جامعة الجزائر 2
أبو القاسم سعد الله
معهد الترجمة

إشكاليّة ترجمة الأزمنة الماضية بالنّسبة لطلّاب اللّغة الفرنسيّة للسّنة الجامعيّة الثّانية
جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الترجمة

تخصص عربي فرنسي عربي

إعداد الطالب:
جابر جعلاب

الأستاذ المشرف:
أ.د/ دليلة خليفي

السنة الجامعية 2026/2025

جامعة الجزائر 2
أبو القاسم سعد الله
معهد الترجمة

إشكاليّة ترجمة الأزمنة الماضية بالنّسبة لطلّاب اللّغة الفرنسيّة للسّنة الجامعيّة الثّانية
جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الترجمة

تخصص عربي فرنسي عربي

إعداد الطالب:
جابر جعلاب

الأستاذ المشرف:
أ.د/ دليلة خليفي

لجنة المناقشة:

أ.د حلومة التجاني	جامعة الجزائر 2	رئيسا
أ.د دليلة خليفي	جامعة الجزائر 2	مشرفا مقررا
د. هاجر حوشين	جامعة الجزائر 2	مناقشا
د. خميسة علوي	جامعة الجزائر 2	مناقشا
أ.د سعيدة كحيل	جامعة باجي مختار عنابة	مناقشا
د. مسعود بوخالفة	جامعة باتنة	مناقشا

السنة الجامعية 2026/2025

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى الذي بذكره يبكي الفؤاد و يئنّ و للقياه تشتاق الجوارح و تحنّ، أسأل الله أن يجمعني به في جنّات عدن

إلى روح **أبي**

إلى التي لولاها ما جئت الوجود وما اجتزت السدود وما استطعت الصمود

التي إن بررتها فلحت وإن صنتها نجحت وإن قلت لها أف خسئت

إلى نبع الحنان ونبض الأمان، إلى من جعل الله تحت قدميها الجنان

أمي

إلى سند حياتي وصخرة دفاعاتي، إلى التي شاركتني عبراتي وابتساماتي، ونكباتي ونجاحاتي، وآهاتي وكل تحدياتي، إلى زوجي **عبير**

إلى الذين بمجيئهم أشرق الكون وأزهر وهلل القلب وكبر

أسأل الله أن يرزقهم العمر المديد والحظ السعيد والعيش الرغيد والعقل الرشيد والرأي السديد

إلى فلذات كبدي **يحيى عبد الحميد وإياد ولينا**

إلى أخواتي **سارة والشيماء ومنى**

إلى من زرعوا فيّ حب العلم والمعرفة، معلمي الأولين، أهدي هذا العمل.

وإلى كل من آمن بحلمي وساندني بقلبه ودعائه، إلى عائلتي، وأصدقائي، وزملائي، أهدي هذا الإنجاز المتواضع، آملاً أن يكون خطوة على طريق تحقيق طموحات أكبر.

شكر وتقدير

أتقدم بأسمى آيات الشكر والامتنان إلى الله سبحانه وتعالى، الذي أنعم عليّ بالعلم، ووفقني لإتمام هذا العمل.

أولاً، يطيب لي أن أقدم خالص شكري وعميق تقديري إلى الأستاذة الفاضلة **دليلة خليفي**، التي كانت لي خير مرشد طوال مسيرتي البحثية. لقد كانت توجيهاتها القيمة، وصبرها اللامحدود، النور الذي أضاء لي دروب البحث العلمي، والبوصلة التي قادتني نحو إتمام هذا الإنجاز.

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى جميع أعضاء لجنة المناقشة. إن ما سيقدمونه من ملاحظات وتوجيهات سيزيد هذا العمل ثراءً وقيمة.

ولا يفوتني أن أتوجه بالشكر والامتنان إلى جميع الأساتذة في **معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 وقسم الترجمة بكلية الآداب واللغات بجامعة باجي مختار عنابة**، الذين تعلمت منهم الكثير، وكان لهم فضل كبير في بناء شخصيتي الأكاديمية، وأخص بالشكر الجزيل، والعرفان العميق، الأستاذة الدكتورة الفاضلة **سعيدة كحيل**، فلقد كانت لي نِعْمَ السند والعون طوال هذه المسيرة البحثية. لم تتوانَ لحظة عن تقديم المدد العلمي الرصين، والدعم النفسي النبيل الذي كنتُ في أمسّ الحاجة إليه.

فما بخلت عليّ يوماً بنصيحة سديدة، ولا بتوجيه قويم. كان لكلماتها وتشجيعها الدائم الفضل الكبير، بعد الله، في تجاوز العقبات وتجديد العزيمة.

وأخيراً، أتقدم بالشكر إلى كل من ساهم في إثراء هذا البحث، من أساتذة، زملاء، وموظفين في الجامعة، الذين قدموا لي العون والدعم اللوجستي والمعنوي.

الملخّص

تتناول هذه الأطروحة الموسومة بـ " إشكاليّة ترجمة الأزمنة الماضية بالنّسبة لطلّاب اللّغة الفرنسيّة للسّنة الجامعيّة الثّانية، جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة أنموذجا" صعوبة نقل صيغ الماضي من العربية إلى الفرنسية لدى متعلمي الفرنسية في الجامعة الجزائرية، وهي صعوبة تعود إلى الفروق البنيوية والدلالية بين النظامين الزمنيّين وما يترتب عنها من نقل سلبي وأخطاء ترجمية. تنطلق الدراسة من فرضية مفادها أنّ التدريس التقابلي الممنهج لصيغ الأزمنة الماضية بالعربية والفرنسية، ضمن إطار نظري يستند إلى منهج كاتفورد في التكافؤ النصي والتطابق الشكلي، يسهم في رفع وعي الطلبة الميتالغوي ودقّتهم في اختيار الأزمنة الفرنسية. وللتحقق من هذه الفرضية، اعتمد البحث منهجاً وصفيّاً–تحليلياً مدعّماً بتحليل إحصائي، مستخدِماً استبياناً واختبار ترجمة قبلي وبعدي طُبّقا على عيّنة من 38 طالباً وطالبة من السنة الثانية ليسانس بقسم اللغة الفرنسية. خضع أفراد العينة لتدريس مكثّف طيلة سداسي كامل حول مقابلات الأزمنة العربية في الفرنسية. وأظهرت النتائج تحسّناً ملحوظاً في الأداء الترجمي بعد التدريس، إذ ارتفعت نسب الإجابات الصحيحة خصوصاً في le passé antérieur و l'imparfait و le passé simple، مع ارتفاع كبير في نسبة التعليل الصحيح للاختيارات الزمنية. وتكمن القيمة المضافة للدراسة في دمجها التحليل التقابلي مع منهج كاتفورد لإبراز أثر التدريس التقابلي بالأدلة الإحصائية، مقدّمةً نموذجاً عملياً يُسهم في تضييق الفجوة بين الوصف النظري والممارسة البيداغوجية في تعليم الترجمة العربية–الفرنسية، وقابلاً للتطبيق والتعميم في سياقات جامعية مماثلة.

Résumé

Cette thèse intitulée « Problématique de la traduction des temps du passé chez les étudiants de deuxième année de langue française : cas de l'Université des Frères Mentouri – Constantine » s'intéresse aux difficultés rencontrées par les apprenants algériens lors de la traduction des temps du passé de l'arabe vers le français, difficultés liées aux divergences morpho-syntaxiques et sémantiques entre les deux systèmes temporels et aux interférences négatives qui en résultent. L'étude part de l'hypothèse selon laquelle un enseignement contrastif structuré, fondé sur le cadre théorique de Catford relatif à l'équivalence textuelle et à la correspondance formelle, peut accroître la conscience métalinguistique des étudiants et améliorer la précision de leur choix des temps français. Pour vérifier cette hypothèse, une méthodologie descriptive–analytique appuyée par une analyse statistique a été adoptée. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire et d'un test de traduction administrés avant et après l'intervention pédagogique auprès d'un échantillon de 38 étudiants de deuxième année Licence en langue française, soumis durant un semestre à un enseignement intensif portant sur les correspondances explicites des temps du passé arabe–français. Les résultats révèlent une amélioration notable après l'enseignement, avec des taux d'utilisation correcte en forte hausse, notamment pour le passé antérieur, l'imparfait et le passé simple, ainsi qu'une augmentation significative des justifications exactes des choix temporels. L'originalité et l'apport scientifique de ce travail résident dans la combinaison de l'analyse contrastive et du cadre de Catford pour fournir une preuve statistique solide de l'efficacité pédagogique de l'enseignement contrastif, offrant ainsi un modèle pratique capable de rapprocher la description théorique et la pratique didactique en formation à la traduction arabe–français, et pouvant être reproduit dans des contextes académiques similaires.

Abstract

This thesis, entitled "The Problem of Translating Past Tenses among Second-Year French Language Students: The Case of the University of the Brothers Mentouri – Constantine", investigates the persistent difficulty faced by Algerian learners when translating Arabic past tenses into French, a challenge arising from the structural and semantic differences between the two temporal systems and the negative transfer they generate. The study is based on the hypothesis that a carefully designed contrastive teaching approach, framed within Catford's theory of textual equivalence and formal correspondence, can enhance students' metalinguistic awareness and improve their accuracy in selecting French past tenses. To test this hypothesis, a descriptive–analytical methodology supported by quantitative analysis was applied. Data were collected through a questionnaire and a pre-/post-translation test administered to a sample of 38 second-year undergraduate students in the French Department, who received an intensive semester-long instructional program focused on explicit Arabic–French tense correspondences. The results revealed significant post-instruction improvement, with correct usage rates increasing sharply for passé antérieur, imparfait, and passé simple, along with a marked rise in the proportion of accurate justifications for tense choice. The novelty and scientific contribution of this work lies in combining contrastive analysis with Catford's framework to provide robust statistical evidence of the pedagogical effectiveness of contrastive instruction, thereby offering a practical model for bridging the gap between theoretical description and classroom practice in Arabic–French translation training and paving the way for replication in similar academic contexts.

فهرس المحتويات

إهداء V

شكر وتقدير VI

الملخّص VII

RESUME VIII

ABSTRACT IX

مقدمة XXIII

الفصل الأول: الترجمة وتعليمية اللغات الأجنبية 3

تمهيد 4

1. الإطار المفاهيمي والتاريخي 7

1.1 تعريف المفاهيم الأساسية 8

1.1.1 تعليمية اللغات الأجنبية: 8

2.1.1 الترجمة (La traduction): 8

3.1.1 الترجمة التعليمية وتعليمية الترجمة: 8

2.1 .النشأة والتطوّر التاريخي 10

1.2.1 البدايات وذروة المنهج (النشأة) 10

2.2.1 خصائص منهج القواعد–الترجمة 10

3.2.1 الانتقادات وتراجع المنهج 11

4.2.1 ظهور البدائل المباشرة 11

5.2.1 إقصاء الترجمة من المناهج الرسمية 12

6.2.1 العودة التدريجية وإعادة التقييم 13

2. الترجمة كأداة بيداغوجيّة: جدلٌ، وفوائد، وتحفّظات 16

1.2 الجدال حول دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية 16

1.1.2 الحجج المؤيدة..... 16

2.1.2 التحفظات المعارضة 17

2.2 فوائد الترجمة في تطوير مهارات اللغة الأجنبية 18

3.2 أبرز التحفّظات التربوية على توظيف الترجمة 25

1.3.2 تعطيل التفكير بلغة الهدف 25

2.3.2 تعزيز التداخل اللغوي والأخطاء 26

3.3.2 إهمال مهارات التواصل الشفهي 26

4.3.2 صعوبة إيجاد سياق واقعي محفّز..... 27

5.3.2 ضيق الوقت والمناهج المكثفة..... 28

6.3.2 تكريس الاعتماد على اللغة الأم 28

3. توظيف الترجمة في النظريات والمقاربات التعليمية الحديثة: 33

1.3 الإطار العام والمقاربات المعاصرة 33

1.1.3 المقاربة الانتقائية..... 33

2.1.3 النظرية التفسيرية للترجمة 34

3.1.3 الترجمة البيداغوجية 35

2.3 منظور تكاملي للعلاقة بين الترجمة وتعليم اللغات 36

1.2.3 القراءة التاريخية والتربوية..... 36

2.2.3 الكفاءة الثنائية والوعي المقارن 37

3.2.3 المتطلبات البيداغوجية 37

3.3 تقنيات الترجمة في المناهج اللغوية 38

1.3.3 الترجمة الحرفية 39

2.3.3 التكييف أو التطويع..... 39

3.3.3 النقل 40

4.3.3 التطبيقات التعاونية 41

4.3 مقاربات الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية: إطار نظري تطبيقي 42

1.4.3 المجموعة الأولى: المقاربات الاجتماعية-الثقافية (الترجمة كتفاعل إنساني) ... 42

2.4.3 المجموعة الثانية: المقاربات المعرفية (الترجمة كنشاط ذهني) 44

3.4.3 المجموعة الثالثة: المقاربات البيداغوجية-التطبيقية (الترجمة كمهمة صفية) .. 45

4.4.3 مصفوفة تحليلية للمقاربات 47

5.4.3 تحليل المصفوفة 49

5.3 أمثلة صفّية وتطبيقات عملية لاستخدام الترجمة..... 49

4. الترجمة الآلية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية 56

1.4 التطور التكنولوجي للترجمة الآلية وأثره البيداغوجي 56

2.4 أدوات الترجمة عبر الإنترنت 57

3.4 الترجمة الآلية كأداة لتنمية استقلالية المتعلم 58

4.4 تطبيقات مبتكرة أخرى (البرامج، الواقع المعزز، التعاون الافتراضي)..... 59

5.4 تحديات الترجمة الآلية الخاصة بالثنائية اللغوي (عربية-فرنسية) 59

6.4 أبعاد نقدية وأخلاقية 60

خلاصة..... 58

الفصل الثاني: تحوّلات الترجمة في الجزائر من الإرث الاستعماري إلى التعليم الجامعي: دراسة تاريخية-بيداغوجية..... 61

تمهيد 62

1.الترجمة في الجزائر قبل 1830: الإطار التاريخي والمؤسسي 65

1.1 الترجمة في العهد العثماني: ممارسة وظيفية في سياق دولي 65

1.1.1 الوضع اللغوي العام وغياب المأسسة 65

2.1.1 "الترجمان": الوسيط اللغوي ومكانته الاجتماعية 66

3.1.1 الترجمة في سياق العلاقات الخارجية لإيالة الجزائر 66

2.1 دور الترجمة في الحملة الفرنسية على الجزائر 67

1.2.1 الترجمة كأداة للتجسس والاستكشاف 67

2.2.1 شخصيات ومهام استكشافية بارزة 68

3.2.1 المترجمون كأداة سياسية وعسكرية 69

2. الترجمة أثناء الاحتلال الفرنسي (1830–1962)..... 73

1.2 الترجمة في المجال التعليمي 73

1.1.2 المدارس الشرعية 73

2.1.2 تعليم اللغة العربية للفرنسيين..... 75

2.2 الترجمة في المجال العسكري 77

1.2.2 تأسيس هيئة المترجمين العسكريين (1830) 77

2.2.2 دور المترجمين في توطيد الاحتلال 80

3.2 الترجمة في المجال القضائي 83

1.3.2 إنشاء هيئة المترجمين المحلّفين 83

2.3.2 مكانة المترجم القضائي وأدواره 86

3. الترجمة في الجزائر بعد الاستقلال (1962–إلى إدراجها كمقياس في أقسام اللغات)..... 92

1.3 بداية الاهتمام بالترجمة والتعريب 92

1.1.3 السياق العام بعد الاستقلال..... 92

2.1.3 الترجمة أداة لنقل المعرفة 93

3.1.3 الصعوبات والتحديات 93

4.1.3 الأبعاد البيداغوجية والسياسية للتعريب 94

5.1.3 نحو تأسيس الترجمة كممارسة أكاديمية 95

2.3 تأسيس المؤسسات الأكاديمية..... 95

1.2.3 المدرسة العليا للترجمة (1963–2003) 95

2.2.3 أقسام الترجمة في الجامعات الجزائرية 100

3.3 "الفرنسية كلغة أجنبية أولى في الجزائر وأثر مقياس الترجمة في التكوين الجامعي: دراسة حالة قسم اللغة الفرنسية بقسنطينة" 104

1.3.3 الإطار التاريخي واللغوي.....104

2.3.3 الفرنسية كلغة أجنبية أولى في المنظومة التعليمية الجزائرية 104

3.3.3 تدريس مقياس الترجمة وأهدافه 105

خلاصة..... 109

الفصل الثالث: دراسة تقابلية بين صيغ الأزمنة الماضية في العربية والفرنسية..... 112

تمهيد.....114

1. صيغ الزمن الماضي في اللغة العربية..... 117

1.1 الفعل وأقسامه في اللغة العربية.....117

1.1.1 تعريف الفعل.....117

2.1.1 خصائص الفعل 118

3.1.1 أقسام الفعل.....118

2.1 أهمية تقسيم الفعل في دراسة صيغ الماضي 119

3.1 الفعل والزمن: الزمن النحوي، الصرفي، والدلالي.....119

1.3.1 الزمن النحوي (Temps syntaxique) 120

2.3.1 الزمن الصرفي (Temps morphologique).....120

3.3.1 الزمن الدلالي (Temps sémantique) 121

4.3.1 التداخل بين المستويات الثلاثة 121

5.3.1 أثر التمييز في تعليم الترجمة.....122

4.1 صيغ الزمن الماضي في العربية 122

1.4.1 فَعَلَ 123

2.4.1 قَدْ فَعَلَ 124

3.4.1 كَانَ يَفْعَلُ 126

4.4.1 كَانَ فَعَلَ، كَانَ قَدْ فَعَلَ، قَدْ كَانَ فَعَلَ.....127

2. أزمنة الماضي في اللغة الفرنسية..... 132

1.2 الفعل (Le Verbe) 132

1.1.2 تعريفه ودوره 132

2.1.2 الفعل المساعد(Auxiliaire) 133

2.2 مفهوم الزمن (Le temps) 133

1.2.2 التمييز بين الزمن المطلق والنسبي.....133

2.2.2 نموذج رايخنباخ (S–R–E) Reichenbach 133

3.2.2 الزمن كبنية نحوية/صرفية/تداولية.....134

4.2.2 الزمن المطلق والزمن السردي 135

5.2.2 الزمن النسبي والتراكيب المركَّبة 136

6.2.2 الزمن والقيمة الحجاجية.....136

7.2.2 أثر مفهوم الزمن في تعليم الترجمة 136

3.2 المظهر (L'aspect) 137

1.3.2 تعريف المظهر.....137

2.3.2 أنواع المظهر في الفرنسية 137

3.3.2 الفرق بين الزمن (Temps) والمظهر (Aspect) 138

4.3.2 البعد التداولي للمظهر.....138

5.3.2 أهمية المظهر في تعليم الترجمة 139

4.2 التصنيفات العلمية للمظهر والزمن.....139

1.4.2 تصنيف Oswald Ducrot 140

2.4.2 تصنيف Delphine Denis وAnne Sancier-Château.....140

3.4.2 تصنيف Mark Wilmet 141

4.4.2 التكامل بين التصنيفات.....142

5.4.2 تطبيقات في تعليم الترجمة 142

5.2 الأزمنة الماضية في اللغة الفرنسية (LE MODE INDICATIF).....143

1.5.2 الماضي البسيط (le passé simple): 143

2.5.2 الماضي المركب (le passé composé): 145

3.5.2 الماضي غير التام (l'imparfait):.....146

4.5.2 الماضي التام (le plus-que-parfait) والماضي القبلي (le passé antérieur): 147

3. مقابلات صيغ الزمن الماضي العربية في الأزمنة الماضية الفرنسية..... 151

1.3 مقابل الصيغة "فَعَلَ" 151

2.3 مقابل الصيغة "كان يفعل" 152

3.3 مقابل الصيغ "كان فعل" و"كان قد فعل" و"قد كان فعل" 153

4.3 مقارنة وظيفية شاملة.....154

4. مشكلات ترجمة الأزمنة بين العربية والفرنسية 159

1.4 إشكالية التكافؤ الزمني في الترجمة.....159

1.1.4 مفهوم التكافؤ الزمني 159

2.1.4 غياب المطابقة التامّة 160

3.1.4 التباين في "المظهر" (L'aspect) ودلالاته 160

4.1.4 التكافؤ الديناميكي مقابل التكافؤ الشكلي.....161

5.1.4 أثر هذه الإشكالية على المتعلّمين 162

2.4 تأثير الخلفية اللغوية والثقافية للطالب المترجم 162

1.2.4 أهمية الخلفية اللغوية في إدراك الأزمنة 162

2.2.4 الخلفية الثقافية وأنماط التمثيل الزمني.....163

3.2.4 ظاهرة النقل السلبي (interférence linguistique) 163

4.2.4 البعد البيداغوجي 164

5.2.4 النتائج التربوية 165

3.4 انعكاسات المشكلات الزمنية على تعليمية الترجمة 165

1.3.4 تعقيد المنظومتين وأثره في التعلم.....165

2.3.4 انعكاس على الكفاءة الترجمية 166

3.3.4 متطلبات بيداغوجية.....166

خلاصة..... 165

الفصل الرابع: منهجية الدراسة الميدانية..... 168

تمهيد 169

1. مدخل عام إلى الإطار المنهجي للدراسة 172

1.1 أهمية الإطار المنهجي في البحوث التربوية والترجمية 173

2.1 العلاقة بين الإطار النظري والإطار المنهجي: من التنظير إلى التطبيق الميداني..175

3.1 مبرّرات اختيار المناهج وتكاملها في هذه الدراسة 176

4.1 دور أدوات البحث في بناء الإطار المنهجي للدراسة.....178

5.1 صلة الإطار المنهجي بفرضيات وأهداف البحث 180

6.1 حدود التمهيد ودوره في التهيئة لعرض عناصر المنهج لاحقًا 182

2. التصميم المنهجي وأدوات البحث 185

1.2 المقاربة المنهجية المتكاملة.....185

2.2 أدوات البحث 190

3. مجتمع البحث وعينة الدراسة 197

1.3 تعريف مجتمع البحث 197

2.3 خصائص العينة 198

3.3 أسلوب اختيار العينة.....199

4.3 مبررات اختيار العينة 200

5.3 العلاقة بين المجتمع والعينة وأهداف البحث 200

4. معالجة البيانات وحدود الدراسة 203

1.4 منهجية تحليل البيانات 203

2.4 حدود الدراسة.....207

خلاصة..... 211

الفصل الخامس: الدراسة الميدانية وعرض النتائج 213

تمهيد 214

1. تصميم الدراسة الميدانية: العينة، الإجراءات، والظروف التطبيقية..... 219

1.1 مجتمع الدراسة.....219

2.1 عينة الدراسة.....219

3.1 علاقة الباحث بالعينة.....219

4.1 ظروف التطبيق الميداني.....220

5.1 مبررات اختيار السياق 221

6.1 الاعتبارات الأخلاقية 222

2. تحليل نتائج الاستبيان القبلي..... 225

1.2 تحليل تمثّلات الطلبة وصعوباتهم المدركة.....225

1.1.2 السؤال الأوّل: القدرة على التفكير والتعبير بالفرنسية.....225

2.1.2 السؤال الثاني: مدى التفكير باللغة العربية عند التعبير بالفرنسية.....227

3.1.2 السؤال الثالث: درجة صعوبة استخدام الأزمنة الفرنسية.....229

4.1.2 السؤال الرابع: تحديد الأزمنة الأكثر صعوبة.....231

5.1.2 السؤال الخامس: تشخيص أسباب الصعوبة.....234

6.1.2 السؤال السادس: تقييم ذاتي لمدى الاستخدام السليم للأزمنة.....237

2.2 تحليل الأداء الفعلي في تمارين التصريف (الجزء التطبيقي من الاستبيان).....239

1.2.2 الجملة الأولى: اختبار الماضي الوصفي (l'imparfait).....239

2.2.2 الجملة الثانية: اختبار الماضي الإنجازي المفاجئ (le passé composé) 242

4.2.2 الجملة الرابعة: اختبار الأزمنة الأدبية المتعاقبة (passé antérieur / passé simple).....247

5.2.2 الجملة الخامسة: اختبار الماضي الإنجازي المتسلسل (le passé composé).....250

7.2.2 الجملة السابعة: اختبار الماضي الأسبق (plus-que-parfait / passé composé).....256

3.2 تحليل الوعي التقابلي لدى الطلبة.....259

1.3.2 السؤال الثامن: مدى الحاجة إلى مقابلات عربية لتحسين الأداء.....259

2.3.2 السؤال التاسع: مدى الوعي باستخدام صيغ الماضي في اللغة العربية.....262

3.3.2 السؤال العاشر: اختبار القدرة على إيجاد المقابلات الزمنية.....264

3. تحليل نتائج الاختبار القبلي..... **270**

1.3 تحليل أداء الطلبة في تمارين الترجمة.....270

1.1.3 الجملة الأولى: اختبار القدرة على تمييز الأسبقية الزمنية (plus-que-parfait // passé composé) 270

2.1.3 الجملة الثانية: اختبار القدرة على استخدام الزمن السردي الأدبي (le passé simple) 273

3.1.3 الجملة الثالثة: اختبار القدرة على استخدام الماضي الوصفي/الاعتيادي (l'imparfait) 276

4.1.3 الجملة الرابعة: اختبار القدرة على استخدام الأزمنة الأدبية المتعاقبة (passé antérieur / passé simple) 279

5.1.3 الجملة الخامسة: اختبار القدرة على استخدام الماضي الإنجازي (le passé composé) 282

1.4 تحليل الأداء الفعلي في تمارين التصريف (بعد التدريس) 287

2.1.4 الجملة الثانية: استخدام الماضي الإنجازي المفاجئ (le passé composé) 290

3.1.4 الجملة الثالثة: استخدام الماضي الاعتيادي (l'imparfait) 292

4.1.4 الجملة الرابعة: استخدام الأزمنة الأدبية المتعاقبة (/ passé antérieur passé simple) 295

5.1.4 الجملة الخامسة: استخدام الماضي الإنجازي المتسلسل (le passé composé) 297

6.1.4 الجملة السادسة: التحسن في استخدام الماضي الوصفي للحالات (l'imparfait) 300

7.1.4 الجملة السابعة: استخدام الماضي الأسبق (plus-que-parfait / passé composé) 302

5. تحليل نتائج الاختبار البعدي 307

1.5 أهداف الاختبار البعدي ومنهجية تحليله 307

2.5 تحليل أداء الطلبة في تمارين الترجمة (بعد التدريس).....308

1.2.5 الجملة الأولى: ترجمة الأسبقية الزمنية (plus-que-parfait / passé composé).....*308*

2.2.5 الجملة الثانية: ترجمة الزمن السردي الأدبي (le passé simple).....*311*

3.2.5 الجملة الثالثة: ترجمة الماضي الوصفي/الاعتيادي (l'imparfait).....*313*

4.2.5 الجملة الرابعة: ترجمة الأزمنة الأدبية المتعاقبة (passé antérieur / passé simple) *316*

5.2.5 الجملة الخامسة: ترجمة الماضي الإنجازي (le passé composé).....*318*

6. المقارنة الإحصائية والتحليل التطبيقي لنتائج الاختبارين (قبل التدريس وبعده) **323**

1.6 منهجية التحليل 323

2.6 المجاميع الإحصائية.....324

3.6 المقارنة الإجمالية ونسب التحسّن 325

4.6 ملاحظات تحليلية أولية.....325

5.6 التمثيل البياني للفروق بين الاختبارين.....326

6.6 التحليل النوعي التفسيري 327

7. مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة **330**

1.7 تحقق فرضيات البحث 330

2.7 الربط بالفصل النظري 331

3.7 المقارنة مع الدراسات السابقة.....331

4.7 دلالات بيداغوجية 332

خاتمة **334**

توصيات عامة *343*

قائمة المصادر والمراجع 347
الملحق 1 364
الملحق 2 370
الملحق 3 371
الملحق 4 374
الملحق 5 375
الملحق 6 379
الملحق 7 385
الملحق 8 387
الملحق 9 388
الملحق 10 389
الملحق 11 395
الملحق 12 398

مقدمة

أولًا: تمهيد

تُعدّ الترجمة من أعرق الأنشطة الفكرية التي رافقت مسيرة الحضارة الإنسانية، إذ شكّلت عبر العصور أداةً أساسية للتواصل بين الشعوب، ووسيلة فاعلة لنقل المعارف وتبادل الخبرات، مسهمةً بذلك في إثراء اللغات الطبيعية وتوسيع آفاقها الدلالية. وإذا كانت الترجمة في الماضي مرتبطة أساسًا بالحاجات الدينية والإدارية، فإنها في العصر الحديث أضحت مكوّنًا بنيويًا في عملية التعليم ونقل المعرفة، خاصة في البيئات المتعددة اللغات مثل الجزائر.

وفي هذا السياق التعليمي الجزائري، تبرز قضية التفاعل بين اللغة العربية (الوعاء الثقافي والهوياتي) واللغة الفرنسية (لغة التكوين العلمي) كواحدة من القضايا الجوهرية. ومن هنا، يتنزل موضوع هذه الأطروحة الذي يسلط الضوء على "إشكالية ترجمة الأزمنة الماضية من العربية إلى الفرنسية"، متخذًا من طلبة السنة الثانية ليسانس بجامعة الإخوة منتوري بقسنطينة ميدانًا للدراسة، للبحث في التحديات التي يطرحها التباين بين النظامين الزمنيين في اللغتين.

ثانيًا: أسباب اختيار الموضوع

يرتبط اختيار موضوع إشكالية ترجمة الأزمنة الماضية من العربية إلى الفرنسية لدى طلبة السنة الثانية ليسانس – جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة بعدّة اعتبارات علمية وبيداغوجية من جهة، وذاتية من جهة أخرى.

1. الأسباب الموضوعية:

- يتعلّق الأمر بواقع ميداني يعيشه الطالب الجامعي الجزائري يوميًا، إذ يُقبل على نصوص فرنسية متنوّعة في الأدب، العلوم، والتواصل الأكاديمي، ويجد نفسه مضطرًا إلى ترجمتها إلى اللغة العربية أو العكس، مما يضعه أمام تحديات في اختيار الصيغة الزمنية الدقيقة.

- يُعَدّ هذا الموضوع مجالًا لا يزال يفتقر إلى دراسات معمّقة في السياق الجامعي الجزائري، خاصة وأنّ أغلب الدراسات السابقة ركّزت على قضايا الترجمة الأدبية أو الترجمة المتخصّصة، بينما بقيت إشكالية ترجمة الأزمنة مجالًا محدود التناول.
- يكتسي الموضوع قيمة تطبيقية مباشرة، إذ إنّ نتائجه يمكن أن تُستثمر في تطوير مقياس الترجمة داخل أقسام اللغة الفرنسية، وتحسين المناهج بما يتماشى مع حاجات الطلبة ومتطلبات سوق العمل.
- يهدف البحث إلى إبراز الترجمة كأداة تربوية قادرة على معالجة صعوبات تعلم اللغة الفرنسية، عبر التركيز على المقاربات التقابلية (analyse contrastive) التي تمكّن الطالب من إدراك الفروق بين الأزمنة العربية والفرنسية، مما يجعله مساهمة في مواءمة التكوين الجامعي مع الواقع اللغوي والاجتماعي للجزائر.

2. الأسباب الذاتية:

- مررتُ شخصيًا بفترة واجهتُ فيها صعوبات في استخدام الأزمنة الماضية في اللغة الفرنسية بدقة، وهو ما جعلني أدرك حجم هذه الإشكالية وأثرها في التواصل الأكاديمي والعملي.
- أسهمت الترجمة في تحسين قدرتي على توظيف هذه الأزمنة بشكل سليم، الأمر الذي عمّق اهتمامي بالبحث في هذه الإشكالية باعتبارها مدخلًا لتجاوز العقبات التي يواجهها الطلبة.
- يرتبط هذا الاختيار أيضًا بشغفي بالعمل الميداني القائم على المقابلة الشخصية، التجريب، التحليل الكمي والكيفي، وترجمة المعطيات إلى أرقام ومنحنيات وصولًا إلى نتائج علمية دقيقة، وهو اهتمام يغذيه تكويني العلمي في المرحلة الثانوية.

ثالثًا: أهمية الموضوع

تنبع أهمية هذه الدراسة من تداخل عاملين رئيسين :**أوّلهما لغوي–معرفي** يتمثّل في خصوصية الأنظمة الزمنية في كلٍّ من العربية والفرنسية والتباينات الصرفية والنحوية بينهما، **وثانيهما**

بيداغوجي–تطبيقي يتعلّق بموقع الترجمة في تكوين الطلبة الجامعيين والتحديات الحقيقية التي يواجهونها أثناء النقل اللغوي.

كما يكتسي الموضوع راهنيته وأهميته من الجوانب التالية:

1. **الاستجابة لحاجة ملحّة** :معالجة صعوبات الطلبة في استيعاب الفوارق الدقيقة بين صيغ الأزمنة الماضية، مما يؤثر مباشرة في جودة ترجماتهم وفهمهم للنصوص.
2. **بناء الجسور المعرفية** :تفعيل دور الترجمة كأداة محورية للربط بين اللغة العربية واللغة الفرنسية في المنظومة الجامعية الجزائرية.
3. **فهم التداخل اللغوي** :إتاحة الفرصة لفهم طبيعة التداخل اللغوي والثقافي الذي يعيشه الطالب، مما يساعد على تطوير المناهج البيداغوجية الخاصة بتعليم الترجمة.
4. **سد الفراغ البحثي** :الإسهام في إثراء المدونة الأكاديمية الجزائرية بدراسة متخصصة تقدم تصوّرًا علميًا يمكن أن ينعكس إيجابًا على ميدان تعليمية الترجمة.

رابعًا: إشكالية البحث

من خلال الملاحظة الميدانية لواقع تعليمية اللغة الفرنسية بقسم اللغة الفرنسية بجامعة الإخوة منتوري، وتحديداً في مقياس الترجمة، لُوحظ أن طلبة السنة الثانية ليسانس يواجهون صعوبات جمّة عند التعامل مع النصوص السردية. وتتجلى هذه الصعوبات بشكل أخص في الاستخدام غير الدقيق للأزمنة الماضية؛ حيث يقع الكثير منهم في خلط متكرر بين استخدام "الماضي المركب "(Passé Composé) و"الماضي المستمر "(Imparfait)، فضلاً عن تجنبهم شبه التام لاستخدام الأزمنة الأدبية مثل "الماضي البسيط "(Passé Simple). وتبين هذه الملاحظات أن مراد ذلك يعود غالباً إلى التداخل اللغوي وتأثير النظام الزمني للغة العربية (اللغة الأم) الذي يختلف جذرياً عن نظيره الفرنسي، مما يجعل الطالب يلجأ إلى الترجمة الحرفية الذهنية التي لا تسعفه في نقل الفروق الدلالية والمظهرية الدقيقة للزمن.

انطلاقاً من هذه المعاينة، وبهدف تجاوز هذه العقبات البيداغوجية، تطرح هذه الدراسة التساؤل الرئيسي التالي:

هل يمكن لطالب اللغة الفرنسية أن يتمكّن من استخدام الأزمنة الماضية الفرنسية بشكل سليم من خلال استراتيجية تعليمية تعتمد على الوعي بالمقابلات الزمنية في اللغة العربية؟

وينبثق عن هذا التساؤل المركزي عدد من الأسئلة الفرعية التي تسعى إلى تفصيل جوانب الإشكالية وفحصها من زوايا متعدّدة، ويمكن تحديدها كما يلي:

1. ما هي طبيعة العلاقة الجدلية بين الترجمة وتعليمية اللغات الأجنبية، وكيف تطورت المقاربات البيداغوجية في توظيف الترجمة كأداة تعليمية؟
2. كيف تطور واقع ممارسة الترجمة وتعليمها في السياق الجزائري تاريخياً ومؤسساتياً، وما أثر ذلك على الوضع التعليمي الراهن؟
3. ما هي الفروق الجوهرية والتقابلات الممكنة بين صيغ الأزمنة الماضية في النظامين اللغويين العربي والفرنسي؟
4. ما هي المنهجية الملائمة لرصد وتشخيص طبيعة الأخطاء الزمنية التي يرتكبها الطلبة، وما هي تمثلاتهم حول هذه الصعوبات؟
5. إلى أي مدى يُسهم التدخل البيداغوجي القائم على "التحليل التقابلي" في تحسين أداء الطلبة وتقليص أخطائهم في ترجمة الأزمنة الماضية؟

خامسًا: فرضيات البحث

انطلاقًا من الإشكالية الرئيسة والتساؤلات الفرعية، يمكن صياغة الفرضيات التالية:

1. نفترض أن الترجمة لم تعد مجرد وسيلة تقليدية لتعلم القواعد (كما في المناهج القديمة)، بل أصبحت في المقاربات الحديثة أداة معرفية وإدراكية ضرورية لتنمية الوعي اللغوي لدى المتعلم، شريطة توظيفها بوعي منهجي داخل القسم.

2. من المحتمل أن الخلفية التاريخية المعقدة للترجمة في الجزائر (من كونها أداة استعمارية إلى وسيلة للتعريب ثم تخصص أكاديمي) قد خلقت وضعاً تعليمياً يتسم بالازدواجية، مما جعل "الترجمة الذهنية" استراتيجية لاواعية ومترسخة لدى الطالب الجزائري.
3. تكمن الصعوبة الجوهرية في اختلاف الطبيعة البنيوية للنظامين؛ فالنظام العربي يعتمد كثيراً على السياق والقرائن لتحديد الزمن (نظام جهي/مظهري)، بينما يعتمد النظام الفرنسي على دقة الصيغة الصرفية. هذا الاختلاف الجذري هو المصدر الرئيسي لأخطاء "النقل السلبي" (Interférence négative) لدى الطلبة.
4. نفترض أن الجمع بين أدوات البحث الكمية (الاختبارات) والنوعية (الاستبيان والمقابلة) هو السبيل الأنجع لتشخيص مكمن الخلل؛ حيث يُظهر التشخيص الأولي أن الطلبة يلجؤون إلى "المطابقة الشكلية" (Correspondance formelle) بدلاً من "التكافؤ الوظيفي" عند الترجمة.
5. من المرجح أن التدخل التعليمي الذي يوضح الفروق الدقيقة (مثل الفرق بين "كان يفعل" و"l'imparfait" ، و "قد فعل" و"passé composé") سيؤدي إلى تقليص نسبة الأخطاء في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي، مما يثبت فعالية المقاربة التقابلية.

سادسًا: أهداف البحث

تنطلق هذه الأطروحة من جملة أهداف معرفية وتطبيقية، يمكن تحديدها فيما يلي:

1. **تشخيص المشكلات:** الكشف عن أبرز مواطن الصعوبة التي تواجه الطلبة في ترجمة صيغ الأزمنة الماضية من العربية إلى الفرنسية، سواء على مستوى النحو أو الصرف أو الدلالة.

2. **توضيح الفروق اللغوية:** إبراز الاختلافات الجوهرية بين النظام الزمني العربي والنظام الزمني الفرنسي، خاصة فيما يتعلق بصيغ الماضي، من أجل تحديد مناطق التداخل واللبس.
3. **تقديم مقترحات بيداغوجية:** صياغة توصيات عملية تساعد على تطوير طرائق تدريس مقياس الترجمة في أقسام اللغة الفرنسية، بما يسهم في تحسين مستوى الطلبة.
4. **الإسهام في دراسات الترجمة** :إضافة لبنة علمية جديدة إلى حقل دراسات الترجمة، من خلال معالجة إشكالية لم تحظَ بما يكفي من البحث الأكاديمي في السياق الجزائري.
5. **تعزيز التكامل اللغوي:** المساهمة في بناء تصور يوفّق بين اللغة العربية والفرنسية في الحقل الأكاديمي، ويبرز الترجمة كجسر معرفي وثقافي بينهما (Hatim & Munday, 2019).

سابعًا: منهجية البحث

لتحقيق أهداف هذه الدراسة والإجابة عن إشكاليتها، اعتمدنا منهجًا مركّبًا يزاوج بين المنهج الوصفي–التحليلي والمنهج التقابلي والمنهج الإحصائي–الميداني، مع الاستعانة كذلك برؤية جون كونيسون كاتفورد (J.C. Catford) في التحليل التقابلي:

1. **المنهج الوصفي–التحليلي:**

يُستخدم هذا المنهج في وصف صيغ الأزمنة الماضية في اللغتين العربية والفرنسية من الناحية النحوية، الصرفية، والدلالية، مع تحليل أمثلة مستمدّة من النصوص الأدبية والعلمية التي تُدرَّس في أقسام اللغة الفرنسية. الهدف هو إبراز الخصائص الداخلية لكل نظام زمني وتحديد طبيعة عمله في سياقات الاستعمال.

2. **المنهج التقابلي (Contrastive Analysis):**

يركّز على المقارنة بين النظامين الزمنيّين في العربية والفرنسية، بغرض الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف، وتحديد مواطن التعارض التي تشكّل مصدرًا لصعوبة الترجمة. ويستند هذا التوجّه إلى ما طرحه جايمس (1980) حول التحليل التقابلي باعتباره أداة لتفسير الأخطاء الناتجة عن النقل السلبي (interférence linguistique).

4. **المنهج الإحصائي–الميداني:**

يقوم على تحليل عيّنة تطبيقية من ترجمات طلبة السنة الثانية ليسانس بقسم اللغة الفرنسية – جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة. سيتم رصد الأخطاء الزمنية الشائعة في ترجماتهم، وتصنيفها، ثم تحليلها باستخدام أدوات كمية وكيفية معًا. سيساعد هذا على تحديد نسبة كل نوع من الأخطاء، وقياس مدى تأثيرها على جودة الترجمة، واستخلاص النتائج التي يمكن استثمارها بيداغوجيًا.

إن الجمع بين هذه المناهج الثلاثة (الوصفي–التحليلي، التقابلي، الإحصائي–الميداني) مع الاستعانة بإطار كاتفورد النظري، يضمن للدراسة **تكاملًا** بين الجانب النظري (وصف وتحليل الأزمنة) والجانب المقارن (التقابلي) والجانب التطبيقي (الميداني–الإحصائي).

وقد شملت أدوات البحث:

- **اختبارات ترجمة مكتوبة** قُدّمت للطلبة في إطار مقياس الترجمة.
- **استبيانات** تهدف إلى معرفة تصوّراتهم حول الصعوبات التي يواجهونها.

ثامنًا: صعوبات البحث

لم يخلُ إنجاز هذا العمل البحثي من جملة من الصعوبات والتحديات التي اعترضت مساره في شقيه النظري والميداني، والتي حاولنا تذليلها والتعامل معها بمنهجية علمية. ويمكن إجمال أبرز هذه الصعوبات فيما يلي:

1. **طبيعة الموضوع المعقدة:** تطلّب البحث الخوض في مقارنة دقيقة بين نظامين لغويين متباينين جذرياً (العربية والفرنسية)؛ حيث يعتمد الأول بشكل كبير على "الجهة/المظهر (Aspect) "والسياق، بينما يعتمد الثاني على دقة "الزمن (Temps) " وتعدد الصيغ الصرفية. شكّل ضبط مفاهيم التكافؤ بين هذين النظامين تحدياً نظرياً كبيراً استدعى العودة إلى مراجع لسانية متشعبة.

2. **ندرة الدراسات الميدانية المتخصصة:** على الرغم من وفرة الأدبيات حول الترجمة عموماً، واجهنا شحاً في الدراسات السابقة –خاصة في السياق الجزائري– التي تتناول "تعليمية ترجمة الأزمنة" بشكل دقيق وتطبيقي، مما استدعى جهداً إضافياً في تكييف النظريات العامة مع خصوصية الدراسة الحالية.

3. **تحديات العمل الميداني:**

- ازدواجية الدور :شكّل الجمع بين صفة "الأستاذ المدرّس" وصفة "الباحث" تحدياً منهجياً تطلب يقظة مستمرة لضمان الحياد والموضوعية، وعدم التأثير على استجابات الطلبة، وهو ما حاولنا ضبطه عبر تنويع أدوات البحث وتحكيمها.
- العامل الزمني :تطلب تنفيذ التجربة (الاختبار القبلي، التدخل التعليمي طيلة السداسي، الاختبار البعدي) التزاماً زمنياً صارماً داخل الحيز الضيق للسداسي الجامعي، مع ضرورة ضمان استمرار حضور الطلبة (العينة) ومواظبتهم لضمان مصداقية النتائج المقارنة.

تاسعًا: الدراسات السابقة

شهد ميدان دراسات الترجمة واللسانيات اهتمامًا متناميًا بإشكالية الزمن اللغوي، ولا سيما في سياق الترجمة بين اللغات ذات البنى المختلفة. فقد تناول **Comrie (1985)** بالدراسة الفروق الدقيقة بين الزمن (*temps*) والمظهر (*aspect*)، مبرزًا التحديات التي يواجهها المترجم في اختيار المقابل الزمني المناسب وفق السياق. كما قدّم **Reichenbach (1947)** نموذجًا مرجعيًا يقوم على التمييز بين زمن الحدث (*E*)، وزمن الخطاب (*S*)، والزمن المرجعي (*R*)، وهو ما يتيح إطارًا تحليليًا دقيقًا لفهم أزمنة الماضي في الفرنسية والعربية على حد سواء.

وفي السياق العربي والجزائري تحديدًا، برزت بعض الدراسات التي اهتمت بالترجمة الأكاديمية وتعليمية اللغات، مثل دراسة **كحيل (2017)** حول مناهج تدريس الترجمة في الجامعة الجزائرية، ودراسة **خويصات (2023)** حول التعدد اللغوي وتعليمية الترجمة. ورغم قيمتها، فإنها لم تتناول بشكل مباشر صيغ الأزمنة الماضية بين العربية والفرنسية.

إلى جانب ذلك، ظهرت بعض الدراسات التي قاربت المسألة من زاوية تحليلية تطبيقية، مثل:

- **جوزف نعوم حجار (1972)** في كتابه *دراسة في أصول الترجمة* (دار المشرق، بيروت)، حيث ركّز على الأبعاد النظرية والعملية لعملية الترجمة.
- **لعشوري توفيق (2009/2008)** في رسالته للماجستير *ترجمة أزمنة الأفعال ودلالاتها من الفرنسية إلى العربية: دراسة تحليلية تقابلية لرواية "نجمة" لكاتب ياسين أنموذجًا*، التي تُعد من الدراسات النادرة التي تناولت الأزمنة الفرنسية والعربية في سياق أدبي.

- **Antoine C. Matter (1975)** في كتابه *La traduction pratique : Français– arabe, arabe-français* (دار المشرق، بيروت)، الذي عالج بُعدًا عمليًا في تدريس الترجمة وتدريب الطلبة على نقل الأزمنة بين اللغتين.

رغم هذه الجهود، يبقى موضوع ترجمة صيغ الأزمنة الماضية من العربية إلى الفرنسية في السياق الجامعي الجزائري محدود التناول، ولم يُخصَّص له بحث ميداني معمّق يتناول أداء طلبة الليسانس. ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة التي تسعى إلى سدّ هذا الفراغ، من خلال الجمع بين التحليل النظري والدراسة الميدانية على عيّنة من طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة الإخوة منتوري بقسنطينة.

عاشرًا: خطة البحث

وقبل الشروع في عرض خطة البحث، تجدر الإشارة إلى أن هذه الأطروحة قد اعتمدت في توثيق مصادرها ومراجعها على أسلوب الجمعية الأمريكية لعلم النفس (الإصدار السابع) (APA 7)، وذلك لضمان الدقة والتوحيد المنهجي.

يقوم هذا البحث على هيكلٍ متدرّج يضمّ خمسة فصول مترابطة تهيئ القارئ للانتقال من الإطار النظري إلى الدراسة التطبيقية. يفتتح العمل بالأقسام التمهيدية التي تتضمن الملخصين بالعربية والفرنسية، ثم الإهداء والشكر والتقدير، يليها مقدمة عامة تحدّد موضوع الدراسة وأهميتها. أمّا الفصل الأول فيعالج الترجمة وتعليمية اللغات الأجنبية من خلال ثلاثة مباحث تتناول التعريفات المفاهيمية والتطور التاريخي لمنهج النحو–الترجمة، ثم الجدل البيداغوجي حول دور الترجمة، وأخيراً أحدث المقاربات التعليمية وتقنيات الترجمة في تدريس اللغات. ويأتي الفصل الثاني ليرصد تحوّلات الترجمة في الجزائر من العهد العثماني إلى مرحلة ما بعد الاستقلال، مبرزاً الأبعاد التاريخية والمؤسساتية والجامعية التي أسهمت في تشكيل واقع الترجمة الأكاديمي. ويتناول الفصل الثالث دراسة تقابلية معمقة لصيغ الأزمنة الماضية في العربية

والفرنسية، فيقف عند الخصائص النحوية والصرفية والدلالية في كلتا اللغتين، ويحلّل جداول المقابلات ومشكلات التكافؤ الزمني. ثم يقدّم الفصل الرابع الإطار المنهجي، موضحاً المناهج المعتمدة (الوصفي–التحليلي، التقابلي، منظور كاتفورد في التكافؤ، والمنهج الإحصائي) وأدوات البحث ومجتمع الدراسة وعينتها وطرق تحليل البيانات وحدود البحث. أمّا الفصل الخامس فيخصّص للدراسة التطبيقية، فيصف العينة والظروف الميدانية، ويحلّل نتائج الاستبيان والاختبار القبلي والبعدي، ويقارن إحصائياً بينهما عبر جداول ورسوم بيانية وتحليل نوعي، لينتهي بمناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة وتقديم توصيات بيداغوجية عملية. هذا البناء المتكامل يتيح الانتقال المنهجي من التأصيل النظري إلى البرهنة التطبيقية، بما يضمن انسجام الفصول وتكاملها في خدمة أهداف البحث.

القسم النظري

الفصل الأول

الفصل الأول: الترجمة وتعليمية اللغات الأجنبية

تمهيد

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي والتاريخي

المبحث الثاني: الترجمة كأداة بيداغوجيّة: جدلٌ، وفوائد، وتحفّظات

المبحث الثالث: توظيف الترجمة في النظريات والمقاربات التعليمية الحديثة

المبحث الرابع: الترجمة الآلية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية

خلاصة

تمهيد

تحتلّ الترجمة موقعًا محوريًا في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، كونها جسرًا يربط بين اللغات وأداةً لتعزيز الكفايات اللغوية والتواصلية لدى المتعلّمين. ويصف حاتم ومونداي (2019) الترجمة بأنها مورد أساسي لدارسي اللغة واللسانيات التطبيقية، بل ويذهب البعض إلى اعتبارها ظاهرة ذات أثر بالغ في الحياة اليومية والتواصل بين الثقافات. لقد رافقت الترجمةُ عمليةَ تعليم اللغات عبر التاريخ، لكن دورها البيداغوجي ظلّ موضع جدل بين مؤيّد ومعارض تبعًا للمنهجيات التعليمية السائدة. فبعد هيمنة طريقة النحو–الترجمة في القرن التاسع عشر، جاء مطلع القرن العشرين باتجاه معاكس مع بزوغ الطريقة المباشرة التي قامت على حظر الترجمة تمامًا في فصول اللغة (Derşevi, 2022, p. 28). ورغم الانتقادات التي وُجِّهت إلى أسلوب الترجمة، فإنّ هذه الطريقة لم تختفِ كليًا، وظلّت إحدى الخيارات المتاحة في العديد من السياقات التعليمية حول العالم.

وفي السياق الجزائري، تبرز الترجمة كعنصر جوهري في تعليم اللغات الأجنبية، وبخاصة اللغة الفرنسية. فالجزائر تتميّز بواقع لغوي ثنائي (عربي–فرنسي) معقّد، ما تزال فيه اللغة الفرنسية تحتل مكانة مهمة في المجتمع وتُعدّ لغة تدريس في الكثير من المؤسسات الجامعية. في ظل هذا الواقع، تصبح الترجمة أداة طبيعية وضرورية للتنقل بين العربية والفرنسية. وقد انعكس إدراك هذه الأهمية في السياسات التعليمية الرسمية، حيث أقرت وزارة التعليم العالي الجزائرية منذ سنة 2013 إدراج مقياس الترجمة كمادة إلزامية في كافة تخصصات اللغات بالجامعات (عبيلة – امالو وقلو،

2022، ص. 349)، مما يعكس توجهًا مؤسسيًا نحو الاعتراف بالدور البيداغوجي للترجمة.

رغم ذلك، لا يزال الجدل قائمًا بين المختصين حول الحدود المثلى لاستخدام الترجمة في تعليم اللغات، والتساؤل حول مدى جدوى استعانة المعلّم باللغة الأم لتسهيل تعلم اللغة الهدف. بيد أن الأبحاث الحديثة بدأت تميل إلى رؤية أكثر توازنًا تعتبر الترجمة وسيلة بيداغوجية مساندة إذا أُحسن استخدامها. وتشير دراسات حديثة (مثل يومبعي، 2020) إلى أن للترجمة، إذا ما استُخدمت بوعي منهجي، فوائد تعليمية متعددة تتجاوز الفهم النحوي لتشمل تحسين المهارات الإنتاجية كالتعبير الكتابي.

بناءً على ما سبق، يسعى هذا الفصل إلى تفكيك هذه العلاقة المعقدة بين الترجمة وتعليم اللغات. ولتحقيق هذا الهدف، تم تقسيمه إلى أربعة مباحث متكاملة: يبدأ **المبحث الأول** بوضع إطار مفاهيمي وتاريخي للتمييز بين الترجمة التعليمية وتعليمية الترجمة. ثم ينتقل **المبحث الثاني** إلى قلب الإشكالية، حيث يعرض الجدل القائم بين فوائد استخدام الترجمة كأداة بيداغوجية والتحفظات المرتبطة بها. أما **المبحث الثالث**، فيستعرض كيفية توظيف الترجمة ضمن النظريات والمقاربات التعليمية الحديثة. وأخيرًا، يختتم الفصل بـ**المبحث الرابع** الذي يناقش الدور المستجد للترجمة الآلية في هذا السياق وتأثيرها على تعليم اللغات الأجنبية

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي والتاريخي

1.1 تعريف المفاهيم الأساسية

1.1.1 تعليمية اللغات الأجنبية

2.1.1 الترجمة (La traduction)

3.1.1 الترجمة التعليمية وتعليمية الترجمة

2.1 النشأة والتطوّر التاريخي

1.2.1 البدايات وذروة المنهج (النشأة)

2.2.1 خصائص منهج القواعد–الترجمة

3.2.1 الانتقادات وتراجع المنهج

4.2.1 ظهور البدائل المباشرة

5.2.1 إقصاء الترجمة من المناهج الرسمية

6.2.1 العودة التدريجية وإعادة التقييم

1. الإطار المفاهيمي والتاريخي

انطلاقًا من الإشكالية العامة للفصل، يهدف هذا المبحث إلى وضع حجر الأساس لدراسة العلاقة المعقدة بين الترجمة وتعليم اللغات، وذلك من خلال بناء إطار مفاهيمي وتاريخي متين يوضح أبعاد هذه العلاقة وتطورها. فقبل الخوض في الجدل القائم حول فوائد الترجمة وتحفظاتها، لا بد من تحديد المصطلحات الأساسية بدقة، وتتبع المسار التاريخي الذي شكل التصورات الحالية حول دورها البيداغوجي.

ولتحقيق ذلك، سينطلق المبحث أولًا بتحديد المفاهيم المحورية للدراسة؛ حيث سيتم تعريف مصطلح "تعليمية اللغات الأجنبية "لتوضيح الحقل العام، يليه تعريف "الترجمة "كنشاط لغوي. والأهم من ذلك، سيتم فك الاشتباك الاصطلاحي بين مفهومي "الترجمة التعليمية" (Pedagogical Translation)، التي تُستخدم فيها الترجمة كوسيلة لتعليم اللغة، و "تعليمية الترجمة"(Translation Pedagogy) ، التي تُعنى بتدريس الترجمة كغاية في حد ذاتها.

بعد إرساء هذه القاعدة المفاهيمية، ينتقل الجزء الثاني من المبحث لتتبع المسار التاريخي لاستخدام الترجمة في تعليم اللغات. سيبدأ العرض من البدايات الأولى لمنهج النحو–الترجمة وخصائصه، مرورًا بالانتقادات التي أدت إلى تراجعه وظهور البدائل المباشرة التي أقصت الترجمة من المناهج الرسمية، وصولًا إلى ملامح العودة التدريجية للترجمة في العقود الأخيرة والحاجة الملحّة لإعادة تقييم دورها في ضوء النظريات التعليمية الحديثة.

1.1 تعريف المفاهيم الأساسية

1.1.1 تعليمية اللغات الأجنبية:

يشير مصطلح تعليمية اللغات (Didactique des langues) إلى فرع من اللسانيات التطبيقية يُعنى بدراسة عمليات تعليم وتعلّم اللغات. يهتم هذا المجال العلمي بمحتويات التدريس وطرائقه وتقنياته، وبالتفاعلات بين المعلّم والمتعلّم بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المحددة (Laviosa, 1985/2003, p. 27). بعبارة أخرى، يتناول علم تعليمية اللغات أسئلة مثل: ماذا أُدرّس؟ وكيف أُدرّس؟ ولماذا ولمن أُدرّس؟ وما نتائج التدريس وكيف أقيّمها وأطورها. يعتمد هذا العلم على معطيات علم النفس والتربية وعلم الاجتماع لتحسين فعالية التدريس وتكييفه مع حاجات المتعلمين. وقد شاع استخدام مصطلح "تعليمية" في اللغة العربية كمقابل لمصطلح "Didactique" في العقود الأخيرة للدلالة على منهجية تدريس مادة معينة وطرق تنظيم محتواها لتحقيق أهداف تربوية محددة.

2.1.1 الترجمة (La traduction):

الترجمة هي عملية نقل النص أو الخطاب من لغة (لغة المصدر) إلى لغة أخرى (لغة الهدف) مع الحفاظ على المعنى والمضمون المقصود قدر الإمكان. يعرّف حاتم ومونداي الترجمة بأنها ظاهرة لها أثر هائل في الحياة اليومية، تتراوح من ترجمة معاهدات دولية مهمة إلى ترجمة مواد إعلانية متعددة اللغات. وفي سياقنا التعليمي، يمكن التمييز بين نوعين من الترجمة لرفع اللبس: الترجمة التعليمية (la traduction didactique) وتعليمية الترجمة (de la didactique la traduction)

3.1.1 الترجمة التعليمية وتعليمية الترجمة:

يقتضي الضبط المنهجي للدراسة البدء بفك الاشتباك المفاهيمي بين مصطلحين كثيراً ما يتداخلان في الأدبيات اللسانية والتربوية، وهما: الترجمة التعليمية (didactique Traduction) وتعليمية الترجمة (Didactique de la traduction). هذا التمييز لا يقف عند حدود اللفظ، بل

يمتد ليشمل الغايات والمقاربات، خاصة في ظل تعدد التسميات التي أفرزها تطور الحقل المعرفي.

- **الترجمة التعليمية/التربوية (Traduction didactique / pédagogique):**

يُطلق عليها في سياقات أخرى "الترجمة المدرسية"، ويُقصد بها استخدام الترجمة كـ "وسيلة " أو أداة بيداغوجية مساعدة لتعليم اللغة الأجنبية واكتسابها، وليست غاية في حد ذاتها (Cary, 1956, p. 167). تاريخياً، ارتبط هذا المفهوم بطريقة "النحو والترجمة" (Méthode Grammaire- traduction) التي سادت منذ أواخر القرن الثامن عشر، حيث كانت الترجمة تستخدم لتعليم القواعد والمفردات عبر اللغة الأم. وفي هذا الإطار، اعتبرها جون روني لادميرال Jean-René Ladmiral (1979) "نوعاً خاصاً من الترجمة بوصفها تمريناً تعليمياً" يهدف أساساً إلى التحقق من الكفاءة اللغوية (p. 41). ويتفق جون دوليل Jean Delisle (1980) مع هذا الطرح، مميزاً بوضوح بين "الترجمة التعليمية" و"الترجمة المهنية"، حيث يرى الأولى مجرد اختبار لكفاءة المتعلم في ممارسة النقل اللغوي دون اشتراطات الأداء المهني (p. 4). وهو ما تؤكده أيضاً كريستين دوريو Christine Durieux (2005)، التي ترى أن الترجمة البيداغوجية جزء لا يتجزأ من تعليمية اللغات، يستخدمها المعلم كأداة فعالة لتوجيه انتباه المتعلمين نحو الفروق التركيبية والمعجمية، وقياس مدى نجاعة التعلم (p. 37).

- **تعليمية الترجمة (Didactique de la traduction):**

تُعرف أيضاً بـ "تكوين المترجمين"، وهي علم تدريس الترجمة بوصفها "غاية "ومادة مستقلة تهدف إلى إعداد المترجمين المحترفين وبناء كفاءاتهم التخصصية، وتُعنَى بتطوير مناهج تدريب المترجمين وتقنيات تعليم الترجمة المتخصّصة، فالتعليمية تهتم في عمقها بالتصورات النظرية والعمل التطبيقي الموسوم بالتدريس (كحيل، 2011). تهتم هذه المقاربة بتطوير

مناهج تدريب تحاكي الواقع المهني، وتركز على نقل المعنى والوظيفة التواصلية للنص. وقد أوضحت بيبي لوندزيل Beeby Lonsdale (1996) الفارق الجوهري بين المجالين، مشيرة إلى أن تدريس الترجمة كوسيلة لتطوير الكفاءة اللغوية (Compétecne L2) يختلف اختلافاً جذرياً عن تدريسها الذي يهدف إلى تكوين مترجمين محترفين (Compétence du traducteur) (pp. 10-13).

ويجدر بالذكر بأن دراستنا هذه تندرج ضمن منطقة التقاطع بين المفهومين؛ فنحن نركز على "الترجمة التعليمية" (باعتبارنا ندرس طلبة لغات وليس مترجمين محترفين)، ولكننا نسعى لتطويرها عبر استلهام مبادئ من "تعليمية الترجمة" (مثل التحليل التقابلي والوعي المظهري) لتجاوز التلقين التقليدي، وجعل الترجمة أداة واعية لتنمية الكفاءة اللغوية والتحليلية لدى الطالب.

2.1 .النشأة والتطوّر التاريخي

1.2.1 البدايات وذروة المنهج (النشأة)

نشأت فكرة استخدام الترجمة في تعليم اللغات منذ قرون، وبلغت ذروتها في القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين مع ظهور منهج القواعد والترجمة (Grammar-Translation Method) (عناني، 2003، ص11). في هذه الفترة، سادت الترجمة التعليمية بوصفها الوسيلة الأساسية لتعلّم اللغات الكلاسيكية والحديثة؛ حيث اعتمد المدرسون على ترجمة النصوص بين اللغة الأجنبية واللغة الأم لفهم القواعد وحفظ المفردات. وقد اعتُبرت الترجمة آنذاك وسيلة فعّالة وناجعة جدًّا، حتى وُصِفت بأنها "الوسيلة الأقدم والأكثر نجاحًا" في تعليم اللغات الأجنبية. استمر هذا المنهج مهيمناً حتى منتصف القرن العشرين.

2.2.1 خصائص منهج القواعد–الترجمة

كانت طريقة القواعد والترجمة الحجر الأساس في تعليم اللغات لأمدٍ طويل. جوهر هذه الطريقة يتمثل في تدريس اللغة الأجنبية من خلال الترجمة وقواعد النحو (Fotos, 2005, p. 661). من

خصائصها استخدام لغة المتعلّم الأم في شرح الدروس بالكامل تقريبًا، وتقديم قوائم المفردات منفصلة عن سياقها، والتركيز على حفظ قواعد نحوية معقّدة بشكل استنباطي (Ladmiral, 1994, p. 41). كما اعتمدت على ترجمة نصوص أدبية قديمة نسبيًا في مراحل مبكرة، مع إهمال واضح للمهارات الشفوية كالمحادثة والنطق. وقد أولت اهتمامًا كبيرًا بمهارة الترجمة ذاتها باعتبارها غاية التعلم، فكان الطالب يُدرَّب على ترجمة الجُمل والنصوص بين لغته ولغة الهدف بوصف ذلك معيارًا لإتقان القواعد والمفردات. وفقًا لكوك Cook (2010)، يسهل هذا الوعي أعمق معالجة معرفية، مما يسمح للطلاب برسم أوجه التشابه بين التراكيب اللغوية، مما قد يؤدي إلى زيادة الاحتفاظ بالمفردات والتراكيب النحوية (Cook, 2010, p.16).

3.2.1 الانتقادات وتراجع المنهج

رغم نجاح منهج النحو والترجمة في إكساب المتعلمين معرفة لغوية نظرية، إلا أنه تعرّض لانتقادات حادة في مطلع القرن العشرين وما بعده. فقد وُصِفت التمارين المستخدَمة بأنها مصطنعة تفتقر للسياق (مثل ترجمة جُمل غريبة المحتوى منفصلة عن واقع التواصل)، مما أدى إلى ضعف الدافعية لدى المتعلّمين (Richards & Rodgers, 2014, p. 6). كما أُخذ على هذه الطريقة اعتمادها المفرط على اللغة الأولى (لغة الأم) في كل شيء، مما قد يعزّز التداخل اللغوي ويعيق التفكير المباشر باللغة الأجنبية المستهدفة (باهي وعباد، 2023، ص. 517). وأشارت بعض الدراسات إلى أن الإغراق في الترجمة إلى اللغة الأم يحدّ من سرعة اكتساب الطلاقة باللغة الأجنبية ويؤثر سلبًا على مهارة التواصل الشفهي (Derşevi, 2022, p. 28). علاوة على ذلك، غالبًا ما تضيع الظلال الثقافية في التعبيرات الاصطلاحية، في حين يُعد الفهم السياقي شرطًا أساسيًا للتواصل الحقيقي (McCarthy & Carter, 2004).

4.2.1 ظهور البدائل المباشرة

بدايات القرن العشرين وتحديدًا بعد الستينات، برزت الطريقة المباشرة ثم المنهج السمعي الشفهي (Audio-Lingual) والمنهج الاتصالي (L'approche communicative)، وجميعها

ركزت على تعليم اللغة الأجنبية بشكل مباشر دون اللجوء إلى الترجمة. تقوم الطريقة المباشرة على مبدأ المعايشة اللغوية الطبيعية، إذ يتعلّم الطالب المفردات والتراكيب بالربط المباشر بين الكلمات الأجنبية ومعانيها أو مدلولاتها دون أي ترجمة (خليفي، 2010، ص.8).

أما المنهج السمعي الشفوي في خمسينيات القرن الماضي فركّز على التدريب السمعي والتكرار والتلقين الشفوي للأنماط اللغوية دون استخدام اللغة الأم، مستفيدًا من مبادئ المدرسة السلوكية. ومع دخول حقبة المنهج التواصلي في السبعينيات، أصبح الشعار السائد هو تعلّم اللغة باستعمالها للتواصل، مع تقليص الاعتماد على الترجمة بوصفها تقنية تدريسية يومية (خليفي، 2010، ص.8).

5.2.1 إقصاء الترجمة من المناهج الرسمية

بحلول سبعينيات القرن الماضي، أصبح حضور الترجمة في تعليم اللغات محلّ رفض واسع من قِبل العديد من المعلّمين، متأثّرين بترسيخ مبادئ الطريقة المباشرة التي افترضت أنّ "درس اللغة الأجنبية يجب أن يُقدَّم حصراً بلغة الهدف، دون أي وساطة للغة الأم" (Richards & Howatt & Smith, 2014؛Rodgers, 2014). وبناءً على هذا المنطلق، تمّ إقصاء الترجمة كأداة تعليمية من المناهج الرسمية في كثير من الدول، حيث ساد الاعتقاد بأنّ الاستعانة باللغة الأم داخل الصف يعيق عملية التفكير والتواصل المباشر باللغة الهدف (da Silva, 2024؛ Cook, 2001؛Hall & Cook, 2012). غير أنّ هذا التوجّه سرعان ما وُوجه بانتقادات لاحقة، اعتبرت الحظر المطلق للغة الأم مجرّد دوغما تربوية أكثر من كونه أساساً علمياً (Butzkamm, 2003 ؛Hall, 2018). ومع ذلك، ظلّ هذا الإقصاء مكرَّساً في السياسات التعليمية لفترة طويلة، قبل أن تعيد بعض الدراسات العربية والغربية النظر في دور الترجمة واللغة الأم، إمّا بتقنين استخدامها أو بإبراز قيمتها البيداغوجية (الحسن، 2023؛ العبدلاوي، 2023؛ KSU Press ، 2025).

6.2.1 العودة التدريجية وإعادة التقييم

رغم هذا الإقصاء المؤسساتي، ظلّت بعض الأنظمة التعليمية الغربية تُعيد النظر في جدوى منع الترجمة كليًا. بدءًا من أواخر القرن العشرين وبداية الألفية الجديدة، شهدنا عودة تدريجية للاعتراف بقيمة الترجمة في صفوف تعليم اللغات. أعادت دول غربية عديدة إدراج أنشطة الترجمة في مناهج تعليم اللغات الأجنبية بصورة مدروسة، إدراكًا منها بأن المتعلم ثنائي اللغة بطبيعته وأن الاستفادة من لغته الأم قد تعينه في استيعاب اللغة الجديدة. أما في بعض السياقات الأخرى – ومنها الجزائر – فقد بقيت المناهج الرسمية تتجنب إدخال الترجمة صراحةً ضمن خطط تعليم اللغات الأجنبية، وإن كان الواقع العملي يروي قصة مختلفة. فعليًا، كثيرًا ما يلجأ المعلّمون ميدانيًا إلى استخدام الترجمة بشكل عفوي داخل الصف لشرح المفاهيم الصعبة وضمان فهم الطلاب، حتى لو كان ذلك غير منصوص عليه في المنهاج. يُظهر هذا التناقض بين المناهج والتطبيق أن حظر الترجمة تمامًا أمر غير واقعي، خاصةً عندما يكون مستوى المتعلمين في اللغة الأجنبية ضعيفًا بحيث يحتاجون إلى دعم لغتهم الأم. من هذا المنطلق، بدأت تظهر دعوات لتحقيق توازن في استخدام الترجمة: عدم العودة إلى هيمنة منهج القواعد والترجمة القديم بكل مساوئه، ولكن أيضًا عدم تجاهل الدور الإيجابي الذي يمكن أن تلعبه الترجمة إذا استُخدمت بحكمة ضمن منهج تواصلي حديث. وقد أشار الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25) صراحةً إلى أن مهام الترجمة يمكن أن تُستخدَم لتحقيق العديد من الأهداف التعليمية (باهي وعباد، 2023، ص. 518).

يتّضح من مجمل ما عُرض أنّ الترجمة لم تكن مجرد تقنية إضافية في تعليم اللغات الأجنبية، بل ظلّت أداةً تربوية ذات حضور متجدّد يتأرجح بين الإقصاء والاعتراف تبعًا للاتجاهات البيداغوجية عبر العصور. فمن هيمنتها المطلقة في منهج النحو–الترجمة إلى تراجعها مع المناهج المباشرة والتواصلية ثم عودتها التدريجية في إطار متوازن، تكشف التجربة التاريخية

أنّ الترجمة التعليمية قادرة، متى استُخدمت بوعي، على دعم الفهم العميق وتطوير الكفايات اللغوية والثقافية للمتعلمين. وفي السياق الجزائري، حيث تتجاور العربية والفرنسية في واقع لغوي مركّب، تزداد هذه الأهمية بوصف الترجمة وسيلة عملية لتيسير الانتقال بين اللغتين وتعزيز المقارنة بينهما. ويمهّد هذا الاستنتاج للانتقال في المبحث الموالي إلى مناقشة الترجمة كأداة بيداغوجيّة من زاوية أشمل، من خلال إبراز ما يثيره حضورها من جدل، وما تنطوي عليه من فوائد، وما يرافقها في الوقت نفسه من تحفّظات.

المبحث الثاني: الترجمة كأداة بيداغوجيّة: جدلٌ، وفوائد، وتحفّظات

1.2 الجدال حول دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية

1.1.2 الحجج المؤيدة

2.1.2 التحفظات المعارضة

2.2 فوائد الترجمة في تطوير مهارات اللغة الأجنبية:

3.2 أبرز التحفّظات التربوية على توظيف الترجمة

1.3.2 تعطيل التفكير بلغة الهدف

2.3.2 تعزيز التداخل اللغوي والأخطاء

3.3.2 إهمال مهارات التواصل الشفهي

4.3.2 صعوبة إيجاد سياق واقعي محفّز

5.3.2 ضيق الوقت والمناهج المكثفة

6.3.2 تكريس الاعتماد على اللغة الأم

2. الترجمة كأداة بيداغوجيّة: جدلٌ، وفوائد، وتحفّظات

تُعتبَر الترجمة إحدى الوسائل المهمّة في تعليم اللغات قديمًا وحديثًا، نظرًا لدورها في نقل المعارف والعلوم بين اللغات المختلفة. وقد أكّد بعض الباحثين استحالة الفصل بين تعليمية الترجمة وتعليمية اللغات، فالعلاقة بينهما عضوية أشبه بعلاقة مكوّنات الذرّة الواحدة. على هذا الأساس، يحظى استخدام الترجمة في صفوف تعليم اللغات الأجنبية باهتمام متزايد في البحوث التربوية الحديثة، سواء كوسيلة لتعزيز الفهم واكتساب المهارات اللغوية، أو كمثار للجدل والتحفّظات البيداغوجية التي تحذّر من إساءة استخدامها. وفي هذا العنصر، سنقدّم عرضًا نظريًا حول مفهوم الترجمة كأداة تعليمية داخل الفصل، مع تحليل أبرز إيجابيات توظيف الترجمة في تعليم اللغة الأجنبية، وكذلك أهم التحفّظات التربوية بشأنها. كما سنتطرّق إلى نماذج تطبيقية صفّية توضّح كيفية استثمار الترجمة عمليًّا في تدريس اللغات، مستشهدين بأمثلة من بحوث أكاديمية ومواقف تعليمية واقعية.

1.2 الجدال حول دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية

انقسم الباحثون والمربون على مدار العقود الماضية بين فريقين حول مسألة توظيف الترجمة في تعليم اللغات: مؤيدون يرون فيها أداة تعليمية فعّالة، ومعارضون يحذّرون من آثارها السلبية.

1.1.2 الحجج المؤيدة

قدّم المؤيدون حججًا متعددة لإعادة إدماج الترجمة في الفصول الدراسية، مستندين في ذلك إلى أسس نظرية التعلّم الإدراكي التي ترى في المعرفة السابقة (اللغة الأم) موردًا حيويًا لبناء المعرفة الجديدة. وفي هذا الصدد، شكّلت الدراسات الكندية مرجعية أساسية؛ إذ دحض الباحث جيم كامينز (Jim Cummins) فكرة "الفصل الصارم" بين اللغات، طارحًا "فرضية الاعتماد المتبادل" (L'hypothèse de l'interdépendance linguistique). يرى كامينز أن اللغات لدى المتعلم الثنائي ليست مخازن منفصلة، بل تشترك في "كفاءة ضمنية موحدة" (compétence

sous-jacente commune)، مما يعني أن المفاهيم المكتسبة في اللغة الأم تنتقل وتدعم تعلم اللغة الثانية (Cummins, 1981; 2001).

ويتوافق هذا الطرح مع ما ذهبت إليه الباحثة لافيوزا Laviosa، التي أكّدت أن تعلّم لغة أجنبية يمر حتمًا عبر "فلتر" اللغة الأم، مما يعيد الاعتبار للترجمة كاستراتيجية معرفية وسيطة (Laviosa, 2014, pp. 25-28). وعليه، فإن تجاهل اللغة الأم لم يعد خيارًا بيداغوجيًا واقعيًا، بل إن استثمارها عبر الترجمة الواعية يُعد استغلالًا لآلية طبيعية في ذهن المتعلم.

كذلك يجادل المؤيدون بأن ترجمة معلومة أو نص إلى لغة المتعلم قد توفر اختصارًا ذهبيًا في بعض المواقف التعليمية بدلاً من الإصرار على الشرح المطوّل بلغة أجنبية. ويشير كوك وهو من أبرز مناصري إدماج الترجمة حديثًا – إلى "الدور التعليمي المهم" الذي يمكن أن تؤديه الترجمة في تدريس اللغات. ففي كتابه "الترجمة في تعليم اللغات" (Cook, 2010) انتقد كوك النفورَ التقليدي من الترجمة، وسعى لإثبات أن طريقة القواعد والترجمة القديمة رغم ما واجهتْه من انتقادات حادة من اللسانيين البنيويين والتواصليين، قد تظل خيارًا "آمنًا وموثوقًا" يستخدمه بعض المعلمين بكفاءة. حيث يرى أن الترجمة، إن أُحسن استخدامها، تساعد المدرس على شرح المفردات وتوضيح القواعد الصعبة بسرعة وفعالية. ويضيف المؤيدون أن الترجمة نشاط طبيعي يقوم به ثنائيو اللغة في أذهانهم، فلمَ لا نستثمره بشكل منهجي في الفصل لتعزيز التعلم بدل اعتباره خطيئة تربوية؟

2.1.2 التحفظات المعارضة

على الجانب الآخر، يطرح المعارضون جملة من التحذيرات بشأن استخدام الترجمة في تعليم اللغات. أولى حججهم أن اعتماد المتعلم على الترجمة قد يُبقي تفكيره أسيرًا للغته الأم، مما يحدّ من انغماسه في اللغة الهدف. فبدلاً من أن يفكر مباشرة بالفرنسية مثلًا، تجده يترجم ذهنياً من العربية إلى الفرنسية وبالعكس عند صياغة الجمل. هذا الوضع – برأيهم – يُعيق تطوير الطلاقة والتفكير التلقائي باللغة الأجنبية (Krashen, 1981, pp. 10-12). ويرى الكثير من

التربويين التواصليين أن الإفراط في الترجمة "يحول درس اللغة إلى درس ثنائي اللغة" أكثر منه تمرينًا على التفكير والتواصل باللسان الجديد. كما يجادلون بأن الترجمة كثيرًا ما تُمارَس بصيغتها الحرفية الخالية من السياق، أي بنقل الكلمات والقواعد من لغة إلى أخرى دون اعتبار كافٍ للمعنى في السياق الأصلي أو المقصود الاتصالي (Widdowson, 1978, pp. 10-13). هذا النمط الحرفي (الذي طغى على منهج القواعد والترجمة القديم) ينتج عنه جمل صحيحة في الشكل لكن منزوعة الحياة في المضمون والتواصل. لذا يعتقد معارضو الترجمة أن من الصعب تحقيق الكفاءة التواصلية عبر ترجمة الجمل المعزولة والمفبركة بين لغتين دون سياق وظيفي. كذلك يحذّر البعض من أن اعتماد الترجمة أداةً أساسية قد يقلل من وقت التعرّض المباشر للغة الهدف في الصف، وهو الوقت الثمين الذي يحتاجه المتعلم ليمارس التفكير والتحدث والاستماع باللغة الأجنبية (Krashen, 1981, pp. 20-22). وخلاصة رأي هذا الفريق أن الترجمة، إن لم تُستخدم بحذر، ربما تزعزع مبدأ التعلم بالاستعمال المباشر للغة الذي أثبت فعاليته في المناهج الحديثة. لذلك فضل كثير من المدرسين في عصر المنهج التواصلي تجنّب الترجمة تمامًا والتركيز على الأنشطة الشفوية والسمعية التي تغمر الطالب في اللغة الأجنبية دون وساطة .من الواضح أن كلاً من الفريقين يمتلك جوانب من الصواب. فالتاريخ أثبت أن الترجمة سيف ذو حدين: يمكن أن تكون عونًا تعليميًا إذا استُخدمت بطريقة مدروسة ومتكاملة مع أساليب أخرى، كما يمكن أن تصبح عائقًا إذا أسيء استخدامها أو حلت محل الممارسة المباشرة للغة الهدف. لذا تتجه التوجهات التربوية الحديثة إلى موقف أكثر اتزانًا وتوفيقًا بين هذين الرأيين، كما سنرى فيما يلي.

2.2 فوائد الترجمة في تطوير مهارات اللغة الأجنبية

رغم التحوّل نحو أساليب تركِّز على التواصل المباشر دون ترجمة وعلى الرغم من تحفظات بعض التربويين، إلا أن البحث التربوي الحديث إضافة إلى تجارب ميدانية عديدة تؤكد على أن للترجمة فوائد ملموسة في دعم عملية تعلّم اللغة الأجنبية عند توظيفها بالشكل المناسب.

وقد أعيد تسليط الضوء على فوائد الترجمة عند توظيفها بيداغوجيًّا بشكل معتدل ومدروس. فيما يلي أبرز الإيجابيات والميزات التي يمكن أن تحققها الترجمة في صف تعلم لغة أجنبية:

- **تعزيز مهارات القراءة والفهم**

تُعزِّز الترجمة مهارات القراءة والفهم لدى المتعلم. عندما يقوم الطالب بترجمة نص من اللغة الأجنبية إلى لغته، فهو بحاجة أولاً إلى قراءة النص الأصلي بتمعن وفهم دقيق لمعانيه الضمنية والصريحة. هذا يدفعه لتطوير استراتيجيات فهم المقروء، مثل التخمين من السياق وتحليل الجمل المعقدة والتمييز بين المعاني المختلفة للمفردة حسب ورودها. وقد أشارت بعض البحوث إلى أن الطلاب الذين يمارسون ترجمة النصوص تتطور لديهم قدرة أعلى على استيعاب النصوص الأجنبية الصعبة مقارنةً بأقرانهم (الذين قد يكتفون بالقراءة دون ترجمة). أما مهارة الكتابة باللغة الأجنبية، فتأتي ترجمة النصوص إلى تلك اللغة كتمرين فعال لتحسينها. إذ يواجه المتعلم تحدي إعادة بناء المعنى الأصلي وصياغته بأسلوب صحيح وطليق في اللغة الهدف. هذا يقوده إلى تطبيق القواعد النحوية عمليًا، وإلى تنمية حس الأسلوب وسلاسة التعبير. وبالطبع، لا يتمكّن الطالب من الترجمة إلى لغة أجنبية بصورة جيدة ما لم يمتلك قدرًا كافيًا من المعرفة بتراكيبها ومفرداتها؛ لذا فمحاولة الترجمة تدفعه لتعميق معرفته وصقل أسلوبه الكتابي. في ضوء ذلك، اقترح بعض الباحثين اعتبار الترجمة "المهارة الخامسة" في تعليم اللغات (إلى جانب المهارات الأربع التقليدية: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، نظرًا لكونها تجمع عدة مهارات في نشاط واحد وتؤدي إلى تطويرها بشكل متكامل (Cook, 2010, pp. 78-90).

- **دعم الفهم والاستيعاب العميق**

تساعد الترجمة المتعلّم على التحقق من فهمه للنص أو العبارة باللغة الأجنبية عبر محاولة نقل معناها إلى لغته الأم. إن اشتراط الترجمة ينمّي دقّة الفهم، لأن الطالب يحتاج إلى استيعاب المعنى كاملًا قبل إعادة صياغته بلغة أخرى. ويدعم هذا الطرح منظور «المعالجة العميقة» للمعلومات، حيث ترى باحثة مثل لافيوزا أن فعل الترجمة يجبر المتعلم على الانخراط في تحليل عميق للبنية النحوية والدلالات السياقية للنص، بدلاً من الاكتفاء بفهمه السطحي (Laviosa, 2014). على سبيل المثال، في تمرين ترجمة نص أجنبي إلى العربية، يدرك الطالب أنه لا يستطيع الترجمة دون فهم دقيق لكل كلمة وتراكيب الجملة في اللغة الأصلية. وهذا ما يجعل الترجمة أداة فعالة للتأكد من تحقيق الفهم القرائي أو السمعي وعدم الاكتفاء بالفهم السطحي.

- **تنمية الثروة اللغوية (المفردات والمصطلحات)**

تسهم الترجمة في تطوير ثروة الطالب اللغوية ومعجمه في اللغة الأجنبية، فمن خلالها يطوّر المتعلم معجمه اللغوي في كل من اللغة الأجنبية واللغة الأم. فحين يواجه الطالب نصًا ليترجمه، غالبًا ما يضطر للبحث عن مقابلات ملائمة للكلمات والتعابير في اللغة الهدف. هذه العملية البحثية – باستخدام المعاجم ثنائية اللغة أو السياقية – تثري مفرداته وتعزز قدرته على تذكر الكلمات الجديدة عبر استخدامها النشط. وفي هذا السياق، يجادل كير Kerr (2014) بأن استخدام أنشطة الترجمة واللغة الأم، بما في ذلك استخدام القواميس ثنائية اللغة، يعزز الاحتفاظ بالمفردات لأن المتعلم ينخرط في عملية "حل مشكلات" نشطة بدلاً من التلقي السلبي. وفي دراسات تطبيقية، وُجد أن الطلاب الذين يمارسون الترجمة تحت إشراف مدرسيهم يكتسبون مفردات جديدة بوتيرة أسرع ويستوعبون فروق استخداماتها الدقيقة بشكل أعمق مقارنةً بمن يتعلمون المفردات عبر قوائم الحفظ فقط. كما أن ترجمة نصوص أدبية أو ثقافية (كما في

بعض التمارين حيث يترجم الطلاب نصًا أدبيًا من لغتهم إلى الأجنبية أو العكس) تعرّف المتعلم على تعابير اصطلاحية وصور مجازية وثقافة اللغة الأخرى بطرق ثرية. بهذا المعنى، الترجمة ليست مجرد تمرين لغوي بل تجربة ثقافية أيضًا، تُنمّي لدى الطالب وعيًا بالفروق الثقافية والتعبيرية بين مجتمعه والمجتمع الآخر.

- **تحسين فهم القواعد وبناء الجُمَل**

من أبرز إسهامات الترجمة أنها تتيح للمتعلّم إجراء مقارنة مباشرة بين اللغة الأم واللغة المستهدفة على مستويات متعددة: المفردات والتعابير الاصطلاحية، التراكيب النحوية، الدلالات والمعاني، والأساليب البلاغية. هذه المقارنة اللغوية ليست غاية في حد ذاتها، بل هي وسيلة فعالة لترسيخ فهم الطالب لبنية اللغة الأجنبية. فعندما يشتغل المتعلم على ترجمة نص أو جملة، فإنه يضطر إلى التفكير في الفروق بين اللتين وإلى استيعاب الاختلافات في الصيغ والمعاني بينهما. وبذلك تنمي الترجمة قدرته على تمييز خصائص كل لغة ومواطن التداخل والافتراق بين التركيبين اللغويين. وقد وصف باحثون الترجمة بأنها "مدخل مقارن" يمكّن الطالب من اكتشاف آليات اللغة الأجنبية من خلال مواجهتها بنظيرتها في لغته الأم.

إن فهم اللغة الأجنبية في جوهره يقوم على فهم آلياتها الداخلية (أصواتها وحروفها، صرفها ونحوها، مفرداتها وتراكيبها السياقية). وترجمة نص ما تعني تفكيك هذه الآليات وإعادة صياغتها، مما يمنح الطالب نظرة أعمق في بنية اللغة المستهدفة وكيفية عملها. فعند قيام الطالب بترجمة جملة، فهو يضطر لمراعاة البنية النحوية لكل من اللغة المصدر واللغة الهدف، مما ينمّي لديه وعيًا نحويا عميقًا. ووفقًا لبحث أكاديمي، فإن لقاء لغتين من خلال دراسة تقابلية (كما يحدث في تمرين الترجمة) يسمح بتعليم اللغة الأجنبية بشكل فعّال، حيث يتعلّم الطالب القواعد عبر الممارسة المقارنة. وقد أثبتت دراسات تجريبية أن التعليم الذي يركز على الشكل اللغوي (القواعد والمفردات) عبر

التحليل التقابلي والترجمة كان أكثر نجاحًا من المناهج الأخرى (Laufer & Girsai, 2008, pp. 709-712). على سبيل المثال، قد يلاحظ متعلّم العربية للفرنسية عند ترجمة جملة تحوي فعلًا ماضيًا مركّبًا اختلاف تركيب الزمن الماضي المركب (passé composé) في الفرنسية عن نظيره في العربية، فيفهم القاعدة من خلال هذا الإسقاط العملي. أيضًا، الترجمة تكشف للطالب تراكيب لغته الأم وكيفية نقلها، مما يعزّز قدرته على إعادة صياغة المعنى بطرق مختلفة والتدرّب على تركيب الجمل السليم في اللغة الأجنبية.

- **المقارنة الثقافية وتطوير الوعي الحضاري**

غالبًا ما تكون اللغة حاملة لثقافة قومها، لذا فإن نقل النص من لغة إلى أخرى يستلزم فهم السياق الثقافي. هذا يعني أن الطلاب عبر الترجمة يتعرفون على فوارق ثقافية بين مجتمعات اللغتين. ويُعد هذا التفاعل جوهريًا في دراسات الترجمة الحديثة، التي لا تتعامل مع الترجمة كعملية لغوية فحسب، بل كفعل من أفعال "الوساطة الثقافية " (Cultural Mediation)، حيث أن المترجم (أو طالب الترجمة) يواجه تحديات لا تتعلق باللغة فقط، بل بمعرفة وفهم ونقل السياقات الثقافية المختلفة (Hatim & Munday, 2019). فعلى سبيل المثال، ترجمة نص قصير عن مناسبة اجتماعية أو نص أدبي أجنبي ستثير النقاش حول الخلفية الثقافية للمفردات والتعابير المستخدمة. مثل هذه التمارين توسّع آفاق المتعلّم وتجعله أكثر وعيًا بحساسية الترجمة في نقل المعاني الثقافية، مما يُثري كفاءته التداولية وحسّه البين–ثقافي أثناء تعلّم اللغة.

- **أداة تقييم وتشخيص فعّالة**

علاوة على ذلك، تُعدّ الترجمة أداة تقييم وتشخيص مفيدة لمستوى المتعلم. فعندما يترجم الطالب نصًا من أو إلى اللغة الأجنبية، يستطيع المعلّم ملاحظة مدى تمكنه من

المفردات والقواعد وفهمه للدلالات ضمن سياق معين. إن الأخطاء التي يقع فيها أثناء الترجمة تكشف جوانب الضعف في اكتسابه اللغوي، سواء كانت تتصل بفهم النص الأصلي أو بصياغة النص الهدف. ويتوافق هذا مع طرح لافيوزا (2014) التي تركز على العمليات المعرفية التي ينطوي عليها فعل الترجمة؛ فمن هذا المنظور، يصبح ناتج الترجمة (النص المُترجَم) نافذة على عمليات الطالب الذهنية، والأخطاء ليست مجرد فشل، بل هي بيانات تشخيصية (données diagnostiques) تكشف للمعلم أين تكمن صعوبات الفهم أو الإنتاج لدى الطالب.

بذلك توفر الترجمة مرآة لمستوى الطالب في كل مرحلة من مراحل التعلم، وتعين المعلّم على تقيي–م التقدّم المنجز وتصويب المسار عند الحاجة. ويدعم هذا التوجه كوك (2010) الذي يجادل بأن الترجمة نشاط تواصلي حقيقي، وبناءً على ذلك، فإن تقييم قدرة الطالب عليها هو شكل من أشكال "التقييم الأصيل" (l'assessment authentique)، الذي يقيس قدرة الطالب على أداء مهمة لغوية معقدة ومتكاملة، بدلًا من الاختبارات التقليدية التي قد تعتمد على الاستذكار الآلي. وعليه فإنه يمكن للمدرّس استثمار الترجمة كوسيلة لقياس مستوى الطلاب والتحقق من مدى اكتسابهم لمهارات معينة، حيث تعكس نتيجتها فهم الطالب للنص الأصلي ومهارته في التعبير باللغة الهدف.

- **تعزيز ثنائية اللغة وتقدير لغة الأم**

على عكس التصور السائد بأن إدخال اللغة الأم يعيق تعلم الأجنبية، يرى باحثون حديثون مثل كوك (2010) أن تجاهل اللغة التي يتقنها الطالب بالفعل هو إهدار لمورد تعليمي هائل. وبناءً على ذلك، يؤكد التربويون أن استحضار اللغة الأم بوعي ضمن الدرس عبر الترجمة يقوّي مهارات التفكير ثنائي اللغة، وهو ما يتماشى مع مفهوم "التعدد اللغوي "(Plurilinguisme) الذي يرى أن ثنائيي اللغة لا يملكون نظامين لغويين

منفصلين، بل مخزونًا لغويًا واحدًا يستمدون منه ما يحتاجونه للتواصل (García & Li Wei, 2014). فالمتعلّم هنا لا يفكّر في لغة واحدة بمعزل عن الأخرى، بل يربط بين النظامين اللغويين ويوازن بينهما، وهو ما يفسره مفهوم "الكفاءة المتعددة " (multicompétence) الذي يصف عقل المتعلم ثنائي اللغة بأنه نظام معرفي فريد ومتكامل، وليس مجرد نسختين من عقل أحادي اللغة (Cook, 2001)، مما قد يطور لديه قدرات ذهنية في التحليل اللغوي.

كما أن استعمال اللغة الأم في الترجمة يجعل الدارس أكثر وعيًا بخصائص لغته الخاصة. فكثيرًا ما يكتشف الطالب خلال الترجمة جماليات لغته الأم وصعوباتها أيضًا عند محاولة نقل المعنى منها وإليها. هذا الوعي المزدوج قد يعزّز احترامه لكلتا اللغتين ويدفعه إلى تحسين مستواه فيهما معًا.

- **البعد المعرفي والتفكيري**

أخيرًا، تجدر الإشارة إلى بعدٍ مهم من أبعاد العلاقة بين الترجمة وتعلم اللغة، وهو البعد المعرفي والفكري. خلال عملية الترجمة، ينخرط الطالب في عمليات ذهنية عليا من قبيل التحليل والتأويل وحل المشكلات. فهو يحلل نصًا معينًا ليحدد معنى كل جملة وعبارة، ثم يبحث عن أفضل مكافئ لها في اللغة الأخرى. هذه العملية تستلزم فهمًا عميقًا للنص الأصلي (وهذا بحد ذاته تعزيز لمهارات الفهم)، كما تستلزم إعمال الفكر في توليد التعبير المناسب في اللغة الثانية (وهو ما يعزز مهارات الكتابة والبلاغة). يصف أحد المختصين الترجمة التعليمية بأنها "نشاط فكري شامل" يجعل الطالب صانعًا نشطًا في عملية التعلم وليس مجرد متلقٍ للمعلومات. فالطالب يزداد وعيًا بفن التعلم ذاته ويطوّر استراتيجيات شخصية في التعامل مع اللغة عندما يحاول نقل معنى بين لسانين مختلفين .خلاصة القول، يمكن للترجمة البيداغوجية أن تكون جسرًا تعليميًا يصل بين لغة الطالب الأم واللغة الأجنبية المستهدفة، حيث يلتقي اللغتان

في مهمة واحدة هي تحقيق التواصل والمعنى. وقد وصفت دوريو (Durieux) الترجمة البيداغوجية بأنها نشاط يرتكز على الثنائية اللغوية ويُمكّن المدرّس من تقديم المعرفة اللغوية بشكل تفاعلي، سواء اعتمد ترجمة شفوية جماعية في القسم أو ترجمة تحريرية فردية. ففي كلتا الحالتين، يتسنّى للمدرّس توجيه أنظار الطلاب إلى المفردات الصحيحة والبنى النحوية السليمة، وتصويب الأخطاء فور ظهورها. بهذا تصبح الترجمة آلية تدريب وتقييم في آن واحد: تدريب على الاستخدام الصحيح للغة، وتقييم مباشر لمدى نجاح العملية التعليمية.

3.2 أبرز التحفّظات التربوية على توظيف الترجمة

على الرغم من الفوائد المتعددة المذكورة أعلاه، أُثيرت عدة من التحفظات البيداغوجية حول استخدام الترجمة في صفوف تعليم اللغات. يعزى معظم هذه التحفظات إلى تجارب سلبية أو مخاوف من عرقلة بعض جوانب اكتساب اللغة عند الإفراط في الاعتماد على الترجمة. فيما يلي أهم الانتقادات والنقاط التي يدور حولها الجدل:

1.3.2 تعطيل التفكير بلغة الهدف

يرى معارضو الترجمة في تدريس اللغات أنّ إعطاء المتعلم فرصة دائمة للعودة إلى لغته الأم يمنعه من التفكير باللغة الأجنبية مباشرة. فبدلًا من أن يربط الكلمات الأجنبية بمعانيها في ذهنه، تجده يربطها أولًا بمرادفاتها العربية مثلًا ثم يستوعبها، مما يبطئ تطوّر الطلاقة اللغوية. ويفسر ذلك ضمن فرضية الاكتساب–التعلم، التي ترى أن الترجمة الذهنية هي عملية "تعلّم " (Learning) واعية وبطيئة، بينما الطلاقة تأتي من "الاكتساب" (Acquisition) اللاشعوري (Krashen, 1982). لقد أدى هذا المنطق إلى ظهور الطريقة المباشرة التي تستبعد الترجمة تمامًا بحجة أن "درس اللغة الأجنبية مخصص لاستخدام تلك اللغة فقط مع المتعلمين."

بالتالي، الترجمة قد تزرع عقلية الترجمة الحرفية لدى الطالب وتعيق تكوين تفكير "باللغة الهدف" بشكل تلقائي. هذه المخاوف تشتدّ خاصة في مهارة المحادثة؛ حيث يلاحظ بعض

المدرسين أن طلابهم يتوقفون لترجمة الجملة في رؤوسهم قبل النطق بها، مما يسبب بطئًا وتلعثمًا في الكلام.

2.3.2 تعزيز التداخل اللغوي والأخطاء

عندما يعتمد المتعلّم كثيرًا على النقل من لغته الأم، قد يُفرِط في إسقاط خصائص لغته على اللغة الأجنبية، فينتج عن ذلك تركيب جُمل خاطئة أو غير طبيعية في اللغة الهدف. فالانتقال الدائم بين نظامين لغويين مختلفين يفتح المجال لظاهرة التداخل (Interference)، حيث تظهر في لغة المتعلم الثانية تراكيب أو معانٍ متأثرة بلغته الأولى. ويضيف باحثون بعدًا نفسيًا لهذه الظاهرة، حيث أن انتقال أثر اللغة ليس مجرد عملية تلقائية، بل يتأثر بمدى شعور المتعلم بوجود تشابه بين لغته الأم واللغة الهدف (Ringbom, 2007). على سبيل المثال، قد يترجم طالب عربي عبارة فرنسية ترجمة حرفية فيحافظ على ترتيب الكلمات العربي أو أسلوبه، فيأتي التعبير ركيكًا بالفرنسية.

وقد أشار ستيرن Stern (1983) إلى أن الاعتماد المفرط على المعالجة عبر اللغة الأولى يعزّز ما يشبه "لهجة أجنبية فكرية" لدى المتعلم؛ أي أنه قد يفهم اللغة الثانية ولكن يبقى فكره أسيرًا لبنية لغته الأم، مما يعيق اكتساب مهارة تواصلية شبيهة بالطلاقة الأصلية.

3.3.2 إهمال مهارات التواصل الشفهي

انتقد تربويون ومصلحون، وعلى رأسهم اللغوي والتربوي هنري سويت (Henry Sweet)، طريقة النحو والترجمة تاريخيًا لأنها ركّزت بشكل شبه كامل على النصوص المكتوبة وأغفلت مهارتي المحادثة والاستماع، حيث كان النطق قليل الأهمية. وقد وثّق مؤرخون مثل هوات وودوسن Howatt & Widdowson (2004) هذه الحركة الانتقادية، مشيرين إلى أن سويت وغيره دعوا إلى أسبقية اللغة المنطوقة على المكتوبة. وقد نتج عن هيمنة الطريقة التقليدية، كما يوضح ريتشاردز ورودجرز Richards & Rodgers (2014) في تحليلهما، متعلمون على

دراية بالقواعد لكنهم "غير قادرين على إجراء حوار بسيط"، وهو ما يتناقض بشكل مباشر مع هدف التعليم الحديث المتمثل في تحقيق "الكفاءة التواصلية."

الخشية هنا أن يؤدي استخدام الترجمة (خاصة التحريرية) بكثافة إلى تقليل وقت الممارسة الشفهية في الصف. هذا الأمر يعيق بشكل مباشر اكتساب الطلاقة، التي يؤكد خبراء مثل ثورنبري Thornbury (2005) أنها لا تُبنى إلا عبر الممارسة المستمرة والتفاعل الحقيقي، مما يقلل من انغماس الطلاب في التفكير والتحدث باللغة الهدف تلقائيًّا. وتتردد أصداء هذه المخاوف في دراسات ميدانية حديثة، مثل دراسة بن ناصر (2020) في السياق الجزائري، التي أشارت إلى أن التركيز المفرط على القواعد والكتابة هو من الأسباب الرئيسية لضعف الطلبة في المهارات الشفهية. لهذا يحذّر المختصون من إدراج الكثير من أنشطة الترجمة على حساب أنشطة المحادثة والتفاعل الشفهي، حتى لا يتحول درس اللغة إلى حصة لغوية نظرية فاقدة للحيوية التواصلية.

4.3.2 صعوبة إيجاد سياق واقعي محفّز

أحد أوجه النقد أن تمارين الترجمة كثيرًا ما تكون منزوعة من سياقها الطبيعي، وهو نقد وثّقه مؤرخون مثل هوات وودوسن (2004)، الذين وصفوا جُملاً نموذجية من دفاتر الترجمة القديمة بأنها تحمل معلومات غير مترابطة ومعزولة عن الواقع، مثل: "التاجر يسبح مع ابن البستاني لكن الرجل الهولندي يحمل بندقية".

تُظهر هذه الأمثلة عدم تحفيز التمرين للمتعلمين. فمن منظور دراسات الترجمة الحديثة، يُعتبر هذا النوع من التمارين فاشلاً لأنه يفتقر إلى أبسط مقومات الترجمة الحقيقية. فكما تجادل Nord (2018)، انطلاقًا من النظرية الوظيفية، فإن أي ترجمة يجب أن يكون لها غرض (objectif) وجمهور مستهدف (audience cible)، وهو ما تغفله هذه الجمل تمامًا. وبذلك، فهي لا تمثل ترجمة حقيقية بل مجرد "نقل لغوي" آلي (transcodage)، وهو تمييز أصر عليه

باحثون في تعليمية الترجمة مثل دوليل (1988)، الذي دعا إلى التركيز على نصوص أصيلة ذات "غرض تواصلي واضح."

وعليه، يخشى البعض أن يفتقر درس الترجمة للإثارة والتشويق إذا اقتصر على نقل نصوص أو جمل لا معنى لها في واقع المتعلمين، مما يقلل دافعيتهم ويجعلهم يشعرون بالملل. ويتطلب تلافي هذا العيب عناية من المعلّم في اختيار مواد الترجمة بحيث تكون ذات صلة بحياة الطالب أو اهتماماته، وهو أمر قد لا يتوفر دائمًا.

5.3.2 ضيق الوقت والمناهج المكثفة

عمليًّا، يواجه المعلمون أحيانًا ضغط المنهاج والحجم الساعي كعائق أمام دمج الترجمة في دروسهم. فهم يرون أنّ عليهم تغطية محتوى كبير في زمن محدود، فيفضّلون عدم الانخراط في أنشطة ترجمة قد تستغرق وقتًا طويلًا من الشرح والمقارنة. كما أن البعض يعتبر أن إعطاء التعليمات بلغتين (لغة أجنبية ثم ترجمتها) يستهلك وقتًا يمكن استغلاله في عرض المزيد من الأمثلة أو التدريبات باللغة الهدف مباشرة. هذه المبررات تتردد خصوصًا عند من لم يتدرّبوا على استخدام الترجمة كأداة تعليمية، إذ قد يجدون صعوبة في تنظيم الدرس ثنائي اللغة بسلاسة، وبالتالي يُرجّحون السلامة باعتماد الطرق المباشرة بدل المغامرة بطريقة يشعرون أنها تثقّل كاهلهم في إدارة الصف وتسيير المنهاج.

ومع ذلك، يقر باحثون مؤيدون للترجمة مثل كير (2014) بهذه التحديات العملية، ويقترحون في المقابل استراتيجيات لجعل أنشطة الترجمة فعالة وسريعة دون أن تستهلك وقت الدرس الثمين.

6.3.2 تكريس الاعتماد على اللغة الأم

يجادل معارضو الترجمة بأن الطالب قد يركن بسهولة إلى لغته الأم كلما استعصى عليه الفهم، فلا يحاول بما فيه الكفاية استنباط المعنى من السياق أو الشرح باللغة الأجنبية. أي أن الترجمة قد تصبح "عكّازًا" ذهنيًا يتكئ عليه المتعلم عوضًا عن تطوير استراتيجيات أساسية لاستقلاليته، مثل التخمين واستنباط المعنى من السياق (Cohen & Macaro, 2007). على سبيل المثال،

قد يتوقف الطالب عن محاولة فهم عبارة أجنبية بنفسه منتظرًا أن يقدّمها المعلم مترجمة إلى لغته. هذا الخطر، إن لم تتم إدارته تربويًا، قد يعيق بناء الثقة لدى المتعلم في قدرته على التفكير باللغة الأجنبية دون مساعدة.

ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أنّ كثيرًا من هذه التحفظات قابلة للعلاج عبر حُسن التخطيط لدرس الترجمة. فبدلاً من الحظر التام، يدعو باحثون مثل كوك (2010) إلى استخدام مدروس ومنهجي للترجمة كجزء من منهج متوازن. يمكن تحقيق ذلك عبر تحويل الترجمة إلى نشاط تواصلي وتفاعلي، كأن يترجم طالب فكرة شفويًا لزميله، وهو ما يقترحه كير (2014) لتجنب الاعتمادية السلبية. كما يمكن تحديد مهام ترجمة دقيقة كواجبات فردية أو ثنائية خارج أوقات الدرس الأساسية لمعالجة مشكلة ضيق الوقت. أي أن الترجمة إذا استُخدمت بوعي واعتدال ضمن إطار منهجي واضح، قد تتلاشى كثير من سلبياتها المحتملة وتتحول إلى أداة بناءة.

يتضح مما سبق أن دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية ليس مسألة أحادية الجانب يمكن حسمها بالرفض المطلق أو القبول التام. لقد كشف هذا المبحث عن طبيعتها المزدوجة كـ "سيف ذي حدين"؛ فمن جهة، تقف الحجج الداعمة لها مستندةً إلى كونها نشاطًا معرفيًا طبيعيًا يعزز الفهم العميق، وينمي المهارات التحليلية والمقارنة بين اللغات، ويُثري المعجم، ويشكل أداة تقييم فعالة. ومن جهة أخرى، تبرز التحفظات المشروعة التي تحذر من أن الإفراط في استخدامها أو سوء توظيفها قد يؤدي إلى الاعتماد على اللغة الأم، وتأخير الطلاقة التلقائية، وتعزيز التداخل اللغوي.

إن الخروج من هذا الجدل التاريخي لا يكمن في إقصاء الترجمة أو تبنيها بشكل كامل، بل في فهمها كأداة بيداغوجية تعتمد قيمتها على كيفية ووقت ومقدار استخدامها .لقد أثبت العرض أن معظم التحفظات المعارضة ترتبط بممارسات الترجمة الحرفية والمنزوعة السياق التي سادت في منهج النحو–الترجمة القديم، بينما الفوائد المرجوة تتحقق عند دمجها بوعي ضمن مقاربة تواصلية متكاملة.

وعليه، فإن السؤال لم يعد "هل نستخدم الترجمة؟"، بل أصبح "كيف نستخدمها بفعالية؟ ."هذا التحول في المنظور يفتح الباب أمام استكشاف الأساليب والمقاربات التعليمية الحديثة التي نجحت في تطويع الترجمة لخدمة أهدافها، بدلاً من اعتبارها عائقًا. وبذلك، يمهد هذا المبحث الطريق للمبحث التالي الذي سيتعمق في هذه النماذج التطبيقية والنظريات الحديثة التي تقدم إجابات ممكنة لهذا السؤال الجوهري.

المبحث الثالث: توظيف الترجمة في النظريات والمقاربات التعليمية الحديثة

1.3 الإطار العام والمقاربات المعاصرة

1.1.3 المقاربة الانتقائية

2.1.3 النظرية التفسيرية للترجمة

3.1.3 الترجمة البيداغوجية

2.3 منظور تكاملي للعلاقة بين الترجمة وتعليم اللغات

1.2.3 القراءة التاريخية والتربوية

2.2.3 الكفاءة الثنائية والوعي المقارن

3.2.3 المتطلبات البيداغوجية

3.3 تقنيات الترجمة في المناهج اللغوية

1.3.3 الترجمة الحرفية

2.3.3 التكييف أو التطويع

3.3.3 النقل

4.3.3 التطبيقات التعاونية

4.3 مقاربات الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية: إطار نظري تطبيقي

1.4.3 المجموعة الأولى: المقاربات الاجتماعية-الثقافية (الترجمة كتفاعل إنساني)

2.4.3 المجموعة الثانية: المقاربات المعرفية (الترجمة كنشاط ذهني)

3.4.3 المجموعة الثالثة: المقاربات البيداغوجية–التطبيقية (الترجمة كمهمة صفية)

4.4.3 مصفوفة تحليلية للمقاربات

5.4.3 تحليل المصفوفة

5.3 أمثلة صفّية وتطبيقات عملية لاستخدام الترجمة

3. توظيف الترجمة في النظريات والمقاربات التعليمية الحديثة:

بعد استعراض الجدل التاريخي بين مؤيدي ومعارضي توظيف الترجمة في تعليم اللغات، ينتقل هذا المبحث من سؤال "هل نستخدم الترجمة؟" إلى سؤال أكثر أهمية وعملية" :كيف يمكن توظيفها بفعالية ضمن النظريات والمقاربات التعليمية الحديثة؟ ."يهدف هذا الجزء إلى رسم خريطة شاملة للمكانة الجديدة التي تحتلها الترجمة في الفكر التربوي المعاصر، بعيدًا عن التطرف الذي ساد في الماضي.

ولتحقيق ذلك، سيبدأ المبحث بعرض الإطار العام للتحولات التي شهدها ميدان تعليم اللغات، والتي سمحت بظهور مقاربات انتقائية وتفسيرية أعادت للترجمة بعضًا من شرعيتها. بعد ذلك، سيتم تقديم عرض مفصل لأبرز المقاربات النظرية والتطبيقية التي تناولها باحثون معاصرون، مع التركيز على الأهداف البيداغوجية لكل مقاربة، وتطبيقاتها الصفية، وحدودها المحتملة. كما سيستعرض المبحث منظورًا تكامليًا يلخص العلاقة بين الترجمة وتعليم اللغات، ويحدد المتطلبات التربوية اللازمة لنجاح هذا الدمج. وأخيرًا، ولتجذير هذا النقاش النظري في الواقع العملي، سيقدم المبحث مجموعة من النماذج الصفية والتطبيقات العملية التي توضح كيف يمكن للمعلم أن يستثمر تقنيات الترجمة المختلفة بطرق إبداعية وتواصلية.

1.3 الإطار العام والمقاربات المعاصرة

1.1.3 المقاربة الانتقائية

مع التحولات التي شهدها ميدان تعليم اللغات في العقود الأخيرة، وبروز ما يُعرف بـ "عصر ما بعد المناهج" (L'ère post-méthodologique)، ظهر توجه نحو مقاربة انتقائية (Approche éclectique) تأخذ أفضل ما في النظريات السابقة وتدمجها بشكل مرن (Richards & Rodgers, 2014). وفي هذا السياق، أعيد النظر في دور الترجمة؛ فلم يعد الأمر بين إفراط وتفريط، بل أصبح قرارًا مدروسًا يتخذه المعلم بناءً على سياقه الخاص، وهو

ما يتوافق مع دعوة كومارافاديفيلو Kumaravadivelu (2006) للمعلمين إلى تطوير نظريتهم الشخصية في التدريس لخدمة أهداف تعلمية محددة.

فالمقاربات التواصلية الأحدث لا تنفي إمكانية الاستعانة باللغة الأم عند الضرورة، شريطة أن يكون ذلك وسيلة دعم لا وسيلة أساسية. على سبيل المثال، ضمن منهج التعليم المزدوج اللغة (Enseignement bilingue) أو التدريس القائم على المحتوى (Enseignement basé sur le contenu) يمكن للمعلّم أحيانًا شرح مفهوم معقد بلغته الأم لتجنب سوء الفهم ثم يعود إلى لغة الهدف. هذا المنهج يُعرف بـ "الانتقائية المبدئية" (Électisme de principe)، التي تتيح استخدام كل أداة متاحة – ومنها الترجمة – بقدر يناسب الموقف التعليمي وحاجة المتعلمين (Brown & Lee, 2015).

2.1.3 النظرية التفسيرية للترجمة

لقد أعادت بعض النظريات الحديثة، وفي مقدمتها النظرية التفسيرية للترجمة (Théorie Interprétative)، تقييم موقع الترجمة في تعليم اللغة بشكل جذري. تأسست هذه النظرية في مدرسة باريس العليا للمترجمين (ESIT) على يد رائدتيها سلسكوفيتش وليدرر Seleskovitch & Lederer (1984)، وشرحها باحثون عرب مثل ديداوي (2003). يكمن جوهر هذه النظرية في أنها تنظر إلى الترجمة كعملية تأويل للمعنى لا مجرد نقل حرفي. وتقوم على مبدأ "استخلاص المعنى" (La déverbalisation)، وهو عملية معرفية يتم من خلالها تجريد الرسالة من غلافها اللغوي الأصلي للاحتفاظ بالفكرة المجردة (المعنى) فقط، قبل إعادة صياغتها في اللغة الهدف. بهذا، تتحول الترجمة من مقارنة بين نظامين لغويين إلى عملية فهم وتواصل إنساني.

وقد تم تطبيق هذا المبدأ في تعليمية الترجمة على يد باحثين مثل دوليل (1988)، الذي شدد على تدريب الطلاب على تجاوز النقل اللغوي الآلي والتركيز على فهم المعنى الكلي. ولتوضيح ذلك في سياق تعليمي، يمكن أخذ جملة اصطلاحية فرنسية مثل " *Tomber dans les*

pommes"، فالترجمة الحرفية ("السقوط في التفاح") تفشل في نقل المعنى، بينما الترجمة التفسيرية ("يُغمى عليه") تنجح لأنها تركز على المقصد. وهنا، وكما تشير لافيوزا (2014)، يكمن دور الترجمة كأداة تعليمية فعالة؛ فعندما يدرب المعلم طلابه على البحث عن "المعنى" بدلاً من "الكلمات"، فإنه ينمي لديهم مهارات الفهم والتعبير التي هي جوهر اكتساب اللغة الأجنبية نفسها، مما ينعكس إيجابًا على تعلمهم.

ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن تطبيق هذا النموذج، الذي صُمم أساسًا لتدريب المترجمين المحترفين ذوي الكفاءة اللغوية العالية، قد يواجه تحديات في فصول تعليم اللغات للمبتدئين. فهؤلاء قد يحتاجون في المراحل الأولى إلى درجة من التركيز على البنى الشكلية والمقابلات المباشرة لبناء أساسهم اللغوي، قبل الانتقال إلى مهام تفسيرية أكثر تعقيدًا تتطلب فهمًا سياقيًا ودلاليًا عميقًا.

3.1.3 الترجمة البيداغوجية

على الصعيد التطبيقي، بات يُنظر إلى الترجمة الآن كإستراتيجية داعمة يمكن اللجوء إليها في أوقات محددة من الدرس لحل عقد معينة .الترجمة البيداغوجية (Traduction pédagogique) بهذا المفهوم الواسع لا تقتصر على تمرين ترجمي رسمي، بل تشمل كل الحالات التي يستخدم فيها المعلم الترجمة لتسهيل الفهم. فالمعلم قد يبادر إلى ترجمة كلمة صعبة أو قالب نحوي، وهي ممارسات دافع عنها باحثون مثل كير (2020) بوصفها أدوات مشروعة وفعالة إذا استُخدمت بضبط. فترجمة المدرس لمصطلح تقني مثلًا ليست خطيئة تربوية، بل قد توفر على المتعلم عناء التخمين الخاطئ. وفي هذا السياق، ترى لافيوزا (2014) أن هذه "الترجمة المساعدة" توفر راحة بيداغوجية (confort pédagogique) للمعلم والمتعلم على حد سواء، إذ تختصر الوقت وتجنّب الإرباك، وتعمل كحل أخير معقول عندما تستعصي الشروح المطولة.

أما بالنسبة للطلاب، وكما يوضح باحثون مثل كوك (2010)، يمكن تصميم تمارين الترجمة بشكل يتوافق مع روح المقاربة التواصلية. من ذلك مثلًا ترجمة مقاطع حوارية ضمن نشاط

لعب الأدوار؛ حيث يترجم الطلاب حوارًا قصيرًا من لغتهم إلى اللغة الأجنبية ثم يمثلونه شفويًا، وهو نشاط يمزج بين الترجمة والتواصل الشفهي. كذلك هناك أنشطة الترجمة العكسية (rétrotraduction) التي يُطلب فيها من الطلاب ترجمة نص مترجم عودةً إلى لغته الأصلية ثم مقارنة ترجمتهم بالنص الأصلي. مثل هذه التمارين تنمّي لديهم حس الملاحظة للفرق بين التراكيب وتخلق وعيًا عميقًا بخيارات التعبير في كلتا اللغتين.

2.3 منظور تكاملي للعلاقة بين الترجمة وتعليم اللغات

1.2.3 القراءة التاريخية والتربوية

انطلاقًا مما سبق، يمكن تلخيص العلاقة بين الترجمة وتعليم اللغات الأجنبية من منظور تكاملي. فهذا التطور التاريخي، الذي شهد تقلبات بين هيمنة الترجمة ثم إقصائها قبل عودتها الجزئية، يمثل الحجة الرئيسية لدعاة إعادة التقييم مثل كوك (2010). ويعلّمنا هذا المسار درسًا مهمًا بأن التطرف في أي اتجاه (المنع الكلي أو الاعتماد الكامل) قد لا يخدم مصلحة المتعلم، وهي الفكرة التي تقع في صلب فلسفة "ما بعد المناهج" (Post-method) التي ترفض الالتزام الأعمى بطريقة واحدة وتدعو المعلم لتطوير بيداغوجيا خاصة به (Kumaravadivelu, 2006; Ghanem, 2020).

أما من الناحية التطبيقية، فالترجمة أظهرت فوائد عديدة إذا ما جرى تضمينها ضمن مزيج من الأنشطة التعليمية المتوازنة التي تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية المختلفة بشكل متكامل (طعيمة، 2004). وبذلك، وكما يؤكد كوك (2010)، لقد تغير السؤال من "هل نستخدم الترجمة أم لا؟" إلى "كيف ومتى نستخدمها بأفضل شكل؟". وقد اهتم المربون المعاصرون بوضع ضوابط واضحة لهذا الاستخدام، وهو ما فصله باحثون مثل كير (2014): كاستخدامها بشكل أكبر في المستويات المبتدئة لتوضيح أساسيات اللغة وشرح الفروق التركيبية، وبالمقابل، تخفيض جرعتها في أنشطة المحادثة الحرة والتدريبات الشفوية لمنح الطالب مجالًا كافيًا للتفكير والتعبير بلغة الهدف دون اعتماد على لغته الأم.

2.2.3 الكفاءة الثنائية والوعي المقارن

تتجلى العلاقة بين الترجمة وتعليم اللغات في الهدف الأسمى المتمثل في تنمية "الكفاءة المتعددة" (Multi-competence) لدى المتعلم. فحين نُدرج الترجمة بشكل محسوب، فإننا نعترف بأن الهدف ليس مجرد إتقان لغة أجنبية منفصلة، بل تنمية نظام معرفي فريد يتيح للمتعلم التنقل الذهني بين لغته ولغة أخرى، وهي القدرة التي يحتاجها في الواقع العملي (Cook, 2001). وتعتبر الترجمة النشاط الأمثل لتفعيل ما يسميه جيم كامينز (2007) بـ "الكفاءة الأكاديمية اللغوية المشتركة" (compétence sous-jacente commune)، حيث أن المهارات التحليلية التي يطبقها الطالب عند المقارنة بين اللغتين تنتقل وتدعم تعلمه في كلتيهما.

يساهم هذا التفاعل في بناء ما يسمى "وعيًا لغويًا مقارنًا"، وهو ما أكدته دراسات في السياق الجزائري مثل دراسة شامي (2015)، ويُعرف هذا الوعي على نطاق أوسع بـ "الوعي ما وراء اللغوي "(conscience métalinguistique) الذي تعتبره جسنر Jessner (2008) مفتاح النجاح في التعدد اللغوي. هذا الوعي يجعل المتعلم أكثر فهمًا لكيفية عمل اللغات بشكل عام، وأكثر تقديرًا لخصوصيات لغته الأم واللغة الهدف على حد سواء.

3.2.3 المتطلبات البيداغوجية

من البعد التربوي، تتطلب الاستفادة القصوى من الترجمة توفير تكوين مناسب للمدرّسين وضبطًا لممارساتهم. وهو ما يؤكد عليه كوك (2010)، الذي يجادل بأن أي استخدام حديث للترجمة يتطلب معلمين "مُلمّين بأحدث نظريات اللسانيات والتربية" وقادرين على دمجها "ضمن منهج تواصلي حديث دون تناقض". وهذا يستدعي تنمية ما يسميه بورغ Borg (2015) بـ"الإدراك المعرفي للمعلم" (Cognition enseignante)، فقدرة الأستاذ على أن يكون واعيًا متى يقدم الترجمة ومتى يحجبها لا تأتي بشكل عفوي، بل تتطلب وعيًا بيداغوجيًا متقدمًا وقدرة على اتخاذ قرارات مدروسة، بالإضافة إلى امتلاك كفاءة لغوية عالية في كلتا اللغتين.

من جانب آخر، ينبغي تدريب الطلاب أيضًا على الاستفادة من الترجمة دون الاتكال عليها تمامًا، بهدف بناء ما يسميه بنسن Benson (2011) بـ "استقلالية المتعلم" (L'autonomie de l'apprenant). فمثلاً، يمكن تشجيعهم على المحاولة أولًا في فهم النص الأجنبي دون ترجمة حرفية، ثم استخدام الترجمة للتحقق من دقة فهمهم أو لشرح جزء عويص فقط. هذه الطريقة تُعد مثالًا على ما يُعرف بـ"الاستراتيجيات ما وراء المعرفية" (stratégies métacognitive)، حيث يتعلم الطالب كيف يخطط لتعلمه ويقيمه ويضبطه (Cohen & Macaro, 2007). وبذلك، يتطور لدى الطلاب استراتيجيات ذاتية في متى وكيف يستخدمون الترجمة كوسيلة مساعدة في التعلم.

3.3 تقنيات الترجمة في المناهج اللغوية

يعد دمج تقنيات الترجمة في المناهج اللغوية داخل التعليم باللغات الأجنبية أمرًا ضروريًا لتشجيع كل من اكتساب اللغة والفهم الثقافي. من خلال بناء الترجمة في أطر لغوية راسخة، يمكن للمعلمين تزويد الطلاب بالأدوات اللازمة للتنقل في التعقيدات اللغوية والثقافية، مما يعزز في نهاية المطاف تجربة تعليمية أكثر شمولية. يؤكد التطور المستمر للترجمة النحوية وتعليم اللغة التواصلية على إمكانات الترجمة لإثراء أصول تدريس اللغة، وتحسين الكفاءة والوعي بين الثقافات للطلاب في عالم متزايد الترابط. جذبت تقنيات الترجمة في تدريس اللغات الأجنبية اهتمامًا متزايدًا في السنوات الأخيرة، لا سيما فيما يتعلق بدورها في دعم الكفاءة اللغوية وتحسين الفهم الثقافي بين الطلاب. تعمل هذه التقنيات، التي تغطي مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات، بما في ذلك الترجمة الحرفية والتكيف والتبديل، كأدوات تربوية أساسية تسهل عملية اكتساب اللغة. عند فحص هذه التقنيات من خلال عدسة لغوية، يمكننا تقييم فعاليتها لتنمية كل من إتقان اللغة والتقدير الدقيق لثقافة المصدر.

1.3.3 الترجمة الحرفية

تُعد الترجمة الحرفية، أو ما يُعرف بـ"الترجمة المباشرة"، إحدى أهم تقنيات الترجمة الأساسية. وقد تم ترسيخ هذا المفهوم في دراسات الترجمة الحديثة على يد باحثين مؤسسين مثل فيني Vinay وداربلني Darbelnet (1995)، اللذين عرّفا "الترجمة الحرفية" (traduction littérale) بأنها الإجراء الأول والأكثر مباشرة في عملية الترجمة، ويشرحها باحثون عرب مثل غزالة (2011) كتقنية أساسية لها استخداماتها المشروعة. ودفاعًا عن قيمتها، يرى باحثون مثل Newmark (1988) أن الترجمة الحرفية ليست خطأً بحد ذاتها، بل هي غالبًا الخيار الأفضل طالما أنها تنقل المعنى بدقة وسلاسة.

وفي السياق التعليمي، يمكن أن تكون هذه التقنية مفيدة بشكل خاص للطلاب المبتدئين، لأنها توفر لهم هياكل إطار واضحة والمفردات الأساسية. وكما يوضح كير (2014)، فإن استخدام الترجمة "كلمة بكلمة" بشكل مدروس يمكن أن يكون أداة فعالة لمساعدة الطلاب على "إقامة أوجه تشابه بين لغتهم الأم واللغة الموضوعية"، أي لتفعيل التحليل التقابلي بشكل سريع، مما يعزز النقل اللغوي الإيجابي ويرسخ فهم البنى الجديدة.

2.3.3 التكييف أو التطويع

في المقابل، تسمح تقنيات مثل التكييف (Adaptation) بترجمة أكثر حساسية للسياق. وقد عرّفها رائدا دراسات الأسلوبية المقارنة، فيني وداربلني (1958)، بأنها الإجراء السابع و"الحالة القصوى للترجمة"، حيث يتم استبدال مرجع ثقافي بآخر مكافئ له وظيفيًا في ثقافة اللغة الهدف. ويشرحها باحثون عرب مثل غزالة (2004) تحت مسمى "التصرف"، مؤكدين على ضرورتها عند التعامل مع الأمثال والعناصر الثقافية الخاصة. يأتي هذا الإجراء لدعم فكرة الترجمة كفعل "وساطة ثقافية"، حيث إن الطالب لا يكتسب المفردات والقواعد فحسب، بل يشارك أيضًا في الديناميكيات الاجتماعية والثقافية التي تشكل استخدام اللغة (Hatim & Munday, 2019).

على سبيل المثال، تتطلب ترجمة العبارات الاصطلاحية مستوى من "الكفاءة الثقافية "يتجاوز مجرد اكتساب المفردات، وهو ما تؤكده دراسات حديثة في السياق الجزائري (بن لخضر، 2019)، حيث يحتاج الطالب إلى فهم السياقات التي تُستخدم فيها هذه التعبيرات. وتشير الدراسات التجريبية إلى أن الطلاب الذين يشاركون في تحليل المواد المكيفة ثقافيًا يميلون إلى تطوير وعي أكبر باللغة السياقية. وهذا بدوره يُنمّي ما يسميه كوهن Cohen (1996) بـ "الكفاءة التداولية" (Pragmatic Competence)، أي معرفة "متى نقول ماذا، ولمن، وكيف"، مما يحسن بشكل كبير كفاءتهم العملية.

3.3.3 النقل

ينطوي النقل (Transposition)، وهو تقنية قيمة، على تغيير البنية النحوية لعبارة أو جملة مع الحفاظ على معناها. وقد عرّفه رائدا دراسات الأسلوب المقارن، فيني وداربلني (1995)، بأنه "استبدال فئة نحوية بأخرى دون تغيير معنى الرسالة"، ويشرحه باحثون عرب مثل غزالة (2012) تحت مسمى "الإبدال". وتؤكد هذه التقنية على أهمية المرونة في استخدام اللغة، وتشجع الطلاب على التفكير النقدي في كيفية نقل المعنى بين تراكيب نحوية مختلفة للوصول إلى تمثيل طبيعي وسليم في اللغة الهدف (Hatim & Munday, 2019).

فعندما يمارس الطلاب النقل، فإنهم غالبًا ما يحللون المنطق وراء الخيارات النحوية، وهو جزء أساسي من عملية الترجمة خصوصًا بين لغات ذات بنى مختلفة كالعربية والفرنسية (عني، 2021)، مما يعمق فهمهم لكل من اللغة المصدر واللغة الوجهة. وهذه المشاركة التحليلية، كما يسلط الضوء على أهميتها سيلس ميرسيا Celce-Murcia ولارسن فريمان Larsen-Freeman (1999)، ضرورية لتعزيز مهارات التفكير العليا؛ حيث أن التعامل مع القواعد كأداة مرنة لصناعة المعنى، وليس كقوانين جامدة، يعتبر أساسيًا لمعالجة اللغة بشكل متقدم.

4.3.3 التطبيقات التعاونية

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدي دمج تقنيات الترجمة في تدريس اللغة التواصلية إلى تحفيز فرص التعلم التعاوني، وهي استراتيجية تربوية حديثة أثبتت فعاليتها في العديد من السياقات (زيتون، 2003). وفي ميدان الترجمة، يرى منظّرون مثل كيرالي Kiraly (2000)، من منظور البنائية الاجتماعية، أن التعلم يحدث على أفضل وجه من خلال المشاركة في مشاريع جماعية تعاونية. وبناءً على ذلك، تقود أنشطة المجموعة التي تركز على مهام الترجمة الطلاب إلى مشاركة الأفكار حول الاختلافات اللغوية والدلالات الثقافية التي قد لا تكون واضحة في بيئة التعلم التقليدية.

ولا تقتصر فائدة هذه الجهود التعاونية على مجرد النقاش، بل تسهم في تحسين عملية اكتساب اللغة من خلال التفاعل مع الأقران، وهو أثر أثبتته دراسات تجريبية حديثة (الحربي، 2021). كما أنها تعمل أيضًا، كما توضح غونثاليث–دايفيز González-Davies (2017)، على تنمية منظور ثقافي مشترك والكفاءة بين–الثقافية، مما يثري تجربة تعلم اللغة العامة.

يتضح من خلال استعراض المقاربات والتقنيات الحديثة أن توظيف الترجمة في تعليم اللغات قد تجاوز الجدل التاريخي حول شرعيتها. فلم تعد تُرى كمنهج جامد، كما كان الحال في طريقة القواعد–الترجمة (GTM)، بل أصبحت مجموعة مرنة من الاستراتيجيات، وهو ما ينسجم مع التحول الأوسع نحو ما يُعرف بـ "عصر ما بعد المناهج" (L’ère post-méthodes) الذي يرفض الالتزام بطريقة واحدة ويشجع على بيداغوجيا مرنة ومبدئية (Kumaravadivelu, 2006).

وقد أثبت هذا التحول أن دمج الترجمة بشكل مدروس يمكّن المعلمين من تطوير منهج ذي نهج مزدوج بارز؛ فهو لا يعطي الأولوية للمهارات اللغوية فحسب، بل يشجع أيضًا على فهم ديناميكي للعلاقة المعقدة بين اللغة والثقافة. وهذا النهج التكاملي هو ما دعا إليه باحثون مثل كوك (2010)، الذي يرى أن الترجمة ليست مجرد أداة لغوية، بل هي نشاط تواصلي وثقافي

يعزز الكفاءة اللغوية والوعي بين–الثقافي معًا. وهذه الكفاءة المزدوجة تكتسب أهمية خاصة في مجتمعنا المعولم، حيث يعد التواصل الفعال عبر الحدود الثقافية ضرورة لا غنى عنها.

4.3 مقاربات الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية: إطار نظري تطبيقي

شهد تدريس اللغات الأجنبية خلال العقود الأخيرة تحولات منهجية واسعة، كان للترجمة نصيب وافر منها. فقد تجاوزت الترجمة كونها نشاطًا تقنيًا محصورًا في نقل المعنى، لتغدو أداة معرفية وثقافية وبيداغوجية متعددة الوظائف. وقد تعددت المقاربات التي تناولت هذا الدور الجديد، حيث سعى باحثون من خلفيات معرفية مختلفة إلى إبراز القيمة المضافة للترجمة.

في هذا السياق، سيستعرض هذا العنصر أهم المقاربات النظرية والتطبيقية الحديثة، منظمًا إياها ضمن ثلاثة تجمعات موضوعاتية رئيسية للكشف عن الخيط الناظم بينها. سنبدأ بالمقاربات المعرفية التي تنظر إلى الترجمة كنشاط ذهني عالٍ، ثم ننتقل إلى المقاربات الاجتماعية–الثقافية التي تركز على دورها كتفاعل إنساني، لنختتم بالمقاربات البيداغوجية–التطبيقية التي تهتم بتوظيفها كمهمة صفية محددة. وأخيرًا، سيتم تقديم مصفوفة تحليلية لمقارنة هذه المقاربات واستخلاص الاتجاهات العامة في هذا الميدان البحثي.

1.4.3 المجموعة الأولى: المقاربات الاجتماعية–الثقافية (الترجمة كتفاعل إنساني)

تتجاوز هذه المقاربات البعد اللغوي الصرف للترجمة، لتركز على دورها في الوساطة الثقافية، وأهمية استثمار المخزون اللغوي الكامل للمتعلم (بما في ذلك اللغة الأم) كأداة للتمكين والهوية.

Machida (2011): الترجمة كعملية معرفية وثقافية

ترى ماتشيدا Machida (2011) أنّ الترجمة ليست مجرد نقل آلي للمعاني، بل هي عملية معرفية وثقافية معقدة تساهم في تطوير التفكير النقدي والتحليلي. فالترجمة، وفق هذا التصور، فعل تفسيري يتطلب من الطالب استحضار الفروق الاصطلاحية والنحوية والسياقية، بما يعزز

الوعي بين اللغات. بيداغوجيًا، تقترح هذه المقاربة إدماج الترجمة بشكل متوازن بين الأنشطة المباشرة والتفسيرية.

González-Davies (2017): الترجمة كوساطة ثقافية

تطرح غونثاليث–دايفيز (2017) الترجمة باعتبارها وساطة ثقافية، إذ تتيح للمتعلمين إدراك المرجعيات والسياقات التي تحدد استخدام اللغة. عمليًا، تشجع هذه المقاربة على مهام ترجمة تعاونية مع السماح باستعمال اللغة الأم كسقالة داعمة.

Cummins (2007; 2008): نقد الأحادية اللغوية والتدريس للنقل

ينتقد كامينز الاستراتيجيات الأحادية، ويؤكد ضرورة استثمار اللغة الأم لتقوية تعلم اللغة الأجنبية، مميزًا بين المهارات التواصلية الأساسية (BICS) والكفاءة اللغوية المعرفية الأكاديمية (CALP). بيداغوجيًا، يُلجأ إلى أنشطة الترجمة العكسية (back-translation) ومخططات ثنائية اللغة.

García (2011) García & Wei (2015): الصف المتعدد اللغات و Translanguaging

ترى غارسيا García وغارسيا ووي García & Wei أن الصف متعدد اللغات يجب أن يستثمر الذخيرة الكاملة للمتعلمين، وأن الترجمة أداة لصنع الجسور بين اللغات. بيداغوجيًا، تستخدم الترجمة العكسية والعمل التعاوني، لكن التحدي هو ضبط التوازن بين اللغات.

انتقالًا من التبريرات المعرفية والثقافية (لماذا نستخدم الترجمة؟) إلى التطبيق العملي (كيف نستخدمها؟)، تركز المجموعة الأخيرة من المقاربات على دمج الترجمة ضمن أنشطة وتقنيات صفية محددة تهدف إلى تحقيق أهداف بيداغوجية واضحة.

2.4.3 المجموعة الثانية: المقاربات المعرفية (الترجمة كنشاط ذهني)

تركز هذه المجموعة من المقاربات على العمليات العقلية العليا التي تحفزها الترجمة، معتبرة إياها تمرينًا معرفيًا يطور مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى المتعلم، بدلاً من كونها مجرد استبدال للكلمات.

Jeanne Dancette (1995): الترجمة كسيرورة إدراكية لفهم المعنى

تتجاوز نظرة جان دانسيت Jeanne Dancette للترجمة كونها مجرد نقل آلي للمفردات، لتعتبرها سيرورة إدراكية معقدة (Processus cognitif complexe) تقوم أساساً على "الفهم". ففي تصورها، لا يمكن للمترجم (أو الطالب) أن يترجم ما لا يفهمه؛ لذا فإن عملية الترجمة تتطلب تفاعلاً جدلياً بين المعارف اللغوية (Connaissances linguistiques) والمعارف الخارج–لغوية (Connaissances extralinguistiques) لبناء المعنى. وبناءً عليه، يُنظر إلى الترجمة في السياق التعليمي كنشاط ينمي مهارات التفكير العليا، حيث تدفع الطالب إلى تحليل النص المصدر وتفكيكه معرفياً قبل إعادة صياغته، مما يعزز وعيه بالفروق الدقيقة بين اللغات والقدرة على حل المشكلات الدلالية (Dancette, 1995).

Leonardi (2011) & Straková (2013): الترجمة التربوية والتمكين المعرفي

تؤكد ليوناردي Leonardi (2011) على البعد المعرفي للترجمة في تنشيط الانتباه والذاكرة والاستدلال، بينما تركز ستراكوفا Straková (2013) على تنمية المهارات ما وراء المعرفية (compétences métacognitives). في الصف، يُستفاد من بروتوكولات التفكير بصوت عالٍ والدفاتر التأملية. غير أن هذه الأنشطة تتطلب وقتًا أطول وتدريبًا خاصًا للمعلمين.

Jääskeläinen (2013): سيكولوجيا الترجمة

تعتبر ياسكلاينن Jääskeläinen (2013) الترجمة مهمة معرفية عليا تتطلب الفهم والذاكرة وحل المشكلات، مما يعمّق الوعي اللغوي والثقافي. في الصف، تُستخدم بروتوكولات التفكير بصوت عالٍ وتحليل الأخطاء، لكن التحدي هو كثافة الوقت والجهد المطلوب.

بعد أن استعرضنا المقاربات التي تركز على العمليات المعرفية داخل عقل المتعلم، ننتقل الآن إلى مجموعة أخرى من النظريات التي تنظر إلى الترجمة من منظور أوسع، معتبرة إياها نشاطًا اجتماعيًا وثقافيًا بالدرجة الأولى، يهدف إلى بناء الجسور بين الهويات اللغوية المختلفة.

3.4.3 المجموعة الثالثة: المقاربات البيداغوجية–التطبيقية (الترجمة كمهمة صفية)

تهتم هذه المقاربات بتطوير تقنيات وأنشطة محددة تجعل من الترجمة أداة عملية وقابلة للتطبيق في الفصل، سواء عبر التحليل التقابلي، أو استثمار التكنولوجيا، أو ربطها بالمنهج التواصلي.

Marqués-Aguado & Solís-Becerra (2013): التحليل التقابلي والترجمة الديناميكية

تركز هذه المقاربة على التحليل التقابلي للكشف عن الفروق بين اللغة الأم واللغة الهدف، وتقترح الترجمة الديناميكية المرتبطة بالسياق الثقافي. بيداغوجيًا، يُعتمد على أنشطة جماعية وجداول مقارنة نحوية وتقويم تكويني يركز على العملية.

Al-Amri & Abdul-Raof (2016): المهام المقارنة والتقنيات الرقمية

يدعو العامري وعبد الرؤوف Al-Amri & Abdul-Raof (2016) إلى إدماج الترجمة في مهام مقارنة تعتمد نصوصًا متنوعة، مع استثمار التكنولوجيا (ذاكرات الترجمة والمدونات الثنائية). عمليًا، يبني المتعلمون مسارد لغوية ويترجمون بشكل تعاوني.

Lertola (2018): الترجمة السمعية–البصرية (AVT)

تشير ليرتولا Lertola (2018) إلى أن الترجمة السمعية–البصرية (كالترجمة النصية والدبلجة) ترفع الدافعية وتعزز الفهم الثقافي. بيداغوجيًا، يمكن ترجمة مقاطع أفلام أو محاكاة دبلجة قصيرة.

Tabari & Sadighi (2014): من القواعد–الترجمة إلى الاتصال

يؤكد ساديغي وتابري Tabari & Sadighi (2014) على ضرورة إعادة توظيف الترجمة كجسر بين الدقة الشكلية والكفاءة التواصلية، بعد الانتقال من منهج القواعد–الترجمي إلى المنهج التواصلي.

Daniel Gile (2005): نموذج للترجمة التحريرية

في سياق البحث عن نماذج بيداغوجية تتجاوز النقل الحرفي للغة، يبرز نموذج الباحث دانيال جيل (Daniel Gile) كأحد أهم الأطر المرجعية في تعليمية الترجمة. وعلى الرغم من أن جيل عُرف بإسهاماته في الترجمة الشفوية، إلا أن "النموذج التتابعي" (Le modèle séquentiel) الذي طرحه للترجمة التحريرية يُعدّ أداة فعالة لمعالجة إشكالية الأزمنة في سياقنا الدراسي.

يرتكز هذا النموذج على اعتبار الترجمة "مهمة" (Tâche) تتكون من مرحلتين منفصلتين ومتكاملتين:

1. مرحلة الفهم (Compréhension): وفيها يقوم الطالب بتحليل النص العربي ليس كنحو وصرف فقط، بل كمعنى وسياق، لتحديد "القيمة الزمنية" (استمرار، انقطاع، عادة) قبل التفكير في المقابل الفرنسي.

2. مرحلة إعادة الصياغة (Reformulation): وهي مرحلة الإنتاج في اللغة الفرنسية، حيث يختار الطالب الزمن الذي يحقق التكافؤ الوظيفي مع المعنى الذي فهمه، وليس الزمن الذي يشابهه شكلياً.

وفي إطار تخصص الغة الفرنسية بالجامعة الجزائرية، حيث ينصب التركيز أساساً على الترجمة التحريرية (Traduction écrite) للنصوص، يصبح تبني هذا المسار "العملياتي" (Process-oriented) ضرورة ملحة. فهو ينقل الطالب من "الترجمة المقابلة "(Transcodage) الآلية، إلى "الترجمة التفسيرية" التي تعي الفروق الدقيقة بين الأزمنة، وهو جوهر الكفاءة التي نسعى لبنائها لدى طلبة السنة الثانية (Gile, 2005).

4.4.3 مصفوفة تحليلية للمقاربات

لتقديم نظرة شاملة ومقارنة لهذه المقاربات العشر، تم تصميم المصفوفة التالية. تهدف هذه المصفوفة إلى تلخيص الأبعاد البيداغوجية الرئيسية التي تركز عليها كل مقاربة، مما يسمح بتحديد نقاط الالتقاء والاختلاف بينها بشكل بصري. تم تقييم كل مقاربة بناءً على ستة أبعاد أساسية في تعليم اللغات الحديث.

مفتاح الرموز:

- ● = تركيز أساسي ومباشر :البعد يمثل ركيزة أساسية في المقاربة.
- ◯ = تركيز ثانوي أو ضمني :البعد حاضر وداعم، ولكنه ليس المحور الرئيسي.
- Δ = يمكن تطبيقه ولكن ليس محوريًا :المقاربة لا تركز على البعد، لكن يمكن تكييفها لتشمله.
- — = لا ينطبق بشكل مباشر :البعد خارج نطاق التركيز الأساسي للمقاربة.

المقاربة	التحليل التقابلي	التعاون	AVT	التقييم التكويني	Translanguaging	ما وراء معرفية
Machida (2011)	○	○	—	○	△	●
González-Davies (2017)	△	●	—	○	●	○
Marqués-Aguado & Solís-Becerra (2013)	●	●	—	●	△	○
Leonardi (2011) & Straková (2013)	○	○	—	○	△	●
Cummins (2007; 2008)	○	△	—	△	●	○
Al-Amri & Abdul-Raof (2016)	●	●	△	●	○	○
Lertola (2018)	△	○	●	○	△	△
Tabari & Sadighi (2014)	○	○	△	○	○	△
García (2011); García & Wei (2015)	○	●	—	○	●	○
Jääskeläinen (2013)	△	○	—	○	△	●

5.4.3 تحليل المصفوفة

يكشف التحليل البصري للمصفوفة عن عدة اتجاهات مهمة. يتضح أن أبعادًا مثل التعاون والتقييم التكويني تحظى بحضور قوي في معظم المقاربات الحديثة، مما يشير إلى تحول عام نحو بيداغوجيا تفاعلية تتمحور حول المتعلم. كما يبرز البعد ما وراء المعرفي كركيزة أساسية في المقاربات المعرفية على وجه الخصوص. في المقابل، يظل التركيز على الترجمة السمعية–البصرية (AVT) محصورًا في المقاربات المتخصصة مثل مقاربة ليرتولا.

تُظهر المصفوفة أيضًا أن بعض المقاربات تبدو أكثر شمولية من غيرها، مثل مقاربة غونثاليث–دايفيز وسوليس بثِّرا Marqués-Aguado وماركيس أغوادو Solís-Becerra، حيث تغطي نطاقًا واسعًا من الأبعاد. وبشكل عام، يخبرنا هذا التوزيع بأن الاتجاه الحديث في توظيف الترجمة لم يعد يقتصر على التحليل التقابلي فحسب، بل أصبح يدمج بوعي مبادئ التعلم الاجتماعي، والتمكين المعرفي، والوساطة الثقافية.

5.3 أمثلة صفّية وتطبيقات عملية لاستخدام الترجمة

لإيضاح كيفية توظيف الترجمة كأداة تعليمية بشكل عملي، نستعرض فيما يلي بعض النماذج الصفّية المستقاة من تجارب تعليمية وبحوث أكاديمية سابقة:

- **ترجمة نص أدبي قصير:**

في دراسة ميدانية حديثة، قامت بوشميرة (2017) بقياس أثر الترجمة التعليمية على تحسين تعلم الفرنسية في المرحلة الثانوية، حيث أخضعت مجموعة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (شعبة لغات أجنبية) إلى تمرين ترجمة مقطع أدبي من اللغة العربية إلى الفرنسية – النص المختار كان من رواية «ابن الفقير» للكاتب الجزائري مولود فرعون. بعد سلسلة من حصص الترجمة والتدريب على نقل المعاني والأحاسيس، لوحظ تحسّن في ثروة الطلاب اللغوية الفرنسية وفي قدرتهم على فهم النصوص الأصلية.

ويبيّن هذا المثال أن ترجمة نصوص أدبية يمكن أن تكون نشاطًا مشوّقًا، وكما يجادل بن ساحة (2015)، فإن توظيف الأدب الجزائري في فصول اللغة الفرنسية لا يقتصر على الفائدة اللغوية، بل هو نشاط يربط بين ثقافتين ويحفّز الطلاب عبر محتواه القصصي المرتبط بهويتهم، وفي نفس الوقت يُنمّي مهاراتهم في كلتا اللغتين.

- **تمارين ترجمة لاستيعاب الفروق النحوية:**

يمكن تصميم أنشطة صفية فعالة لاستيعاب الفروق النحوية بتطبيق مبادئ "التحليل التقابلي" (L'analyse contrastive)، وهي منهجية تقوم على مقارنة نظامين لغويين لتحديد نقاط الصعوبة لدى المتعلم (James, 1980). وتبرز أهمية هذه المنهجية عند التعامل مع العربية والفرنسية، نظرًا لوجود فروق تركيبية دقيقة بين نظام أزمنتهما، خاصة في التعبير عن الماضي (Farkas, 2003). وقد وثّقت دراسات حديثة في السياق الجزائري هذه الصعوبات، حيث أشارت خلادي (2018) إلى أن التمييز بين الماضي المركب (Passé Composé) والماضي المستمر (Imparfait) يمثل تحديًا حقيقيًا للمتعلمين بسبب تأثير لغتهم الأم.

وفي هذا الإطار، يمكن لتمرين ترجمة ثنائية أن يكون استجابة بيداغوجية مباشرة لهذه الإشكالية. فعندما يُطلب من الطلاب ترجمة جمل بالماضي بين اللغتين، فإنهم يكتشفون بأنفسهم الفروق الدقيقة، مما يولّد نقاشًا صفيًا ثريًا حول دلالة كل زمن وسبب الاختيار الترجمي. وهذا النقاش بحد ذاته يمثل نشاطًا لـ "إثارة الوعي" النحوي، الذي يرى باحثون مثل إيليس Ellis (2002) أنه أكثر فعالية من مجرد تلقي القواعد بشكل سلبي، ويمثل تعلمًا نحويًا وثقافيًا نشطًا.

- **الترجمة الجماعية الشفوية (ترجمة تتابعية تدريبية):**

تستعرض لافيوزا (2014) في كتابها نشاط "الترجمة الجماعية الشفوية" كإحدى التقنيات البيداغوجية التفاعلية. ويُعد هذا النشاط، كما يشرح بن صافي (2011) في مدخله لتعليم الترجمة الشفوية، تمرينًا أساسيًا لبناء المهارات الأولية، حيث يشارك الطلاب في ترجمة جمل

يُمليها المدرّس قطعةً قطعة. الهدف هنا شرح الفوارق اللغوية بين اللغتين بشكل حيّ وتفاعلي؛ فخلال الترجمة الشفوية الفورية، ينبّه الأستاذ إلى اختلاف تركيب الجملة أو المعنى بين اللغتين عند كل جملة. مثل هذه المقارنات الآنية ترسّخ المعلومة في ذهن الطالب لأنه يراها مُطبَّقة أمامه مباشرةً.

كما أن الترجمة الشفوية الجماعية تنشط العمليات الذهنية للطالب؛ فهي تدربه على مهارات متزامنة كالاستماع والتحليل والذاكرة قصيرة المدى، وهو ما يحلله جيل Gile (2009) في "نماذج الجهد" الخاصة به، مما ينعكس إيجابًا على سرعة بديهة الطالب وتفكيره الترجمي السريع. وقد أثبتت التجربة أن الطلاب يجدون هذا التمرين مشجعًا، لأنه أشبه بلعبة جماعية تقلل من القلق وتزيد من الدافعية، وهو ما تؤكده غونثاليث–دايفيز (2004) في دعوتها للأنشطة التفاعلية.

- **الترجمة التحريرية الفردية مع التصحيح التعاوني:**

أسلوب آخر يطبق مبادئ البنائية الاجتماعية في تعليم الترجمة، وهو ما يدعو إليه كيرالي (2000)، يتمثل في الجمع بين العمل الفردي والتصحيح التعاوني. في هذا الأسلوب، يُكلّف الطلاب بترجمة نصوص قصيرة بشكل فردي (في البيت أو في الحصة)، ثم يقومون في الصف بتبادل نسخهم لإجراء تصحيح ثنائي أو جماعي. يطبق هذا الأسلوب مفهوم التعلم التعاوني، حيث يراجع كل طالب ترجمة زميله ويضع ملاحظاته واقتراحاته للتحسين. وتعتبر هذه العملية شكلاً من أشكال "التغذية الراجعة "(Feedback) التي أثبتت الأبحاث فعاليتها العالية في تحسين تحصيل الطلاب (Hattie, 2008).

بعد ذلك، تجري مناقشة جماعية حول الاختلافات في الترجمات المقترحة، ويصبح دور المعلم هنا "ميسّرًا وموجّهًا"، حيث يقوم في النهاية بتوضيح الصحيح وإبراز البدائل المقبولة. هذه الطريقة العملية تجعل الطالب يُمعن النظر في التفاصيل الأسلوبية

والنحوية لكل من اللغتين أثناء المقارنة بين الترجمات، مما يعمّق مهاراته في التحرير والتمييز اللغوي. كما تعلّم الطالب فضيلة أنه في الترجمة قد تتعدد الخيارات الجيدة، وأن المفاضلة بينها تعتمد على السياق ونية المتكلّم، وهو بُعد تداولي مهم في تعليم اللغة.

- **توظيف الترجمة في تحضير دروس المواد الأخرى:**

مثال تطبيقي آخر نجده في سياقات التعلم المدمج للمحتوى واللغة (CLIL)، حيث تُدرّس مواد كالأدب أو الحضارة بلغة أجنبية (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). وفي هذا الإطار، يستخدم بعض الأساتذة الترجمة لشرح مقطع أدبي صعب أو مفهوم ثقافي معيّن، وهي ممارسة موثقة في دراسات ميدانية حديثة بالسياق الجزائري (مزياني، 2022). فعلى سبيل المثال، قد يلجأ أستاذ الأدب الفرنسي إلى ترجمة مقتطف من رواية كلاسيكية إلى العربية، بهدف مساعدة الطلبة على استيعاب المعنى العميق للنص، وهو ما أثبتت دراسات محلية فعاليته في تحسين التحصيل الدراسي (قاسي، 2018).

يُعتبر هذا التطبيق الميداني مثالاً ممتازاً على مفهوم "الدعم المعرفي" (Scaffolding)، حيث يقدم المعلم دعمًا لغويًا مؤقتًا لمساعدة الطلاب على تجاوز عقبة معرفية ثم يعود بهم إلى لغة الهدف (Gibbons, 2002). والأهم من ذلك، أن ما يقوم به الأستاذ هنا ليس مجرد "ترجمة"، بل هو تطبيق عملي لمفهوم "التعدد اللغوي "(Translanguaging)، حيث يستخدم كامل مخزونه اللغوي (العربي والفرنسي) بشكل استراتيجي لتحقيق هدف تعليمي (García & Li Wei, 2014) مثل هذه المواقف الواقعية تدلّ على أن للترجمة دور "الإسعاف البيداغوجي" حين يتطلب الأمر، وهي ليست بالضرورة عدوًا للطريقة التواصلية بل قد تكون مكملًا ضروريًا لها.

تُظهر الأمثلة أعلاه كيف يمكن إدماج الترجمة بطرق متنوعة في تعليم اللغة الأجنبية : ترجمة نصوص أدبية لتنمية الحس الثقافي واللغوي، تمارين ترجمة نحوية لاستكشاف

الفروق اللغوية، ترجمة شفوية آنية لتنشيط التفاعل، ترجمة تحريرية تعاونية لصقل المهارات، وحتى ترجمة توضيحية دعمًا لمواد أخرى .هذه كلها تدعم الرأي القائل بأن الترجمة أداة متعددة الأوجه يمكن توظيفها بحكمة واعتدال لتحقيق أهداف تعليمية شتى . فكما أظهرت إحدى الدراسات، تُسهم الترجمة في تقديم نموذج واضح لاكتساب الكفاءات اللغوية المختلفة، ولها دور في تطوير المناهج وتوجيه عمليتي التعليم والتعلم نحو الأهداف المرجوّة.

يتضح من خلال العرض المفصل في هذا المبحث أن الترجمة في تعليم اللغات لم تعد تُعرَّف كمنهجية واحدة جامدة، بل أصبحت مجموعة أدوات بيداغوجية مرنة ومتعددة الوظائف .لقد تجاوز الفكر التربوي الحديث الانقسام الحاد بين طريقة القواعد–الترجمة والمقاربة التواصلية، ليتبنى رؤية أكثر نضجًا وتكاملًا. فمن خلال المقاربات المعرفية، والثقافية، والوظيفية، والتعددية اللغوية، لم تعد الترجمة مجرد تمرين لغوي، بل أصبحت وسيلة لتنمية مهارات التفكير العليا، وتعزيز الوعي المقارن بين اللغات والثقافات، وتمكين المتعلم من استثمار كامل مخزونه اللغوي.

لقد أثبتت النماذج التطبيقية أن نجاح توظيف الترجمة لا يكمن في وجودها أو غيابها، بل في منهجية هذا التوظيف .فعندما تُصمم أنشطة الترجمة لتكون تواصلية، تفاعلية، هادفة، ومدمجة ضمن سياق أوسع، فإنها تتجاوز التحفظات التقليدية وتتحول إلى حليف للعملية التعليمية. وبذلك، تضع هذه المقاربات الحديثة مسؤولية كبيرة على عاتق المعلم، الذي يجب أن يكون مكوَّنًا بشكل جيد، قادرًا على الانتقاء الواعي للتقنية المناسبة في الوقت المناسب وللغرض المناسب.

وإذ يستكمل هذا المبحث رسم صورة شبه متكاملة لدور الترجمة في ظل الجهود البشرية (للمعلم والطالب)، فإن المشهد التعليمي المعاصر يشهد بروز فاعل جديد يغير قواعد اللعبة بشكل جذري :التكنولوجيا .فانتشار أدوات الترجمة الآلية الفورية وتكاملها في الحياة اليومية يطرح

تحديات وفرصًا غير مسبوقة على تعليم اللغات. لذا، سينتقل المبحث الموالي لدراسة هذا البعد التكنولوجي، محللاً دور الترجمة الآلية وتطبيقاتها في العملية التعليمية.

المبحث الرابع: الترجمة الآلية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية

1.4 التطور التكنولوجي للترجمة الآلية وأثره البيداغوجي

2.4 أدوات الترجمة عبر الإنترنت

3.4 الترجمة الآلية كأداة لتنمية استقلالية المتعلم

4.4 تطبيقات مبتكرة أخرى (البرامج، الواقع المعزز، التعاون الافتراضي)

5.4 تحديات الترجمة الآلية الخاصة بالثنائية اللغوية (عربية/فرنسية)

6.4 أبعاد نقدية وأخلاقية

4. الترجمة الآلية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية

أدى ظهور التكنولوجيا إلى إحداث تحول عميق في منهجيات تدريس اللغات الأجنبية، لا سيما فيما يتعلق بتقنيات الترجمة. ويؤكد هذا التحول، كما تجادل باوكر Bowker (2020)، ضرورة دمج الأدوات الرقمية ليس كخيار، بل كضرورة لتطوير ما يُعرف بـ "محو الأمية في الترجمة الآلية" (littératie de traduction automatique) لدى المتعلمين. وقد وسّعت هذه الأدوات الذخيرة التربوية المتاحة لمعلمي اللغة، حيث تغير دور الترجمة الآلية من أداة ممنوعة إلى أداة بيداغوجية، وأصبح الهدف، كما يوضح فييرا Vieira (2020)، هو تدريب الطلاب على استخدامها بشكل نقدي. ويُعد دمج هذه الأدوات الرقمية ظاهرة قائمة وموضوع بحث حيوي في السياق الجامعي الجزائري، كما تظهر دراسات ميدانية حديثة (بوخالفة، 2022). ففي فصل اللغة الحديث، تُستخدم التكنولوجيا ليس فقط لتحسين التقنيات التقليدية، بل أيضًا لإدخال مناهج لغوية مبتكرة، مثل نشاط "التحرير اللاحق" (Post-édition)، الذي يحول مخرجات الترجمة الآلية إلى تمرين متقدم في الوعي اللغوي والنقدي (Lucas, 2021 & Corpus)، مما يعالج تعقيدات اكتساب اللغة والفهم الثقافي.

1.4 التطور التكنولوجي للترجمة الآلية وأثره البيداغوجي

لفهم الدور التربوي للترجمة الآلية، من الضروري عدم التعامل معها ككتلة واحدة، بل يجب التمييز بين أجيالها التكنولوجية المختلفة، وأبرزها الانتقال من الترجمة الآلية الإحصائية (SMT) إلى الترجمة الآلية العصبية (NMT).

- **من الترجمة الإحصائية (SMT) إلى العصبية (NMT):**

كانت النماذج القديمة للترجمة الآلية، مثل النسخ الأولى من Google Translate، تعتمد على النماذج الإحصائية التي تترجم عن طريق مطابقة أجزاء وعبارات من نصوص متوازية

ضخمة. كانت نتائجها غالبًا مفككة وغير طبيعية نحويًا، مما يجعل أخطاءها واضحة وسهلة الاكتشاف. أما الجيل الحديث، المتمثل في الترجمة الآلية العصبية (المستخدمة في DeepL والنسخ الحالية من Google Translate)، فيعتمد على شبكات عصبونية تحاكي عمل الدماغ البشري، مما يسمح لها بفهم السياق بشكل أفضل وإنتاج نصوص أكثر سلاسة وطبيعية بشكل ملحوظ.

الآثار البيداغوجية للترجمة العصبية (NMT):

هذا التطور له أثر بيداغوجي عميق. فبينما كانت أخطاء الترجمة الإحصائية واضحة، فإن أخطاء الترجمة العصبية غالبًا ما تكون "خفية" ودلالية. قد تكون الجملة صحيحة نحويًا ومقنعة ظاهريًا، لكنها تحمل معنى مختلفًا تمامًا عن النص الأصلي. هذا يجعل اكتشافها وتصحيحها من قبل الطالب أصعب، ويتطلب مهارات نقدية وتحليلية أعلى بكثير. وهذا يبرر بقوة أكبر الحاجة الملحة لتدريس "محو الأمية في الترجمة الآلية" وعدم ترك الطلاب لاستخدام هذه الأدوات دون توجيه.

2.4 أدوات الترجمة عبر الإنترنت

كما ذكرنا، انتقل الخطاب التربوي من "منع استخدام جوجل للترجمة" إلى "تدريب الطلاب على استخدامه بوعي" (Vieira, 2020). وهذا يتطلب تطوير "محو الأمية في الترجمة الآلية" (littératie de traduction automatique) الذي تشير إليه باوكر (2020)، والذي يعني تمكين الطالب من تقييم المخرجات وفهم حدود الأداة. ومن أهم المناهج المبتكرة لتحقيق ذلك هو نشاط "التحرير اللاحق" (Post-édition). في هذا النشاط، وبدلاً من الترجمة من الصفر، يُعطى الطلاب نصًا مترجمًا آليًا ويُطلب منهم مراجعته وتصحيحه. هذا التمرين، كما تؤكد دراسات مثل دراسة كوربوس Corpus ولوكاس Lucas (2021)، يحول الترجمة

الآلية من أداة للغش إلى تمرين متقدم في الوعي اللغوي، حيث يركز الطالب على تحليل الأخطاء النحوية والأسلوبية والثقافية.

3.4 الترجمة الآلية كأداة لتنمية استقلالية المتعلم

بدلاً من التركيز فقط على مهام من المعلم، يمكن تدريب الطلاب على استخدام الترجمة الآلية لتطوير استقلاليتهم في التعلم بطرق منظمة:

- **بناء مسارد شخصية:** يمكن للطالب في مجال متخصص (كالهندسة أو الطب) استخدام الترجمة الآلية للحصول على ترجمة أولية لقائمة من المصطلحات التقنية. الخطوة التالية، وهي الأهم، هي التحقق من هذه الترجمات باستخدام قواميس متخصصة ومصادر موثوقة، ثم تصحيحها وإضافة ملاحظات سياقية، وبذلك يبني مسردًا شخصيًا عالي الجودة.

الترجمة للتلخيص والفهم الأولي (Gisting):

يمكن تدريب الطلاب على استخدام الترجمة الآلية للحصول على فهم عام وسريع (gist) لنص طويل وصعب (كمقال أكاديمي يفوق مستواهم). هذا الفهم الأولي يزيل حاجز الخوف ويمنحهم الثقة اللازمة لقراءة النص الأصلي بشكل معمق وهم يمتلكون فكرة عامة عن محتواه.

4.4 دمج المدونات اللغوية (Corpora) للتحقق من مخرجات الترجمة الآلية

للارتقاء بمهارات "محو الأمية في الترجمة الآلية"، يمكن تدريب الطلاب على استخدام المدونات اللغوية (Corpora). هذه التقنية المتقدمة تحول الطالب من مستهلك سلبي للتكنولوجيا إلى باحث لغوي نشط. على سبيل المثال، إذا قدمت أداة الترجمة الآلية للطالب تعبيرًا فرنسيًا، يمكنه استخدام محرك بحث متقدم (بوضع التعبير بين علامتي تنصيص "")

أو مدونة لغوية متخصصة ليرى ما إذا كان هذا التعبير مستخدمًا بالفعل من قبل الناطقين الأصليين، وفي أي سياقات يرد. هذا يمنحه القدرة على التحقق التجريبي من جودة الترجمة بدلاً من القبول الأعمى بها.

4.4 تطبيقات مبتكرة أخرى (البرامج، الواقع المعزز، التعاون الافتراضي)

البرامج التعليمية: تستخدم تطبيقات مثل Duolingo الترجمة بشكل مكثف، ولكن غالبًا بطريقة حرفية ومعزولة عن السياق، مما يجعلها أقرب إلى طريقة القواعد–الترجمة القديمة.

- **الواقع المعزز والافتراضي:** تتيح هذه التقنيات مهام ترجمة سياقية، مثل استخدام تطبيق واقع معزز لترجمة لافتات في شارع افتراضي بباريس، مع الحصول على شروح ثقافية فورية.

التعاون الافتراضي: يمكن تصميم "مشاريع ترجمة تعاونية" عبر منصات مثل Google Docs، حيث يعمل طلاب من دول مختلفة معًا على ترجمة نص، ويستخدمون التعليقات لمناقشة الفروق الثقافية واللغوية، وهو ما يجسد بيداغوجيا البنائية الاجتماعية التي يدعو إليها كيرالي (2000).

5.4 تحديات الترجمة الآلية الخاصة بالثنائية اللغوي (عربية–فرنسية)

لإضفاء أصالة على البحث، من المهم الإشارة إلى التحديات الخاصة التي تواجهها الترجمة الآلية بين العربية والفرنسية في السياق الجزائري:

- **إشكالية اللهجات:** تتعامل هذه الأدوات بشكل أساسي مع العربية الفصحى. عند إدخال عبارات باللهجة الجزائرية، غالبًا ما تكون النتائج غير دقيقة أو غير مفهومة، مما يطرح تحديًا أمام المتعلم.

- **الفروق النحوية العميقة:** هناك فروق هيكلية بين اللغتين (مثل غياب فعل الكينونة في الجملة الاسمية العربية، نظام التذكير والتأنيث المعقد) غالبًا ما تخطئ فيها الترجمة الآلية.
- **الخصوصيات الثقافية المغاربية:** قد تفشل الترجمة الآلية في نقل الإشارات الثقافية الخاصة بمنطقة المغرب العربي، وتميل إلى استخدام مقابلات "شرق أوسطية" قد لا تكون دقيقة أو ملائمة للسياق المحلي.

6.4 أبعاد نقدية وأخلاقية

إن دمج الترجمة الآلية يثير تساؤلات نقدية وأخلاقية عميقة، منها:

- **الانتحال الأكاديمي:** كيف يمكن التمييز بين الاستخدام المشروع للأداة كوسيلة مساعدة، والاستخدام غير المشروع كأداة للغش؟
- **مستقبل المهنة:** كيف يجب أن يتكيف تعليم الترجمة واللغات لإعداد جيل لمهارات جديدة كالتحرير اللاحق والوساطة الثقافية؟
- **الهيمنة الثقافية:** هل هناك خطر من أن تؤدي هذه الأدوات إلى إنتاج ترجمات "موحدة ثقافيًا" تتجاهل الخصوصيات اللغوية؟

في الختام، يتضح أن التكنولوجيا قد جعلت دور الترجمة في تعليم اللغات أكثر تعقيدًا. لم يعد الأمر يتعلق بأداة بسيطة، بل بمنظومة تقنية تتطلب مهارات جديدة (كمحو الأمية في الترجمة الآلية)، وبيداغوجيات مبتكرة (كالتحرير اللاحق ودمج المدونات)، وتفكيرًا نقديًا في الأبعاد الأخلاقية والمهنية. أصبح دور المعلم الآن أكثر أهمية من أي وقت مضى، ليس كمانع للتكنولوجيا، بل كمرشد نحو استخدامها بوعي، وفعالية، ومسؤولية.

خلاصة

انطلق هذا الفصل من استعراض الإطار المفاهيمي والتاريخي الذي أظهر العلاقة الجدلية والمتقلبة بين الترجمة وتعليم اللغات. وقد كشف المبحث الأول عن جذور هذه العلاقة، بينما فصّل المبحث الثاني الحجج المؤيدة والمعارضة التي شكلت قطبي النقاش لعقود. ثم بيّن المبحث الثالث كيف أن الفكر التربوي الحديث تجاوز هذا الانقسام بتبني مقاربات أكثر مرونة وتكاملًا، محولاً السؤال من "هل نستخدم الترجمة؟" إلى "كيف نستخدمها بفعالية؟". وأخيرًا، استشرف المبحث الرابع التحولات الجذرية التي فرضتها التكنولوجيا، محللاً دور الترجمة الآلية ليس كأداة فحسب، بل كظاهرة تتطلب مهارات وبيداغوجيات نقدية جديدة.

الاستنتاج الجوهري الذي يربط بين هذه المباحث هو أن دور الترجمة في الفصل اللغوي يشبه إلى حد كبير أداة الجرّاح الدقيقة؛ فقِيْمَتُها لا تكمن في الأداة نفسها، بل في حكمة اليد التي تستخدمها وتوقيتها ودقتها. لقد أثبت التحليل أن الإقصاء التام للترجمة هو إهدار لمورد معرفي مهم، كما أن الاعتماد المفرط عليها يعيق الطلاقة. وبالتالي، فإن البيداغوجيا الناجحة هي التي تدمج الترجمة بشكل مدروس ومنهجي، كأداة من بين مجموعة أدوات متنوعة، لخدمة أهداف محددة مثل تعميق الفهم النحوي، أو بناء الوعي المقارن، أو استثمارها كنشاط تواصلي محفز.

بعد أن أرسى هذا الفصل الإطار النظري العالمي للعلاقة بين الترجمة وتعليمية اللغات، يصبح من الضروري الآن تجذير هذا النقاش في سياق تاريخي واجتماعي محدد لفهم تجلياته العملية. وعليه، سينتقل الفصل الثاني من المشهد النظري العام إلى دراسة تاريخية–بيداغوجية معمقة للحالة الجزائرية. سيتتبع هذا الفصل تحولات ممارسة الترجمة في الجزائر عبر حقبها التاريخية الكبرى: من فترة ما قبل 1830، مرورًا بدورها المعقد في الحقبة الاستعمارية، وصولًا إلى تأسيسها الأكاديمي بعد الاستقلال ودورها في سياسات التعريب. يهدف هذا التحليل التاريخي

إلى توفير الخلفية المحلية اللازمة لفهم الواقع المعاصر لتعليمية الترجمة في الجزائر، والذي سيشكل محور الدراسة الميدانية في الفصول اللاحقة.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: تحوّلات الترجمة في الجزائر من الإرث الاستعماري إلى التعليم الجامعي: دراسة تاريخية–بيداغوجية

تمهيد

المبحث الأول :الترجمة في الجزائر قبل 1830: الإطار التاريخي والمؤسسي

المبحث الثاني: الترجمة في الحقبة الاستعمارية (1830–1962): السياسات والحقول

المبحث الثالث: الترجمة بعد الاستقلال: من أداة التعريب إلى التأسيس الأكاديمي

خلاصة

تمهيد الفصل الثاني

تمهيد

بعد أن أرسى الفصل الأول الإطار النظري العالمي للعلاقة بين الترجمة وتعليمية اللغات، يصبح من الضروري الآن تجذير هذا النقاش في سياق تاريخي واجتماعي محدد لفهم تجلياته العملية. وتُعد الحالة الجزائرية ميدانًا خصبًا لهذه الدراسة، نظرًا لخصوصيتها التاريخية واللغوية التي تأثرت بالإرث العثماني، وتجربة استعمارية فرنسية طويلة وعميقة، ثم تحديات بناء الدولة الوطنية وسياسات التعريب. يهدف هذا الفصل، إذن، إلى تقديم دراسة تاريخية–بيداغوجية معمقة، تحلل التحولات الوظيفية والمؤسسية التي طرأت على ممارسة الترجمة في الجزائر.

ولتحقيق هذا الهدف، قُسّم الفصل إلى ثلاثة مباحث رئيسية تتبع التسلسل الزمني. يبدأ **المبحث الأول** بدراسة فترة ما قبل 1830، حيث يحلل البنية اللغوية والإدارية في العهد العثماني ووظائف "الترجمان" الدبلوماسية والتجارية، ثم ينتقل إلى نقطة التحول الحاسمة مع الحملة الفرنسية، مبرزًا كيف تحولت الترجمة إلى أداة للاستكشاف والتجسس العسكري والسياسي.

أما **المبحث الثاني**، فيغوص في الحقبة الاستعمارية (1830–1962)، محللاً الدور المؤسسي للترجمة كأداة لتوطيد الاحتلال في ثلاثة مجالات حيوية: المجال العسكري، من خلال تأسيس "هيئة المترجمين العسكريين" واستخدامهم في الدعاية وترسيخ النفوذ؛ والمجال القضائي، عبر إنشاء "هيئة المترجمين المحلّفين" ودورهم في تطبيق النظام القانوني الفرنسي؛ والمجال التعليمي، الذي شهد سياسة مزدوجة لتعليم العربية للفرنسيين.

وأخيرًا، يتناول **المبحث الثالث** مرحلة ما بعد الاستقلال، متتبعًا الدور الجديد الذي لعبته الترجمة كأداة أساسية في مشروع "التعريب" ونقل المعرفة. ثم يحلل الفصل التحول الأهم، وهو التأسيس الأكاديمي للترجمة من خلال إنشاء مؤسسات متخصصة كـ"المدرسة العليا للترجمة" ثم "أقسام الترجمة" في الجامعات، وصولًا إلى دراسة الحالة المحددة التي تمثل نقطة التقاء هذا المسار

التاريخي بموضوع الأطروحة، وهي إدراج "مقياس الترجمة" في أقسام اللغات، مع التركيز على قسم اللغة الفرنسية بقسنطينة.

إن الغاية من هذا السرد التاريخي ليست التأريخ للترجمة بحد ذاته، بل فهم كيف أن هذا الإرث المعقد (الترجمة كأداة هيمنة، ثم كأداة سيادة، ثم كتخصص أكاديمي) لا يزال يلقي بظلاله على التصورات والممارسات البيداغوجية الحالية في فصول تعليم اللغات بالجزائر، وهو ما سيوفر الخلفية الضرورية لفهم وتحليل نتائج الدراسة الميدانية في الفصول اللاحقة.

المبحث الأول: الترجمة في الجزائر قبل 1830: الإطار التاريخي والمؤسساتي

1.1 الترجمة في العهد العثماني: ممارسة وظيفية في سياق دولي

1.1.1 الوضع اللغوي العام وغياب المؤسسة

2.1.1 "الترجمان": الوسيط اللغوي ومكانته الاجتماعية

3.1.1 الترجمة في سياق العلاقات الخارجية لإيالة الجزائر

2.1 دور الترجمة في الحملة الفرنسية على الجزائر

1.2.1 الترجمة كأداة للتجسس والاستكشاف

2.2.1 شخصيات ومهام استكشافية بارزة

3.2.1 المترجمون كأداة سياسية وعسكرية

المبحث الأول: الترجمة في الجزائر قبل 1830: الإطار التاريخي والمؤسسي

1. الترجمة في الجزائر قبل 1830: الإطار التاريخي والمؤسسي

لفهم التحولات العميقة التي طرأت على دور الترجمة في الجزائر مع بداية الحقبة الفرنسية، لا بد من تأسيس نقطة انطلاق تاريخية توضح وضعية الترجمة وممارسيها قبل هذا المنعطف الحاسم. يهدف هذا المبحث إلى رسم ملامح الإطار التاريخي والمؤسسي للترجمة في العهد العثماني، مبرزًا وظائف "الترجمان" في البنية اللغوية والإدارية آنذاك. بعد ذلك، سينتقل التحليل إلى اللحظة المفصلية المتمثلة في الحملة الفرنسية على الجزائر، حيث سيكشف كيف تم تجنيد الترجمة وتوظيفها كأداة استخباراتية وسياسية وعسكرية، ممهدةً بذلك للدور الذي ستلعبه لاحقًا في توطيد الاحتلال.

1.1 الترجمة في العهد العثماني: ممارسة وظيفية في سياق دولي

1.1.1 الوضع اللغوي العام وغياب المأسسة

شغلت اللغة العربية مكانة مركزية في الجزائر العثمانية، إذ كانت لغة الهوية والدين والتعليم، بينما احتلت اللغة التركية مكانة رسمية في مؤسسات الحكم والإدارة (سعيدوني، 2009، ص. 115). في هذا السياق، الذي تميز أيضًا بحضور لغات أخرى في الموانئ نتيجة التجارة المتوسطية (كالإسبانية والإيطالية والفرنسية)، كانت الترجمة ضرورة عملية أكثر منها ممارسة مؤسساتية؛ إذ لم تطوّر الدولة جهازًا ثابتًا للترجمة (بوعمران، 2018، ص. 278).

ولم يُؤسس نظام تربوي أو إداري لتكوين المترجمين، بل ظل العمل الترجمي مرتبطًا بالظرفية السياسية والدبلوماسية (جامعة الجزائر، 1984). وفي العصر العثماني، لا نجد مؤشرات على إنشاء مكتب رسمي للترجمة في الجزائر، إذ اقتصرت الترجمات المكتوبة على الوثائق الإدارية، بينما ظهرت مبادرات محدودة لترجمة المخطوطات الفقهية والتاريخية كوسيلة لحفظ التراث المحلي (عكاك وعليوي، 2014، ص. 130). تجدر الإشارة إلى أن التجربة العثمانية العامة شهدت نقلة نوعية بإنشاء مكتب الترجمة العثماني سنة 1821 بإسطنبول (Massé, 1933,

p. 12)، غير أنّ هذا التنظيم المؤسساتي لم يُطبّق في الجزائر التي ظلّت هامشية إداريًا مقارنة بالمركز.

2.1.1 "الترجمان": الوسيط اللغوي ومكانته الاجتماعية

في غياب مؤسسة رسمية، كان "الترجمان" أو "الوسيط اللغوي" هو حجر الزاوية في ممارسة الترجمة. وغالبًا ما كان هؤلاء التراجمة ينحدرون من فئات اجتماعية تمتلك ميزة لغوية، كالأقليات اليهودية، أو العائلات ذات الأصول الأندلسية، أو حتى بعض الأوروبيين الذين اندمجوا في المجتمع الجزائري، والذين كانوا يتقنون لغات التجارة والدبلوماسية المتوسطية إلى جانب العربية.

كانت مكانتهم الاجتماعية مركبة؛ فمن ناحية، كانوا عناصر لا غنى عنها للديوان والقناصل الأجانب على حد سواء، مما منحهم نفوذًا وقربًا من دوائر السلطة. ومن ناحية أخرى، كان يُنظر إليهم أحيانًا بعين الشك لكونهم يقفون في منطقة وسطى بين عالمين متنافسين. وقد وصفهم بوعمران (2018، ص. 283) بأنهم "وسطاء ثقافيون حافظوا على التواصل الإداري بين الإيالة والمركز"، وامتد دورهم ليشمل كل أشكال التواصل مع الخارج. وتجاوزت مهامهم مجرد الترجمة الشفوية لتشمل صياغة المراسلات الدبلوماسية، وترجمة الاتفاقيات التجارية، والتوسط في المفاوضات الحساسة مثل اتفاقيات فدية الأسرى التي كانت جزءًا أساسيًا من علاقات الإيالة بالقوى الأوروبية.

3.1.1 الترجمة في سياق العلاقات الخارجية لإيالة الجزائر

لفهم أهمية الترجمة في تلك الفترة، لا بد من وضعها في سياقها الجيوسياسي. لقد كانت إيالة الجزائر قوة بحرية مؤثرة في حوض المتوسط، وتفاعلت بشكل مستمر ومعقد مع الدول الأوروبية. هذه التفاعلات، التي تراوحت بين فترات السلم والتجارة وفترات الحرب والقرصنة، خلقت طلبًا دائمًا ومُلِحًا على الترجمة كوسيلة لإدارة هذه العلاقات الشائكة.

المبحث الأول: الترجمة في الجزائر قبل 1830: الإطار التاريخي والمؤسسي

كانت الترجمة الأداة الدبلوماسية الأولى في التفاوض على معاهدات السلام والصداقة، وتحديد الرسوم الجمركية، وحل النزاعات البحرية. فعلى سبيل المثال، كانت المعاهدات المعقدة، مثل تلك التي أُبرمت مع قوى بحرية كالولايات المتحدة وبريطانيا في أواخر القرن الثامن عشر، تتطلب دقة لغوية وقانونية عالية لا يمكن أن تتم إلا عبر وسطاء لغويين محنكين قادرين على التنقل بين التقاليد القانونية المختلفة. وبهذا، لم تكن الترجمة نشاطًا هامشيًا، بل كانت في صميم العمل الدبلوماسي الذي ضمن استمرارية الإيالة كفاعل دولي مستقل نسبيًا عن الباب العالي.

2.1 دور الترجمة في الحملة الفرنسية على الجزائر

1.2.1 الترجمة كأداة للتجسس والاستكشاف

تُعدّ الحملة الفرنسية على الجزائر سنة 1830 محطةً مفصلية في تاريخ الترجمة بالبلاد، إذ تحولت الترجمة إلى أداة استخباراتية واستكشافية في خدمة المشروع الاستعماري (زورقي، 2021، ص. 8). فقد أعدّت فرنسا بعثات علمية ودبلوماسية سبقت الغزو لجمع معلومات دقيقة عن الجغرافيا والبنية الاجتماعية للجزائر (دباب، 2023، ص. 11). ويشير هلايلي (2016، ص. 176) إلى أنّ المترجمين أدّوا دور "العيون التي ترى والآذان التي تسمع " لصالح الجيش الفرنسي.

وقد أكدت أطروحة بليل (2016، ص. 87) أنّ الفرنسيين استخدموا الترجمة في صياغة تقارير حول السكان والعادات القبلية وموارد البلاد، ممّا جعل المترجمين أدوات رئيسة في التحضير للغزو. بناءً على ذلك، أصبحت الترجمة وسيلةً للاختراق الثقافي والاستخباراتي، إذ أُرسل بعض المترجمين متخفّين في هيئة تجّار أو رحالة لجمع المعلومات (Féraud, 1876, p. 32). لقد تجاوزت الترجمة هنا مفهومها اللغوي لتصبح أداة هيمنة وتحكّم في المعرفة، وهو

ما أشار إليه مناصرية (1982، ص. 41) بوصفه "التحول الأخطر في مسار الترجمة بالجزائر حين أصبحت تخدم أهداف السيطرة الأجنبية".

2.2.1 شخصيات ومهام استكشافية بارزة

اعتمدت فرنسا على شبكة من المترجمين العسكريين والمستشرقين الذين أدّوا مهام استخباراتية بحتة لجمع معلومات دقيقة عن البلاد (Baruch, 1901, p. 24). وقد لخّص فيرو (Féraud, 1876, p. 40). دورهم بقوله إن "الجيش الفرنسي في إفريقيا كان يسير بعيون المترجمين". ويلخص التحليل التالي أبرز هؤلاء الشخصيات والمهام التي أُنيطت بهم:

- **دوبينيوسك (Dubois de Jonnès)**: ضابط مترجم شارك في البعثات الأولى إلى تونس والجزائر، وكُلّف بجمع المعطيات الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية التي استُخدمت لاحقًا في إعداد تقارير استخباراتية تمهيدًا للغزو (Baruch, 1901, p. 26؛ دباب، 2023، ص. 11).
- **جيراردان (Girardin)**: مترجم دبلوماسي أسهم في صياغة الرسائل الرسمية بين القنصلية الفرنسية والسلطات المحلية، كما عمل على دراسة عادات السكان وأنماط حياتهم بهدف فهم ذهنية الأهالي لتسهيل السيطرة عليهم (دباب، 2023، ص. 18).
- **ريمونبير (Rémombert)**: مستشرق متخصص في ترجمة النصوص الإدارية العربية، ساعد في تحليل الوثائق والرسائل الرسمية وبناء قاعدة بيانات حول التنظيم الإداري المحلي لتقديمها للإدارة الفرنسية (هلايلي، 2016، ص. 182).

جدول (1): أبرز مهام المترجمين الفرنسيين في البعثات الاستكشافية قبل وأثناء الحملة على الجزائر

الهدف الاستعماري المباشر	المهام الرئيسة	الانتماء / الصفة	اسم المترجم
إعداد تقارير استخباراتية تمهيدًا للغزو	جمع المعلومات عن البنية الاجتماعية والاقتصادية	ضابط مترجم في بعثات استكشافية بتونس والجزائر	دوبينيوسك (Dubois de Jonnès أو Dubeniousc)
فهم ذهنية الأهالي لتسهيل السيطرة	دراسة عادات السكان وأنماط حياتهم	مترجم فرنسي مكلّف بمهام دبلوماسية	جيراردان (Girardin)
تقديم المعلومات للإدارة الفرنسية	تحليل الوثائق والرسائل الرسمية بالعربية	مستشرق ومترجم	ريمونبير (Rémombert)

3.2.1 المترجمون كأداة سياسية وعسكرية

بعد نجاح الاحتلال، تطوّر دور المترجمين ليصبحوا أدوات سياسية تعمل على تكييف الخطاب الفرنسي مع الحسّ الديني واللغوي للمجتمع الجزائري. وتشير بليل (2016، ص. 102) إلى أنّ أول بيان أصدره دي بورمون (de Bourmont) نُشر بالعربية ووُزّع عبر مترجمين وأئمة موالين، في محاولة لتبرير الغزو.

كما يوثّق مناصرية (1990، ص. 55) أنّ الترجمة استُخدمت في المفاوضات مع زعماء القبائل لإقناعهم بالاستسلام. ويوضح سعد الله (1996، ص. 47) أنّ "المترجم لم يكن ناقلًا محايدًا، بل موظفًا سياسيًا في جهاز الدعاية الاستعمارية ."أما في الدراسات الفرنسية

الكلاسيكية، فقد تناول ماسيه Massé (1933, p. 20) و فيرو Féraud (1876, p. 28) الترجمة كجزء من منظومة السيطرة الرمزية التي حاولت فرنسا فرضها.

يُظهر استعراض هذه الفترة بوضوح أن ممارسة الترجمة في الجزائر انتقلت من حالة وظيفية ودبلوماسية في العهد العثماني إلى أداة استراتيجية حاسمة في يد القوة الغازية. لقد مثّلت الحملة الفرنسية لحظة تحول جذري، حيث لم يعد المترجم مجرد وسيط تجاري أو إداري، بل أصبح عنصرًا أساسيًا في جمع المعلومات والاستكشاف ورسم السياسات العسكرية. وبهذا، تكون الترجمة قد فقدت براءتها الوظيفية لتتحول إلى أداة في صراع القوى، وهو الدور الذي سيتم مأسسته وتوسيعه بشكل غير مسبوق خلال حقبة الاحتلال الطويلة، كما سيوضح المبحث التالي.

المبحث الثاني: الترجمة أثناء الاحتلال الفرنسي (1830–1962)

1.2 الترجمة في المجال التعليمي

1.1.2 المدارس الشرعية

2.1.2 تعليم اللغة العربية للفرنسيين

2.2 الترجمة في المجال العسكري

1.2.2 تأسيس هيئة المترجمين العسكريين (1830)

1.1.2.2 السياق التاريخي والسياسي

2.1.2.2 دوافع إنشاء الهيئة

3.1.2.2 التكوين والموارد البشرية

4.1.2.2 المهام الرئيسة للهيئة

5.1.2.2 الأبعاد الثقافية والسياسية غير المباشرة

6.1.2.2 مقارنة مع تجارب استعمارية أخرى

2.2.2 دور المترجمين في توطيد الاحتلال

1.2.2.2 الترجمة كأداة في تثبيت النفوذ العسكري

2.2.2.2 الترجمة والدعاية السياسية

3.2.2.2 حالة ليون روش: المترجم كجاسوس وقائد

4.2.2.2 أثر هذا التوظيف في المجتمع الجزائري

3.2 الترجمة في المجال القضائي

1.3.2 إنشاء هيئة المترجمين المحلّفين

1.1.3.2 السياق العام بعد الاحتلال

2.1.3.2 تأسيس هيئة المترجمين المحلّفين (1835)

3.1.3.2 خصائص عمل المترجمين المحلّفين

4.1.3.2 الأبعاد السياسية والاجتماعية

5.1.3.2 مقارنة مع التجارب الأخرى

2.3.2 مكانة المترجم القضائي وأدواره

1.2.3.2 المترجم القضائي بوصفه "لسان وقلم القاضي"

2.2.3.2 ازدواجية المرجعيات وإشكالية التكافؤ

3.2.3.2 الوضعية الاجتماعية والاعتراف القانوني

4.2.3.2 الأثر البعيد على مسار الترجمة

2. الترجمة أثناء الاحتلال الفرنسي (1830–1962)

بناءً على الدور الاستخباراتي الذي لعبته الترجمة في تمهيد الطريق للاحتلال، ينتقل هذا المبحث لتحليل كيفية قيام الإدارة الفرنسية بمأسسة هذا الدور وتعميقه، محولةً الترجمة من أداة ظرفية إلى جهاز مؤسسي دائم في خدمة المشروع الاستعماري. سيتتبع هذا التحليل وظائف الترجمة وتجلياتها في ثلاثة مجالات حيوية شكلت أعمدة الإدارة الاستعمارية، وهي: المجال التعليمي بسياساته المزدوجة، والمجال العسكري عبر تأسيس هيئة المترجمين العسكريين، والمجال القضائي من خلال إنشاء هيئة المترجمين المحلفين.

1.2 الترجمة في المجال التعليمي

1.1.2 المدارس الشرعية

مع بداية الاحتلال الفرنسي للجزائر عام 1830، سعت السلطات الاستعمارية إلى إعادة هيكلة النظام التعليمي بما يخدم مصالحها السياسية والإدارية. ومن أبرز ملامح هذه السياسة إنشاء المدارس الشرعية الثلاث في كلٍّ من المدية، تلمسان، وقسنطينة بموجب مرسوم صدر سنة 1850 (Janier, 2010). ورغم أن الهدف المعلن من هذه المدارس كان تكوين موظفين مسلمين يجمعون بين المعرفة الدينية والقدرة على خدمة الإدارة الاستعمارية، فإن الهدف العميق تمثّل في إخضاع النخبة الجزائرية وتوجيهها لخدمة مشروع فرنسا (هلايلي، 2016، ص ص 175–177).

لقد بُنيت هذه المدارس على أنقاض نظام تعليمي أصيل كان قائمًا على الكتاتيب والزوايا، حيث كانت اللغة العربية تُستَخدم وسيلةً لتدريس القرآن الكريم والعلوم الشرعية. غير أن فرنسا – من خلال هذه المدارس – سعت إلى إعادة تشكيل مناهج التعليم الديني عبر إدخال عناصر جديدة، وإقصاء بعض المضامين التي تُنمّي الوعي الوطني أو تُعزز الانتماء الإسلامي–

العربي. ومن ثَمَّ، لم تعد الترجمة في هذا الإطار مجرد وسيلة للتقريب بين اللغات، بل أصبحت أداة وظيفية لتصفية الموروث المعرفي وإعادة توجيهه بما يتلاءم مع أهداف الاستعمار (بليل، 2016، ص 87؛ هلايلي، 2016، ص 176).

وفي هذا السياق، لعبت الترجمة دورًا مزدوجًا. فمن جهة، اعتمدت فرنسا على مترجمين لنقل بعض النصوص الدينية والفقهية إلى الفرنسية بهدف فهمها وإخضاعها للرقابة، خاصة تلك المتعلقة بالأوقاف والمعاملات الشرعية. ومن جهة أخرى، استُخدمت الترجمة العكسية من الفرنسية إلى العربية لإدخال نصوص قانونية وإدارية فرنسية إلى فضاء التعليم التقليدي. وبهذا تحوّلت المدارس الشرعية إلى مختبر لترجمة الخطاب القانوني والإداري الفرنسي إلى لغة الأهالي، قصد إضفاء الشرعية على النظام الجديد (Janier, 2010؛ Collot, 1987؛ هلايلي، 2016).

ويشير الباحثون إلى أن هذه العملية لم تقتصر على نقل المصطلحات القانونية، بل شملت أيضًا إعادة صياغة المفاهيم. فالمصطلحات الفرنسية ذات المرجعية القانونية الغربية كانت تُترجَم إلى العربية بمكافئات قد تُغيّر معانيها الأصلية، أو تُفرَض على البيئة التعليمية والدينية فرضًا، ما أدى إلى إحداث قطيعة بين الخطاب العربي الأصيل والخطاب المُترجَم (هلايلي، 2016، ص ص 176–178). هذا التحوّل ساهم في إضعاف مركزية العربية كلغة معرفة، وفتح الباب أمام هيمنة الفرنسية حتى داخل الفضاء التعليمي الديني (بليل، 2016، ص 90).

من ناحية أخرى، لا يمكن إغفال أنّ هذه المدارس الشرعية، على الرغم من طابعها الاستعماري، أسهمت – عن غير قصد – في بقاء العربية حاضرة كلغة تدريس ولو في نطاق محدود. فقد ساعدت الترجمة على استمرار بعض أشكال التواصل بين العربية والفرنسية، وأتاحت للطلاب الجزائريين الاطلاع على نصوص مزدوجة اللغة، مما خلق نوعًا من التثاقف اللغوي حتى وإن

كان موجَّهًا. وقد لاحظ بعض الباحثين أنّ هذا التثاقف ساعد – في مراحل لاحقة – على تهيئة الأرضية لتأسيس أقسام الترجمة بعد الاستقلال (هلايلي، 2016، صص 135–136).

يُظهر تحليل تجربة المدارس الشرعية أن الترجمة في المجال التعليمي أثناء الاحتلال الفرنسي كانت جزءًا من سياسة استعمارية ممنهجة. فبينما روّجت فرنسا لفكرة أنها تسعى إلى تكوين موظفين مسلمين يحافظون على هويتهم اللغوية، كانت الترجمة تُستخدم لفرض الهيمنة الثقافية والسياسية، عبر إدماج النصوص الفرنسية في فضاء التعليم العربي–الإسلامي (Janier, 2010؛ Collot, 1987؛ هلايلي، 2016). ومع ذلك، مثّلت هذه المدارس مجالًا سمح باستمرار اللغة العربية كلغة تدريس، وإن بشكل محدود، وأوجدت فضاءات أولية للتثاقف اللغوي الذي سيتطور لاحقًا في المؤسسات الأكاديمية الوطنية (هلايلي، 2016، ص ص 135–136).

2.1.2 تعليم اللغة العربية للفرنسيين

مع بداية التوسع الاستعماري الفرنسي في الجزائر، أدركت السلطات الاستعمارية أن نجاح مشروعها لا يتوقف على السيطرة العسكرية فحسب، بل يتطلب أيضًا التغلغل في البنية الثقافية واللغوية للمجتمع الجزائري. ولتحقيق ذلك، كان من الضروري أن يتمكن الضباط والإداريون الفرنسيون من فهم اللغة العربية، باعتبارها الوسيلة الأساسية للتواصل مع الأهالي وقراءة النصوص الشرعية والإدارية. ومن هنا نشأت الحاجة إلى تعليم العربية للفرنسيين، ليس بدافع معرفي أو ثقافي، بل كأداة لضمان سيطرة أكثر فاعلية على السكان.

لقد أُنشئت مدارس ومراكز خاصة لتعليم اللغة العربية للفرنسيين، سواء داخل الجزائر أو في باريس، حيث كانت المعاهد الاستشراقية مثل "المدرسة الخاصة للغات الشرقية" (École des langues orientales) تساهم في تكوين مترجمين ومستعربين موجّهين للجزائر (هلايلي، 2016، ص 177). هؤلاء المتعلمون الفرنسيون لم يقتصروا على اكتساب لغة التواصل

اليومي، بل تلقّوا تدريبات في اللغة العربية الفصحى والدارجة على حد سواء، حتى يتمكنوا من التحدث مع عامة الجزائريين من جهة، وفهم النصوص الرسمية والدينية من جهة أخرى (هلايلي، 2016، ص ص 176–178).

ويُعدّ لويس–جاك بريزينييه (Louis-Jacques Bresnier) من أبرز الأسماء التي ساهمت في تدريس العربية وتصريف الخطاب بالعربية نحو الأهالي، إلى جانب مستعربين ومترجمين ارتبطت أسماؤهم بإدارة الملفات العربية داخل الإدارة الفرنسية (هلايلي، 2016، ص 176).

من الناحية البيداغوجية، اعتمد الفرنسيون على الترجمة كوسيلة مركزية في تعليم العربية، حيث كان الطالب الفرنسي يُدرَّب على ترجمة النصوص العربية إلى الفرنسية والعكس. وقد هدفت هذه العملية إلى إكساب الموظف القدرة على التصرّف في الوثائق الرسمية والشرعية، مثل العقود والأوامر العسكرية، وجمع المعطيات الاستخباراتية عن التركيبة السكانية والاقتصادية للبلاد (زورقي، 2024، ص ص 9–12). وهكذا ارتبط تعليم العربية بالبعد الإداري والاستعماري، بعيدًا عن أي بعد ثقافي أو معرفي حقيقي.

ويشير الباحثون إلى أنّ هذا التوجّه أدّى إلى ظهور ما يمكن تسميته بـ »المترجم–العميل«، أي المترجم الذي يُدرَّب على خدمة السلطة الاستعمارية أكثر من خدمة المعرفة أو البحث الأكاديمي. فقد تمّ إعداد هؤلاء المترجمين ليكونوا وسطاء في المحاكم، والإدارات، والمفاوضات السياسية، وهو ما جعل الترجمة جزءًا من البنية الاستعمارية للهيمنة (هلايلي، 2016، صص 176–178؛ زورقي، 2024، ص ص 10–11).

إنّ تعليم العربية للفرنسيين خلال فترة الاحتلال كان مشروعًا سياسيًا بامتياز. فالغاية لم تكن التبادل الثقافي أو تحقيق التواصل المتكافئ، بل استخدام العربية وسيلةً لفهم المجتمع الجزائري بغية السيطرة عليه وتطويعه. ويؤكد هذا أنّ الترجمة في المجال التعليمي زمن الاحتلال لم

تكن سوى أداة استعمارية وظيفية، تختلف جذريًا عن أهداف الترجمة التعليمية في السياقات الوطنية المستقلة.

وإذا كان المجال التعليمي قد شكّل الحاضنة طويلة الأمد لإعداد هؤلاء الوسطاء اللغويين، فإن الحاجة الأكثر إلحاحًا وفورية لهم قد تجلّت في الميدان العسكري الذي كان رأس حربة المشروع الاستعماري منذ اللحظة الأولى للغزو.

2.2 الترجمة في المجال العسكري

1.2.2 تأسيس هيئة المترجمين العسكريين (1830)

1.1.2.2 السياق التاريخي والسياسي

مع بداية الغزو الفرنسي للجزائر سنة 1830، وجد الجيش الفرنسي نفسه في مواجهة مجتمع متماسك لغويًا ودينيًا، يتحدث أغلبيته الساحقة بالعربية والأمازيغية، بينما ظلّت الفرنسية لغة دخيلة مقترنة بالسلطة الاستعمارية. هذا الوضع اللغوي فرض على القيادة الفرنسية أن تُدرك باكرًا أنّ السيطرة العسكرية لا تكفي وحدها لإخضاع الأهالي، بل تحتاج إلى أداة اتصال فعّالة تُمكّنها من فهم الذهنية الجزائرية وإدارة الشؤون اليومية. هنا برزت الحاجة الملحّة إلى إنشاء هيئة رسمية للمترجمين العسكريين (هلايلي، 2016، صص 132–133).

2.1.2.2 دوافع إنشاء الهيئة

كان تأسيس سلك المترجمين العسكريين عام 1830 استجابة مباشرة لتحديات الاحتلال. فالجيش الفرنسي لم يكن يمتلك العدد الكافي من الضباط الملمين بالعربية، في حين أن التواصل مع السكان كان شرطًا أساسيًا لضمان الأمن وإدارة الأراضي الجديدة. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الحاجة إلى الاطلاع على المراسلات والوثائق الإدارية والشرعية بالعربية دفعت السلطات الاستعمارية إلى الاستعانة بمترجمين قادرين على نقل هذه النصوص إلى الفرنسية بدقة. ولم يكن الهدف علميًا أو ثقافيًا، بل سياسيًا وأمنيًا بالدرجة الأولى: تمكين فرنسا من مراقبة المجتمع

وإخضاعه عبر السيطرة على لغته وخطابه (هلايلي، 2016، ص 177؛ Féraud, 1876, p. 55).

3.1.2.2 التكوين والموارد البشرية

تشير المصادر إلى أنّ الهيئة تكوّنت من خليط غير متجانس: مستشرقون فرنسيون تلقوا تعليمهم في "المدرسة الخاصة للغات الشرقية" في باريس، ومماليك عاشوا في الجزائر وأتقنوا لهجاتها، بالإضافة إلى بعض اليهود المحليين والمسيحيين المتحدّرين من أصول متوسطية كانوا يجيدون العربية والفرنسية معًا. وقد استفاد الجيش من خبرتهم في اللهجات الدارجة والتقاليد الشفوية، مما سمح له بالتواصل مع القبائل في المناطق الداخلية حيث لا تُستخدم العربية الفصحى بشكل واسع (هلايلي، 2016، صص 176–177).

على مستوى التراتبية، وُضع المترجمون تحت سلطة الضباط الفرنسيين، لكنهم كانوا يتمتعون بصلاحيات واسعة، إذ مثّلوا حلقة الوصل المباشرة بين القيادة العسكرية والأهالي. وفي بعض الأحيان، كان المترجمون يُكلَّفون بمهمات خارج وظائفهم اللغوية، مثل المساهمة في جمع الضرائب أو مراقبة الأسواق أو حتى قيادة بعض الحملات الميدانية، وهو ما جعلهم جزءًا من جهاز السيطرة الاستعمارية.

4.1.2.2 المهام الرئيسة للهيئة

أُنيط بالمترجمين العسكريين جملة من الوظائف، يمكن تلخيصها في النقاط التالية (هلايلي، 2016، ص ص 176–178؛ زورقي، 2024، صص 10–12، 18–19):

- **الترجمة الكتابية للنصوص الرسمية:** شملت ترجمة الأوامر العسكرية، والبيانات السياسية، والاتفاقيات التي تُبرم مع زعماء القبائل.

- **الترجمة الشفوية في المفاوضات:** إذ كان المترجم حاضرًا في اللقاءات بين القادة الفرنسيين والأعيان الجزائريين، ليضمن وصول الخطاب الاستعماري بلغة عربية فصيحة أو دارجة.
- **الوظيفة الاستخباراتية:** كان المترجم مطالبًا بجمع الأخبار والمعلومات عن تحركات المقاومة، ومواقف العلماء، والأنشطة الاقتصادية، وتقديم تقارير مفصلة للقيادة.
- **الوظيفة الثقافية–الأمنية:** ساهم المترجمون في تفسير النصوص الشرعية والفتاوى، وهو ما أتاح للفرنسيين معرفة حدود المقاومة الدينية، وكيفية استغلال بعض المفاهيم لشرعنة سياساتهم.

5.1.2.2 الأبعاد الثقافية والسياسية غير المباشرة

إنّ استحداث سلك المترجمين العسكريين لم يكن مجرد استجابة لحاجة عملية، بل حمل في طياته أبعادًا ثقافية وسياسية عميقة. فقد ساعدت هذه الهيئة على إدخال مفردات فرنسية إلى اللغة العربية المتداولة، عبر ترجمة البلاغات والأوامر التي فرضت حضورًا يوميًا للغة المستعمِر في حياة الأهالي. كما أن الترجمة لعبت دورًا في إعادة صياغة المفاهيم القانونية والسياسية بما يتوافق مع المنظور الفرنسي. وهكذا، كانت الترجمة وسيلة لتطبيع الهيمنة الثقافية الفرنسية، حيث نُقلت المفاهيم الجديدة بلغة عربية محلية، مما سَهَّل تقبّلها لدى بعض الفئات (هلايلي، 2016، ص ص 176–178).

6.1.2.2 مقارنة مع تجارب استعمارية أخرى

عند مقارنة هذه التجربة بالفضاءات المغاربية الأخرى، نلاحظ أنّ فرنسا اعتمدت الاستراتيجية ذاتها في تونس والمغرب. ففي تونس، سبقت البعثات الاستكشافية إنشاء هيئة مترجمين رافقت الجيوش الفرنسية وقدّمت تقارير عن الوضع الداخلي. وفي المغرب، اعتمدت فرنسا على شبكة من المترجمين المحليين والمستشرقين الفرنسيين للنفاذ إلى البلاط المخزني والتأثير في قراراته.

غير أنّ خصوصية الحالة الجزائرية تكمن في التأسيس المؤسسي المبكر للسلك مباشرة بعد الاحتلال، ما يدل على أنّ فرنسا رأت في الترجمة وسيلة أساسية لبسط سيطرتها، وليست مجرد أداة ثانوية كما في مستعمرات أخرى (هلايلي، 2016، ص ص 132–133).

يُظهر تحليل تجربة تأسيس هيئة المترجمين العسكريين سنة 1830 أنّ الترجمة في الجزائر الاستعمارية خرجت من نطاقها التقليدي لتتحول إلى مؤسسة رسمية مسخّرة بالكامل لخدمة الجيش الفرنسي. لقد كان المترجمون جزءًا لا يتجزأ من الجهاز الاستعماري، يجمعون بين وظائف الترجمة، والاستخبارات، والوساطة السياسية، وأحيانًا القيادة العسكرية. وبهذا رسّخت فرنسا صورة جديدة للترجمة باعتبارها أداة هيمنة سياسية وعسكرية، لا وسيلة للتواصل الثقافي. هذه الخلفية ستظل تلقي بظلالها على مسار الترجمة في الجزائر خلال العقود التالية، وستسهم في تشكيل الوعي السلبي حول وظيفة المترجم في المخيال الجماعي (هلايلي، 2016، صص 132–133؛ 176–178).

2.2.2 دور المترجمين في توطيد الاحتلال

1.2.2.2 الترجمة كأداة في تثبيت النفوذ العسكري

بعد تثبيت أقدام الجيش الفرنسي في الجزائر عقب 1830، برزت الحاجة إلى جعل الترجمة أداة دائمة في خدمة مشروع الهيمنة الاستعمارية. فالمترجمون العسكريون لم يكونوا مجرد ناقلين للغة، بل كانوا عنصرًا أساسيًا في عملية التواصل والسيطرة. لقد أسهموا في صياغة الأوامر العسكرية باللسان العربي وتوزيعها على الأهالي، وهو ما ساعد على إقناع بعض الفئات بالتعاون أو على الأقل بتخفيف المقاومة. كما أن تقاريرهم الاستخباراتية ساعدت الجيش على فهم تحركات المقاومة، ما مكّن من تنفيذ عمليات عسكرية أكثر دقة وفعالية.

كانت هذه التقارير تغطي الجوانب السياسية والاجتماعية والدينية، وتشمل أوضاع القبائل، وشبكات التحالفات، والطرق التجارية، وحتى مواقف الزوايا ورجال الدين. هذا الدور جعل

المترجمين جزءًا لا يتجزأ من الآلة الاستخباراتية الفرنسية، إلى درجة أن بعضهم نُظر إليه كضابط عسكري أكثر منه مترجمًا (زورقي، 2024، ص ص 10–12، 18–19؛ هلايلي، 2016، ص ص 176–178).

2.2.2.2 الترجمة والدعاية السياسية

إلى جانب الجانب العسكري، استُخدمت الترجمة في المجال السياسي والدعائي. فالقادة الفرنسيون كانوا حريصين على صياغة بياناتهم وخطاباتهم باللغة العربية، وإيصالها إلى السكان عبر المترجمين. البيان الذي أصدره الجنرال دي بورمون يوم 14 جوان 1830 نموذج بارز؛ إذ صيغ بالعربية لطمأنة الجزائريين بأن الاحتلال لا يستهدف الدين الإسلامي، بل يسعى فقط إلى «إصلاح الإدارة». هذا الاستخدام الدعائي للترجمة يوضح كيف حاولت فرنسا أن تُضفي على تدخلها طابعًا مشروعًا، عبر التلاعب بالخطاب الموجّه إلى الجمهور الجزائري (Leclerc & Berbrugger, 1862, pp. 147–156).

لقد كان المترجمون في هذا السياق وسطاء للهيمنة الرمزية؛ فبدل أن يكونوا أدوات للتواصل المتكافئ، أصبحوا يختارون المفردات والصيغ التي تخدم مشروع المستعمر (هلايلي، 2016، ص 176). وهذا ما يتقاطع مع ما أشار إليه بيير بورديو (Pierre Bourdieu) حول دور اللغة في إنتاج "السلطة الرمزية" (Le pouvoir symbolique)، حيث تتحول الكلمات المترجَمة إلى وسيلة للتأثير في المخيال الجمعي وتوجيه الرأي العام (Bourdieu, 1991, pp. 163-170).

3.2.2.2 حالة ليون روش Léon Roches: المترجم كجاسوس وقائد

تُجسّد شخصية ليون روش الدور المعقّد والخطير الذي لعبه بعض المترجمين في ترسيخ الاحتلال الفرنسي. فقد بدأ روش مسيرته كمترجم لدى الأمير عبد القادر، ما مكّنه من الاطلاع على أسرار المقاومة، قبل أن ينشقّ وينضمّ إلى صفوف الجيش الفرنسي. وبفضل إتقانه للعربية

واندماجه في المجتمع الجزائري، عُيّن كحلقة وصل استخباراتية وسياسية بين القيادة الفرنسية والأهالي.

تذكر الدراسات أن روش لم يقتصر دوره على الترجمة، بل كان يُكلف بمهام عسكرية ودبلوماسية مباشرة، حتى أصبح يُلقَّب بـ«المستعرب» الذي استغلّ ثقافته المزدوجة في خدمة الاستعمار. كما تولى مهمة نقل فتوى دينية بالعربية تُجيز للفرنسيين حكم الجزائر شريطة احترام الدين والعادات، وهو ما اعتُبر خطوة محورية في محاولة فرنسا استمالة بعض الفئات الشعبية وإضفاء شرعية دينية على وجودها العسكري (;Roches, 1884, Vol. 1 مناصرية، 1990، ص ص 55–77).

إنّ شخصية ليون روش تُمثل نموذجًا واضحًا لما يمكن تسميته بـ "المترجم–الجاسوس"، حيث امتزجت فيه وظيفة المترجم بوظائف الجاسوس والمفاوض السياسي. ويكشف هذا المثال أن الترجمة، حين تُستعمل في سياقات استعمارية، قد تتحوّل إلى أداة قمعية، بعيدة كل البعد عن رسالتها الأصلية في نقل المعرفة وتعزيز التفاهم بين الشعوب.

4.2.2.2 أثر هذا التوظيف في المجتمع الجزائري

أدى استخدام الترجمة في المجال العسكري والسياسي إلى تكوين صورة سلبية عن المترجمين في الوعي الجمعي الجزائري. فقد ارتبطت الترجمة في المخيلة الشعبية بالعمالة والتجسس وخدمة المستعمر، وليس بالمعرفة أو التعليم. هذه الصورة النمطية ستؤثر لاحقًا على تلقي الترجمة بعد الاستقلال، حيث سيظلّ المترجم موضع ريبة اجتماعية في بعض الفترات.

من جهة أخرى، ساهمت الترجمة العسكرية في إدخال مصطلحات ومفاهيم فرنسية إلى الحياة اليومية، ما ساعد على بسط نفوذ اللغة الفرنسية في الإدارة والقضاء والتعليم. وبالتالي، فإنّ دور المترجمين لم يكن مقتصرًا على دعم العمليات الحربية، بل كان أيضًا جزءًا من مشروع

أكبر لإعادة تشكيل البنية اللغوية والثقافية للجزائر (هلايلي، 2016، ص ص 176–178؛ بليل، 2016، ص 102).

يُبرز تحليل دور المترجمين العسكريين في مرحلة الاحتلال الفرنسي أنّ الترجمة كانت أداة رئيسية لتوطيد الاحتلال. فقد جمعت بين التجسس، والدعاية، والوساطة السياسية، حتى غدا المترجمون جزءًا لا يتجزأ من بنية السلطة الاستعمارية. وتجسّد شخصية ليون هذا التداخل بين الترجمة والعمل الاستخباراتي، حيث تحوّل المترجم إلى قائد عسكري ودبلوماسي في آن واحد. ويؤكد هذا أنّ الترجمة، في سياقها الاستعماري، فقدت قيمتها الأكاديمية والثقافية، واكتسبت طابعًا أمنيًا وسياسيًا جعلها مرتبطة في الذاكرة الجزائرية بفكرة السيطرة والهيمنة أكثر من الارتباط بالتواصل أو التبادل المعرفي.

ولم تكتمل حلقة الهيمنة التي فرضتها المؤسسة العسكرية عبر مترجميها إلا بالسيطرة على الجهاز القضائي، الذي كان يمثل المرجعية السيادية والثقافية للمجتمع الجزائري. وهكذا، انتقل توظيف الترجمة من الميدان العسكري إلى ساحات القضاء، ليصبح أداة لفرض القانون الفرنسي وتفكيك البنية التقليدية للعدالة.

3.2 الترجمة في المجال القضائي

1.3.2 إنشاء هيئة المترجمين المحلّفين

1.1.3.2 السياق العام بعد الاحتلال

منذ سقوط مدينة الجزائر سنة 1830، سعت الإدارة الفرنسية إلى إحكام قبضتها على مفاصل الدولة الجزائرية، ولم يكن المجال القضائي استثناءً. فقد اتجهت السلطات الاستعمارية إلى تفكيك النظام القضائي التقليدي القائم على المحاكم الشرعية الإسلامية، التي كانت تُدار باللسان العربي وتعتمد على الفقه المالكي أساسًا للفصل في النزاعات. بيد أن إلغاء المحاكم الشرعية وإحلال النظام القانوني الفرنسي محلها خلق فراغًا لغويًا وقانونيًا، إذ إن أغلب الأهالي

لم يكونوا يتقنون الفرنسية، ما جعل الترجمة القضائية ضرورةً ملحّة لضمان "سير العدالة" وفق الرؤية الاستعمارية (بليل، 2016، ص ص 176–177؛ سعد الله، 1982، ص ص 447، 458).

2.1.3.2 تأسيس هيئة المترجمين المحلّفين (1835)

لمواجهة هذا التحدي، أصدرت السلطات الفرنسية مرسومًا في عام 1835 يقضي بإنشاء هيئة المترجمين المحلّفين (Interprètes-jurés)، يكون دورها الرئيس نقل الوثائق والمرافعات بين العربية والفرنسية. وقد وُضع هؤلاء المترجمون تحت وصاية المحاكم الفرنسية التي بدأت تحل تدريجيًا محل المحاكم الإسلامية، وخاصة محاكم الصلح والمحاكم المدنية. وكان المترجمون المحلّفون مطالبين بترجمة العقود الرسمية، والمحاضر، وشهادات الميلاد والوفاة، وصكوك الملكية، إضافة إلى النصوص الشرعية التي كان يُستعان بها أحيانًا في تسوية بعض النزاعات الأسرية.

هذا التنظيم الرسمي شكّل أول محاولة لإعطاء مهنة الترجمة إطارًا قانونيًا في الجزائر المستعمَرة، لكنه لم يكن يهدف إلى الارتقاء بالترجمة كمجال معرفي مستقل، بل إلى تسخيرها لخدمة الجهاز القضائي الاستعماري. فالمترجم المحلّف كان يُنظر إليه على أنّه "موظف إداري" أكثر من كونه وسيطًا ثقافيًا، إذ ارتبط دوره أساسًا بتنفيذ أوامر القضاء الفرنسي وتكييف النصوص العربية مع القوانين الفرنسية (بليل، 2016، ص ص 176–177).

3.1.3.2 خصائص عمل المترجمين المحلّفين

اتسم عمل المترجمين المحلّفين بعدة خصائص مميزة (بليل، 2016، صص 176–177؛ سعد الله، 1982، ص ص 447، 458):

- **الطابع الرسمي والإلزامي** :إذ كان لا يُعترف بأي وثيقة مكتوبة بالعربية أمام القضاء الفرنسي ما لم يوقّع عليها مترجم محلّف معتمد.

- **ازدواجية المرجعيات** :كان على المترجم أن يتنقّل بين منظومتين قانونيتين متناقضتين: الشريعة الإسلامية من جهة، والقانون المدني الفرنسي من جهة أخرى، وهو ما كان يولّد صعوبات كبيرة في إيجاد مقابلات دقيقة للمفاهيم القانونية.
- **المسؤولية القانونية** :حمل المترجم صفة "المحلَّف"، أي أنه يؤدي اليمين أمام المحكمة الفرنسية، ما جعله عرضة للمساءلة القانونية إذا ما اعتُبرت ترجماته غير دقيقة أو متحيزة.
- **غياب التكوين الأكاديمي المنهجي** :معظم المترجمين المحلّفين لم يتلقوا تكوينًا جامعيًا متخصصًا في الترجمة، بل اكتسبوا معارفهم من الخبرة الميدانية أو من تعليم محدود في المدارس الشرعية أو الفرنسية، وهو ما انعكس سلبًا على جودة الترجمات.

4.1.3.2 الأبعاد السياسية والاجتماعية

تجاوزت الترجمة القضائية الجانب اللغوي لتصبح أداة للهيمنة الاستعمارية. فقد كانت المحاكم الفرنسية تعتمد على المترجمين لتفسير القوانين للأهالي، مما يعني أن الترجمة لم تكن محايدة بل موجَّهة لتكريس الشرعية الفرنسية ونزع الطابع الإسلامي عن النظام القضائي. ويشير بعض الباحثين إلى أنّ هذه الوضعية رسخت في أذهان الجزائريين صورة المترجم ك .«لسان وقلم القاضي الفرنسي»، أي بوصفه امتدادًا لسلطة الاحتلال داخل المحكمة (بليل، 2016، ص 177).

كما ساهم هذا الواقع في تعزيز الفجوة بين النخبة المتعلمة بالفرنسية والعامة الناطقين بالعربية أو الأمازيغية. فالمترجمون المحلّفون أصبحوا وسطاء قسريين، ما جعلهم في نظر الأهالي أدوات استعمارية، رغم أن بعضهم كان يحاول التوفيق بين المنظومتين اللغويتين لتخفيف وطأة القوانين الفرنسية.

5.1.3.2 مقارنة مع التجارب الأخرى

إذا قارنّا التجربة الجزائرية بالتجربة التونسية أو المصرية في القرن التاسع عشر، نجد أنّ الترجمة القضائية في الجزائر اتخذت منذ البداية طابعًا استعماريًا صارمًا. ففي حين لعب المترجمون في مصر – بعد إنشاء مدرسة الألسن سنة 1835 – دورًا في تطوير المصطلحات القانونية والتعليمية بالعربية، فإنّ المترجمين في الجزائر ظلّوا مقيدين بخدمة القوانين الفرنسية فقط، دون أي مشروع لتطوير اللغة العربية في المجال القانوني. هذا الاختلاف يعكس طبيعة المشروع الاستعماري الفرنسي في الجزائر، الذي لم يكن يهدف إلى الإصلاح أو التحديث، بقدر ما كان يسعى إلى محو المرجعية القانونية والثقافية المحلية (سعد الله، 1982، صص 447، 458).

إنّ إنشاء هيئة المترجمين المحلّفين سنة 1835 مثّل خطوة محورية في تكريس الترجمة كأداة في يد القضاء الاستعماري الفرنسي. فقد ارتبطت وظيفة المترجم القضائي بإلغاء المحاكم الشرعية وإحلال القانون الفرنسي محلّ الفقه المالكي، وهو ما جعل الترجمة وسيلة لإعادة صياغة العدالة في الجزائر وفق النموذج الفرنسي. ورغم الصبغة الرسمية التي مُنحت لهذه الهيئة، فإنها لم تسهم في تطوير الترجمة كمجال معرفي أو أكاديمي، بل عززت الصورة النمطية عن المترجم كموظف تابع للسلطة الاستعماري–ة، لا كوسيط ثقافي مستقل (بليل، 2016، ص 177).

2.3.2 مكانة المترجم القضائي وأدواره

1.2.3.2 المترجم القضائي بوصفه "لسان وقلم القاضي"

منذ إرساء النظام القضائي الفرنسي في الجزائر، أضحى المترجم القضائي عنصرًا لا غنى عنه داخل المحاكم. فقد كان وجوده شرطًا أساسيًا لإجراء المحاكمات التي شملت الأهالي

الجزائريين الذين لا يتقنون اللغة الفرنسية. وقد وصفه بعض الباحثين بأنه "لسان وقلم القاضي"، إذ كان ينقل المرافعات والشهادات والقرارات بين العربية والفرنسية، ويُترجم نصوص القانون الفرنسي إلى لغة يفهمها المتقاضون. بهذه الصفة، لم يكن المترجم مجرّد وسيط لغوي، بل شريكًا ضمنيًّا في إصدار الأحكام وتنفيذها (بليل، 2016، ص 177).

2.2.3.2 ازدواجية المرجعيات وإشكالية التكافؤ

واجه المترجمون القضائيون تحديات معقّدة، أبرزها التوفيق بين النظام القانوني الفرنسي والقضاء الإسلامي المالكي الذي كان سائداً قبل الاستعمار. فمفاهيم مثل «الوقف»، و«الحسبة»، و«القصاص» لم يكن لها مكافئ مباشر في القانون الفرنسي، مما دفع المترجمين إمّا إلى اختراع مقابلات اصطلاحية جديدة أو إلى تهميش الدلالات الأصلية. هذا الوضع يعكس ما أشار إليه منظر الترجمة يوجين نايدا (Eugene Nida) في نظريته حول "التكافؤ الديناميكي "(L'équivalence dynamique)، حيث يواجه المترجم صعوبة في نقل الأبعاد الثقافية للمصطلحات عندما تكون المنظومات المرجعية مختلفة جذريًا (Nida, 1964, p. 159).

وقد أدّى هذا التفاوت إلى بروز ما يمكن تسميته بـ "ترجمة مُهيمن عليها"، حيث تُحجب بعض المعاني الأصيلة للشريعة الإسلامية لصالح نقل مفاهيم تتوافق مع الرؤية الفرنسية. وبذلك أصبحت الترجمة القضائية أداة لإعادة صياغة المعايير القانونية في الجزائر وفق التصور الاستعماري، بعيدًا عن أهداف العدالة المحلية.

3.2.3.2 الوضعية الاجتماعية والاعتراف القانوني

على الرغم من منحهم صفة المترجمين المحلّفين، لم يحظَ المترجمون القضائيون بمكانة اجتماعية مرموقة داخل المجتمع الجزائري. فالأهالي كانوا يرونهم كأدوات في خدمة القاضي الفرنسي والإدارة الاستعمارية، في حين أنّ الفرنسيين أنفسهم لم يعاملوهم معاملة الندّ، بل اعتبروهم موظفين تابعين ذوي مهام تنفيذية محدودة. ويفيد بعض الباحثين بأنّ هذه الفئة عانت

من ضعف الحماية القانونية؛ إذ لم يُشرَّع أي قانون خاص بالمهنة، وبقيت أجور المترجمين ضعيفة وغير متناسبة مع حجم المسؤولية الملقاة على عاتقهم (Clément, 2007, p. 92).

إضافة إلى ذلك، ساهمت الطبيعة الاستعمارية لوظائفهم في إضعاف صورتهم الاجتماعية. فقد ارتبط المترجم القضائي في المخيال الشعبي بالسلطة الاستعمارية التي كانت تُجرِّم المقاومة وتُدين الجزائريين وفق قوانين غريبة عن بيئتهم. وبهذا المعنى، شكّل المترجم القضائي جزءًا من الآلة القضائية الاستعمارية، مما جعل مهمته ملتبسة أخلاقيًا وثقافيًا (بليل، 2016، ص 177).

4.2.3.2 الأثر البعيد على مسار الترجمة

ترك هذا التوظيف السياسي والقضائي للترجمة أثرًا عميقًا في تاريخ الجزائر. فبعد الاستقلال، واجهت مهنة الترجمة القضائية صعوبات في اكتساب الشرعية والاعتراف المجتمعي، نظرًا لارتباطها في الذاكرة الجمعية بفترة الاستعمار. ويشير الباحثون إلى أنّ "الترجمة لم تحظَ بأي دعم رسمي في الجزائر المستقلة، وظلت في نظر كثير من الفاعلين نشاطًا ثانويًا" (STAHI, 2014, p. 95؛ بوغمبوز، 2008، ص. 79). هذا الإرث الاستعماري سيظل يشكل تحديًا أمام تطوير الترجمة كاختصاص أكاديمي ومهنة مستقلة.

يمكن القول إنّ المترجم القضائي في الجزائر الاستعمارية جسّد الدور الأبرز في توظيف الترجمة ضمن منظومة السيطرة. فهو لم يكن ناقلاً محايدًا للخطاب، بل أداة لإعادة إنتاج القانون الفرنسي داخل المجتمع الجزائري. ورغم منحه صفة المحلَّف، بقي وضعه هشًّا من الناحية الاجتماعية والمهنية، إذ لم تُعترف له بمكانة حقيقية. لقد تحوّلت الترجمة القضائية إلى رمز للهيمنة الاستعمارية، وهو ما أسهم في تكوين صورة سلبية عن المهنة، ستنعكس لاحقًا على واقعها بعد الاستقلال (بليل، 2016، ص 177).

المبحث الثاني: الترجمة أثناء الاحتلال الفرنسي (1830–1962)

يكشف هذا التحليل المعمق للحقبة الاستعمارية أن الترجمة كانت إحدى الركائز الأساسية التي قامت عليها آلة الاحتلال الفرنسي في الجزائر. فمن خلال مأسستها في الجيش والقضاء والتعليم، تجاوزت الترجمة دورها اللغوي لتصبح أداة للهيمنة الإدارية، والرقابة السياسية، وإحلال المرجعيات الثقافية والقانونية الفرنسية. وقد خلّف هذا التوظيف المكثف إرثًا معقدًا وصورة إشكالية للمترجم في الذاكرة الجماعية كـ"لسان للسلطة". هذا الإرث الثقيل هو ما ستواجهه الدولة الجزائرية المستقلة، التي ستسعى إلى إعادة تعريف دور الترجمة وتوجيهه لخدمة مشروعها الوطني، وهو ما سيفصله المبحث الثالث.

المبحث الثالث: الترجمة في الجزائر بعد الاستقلال (1962–إلى إدراجها كمقياس في أقسام اللغات)

1.3 بداية الاهتمام بالترجمة والتعريب

1.1.3 السياق العام بعد الاستقلال

2.1.3 الترجمة أداة لنقل المعرفة

3.1.3 الصعوبات والتحديات

4.1.3 الأبعاد البيداغوجية والسياسية للتعريب

5.1.3 نحو تأسيس الترجمة كممارسة أكاديمية

2.3 تأسيس المؤسسات الأكاديمية

1.2.3 المدرسة العليا للترجمة (1963–2003)

1.1.2.3 الخلفية التاريخية والسياسية لتأسيس المدرسة

2.1.2.3 الأهداف المعلنة والخفية للمؤسسة

3.1.2.3 المناهج والبرامج التعليمية

4.1.2.3 الإسهامات الوطنية والدولية

5.1.2.3 الانتقادات والإشكالات البنيوية

6.1.2.3 المقارنة الإقليمية والدروس المستفادة

2.2.3 أقسام الترجمة في الجامعات الجزائرية:

1.2.2.3 إدراج الترجمة كتخصص جامعي (1994 وما بعده)

2.2.2.3 انتشار أقسام الترجمة وتطورها المؤسسي

3.2.2.3 التوجهات البيداغوجية والمناهج المعتمدة

4.2.2.3 الإسهامات والتحديات

5.2.2.3 خصوصية التجربة الجزائرية

3.3 "الفرنسية كلغة أجنبية أولى في الجزائر وأثر مقياس الترجمة في التكوين الجامعي: دراسة حالة قسم اللغة الفرنسية بقسنطينة"

1.3.3 الإطار التاريخي واللغوي

2.3.3 الفرنسية كلغة أجنبية أولى في المنظومة التعليمية الجزائرية

3.3.3 تدريس مقياس الترجمة وأهدافه

1.3.3.3 منهجية تدريس

2.3.3.3 الأهداف البيداغوجية

3.3.3.3 الأثر البيداغوجي

3. الترجمة في الجزائر بعد الاستقلال (1962–إلى إدراجها كمقياس في أقسام اللغات)

في مواجهة الإرث الاستعماري الذي سخّر الترجمة كأداة للهيمنة، انطلق هذا المبحث لدراسة التحولات الجذرية التي شهدتها الترجمة في الجزائر المستقلة. سيتتبع هذا الجزء مسار "استعادة" الترجمة وتوظيفها كأداة لبناء السيادة اللغوية والمعرفية. سيبدأ التحليل بالدور المحوري الذي لعبته الترجمة في سياسات التعريب، ثم ينتقل إلى مرحلة التأسيس الأكاديمي عبر إنشاء مؤسسات متخصصة كالمدرسة العليا للترجمة وأقسام الترجمة الجامعية، وصولًا في الأخير إلى دراسة الحالة المحددة التي تربط هذا التاريخ بموضوع الأطروحة، وهي إدراج مقياس الترجمة في أقسام اللغات الأجنبية.

1.3 بداية الاهتمام بالترجمة والتعريب

1.1.3 السياق العام بعد الاستقلال

عندما استرجعت الجزائر استقلالها سنة 1962، وجدت نفسها أمام تحديات لغوية وثقافية غير مسبوقة. فقد ترك الاستعمار الفرنسي إرثًا ثقيلاً يتمثل في هيمنة اللغة الفرنسية على مختلف المجالات الحيوية: الإدارة، التعليم، القضاء، والإعلام. في المقابل، ظلّت اللغة العربية مرتبطة بالهوية الوطنية والدين الإسلامي، لكنها كانت قد تراجعت مؤسساتيًا بسبب تهميشها الممنهج طوال فترة الاحتلال.

في هذا المناخ، طرحت الدولة الجزائرية خيار التعريب كسياسة مركزية تهدف إلى إعادة الاعتبار للغة العربية، وإرساء أسس استقلال ثقافي موازٍ للاستقلال السياسي. غير أنّ هذا التوجه لم يكن خاليًا من الصعوبات، إذ واجه مقاومة من بقايا الإدارة الفرنسية، إضافة إلى محدودية الكوادر المؤهلة في مجالات التدريس والترجمة. وهنا برزت الحاجة إلى الترجمة كأداة

استراتيجية لنقل العلوم والمعارف الحديثة من الفرنسية وغيرها من اللغات الأجنبية إلى العربية (بلعبدي، 2023).

2.1.3 الترجمة أداة لنقل المعرفة

أدركت السلطات الجزائرية أنّ تعريب التعليم والإدارة يتطلب توفير مادة معرفية باللغة العربية تغطي مختلف التخصصات. ومن ثَمَّ، أُطلقت مشاريع كبرى لترجمة الكتب الجامعية والمراجع العلمية من الفرنسية إلى العربية، خصوصًا في ميادين القانون، والاقتصاد، والعلوم والتكنولوجيا. ويرى الباحثون أن هذه المرحلة تميزت بما يمكن وصفه بـ«الترجمة التأسيسية» التي تهدف إلى بناء مكتبة عربية معاصرة قادرة على مرافقة الإصلاح التربوي.

لقد ساعدت هذه الترجمات على سدّ الفجوة التي خلّفها الاستعمار في مجال اللغة والمعرفة. كما سمحت بتكوين أجيال جديدة من الطلبة والأساتذة القادرين على التفكير والتدريس بالعربية، مع الاستعانة بالمصادر الأجنبية المترجمة كدعامة معرفية. وفي هذا الإطار، اعتُبرت الترجمة أداة مركزية للتعريب، وليست مجرد ممارسة لغوية ثانوية (بلعبدي، 2023؛ محمد بن علي وبوكرمة، 2023).

3.1.3 الصعوبات والتحديات

رغم هذه الجهود، واجه مشروع التعريب صعوبات كبيرة. أولها قلة المترجمين الأكفاء القادرين على نقل المعارف المتخصصة من الفرنسية إلى العربية. فالمترجمون الذين تخرّجوا في فترة الاحتلال لم يكن تكوينهم أكاديميًا متينًا، كما أن صورة المترجم كانت لا تزال مرتبطة بالمستعمر، ما جعل مهنة الترجمة تعاني من عزوف الشباب عنها.

ثانيًا، عانت الترجمات في كثير من الأحيان من ضعف الدقة والمكافأة الاصطلاحية، خاصة في المجالات التقنية والعلمية، حيث لم تكن المصطلحات العربية متداولة على نطاق واسع.

هذا الأمر جعل بعض الترجمات عاجزة عن تلبية حاجات التدريس الجامعي، ما اضطر الأساتذة والطلبة إلى العودة إلى النصوص الفرنسية الأصلية.

ثالثًا، تسببت الازدواجية اللغوية في تعقيد عملية التعريب والترجمة. فقد بقيت الفرنسية حاضرة في مجالات حساسة، مما خلق انقسامًا بين لغة السلطة والإدارة (الفرنسية) ولغة الهوية والدين (العربية). هذه الوضعية أثرت على مسار الترجمة، إذ ظلت محصورة في مجالات معينة، ولم تُمنح دائمًا الإمكانات المادية والمؤسساتية الكافية لتطويرها (محمد بن علي وبوكرمة، 2023؛ خويصات، 2023).

4.1.3 الأبعاد البيداغوجية والسياسية للتعريب

لا يمكن قراءة تجربة الترجمة بعد الاستقلال بمعزل عن المشروع الوطني للتعريب. فقد كانت الترجمة بمثابة حلقة وصل بين الماضي الاستعماري والحاضر المستقل، إذ أُسندت إليها مهمة نقل العلوم الغربية إلى العربية، وفي الوقت نفسه إعادة ربط الأجيال الجديدة بتراثها اللغوي والثقافي. إن الترجمة في السياقات التعليمية تُعدّ أداة أساسية لتحقيق التكافؤ الوظيفي بين اللغات، حيث تتيح للمتعلمين استيعاب المفاهيم الحديثة بلغتهم الأم دون الانفصال عن مصادرها الأجنبية.

وقد سعت الدولة الجزائرية إلى توظيف الترجمة في المناهج التعليمية الجامعية والثانوية معًا، لتسريع عملية انتقال المعرفة، ولتخفيف التوتر الناتج عن هيمنة الفرنسية. إلا أنّ هذه السياسة واجهت إشكاليات عملية، أهمها غياب التخطيط العلمي الدقيق، وعدم وجود معاجم موحَّدة للمصطلحات، ما أدى إلى تعدد الترجمات وتضاربها في بعض الأحيان (عكاك وعليوي، 2013؛ بلحوتس، 2016).

5.1.3 نحو تأسيس الترجمة كممارسة أكاديمية

رغم هذه التحديات، فإنّ الاهتمام بالترجمة في الجزائر بعد الاستقلال يُعدّ خطوة أساسية في مسار بناء الترجمة كتخصص أكاديمي. فقد أدركت الجامعات أهمية هذا المجال في دعم عملية التعريب وتكوين مترجمين مؤهلين، وهو ما سيمهد لاحقًا لتأسيس المدرسة العليا للترجمة وإنشاء أقسام الترجمة في الجامعات الجزائرية خلال تسعينيات القرن الماضي.

إنّ الترجمة في هذه المرحلة لم تعد أداة استعمارية كما كانت خلال الحقبة الفرنسية، بل تحولت إلى آلية وطنية لإعادة البناء الثقافي والتربوي. ومع أنّها عانت من نقائص على مستوى التخطيط والتأطير، فإنّها شكّلت حجر الأساس لانطلاقة الترجمة كممارسة أكاديمية لاحقة، ومهّدت الطريق لإدماجها في برامج التعليم العالي.

يمكن القول إنّ بداية الاهتمام بالترجمة والتعريب بعد الاستقلال كانت ردّ فعل مباشر على الهيمنة اللغوية والثقافية الفرنسية. فقد أدركت الدولة الجزائرية أنّ استعادة السيادة الكاملة لا تتم إلا بترسيخ العربية في التعليم والإدارة، وهو ما جعل الترجمة وسيلة رئيسية لنقل المعارف وتوطينها. ورغم التحديات المتمثلة في قلة المترجمين وضعف التخطيط اللغوي، فقد ساهمت هذه المرحلة في إرساء الأساس لتطوّر الترجمة لاحقًا كمجال أكاديمي مستقل (بوغمبوز، 2008؛ محمد بن علي وبوكرمة، 2023).

2.3 تأسيس المؤسسات الأكاديمية

1.2.3 المدرسة العليا للترجمة (1963–2003)

1.1.2.3 الخلفية التاريخية والسياسية لتأسيس المدرسة

مع حصول الجزائر على استقلالها سنة 1962، وجدت الدولة الفتية نفسها أمام تراكمات لغوية وثقافية وإدارية خلفها الاستعمار الفرنسي. فاللغة الفرنسية كانت قد ترسّخت لغةً للإدارة والتعليم والقضاء، بينما جرى تهميش اللغة العربية، لغة الهوية والدين، على مدى أكثر من قرن من

الزمن. هذا الواقع أفرز فراغًا كبيرًا في الكوادر الوطنية المؤهلة، خاصة في المجالات المرتبطة بالترجمة والتحرير الإداري والقانوني، مما دفع السلطات إلى التفكير بشكل عاجل في إنشاء مؤسسات قادرة على تكوين جيل جديد من المترجمين يخدمون مشروع الدولة في التعريب وإعادة البناء.

في هذا السياق، تقرّر سنة 1963 إنشاء المدرسة العليا للترجمة بالجزائر العاصمة، لتكون أول مؤسسة متخصصة في تكوين المترجمين التحريريين والفوريين في شمال إفريقيا. ويشير بعض الباحثين إلى أنّ هذا التأسيس جاء استجابة مزدوجة: فمن جهة هناك الحاجة الملحّة إلى مترجمين قادرين على نقل المعارف والعلوم من اللغات الأوروبية، وعلى رأسها الفرنسية، إلى اللغة العربية، ومن جهة أخرى هناك رغبة سياسية في استعادة السيادة الثقافية التي سُلبت أثناء الاحتلال (بلعبدي، 2023؛ بوغمبوز، 2008).

2.1.2.3 الأهداف المعلنة والخفية للمؤسسة

وضعت السلطات الاستعمارية سابقًا الترجمة في خدمة مشروعها السياسي والعسكري، بينما أعادت الدولة الوطنية توظيفها في إطار جديد، يقوم على إرساء أسس الاستقلال الثقافي والمعرفي. وقد حُددت للمدرسة العليا للترجمة أهداف واضحة تمثلت في:

- تكوين مترجمين متخصصين يجمعون بين العربية والفرنسية ولغة أجنبية ثالثة، بما يؤهلهم للعمل في القطاعات الدبلوماسية، القانونية، والإعلامية.
- توفير كفاءات قادرة على إنجاز الترجمات التحريرية للوثائق الرسمية والقوانين والمعاهدات، بما يتيح تعريب الإدارة الجزائرية الحديثة.
- دعم حركة التعريب عبر إعداد المراجع العلمية بالعربية من خلال الترجمة، وهو ما كان ضروريًا لتعميم التعليم باللغة الوطنية.

- المساهمة في بناء جسر معرفي يربط الجزائر المستقلة بالعالم الخارجي، مع الحفاظ على التوازن بين الهوية الثقافية والانفتاح على اللغات الحية (بلعبدي، 2023).

غير أنّ بعض الدراسات أشارت إلى أنّ هذه الأهداف حملت أيضًا أبعادًا سياسية خفية، إذ رُبطت الترجمة بمشروع الدولة القائم على تعزيز اللغة العربية كأداة للوحدة الوطنية، وفي الوقت نفسه تقليص الاعتماد على الفرنسية دون إلغائها بالكامل، وهو ما جعل المدرسة العليا للترجمة فضاءً للتجاذب بين منطق التعريب ومنطق الاستمرارية الاستعمارية.

3.1.2.3 المناهج والبرامج التعليمية

من الناحية الأكاديمية، اعتمدت المدرسة العليا للترجمة مناهج مزدوجة تقوم على تدريس ثلاث لغات أساسية: العربية، الفرنسية، ولغة أجنبية أخرى (عادة الإنجليزية أو الإسبانية). وقد تضمنت هذه المناهج مواد متخصصة في دراسات الترجمة، مثل مبادئ التكافؤ الديناميكي ليوجين نايدا (Eugene Nida, 1964) ونظرية الهدف (La théorie du Skopos) كما طرحها فيرمير (Vermeer, 1989)، إضافة إلى مقررات في الأدب المقارن، واللسانيات، والمصطلحية.

كما أُدرجت في برامج المدرسة تدريبات تطبيقية على الترجمة التحريرية والفورية، حيث يُكلَّف الطلبة بترجمة نصوص قانونية، وإدارية، وأدبية، فضلاً عن محاكاة لمواقف الترجمة الشفوية. وقد اعتبر بعض الباحثين أنّ هذا التوجه العملي يُمثّل نقلة نوعية مقارنة بالتدريس التقليدي القائم على طريقة القواعد والترجمة (Méthode Grammaire- traduction) التي كانت سائدة (كحيل، 2017؛Laviosa, 2014).

مع مرور الوقت، بدأت المدرسة العليا للترجمة تتبنى مقاربات أكثر حداثة، مثل المقاربة التواصلية والتكامل بين النظرية والتطبيق، في محاولة لتقليص الفجوة بين التكوين الأكاديمي ومتطلبات سوق العمل. كما تشير الأدبيات الحديثة إلى إدخال وحدات الترجمة السمعية البصرية، وتقنيات الترجمة بمساعدة الحاسوب، ومسارات الماستر والدكتوراه (محمد بن علي

وبوكرمة، 2023؛ خويصات، 2023). غير أنّ هذه النقلة لم تخلُ من الصعوبات، إذ ظلّت بعض المواد تُدرّس بأساليب تقليدية، وكان النقص في الكفاءات البيداغوجية من أبرز العوائق.

4.1.2.3 الإسهامات الوطنية والدولية

رغم هذه التحديات، تركت المدرسة العليا للترجمة بصمات واضحة على الساحة الأكاديمية والمهنية في الجزائر. فقد كوّنت أجيالًا من المترجمين الذين التحقوا بمؤسسات الدولة، مثل وزارة الخارجية حيث اضطلعوا بدور حاسم في الترجمة الفورية للمؤتمرات الدولية، ووزارة العدل حيث ساهموا في إعداد النصوص القانونية بالعربية، والمؤسسات الاقتصادية والإعلامية التي اعتمدت عليهم في ترجمة الوثائق التقنية والتقارير الصحفية.

كما برز بعض خريجي المدرسة في المحافل الدولية، حيث شغلوا مناصب كمترجمين فوريين في الأمم المتحدة، وفي المنظمات الإقليمية مثل الاتحاد الإفريقي وجامعة الدول العربية. وبهذا، تحوّلت المدرسة إلى منصة لتصدير الكفاءات، ما يعكس نجاحها في تكوين مترجمين بمستوى عالٍ من الاحترافية.

إضافة إلى ذلك، ساهمت المدرسة في تأسيس تقاليد بحثية في مجال الترجمة، إذ أطلقت برامج بحث جامعية وأشرفت على رسائل ماجست ير ودكتوراه، مما أرسى أسسًا أولى لتطوّر دراسات الترجمة في الجزائر. ويُجمع الباحثون على أنّ المدرسة لعبت دورًا طلائعيًا في إدماج الترجمة ضمن المجال الأكاديمي، ومهّدت لفتح أقسام ترجمة في الجامعات الجزائرية خلال تسعينيات القرن الماضي (بوغمبوز، 2008؛ محمد بن علي وبوكرمة، 2023).

5.1.2.3 الانتقادات والإشكالات البنيوية

رغم النجاحات التي حققتها، لم تسلم المدرسة العليا للترجمة من انتقادات حادة. فقد أشار بعض الباحثين إلى أنّ المناهج الدراسية لم تكن دومًا مواكبة للتطورات الحديثة في مجال دراسات الترجمة، وأنها بقيت أسيرة للمنظور الفرنسي الكلاسيكي الذي يركّز على النقل الحرفي ويهمل

الأبعاد التداولية والثقافية. كما أنّ قلة الكوادر المؤهلة – سواء في اللغات الأجنبية أو في مجالات الترجمة المتخصصة – أثرت على جودة التكوين المقدم.

ومن أبرز التحديات أيضًا غياب التخطيط الاستراتيجي الوطني للترجمة. فقد ظلّت المدرسة تعمل بمعزل عن بقية المؤسسات التعليمية، ولم يتم استثمار مخرجاتها في إطار سياسة لغوية وطنية متكاملة، واستمرت الفجوة بين مخرجاتها وحاجات السوق الفعلية. ونتيجة لذلك، ظلّ تأثيرها محدودًا نسبيًا مقارنة بما كان يُنتظر منها (خويصات، 2023؛ محمد بن علي وبوكرمة، 2023).

عند النظر إلى تجارب إقليمية مشابهة، يتضح أن المدرسة العليا للترجمة في الجزائر جاءت متأخرة نسبيًا مقارنة بمدرسة الألسن في مصر التي أسسها رفاعة الطهطاوي عام 1835، والتي لعبت دورًا محوريًا في نقل العلوم الغربية إلى العربية. غير أن خصوصية الحالة الجزائرية تكمن في أنها جاءت مباشرة بعد استقلال دام أكثر من 130 سنة من الاحتلال، ما جعلها أداة لبناء هوية وطنية جديدة وتجاوز آثار الاغتراب اللغوي والثقافي.

لقد ساهمت هذه المدرسة في إرساء أسس جديدة لمهنة الترجمة، حيث انتقلت من صورة المترجم الاستعماري المرتبط بالآلة الإدارية الفرنسية إلى صورة المترجم الوطني الملتزم بخدمة مشروع الدولة. ومع ذلك، يظلّ تطوير المناهج وتوسيع التكوين الميداني شرطًا أساسيًا لتحقيق التكامل بين التعليم الأكاديميكي وسوق العمل، وهو ما ستسعى إليه الجامعات الجزائرية لاحقًا. وتفيد القراءة المقارنة في فضاء المغرب العربي بإمكانية تبادل الخبرات وتكييف المناهج مع خصوصيات السوق المحلي (القاسمي، 2002؛ بلعبدي، 2023).

إنّ المدرسة العليا للترجمة التي أُنشئت سنة 1963 شكّلت الحجر الأساس للترجمة الأكاديمية في الجزائر. فقد جمعت بين البعد السياسي المتمثل في دعم التعريب، والبعد الأكاديمي الرامي

إلى تكوين مترجمين متخصصين، والبعد الثقافي الذي يسعى إلى إعادة الاعتبار للعربية وربطها بالمعارف الحديثة. ورغم التحديات المرتبطة بنقص الكفاءات وغياب التنسيق المؤسسي، فإنّ هذه المدرسة أسهمت في وضع اللبنات الأولى لمسار أكاديمي سيؤتي ثماره لاحقًا مع فتح أقسام الترجمة في مختلف الجامعات الجزائرية.

2.2.3 أقسام الترجمة في الجامعات الجزائرية

1.2.2.3 إدراج الترجمة كتخصص جامعي (1994 وما بعده)

مع بداية تسعينيات القرن العشرين، دخلت الترجمة في الجزائر مرحلة جديدة، إذ تقرّر رسميًا إدراجها كتخصص مستقل في الجامعات الجزائرية سنة 1994. جاء هذا القرار نتيجة تراكم مجموعة من العوامل؛ منها الحاجة الملحّة إلى سدّ العجز الكبير في عدد المترجمين الأكفاء في مختلف القطاعات، وتزايد التوجّه نحو الانفتاح الاقتصادي والسياسي على العالم الخارجي، فضلًا عن الرغبة في مرافقة سياسة التعريب بمؤسسات أكاديمية قادرة على تكوين مترجمين محترفين.

لقد شكّل هذا التحوّل استجابة للانتقادات التي وُجِّهت إلى المدرسة العليا للترجمة، والتي اعتُبرت غير كافية لتلبية حاجات البلاد. ومن هنا، كان إدراج أقسام للترجمة في الجامعات الكبرى (الجزائر، وهران، قسنطينة) خطوة لتوسيع قاعدة التكوين الأكاديمي، وفتح المجال أمام الطلبة لاختيار الترجمة كميدان دراسي رئيسي، وليس مجرد أداة بيداغوجية لتعليم اللغات (بلعبدي، 2023؛ محمد بن علي وبوكرمة، 2023).

عد إنشاء أولى الأقسام سنة 1994، شهدت الجامعات الجزائرية انتشارًا تدريجيًا للتخصص، خصوصًا مع تطبيق إصلاحات نظام ل.م.د (Licence-Master-Doctorat) مطلع الألفية الثالثة. فقد أُنشئت أقسام الترجمة في جامعات الجزائر 2، ووهران 1، وقسنطينة 1 (الإخوة منتوري)، وعنابة، وغيرها، مما جعل الترجمة تخصصًا حاضرًا على نطاق وطني.

وقد ساعد هذا التوسع في استقطاب أعداد متزايدة من الطلبة، كما أدى إلى تنوّع المسارات التعليمية، إذ ظهرت تخصصات فرعية مثل: الترجمة القانونية، والترجمة السمعية البصرية (Audiovisual Translation – AVT)، والترجمة الأدبية، والترجمة العلمية. وبذلك أصبحت الترجمة جزءًا من البنية الأكاديمية الجزائرية، معترفًا بها كشعبة مستقلة لها مقرراتها ومناهجها الخاصة، حيث يُركز في السداسيين الأولين على الكفايات اللغوية والمنهجية، ثم يبدأ مقياس الترجمة الموجه ابتداءً من السداسي الثالث، قبل الانتقال إلى التخصص الدقيق (محمد بن علي وبوكرمة، 2023).

2.2.2.3 انتشار أقسام الترجمة وتطورها المؤسسي

بعد إنشاء أولى الأقسام سنة 1994، شهدت الجامعات الجزائرية انتشارًا تدريجيًا للتخصص، خصوصًا مع تطبيق إصلاحات نظام ل.م.د (Licence-Master-Doctorat) مطلع الألفية الثالثة. فقد أُنشئت أقسام الترجمة في جامعات الجزائر 2، وهران 1، قسنطينة 1 (الإخوة منتوري)، وعنابة، وغيرها، مما جعل الترجمة تخصصًا حاضرًا على نطاق.

وقد ساعد هذا التوسع في استقطاب أعداد متزايدة من الطلبة، كما أدى إلى تنوّع المسارات التعليمية، إذ ظهرت تخصصات فرعية مثل: الترجمة القانونية، الترجمة السمعية البصرية (Audiovisual Translation – AVT)، الترجمة الأدبية، والترجمة العلمية. وبذلك أصبحت الترجمة جزءًا من البنية الأكاديمية الجزائرية، معترفًا بها كشعبة مستقلة لها مقرراتها ومناهجها الخاصة.

3.2.2.3 التوجهات البيداغوجية والمناهج المعتمدة

اعتمدت أقسام الترجمة في بداياتها على الطريقة القواعد–الترجمية، وهو ما جعلها امتدادًا لأسلوب التعليم التقليدي. فقد كان الطالب يُدرَّب على ترجمة نصوص أدبية أو إدارية من الفرنسية إلى العربية والعكس، مع التركيز على الجانب اللغوي والنحوي أكثر من تنمية المهارات

التواصلية أو العملية. في أقسام اللغات تحديدًا، ظل مقياس الترجمة يؤدي دورًا وظيفيًا في تقوية الكفايات اللغوية والمعجمية وتنمية التفكير التحليلي والقدرة على المقارنة التقابلية بين النظم اللغوية (عكاك وعليوي، 2013؛ بلحوتس، 2016).

غير أنّ تطبيق نظام ل.م.د ساهم في إدخال المقاربة بالكفاءات (Approche par compétences)، التي ركّزت على اكتساب المتعلم مهارات عملية قابلة للتوظيف في الواقع المهني. وقد بدأت أقسام الترجمة، خاصة في الجامعات الكبرى، في إدماج مواد جديدة مثل المصطلحية، والترجمة الفورية، وتقنيات الترجمة الإعلامية والسمعية البصرية، والبرمجيات المساعدة على الترجمة (CAT Tools)، مع ضبط مخرجاتها القابلة للقياس لتسهيل وصل التكوين بحاجات السوق (باهي وعباد، 2023).

هذا التوجه يعكس رغبة في مواكبة التطورات الدولية في مجال دراسات الترجمة ، والاستفادة من النظريات الحديثة مثل نظرية الهدف كما طرحها فيرمير (Vermeer, 1989) والتي تركّز على الغاية الوظيفية للنص المترجَم، والتكافؤ الديناميكي كما طرحه نايدا (Nida, 1964) والذي يهتم بإيصال الأثر في اللغة الهدف.

4.2.2.3 الإسهامات والتحديات

من بين أهم الإسهامات التي قدّمتها أقسام الترجمة في الجزائر:

- توسيع قاعدة الكفاءات الوطنية في مجال الترجمة التحريرية والفورية.
- إعداد مترجمين متخصصين في مجالات متنوعة مثل القانون، والاقتصاد، والإعلام، والمسرح، وهو ما ساعد في تقليص الاعتماد على الخبرات الأجنبية.

إدماج الترجمة السمعية البصرية (AVT) في البرامج الأكاديمية، بما يتماشى مع التطور التكنولوجي والطلب المتزايد على هذا المجال.

- الإسهام في البحث العلمي من خلال إنتاج دراسات أكاديمية حول الترجمة وتعليمها في السياق الجزائري.

غير أنّ هذه الإسهامات واجهت صعوبات موضوعية، أهمها ضعف التنسيق بين مختلف أقسام الترجمة، حيث وضع كل قسم برامجه بشكل مستقل، مما أدى إلى تفاوت في المستوى الأكاديمي. كما ظلّ النقص في الكفاءات المتخصصة عقبة أمام الارتقاء بجودة التكوين، إذ لم يتوافر العدد الكافي من الأساتذة ذوي الخبرة في مجال الترجمة الفورية أو استخدام أدوات الترجمة الحديثة، فضلًا عن استمرار الفجوات بين التكوين وسوق العمل التي تستلزم مزيدًا من المواءمة (محمد بن علي وبوكرمة، 2023؛ خويصات، 2023).

5.2.2.3 خصوصية التجربة الجزائرية

ما يميز تجربة إدراج الترجمة في الجامعات الجزائرية هو ارتباطها الوثيق بالتحولات السياسية والثقافية وتلازم بُعدين أساسيين :تعريبٌ مؤسسي يستند إلى ترجمة منظّمة، وتكوينٌ أكاديمي منفتح على سوق العمل عبر مسارات وأدوات حديثة. ففي حين مثّلت الترجمة في العهد الاستعماري أداة للسيطرة والدعاية، فإنها بعد الاستقلال تحولت إلى مشروع أكاديمي وطني يهدف إلى إعادة الاعتبار للغة العربية وربطها بالمعارف العالمية.

يمثل إدراج أقسام الترجمة في الجامعات الجزائرية ابتداءً من سنة 1994 نقلة نوعية في مسار الترجمة الوطنية. فقد أسهم هذا القرار في توسيع قاعدة التكوين الأكاديمي، وإعطاء الترجمة مكانة مستقلة داخل مؤسسات التعليم العالي. وتُجسّد تجربة جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة نموذجًا بارزًا لهذا التحول، حيث شكّلت مركزًا لتكوين المترجمين وإنتاج المعرفة في مجال دراسات الترجمة. وتؤكد الأدلة الميدانية أنّ إدراج الترجمة ضمن أقسام اللغات يسهم فعلياً في تحسين مخرجات تعلم اللغات الأجنبية ويمنح الطلبة مهارات تحليلية ومهنية إضافية (عكاك وعليوي، 2013؛ Laviosa, 2014).

المبحث الثالث: الترجمة في الجزائر بعد الاستقلال (1962–إلى إدراجها كمقياس في أقسام اللغات)

كتجسيد عملي للتوجهات البيداغوجية التي تم استعراضها، ولربطها بالإشكالية المحورية لهذه الدراسة، يتناول هذا الجزء دراسة حالة معمقة لأثر مقياس الترجمة في قسم للغة الفرنسية.

3.3 "الفرنسية كلغة أجنبية أولى في الجزائر وأثر مقياس الترجمة في التكوين الجامعي: دراسة حالة قسم اللغة الفرنسية بقسنطينة"

1.3.3 الإطار التاريخي واللغوي

أوضحنا في الفصل الأوّل أنّ اللغة الفرنسية خلال الحقبة الاستعمارية في الجزائر (1830–1962) استُخدمت أداةً للهيمنة الثقافية والسياسية، حيث فُرضت لغةً للتعليم والإدارة على حساب اللغة العربية التي انحسرت في الفضاء الديني والاجتماعي الضيق. وبعد الاستقلال، تبنّت الدولة الجزائرية سياسة تعريب شاملة، غير أنّ استمرار حضور الفرنسية كلغة علوم وإدارة جعلها تُكرَّس كلغة أجنبية أولى في النظام التعليمي، مع ما يرافق ذلك من إشكالات ازدواج لغوي وبيداغوجي (بلعبدي، 2023).

2.3.3 الفرنسية كلغة أجنبية أولى في المنظومة التعليمية الجزائرية

تُصنَّف اللغة الفرنسية في الجزائر اليوم كلغة أجنبية أولى (Première langue étrangère) تلي اللغة العربية (الوطنية والرسمية). وهي مادة إجبارية في المناهج التعليمية تبدأ دراستها مبكرًا من السنة الثالثة ابتدائي تقريبًا. هدف تدريس الفرنسية هو تمكين المتعلم من اكتساب مهارات التواصل بهذه اللغة باعتبارها لغة عالمية للعلوم والتكنولوجيا.

في الهيكل التعليمي الجزائري، تُدرّس الفرنسية عبر مختلف المراحل: في الطور الابتدائي، والمتوسط، والثانوي حيث تزداد أهميتها وتُستخدم أيضًا كلغة تدريس لبعض المواد العلمية. أما في التعليم العالي، فالكثير من التخصصات العلمية (كالطب والعلوم والهندسة) تُدرَّس بالفرنسية، مما يجعل إتقان الطالب لها شرطًا للنجاح الأكاديمي. وهنا تبرز تحديات بيداغوجية

مهمة، منها: تباين مستويات الطلبة، ونقص الكفاءات التدريسية أحيانًا، وثقل الإرث اللغوي (ظاهرة الخلط اللغوي وتأثير اللغة الأم).

يواجه الطلبة أيضًا عقبة ترجمة بعض المفاهيم من العربية إلى الفرنسية وبالعكس خلال التعلم، مما يؤثر على تحصيلهم. ورغم أن المناهج الرسمية تبنّت منهجية تواصلية مباشرة، إلا أن الواقع التعليمي كثيرًا ما يشهد اعتمادًا على الشرح بالعربية أو ترجمة المفردات لضمان الاستيعاب. هذا الوضع جعل الترجمة التعليمية وسيلة واقعية لتجاوز فجوات الفهم، وتدعيم المعجم والتراكيب، وإبراز الفروقات التقابلية بين اللغتين (عكاك وعليوي، 2013؛ بلحوتس، 2016). ورغم التحسن التدريجي في المناهج، لا تزال مخرجات التعليم الثانوي في الفرنسية دون المستوى المأمول في كثير من الحالات، الأمر الذي دفع بالجامعات إلى تنظيم دورات دعم لغوي للطلبة الجدد.

3.3.3 تدريس مقياس الترجمة وأهدافه

يُعد قسم اللغة الفرنسية بجامعة الإخوة منتوري – قسنطينة (جامعة قسنطينة 1) من الأقسام العريقة التي تُعنى بتكوين الطلبة في اللغة والأدب الفرنسي. ضمن برنامج الليسانس في هذا القسم، تُدرَّس مواد متنوعة تشمل الكفاءات اللغوية (النحو، التعبير الشفهي والكتابي بالفرنسية)، والأدب والحضارة الفرنسية، بالإضافة إلى مواد منهجية وتطبيقية. ومن بين هذه المواد يوجد مقياس الترجمة (Module de traduction) الذي يكتسي أهمية خاصة لطلبة اللغة الفرنسية العرب الناطقين.

يُدرَّس هذا المقياس عادةً ابتداءً من السداسي الثالث (السنة الثانية ليسانس)، بعد أن يكون الطالب قد بنى كفاءات لغوية ومنهجية أساسية في السداسيين الأولين، ثم يتدرّج إلى نصوص متخصصة مع إدخال وحدات المصطلحية والمنهجية والتقنيات بحسب المسار المحدد (محمد بن علي وبوكرمة، 2023).

1.3.3.3 منهجية التدريس

تعتمد منهجية تدريس الترجمة في قسم الفرنسية على تمارين ترجمة ثنائية الاتجاه: من العربية إلى الفرنسية (وتسمى Thème) ومن الفرنسية إلى العربية (وتسمى Version). تهدف هذه التمارين إلى تعزيز فهم الطالب لكلا اللغتين. في السنة الثانية، يبدأ المقياس بنصوص قصيرة تركز على نقاط لغوية أساسية كالأزمنة الفعلية والصيغ الأسلوبية، ثم ترتفع درجة الصعوبة في السنة الثالثة لتشمل نصوصًا أكثر تعقيدًا.

يشدد أساتذة الترجمة على منهجية محددة أثناء الحصة: عادةً ما يتم التحضير المسبق للنص في البيت، ثم تُخصص الحصة لمناقشة الترجمات المختلفة وتصويب الأخطاء. يطرح الأستاذ أسئلة توجيهية ("لماذا اخترت هذا المقابل؟") لترسيخ التبرير الحُجَجيّ لكل قرار ترجمي. هذا النقاش التفاعلي جزء أساسي من التدريس، لأنه يبرز الفروقات بين اللغتين ويطور مهارات التحليل والتقويم الذاتي لدى الطالب. كما يحرص الأستاذ على تحديد أهداف إجرائية واضحة لكل درس (مثل إتقان ترجمة زمن الماضي المركب Passé Composé)، مما يساعد على توجيه العملية التعليمية بفعالية (بلحوتس، 2016؛ Laviosa, 2014).

2.3.3.3 الأهداف البيداغوجية

إن الأهداف التعليمية لمقياس الترجمة في قسم اللغة الفرنسية مزدوجة الطبيعة. فمن جهة، يدعم المقياس إتقان اللغة الفرنسية نفسها عبر كشف نقاط الضعف لدى الطالب ومعالجتها، حيث تعمل الترجمة كمرآة لمدى فهمه للنص الأصلي. ومن جهة ثانية، يهدف المقياس إلى إكساب الطلبة مبادئ الترجمة الأساسية (تحليل–نقل–مراجعة) بوصفها مهارات قابلة للتوظيف تنمّي التفكير اللغوي المنطقي (عكاك وعليوي، 2013؛ Laviosa, 2014).

وتشير الباحثة بوشريط (2024) إلى أن "مقياس الترجمة التعليمية في أقسام اللغات يزوّد الطلبة بكفاءات إضافية بخلاف الكفاءات اللغوية والمعجمية والثقافية، مثل الكفاءات التحليلية

والمنهجية". أي أن الطالب يتعلم عبر الترجمة كيفية التحليل اللغوي والفهم العميق للنص قبل التعبير.

من الأهداف التفصيلية أيضًا: تنمية الثروة المعجمية، وتعزيز قواعد النحو من خلال المقارنة التقابلية، وتطوير المهارات البحثية. وفي هذا الإطار الحديث، تدعو بوشريط (2024) إلى "ضرورة إقحام الوسائل التكنولوجية كالترجمة الآلية وذاكرات الترجمة وأدوات التدقيق اللغوي ضمن منهاج المقياس" لتعزيز كفاءة الطلبة وتجهيزهم لمتطلبات سوق العمل.

3.3.3.3 الأثر البيداغوجي

أثبتت التجربة التعليمية في قسم الفرنسية بقسنطينة أن لمقياس الترجمة أثرًا إيجابيًا ملموسًا على تكوين الطلبة. فقد وُجد أن الطلبة الذين انخرطوا بجدية في تمارين الترجمة طرأ تحسّن على مستواهم في اللغة الأجنبية ومدى فهمهم لتركيبها، فالترجمة تدفع الطالب إلى تفكيك الجملة وإعادة بنائها، مما يمنحه وعيًا لغويًا عميقًا ينعكس إيجابًا على قدرته في صياغة الأفكار.

علاوة على ذلك، يزيد مقياس الترجمة من ثقة الطالب بنفسه وقدرته على فهم النصوص الأجنبية، كما يوسع ثقافته العامة عبر اطلاعه على مواضيع متنوعة. مع ذلك، تكشف ملاحظات الأساتذة أن بعض الصعوبات تبرز في تدريس هذا المقياس، ومن أهمها ترجمة الأزمنة الماضية في الفرنسية (مثلPassé Composé, Imparfait, Passé Simple) إلى العربية، حيث يواجه الطلبة ارتباكًا في اختيار الصيغة الملائمة. وهذا تحديدًا موضوع أطروحة الدكتوراه التي تتمحور حولها هذه الدراسة، إذ يمثل ترجمة الأزمنة الماضية إشكالية شائعة لطلبة السنة الثانية. إن معالجة هذه المعضلات اللغوية تُعدّ من أهم الآثار البيداغوجية للمقياس، لأنها ترفع المستوى العام لقدرة الطالب على التعبير الصحيح.

المبحث الثالث: الترجمة في الجزائر بعد الاستقلال (1962–إلى إدراجها كمقياس في أقسام اللغات)

وأخيرًا، يلعب مقياس الترجمة دورًا في التوجيه المهني للطلبة، حيث يكتشف البعض شغفه بالترجمة ويقرر التخصص فيها. وبشكل عام، أثبتت الدراسات والتجارب أن إدراج الترجمة ضمن برنامج قسم اللغات يحسّن مخرجات تعلم اللغة الأجنبية ويزوّد الطالب بمهارة فكرية وعملية إضافية (عكاك وعليوي، 2013؛ بلحوتس، 2016).

يخلص هذا المبحث إلى أن مسار الترجمة في الجزائر بعد الاستقلال تميز بانتقال حاسم من كونها "أداة سياسية" في خدمة مشروع التعريب، إلى "موضوع معرفي وتخصص أكاديمي" له مؤسساته ومناهجه. لقد أدت هذه المرحلة إلى تأسيس تقليد جامعي في تكوين المترجمين، والأهم من ذلك، إلى إدراج الترجمة ككفاءة أساسية في مسارات تكوين طلبة اللغات الأجنبية. ومن خلال دراسة حالة قسم اللغة الفرنسية بقسنطينة، يتضح كيف أن مقياس الترجمة لم يعد مجرد وسيط لشرح القواعد، بل أصبح مجالاً لتنمية وعي لغوي مقارن بين العربية والفرنسية. وبهذا، يكون المسار التاريخي قد أوصلنا مباشرة إلى قلب إشكالية الأطروحة، حيث أصبحت الممارسة الصفية للترجمة هي المختبر الذي تتجلى فيه كل التوترات والتحديات اللغوية الموروثة عن هذا التاريخ الطويل.

خلاصة

لقد تتبع هذا الفصل المسار التاريخي للترجمة في الجزائر، وكشف أنها لم تكن يومًا نشاطًا لغويًا محايدًا، بل أداة تلونت بوظائفها وفقًا للسياق السياسي والمؤسسي. يمكن تلخيص هذا المسار في ثلاث وضعيات كبرى: وضعية وظيفية غير مؤسسة في العهد العثماني حيث كان "الترجمان" وسيطًا عمليًا؛ ثم وضعية استعمارية مُؤَسْسَسة سخّرت الترجمة كأداة للسيطرة في الجيش والقضاء والتعليم؛ وأخيرًا، وضعية وطنية–أكاديمية بعد الاستقلال أعادت توظيف الترجمة في مشروع التعريب قبل أن تؤسس لها كتخصص جامعي مستقل.

هذا التحول من الترجمة كـ "لسان للسلطة" إلى "أداة للسيادة" ثم إلى "مادة للتكوين" ترك إرثًا معقدًا لا يزال يؤثر على الممارسة البيداغوجية اليوم. فمن جهة، رسّخ هذا التاريخ الازدواجية اللغوية (عربية–فرنسية) كواقع مهيمن يفرض على أي تكوين ترجمي أو لغوي اعتماد مقاربة ثنائية اللغة. ومن جهة أخرى، فإن إدراج مقياس الترجمة في أقسام اللغات، مثل قسم اللغة الفرنسية بقسنطينة، يمثل تتويجًا لهذا المسار، حيث أصبحت الترجمة أداة كفائية لتنمية الوعي المقارن بين النظامين اللغويين. وهنا تظهر الصلة المباشرة بإشكالية الأطروحة؛ فصعوبة ترجمة الأزمنة الماضية بين العربية والفرنسية ليست مجرد تحدٍ تقني، بل هي انعكاس لهذا التوتر التاريخي بين مرجعيتين لسانيتين وثقافيتين، والذي يعيد إنتاج نفسه في تمثلات الطلاب وصعوباتهم.

بناءً على ما سبق، يخلص هذا الفصل إلى نتيجتين أساسيتين: أولاً، أن وظيفة الترجمة البيداغوجية تتحدد تاريخيًا بوظيفة المؤسسة الحاضنة لها. ثانيًا، أن الازدواجية اللغوية تشكل الإطار الحتمي لأي تعليمية للترجمة في الجزائر، مما يجعل الوعي التقابلي بين النظامين اللغويين شرطًا لنجاحها. ولأن التحليل أظهر أن نظام الأزمنة هو بؤرة هذا التوتر التقابلي، فإن

خلاصة الفصل الثاني

الفصل التالي سينتقل من السرد التاريخي إلى التفكيك اللساني–التقابلي، حيث سيقدم تحليلاً مفصلاً لصيغ الأزمنة الماضية في اللغتين العربية والفرنسية، بهدف بناء نموذج بيداغوجي يساعد الطلاب على تجاوز عوائق الترجمة الزمنية، ويمهد الطريق للدراسة الميدانية.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: دراسة تقابلية بين صيغ الأزمنة الماضية في العربية والفرنسية

تمهيد

المبحث الأوّل: صيغ الزمن الماضي في اللغة العربية

المبحث الثاني: أزمنة الماضي في اللغة الفرنسية

المبحث الثالث: مقابلات صيغ الزمن الماضي العربية في الأزمنة الماضية الفرنسية

المبحث الرابع: مشكلات ترجمة الأزمنة بين العربية والفرنسية

خلاصة

تمهيد

بناءً على ما خَلُص إليه الفصل السابق، من أن صعوبات ترجمة الأزمنة الماضية ليست مجرد تحدٍ تقني بل هي انعكاس لتوتر تاريخي بين نظامين لسانيين، ينتقل هذا الفصل من السرد التاريخي إلى التفكيك اللساني–التقابلي .يهدف هذا التحليل إلى بناء الأساس النظري اللازم لفهم هذه الإشكالية، وذلك عبر دراسة تقابلية معمقة لصيغ الأزمنة الماضية في اللغتين، مع التركيز على أبعادها الصرفية والنحوية والدلالية، وخاصةً البعد المظهري (dimension aspectuelle) الذي يشكل بؤرة التوتر بين النظامين.

ولتحقيق هذا الهدف، تم تقسيم الفصل إلى أربعة مباحث متكاملة: يتناول المبحث الأوّل الطبيعة التوليدية للنظام الزمني في اللغة العربية. ويستعرض المبحث الثاني المنظومة الزمنية–المظهرية الغنية في اللغة الفرنسية. أما المبحث الثالث، فيعقد مقارنة بين النظامين لتحديد مناطق التقابل الجزئي والافتراق العميق. وأخيرًا، يركز المبحث الرابع على استخلاص أبرز المشكلات الترجمية التي تنشأ عن هذه الاختلافات البنيوية، مما يمهد الطريق لبناء نموذج نظري يمكن اختباره في الدراسة الميدانية.

المبحث الأوّل: صيغ الزمن الماضي في اللغة العربية

1.1 الفعل وأقسامه في اللغة العربية

1.1.1 تعريف الفعل

2.1.1 خصائص الفعل

3.1.1 أقسام الفعل

1.3.1.1 من حيث الزمن

2.3.1.1 من حيث التعدي واللزوم

3.3.1.1 من حيث الصحة والاعتلال

4.3.1.1 من حيث التمام والنقص

2.1 أهمية تقسيم الفعل في دراسة صيغ الماضي

3.1 الفعل والزمن: الزمن النحوي، الصرفي، والدلالي

1.3.1 الزمن النحوي(Temps syntaxique)

2.3.1 الزمن الصرفي(Temps morphologique)

3.3.1 الزمن الدلالي(Temps sémantique)

4.3.1 التداخل بين المستويات الثلاثة

5.3.1 أثر التمييز في تعليم الترجمة

4.1 صيغ الزمن الماضي في العربية

1.4.1 فَعَلَ

2.4.1 قَدْ فَعَلَ

3.4.1 كَانَ يَفْعَلُ

4.4.1 كَانَ فَعَلَ، كَانَ قَدْ فَعَلَ، قَدْ كَانَ فَعَلَ

المبحث الأوّل: صيغ أزمنة الماضي في اللغة العربية

1. صيغ الزمن الماضي في اللغة العربية

لوضع أساس نظري متين للدراسة التقابلية، يهدف هذا المبحث إلى تفكيك بنية الزمن الماضي في اللغة العربية، باعتبارها اللغة المصدر في هذه الدراسة .سينطلق التحليل من الإطار العام بتعريف الفعل وتصنيفاته، قبل أن ينتقل إلى تمييز المستويات الثلاثة المتشابكة للزمن (النحوي، الصرفي، الدلالي)، مبرزًا كيف أن المعنى الزمني النهائي لا يتحدد بالصيغة وحدها، بل هو نتاج تفاعل مع السياق والتركيب .وفي الجزء الأخير، سيقدم المبحث دراسة مفصلة لأهم صيغ الأزمنة الماضية التي اختيرت لهذه الدراسة، وهي" :فَعَلَ "كصيغة للماضي المطلق، و"قَدْ فَعَلَ" كصيغة للتحقيق والتقريب، و"كَانَ يَفْعَلُ" كصيغة للاستمرارية، و"كان قد فعل" كصيغة دالة على الماضي البعيد، مع تحديد دلالاتها الزمنية والمظهرية الدقيقة.

1.1 الفعل وأقسامه في اللغة العربية

يُعَدّ الفعلُ أحدَ الأركان الرئيسة في البنية النحوية للغة العربية، إذ يمثّل قلب الجملة الفعلية، ويضطلع بوظيفة أساسية في تحديد الزمن والدلالة (حسان، 2006، ص. 45). ويتميّز الفعل العربي بقدرة صرفية واسعة تسمح له بالتعبير عن العلاقات الزمنية والحدثية، وهو ما يجعل دراسته مدخلًا لا غنى عنه في أي بحث يتناول صيغ الأزمنة الماضية.

1.1.1 تعريف الفعل

عرّف النحاة الفعل بأنه كلمة تدل على حدث مقترن بزمن (ابن جني، 1993، ص. 112). فالعلاقة بين الحدث والزمن علاقة جوهرية، إذ لا يمكن تصور فعلٍ دون إشارة زمنية، سواء كانت ماضية أو حالية أو مستقبلية. وقد ذهب تمام حسان (2006) إلى أنّ الفعل العربي يعبّر عن الوقوع والتحقق، بخلاف الاسم الذي يدل على الثبات، ما يفسّر كثافة العلامات الصرفية المرتبطة بالفعل كالزمن، والفاعل، والمبني للمجهول.

2.1.1 خصائص الفعل

يمتاز الفعل العربي بجملة من الخصائص البنيوية والدلالية:

1. **الإسناد** :لا يتمّ معنى الفعل إلا بإسناده إلى فاعل صريح أو مقدّر (الجرجاني، 2008، ص. 74).
2. **التصريف** :يخضع الفعل لقواعد إعلال وإبدال وحركات صرفية تعكس الزمن والشخص والعدد والجنس.
3. **الزمن** :يعبّر الفعل عن زمن الحدث (ماضٍ، حاضر/مستقبل)، وهو ما يميّزه عن غيره من أقسام الكلام (حسان، 2006، ص. 53).

3.1.1 أقسام الفعل

اختلفت تصنيفات الفعل باختلاف المعايير، ويمكن إجمال أهمّها في ما يأتي:

1.3.1.1 من حيث الزمن

- **الفعل الماضي** :يدلّ على حدث وقع قبل لحظة الكلام، وهو موضوع بحثنا الأساس.
- **الفعل المضارع** :يدلّ على حدث يقع حالياً أو مستقبلاً.
- **فعل الأمر** :يدلّ على طلب وقوع الحدث بعد زمن النطق (ابن يعيش، 2001، ص. 29).

2.3.1.1 من حيث التعدي واللزوم

- **الفعل المتعدّي** :يتعدّى أثره إلى مفعول به أو أكثر، مثل :*كتب الطالب الدرس*.
- **الفعل اللازم** :يكتفي بفاعله، مثل :*جلس الطفل* (حسان، 2006، ص. 61).

3.3.1.1 من حيث الصحة والاعتلال

- **الصحيح** :تخلو أصوله من حروف العلّة، مثل :كتب.
- **المعتل** :يشتمل على حرف علّة في أحد أصوله (مثال :*قال*)، وهو أكثر تعقيداً من الناحية الصرفية لما يقتضيه من إعلال وإبدال (ابن عقيل، 1995، ص. 140).

4.3.1.1 من حيث التمام والنقص

- **التام** :يكتمل معناه بذكر الفاعل فقط، مثل :ذهب محمد.
- **الناقص** :يحتاج إلى خبر لإتمام المعنى، كالأفعال الناسخة (*كان، أصبح، ظل*).

2.1 أهمية تقسيم الفعل في دراسة صيغ الماضي

تُبرز هذه التصنيفات تنوّع البنية الفعلية في العربية، وهو تنوّع ينعكس مباشرة على دراسة أزمنة الماضي. فتمييز الأفعال من حيث الصحة والاعتلال، مثلاً، يُسهم في فهم ظواهر الإعلال والإبدال عند تصريف الماضي. كما أنّ معرفة الفرق بين الأفعال التامة والناقصة أمرٌ حاسم عند تحليل التراكيب التي تُعبّر عن الماضي المستمر أو الأسبق، وهي قضايا ستُناقش لاحقًا في هذا الفصل.

3.1 الفعل والزمن: الزمن النحوي، الصرفي، والدلالي

يُعَدّ الزمن من الخصائص البنيوية والدلالية الجوهرية في بنية الفعل العربي، إذ يتيح تحديد موقع الحدث على محور الزمن، وهو ما يفسّر اهتمام النحاة واللسانيين العرب والحديثين به على حدّ سواء (حسان، 2006، ص. 89). فالفعل في العربية لا يُفهم إلا بارتباطه بثلاثة مستويات متداخلة :**الزمن النحوي** (Temps syntaxique)، **الزمن الصرفي** (Temps morphologique) و**الزمن الدلالي** (Temps sémantique). إنّ التمييز بين هذه المستويات ليس ترفًا نظريًا، بل ضرورة منهجية لفهم صيغ الماضي وتحليلها في سياق الترجمة.

1.3.1 الزمن النحوي (Temps syntaxique)

يقصد بالزمن النحوي الإطار التركيبي الذي يربط الفعل ببقية مكونات الجملة، فيحدد العلاقة الزمنية من خلال الأدوات النحوية والتراكيب. فالزمن النحوي ليس محصورًا في صيغة الفعل، بل يشمل كل الوسائل التركيبية التي توحي بزمن وقوع الحدث.

فعلى سبيل المثال، يغيّر دخول أدوات مثل **لم** أو **لما** على الفعل المضارع دلالته الزمنية إلى الماضي، كما في *لم يذهب الطالب إلى الجامعة*، حيث بقيت الصيغة صرفيًا مضارعًا لكن الإطار النحوي حوّل المعنى إلى الماضي المنفي (ابن يعيش، 2001، ص. 114). كذلك تؤدي تراكيب الشرط إلى تداخل زمني معقد، مثل *إن كان قد حضر الامتحان نجح*، حيث يفرض الشرط علاقة سبقية بين حدثين أحدهما ماضٍ والآخر مستقبل بالنسبة إلى لحظة النطق. هذا المستوى التركيبي يبيّن أنّ النحو العربي قادر على إنتاج دلالات زمنية دقيقة حتى دون تغيير الصيغة الفعلية (الجرجاني، 2008، ص. 92).

2.3.1 الزمن الصرفي (Temps morphologique)

الزمن الصرفي هو المستوى الذي تعبّر فيه **البنية الصرفية** للفعل عن الزمن بمعزل عن السياق النحوي. فالعلامات الصوتية والحركات والبنى الوزنية هي المؤشر الأساس على الماضي أو الحاضر.

فصيغ الماضي تُبنى على الفتح غالبًا (*كتبَ، جلسَ*)، وصيغ المضارع تُبنى على الضم أو الرفع (*يكتبُ، يجلسُ*)، وهو ما يمكّن المتلقي من إدراك الإطار الزمني بمجرد سماع الفعل (ابن جني، 1993، ص. 156).

ويُعدّ هذا المستوى أساسًا في عملية الترجمة لأن نقله إلى اللغة الفرنسية يتطلّب اختيار زمن فعلي معادل مثل *passé composé* أو *imparfait* بحسب المقام (Riegel et al., 2018, p. 245).

وتزداد أهمية هذا المستوى في الأفعال المعتلة حيث تطرأ ظواهر الإعلال والإبدال، كما في *قال* و*سار*، إذ ترتبط التغييرات الصوتية مباشرة بدلالة الماضي.

3.3.1 الزمن الدلالي (Temps sémantique)

يتعلق الزمن الدلالي بالمعنى المستفاد من **السياق التداولي** للجملة أو النص، بغضّ النظر عن الصيغة الصرفية أو التركيب النحوي. فقد يدلّ الفعل الماضي على الحاضر أو المستقبل لتحقيق أغراض بلاغية أو أسلوبية.

ومن أبرز الأمثلة القرآنية قوله تعالى: *أتى أمر الله* (النحل: 1)، حيث يدلّ الفعل الماضي *أتى* على معنى الاستقبال للتحذير من حتميّة وقوع الحدث (حسان، 2006، ص. 91). كما يُستخدم الماضي في الشعر العربي للدلالة على الاستمرارية أو الحقيقة الثابتة، مثل قول المتنبي: *إذا غامرتَ في شرفٍ مرومِ*، حيث تُستخدم صيغة الماضي *غامرت* لبيان عادة مستمرة وليست حدثًا منقضيًا.

هذا البعد الدلالي هو الأكثر حساسية في الترجمة، إذ يفرض على المترجم مراعاة القيمة المقصودة (حتمية، بلاغة، توكيد) لا مجرد الصيغة الظاهرة (Grevisse & Goosse, 2016, p. 302).

4.3.1 التداخل بين المستويات الثلاثة

لا تعمل هذه المستويات في معزل، بل تتضافر لإنتاج المعنى الزمني النهائي. فقد تدلّ صيغة ماضية صرفيًا على زمن منقضٍ، لكن النفي أو الشرط في التركيب النحوي قد يغيّر المسار إلى حاضر أو مستقبل، بينما يضفي السياق الدلالي قيمة جديدة مثل الاستمرار أو التكرار. فعلى سبيل المثال، في قولنا *قد قامت الصلاة*، يشير الزمن الصرفي إلى الماضي، لكن الاستعمال التداولي في الأذان يدل على أن الصلاة قائمة حاليًا (أي في طور الحدوث). وهنا

يتقدّم الزمن الدلالي على الزمنين النحوي والصرفي في تحديد المعنى النهائي (ابن يعيش، 2001، ص. 118).

إدراك هذا التداخل يمكّن مترجم النصوص من تجنّب النقل الحرفي والانتقال إلى ترجمة دلالية وظيفية تحفظ القيمة الزمنية الأصلية.

5.3.1 أثر التمييز في تعليم الترجمة

يؤدي التمييز بين هذه المستويات إلى تعزيز كفاية الطلبة في اختيار الأزمنة الفرنسية المناسبة. فمعرفة أن *لم يذهب* ماضٍ نحويًا وليس صرفيًا تساعد الطالب على اختيار *ne… pas allé* أو *n'est pas allé* بدلاً من *il n'allait pas* الذي يوحي بالماضي المستمر. كما أن إدراك أن *أتى أمر الله* يحمل معنى المستقبل يدفع إلى استعمال *le décret de Dieu viendra* بصيغة المستقبل رغم ظهور الماضي في النص العربي.

4.1 صيغ الزمن الماضي في العربية

إن صيغ الأزمنة هي مجموع ما فيها من قرائن لفظية ومعنوية وحالية. ويحدد نوع الصيغة الزمنية أو الجهة الزمن النحوي، "لأن الزمن النحوي هو امتزاج الزمن بالجهة" (رشيد، 2007، ص.101)

وقد قام العديد من النحاة المحدثين بمحاولات جادة لضبط جهات الزمن النحوي وأشهرها: "محاولة تمام حسان في (كتاب اللغة العربية مبناها ومعناها)، إضافة إلى محاولات إبراهيم أنيس، والمهدي المخزومي، ويوسف المطلبي". (نهاري، 2023، ص.349)

ويرى الدكتور تمام حسان "أن الجهة تخصيص لدلالة الفعل ونحوه، إما من حيث الزمن وإما من حيث الحدث"(حسان، 1994، ص.257). وقد اخترنا لهذه الدراسة ستة صيغ زمنية ماضية كان أشار الدكتور تمام حسان إليها وهي: البسيط (فعل)، والمنتهي بالحاضر (قد

فعل)، والمتجدد (كان يفعل)، والبعيد المنقطع (كان فعل، كان قد فعل، قد كان فعل).(رشيد، 2007، ص.101)

1.4.1 فَعَلَ

تدل صيغة الماضي "فَعَلَ" على الماضي كقيمة زمنية. وقد خصها النحاة للدلالة على الزمن الماضي مطلقا. فيرى أبو العباس المفرد بأن "فَعَلَ" إنما جعلت للدلالة على الزمن الماضي المطلق، "و"فَعَلَ" وما كان في معناه لما مضى ... –قلت حروفه أو كثرت– نحو: ضرب، وعلم، وكرم، وحمِد، ودحرج، وانطلق ... وكل ما كان في هذا المعنى، وكذلك إن بنيت بناء ما لم يسم فاعله، نحو: ضُرب، ودُحرج، واستُخرج..."(بن يزيد المبرد، 2006، ص.2)

ويرى سبويه بأن "بناء ما مضى، فذهب، وسمع، ومكث، وحمد."(سيبويه، 1988، ص.12)

و"فَعَلَ" وماكان على مثاله "وهو ما يسمى بالفعل الماضي، وهو الذي يدل في أغلب استعمالاته على وقوع الحدث في الزمن الماضي، وله دلالات زمنية مختلفة."(رشيد، 2007، ص.40)

وتعبر صيغة "فَعَلَ" عن دلالة زمنية غير محددة في الماضي، ويطرد في العربية توقيت صيغة "فَعَلَ" للإشعار بارتباطها الوثيق بالسياق التاريخي(المطلبي، 1986، ص.220) كقوله تعالى: "كم أهلكنا قبلهم من القرون"(قر، 20: 128)، ونحو قولنا أيضا:

– "**تعاقب** على هذا الوطن الجزائري بعد العصر الحجري وقبل الفتح الإسلامي خمس أمم عظيمة."(الجيلالي، 1965، ص.42)

– "وفي هذه الزيارة، **طاف** الرئيس بومدين بضيفه في مصنع الحديد والصلب بعنابة."(عميمور، 1995، ص.68)

كما ترد صيغة "فَعَلَ" كذلك "كثيرا في سرد أحداث ماضية في أسلوب القصص كما جاء كثير من هذا النوع من النصوص القديمة كما في الأغاني مثلا: **فاستحسنها** و**بكى** ثم قال **بطلت** والله يابني و**خاب** أملي فيك."(السامرائي،1966، ص27) ونحو قولنا كذلك:

– "**فانطلق** إبراهيم، حتى إذا كان عند الثنية حيث لا يرونه **استقبل** بوجهه البيت ثم **دعا**." (بن كثير، 1988، ص.185)

واستنادا على ما تقدم، فإننا نحدد الدلالة الزمنية للصيغة "فَعَلَ" فيما يلي:

– تدل صيغة "فَعَلَ" على الماضي المطلق.

– تعبر الصيغة عن دلالة زمنية غير محددة في الماضي.

– تستخدم الصيغة بكثرة في رواية القصص وسرد الأحداث التاريخية الماضية.

2.4.1 قَدْ فَعَلَ

كاد أن يجمع النحاة على أن "قد" إذا ارتبطت بالفعل الماضي فإنها تفيد معان ثلاثة وهي: التحقيق، والتوقع، والتقريب.

أما التحقيق فنقصد به التأكيد وذلك "لأن معنى التحقيق بحصول الفعل قائم أصلا بصيغة الفعل التي هي صيغة "فَعَلَ" وإنما جاءت قد لتؤكد هذا المعنى."(رشيد، 2007، ص.106) فالعربية ألحقت "قد" بصيغة "فَعَلَ" لتدل بذلك الصيغة ككل على معنى زائد على ما يدل عليه البناء المطلق نفسه من تأكيد وقوع الحدث وإزالة الشك في وقوعه.(المخزومي، 1986، ص.150) ووفقا للدكتور السامرائي فإن "قد" تفيد التحقيق، أي أن الحدث يعدها كائن واقع. (السامرائي،1966، ص26) وكذلك يرى عبد المجيد جحفة وذلك نحو قوله سبحانه وتعالى: "**قد أفلح** من زكاها"(قر، 91: 9)، وقوله تعالى أيضا: "قالوا بلى **قد جاءنا** نذير فكذبنا"(قر، 67: 9)

وأما التوقع فقد أنكر بعضهم على جمهور النحاة أن تفيد "قد" مع صيغة "فعل" معنى التوقع، فالتوقع يكون انتظار لأمر مستقبلي والماضي قد وقع وتحقق، وبذلك فإنه ليس من المقبول أن تفيد صيغة "قد فعل" معنيين متعاكسين وهما التحقيق والتوقع. وقد تم الإجابة على ذلك بأن التوقع كان قبل الجواب وقد قال ابن هشام في ذلك أن "قد" مع "فَعَلَ" إنما "تدل على أن الفعل الماضي كان قبل الإخبار به متوقعا، لا أنه الآن متوقع."(الأنصاري، 1964، ص.187) ومن أمثلة ذلك قول المؤذن "**قد قامت** الصلاة"، فذلك جواب من كان يتوقع اقتراب وقت الصلاة وينتظره، "وقوله سبحانه وتعالى "**قد سمع** الله قول التي تجادلك في زوجها"(قر، 58: 1) فقال ابن هشام: لأنها كانت تتوقع إجابة الله سبحانه وتعالى لدعائها."(الأنصاري، 1964، ص.187)

وأما التقريب فالمقصود به تقريب الماضي من الحاضر الذي يعتبر زمن المتكلم. وأطلق جمهور النحاة حكما عاما يقضي بأن "قد" إذا اقترنت بالفعل الماضي قربته من الزمن الحاضر. وقد سمى ابن يعيش "قد" حرف التقريب ولا وجود لغيرها للتقريب، وهي لا ترد للدلالة عليه إلا مع الصيغة "فَعَلَ". وقال ابن يعيش بأن "قد حرف معناه التقريب، وذلك أنك تقول (قام زيد)، فتخبر بقيامه فيما مضى من الزمن، إلا أن ذلك الزمان قد يكون بعيدا، وقد يكون قريبا من الزمان الذي أنت فيه، فإذا قربته ب "قد"، فقد قربته مما أنت فيه."(يعيش، 2001، ص.92) ويقول مهدي المخزومي بأن العربية ألحقت "قد" ببناء "فَعَلَ" للتحقيق، كما أن لهذا المركب في الاستعمالات دلالة أخرى وهي دلالة وقوع الحدث في زمن قريب من الحاضر.(المخزومي، 1986، ص.150-151) ومن أمثلة ذلك:

- "كأن أوب ذراعيها و**قد عَرِقَتْ** و**قد تلَفَّعَ** بالقور العساقيل" (العسكري، 1994، ص.35)
- "إلهي ومن للمسلمين و**قد غفوا** وما أيقظتهم آية ومصاحف" (النحوي، 1993، ص.56)

وقد ذهب كل من الزمخشري وابن مالك في التسهيل وابن الخباز أن التقريب في "قد" مع "فَعَلَ" لا ينفك عن معنى التوقع، ف "قد" تؤثر على الماضي بمعنيين، فهي تقربه من الماضي وتجعله منتظرا.(المرادي، 1992، ص.257)

وكذلك ذهب كل من الدكتور إبراهيم السامرائي والدكتور تمام حسان والدكتور مهدي المخزومي في بعض أقواله بأن "قد" مع "فَعَلَ" تدل على وقوع الحدث تماما قبل زمن التكلم قليلا.(رشيد، 2007، ص.111) وقد ذهب كذلك لهذا القول المستشرق أستاذ اللغة العربية بجامعة كامبريدج وليام رايت (William Wright).(Wright, 1898, p.3)

وبناء على ما تقدم ذكره فإننا نلخص الدلالة الزمنية لصيغة "قد فعل" فيما يلي:

– تأكيد وقوع حدث ما في الماضي وهو التحقيق.

– تقريب الحدث الماضي وجعله منتظرا ومتوقع الحدوث في الحاضر وهو التوقع والتقريب.

3.4.1 كَانَ يَفْعَلُ

وهي من الأزمنة المركبة التي أغفلها النحاة القدماء. فإذا دخلت "كان" على "يفعلُ" فإنها تدل على الماضي. ولأجل ذلك "نجدهم يصنفون بعض الاستعمالات على أنها (غير عادية)، أي لا تدل فيها "فَعَلَ" على الماضي، أو "يفعلُ" على الحال والاستقبال. وينبغي أن نفهم بأن هذا الإغفال إنما هو إقصاء لهذه المعطيات بوصفها تعبر عن الأزمنة القاعدية في اللغة العربية."(جحفة، 2006، ص.54)

وتستعمل "كان" فعلا مساعدا لـ "يفعلُ" فتدل على الماضي المستمر أو الاعتيادي.(توامة، 1994، ص.47) ويقول الدكتور مهدي المخزومي أن صيغة "كان يفعل" "تستعمل للتعبير عن استمرار الحدث في فترة من الزمان الماضي."(المخزومي، 1986، ص.158) ويذهب إلى نفس ذلك السامرائي في قوله بأن "بناء "يفعلُ" ونحوه مسبوقا ب "كان" يأتي للدلالة على

أن الحدث كان مستمرا في زمان ماض. ومجيء "كان" إلى جوار الفعل، يؤلف مركبا يؤدي هذه الفائدة."(السامرائي، 1966، ص.33)

وأضاف الأستاذ حامد عبد القادر دلالة التعود إلى دلالة الاستمرارية لصيغة "كان يفعلُ".(عبد القادر، 1958، ص.65)

ومن أمثلة التعود والاستمرارية في صيغة "كان يفعلُ" نذكر:

- "و**كانوا يَقُولُونَ** أَئِذَا مِتْنَا وَكُنَّا تُرَابًا وَعِظَامًا أئنا لَمَبْعُوثُونَ"(قر، 56: 47)

- **كان** رسول الله **يصوم** تسع ذي الحجة.

- **كنت أتدرب** في الأسبوع مرتين.

وانطلاقا مما تم ذكره فإننا نستنتج ما يلي:

- تعبر الدلالة الزمنية للصيغة "كان يفعل" عن حدث تكرر في الماضي فهي بذلك تعبر عن ماضي اعتيادي.

- تعبر "كان يفعل" عن حدث وقع واستمر في الزمن الماضي وهي بذلك تعبر عن ماضي مستمر.

4.4.1 كَانَ فَعَلَ، كَانَ قَدْ فَعَلَ، قَدْ كَانَ فَعَلَ

ويعود السبب في جمع هذه الصيغ الثلاث في عنصر واحد كون الدلالة الزمنية فيها متساوية وتدل على الماضي البعيد المنقطع.(رشيد، 2007، ص.243) ويقول المخزومي بأنها "تستعمل للتعبير عن وقوع حدث في زمان ماض بعيد."(المخزومي، 1986، ص.156) وقد أقر بالدلالة ذاتها السامرائي(عبد القادر، 1958، ص.66)

. ومن أمثلة ذلك قول زفر ابن الحارث:

"فإن **كنت قد سوقت** معزى حبلقا أبا مالك، فانعق إليك بشائكا" (العامري (بدون تاريخ)، ص.101)

ومن دلالة الصيغ الثلاث أيضا أنها تعبر عن حدث وقع قبل آخر في زمن مضى، "أي أنه إذا حدث فعلان في الماضي أحدهما قبل الآخر، عُبر عن الفعل الأول السابق بصيغة الماضي البعيد، وعن الثاني اللاحق بصيغة الماضي المطلق، كأن نقول: حينما وصلت إلى الدار **كان** أبي **قد خرج** منها."(السامرائي، 1966، ص.33) وفي ذلك انتهى الدكتور مالك يوسف المطلبي إلى أن الصيغة "كان فعل" وتصريفاتها كمثل "قد كان فعل" تدل على زمن عبر عن جهة في الماضي وهي الماضي البعيد، أو الماضي البعيد بالنسبة لزمن حدث يقع معه في السياق.(المطلبي، 1986، ص.246) ومن أمثلة ذلك – قول ربيعة بن عامر التميمي

"**قد كان شمر** للصلاة ثيابه حتى **قعدت** له بباب المسجد" (الجبوري والعطية، 1970، ص.30)

– ***قَد كانَ شاهَدَ*** *دَفني قَبلَ قَولِهِم* جَماعَةٌ ثُمَّ **ماتوا** *قَبلَ* مَن دَفَنوا" (المتنبي، 1983، ص.472)

وبناء على ما تقدم ذكره فإن دلالة الصيغ الزمنية "كان فعل" و"قد كان فعل" و"كان قد فعل" تتمثل فيما يلي:

– تعبر الصيغ الثلاثة عن حدث وقع قبل حدث آخر في الماضي.

يخلص هذا المبحث إلى أن النظام الزمني في اللغة العربية، على الرغم من بساطته الصرفية الظاهرة، هو نظام تركيبي في جوهره، قادر على إنتاج قيم زمنية ومظهرية دقيقة عبر التفاعل بين الصيغة والسياق. وقد اتضح أن فهم الزمن الماضي في العربية يتطلب تجاوز الصيغة المجردة والنظر في المستويات النحوية والدلالية التي تمنحها معناها النهائي.

وقد أظهر التحليل أن صيغة "فَعَلَ "هي الصيغة الحيادية للماضي السردي، بينما تضيف الأدوات والتراكيب قيمًا مظهرية محددة: فـ "قَدْ "تضيف التحقيق والتقريب، و**"كَانَ"** مع المضارع تضيف الاستمرارية والاعتياد، ومع الماضي تضيف الأسبقية والبعد الزمني. إن هذا الثراء الدلالي الناتج عن النحو والتركيب، وليس فقط عن الصرف، هو السمة الجوهرية للنظام الزمني العربي. هذه النتيجة تمثل حجر الزاوية الذي ستبنى عليه المقارنة لاحقًا. وبعد أن تم تفصيل النظام الزمني العربي، سينتقل المبحث الثاني إلى دراسة نظيره في اللغة الفرنسية، الذي يعتمد بشكل أكبر على التنوع الصرفي.

المبحث الثاني: أزمنة الماضي في اللغة الفرنسية

1.2 الفعل(Le Verbe)

1.1.2 تعريفه ودوره

2.1.2 الفعل المساعد(Auxiliaire)

2.2 مفهوم الزمن(Le temps)

1.2.2 التمييز بين الزمن المطلق والنسبي

2.2.2 نموذج(S–R–E) Reichenbach

3.2.2 الزمن كبنية نحوية/صرفية/تداولية

4.2.2 الزمن المطلق والزمن السردي

5.2.2 الزمن النسبي والتراكيب المركَّبة

6.2.2 الزمن والقيمة الحجاجية

7.2.2 أثر مفهوم الزمن في تعليم الترجمة

3.2 المظهر(L’aspect)

1.3.2 تعريف المظهر

2.3.2 أنواع المظهر في الفرنسية

3.3.2 الفرق بين الزمن (Temps) والمظهر (Aspect)

4.3.2 البعد التداولي للمظهر

5.3.2 أهمية المظهر في تعليم الترجمة

4.2 التصنيفات العلمية للمظهر والزمن

1.4.2 تصنيفOswald Ducrot

2.4.2 تصنيف Delphine Denis وAnne Sancier-Château

3.4.2 تصنيفMark Wilmet

4.4.2 التكامل بين التصنيفات

5.4.2 تطبيقات في تعليم الترجمة

5.2 الأزمنة الماضية في اللغة الفرنسية (le mode indicatif)

1.5.2 الماضي البسيط (le passé simple)

2.5.2 الماضي المركب (le passé composé)

3.5.2 الماضي غير التام (l'imparfait)

4.5.2 الماضي التام (le plus-que-parfait) والماضي القبلي (le passé antérieur)

2. أزمنة الماضي في اللغة الفرنسية

بعد تحليل النظام الزمني–التركيبي في اللغة العربية، ينتقل هذا المبحث إلى دراسة نظيره في اللغة الفرنسية، والذي يتميز بغناه الصرفي وقدرته على التعبير عن فروق دقيقة بين الزمن (temps) والمظهر (aspect). يهدف هذا التحليل إلى تفكيك المنظومة الزمنية الماضية في الفرنسية، ليس فقط عبر استعراض صيغها، بل عبر فهم الأسس النظرية التي تحكمها.

ولتحقيق ذلك، سينطلق المبحث من المفاهيم التأسيسية كالفعل (Le verbe) والفعل المساعد (Auxiliaire)، ثم يغوص في الإطار النظري لمفهومي الزمن (Le temps) والمظهر (L'aspect)، مستعينًا بنماذج تحليلية أساسية كنموذج رايخنباخ (Reichenbach) وتصنيفات لسانيين بارزين (مثل Ducrot و Comrie). وفي الجزء الأخير، سيقدم المبحث عرضًا مفصلاً لكل زمن من الأزمنة الماضية الخمسة في الصيغة الإخبارية (le mode indicatif)، مع التركيز على دلالاتها الزمنية والمظهرية والتداولية، مما يوفر الأساس النظري اللازم للدراسة التقابلية في المبحث القادم.

1.2 الفعل (Le Verbe)

1.1.2 تعريفه ودوره

يُعرَّف الفعل في الفرنسية بأنه الكلمة التي تدل على حدث أو حالة وتقترن بعلامات صرفية تُبيّن الشخص (personne)، والعدد (nombre)، والزمن (temps)، والمظهر (aspect) (Grevisse & Goosse, 2016, p. 243).

ويمثّل الفعل مركز البنية الجملية، إذ يحدد الإطار الزمني والمظهري للحدث. وعلى خلاف العربية، يعتمد الفعل الفرنسي على نظام تصريفي غني بالمجموعة اللاحقة والسابقة، إضافة إلى أفعال مساعدة (auxiliaires) لتكوين الأزمنة المركبة.

2.1.2 الفعل المساعد(Auxiliaire)

يُستخدم فعلا avoir و *être* لتكوين معظم الأزمنة الماضية المركبة مثل *passé composé* و *plus-que-parfait* (Riegel et al., 2018, p. 258). ويختار المتكلم أحدهما وفق طبيعة الفعل (حركة/سكون، فعل انعكاسي...).

2.2 مفهوم الزمن (Le temps)

يُنظر إلى الزمن اللغوي على أنه منظومة ترميزية تحدد موضع الحدث بالنسبة إلى لحظة التلفّظ أو بالنسبة إلى حدثٍ آخر في الخطاب. ومن ثَمّ فتمييزُنا بين الزمن المطلق (absolu) والزمن النسبي (relatif) ضروري لفهم صيغ الماضي في الفرنسية وأثرها في الترجمة إلى العربية (Riegel, Pellat & Rioul, 2018؛Grevisse & Goosse, 2016).

1.2.2 التمييز بين الزمن المطلق والنسبي

- **الزمن المطلق** :ربطٌ مباشر بالآن الكلامي (présent de l'énonciation). مثال *Il a parlé* "لقد تكلّم".
- **الزمن النسبي** :تحديد حدثٍ ما بالنسبة إلى حدثٍ آخر سبقَه أو لحقَه. مثال: *Il avait parlé quand je suis arrivé* "كان قد تكلّم عندما وصلت".

هذا التمييز النظري يحرّرنا من مساواةٍ مضلِّلة بين "صيغة" و"زمن": فليست كل صيغة ماضية تؤدّي الوظيفة الزمنية نفسها في السياق.

2.2.2 نموذج رايخنباخ Reichenbach (S–R–E)

قدّم Reichenbach (1947) إطارًا دقيقًا لتمثيل الزمن عبر ثلاث نقاط:

S: لحظة الكلام (Speech time)

E: وقت الحدث (Event time)

R: مرجع الزمن (Reference time)

تتحدد قيمة الزمن بترتّب هذه النقاط:

- **Passé composé** غالبًا: $E < S$ مع **R = S** (حدثٌ مكتمل ذو صلة بالحاضر):
  J'ai terminé le travail ← (E أنهيتُ) قبل (S الآن) ومرجعه حاضر.
- **Imparfait:** $E \subset R < S$ (الحدث مستمر داخل إطارٍ مرجعي ماضٍ):
  Je lisais quand il est entré ← القراءة ممتدّة في إطارٍ مرجعيّ ماضٍ.
- **Plus-que-parfait:** $E < R < S$ (حدث سابق لمرجعٍ ماضٍ):
  Il avait déjà mangé quand je suis arrivé.

تفيدنا هذه البنية عند الترجمة إلى العربية:

Plus-que-parfait ↔ "كان قد + ماضٍ": *كان قد أكل قبل أن أصل* (E قبل R قبل S).

- *Imparfait* ↔ "كان + مضارع" (استمرارية داخل إطارٍ ماضٍ): *كان يقرأ عندما دخلت*.

3.2.2 الزمن كبنية نحوية/صرفية/تداولية

يتقاطع مفهوم الزمن مع ثلاثة مستويات متداخلة (حسان، 2006؛ Grevisse & Goosse, 2016):

❖ **صرفي (Morphologique):** الصيغة نفسها تحمل الإشارة الزمنية (passé simple, imparfait…).

❖ **نحوي/تركيبي (Syntaxique):** تُحدث الأدوات والبنى (الشرط، الظرف، الربط) تحوّلات في القيمة الزمنية (*quand, lorsque, si*).

❖ **دلالي–تداولي :(Sémantique/Pragmatique)** قد تُنقَل القيمة الزمنية لمقاصد خطابية (قَصص، وصف، تأثير حجاجي)، فتتقدم "القيمة" على "الصيغة" في القرار الترجمي.

مثال تطبيقي:

Pendant qu'il lisait, je suis entré.

- الزمن المرجعي للسياق الأول (القراءة) ممتد ($E \subset R < S$) → **imparfait.**

الحدث المقاطع «دخلت» مكتمل في الماضي له نقطة وقوع محدّدة ($E < S, R = S$ السردي) → **passé composé.**

في العربية *بينما كان يقرأ، دخلتُ* (استعمال «كان + مضارع» يقابل **imparfait**).

4.2.2 الزمن المطلق والزمن السردي

تُظهر الفرنسية فارقًا بين زمن الخطاب والزمن السردي .فالماضي البسيط **(passé simple)** زمنٌ سردي أدبي يرصّع الأحداث الماضية المتتابعة بوصفها نقاطًا مكتملة في خط زمنيّ حكائي، بينما يغدو الماضي غير التام **(imparfait)** إطارًا خلفيًّا للوصف أو العادة أو الاستمرارية (Riegel et al., 2018).

النتيجة الترجمية: يميل العربي الفصيح إلى الماضي البسيط (*فعل ماضٍ*) **لـ passé simple**، وإلى تركيب **كان + مضارع لـ imparfait** حين تكون الاستمرارية أو الخلفية هي المقصودة.

5.2.2 الزمن النسبي والتراكيب المركَّبة

تحتاج الصيغ المركّبة (passé composé/plus-que-parfait/passé antérieur) إلى وعيٍ بعلاقات السبقية والتعاقب:

- **Plus-que-parfait:** سبقية بالنسبة إلى حدث ماضٍ آخر: *كان قد كتب الدرس قبل أن يحضر*.
- **Passé antérieur** (أدبي): سبقية ماضية لكن في سجلات رسمية/سردية:

Aussitôt qu'il eut fini, il partit.

الترجمة: كثيرًا ما تكفي العربية باستراتيجيات نحوية (*لمّا + ماضٍ؛ ما إنْ + حتى؛ كان قد + ماضٍ*).

6.2.2 الزمن والقيمة الحجاجية

اختيار الزمن ليس محايدًا؛ إذ قد يحمل قيمة حجاجية (argumentative) توجه تأويل القارئ (Ducrot, 1980). فاستعمال passé composé بدل passé simple في نصّ معاصر قد يوحي بالقرب من الحاضر أو بأثرٍ قائم، بما يعزّز "حُجّة الواقعية" في الخطاب الصحفي/السيرذاتي. على المترجم رصد هذه الإشارة وإيجاد مقابلٍ عربي (كالقيد الزمني: «لتوّه»، «آنفًا»).

7.2.2 أثر مفهوم الزمن في تعليم الترجمة

تطبيقًا عمليًا للطلبة:

- تعيين **S–R–E** لكل جملة قبل الاختيار الترجمي.
- تحديد طبيعة السياق: سرد أحداث (passé simple/ composé) أم خلفية وصفية/عادة (imparfait).

- الانتباه إلى أدوات الربط الزمنية لأنها تعيد ضبط R (مثل: *quand, lorsque, après, que, avant que, pendant que*).

3.2 المظهر (L'aspect)

إلى جانب الزمن (Le temps) الذي يحدّد موقع الحدث بالنسبة إلى لحظة النطق أو إلى حدثٍ آخر، تطرح اللسانيات الفرنسية والعربية معًا مفهومًا آخر هو المظهر (aspect). وإذا كان الزمن يُعنى بالإطار الزمني، فإن المظهر يُعنى بكيفية نظر المتكلم إلى الحدث: هل هو مكتمل أم مستمر؟ لحظي أم متكرّر؟ مفاجئ أم تدريجي؟ (Comrie, 1976, p. 3). إنّ هذا البُعد يكتسي أهمية خاصة في الترجمة، إذ إنّ اختيار الصيغة المناسبة في اللغة الهدف يعتمد على إدراك المظهر بقدر ما يعتمد على الزمن.

1.3.2 تعريف المظهر

يُعرّف أوزفالد دوكرو Oswald Ducrot (1980, p.57) المظهر بأنّه "البنية اللغوية التي تُمكّن من إدراك الحدث في امتداده أو في اكتماله". بينما ترى دلفين دني Delphine Denis وآن سونسييه–شاتو Anne Sancier-Château (2011, p.214) أنّ المظهر «وسيلة لتصوير الفعل في حركته أو نهايته، في استمراره أو انقطاعه». أما مارك ولمت Mark Wilmet (2003, p.139) فيؤكد أنّ المظهر ليس مجرد "زمن إضافي"، بل هو مستوى دلالي مستقل يوجّه القارئ إلى كيفية تمثّل الحدث.

2.3.2 أنواع المظهر في الفرنسية

- **المظهر التام (aspect perfectif):** يقدّم الحدث على أنّه وحدة مكتملة، منقطعة عن الحاضر. مثال: *Il entra dans la salle* "دخل إلى القاعة".

- **المظهر غير التام (aspect imperfectif)**: يقدّم الحدث في طور الإنجاز، أي كفعل مستمر أو متكرّر. مثال: *Il écrivait une lettre quand je suis arrivé* "كان يكتب رسالة عندما وصلت".

- **المظهر التكراري (aspect itératif)**: يعبّر عن التكرار في الماضي، كقولنا: *Il venait souvent me voir* "كان يزورني كثيرًا".

3.3.2 الفرق بين الزمن (Temps) والمظهر (Aspect)

من الضروري التمييز بين الزمن والمظهر:

- **الزمن** يجيب عن سؤال: *متى وقع الحدث؟* (قبل الحاضر، في الحاضر، بعده).
- **المظهر** يجيب عن سؤال: *كيف وقع الحدث؟* (مكتمل، مستمر، متكرر، فجائي).

فقد يُستعمل imparfait والمقصود ليس مجرد الماضي، بل وصف الحدث في سياق استمراري أو اعتيادي. بينما يُستعمل passé composé ليشير إلى لحظة مكتملة، حتى لو وقعت في الماضي القريب. هذا التمايز مهم للمترجم من العربية، لأن صيغ الماضي العربية غالبًا ما تمزج بين الزمن والمظهر في بنية واحدة (حسان، 2006، ص. 147).

4.3.2 البعد التداولي للمظهر

يرتبط المظهر أيضًا بالبنية الخطابية. فاختيار صيغة imparfait في الرواية الفرنسية مثلاً لا يُفهم إلا ضمن استراتيجيّة السرد التي تميّز بين الأحداث الرئيسة (perfectif) والخلفية (imperfectif)(Riegel et al., 2018, p. 275). في المقابل، يميل النص العربي إلى استعمال الفعل الماضي البسيط في كلا المستويين، مع الاعتماد على القرائن السياقية لتوضيح الفرق. وهذا ما يخلق تحديًا للطالب المترجم الذي ينبغي أن يضيف البعد المظهري الفرنسي عند النقل.

5.3.2 أهمية المظهر في تعليم الترجمة

إنّ إدراك الطلبة للفروق بين الزمن والمظهر شرط أساس لفهم أزمنة الماضي الفرنسية. فالمترجم الذي لا يميز بين «الماضي البسيط» و«الماضي المستمر» قد يقع في أخطاء دلالية تؤدي إلى تشويه الخطاب الأصلي. ومن هنا تأتي الحاجة إلى تدريبهم على تحليل النصوص وفق مستويين متكاملين:

1. تحديد زمن وقوع الحدث.
2. تحديد مظهره (مكتمل/مستمر/تكراري).

بهذا يصبح الترجمة عملية مزدوجة تراعي البنية الصرفية والدلالة الخطابية معًا، وهو ما يؤهل الطالب للتعامل مع النصوص المسرحية والأدبية ذات الكثافة الزمنية.

4.2 التصنيفات العلمية للمظهر والزمن

أدّت دراسة الزمن والمظهر في اللغتين العربية والفرنسية إلى بروز عدة تصنيفات نظرية حاولت ضبط الفروق الدقيقة بينهما. فالمشكل لا يكمن في صياغة الزمن الماضي فقط، بل في توزيع القيم الزمنية والمظهرية، وفي كيفية تحديد العلاقة بين الحدث (événement) ولحظة النطق (moment d’énonciation) والمرجع الزمني (temps de référence). وقد ساهمت أبحاث عدد من اللسانيين والفلاسفة – مثل أوزفالد دوكرو، دلفين دني وآن سونسييه–شاتو ، وكذلك مارك ولمت في تقديم أطر تحليلية تساعد على فهم آليات الزمن والمظهر وعلاقتهما بالخطاب (Denis & Sancier-Château, 2011؛Ducrot, 1980 ؛ Wilmet, 2003).

1.4.2 تصنيف Oswald Ducrot

يرى دوكرو أنّ الزمن لا يمكن فصله عن البعد الحِجَاجي للخطاب. فاختيار صيغة زمنية أو مظهرية ليس قرارًا تقنيًا فحسب، بل هو أيضًا موقف تداولي يوجّه تأويل المستمع (Ducrot, 1980, p.60).

- **الفكرة المركزية:** المظهر يُستخدم بوصفه أداة حجاجية، إذ يمكن أن يُضفي على الحدث طابعًا من الاكتمال أو الاستمرارية بحسب مقاصد المتكلّم.
- **أمثلة:**
  - استعمال *passé composé* في خطاب صحفي يهدف إلى إضفاء طابع آنٍ على الأحداث: *Le président a déclaré…* "لقد صرّح الرئيس..."، وهو ما يوجّه المتلقي إلى إدراك قرب الحدث.
  - مقابل ذلك، يُستخدم *imparfait* للتخفيف من حدّة الحكم أو لإضفاء مسافة، كما في السرد الأدبي.

الأثر الترجمي: يقتضي هذا التصنيف من المترجم الانتباه إلى أنّ نقل الفعل ليس مجرّد اختيار صيغة زمنية مقابلة، بل هو إعادة إنتاج لأثر حِجَاجي في اللغة الهدف.

2.4.2 تصنيف Delphine Denis و Anne Sancier-Château

تؤكد دني وسونسييه–شاتو (2011, p.210) على أنّ الزمن والمظهر لا يمكن فهمهما دون العودة إلى القرائن السياقية التي تحدّد معنى الصيغة.

- **المظهر في منظورها:** ليس فقط ثنائيًا (تام/غير تام)، بل هو شبكة من الدلالات تتوزّع بين الاستمرارية، التكرار، الإنجاز، واللحظية.

- **الزمن كمنظومة تداولية:** لا يُفهم *imparfait* مثلاً إلا ضمن سياق يُبرز أنّ الحدث مستمر أو وصفي، بينما في سياق آخر قد يدل على "الخطاب غير المباشر الحر."
- **أهمية البنية الخطابية:** الزمن والمظهر يتغيران بحسب الغرض الاتصالي: السرد، الوصف، الحجاج، أو التعليم.

الأثر الترجمي: يدعو هذا التصنيف الطلبة إلى اعتماد منهج السياقية (contextualisation) أي البحث دائمًا عن الإشارات النصيّة التي تُحدّد معنى الزمن قبل نقله إلى اللغة العربية. على سبيل المثال:

- جملة *Il marchait dans la rue* قد تُترجم إلى *كان يمشي في الشارع* (استمرارية)، أو *مشى في الشارع* إذا اقتضى السياق السردي إبراز الاكتمال.

3.4.2 تصنيف Mark Wilmet

يُركّز ولمت (2003، ص. 138–142) على البعد النقدي في دراسة المظهر، إذ يميّز بين:

1. **المظهر الداخلي (aspect interne):** يتعلق ببنية الحدث ذاته، أي هل هو منقطع، متصل، متدرّج.
2. **المظهر الخارجي (aspect externe):** يرتبط بعلاقة الحدث بالسياق السردي أو بالزمن المرجعي.
3. **المظهر السردي (aspect narratif):** يُبرز كيفية تنظيم الأحداث في النصوص السردية، حيث يتناوب *imparfait* و *passé simple* لخلق إيقاع زمني بين الخلفية والحدث المركزي.

الأثر الترجمي: عند نقل النصوص الأدبية من الفرنسية إلى العربية، على المترجم أن يختار بين استخدام الفعل الماضي المجرّد باستمرار أو اللجوء إلى تراكيب مثل «كان + مضارع»

لتحقيق توازن بين البعدين الداخلي والخارجي للحدث. فالجملة *Il parlait doucement, quand la porte s'ouvrit* تُترجم إلى *كان يتحدث بهدوء حين انفتحت الباب*، مع الحفاظ على الإيقاع السردي بين الاستمرارية والانقطاع.

4.4.2 التكامل بين التصنيفات

رغم اختلاف هذه التصنيفات، إلا أنّها تتكامل في إبراز أن المظهر ليس مجرد مسألة صرفية، بل هو **آلية دلالية–تداولية** معقّدة.

- دوكرو يركّز على البعد الحِجَاجي.
- **سانسييه–شاتو وديني** يشدّدان على البعد السياقي.
- **ولمت** يُبرز البنية السردية والتمييز بين المظهر الداخلي والخارجي.

بالجمع بين هذه الرؤى، نحصل على إطار تحليلي غني يتيح لدارسي الترجمة فهمًا أعمق لأزمنة الماضي الفرنسية، وبالتالي القدرة على مقارنتها بدقة مع نظيراتها في العربية.

5.4.2 تطبيقات في تعليم الترجمة

- تدريب الطلبة على رسم خط زمني يوضح علاقة E و S و R (وفق Reichenbach).
- تحليل نصوص أدبية وصحفية لاكتشاف الأثر الحجاجي لاختيار *imparfait* أو *passé composé*.
- مقارنات عملية مع العربية: كيف يُترجم الماضي التام الفرنسي إلى العربية مع الحفاظ على المظهر (تام/غير تام).

5.2 الأزمنة الماضية في اللغة الفرنسية (le mode indicatif)

- يقوم نظام الأزمنة في اللغة الفرنسية على عدة صيغ (modes)، وتتكون كل صيغة منها على عدد من الأزمنة (temps). وعند ارتباط الصيغة (mode) بالزمن (temps) يكتسب هذا الأخير صبغة دلالية ينتج عنها مظهر الفعل. وسنقوم في ورقتنا البحثية بالتركيز على الأزمنة الماضية (les temps du passé) للصيغة الإخبارية (le mode indicatif) وذلك للأسباب التي قمنا بذكرها سابقا. وعدد هذه الأزمنة الماضية (temps de passé) للصيغة الإخبارية (mode indicatif) خمسة وهي: الماضي البسيط (le passé simple)، والماضي المركب (le passé composé)، والماضي غير التام (l'imparfait)، والماضي التام (le plus-que-parfait)، والماضي القبلي (le passé antérieur). كما سنسعى في عرضنا لمختلف الأزمنة الماضية الفرنسية أن لا نخوض في كيفية تصريفها بالقدر الذي سنركز فيه على دلالاتها الزمنية لأن ذلك يعد محور دراستنا.

1.5.2 الماضي البسيط (le passé simple):

- ويستعمل هذا الزمن في اللغة المكتوبة دون سواها، ويشير إلى سجل لغوي راقي (un registre soutenu)، وهو يعبر عن حدث وقع بالماضي وانتهى ولا علاقة له بالحاضر. *ويعبر الماضي البسيط عن حدث ماض وقع وانتهى. وهو ليست له ولا لنتائجه أي صلة بالحاضر* (Le passé simple exprime un fait passé considéré depuis son début et dont le déroulement a pris fin. Il ne marque aucunement le contacte que ce que ce fait en lui-même ou par ses conséquences avoir avec le présent.)(عمو، 2018، ص.13)

نحو:

– « Le lendemain, 12 avril, pendant la journée, le *Nautilus* **s'approcha** de la côte hollandaise vers l'embouchure du Maroni. »(Verne, 1870, p.279)

- ومن استعمالات الماضي البسيط في أنه الزمن الأمثل للسرد وذلك يعود إلى قدرته على عرض الأحداث المتتالية. (Grevisse, Goose, 2007, p.882). كما أنه يستعمل إضافة إلى ذلك في سرد الأحداث التاريخية وفي ذلك ذهب كل من جيرارد جوان بارسيلو (*Gérard Joan Barceló*) و جاك بريس (*Jacques Bres*) *في قولهما بأننا نميل إلى ربط الماضي البسيط بالسرد. وفي الواقع، فإن هذا الزمن يظهر في القصص (في الخطاب التاريخي)، كمحرك يدفع بالسرد إلى الأمام* (On a tendance à associer le PS à la narration. Et effectivement dans les récits (en énonciation historique), ce temps apparait un peu comme le moteur qui fait avancer le récit.)(*Gérard Joan Barceló, Jacques Bres, 2006, p.28*)

ومثالا على ذلك:

– « Le jeune homme **se prit** à souhaiter que ce jour ne **finît** jamais, que le père de la jeune fille **demeurât** d'attendre pendant trois jour. » (Coelho, 2001, p.21)

ويمكننا مما سبق ذكره أن نحدد الدلالة الزمنية للماضي البسيط (le passé simple) في ثلاث نقاط:

– يستعمل الماضي البسيط ليعبر عن حدث وقع في زمن ماض، ولا تكون له ولا لنتائجه أي علاقة أو ارتباط بالزمن الحاضر.

– يستعمل في سرد القصص والحكايا في اللغة المكتوبة وفي سجل لغوي راق.

– يستعمل في سرد الأحداث التاريخية.

2.5.2 الماضي المركب (le passé composé):

- وسمي هذا الزمن بالمركب لأنه يتكون من فعل مساعد (avoir) أو (être) في المضارع يضاف إلى أحدهما اسم المفعول (le participe passé). وهو يصلح للغة المكتوبة والمنطوقة، ويشير إلى سجل لغوي متداول (le registre courant) أو عامي (le registre familier). وهو يعبر عن حدث وقع في زمن ماض قريب، ويكون هذا الحدث أو نتائجه على اتصال بالزمن الحاضر(Grevisse, Goose, 2007, p.882).

ومثالا على ذلك:

- « Depuis que tu m'**a parlé** d'elle plus rien d'autre n'occupe mon esprit. »(Maalouf, 2001, p.45) –

وبما أن الماضي البسيط لا يصلح للغة المنطوقة، فإنه عند سرد الأحداث التاريخية أو القصص والحكايا شفهيا، أو تحريرها كتابيا في سجل لغوي شائع أو عامي، فإن الماضي المركب يحل محل الماضي البسيط، ***ولكن دون أن يتماثل معه، وذلك لأن الماضي المركب يحافظ دائمًا، على عكس الماضي البسيط، على علاقة باللحظة الآنية*** (Sans toutefois l'assimiler au passé simple car le passé composé, à la différence de ce dernier, garde toujours un rapport avec le moment présent.) (عبد المجيد عمو، 2018، ص.5).

ومما سبق نستنتج بأن دلالة الماضي المركب (le passé composé) تتمثل في أنه:

– يعبر عن حدث وقع في زمن ماض قريب ولهذا الحدث أو لنتائجه علاقة بالزمن الحاضر.

– يستخدم كبديل للماضي البسيط في اللغة المنطوقة أو في لغة مكتوبة في سجل لغوي شائع أو عامي.

3.5.2 الماضي غير التام (l'imparfait):

ويشير هذا الزمن انطلاقا من تسميته إلى حدث في طور الإنجاز أو إلى امتداد حدث ما زمنيا. ويستعمل هذا الزمن في كل السجلات اللغوية وفي اللغة المنطوقة والمكتوبة على السواء. ***ومن منظور عام، يشير الماضي غير التام (الناقص) إلى فعل في طور الشروع في حيز زمني من الماضي. ويعتبر الامتداد الزمني وعدم الاكتمال الدلائل الأساسية للماضي الناقص***

D'un point de vue générale, l'imparfait indique une action entrain de se dérouler dans une portion du passé. Durée et inachèvement sont les valeurs de base de l'imparfait.)(عبد المجيد عمو، 2018، ص.8).

ومثالا على ذلك:

- « Elle ne **mangeait** plus, ou à peine lorsqu'Aldjia la **forçait** presque à avaler un bouillon ou un gâteau qu'elle **grignotait** pendant longtemps comme une souris avant de l'abandonner presque intact. » (Benyoucef, 2012, p.196)

وانطلاقا من هذه القيمة الدلالية العامة فإن الماضي غير التام يصلح تماما للتعبير عن الأحداث الماضية المتكررة، فهو ***لا يشير بذلك إلى حدوث واحد ومحدد للحدث الذي يعنيه الفعل، بل إلى تكرار هذا الحدث خلال فترة زمنية معينة، وتكرار هذا الحدث هو صفة مميزة لهذه الفترة الزمنية*** (Il désigne donc non pas une occurrence singulière et localisée du procès signifié par le verbe, mais la répétition de ce procès durant un certain intervalle temporel, répétition constituant un attribut caractéristique de cet intervalle). (Apothéloz, 2021).

ومثالا على ذلك:

- *«* cependant depuis quelques mois, il *recevait régulièrement* des plaintes du peuple d'Hippone… *»*(Bensalah, 2006, p.209)

كما أن الماضي غير التام يصلح للوصف ويستخدم فيه.(*Grevisse, Goose, 2007, p.881*).

وذلك نحو:

– « Un homme à la quarantaine conquérante y **souriait** fièrement de toutes ses dents à l'objectif. Il **portait** des moustaches à la Clark Gable et une cravate qui **tranchait** avec une chemise étrangement blanche… » (Benyoucef, 2012, p.78).

وتلخيصا لما تقدم ذكره، يمكننا أن نحدد الدلالة الزمنية للماضي غير التام (L'imparfait) في النقاط التالية:

– يعبر الماضي غير التام عن حدث ماض غير تام وممتد زمنيا.

– يستعمل للتعبير عن الأحداث الماضية المتكررة ويشار إليه بذلك بأنه الماضي غير التام التعودي (l'imparfait habituel).

– يستعمل في وصف الأماكن، والأشياء، والأشخاص، والأحداث في الزمن الماضي.

4.5.2 الماضي التام (le plus-que-parfait) والماضي القبلي (le passé antérieur):

ويعود سبب الجمع بين هذين الزمنين إلى أنهما يشتركان في نفس الدلالة الزمنية والمتمثلة في التعبير عن حدث ماض تام وقع قبل نقطة زمنية ماضية أو حدث ماض آخر. أما الاختلاف الحاصل بين الزمنين فيكمن في أن الماضي القبلي (le passé antérieur) لا يصلح إلا في اللغة المكتوبة وهو يدل على سجل لغوي راق (Grevisse, Goose, 2007, p.881)، بينما يصلح الماضي التام لكلا اللغتين المكتوبة منها والمنطوقة، ويستخدم في كل السجلات اللغوية. وفي نفس السياق يشير ليسان بيتشيكي (Lessan Pezechki) إلى أن *الماضي التام أو القبلي يحيل إلى زمن سابق لمرجعية زمنية ماضية في حد ذاتها* (le Plus-que-parfait

(réfère à un moment qui est antérieur à un repère localisé lui-même dans le passé. (Lessan Pezechki, 2022, p119).

وفي ذلك نسوق الأمثلة التالية:

- « Jamais auparavant **je n'avais eu** envie de m'embarquer. »(Maalouf, 2001, p.62)

- « Il **revêtit** le costume arabe, en lin blanc, qu'il **avait acheté** spécialement pour ce jour-là »(coelho, 2001, p.101)

- « Ces deux hommes **s'entretinrent** rapidement dans leur incompréhensible langage, et soit que le second **eût été** antérieurement prévenu… »(Verne, 1870, p.213)

ومما ذكرنا فإننا نحدد الدلالة الزمنية للماضي التام (le plus-que-parfait) والماضي القبلي (le passé antérieur) فيما يلي:

- يستعمل الماضي التام والماضي القبلي للدلالة على حدث ماض تام وقع قبل نقطة زمنية ماضية أو حدث ماض آخر.

يخلص هذا المبحث إلى أن النظام الزمني في اللغة الفرنسية هو نظام تحليلي ومظهري بامتياز، يعتمد على منظومة صرفية غنية للتعبير عن علاقات زمنية ومظهرية معقدة. وقد اتضح أن فهم هذا النظام لا يكتمل دون التمييز الجوهري بين مفهوم الزمن (temps) الذي يحدد موقع الحدث، والمظهر (aspect) الذي يصف طبيعة امتداده وتحققه وسياقه السردي.

وقد أظهر التحليل الوظائف الدقيقة لكل زمن: فـ الماضي البسيط (le passé simple) هو زمن السرد المكتمل، بينما يشكل الماضي غير التام (l'imparfait) خلفية وصفية أو اعتيادية. ويقوم الماضي المركب (le passé composé) بربط الحدث الماضي بالحاضر، في حين تعبر الأزمنة فائقة التمام (le plus-que-parfait و le passé antérieur) عن علاقة الأسبقية الزمنية. إن هذا التوزيع الدقيق للوظائف بين صيغ صرفية مختلفة جوهريًا هو السمة المميزة للنظام الفرنسي، ويشكل نقطة افتراق أساسية عن النظام العربي الذي يعتمد بشكل أكبر على التركيب والسياق.

وبهذا، يكون المبحث قد قدم الصورة الكاملة للنظام الزمني الفرنسي، مما يوفر الطرف الثاني من المقارنة، ويمهد الطريق للمبحث الثالث الذي سيضع النظامين وجهًا لوجه في دراسة تقابلية مباشرة لكشف مناطق التقابل الجزئي والافتراق العميق، وتحديد بؤر الصعوبات الترجمية.

المبحث الثالث: مقابلات صيغ الزمن الماضي العربية في الأزمنة الماضية الفرنسية

1.3 مقابل الصيغة "فَعَلَ"

2.3 مقابل الصيغة "كان يفعل"

3.3 مقابل الصيغ "كان فعل" و"كان قد فعل" و"قد كان فعل"

4.3 مقارنة وظيفية شاملة

3. مقابلات صيغ الزمن الماضي العربية في الأزمنة الماضية الفرنسية

بعد أن تم في المبحثين السابقين تفكيك النظام الزمني الماضي في كل من اللغتين العربية والفرنسية على حدة، ينتقل هذا المبحث إلى قلب الدراسة التقابلية، حيث يضع النظامين وجهًا لوجه. يهدف هذا التحليل إلى تجاوز الاستحالة الصرفية للمقارنة المباشرة، والانطلاق من فرضية أن التماثل يمكن تحقيقه على المستوى الدلالي–الوظيفي، انطلاقًا من أن التجربة الإنسانية للزمن تشكل أرضية مشتركة.

ولتحقيق ذلك، سيتبع المبحث منهجية استقرائية، حيث سينطلق من الدلالات الزمنية والمظهرية لكل صيغة ماضية عربية (فَعَلَ، قَدْ فَعَلَ، كَانَ يَفْعَلُ، كَانَ قَدْ فَعَلَ)، ثم يبحث عن أقرب مقابل وظيفي لها ضمن منظومة الأزمنة الماضية الفرنسية (le passé simple, le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait). سيتم تدعيم كل تقابل بأمثلة مترجمة توضح كيفية تحقق هذا التكافؤ الدلالي في السياق، ليخلص المبحث في الأخير إلى بناء نموذج تقابلي شامل يمثل الأساس النظري لتشخيص الصعوبات الترجمية في المبحث اللاحق.

1.3 مقابل الصيغة "فَعَلَ"

تدل دلالة صيغة "فَعَلَ" على الماضي المطلق، وتعبر عن زمن غير محدد في الماضي، وتستخدم في رواية القصص وسرد الأحداث التاريخية الماضية. وبذلك فإن دلالة صيغة "فَعَلَ" في اللغة العربية تتوافق مع دلالة الماضي البسيط (le passé simple) في اللغة الفرنسية. كما أنها تتوافق كذلك مع دلالة الماضي المركب (le passé composé) كون أنه يمكنه أن يعوض الماضي البسيط في دلالته عندما تكون اللغة شفهية أو يكون السجل اللغوي شائعا أو عاميا (جعلاب وخليفي، 2023، ص.207).

وفي الجدول التالي أمثلة توضيحية على ذلك:

الجدول1 (أمثلة مترجمة إلى اللغة الفرنسية)

الجملة العربية	**الجملة المترجمة إلى الفرنسية**
احتل الباريسيون الباستيل عام 1789	Les Parisiens occupèrent la Bastille en 1789
تمددت على الأرض في فروتها البيضاء الجميلة والملطخة كلها بالدماء	Elle s'allongea par terre dans sa belle fourrure toute tâchée de sang.
قد طلبت مقابلة المدير **وعرضت** عليه المشكلة ولكنه **لم يجبني** حتى الآن	J'ai demandé à rencontrer le Directeur et lui ai soumis le problème, mais il ne m'a pas répondu jusqu'à présent

المصدر: مطر، 1975، ص.87

2.3 مقابل الصيغة "كان يفعل"

تدل دلالة صيغة "كان يفعل" على حدث تكرر في الماضي فهي بذلك تعبر عن ماضي اعتيادي، وعن حدث وقع واستمر في الزمن الماضي وهي بذلك تعبر عن ماضي مستمر. وهي بذلك تتوافق مع دلالة الماضي غير التام (l'imparfait) في اللغة الفرنسية. ولقد وردت دلالة زمنية للماضي غير التام لم نجدها في الدلالة الزمنية للصيغة "كان يفعل"، وتتمثل في وصف الأشياء والأماكن والأشخاص والأحداث في الماضي. ويمكننا في ذلك أن نقول بأن الدلالة الاعتيادية في صيغة "كان يفعل" تقوم مقام الوصف. فعندما أقول: كان جدي يمشي

بين الناس عزيزا، فكأنما أقول: تعود جدي على أن يمشي بين الناس عزيزا، وفي العبارة كذلك وصف لجدي (جعلاب وخليفي، 2023، ص.208).

وفي الجدول التالي أمثلة توضيحية على ذلك:

الجدول2 (أمثلة مترجمة إلى اللغة الفرنسية)

الجملة العربية	**الجملة المترجمة إلى الفرنسية**
كنت أساعد جدتي في تنظيف البيت **فأكنس** الغرف و**أمسح** الأثاث العتيق	J'aidais ma grand-mère à nettoyer la maison ; je balayais les chambres et essuyais les vieux meubles
كان الهواء حارا في ذلك اليوم والشمس **تنشر** أشعتها الحارقة فوق الحقول	L'air était chaud ce jour-là et le soleil répandait ses rayons brûlants sur les champs.

المصدر: مطر، 1975، ص.82

3.3 مقابل الصيغ "كان فعل" و"كان قد فعل" و"قد كان فعل"

تدل دلالة الصيغ الزمنية "كان فعل" و"كان قد فعل" و"قد كان فعل" على حدث ماض تام وقع قبل نقطة زمنية ماضية أو حدث ماض آخر. وتتطابق هذه الدلالة الزمنية مع الدلالة الزمنية للماضي التام (le plus-que-parfait) والماضي القبلي (le passé antérieur) في اللغة الفرنسية (جعلاب وخليفي، 2023، ص.208).

وفي الجدول التالي أمثلة توضيحية على ذلك:

الجدول3 (أمثلة مترجمة إلى اللغة الفرنسية)

الجملة العربية	الجملة المترجمة إلى الفرنسية
كان الرعد **قد توقف** عندما **قرع** جرس المغادرة	L'orage avait cessé quand a sonné l'heure du départ
عندما **غادر** مارك **كنت قد أنهيت** عملي	Quand Marc est parti, j'avais fini mon travail
كان الأستاذ **قد شرح** الدرس ثلاث مرات	Le professeur eut expliqué la leçon trois fois

المصدر: حديد، 1971، ص.37-40

4.3 مقارنة وظيفية شاملة

نقابل في الجدول التالي كل الصيغ الزمنية الماضية العربية بالأزمنة الماضية الفرنسية كحوصلة لكل ما تقدم:

الجدول4 (مقابلات الصيغ الزمنية العربية في الأزمنة الفرنسية)

الصيغة الزمنية العربية	دلالة الصيغة الزمنية العربية	دلالة الزمن الفرنسي	الزمن الفرنسي
فَعَلَ	- الماضي المطلق. - دلالة زمنية غير محددة في الماضي.	- حدث وقع في زمن ماض، وليس له ولا لنتائجه أي علاقة أو ارتباط بالزمن الحاضر.	-الماضي البسيط " le passé simple" (لغة مكتوبة - سجل لغوي راقي)

	– رواية القصص وسرد الأحداث التاريخية الماضية	– سرد القصص والحكايا في اللغة المكتوبة وفي سجل لغوي راق. – يستعمل في سرد الأحداث التاريخية.	– الماضي المركب "le passé composé" (لغة مكتوبة أو منطوقة – سجل لغوي شائع أو عامي)
قد فَعَلَ	– تأكيد وقوع حدث ما في الماضي وهو التحقيق. – تقريب الحدث الماضي وجعله منتظرا ومتوقع الحدوث في الحاضر وهو التوقع والتقريب.	– حدث وقع في ماضي قريب ولهذا الحدث أو لنتائجه علاقة بالزمن الحاضر.	الماضي المركب " le passé composé"
كان يفعل	– حدث تكرر في الماضي (ماضي اعتيادي)، وهو ما نعبر به عن الوصف أيضا.	– حدث ماض غير تام وممتد زمنيا. – حدث ماض متكرر	الماضي غير التام "l'imparfait"

	– حدث وقع واستمر في الزمن الماضي (ماضي مستمر).	– يستعمل في الوصف في الزمن الماضي.	
– كان فعل –كان قد فعل – قد كان فعل	– حدث وقع قبل حدث آخر في الماضي.	– حدث ماض تام وقع قبل نقطة زمنية ماضية أو حدث ماض آخر.	– الماضي التام " le plus-que-parfait" – الماضي القبلي " le passé antérieur"

المصدر: (جعلاب وخليفي، 2023، ص.209).

يخلص هذا المبحث إلى أن العلاقة التقابلية بين صيغ الزمن الماضي في العربية والأزمنة الماضية الفرنسية ليست علاقة تطابق مباشر، بل هي شبكة معقدة من التقابلات الوظيفية الجزئية التي يحكمها السياق والسجل اللغوي. فبعد تجاوز الاختلافات الصرفية الجذرية بين النظامين، أظهر التحليل الدلالي وجود مناطق تكافؤ واضحة، وإن كانت غير مطلقة.

وقد تبين أن صيغة "فَعَلَ "العربية تجد مقابلها في ثنائية (le passé simple / le passé composé) الفرنسية، حيث يحدد السجل اللغوي والسياق السردي أولوية أحدهما على الآخر. وتقابل صيغة "قَدْ فَعَلَ "زمن le passé composé بشكل خاص حين يتعلق الأمر بالتحقيق وتقريب الحدث من الحاضر. كما تأكد التقابل القوي بين صيغة "كَانَ يَفْعَلُ "وزمن l'imparfait في التعبير عن الاستمرارية والاعتياد والوصف. وبالمثل، وجدت الصيغ الدالة على الأسبقية والبعد الزمني في العربية (مثل "كَانَ قَدْ فَعَلَ ("مقابلها الدقيق في الأزمنة فائقة التمام الفرنسية (le plus-que-parfait / le passé antérieur).

إن بناء هذا النموذج التقابلي ليس غاية في حد ذاته، بل هو الأداة المنهجية التي تكشف عن بؤر التوتر والصعوبة. فهذه التقابلات الجزئية والمشروطة هي بالضبط مصدر الالتباس لدى الطالب المترجم. وبهذا، يكون المبحث قد أرسى الأساس النظري اللازم للانتقال من "ما هو ممكن تقابليًا" إلى "ما هو إشكالي تطبيقيًا"، وهو ما سيشكل موضوع المبحث الرابع الذي سيتناول مشكلات ترجمة الأزمنة بشكل مباشر.

المبحث الرابع: صعوبات ترجمة الأزمنة بين العربية والفرنسية

1.4 إشكالية التكافؤ الزمني في الترجمة

1.1.4 مفهوم التكافؤ الزمني

2.1.4 غياب المطابقة التامّة

3.1.4 التباين في "المظهر" (L'aspect) ودلالاته

4.1.4 التكافؤ الديناميكي مقابل التكافؤ الشكلي

5.1.4 أثر هذه الإشكالية على المتعلّمين

2.4 تأثير الخلفية اللغوية والثقافية للطالب المترجم

1.2.4 أهمية الخلفية اللغوية في إدراك الأزمنة

2.2.4 الخلفية الثقافية وأنماط التمثيل الزمني

3.2.4 ظاهرة النقل السلبي(interférence linguistique)

4.2.4 البعد البيداغوجي

5.2.4 النتائج التربوية

3.4 انعكاسات المشكلات الزمنية على تعليمية الترجمة

1.3.4 تعقيد المنظومتين وأثره في التعلم

2.3.4 انعكاس على الكفاءة الترجمية

4. مشكلات ترجمة الأزمنة بين العربية والفرنسية

بعد أن أرسى المبحث السابق نموذجًا للتقابلات الوظيفية الممكنة بين صيغ الماضي في العربية والفرنسية، ينتقل هذا المبحث من "ما هو ممكن نظريًا" إلى "ما هو إشكالي تطبيقيًا ."يهدف هذا التحليل إلى الغوص في طبيعة الصعوبات التي تعترض ترجمة الأزمنة بين اللغتين، مبرزًا أن هذه المشكلات ليست مجرد أخطاء شكلية، بل هي قضايا معقدة تتشابك فيها ثلاثة أبعاد رئيسية.

ولتحقيق ذلك، سينطلق المبحث من البعد اللساني–التقابلي، حيث سيفكك إشكالية "التكافؤ الزمني" ويثبت أن غياب التطابق التام بين النظامين هو المصدر الأول للصعوبة. ثم ينتقل إلى البعد المعرفي–الثقافي، ليحلل كيف تؤثر الخلفية اللغوية والثقافية للطالب المترجم في إدراكه للأزمنة وتؤدي إلى ظواهر كالنقل السلبي. وأخيرًا، سيربط المبحث هذه التحديات بالبعد البيداغوجي، مستخلصًا الانعكاسات المباشرة لهذه المشكلات على تعليمية الترجمة ومتطلباتها، مما يبني الإطار النظري المتكامل الذي ستقوم عليه الدراسة الميدانية.

1.4 إشكالية التكافؤ الزمني في الترجمة

1.1.4 مفهوم التكافؤ الزمني

تحتلّ مسألة التكافؤ الزمني (équivalence temporelle) موقعًا محوريًا في دراسات الترجمة (Dollerup, 1998). فالمترجم لا يواجه فقط إشكالية إيجاد المقابل المعجمي للكلمة، بل عليه أيضًا أن يوفّق بين أنظمة زمنية مختلفة. العربية والفرنسية تنتميان إلى منظومتين لغويتين غير متطابقتين في بناء الأزمنة والمظاهر، مما يجعل النقل بينهما محفوفًا بالتحديات. فاللغة العربية تملك منظومة زمنية تقوم على الثنائية (ماضٍ/مضارع) مع إمكانات تركيبية ودلالية متنوّعة (كان + مضارع، قد + ماضٍ، لم + مضارع)، بينما تقوم الفرنسية على نظام

أكثر تنويعًا للأزمنة (passé simple، passé composé، imparfait، plus-que-parfait، passé antérieur). هذا التفاوت يُنتج فجوات في المطابقة ويُثير إشكاليات تأويلية.

2.1.4 غياب المطابقة التامّة

لا يوجد زمن فرنسي يطابق تمامًا صيغة الماضي العربي. فالفعل العربي كتب قد يُترجم إلى:

- **(passé simple)** *il écrivit* إذا كان النص سرديًا أدبيًا.
- **(passé composé)** *il a écrit* إذا كان السياق معاصرًا أو إذا أُريد إبراز أثر الحدث في الحاضر.

هذا التردّد في الاختيار يضع المترجم أمام مأزق: أيّ الصيغتين أقرب إلى مقصد النص الأصلي؟ فالاختيار هنا لا يعتمد على الصرف، بل على وظيفة الزمن في الخطاب: هل هو للسرد الأدبي المنقطع عن الحاضر (passé simple)، أم لربط الحدث الماضي بالحاضر (passé composé)؟

3.1.4 التباين في "المظهر" (L'aspect) ودلالاته

تتمثل إحدى الإشكاليات الجوهرية التي تواجه الطالب في عدم التطابق بين النظامين في التعبير عن "مظهر الحدث "أو "الجهة "(L'aspect). ويُقصد بالمظهر هنا الزاوية التي يُنظر من خلالها إلى سيرورة الحدث: هل هو تام ومنجز (Perfectif) أم هو مستمر وفي طور الإنجاز (Imperfectif)؟ (Comrie, 1976).

ففي اللغة العربية، غالباً ما يندمج الزمن والمظهر في صيغة واحدة أو يُفهمان من السياق، بينما تفصل الفرنسية بصرامة بينهما عبر صيغ صرفية محددة. هذا التباين يوقع الطالب في حيرة بيداغوجية:

- **الماضي المستمر (Imperfectif):** يقابله في العربية عادةً تركيب "كان + يفعل"، بينما تخصص له الفرنسية صيغة l'imparfait.

كان يكتب ↔(imparfait) *il écrivait*: تقارب نسبي.

- **الماضي التام (Perfectif):** يقابله "فعل/قد فعل"، وتخصص له الفرنسية le passé composé أو le passé simple.

قد كتب ↔إمّا *il a écrit* أو *il venait d'écrire*، بحسب درجة القرب الزمني

- *لمّا جاء زيد خرجتُ* :هنا يفرض التركيب علاقة سبقية زمنية (E < R < S) تقابل *lorsqu'il fut arrivé, je sortis* (passé antérieur + passé simple)

وبناءً عليه، فإن تدريس الترجمة لا يستقيم بالتركيز على "الزمن" (متى وقع الفعل؟) فحسب، بل يقتضي تنمية وعي الطالب بـ "المظهر" (كيف تم الفعل؟)، لتجنب الخلط الشائع بين الصيغ الفرنسية.

4.1.4 التكافؤ الديناميكي مقابل التكافؤ الشكلي

تُثير هذه الإشكالية نقاشًا أوسع في دراسات الترجمة حول مفهوم التكافؤ .فالتقليد الكلاسيكي كان يركّز على التكافؤ الشكلي (équivalence formelle)، أي مطابقة الشكل بالشكل. أمّا الاتجاهات الحديثة مثل نظرية التكافؤ الديناميكي (équivalence dynamique) التي طرحها نيدا (1964)، فترى أنّ المترجم مطالب بتحقيق الأثر نفسه في اللغة الهدف، حتى لو اضطرّ إلى تغيير الصيغة الزمنية.

مثال: *لقد وصل القطار* لا تُترجم دائمًا إلى *le train est arrivé*، بل قد تُترجم إلى *le train vient d'arriver* إذا كان السياق يقتضي معنى "الآن". وتكمن الإشكالية البيداغوجية في أن الطالب المترجم، بسبب نقص الخبرة أو التكوين النظري، يميل بشكل تلقائي إلى البحث عن التكافؤ الشكلي (ترجمة صيغة ماضٍ بما يقابلها شكليًا)، بينما تتطلب الترجمة الاحترافية القدرة

على تحقيق التكافؤ الديناميكي عبر اختيار الصيغة التي تنقل الأثر الزمني المقصود في سياق اللغة الهدف.

5.1.4 أثر هذه الإشكالية على المتعلّمين

يتّضح مما سبق أن غياب المطابقة التامة بين الصيغتين الزمنيتين يربك الطالب المترجم، الذي يميل بشكل طبيعي إلى البحث عن تكافؤ شكلي، فيظنّ أنّ لكل صيغة عربية مقابلًا وحيدًا وثابتًا في الفرنسية. غير أن الحقيقة، كما تقتضيها مبادئ التكافؤ الديناميكي، هي أن الاختيار سياقيّ ودلالي بالدرجة الأولى. ومن هنا، يصبح تدريب الطلبة على الوعي بالزمن المرجعي والمظهر الدلالي شرطًا أساسيًا لتجاوز النقل الحرفي وتحقيق ترجمة متوازنة ودقيقة (Hatim & Mason, 1990).

2.4 تأثير الخلفية اللغوية والثقافية للطالب المترجم

1.2.4 أهمية الخلفية اللغوية في إدراك الأزمنة

تُظهر الدراسات الحديثة في دراسات الترجمة وعلم اللغة المقارن (linguistique comparée) أنّ المتعلم لا يدخل فضاء الترجمة صفحةً بيضاء، بل يحمل معه جهازًا مفهوميًا ولغويًا موروثًا من لغته الأم (L1). هذا الجهاز يُوجّه عملية الفهم والإنتاج في اللغة الأجنبية (L2) ويؤثر في اختياراته الزمنية والمظهرية (Klein, 1994).

في السياق الجزائري، يميل الطالب الناطق بالعربية إلى النظر إلى الأزمنة الفرنسية من زاوية الثنائية العربية (ماضٍ/مضارع)، فيُسقِط على imparfait أو passé composé دلالات الماضي العربي البسيط، متجاهلًا البعد المظهري. هذا ما يجعل الترجمة الحرفية شائعة بين طلبة السنة الثانية ليسانس، حيث تُترجم الجملة *Je lisais* إلى *قرأتُ* بدل *كنت أقرأ*، مما يُفقد النص دلالته الاستمرارية. وتُعد هذه الظاهرة مثالاً واضحًا على "النقل السلبي" (negative

transfer) أو "التداخل اللغوي" (interférence linguistique)، حيث يقوم الطالب بإسقاط بنية لغته الأم على اللغة الهدف بشكل لا واعٍ، مما ينتج عنه خطأ دلالي.

2.2.4 الخلفية الثقافية وأنماط التمثيل الزمني

لا ينحصر تأثير الخلفية على المستوى اللغوي فقط، بل يشمل أيضًا التصورات الثقافية للزمن. فالثقافة العربية التقليدية تميل إلى التسلسل الخطي للأحداث والتركيز على الماضي باعتباره مرجعًا هوياتيًا وحضاريًا (الجابري، 1991، ص. 77). بينما ترتبط الثقافة الفرنسية – في سياقها الأدبي – بتعقيدٍ أكبر في تمثيل الأزمنة، حيث تُوظّف التراتب الزمني، والعودة إلى الوراء (analepse)، والتقديم والتأخير الفني (anacoluthe, anachronie) (Genette, 1972). هذا التباين يجعل الطالب المترجم في حيرة عند التعامل مع النصوص السردية الفرنسية، إذ قد يجد صعوبة في نقل التدرّج المظهري للحدث إلى العربية التي تميل إلى البنية الخطّية البسيطة. فعلى سبيل المثال، عند مواجهة جملة سردية تستخدم تقنية analepse (الاسترجاع) مثل: Il se souvint de ce jour, dix ans plus tôt, où il avait refusé l'offre ، قد يميل الطالب، تحت تأثير النمط السردي الخطي، إلى تبسيط العلاقة الزمنية بترجمتها إلى :تذكر ذلك اليوم ورفض العرض قبل عشر سنوات .هذه الترجمة، رغم صحتها اللغوية، تفشل في نقل البنية السردية التي بناها الكاتب الفرنسي، والتي تتطلب ترجمة تحافظ على الأسبقية الزمنية بشكل أوضح، مثل :تذكر ذلك اليوم، قبل عشر سنوات، حين كان قد رفض العرض، باستخدام صيغة الماضي الأسبق للحفاظ على عمق السرد.

3.2.4 ظاهرة النقل السلبي (interférence linguistique)

أحد أبرز التحديات التي تواجه الطالب هو التأثير السلبي للّغة الأم (transfert nératif). فالطالب قد يختار صيغة زمنية في الفرنسية بناءً على قاعدة عربية لا تنطبق بالضرورة في اللغة الهدف.

- مثال: جملة *Il avait déjà mangé* قد تُترجم إلى *أكلَ بالفعل*، بينما المقابل الأدق هو *كان قد أكل*، إذ إنّ دلالة السبقية التي يحملها plus-que-parfait لا تتحقق بالفعل المجرّد.

- ويتجلى هذا النقل السلبي أيضًا في الخلط الشائع بين l'imparfait و le passé composé. فالطالب، الذي تعود على استخدام صيغة "فَعَلَ" للسرد واستخدام "كان يفعل" للاستمرارية، قد يواجه صعوبة في التمييز بينهما في الفرنسية. على سبيل المثال، عند ترجمة جملة سردية مثل أمس، ذهبتُ إلى السوق واشتريتُ تفاحًا، قد يترجمها الطالب بشكل صحيح إلى Hier, je suis allé au marché et j'ai acheté des pommes (باستخدام passé composé). لكن عند وصف خلفية حدث، مثل بينما كنتُ أمشي، كانت السماء تمطر، قد يخطئ ويستخدم passé composé لكلا الفعلين، بدلاً من الصيغة الصحيحة Pendant que je marchais, il pleuvait التي تستخدم l'imparfait للتعبير عن الخلفية المستمرة.

هذا الخطأ يعود إلى تداخل نظامين زمنيين مختلفين، حيث يظنّ الطالب أنّ الماضي في العربية كافٍ دائمًا لنقل كل دلالات الماضي الفرنسي (Beacco, 2007).

4.2.4 البعد البيداغوجي

إنّ إدراك الطالب لهذه الفوارق يتطلّب توجيهًا بيداغوجيًا منظّمًا يدمج بين:

الوعي بالتحليل الزمني–المظهري :تدريب الطلبة على التعرّف إلى لحظة النطق (S) والمرجع الزمني (R) وزمن الحدث (E) وفق نموذج Reichenbach (1947).

1. **الانتباه إلى السياق الثقافي** :فهم الخلفيات السردية والخطابية للنصوص الفرنسية والربط بينها وبين المرجعية العربية.

2. **مقارنة النصوص** :استعمال نصوص ثنائية (عربية–فرنسية) من المسرح أو السرد لتوضيح كيف يؤثّر اختلاف التصورات الزمنية في اختيارات المترجم.

تنمية الوعي ما وراء المعرفي (Métacognition): تدريب الطلبة ليس فقط على تطبيق القواعد، بل على التفكير في عملية الترجمة نفسها .وذلك عبر مطالبتهم بتبرير اختياراتهم الزمنية كتابيًا أو شفويًا، وشرح سبب استبعادهم للبدائل الأخرى. هذا التمرين ينمي لديهم القدرة على المراقبة الذاتية والتقييم النقدي لقراراتهم الترجمية.

5.2.4 النتائج التربوية

إنّ فشل الطالب في استيعاب البنية الزمنية الفرنسية يؤدي إلى:

- إنتاج ترجمات حرفية تفتقر إلى الدقة.
- إضعاف القيمة الأدبية أو الحجاجية للنص الأصلي.
- صعوبة في إدراك الفروق الأسلوبية بين السرد الفرنسي والعربي.

بالمقابل، فإنّ تدريب الطالب على استثمار خلفيته الثقافية بشكل نقدي، مع وعي بالاختلافات البنيوية، يُسهم في بناء كفاءة ترجمية متكاملة قادرة على التعامل الواعي مع الإشكاليات الزمنية والمظهرية، وتجمع بفعالية بين التحليل اللغوي الدقيق والتأويل الثقافي العميق.

3.4 انعكاسات المشكلات الزمنية على تعليمية الترجمة

1.3.4 تعقيد المنظومتين وأثره في التعلم

إنّ التباين بين منظومة الأزمنة في العربية – القائمة أساسًا على ثنائية الماضي/المضارع – وبين منظومة الفرنسية – المتعددة الصيغ الزمنية (passé simple, imparfait, plus-que-parfait…) – يُشكّل تحديًا تعليميًا للطلبة. هذا الاختلاف يُفضي غالبًا إلى التباسات في إدراك

العلاقات الزمنية داخل النصوص المسرحية أو الأدبية، ويؤدي إلى ترجمات لا تعكس بدقة المقاصد الأسلوبية للنص الأصلي (Riegel, Pellat & Rioul, 2018).

2.3.4 انعكاس على الكفاءة الترجمية

الكفاءة الترجمية، كما يعرّفها حاتم Hatim ومايسون Mason (1990، ص. 46) لا تقتصر على معرفة لغتين، بل تشمل القدرة على تأويل المعنى ونقله بما يتلاءم مع السياق الثقافي والخطابي. لكن صعوبة التمييز بين الزمن والمظهر قد تُفضي إلى أخطاء متكرّرة مثل:

- **توحيد الأزمنة** :استخدام الماضي البسيط في كل الحالات، ما يطمس الفروق بين الاستمرارية والاكتفاء.
- **فقدان الأثر السردي** :كترجمة *imparfait* إلى *الماضي البسيط* دون مراعاة قيمته الوصفية.
- **إهمال القرائن الثقافية** :مثل استعمال *passé composé* في النصوص الأدبية الكلاسيكية، مما يُفقد النص أصالته الأسلوبية (Wilmet, 2003, p.141).

وتثبت هذه الأنماط من الأخطاء أن بناء كفاءة ترجمية حقيقية في مجال الأزمنة يتطلب تجاوز المقاربة الصرفية البحتة، والانتقال إلى مقاربة تعليمية تركز على الوظيفة السردية والحجاجية للأزمنة في سياقاتها الخطابية.

3.3.4 متطلبات بيداغوجية

تتطلّب مواجهة هذه الإشكاليات تطوير استراتيجيات تعليمية عملية، منها:

1. **التدريب على المقابلات الزمنية** :عبر جداول تربط صيغ الماضي العربية بالفرنسية مع أمثلة سياقية.

2. **المقارنة النصية** :تحليل نصوص مسرحية فرنسية مترجمة إلى العربية، ومناقشة اختيارات المترجمين.

- **التأطير النظري–التطبيقي** :توظيف نماذج مثل رايخنباخ Reichenbach (1947) لتعليم الطلبة كيفية التمييز بين **S** و **E** و**R**، وربط ذلك بصيغ الأزمنة في كل لغة.

3. **الوعي الثقافي** :إدراج نصوص من الأدب الجزائري والفرنسي لتبيان اختلاف التصوّرات الزمنية وأثرها على الترجمة.

إنّ الصعوبات الزمنية والمظهرية ليست مجرّد عقبات لغوية، بل هي اختبار حقيقي لكفاءة المترجم .فهي تكشف عن مدى قدرته على قراءة النص في ضوء بنيته اللغوية وسياقه الثقافي والخطابي. ومن هنا، يصبح دور المكوّن الأكاديمي أساسيًا في تدريب الطالب على الوعي بالزمن والمظهر، وتزويده بالآليات التحليلية التي تُمكّنه من تجاوز النقل الحرفي نحو الترجمة الوظيفية التي تحافظ على روح النص ومعناه.

يتّضح من خلال ما سبق أنّ مشكلات ترجمة الأزمنة بين العربية والفرنسية ليست مجرد صعوبات شكلية تتعلّق بالتحويل من صيغة إلى أخرى، بل هي قضايا معقّدة تتشابك فيها الأبعاد النحوية والصرفية والمظهرية مع التمثلات الثقافية للزمن في كلٍّ من اللغتين. فقد أظهرت دراستنا أنّ مفهوم التكافؤ الزمني يواجه عقبات عديدة نتيجة غياب التطابق الدقيق بين صيغ الماضي العربية ونظيراتها الفرنسية، الأمر الذي يفرض على المترجم الاعتماد على التحليل السياقي والحِجَاجي بدل الاكتفاء بالمقابلة المباشرة. كما بيّنا أنّ الخلفية اللغوية والثقافية للطالب المترجم تؤثر بشكل مباشر في اختياراته الترجمية، إذ قد تؤدي إلى نقل سلبي يطمس الفروق الدقيقة بين المظاهر الزمنية.

ومن الناحية البيداغوجية، فإنّ هذه الصعوبات تستدعي من المكوّنين في أقسام الترجمة واللغة الفرنسية بالجامعات الجزائرية العمل على تطوير مقاربات تعليمية قائمة على التحليل المقارن،

وإدماج نماذج نظرية مثل نموذج رايخنباخ (1947) أو تصنيفات دوكرو وولمت ودني وسانسييه–شاتو في التدريب العملي للطلبة. كما أنّ التركيز على التمارين التطبيقية المستندة إلى نصوص مسرحية وأدبية من السياقين العربي والفرنسي يُسهم في تنمية الوعي بالزمن والمظهر، ويؤهّل المترجمين المستقبليين للقيام بعملية نقل دقيق يحافظ على القيمة الزمنية والدلالية للنص الأصلي.

وعليه، يمكن القول إنّ إدراك الفوارق الزمنية والمظهرية بين اللغتين، ومعالجة ما تثيره من إشكاليات ترجميّة، يمثل خطوة أساسية نحو بناء كفاءة ترجمية راسخة، ويُمهّد للانتقال إلى الجانب التطبيقي من الدراسة، حيث تُختبر هذه المفاهيم نظريًا وعمليًا في ضوء مدونة واقعية من إنتاج طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة الإخوة منتوري بقسنطينة.

خلاصة

لقد سعى هذا الفصل إلى تقديم مقاربة نظرية وتقابلية معمّقة بين صيغ أزمنة الماضي في العربية والفرنسية، من خلال تناول الجوانب الصرفية والنحوية والدلالية والمظهرية، ثم الانتقال إلى المقارنة بين النظامين وما يترتّب عن ذلك من إشكاليات ترجمية لدى طلبة السنة الثانية ليسانس في أقسام اللغة الفرنسية بالجامعة الجزائرية.

في المبحث الأوّل، تبيّن أنّ الفعل في العربية يتّسم بثلاثية زمنية أساسية (الماضي، المضارع، الأمر)، غير أنّه يُنتج من خلال تراكيب نحوية إضافية (كان + مضارع، قد + ماضٍ، لمّا + ماضٍ) قيمًا زمنية متنوّعة تعكس الاستمرارية، أو السبقية، أو القرب الزمني (حسان، 2006، ص. 145). وهو ما يبرز الطبيعة التوليدية للصيغ الصرفية العربية، ويؤكّد أنّ الزمن فيها ليس فقط دلالة خطّية بل منظومة تركيبية ودلالية متشابكة (ابن جني، 1993، ص. 180).

أما في المبحث الثاني، فقد وقفنا عند المنظومة الفرنسية، حيث يتجاوز الزمن ثنائية الماضي والحاضر إلى منظومة غنية تضم passé simple، imparfait، passé composé، plus-que-parfait وpassé antérieur. وقد ظهر أنّ الفرنسية تُفرّق بدقة بين الزمن (temps) بوصفه موقع الحدث، والمظهر (aspect) بوصفه كيفية تحقق الحدث (Comrie, 1976). كما أنّ الدراسات اللسانية، من دوكرو (1980) إلى ولمت (2003) ودني وسانسييه–شاتو (2011)، أبرزت أنّ المظهر له بعد حِجَاجي وسياقي يتجاوز حدود الصيغة الصرفية، مما يمنح اللغة الفرنسية مرونة كبيرة في التعبير عن الدلالات الزمنية.

في المبحث الثالث، أجرينا مقارنة مباشرة بين الصيغ العربية والفرنسية، فظهر أنّ هناك تقابلات جزئية فقط بين النظامين: فالماضي البسيط يقارب *passé simple*، و«كان + مضارع» يقابل *imparfait*، و«كان قد + ماضٍ» يوازي *plus-que-parfait*. غير أنّ هذه المقابلات ليست دائمًا دقيقة، لأنّ السياق يفرض أحيانًا اختيارات أخرى، مثل ترجمة «قد فعل» إمّا إلى *il a*

fait أو *il vient de faire* بحسب درجة القرب الزمني (Grevisse & Goosse, 2016, p.320).

وفي المبحث الرابع، تناولنا إشكاليات الترجمة التي يواجهها الطلبة عند التعامل مع الأزمنة. وقد تبيّن أنّ أهم مشكلة تتمثّل في غياب التطابق التام بين الصيغ الزمنية في اللغتين، وهو ما يدفع إلى أخطاء ناتجة عن النقل الحرفي أو عن إسقاط تصوّرات اللغة الأم على اللغة الأجنبية (Beacco, 2007). كما أنّ الخلفية الثقافية للطالب تؤثر في إدراكه للزمن والمظهر، إذ إنّ الثقافة العربية تميل إلى التصور الخطي للزمن، بينما تتميّز الثقافة الفرنسية بتعقيد سردي وزمني أكبر (Genette, 1972). أما على مستوى تعليمية الترجمة، فإنّ هذه الإشكاليات تحثّ على إدماج مقاربات تحليلية–مظهرية وسياقية في برامج تكوين المترجمين، لضمان فهم أعمق للأزمنة وللآثار الحجاجية والدلالية المترتّبة عليها (Hatim & Mason, 1990).

بناءً على ما سبق، يمكن القول إنّ صيغ الماضي في العربية والفرنسية تُعبّر عن رؤيتين مختلفتين للزمن، إحداهما تميل إلى الاختزال والاقتصار على الثنائية الصرفية (العربية)، والأخرى تتسم بالتفصيل والتشعّب (الفرنسية). هذه الفروق تفرض على الطالب المترجم أن يمتلك كفاءة تحليلية قادرة على استحضار البعد النحوي والمظهري والدلالي في آنٍ واحد. ومن هنا، يُمهد هذا الفصل الطريق أمام الفصل التطبيقي الرابع، حيث سيتم اختبار هذه الرؤى النظرية على مدونة واقعية من إنتاج طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة الإخوة منتوري بقسنطينة، بغية الكشف عن أنماط الأخطاء الزمنية وتحليل آليات المعالجة الترجمية الممكنة.

الفصل الرابع

الفصل الرابع: منهجية الدراسة الميدانية

تمهيد

المبحث الأول: مدخل عام إلى الإطار المنهجي للدراسة

المبحث الثاني: التصميم المنهجي وأدوات البحث

المبحث الثالث: الإطار البشري والإجرائي للدراسة

المبحث الرابع: معالجة البيانات وحدود الدراسة

خلاصة

تمهيد

يُشكّل المنهج العلمي الإطار الذي تنتظم داخله خطوات البحث، وهو ليس مجرد أداة تقنية، بل اختيار معرفي وفلسفي يحدد زاوية النظر إلى الموضوع ويضمن اتساق المسار المنطقي الذي يربط بين الإشكالية والنتائج. لذا، يهدف هذا الفصل إلى رسم الخريطة العلمية التي تحكم الجانب الميداني من هذه الأطروحة، مبرزًا العلاقة العضوية بين الإطار النظري الذي بُني في الفصول السابقة والتصميم التطبيقي المعتمد هنا.

لقد انطلق هذا البحث من إشكالية محورية تتمثل في صعوبات طلبة السنة الثانية ليسانس في ترجمة صيغ الأزمنة الماضية من العربية إلى الفرنسية. وقد أظهرت الفصول السابقة أن هذه الظاهرة ليست مجرد مشكلة لغوية سطحية، بل هي قضية معقدة تتشابك فيها أبعاد تاريخية (الفصل الثاني) ولسانية–تقابلية (الفصل الثالث). هذه الطبيعة المركبة للإشكالية تفرض بالضرورة اعتماد تصميم منهجي متكامل يمزج بين مناهج متعددة (الوصفي–التحليلي، التقابلي، والإحصائي–الميداني) لاستيعاب أبعادها المختلفة.

إن الهدف الجوهري لهذا الفصل هو ترجمة المفاهيم النظرية إلى إجراءات عملية قابلة للتحقق . فالمشكلات التي تطرق إليها كومري (1985) في تمييزه بين الزمن (temps) والمظهر (aspect)، أو ما أكده رايخنباخ (1947) بخصوص العلاقات الزمنية، لن تظل قضايا مجردة، بل ستُستخدم كأدوات تحليلية لاختبارها في إنتاجات الطلبة الفعلية. وبهذا، يشكل هذا الفصل نقطة ارتكاز حاسمة تحوّل النظرية إلى ممارسة، وتمهد الطريق لتقديم نتائج ميدانية قابلة للتحقق والمقارنة.

ولتحقيق ذلك، سيستعرض هذا الفصل المباحث التالية تباعًا :منهج البحث المعتمد ومبررات اختياره، ثم توصيف أدوات جمع البيانات (الاختبار، الاستبيان، المقابلة)، تليها خصائص

مجتمع البحث وعينة الدراسة، ثم شرح طرق تحليل البيانات المتبعة، وأخيرًا، تحديد حدود الدراسة لضبط نطاق صلاحية النتائج.

المبحث الأول: مدخل عام إلى الإطار المنهجي للدراسة

1.1 أهمية الإطار المنهجي في البحوث التربوية والترجمية

2.1 العلاقة بين الإطار النظري والإطار المنهجي: من التنظير إلى التطبيق الميداني

3.1 مبرّرات اختيار المناهج وتكاملها في هذه الدراسة

4.1 دور أدوات البحث في بناء الإطار المنهجي للدراسة

5.1 صلة الإطار المنهجي بفرضيات وأهداف البحث

6.1 حدود التمهيد ودوره في التهيئة لعرض عناصر المنهج لاحقًا

1. مدخل عام إلى الإطار المنهجي للدراسة

يُعَدّ المنهج العلمي أحد الأعمدة الجوهرية في أي بحث أكاديمي، إذ يشكّل الإطار الذي تنتظم داخله خطوات البحث، بدءًا من تحديد الإشكالية مرورًا بجمع المعطيات وانتهاءً بتحليل النتائج واستخلاص الاستنتاجات. فالمنهج ليس مجرد أداة تقنية محايدة، بل هو اختيار معرفي وفلسفي يترتّب عنه تحديد زاوية النظر إلى الموضوع وطبيعة الأدوات المعتمدة، كما يعكس تصوّر الباحث للعلم وللطريقة التي ينبغي أن تُبنى بها المعرفة (Creswell, 2018). ومن هذا المنطلق، فإنّ تخصيص فصل كامل في هذه الأطروحة للإطار المنهجي لا يُعَدّ مجرّد إجراء شكلي، بل هو ضرورة علمية تضمن اتساق البحث الداخلي، وتمكّن القارئ من تتبّع المسار المنطقي الذي يربط بين الإشكالية والنتائج.

لقد أُثيرت في المقدّمة العامة إشكالية محورية تتعلّق بـ صعوبات طلبة السنة الثانية ليسانس في قسم اللغة الفرنسية – جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة خلال السنة الجامعية 2020/2019 – في ترجمة صيغ الأزمنة الماضية من العربية إلى الفرنسية، مع طرح جملة من التساؤلات والفرضيات التي تسعى إلى الكشف عن طبيعة هذه الصعوبات، وأسبابها، وإمكانية تجاوزها من خلال توظيف المقاربة التقابلية في تعليمية الترجمة. وقد بُنيت هذه الإشكالية على أسس نظرية وواقعية معًا: فمن الناحية النظرية أبان الفصل الأوّل عن جدلية العلاقة بين الترجمة وتعليمية اللغات الأجنبية، وعن المسار التاريخي لتوظيف الترجمة في التعليم اللغوي، بينما أبرز الفصل الثالث تعقيدات النظامين الزمنيّين العربي والفرنسي وما يثيرانه من إشكالات في الترجمة. ومن الناحية الواقعية، جاء تحديد مجتمع البحث وعينته ليؤكّد صلة الدراسة بالواقع الميداني، إذ يتعلق الأمر بفئة طلابية تخضع لتكوين فعلي في مقياس الترجمة.

وعليه، فإنّ التمهيد المنهجي يروم في هذا الموضع إلى إبراز كيف أنّ الجمع بين المناهج والمقاربات البحثية يمثّل استجابة مباشرة لطبيعة الإشكالية المطروحة. فالمسألة لا تتعلق بمجرد

رصد أخطاء لغوية في الترجمة، بل بتشخيص ظاهرة تعليمية–لسانية معقّدة تتشابك فيها أبعاد صرفية ونحوية ودلالية مع عوامل تربوية وثقافية. وهذا ما يستدعي الاعتماد على تصميم منهجي متكامل يمزج بين المناهج الوصفية–التحليلية، والتقابلية، والإحصائية–الميدانية، في إطار مرجعي يستلهم إسهامات الباحثين في حقل دراسات الترجمة وعلم اللغة التطبيقي (Nida, 1964؛ Catford, 1965؛James, 1980).

إنّ وضوح المنهجية لا يقتصر على ضبط الخطوات العملية، بل يمتدّ إلى إبراز العلاقة العضوية بين الإطار النظري والإطار الميداني .فالمفاهيم التي تمّ تحديدها نظريًا—مثل الفرق بين *le passé composé* و*imparfait*، أو التمييز بين الزمن (*temps*) والمظهر (*aspect*) كما بيّنه Comrie (1985)–لن تظل مجرّد قضايا نظرية، بل ستُختبر في إنتاجات الطلبة وتحلَّل وفق معايير علمية دقيقة، بما يتيح للبحث أن ينتقل من التأصيل إلى التجريب، ومن الوصف إلى التحليل، ثم إلى الاستنتاج البيداغوجي الذي يجيب عن التساؤلات الجوهرية المطروحة منذ البداية.

1.1 أهمية الإطار المنهجي في البحوث التربوية والترجمية

يمثّل الإطار المنهجي في الدراسات الأكاديمية، وخصوصًا في مجال تعليمية اللغات والترجمة، قاعدةً تنظيميّة ومنطقية تحدّد مسار البحث وتمنحه الطابع العلمي. فالمنهجية ليست مجرد «خطة عمل» إجرائية، بل هي منظومة فكرية تتضمن مجموعة من المبادئ والتصورات التي تُوجّه الباحث في اختياراته النظرية والتطبيقية (Creswell, 2018) ومن ثمّ، فإن هذا الإطار يقوم بدور الضابط الذي يمنع تشتّت الجهود، ويضمن تماسك الفرضيات والأهداف مع وسائل جمع البيانات وتحليلها.

في سياق دراسات الترجمة، تكتسب المنهجية أهمية مضاعفة، لأن الترجمة نفسها تمثّل عملية معرفية معقدة تتداخل فيها مستويات لغوية ونفسية وثقافية. وقد أشار نيدا (1964) إلى أنّ أي

مقاربة للترجمة ينبغي أن تستند إلى وعي علمي بالأدوات والإجراءات، حتى لا يتحوّل العمل الترجمي إلى مجرّد نشاط حدسي غير مضبوط. كما أكّد جايمس *James* (1980) على أنّ التحليل التقابلي لا يقتصر على كشف أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات، بل يُعدّ مدخلًا منهجيًا لتفسير الأخطاء اللغوية الناتجة عن التداخل (interférence linguistique)، وهو ما يُبرز ضرورة تكييف الأدوات البحثية مع طبيعة الإشكالية المدروسة.

أما في الحقل التربوي، فقد بيّن رايس *Reiss* (1971) وهاوس *House* (1997) أنّ اختيار المنهجية المناسبة ليس فقط مسألة تقنية، بل هو عنصر أساسي في ضمان مصداقية البحث البيداغوجي وفعاليته. فحين يتعلّق الأمر بموضوع دقيق مثل تعليم صيغ الأزمنة الماضية في الترجمة، يصبح من اللازم اعتماد أدوات قادرة على رصد الأداء الفعلي للطلبة (اختبار كتابي)، وكشف تمثّلاتهم وصعوباتهم الذاتية (استبيان ومقابلات)، ثمّ إخضاع هذه المعطيات لتحليل مزدوج :إحصائي كمي من جهة، ووصفي–تحليلي نوعي من جهة أخرى. هذا التكامل في المناهج هو ما يمنح الدراسة عمقًا وموضوعية، ويجعل نتائجها قابلة للتوظيف في الممارسة الصفّية.

إنّ أهمية الإطار المنهجي في هذه الأطروحة تتجلّى كذلك في كونه يوفّر الشروط الضرورية لإعادة إنتاج البحث والتحقق من نتائجه. فالشفافية المنهجية تتيح لأي باحث آخر أن يتتبع نفس المسار، ويقارن النتائج، ويختبر صدقها وثباتها (Given, 2008). ومن دون هذا الإطار، تظلّ الاستنتاجات مفتقرةً إلى السند العلمي، وتبقى قابلة للطعن من حيث المنهج أكثر من مضمونها. لذا، يُمكن القول إنّ هذا الفصل لا يقدّم مجرد تفصيل إجرائي، بل يرسم الخريطة العلمية التي تحكم مسار البحث من بدايته إلى نهايته، ويُرسّخ مكانته ضمن أدبيات دراسات الترجمة وتعليمية اللغات بوصفه بحثًا أكاديميًا منضبطًا.

2.1 العلاقة بين الإطار النظري والإطار المنهجي: من التنظير إلى التطبيق الميداني

إنّ البحث العلمي في ميدان تعليمية اللغات والترجمة يقوم على تكامل مستويين متلازمين : المستوى النظري الذي يوفّر المفاهيم والأطر المرجعية، والمستوى المنهجي الذي يترجم تلك الأطر إلى إجراءات عملية قابلة للتحقق. فالنظرية تظلّ إطارًا عامًا ما لم تُختبر في الميدان، والمنهجية تبقى فاقدة للمعنى إذا لم تستند إلى خلفية نظرية واضحة (Silverman, 2013)

في هذه الأطروحة، شكّل الإطار النظري قاعدة أساسية لفهم الظاهرة قيد البحث، حيث تمّت معالجة مفاهيم جوهرية مثل *تعليمية اللغات الأجنبية، والترجمة، والترجمة التعليمية وتعليمية الترجمة*. كما استعرض الفصل الأوّل النشأة التاريخية لمنهج النحو–الترجمة، وأهم الانتقادات التي وُجّهت إليه، والبدائل التي ظهرت لاحقًا، وصولًا إلى إعادة الاعتبار للترجمة كأداة بيداغوجية. كذلك، تناول الفصل الثاني تحوّلات الترجمة في الجزائر، مبينًا كيف ارتبطت بالممارسات التعليمية والسياسات اللغوية عبر العصور، بينما ركّز الفصل الثالث على الصيغ الزمنية في العربية والفرنسية، محلّلًا أبعادها النحوية والصرفية والدلالية، ومبرزًا إشكالية التكافؤ الزمني بين اللغتين.

هذا البناء النظري مهّد الطريق أمام ضرورة اختبار مدى انطباق ما توصّل إليه الباحثون السابقون على الواقع الميداني لطلبة الجامعة الجزائرية .فالمشكلات التي تطرّق إليها *Comrie* (1985) في تمييزه بين الزمن (temps) والمظهر (aspect)، أو ما أكّده *Reichenbach* (1947) بخصوص العلاقة بين زمن الحدث (E) وزمن المرجع (R) وزمن الخطاب(S) ، ليست مسائل مجرّدة فحسب، بل هي مشكلات يواجهها المتعلّمون عند محاولتهم ترجمة صيغ الماضي العربي إلى الفرنسية .وهنا يتجلّى دور الإطار المنهجي في نقل هذه الأسئلة النظرية إلى واقع الصفّ الجامعي، عبر أدوات قياس مثل الاختبار الكتابي والاستبيان، بحيث يمكن رصد كيفية انعكاس هذه التعقيدات الزمنية على أداء الطلبة.

كما أنّ ما تمّ بيانه في الفصل الأول بخصوص فوائد الترجمة في تنمية الكفايات اللغوية—كما أشارت ماتشيدا (2011) إلى دور الترجمة في بناء الكفاءة الثقافية والمعرفية، و غونثاليث–دايفيز (2017) إلى دورها في الوساطة الثقافية—لا يمكن أن يُؤخذ مسلّمًا به دون العودة إلى التجربة التعليمية الفعلية. ومن ثَمّ، فإنّ الإطار المنهجي يحدّد كيفيّة قياس هذه الفوائد ميدانيًا، وما إذا كان الوعي بالتقابلات الزمنية بين العربية والفرنسية يُترجم فعلاً إلى أداءٍ ترجمي أفضل لدى الطلبة.

إنّ العلاقة بين النظري والمنهجي في هذه الأطروحة ليست علاقة تراتبية جامدة، بل علاقة تفاعلية :فالمفاهيم التي ناقشناها نظريًا تُوجّه اختيار الأدوات والمقاربات، والنتائج الميدانية المرتقبة ستعود لتغني التصور النظري وتصحّحه أو تعيد صياغته في ضوء الواقع. وهذا ما يجعل الفصل الرابع بمثابة نقطة ارتكاز بين شقّي الدراسة، إذ يُحوّل النظرية إلى ممارسة، ويمهّد لتقديم نتائج قابلة للتحقق والمقارنة مع ما ورد في الأدبيات السابقة

3.1 مبرّرات اختيار المناهج وتكاملها في هذه الدراسة

إنّ اختيار المنهج في أيّ بحث علمي ليس مجرّد خطوة إجرائية تُملَى بحكم العادة، بل هو في جوهره قرار إبستمولوجي يُحدّد زاوية النظر إلى الظاهرة وطرق مقاربتها. وقد أجمعت أدبيات البحث التربوي والترجمي على أنّ نجاح أي دراسة مرتبط بمدى ملاءمة المنهج لأسئلتها وفرضياتها (Creswell, 2018). من هنا، كان لا بدّ من تبرير اعتماد منهجية مركّبة في هذه الأطروحة، تأخذ بعين الاعتبار تعقّد الإشكالية المطروحة، وتتيح الجمع بين الوصف والتحليل والمقارنة والتفسير والتحقق الميداني.

أوّل هذه المناهج هو المنهج الوصفي–التحليلي ومن أدواته التحليل والإحصاء، وهو يُعَدّ من أكثر المناهج شيوعًا في البحوث اللسانية والتربوية، نظرًا لمرونته وقدرته على رصد الظواهر في سياقها الطبيعي دون إخضاعها لتجريب اصطناعي (سالم، 2007). هذا المنهج يمكّن

الباحث من تشخيص الأخطاء الزمنية كما تظهر في إنتاجات الطلبة، ومن تحليلها في ضوء قواعد اللغة العربية والفرنسية، انطلاقًا من المعطيات الفعلية التي يفرزها الاختبار الكتابي .إنّ اعتماد هذا المنهج في هذه الدراسة مبرَّر بكونه يسمح بتقديم وصف دقيق لصيغ الأزمنة الماضية، وبتحليل أنماط الأخطاء الشائعة بين الطلبة بطريقة منهجية ومنضبطة.

ثانيًا، تمّ اعتماد المنهج التقابلي (L'analyse contrastive)، الذي يُركّز على إبراز أوجه التشابه والاختلاف بين نظامين لغويين من أصل مختلف. فقد بيّن جايمس (1980) أنّ هذا المنهج يُساعد على تفسير الأخطاء الناتجة عن النقل السلبي أو ما يُعرف بـ التداخل اللغوي (interférence linguistique). وبما أنّ إشكالية هذه الأطروحة تقوم أساسًا على صعوبة الطلبة في مطابقة صيغ الماضي العربي بنظيراتها الفرنسية، فإنّ المنهج التقابلي يعدّ خيارًا ضروريًا لفهم مصادر الصعوبة، ولمعرفة ما إذا كان الخلل ناتجًا عن اعتماد الطلبة على الشكل السطحي للجملة العربية، أم عن قصور في إدراك الفروق الدلالية والمظهرية في الفرنسية.

ثالثًا، أُدمجت في هذا الإطار رؤية جون كونيسون كاتفورد (Catford, 1965)، الذي عرّف الترجمة بأنها "عملية استبدال نص في لغة بنص آخر في لغة أخرى .(p.1) "وقد أكّد كاتفورد على أنّ التكافؤ هو المحور المركزي في الممارسة الترجمية، مميّزًا بين التطابق الشكلي والتكافؤ النصي (Catford, 1965, pp. 27–32). هذا التمييز يساعد على فهم كيفيّة تعامل الطلبة مع الأزمنة الفرنسية: هل ينزعون إلى البحث عن ما يقابل البنية السطحية في العربية (تطابق شكلي)، أم يحاولون إيجاد صيغة تعبّر عن القيمة الزمنية والدلالية للنص (تكافؤ نصي)؟ من هنا، يشكّل منظور كاتفورد أداة تفسيرية أساسية في تحليل الأخطاء الترجمية التي سيرصدها البحث.

رابعًا، وبالنظر إلى الطابع التطبيقي للدراسة، كان لا بدّ من توظيف المنهج الإحصائي–الميداني .فالبيانات المجمَّعة عبر الاختبارات والاستبيانات لا تكتمل قيمتها إلا إذا خضعت لمعالجة كمية تُظهر تكرار الأخطاء ونِسَب انتشارها، وتُمكّن من قياس مدى التباين بين الطلبة في اختيار الأزمنة. وقد أشار دورنيي Dörnyei (2007) إلى أنّ التحليل الإحصائي البسيط (التكرارات، النِّسَب، ومعاملات الارتباط) يكفي أحيانًا لتقديم مؤشّرات واضحة حول اتجاهات المتعلّمين وصعوباتهم، خصوصًا في البحوث التربوية التي تستند إلى عينات متوسطة الحجم. وقد وقع الاختيار على برنامج SPSS بوصفه أداة علمية دقيقة وشائعة الاستخدام في هذا النوع من الدراسات، لما يتيحه من إمكانيات في تنظيم البيانات وتفسيرها.

إنّ الجمع بين هذه المناهج لا يعبّر عن تشتّت منهجي، بل عن تكامل إبستمولوجي .فكل منهج يضيء جانبًا من جوانب الظاهرة: الوصفي–التحليلي يُشخّص ويصف، التقابلي يُقارن ويفسّر، المنظور الكاتفرودي يقدّم إطارًا نظريًا لمفهوم التكافؤ، بينما يوفّر المنهج الإحصائي–الميداني أبعادًا كمية تدعم النتائج وتمنحها مصداقية أكبر. وبهذا، يصبح الإطار المنهجي أداةً شاملة تتجاوز حدود المنهج الواحد، وتنسجم مع طبيعة الإشكالية التي تتطلب تعدّد المقاربات لضمان شمولية المعالجة ودقّتها (Hatim & Munday, 2019؛Reiss, 1971).

4.1 دور أدوات البحث في بناء الإطار المنهجي للدراسة

لا تكتمل المنهجية العلمية دون تحديد أدوات دقيقة لجمع البيانات، إذ تُعدّ هذه الأدوات الوسيط الذي يربط بين الإطار النظري والتطبيق العملي. فالاختيار الواعي للأدوات يمكّن الباحث من ترجمة الفرضيات إلى مؤشرات قابلة للملاحظة والقياس، ويضمن مصداقية النتائج وموضوعيتها (Cohen, Manion, & Morrison, 2018) وفي ميدان تعليمية اللغات والترجمة، تكتسي الأدوات أهمية خاصة، لأن الظاهرة المدروسة—سواء تعلّقت بالكفاية اللغوية أو بالصعوبات الترجمية—تظهر عادة في سلوك لغوي فعلي أو في تصوّرات المتعلّمين، وهذان البُعدان يستلزمان أدوات متنوّعة تُمكّن من الرصد والتحليل.

في هذه الأطروحة، كان الاعتماد على ثلاث أدوات أساسية :الاختبار التحريري، الاستبيان، والمقابلة.

1. **الاختبار التحريري (Épreuve de traduction écrite):**

2. يهدف إلى قياس قدرة الطلبة على التعامل مع صيغ الأزمنة الماضية في الترجمة من العربية إلى الفرنسية (وأحيانًا بالعكس). وقد صُمّم الاختبار ليتضمن جُملاً ونصوصًا قصيرة تحتوي على صيغ مختلفة مثل *فعلَ، قد فعلَ، كان يفعلُ، كان قد فعلَ*، بما يتيح للباحث رصد اختيارات الطلبة للأزمنة الفرنسية المقابلة (*passé composé، imparfait، plus-que-parfait، passé simple*). هذا الاختبار يمكّن من الكشف عن الأخطاء الشائعة، وعن طبيعة الاستراتيجيات الذهنية التي يعتمدها الطالب عند اتخاذ القرار الترجمي. وقد بيّن نيدا (1964) أنّ مثل هذه الاختبارات تشكّل مدخلًا مهمًا لفهم آليات النقل اللغوي بين اللغات، خاصة حين يكون المتعلّم في مرحلة بناء الكفاءة.

3. **الاستبيان (Questionnaire):**

يُعتبر من أكثر الأدوات شيوعًا في البحوث التربوية، لما يوفّره من بيانات كمية ونوعية في الوقت نفسه. وقد وُضع الاستبيان المرفق خصيصًا لقياس تمثّلات الطلبة وصعوباتهم في التعامل مع الأزمنة، حيث احتوى على أسئلة مغلقة (تُمكّن من استخراج نسب مئوية وتكرارات دقيقة) وأخرى مفتوحة (تُتيح للطلبة التعبير بحرّية عن مشكلاتهم واقتراحاتهم). وبهذا، يكون الاستبيان قد وفّر بعدًا تكميليًا للاختبار، إذ لم يقتصر على الأداء الفعلي، بل كشف أيضًا عن الوعي الذاتي بالخطأ والإحساس بالصعوبة، وهو ما اعتبره تاغوتشي Taguchi ودورنيي Dörnyei (2010) أمرًا حاسمًا في بحوث تعليم اللغات.

4. **المقابلات (Entretiens):**

استُخدمت كأداة مساندة لتوضيح بعض النتائج، سواء عبر مقابلات فردية مع أساتذة الترجمة أو جلسات نقاش جماعية قصيرة مع الطلبة بعد إنجاز الاختبار. تتيح هذه الأداة الغوص في عمق التجربة التعليمية، إذ تكشف عن دوافع المتعلمين، واستراتيجياتهم في اتخاذ القرار الترجمي، ومدى وعيهم بالتباينات الزمنية بين العربية والفرنسية. كما تسمح بمقارنة الانطباعات الذاتية بالمعطيات الكمية المستخلصة من الاستبيانات، وهو ما يعزّز صدقية التحليل عبر تقنية المثلثية (Triangulation) التي أوصى بها العديد من الباحثين في الدراسات الكيفية (Given, 2008).

إنّ الدور الذي تؤديه هذه الأدوات في الإطار المنهجي يتجاوز الجانب الإجرائي، ليشكّل حلقة مركزية في بناء البحث. فهي تجسّد عمليًا ما تمت مناقشته نظريًا حول صعوبات الأزمنة، وتمنح الباحث قاعدة بيانات متنوعة يمكن أن تُحلّل بأكثر من مدخل: وصفي–تحليلي، تقابلي، وإحصائي. وبذلك تتحقق الفائدة الكبرى من هذا الإطار المنهجي، الذي لا يكتفي بوصف الظاهرة، بل يسعى إلى تفسيرها علميًا وتقديم حلول عملية قابلة للتوظيف في تعليمية الترجمة.

5.1 صلة الإطار المنهجي بفرضيات وأهداف البحث

لا يمكن لأي إطار منهجي أن يكتسب قيمته العلمية ما لم يكن مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بـ الفرضيات والأهداف التي رسمها الباحث في بداية الدراسة. فالمناهج والأدوات ليست غاية في حدّ ذاتها، بل هي وسائل وظيفتها الأساسية التحقق من مدى صدق الفرضيات، وإتاحة الفرصة للإجابة عن الأسئلة المطروحة في الإشكالية (Creswell, 2018). ومن هنا فإن الإطار المنهجي في هذه الأطروحة لم يُبنَ في فراغ، بل تأسّس انطلاقًا من التساؤل المركزي الذي صيغ في المقدمة العامة :هل يسهم الوعي بالمقابلات الزمنية بين العربية والفرنسية في الحدّ

من صعوبات طلبة السنة الثانية ليسانس بجامعة الإخوة منتوري بقسنطينة في ترجمة الأزمنة الماضية؟.

لقد صيغت الفرضيات لتُختبر ميدانيًا عبر أدوات بحث ملائمة. فإذا افترض الباحث أنّ المعرفة بالنظام الزمني العربي لا تكفي وحدها لإتقان مقابلات الأزمنة الفرنسية، فإنّ الاختبار الكتابي المخصّص لرصد أخطاء الطلبة في اختيار الأزمنة يمثّل أداة مباشرة للتحقق من هذه الفرضية. وإذا افترض أنّ التداخل اللغوي والثقافي يشكّل أحد مصادر الصعوبة، فإنّ المنهج التقابلي (James, 1980) يُتيح تحليل أوجه الخلط بين البنية العربية والفرنسية، بينما تمكّن المقابلات مع الطلبة والأساتذة من استجلاء الأسباب الإدراكية والبيداغوجية لهذه الظاهرة.

أما على مستوى الأهداف، فقد أكدت الدراسة منذ البداية أنّ من بين أهم غاياتها تشخيص الأخطاء الزمنية الشائعة، وتصنيفها، وتفسيرها، ثم اقتراح حلول بيداغوجية تُسهم في تطوير تدريس الترجمة. وقد رُوعي في تصميم الأدوات أن تعكس هذه الأهداف بدقة: فالاختبار يحقق هدف التشخيص والتصنيف، والاستبيان يكشف عن التمثّلات والوعي بالخطأ، بينما توفّر المقابلات مادّة نوعية للتفسير العميق. أما المنهج الإحصائي–الميداني، فيعزّز هذه الأهداف من خلال تقديم مؤشرات كمية واضحة حول حجم الظاهرة وانتشارها.

ويُلاحظ أنّ الإطار المنهجي لا ينفصل عن التصورات النظرية التي عُرضت سابقًا. فقد أوضحت رايس (1971). أنّ نجاح البحث في مجال الترجمة يرتبط بمدى وضوح العلاقة بين النظرية (théorie) والممارسة (pratique)، أي بين ما يُطرح من مفاهيم في المجال النظري وما يُختبر من وقائع في الواقع العملي. وهذا ما تسعى إليه هذه الأطروحة عبر الإطار المنهجي: فهو يقدّم خطة دقيقة تسمح بإسقاط المفاهيم التي ناقشها الفصلان الأول والثالث (مثل *l'équivalence, l'aspect, le temps*) على واقع الطلاب، لقياس قدرتهم على توظيفها في سياق الترجمة التحريرية.

إنّ التحليل الإحصائي البسيط (النِّسَب، التكرارات، وربما معاملات الارتباط) سيُسهم في تحديد ما إذا كانت الفرضيات صحيحة أو بحاجة إلى مراجعة، بينما يُكمل التحليل الوصفي–النوعي هذا الجانب من خلال تفسير الأخطاء وقراءة تعليقات الطلبة واستجاباتهم (Dörnyei & Taguchi, 2010). بهذا، يصبح الإطار المنهجي أداةً لاختبار مدى واقعية الأهداف، وضمان أنّ النتائج الميدانية ليست مجرّد ملاحظات معزولة، بل إجابات علمية عن الأسئلة المركزية التي وجّهت البحث منذ بدايته.

6.1 حدود التمهيد ودوره في التهيئة لعرض عناصر المنهج لاحقًا

إنّ الإطار المنهجي، على الرغم من كونه يقدّم صورة شاملة عن المنطلقات والأسس الإجرائية، يبقى تمهيدًا لا يتّسع لتفصيل جميع جوانب البحث الميداني. ومن هنا تأتي ضرورة توضيح حدوده بوصفها جزءًا من البناء المنهجي العام. فالمقصود من هذا التمهيد ليس استباق التحليل أو تكرار ما سيتناول لاحقًا في تفاصيل العناصر (منهج البحث، الأدوات، المجتمع والعينة، طرق التحليل...)، بل تهيئة القارئ لفهم الخلفية التي وُضع فيها التصميم المنهجي، وربطها بمسار الأطروحة ككل.

تتجلّى حدود هذا التمهيد في كونه يركّز على:

1. **إبراز الوظيفة** :أي تبيان أنّ المنهجية ليست خطوة شكلية بل هي إطار موجِّه للبحث.
2. **التأصيل النظري** :أي ربط المناهج المختارة بما ورد في الفصول السابقة من مفاهيم ومقاربات.
3. **التبرير العلمي** :أي شرح أسباب اختيار المناهج والأدوات دون الدخول في تفاصيل تطبيقها.
4. **الإحالة إلى العناصر اللاحقة** :أي بيان ما سيأتي تفصيله في أقسام الفصل الرابع، من دون استباق النتائج أو تكرارها.

وفي هذا السياق، يُمكن القول إنّ التمهيد يؤدي وظيفة إستراتيجية، إذ يضع القارئ أمام خريطة واضحة لما سيجده في هذا الفصل: من عرض المنهج المعتمد، إلى توصيف الأدوات، إلى شرح إجراءات التطبيق الميداني، وصولًا إلى تحديد حدود الدراسة وخاتمة منهجية تمهّد لعرض النتائج. إنّ هذه البنية التدرّجية تضمن للقارئ متابعة متسلسلة لمسار البحث، وتُبرز التناسق بين الإطار النظري الذي تناولناه في الفصول السابقة والإجراءات التي سيُبنى عليها التحليل اللاحق (Silverman, 2013).

وعليه، فإنّ هذا التمهيد يشكّل مفتاحًا لفهم الإطار المنهجي كلّه، ويؤكّد أنّ البحث يسعى إلى تجاوز الطابع الوصفي المحض نحو بناء رؤية تطبيقية متكاملة. كما يُبرز أنّ النتائج المنتظرة في الفصول القادمة ليست معطيات معزولة، بل هي ثمرة لتخطيط منهجي واعٍ، يتأسّس على تراكم نظري متين ويستجيب لمتطلبات الواقع الجامعي الجزائري حيث أُجري البحث. وبذلك يتحقق التكامل المنشود بين الجانب المفاهيمي–النظري والجانب الإجرائي–الميداني، وهو ما يضمن للأطروحة قيمتها العلمية ومصداقيتها الأكاديمية.

المبحث الثاني: التصميم المنهجي وأدوات البحث

1.2 المقاربة المنهجية المتكاملة

1.1.2 المنهج الوصفي–التحليلي

2.1.2 المنهج التقابلي(Contrastive Analysis)

3.1.2 منظور كاتفورد (1965) حول التكافؤ

4.1.2 المنهج الإحصائي–الميداني

2.2 أدوات جمع البيانات

1.2.2 الاختبار الكتابي (Épreuve de traduction écrite)

2.2.2 الاستبيان(Questionnaire)

3.2.2 المقابلات (Entretiens)

4.2.2 تكامل الأدوات وأثرها في مصداقية البحث

2. التصميم المنهجي وأدوات البحث

1.2 المقاربة المنهجية المتكاملة

يمثّل اختيار المنهج البحثي نقطة الانطلاق الأساسية في أي دراسة علمية، إذ يحدّد مسارها ويضبط آلياتها، كما يضمن اتساقها الداخلي بين الإشكالية والفرضيات والأدوات والنتائج. ونظرًا للطبيعة المركّبة لإشكالية هذه الأطروحة، المتمثّلة في صعوبات طلبة السنة الثانية ليسانس بجامعة الإخوة منتوري بقسنطينة في ترجمة صيغ الأزمنة الماضية من العربية إلى الفرنسية، فقد كان من الضروري اعتماد منهجية متكاملة تمزج بين أكثر من مقاربة بحثية. وقد استقرّ الاختيار على أربعة مناهج رئيسية: المنهج الوصفي–التحليلي، المنهج التقابلي، منظور كاتفورد حول التكافؤ، والمنهج الإحصائي–الميداني. ويهدف هذا التكامل إلى تجاوز الوصف السطحي للأخطاء، والوصول إلى تفسير عميق لأسبابها اللسانية والمعرفية، وقياس حجمها بشكل موضوعي.

1.1.2 المنهج الوصفي–التحليلي

يُعَدّ المنهج الوصفي–التحليلي من أبرز المناهج التي اعتمدت عليها الدراسات اللسانية والتربوية، إذ يقوم على وصف الظاهرة كما هي في واقعها، ثم تحليل مكوناتها وعلاقاتها الداخلية بهدف الوصول إلى نتائج علمية دقيقة (سالم، 2007). وقد أكّد كان وبست Best & Kahn (2006) أنّ هذا المنهج يتيح للباحثين دراسة الظواهر كما تظهر في بيئاتها الطبيعية، بعيدًا عن التلاعب التجريبي، معتمدًا على جمع البيانات وتنظيمها ثم تفسيرها في ضوء الإطار النظري.

في هذه الأطروحة، يتيح المنهج الوصفي–التحليلي رصد الأخطاء الزمنية التي يقع فيها الطلبة أثناء ترجمتهم للأزمنة الماضية. فبدل الاكتفاء بالحديث النظري عن الفروق بين *الفعل الماضي والماضي المركب (passé composé)* أو بين *كان يفعل* و *imparfait*، يسعى الباحث إلى وصف هذه الأخطاء كما تتجلى في النصوص المترجمة من طرف العينة. ومن ثَمّ، يصبح

الوصف مدخلًا لتحليل تلك الأخطاء، وتصنيفها إلى فئات (أخطاء في التطابق الشكلي، أخطاء في اختيار القيمة الدلالية للزمن، أخطاء في التراكيب المركّبة...)، وهو ما يفتح المجال لفهم أعمق لأسبابها.

على سبيل المثال، إذا واجه الطالب جملة عربية مثل :*كان يقرأ الكتاب حين دخل صديقه*، فاختار ترجمتها بـ *Il a lu le livre quand son ami est entré* بدل *Il lisait le livre quand son ami est entré*، فإنّ الوصف يثبت وجود خطأ في التمييز بين الاستعمال السردي (*imparfait*) والاستعمال الحدثي (*passé composé*)، أما التحليل فيتّجه إلى تفسير هذا الخطأ في ضوء البنية الصرفية العربية التي قد تدفع الطالب إلى التركيز على العلامة الزمنية *كان + مضارع* باعتبارها فعلًا ماضويًا بسيطًا، متجاهلًا القيمة الاستمرارية التي تقتضيها المقابلة بالفرنسية. هذا المثال يبرز كيف يتيح المنهج الوصفي–التحليلي الانتقال من رصد الظاهرة إلى تحليلها ضمن سياقاتها النحوية والدلالية.(Comrie, 1985)

2.1.2 المنهج التقابلي (L'analyse contrastive)

يُعتبر التحليل التقابلي أحد المناهج التي رسّخت مكانتها في حقل تعليم اللغات والترجمة منذ منتصف القرن العشرين. فقد أوضح جايمس (1980) أنّ هذا المنهج يقوم على مقارنة لغتين أو أكثر من أجل الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بينهما، ومن ثَمّ توقّع مواطن الصعوبة التي قد يواجهها المتعلّمون. كما رأى لادو *Lado* (1957) أنّ دراسة الفروق البنيوية بين اللغة الأم واللغة الأجنبية تساعد على تفسير الأخطاء الناتجة عن النقل السلبي (Le transfert négatif).

في ضوء هذه الرؤية، يمكّننا المنهج التقابلي من تحليل صيغ الأزمنة الماضية في العربية والفرنسية في مستوياتها الثلاثة: النحوي، الصرفي، والدلالي. فالعربية مثلاً تتميّز بنظام زمني يركّز على الثنائية بين الماضي والحاضر/المستقبل، ويعبّر عن الاستمرارية عبر تراكيب مثل *كان + فعل مضارع* .بينما تنوّعت صيغ الماضي في الفرنسية بين *passé simple* و *passé*

composé و *imparfait* و *plus-que-parfait*، حيث يحمل كل منها قيمة زمنية–دلالية مختلفة (Reichenbach, 1947). هذا الاختلاف البنيوي يُفسّر جانبًا من صعوبات الطلبة، إذ يجدون أنفسهم أمام ضرورة اختيار زمن من أربعة أزمنة فرنسية لمقابلة صيغة عربية واحدة.

وبالتالي، فإنّ المنهج التقابلي لا يقتصر على المقارنة الشكلية، بل يتجاوزها إلى تفسير الأخطاء التي قد تنتج عن الاعتماد المفرط على البنية العربية .فحين يترجم الطالب جملة عربية بصيغة *قد فعل* إلى *il a déjà fait* في جميع السياقات، دون مراعاة القيمة السردية التي قد تستلزم أحيانًا *passé simple*، فإنّ هذا الخطأ يُفسَّر في ضوء التداخل بين النظامين الزمنيّين. ومن هنا تأتي أهمية المنهج التقابلي كإطار يسمح للباحث بفهم أصول الصعوبات الترجمية، وتحديد مواطن الخلل بدقة علمية.

3.1.2 منظور كاتفورد (1965) حول التكافؤ

إلى جانب المنهجين الوصفي–التحليلي والتقابلي، تمّت الاستعانة بإسهامات جون كونيسون كاتفورد (Catford, 1965) الذي يُعَدّ من أبرز روّاد دراسات الترجمة في القرن العشرين. عرّف كاتفورد الترجمة بأنها» :*عملية استبدال نص في لغة بنص آخر في لغة أخرى* «(Catford, 1965, p. 1)، مؤكّدًا أنّ عملية النقل لا تقوم فقط على استحضار القواعد النحوية أو المعجمية، بل ترتكز على مفهوم التكافؤ بوصفه المحور الأساسي للعملية الترجمية.

وقد ميّز كاتفورد بين نوعين من التكافؤ:

- **التطابق الشكلي (correspondance formelle):** ويعني إيجاد وحدة في اللغة الهدف تشغل نفس الموقع أو الوظيفة النحوية التي تشغلها وحدة مقابلة في اللغة المصدر (Catford, 1965, p. 32).

- **التكافؤ النصي (équivalence textuelle)**: ويشير إلى العلاقة بين نصوص مترجمة لا على أساس البنية الشكلية، بل على أساس الوظيفة الدلالية والسياقية التي يحققها النص (Catford, 1965, p. 27).

هذا التمييز مهم في إطار هذه الدراسة، لأنّ الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في ترجمة صيغ الأزمنة الماضية يمكن أن تُقرأ في ضوء الميل إلى التطابق الشكلي. على سبيل المثال، حين يواجه الطالب صيغة *كان يفعل* قد يلجأ مباشرة إلى صيغة *il faisait* لكونها الأقرب شكليًا إلى الفعل المضارع المسبوق بفعل الكينونة. غير أنّ السياق قد يقتضي أحيانًا صيغة أخرى مثل *il a fait* إذا كان المقام يعبّر عن حدث منقطع. هنا يبرز دور التكافؤ النصي، الذي يركّز على نقل المعنى والسياق لا على مطابقة الشكل. وبذلك يوفّر منظور كاتفورد أداة تفسيرية لتحليل طبيعة الأخطاء الزمنية وتصنيفها بين ما هو ناتج عن *الالتباس البنيوي* وما هو مرتبط بـ *سوء فهم القيمة السياقية للزمن*.

كما أنّ استحضار رؤية كاتفورد يعزّز الطابع العلمي للدراسة، إذ يجعلها مرتبطة بنموذج نظري كلاسيكي في الترجمة، يمكن من خلاله اختبار فرضيات البحث في ضوء نظرية قائمة، ثم مناقشة مدى صلاحيتها أو الحاجة إلى تطويرها في ضوء النتائج الميدانية.

4.1.2 المنهج الإحصائي–الميداني

بما أنّ موضوع الدراسة لا يقتصر على الوصف النظري للأزمنة ولا على المقارنة اللغوية بين العربية والفرنسية، بل يمتدّ إلى فحص الصعوبات الفعلية لدى الطلبة، كان لا بدّ من الاستعانة بالمنهج الإحصائي–الميداني. هذا المنهج يقوم على جمع بيانات واقعية من الميدان (عبر الاختبار والاستبيان والمقابلات)، ثم إخضاعها للتحليل الكمي والنوعي.

وقد أوضح دورنيي (2007) أنّ البحث في تعليم اللغات يتطلّب دائمًا الجمع بين الجانب الكيفي (qualitative) لفهم دوافع المتعلمين واستراتيجياتهم، والجانب الكمي (quantitative) لتقديم

صورة دقيقة عن مدى انتشار الظاهرة. وبناءً على ذلك، اعتمدت هذه الدراسة برنامج SPSS لإدخال البيانات ومعالجتها إحصائيًا، عبر حساب التكرارات والنسب المئوية، وربما استخدام بعض معاملات الارتباط البسيطة لفحص العلاقة بين متغيّرات مثل: التفكير بالعربية عند الترجمة، ومستوى وقوع الأخطاء في اختيار الأزمنة.

وتتجلّى أهمية هذا المنهج في أنّه يوفّر للبحث قابلية القياس والموضوعية .فبدل الاكتفاء بالانطباعات أو الملاحظات الفردية، تتيح المعالجة الإحصائية صياغة النتائج في شكل أرقام وجداول ورسوم بيانية، مما يسهّل مقارنتها وتحليلها. إضافةً إلى ذلك، فإنّ الجمع بين التحليل الكمي والنوعي ينسجم مع ما يُعرف في الدراسات التربوية بالمناهج المختلطة (*mixed methods*) حيث يُعتمد على أكثر من مدخل لتفسير الظاهرة (Creswell & Plano Clark, 2017).

من خلال ما سبق، يتضح أنّ الإطار المنهجي المعتمد في هذه الدراسة يقوم على مزيج متكامل من المناهج، يربط بين الوصف والتحليل والمقارنة والتجريب الميداني. فالمنهج الوصفي–التحليلي يتيح رصد الأخطاء وصياغتها في تصنيفات دقيقة، بينما يُمكّن المنهج التقابلي من تفسير تلك الأخطاء في ضوء الفروق البنيوية بين العربية والفرنسية. ويأتي منظور كاتفورد ليقدّم إطارًا نظريًا لمفهوم التكافؤ بين الشكل والمعنى، في حين يمنح المنهج الإحصائي–الميداني الدراسة بُعدًا كميًا يعزّز مصداقيتها.

إنّ هذا التكامل المنهجي يعكس وعي الباحث بأنّ الإشكالية المطروحة متعددة الأبعاد، ولا يمكن الإحاطة بها عبر منهج واحد. ومن هنا، فإنّ هذا التصوّر يُمهّد لعرض الأدوات وإجراءات التطبيق في الأجزاء الموالية، ويضمن أنّ النتائج التي ستُعرض لاحقًا ستكون ثمرة مسار منهجي واضح ومتسق مع الإطار النظري والفرضيات والأهداف المعلنة في المقدّمة.

2.2 أدوات البحث

تُعتبر أدوات البحث من العناصر الجوهرية في أي دراسة أكاديمية، إذ تُجسّد الانتقال الفعلي من الإطار النظري والمنهجي إلى الميدان التطبيقي. فالمنهجية التي اختارها الباحث—والتي تقوم على المزج بين الوصفي–التحليلي، والتقابلي، والإحصائي–الميداني—تقتضي تصميم أدوات قادرة على جمع بيانات كمية ونوعية متكاملة، تسمح بفهم الظاهرة موضوع البحث في أبعادها المتعددة. وقد شدّد كل من كوهن Cohen ومارين Manion وموريسن Morrison (2018) على أنّ دقّة النتائج العلمية رهينة بمدى جودة الأدوات البحثية ومدى قدرتها على قياس ما وُضعت لقياسه، أي بمدى صدقها وثباتها.

وبالنظر إلى طبيعة الإشكالية المطروحة—أي صعوبات طلبة السنة الثانية ليسانس بقسم اللغة الفرنسية بجامعة الإخوة منتوري (قسنطينة) في ترجمة صيغ الأزمنة الماضية من العربية إلى الفرنسية—وقع الاختيار على ثلاث أدوات أساسية هي :الاختبار الكتابي (Épreuve de traduction écrite)، والاستبيان (Questionnaire)، والمقابلة (Entretien). وقد رُوعي في تصميم هذه الأدوات أن تتكامل فيما بينها: فالاختبار يركّز على الأداء الفعلي للطلبة، بينما يكشف الاستبيان عن تصوّراتهم وتمثّلاتهم، وتأتي المقابلة لتُضفي بعدًا نوعيًا يتيح فهمًا أعمق للظاهرة.

1.2.2 الاختبار الكتابي (Épreuve de traduction écrite)

يُعدّ الاختبار الكتابي أداة أساسية في هذه الدراسة، إذ يمكّن من رصد الأداء اللغوي الفعلي للطلبة في معالجة صيغ الأزمنة الماضية. فالترجمة التحريرية تُعتبر نشاطًا مركبًا يجمع بين الفهم والإنتاج، وبين إدراك البنى الزمنية في اللغة المصدر (العربية) واختيار المقابل المناسب في اللغة الهدف (الفرنسية). وقد أكد نيدا (1964) أنّ مثل هذه الاختبارات تكشف عن آليات التفسير والنقل التي يعتمدها المتعلّم عند مواجهة نص ثنائي اللغة، وتُظهر إلى أي مدى يتدخّل النقل السلبي من اللغة الأم في تشكيل قراراته الترجمية.

تمّ تصميم الاختبار بحيث يتضمن:

- **مجموعة من الجمل** المستقلة التي تحتوي على صيغ الماضي في العربية، مثل *فعلَ، قد فعلَ، كان يفعل، كان قد فعل، قد كان فعل*.
- **مقاطع نصية قصيرة** ذات طبيعة سردية أو وصفية أو حوارية، تسمح بملاحظة أثر السياق في اختيار الزمن الفرنسي.
- **توجيهات واضحة للطلبة** تقضي بترجمة الجمل والنصوص من العربية إلى الفرنسية (مع إدراج بعض الجمل بالعكس، من الفرنسية إلى العربية، لاختبار الفهم العكسي للمقابلات الزمنية).

وقد راعى الباحث في إعداد هذا الاختبار معيار الصدق الظاهري، حيث عرض محتواه على أستاذين محكّمين في ميدان الترجمة للتأكد من ملاءمة الجمل وصلاحيتها لقياس الظاهرة قيد البحث. أمّا من حيث الثبات، ورغم عدم إجراء اختبار تجريبي (Essai pilote) لأسباب تنظيمية، فقد تمّ الحرص على صياغة الجمل بشكل واضح وتجنّب اللبس، وذلك لضمان أن يكون الخطأ في اختيار الزمن عائدًا إلى صعوبة حقيقية لا إلى غموض في التعليمات أو في الصياغة (Cohen et al., 2018).

إنّ أهمية الاختبار الكتابي تكمن في كونه يوفّر معطيات كمية مباشرة قابلة للتحليل الإحصائي (مثل التكرارات والنسب المئوية)، ومعطيات نوعية قابلة للتفسير (مثل أمثلة الأخطاء وتحليلها). وبهذا يشكّل الأداة المركزية التي تستند إليها الدراسة في تشخيص مواطن الصعوبة، وتصنيف الأخطاء وفق أنماطها ووظائفها.

2.2.2 الاستبيان(Questionnaire)

يمثّل الاستبيان الأداة الثانية، وهو من أكثر الوسائل استخدامًا في البحوث التربوية واللسانية، لما يوفّره من بيانات واسعة النطاق تغطي مجموعة من المتغيرات في وقت قصير وبتكلفة منخفضة (Dörnyei & Taguchi, 2010). وقد صُمّم الاستبيان المخصّص لهذه الدراسة على نحو يحقّق أهدافًا مزدوجة:

1. جمع **بيانات كمية** حول اتجاهات الطلبة وتمثّلاتهم وصعوباتهم.
2. الحصول على **بيانات نوعية** من خلال الأسئلة المفتوحة التي تسمح لهم بالتعبير عن تجاربهم الذاتية.

يتضمن الاستبيان محورين رئيسيين:

- **الأسئلة المغلقة** :تقيس مدى تفكير الطلبة بالعربية أثناء الترجمة إلى الفرنسية، ومدى شعورهم بالصعوبة عند استعمال الأزمنة الفرنسية، وما إذا كانوا تلقّوا تكوينًا صريحًا حول المقابلات الزمنية بين اللغتين. هذه الأسئلة تُحلَّل إحصائيًا لرصد التكرارات والنِّسَب.
- **الأسئلة المفتوحة** :تتيح للطلبة وصف الصعوبات بكلماتهم الخاصة، وتقديم أمثلة على الأخطاء التي يقعون فيها، واقتراح الحلول التي يرونها مناسبة. هذه الاستجابات تُعتبر مصدرًا مهمًّا لفهم الأبعاد الإدراكية والبيداغوجية المرتبطة بالظاهرة.

من الناحية المنهجية، تمّ تحكيم الاستبيان من طرف أستاذين مختصّين للتأكّد من وضوح الصياغة وملاءمة الأسئلة، وهو ما يعزّز صدقه ومصداقيته. ورغم عدم إجراء تجربة أولية، فقد عُوِّض ذلك بالتدقيق العلمي للأداة ومراجعتها وفق معايير البحث التربوي.

إضافةً إلى ذلك، فإنّ الاستبيان يساهم في تحقيق المثلثية المنهجية، إذ يُكمّل نتائج الاختبار الكتابي ويتيح مقارنتها بتمثّلات الطلبة الذاتية. فعلى سبيل المثال، إذا أظهرت نتائج الاختبار كثرة استعمال *passé composé* في غير موضعه، بينما أكّد عدد من الطلبة في الاستبيان أنهم «يميلون إلى استعمال الزمن الأقرب شكلاً للفعل العربي»، فإنّ هذا التوافق يعزّز مصداقية التحليل ويوفّر تفسيرًا علميًا للخطأ المرصود.

3.2.2 المقابلات (Entretiens)

استُخدمت المقابلات الفردية والجماعية كأداة مساندة تكمّل المعطيات الكمية والنوعية التي قدّمها كلّ من الاختبار والاستبيان. ويُنظر إلى المقابلة في البحوث التربوية باعتبارها وسيلة فعّالة للحصول على معلومات معمّقة حول تصوّرات المشاركين وتجاربهم الشخصية (Kvale & Brinkmann, 2015).

في هذه الأطروحة، أُجريت مقابلات قصيرة مع:

- **بعض الطلبة** بعد الانتهاء من الاختبار، لطرح أسئلة مباشرة حول أسباب اختيارهم لأزمنة معيّنة، وكيفية اتخاذهم القرار الترجمي.
- **أستاذيْن من أساتذة الترجمة** بقسم اللغة الفرنسية، لاستطلاع آرائهم حول طبيعة الأخطاء الشائعة لدى الطلبة، ومدى ارتباطها بالمنهجية التدريسية المعتمدة في الجامعة.

تُتيح هذه المقابلات فهمًا أعمق للظاهرة، إذ تكشف عن العمليات الذهنية التي لا يمكن رصدها بالاختبار أو الاستبيان وحدهما، مثل: اعتماد الطالب على الحدس بدل القاعدة، أو تأثره بالممارسات الصفّية، أو صعوبة استحضار الفروق الدقيقة بين صيغ الأزمنة في مواقف الترجمة. وبذلك، تمثّل المقابلات إضافة نوعية تعزّز ثراء البيانات وتفتح المجال أمام تحليل كيفي معمّق يتكامل مع النتائج الإحصائية.

4.2.2 تكامل الأدوات وأثرها في مصداقية البحث

إنّ اعتماد هذه الأدوات الثلاثة معًا يندرج في إطار ما يُعرف بـ المناهج المختلطة (méthodes mixtes) التي تمزج بين الكمي والنوعي (Creswell & Plano Clark, 2017). فبينما يوفّر الاختبار بيانات موضوعية حول الأداء الفعلي، يُكمل الاستبيان هذه الصورة من خلال تمثّلات الطلبة ومواقفهم، وتضيف المقابلات أبعادًا تفسيرية معمّقة. هذا التكامل يتيح للباحث فهم الظاهرة في شموليتها :من زاوية الأداء اللغوي، ومن زاوية التمثّل المعرفي، ومن زاوية السياق البيداغوجي.

وقد أكّد جيفن Given (2008) أنّ المثلثية في الأدوات ترفع من مستوى المصداقية والموثوقية، إذ تمكّن من تقاطع المعطيات والتحقق من صحتها عبر أكثر من مصدر. وهذا ما اعتمد عليه الباحث في هذه الدراسة: فالمعطيات الإحصائية المستقاة من الاختبار تُقارن بالانطباعات المستخلصة من الاستبيان، وتُفسَّر في ضوء المعطيات الكيفية التي قدّمتها المقابلات. النتيجة المتوقّعة هي بناء قاعدة معرفية متينة تمكّن من اختبار الفرضيات بدقة، وتفتح آفاقًا لتقديم توصيات بيداغوجية عملية قابلة للتطبيق في تدريس الترجمة. وبهذا التكامل، لا تقتصر الدراسة على وصف الظاهرة، بل تمتلك الأدوات اللازمة لاختبار فرضياتها بشكل منهجي، حيث تقدم البيانات الكمية مؤشرات إحصائية، بينما تقدم البيانات النوعية تفسيرات عميقة تدعم أو تدحض تلك الفرضيات.

يتضح مما سبق أن الخلفية اللغوية والثقافية للطالب المترجم ليست مجرد عامل ثانوي، بل هي إطار معرفي مهيمن يؤثر بشكل مباشر على قراراته الترجمية. فقد أظهر التحليل أن إسقاط البنية الثنائية للزمن في اللغة العربية على المنظومة الفرنسية متعددة الأبعاد، بالإضافة إلى

الاختلاف في أنماط التمثيل السردي، يؤدي إلى ظواهر متكررة كالنقل السلبي وطمس الفروق المظهرية الدقيقة.

إن تشخيص هذه المشكلات المعرفية والثقافية يثبت أن الحل لا يكمن في التدريب اللغوي الشكلي فحسب، بل يتطلب مقاربة بيداغوجية واعية تنمي لدى الطالب القدرة على التحليل التقابلي والنقدي. وبعد أن تم تحديد هذه الانعكاسات على مستوى الطالب، سينتقل المبحث التالي إلى تحليل أثر هذه المشكلات على تعليمية الترجمة نفسها، واقتراح المتطلبات البيداغوجية اللازمة لمواجهتها.

المبحث الثالث: مجتمع البحث وعينة الدراسة

1.3 تعريف مجتمع البحث

2.3 خصائص العينة

3.3 أسلوب اختيار العينة

4.3 مبررات اختيار العينة

5.3 العلاقة بين المجتمع والعينة وأهداف البحث

3. مجتمع البحث وعينة الدراسة

بعد تحديد المناهج البحثية المعتمدة، ينتقل هذا المبحث إلى تحديد الإطار البشري للدراسة، وهو خطوة جوهرية تضمن ملاءمة الجانب الميداني لأهداف البحث وفرضياته .إن تعريف مجتمع البحث بدقة واختيار عينة ممثلة له ليس مجرد إجراء تقني، بل هو شرط أساسي لضمان مصداقية البيانات وقابلية النتائج للتفسير في سياقها الصحيح .وعليه، سيتناول هذا المبحث بالتفصيل تعريف مجتمع البحث المتمثل في طلبة السنة الثانية ليسانس بقسم اللغة الفرنسية، ثم يصف خصائص العينة المختارة وأسلوب اختيارها القصدي، مع تقديم المبررات العلمية والعملية التي حكمت هذا الاختيار، وربط كل ذلك بأهداف الدراسة وفرضياتها.

1.3 تعريف مجتمع البحث

يُعرّف مجتمع البحث (Population de recherche) بأنّه المجموع الكلّي للأفراد الذين يشتركون في خصائص معيّنة تجعلهم موضوعًا صالحًا للدراسة (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). ويُعدّ تحديد المجتمع بدقّة من الشروط الأساسية لأيّ بحث علمي، إذ يمكّن الباحث من ضبط المجال البشري الذي سيتمّ منه اختيار العينة، كما يوفّر قاعدة للتعميم أو للمقارنة مع نتائج دراسات أخرى.

في هذه الأطروحة، يتمثّل مجتمع البحث في جميع طلبة السنة الثانية ليسانس بقسم اللغة الفرنسية، كلية الآداب واللغات، جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة، خلال السنة الجامعية 2020/2019. وقد وقع الاختيار على هذه الفئة لعدة أسباب:

1. أنّها تدرس مقياس الترجمة ضمن برنامجها الأكاديمي، مما يتيح اختبار أدائها في المجال موضوع الدراسة.

2. أنّ الطلبة في هذا المستوى يكونون قد قطعوا شوطًا معتبرًا في دراسة قواعد اللغة الفرنسية، بما في ذلك الأفعال وصيغ الأزمنة، وبالتالي يُتوقّع منهم القدرة على معالجة النصوص البسيطة.

3. أنّ هذا المستوى الدراسي يمثّل مرحلة انتقالية مهمّة بين التعلّم القاعدي للغة الأجنبية والولوج إلى مراحل أكثر تقدّمًا في التخصّص، حيث يُفترض أن تبدأ ملامح الكفاءة الترجمية في التشكل.

2.3 خصائص العينة

اعتمدت الدراسة عينة من 38 طالبًا وطالبة من نفس المستوى (السنة الثانية ليسانس). وقد تمثّلت خصائص هذه العينة فيما يلي:

- **الجنس:** شملت العينة ذكورًا وإناثًا معًا، وهو ما يتيح تمثيلًا نسبيًا للتوزيع الفعلي داخل القسم.
- **الفئة العمرية:** تراوحت أعمار المشاركين بين 19و24 سنة، وهي فئة عمرية شبابية تُعرف بقدرتها على التعلّم السريع، لكنها قد تواجه في الوقت ذاته صعوبات مرتبطة بالانتقال من التفكير باللغة الأم إلى اللغة الأجنبية.
- **المستوى الأكاديمي:** جميع المشاركين ينتمون إلى شُعَب مختلفة في السنة الثانية، دون تقسيم فرعي مُسبق إلى فئات (متفوقين أو متوسّطين). غير أنّ الباحث بحكم كونه الأستاذ المكلَّف بتدريسهم مقياس الترجمة كان على دراية بمستوياتهم المتباينة، وهو ما أتاح له ملاحظة الظاهرة لدى مختلف أنماط الطلبة: المتفوّقين، والمتوسّطين، وأحيانًا المتأخرين دراسيًا.

إنّ الاعتماد على هذه العينة لا يعني أنّ نتائج الدراسة قابلة للتعميم المطلق على جميع طلبة أقسام اللغة الفرنسية في الجامعات الجزائرية، لكنّها تمثّل نموذجًا مصغّرًا يمكن مقارنته بنتائج

دراسات أخرى في مؤسسات مشابهة، كما يمكن أن يشكّل منطلقًا لأبحاث لاحقة أكثر اتّساعًا (Dörnyei, 2007).

3.3 أسلوب اختيار العينة

اعتمد الباحث في اختيار العينة على ما يُعرف بـ العينة القصدية(échantillon intentionnel / purposive sampling)، حيث تمّ اختيار الطلبة الذين يدرّسهم مباشرة في مقياس الترجمة. ويُعتبر هذا النوع من العينات مناسبًا للبحوث التربوية التطبيقية التي تستهدف مجتمعًا محدّدًا يمكن الوصول إليه بسهولة (Patton, 2015).

يمتاز هذا الأسلوب بعدة مزايا:

- **إمكانية المتابعة الدقيقة:** بحكم العلاقة الأكاديمية القائمة بين الباحث والطلبة، يمكن جمع البيانات بيسر، وضمان التزامهم بالإجابة على الاختبارات والاستبيانات.
- **القدرة على إجراء مقابلات جماعية:** بما أنّ الطلبة ينتمون إلى نفس القسم، أمكن تنظيم مقابلات جماعية بعد الاختبارات، مما عزّز البعد الكيفي للدراسة.
- **ضبط المتغيرات:** يتيح هذا النوع من العينات استقرار الظروف البيداغوجية (نفس المقياس، نفس الأستاذ، نفس السياق الجامعي)، وهو ما يُمكّن من تفسير النتائج في ضوء إطار متجانس.

ومع ذلك، فإنّ العينة القصدية قد تُواجه نقدًا بخصوص محدودية التعميم، لكونها لا تمثّل بالضرورة جميع طلبة اللغة الفرنسية في الجامعات الجزائرية. لكنّ الباحث يعترف بهذه الحدود المنهجية، ويرى أنّ قيمة الدراسة تكمن في تشخيص حالة واقعية محدّدة يمكن أن تكون مؤشرًا لاتجاهات أوسع.

4.3 مبررات اختيار العينة

إنّ اختيار عينة من 38 طالبًا وطالبة من السنة الثانية ليسانس بقسم اللغة الفرنسية في جامعة الإخوة منتوري يرتبط بجملة من المبرّرات:

1. **القرب من الميدان:** بما أنّ الباحث هو أستاذ هذه المجموعة في مقياس الترجمة، فقد توفّرت إمكانية واقعية لتطبيق الأدوات البحثية (الاختبار، الاستبيان، المقابلات) خلال الحصص الدراسية، دون عوائق تنظيمية أو لوجستية.
2. **تجانس الخلفية العلمية:** جميع الطلبة خضعوا لنفس المقرّر الدراسي، ما يضمن مستوى متقاربًا من المعرفة القاعدية، ويسهّل المقارنة بين إجاباتهم.
3. **تمثيل تنوّع المستويات:** رغم أنّ العينة لم تُقسَّم رسميًا إلى فئات، إلا أنّها ضمّت طلبة متفوقين وآخرين متوسطي الأداء، مما يسمح برصد الصعوبات الترجمية عبر مستويات مختلفة من التحصيل.
4. **إمكانية التعميم النسبي:** بالرغم من محدودية حجم العينة، فإنّ تمثيلها لمجتمع الطلبة في هذا المستوى يتيح تعميمًا نسبيًا للنتائج على شرائح مشابهة في أقسام أخرى، مع مراعاة الفروق السياقية.

5.3 العلاقة بين المجتمع والعينة وأهداف البحث

يرتبط اختيار المجتمع والعينة مباشرةً بأهداف البحث وفرضياته. فإذا كان الهدف الأساس هو تشخيص صعوبات طلبة اللغة الفرنسية في ترجمة الأزمنة الماضية، فإنّ السنة الثانية تُعدّ أنسب مرحلة لذلك:

- لأنّ الطلبة بدأوا فعليًا التعامل مع النصوص في مقياس الترجمة.

- ولأنّهم لا يزالون في طور بناء كفاءتهم الترجمية، مما يجعل أخطاءهم الزمنية ظاهرة بوضوح وقابلة للتحليل.

أما اختيار العينة من طلبة الأستاذ الباحث نفسه، فقد سهّل عملية المتابعة الميدانية وجعلها أكثر مصداقية، حيث تمكّن الباحث من ملاحظة أدائهم على المدى الزمني، والعودة إليهم في أكثر من مناسبة (اختبار أو استبيان)، وهو ما يوفّر معطيات متسلسلة تساعد على التحقق من الفرضيات بدقة أكبر.

لقد أشار كل من ماكميلان وشوماخر McMillan & Schumacher (2010) إلى أنّ العينة في البحوث التربوية لا تُقاس دائمًا بعدد أفرادها بقدر ما تُقاس بمدى قدرتها على تمثيل الظاهرة قيد الدراسة .وبناءً على ذلك، فإنّ العينة المختارة تُلبّي متطلبات البحث، وتسمح بتطبيق الأدوات المنهجية بصورة عملية وفعّالة.

يخلص هذا المبحث إلى تحديد الإطار البشري للدراسة الميدانية، حيث تم تعريف مجتمع البحث بدقة، واختيار عينة قصدية مكونة من 38 طالبًا وطالبة من السنة الثانية ليسانس، وهي الفئة التي تجسد الظاهرة المدروسة بشكل مباشر. وقد تم تبرير هذا الاختيار بناءً على معايير منهجية وعملية تضمن ملاءمة العينة لأهداف البحث، وتسهل عملية جمع البيانات بشكل دقيق ومنظم. ورغم الاعتراف بالحدود المتعلقة بتعميم النتائج، فإن قيمة هذه العينة تكمن في قدرتها على توفير بيانات عميقة وواقعية حول صعوبات ترجمة الأزمنة الماضية في سياق بيداغوجي محدد. وبعد أن تم تحديد "من" ستشملهم الدراسة، سينتقل المبحث التالي إلى شرح "كيف" سيتم تحليل البيانات التي سيتم جمعها منهم.

المبحث الرابع: معالجة البيانات وحدود الدراسة

1.4 منهجية تحليل البيانات

1.1.4 مدخل عام إلى تحليل البيانات

2.1.4 التحليل الكمي الإحصائي

3.1.4 التحليل النوعي الوصفي

4.1.4 تكامل التحليل الكمي والكيفي

2.4 حدود الدراسة

1.2.4 الحدود الموضوعية

2.2.4 الحدود المكانية

3.2.4 الحدود الزمنية

4.2.4 حدود المحتوى والمعطيات

4. معالجة البيانات وحدود الدراسة

1.4 منهجية تحليل البيانات

يُشكّل تحليل البيانات المرحلة الحاسمة في أي بحث علمي، إذ يُترجم الجهود الميدانية إلى نتائج ملموسة يمكن أن تجيب عن تساؤلات البحث وتختبر صحة الفرضيات. بعد أن تم في المباحث السابقة تحديد المناهج المعتمدة وتصميم أدوات جمع البيانات، يهدف هذا المبحث إلى عرض الخطة الإجرائية التي ستُتبع في معالجة البيانات التي تم جمعها. ونظرًا للطبيعة المختلطة للتصميم المنهجي لهذه الدراسة، فإن طرق التحليل ستعكس هذا التكامل، حيث سيتم الجمع بين المعالجة الإحصائية الكمية للمعطيات الرقمية، والتحليل الوصفي–الكيفي للأخطاء الترجمية واستجابات المشاركين، بهدف بناء صورة شاملة ودقيقة عن الظاهرة المدروسة.

1.1.4 مدخل عام إلى تحليل البيانات

يُشكّل تحليل البيانات (Analyse des données) المرحلة الحاسمة في أي بحث علمي، إذ يُترجم الجهود الميدانية إلى نتائج ملموسة يمكن أن تجيب عن تساؤلات البحث وتختبر صحة الفرضيات. وقد أشار كريسويل Creswell (2018) إلى أنّ تحليل البيانات ليس عملية ميكانيكية فحسب، بل هو مسار تفسيري يتطلّب من الباحث القدرة على التمييز بين المعطيات الأساسية والثانوية، وعلى ربط النتائج بالإطار النظري. وفي ميدان تعليمية اللغات والترجمة، تتّسم عملية التحليل بخصوصية واضحة، إذ يتداخل فيها الجانب اللغوي–النحوي مع البعد البيداغوجي–التربوي، ما يستدعي توظيف مقاربتين متكاملتين: التحليل الكمي (L’analyse quantitative) والتحليل النوعي (L’analyse qualitative).

وبما أنّ هذه الأطروحة تستند إلى منهج وصفي– تحليلي وتقابلي، مدعوم بآليات ميدانية–إحصائية، فإنّ طرق التحليل المعتمدة ستعكس هذا التكامل. إذ سيتمّ الجمع بين المعالجة

الإحصائية للمعطيات الرقمية المستخلصة من الاختبارات والاستبيانات، والتحليل الوصفي–الكيفي للأخطاء الترجمية واستجابات الطلبة.

2.1.4 التحليل الكمي الإحصائي

يُقصد بالتحليل الكمي الإحصائي استخدام الأدوات الرياضية والإحصائية من أجل وصف البيانات وتفسيرها. وقد أوضح فيلد Field (2018) أنّ التحليل الإحصائي يتيح للباحث «اكتشاف الأنماط والعلاقات المخفية في البيانات، وتقديم صورة دقيقة وموضوعية عن الظاهرة".

أ) إدخال البيانات وبرنامج SPSS

تمّ إدخال جميع نتائج الاختبارات الكتابية والاستبيانات في برنامج SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)، لما يوفّره من إمكانيات واسعة في تنظيم البيانات، وحساب التكرارات، والنسب المئوية، وإجراء الاختبارات الإحصائية البسيطة. وقد أوصى بالانت Pallant (2020) باستخدام هذا البرنامج في البحوث التربوية لمرونته وقدرته على تمثيل النتائج في جداول ورسوم بيانية واضحة.

ب) التكرارات والنِّسَب المئوية

الخطوة الأولى تمثّلت في حساب التكرارات (fréquences) ونِسَبها المئوية، سواء في الأخطاء المرصودة في الاختبار أو في إجابات الأسئلة المغلقة ضمن الاستبيان. على سبيل المثال، إذا تضمّن أحد بنود الاستبيان سؤالًا عن مدى صعوبة استعمال صيغة *passé composé*، فإنّ حساب نسبة الطلبة الذين أجابوا بـ «صعب جدًا» أو «صعب إلى حدّ ما» يقدّم مؤشّرًا كميًا دقيقًا على حجم الظاهرة.

ج) جداول ورسوم بيانية

لإضفاء مزيد من الوضوح البصري على النتائج، سيتمّ استخدام جداول إحصائية ورسوم بيانية (مدرّجات، دوائر بيانية)، مما يسمح للقارئ بمقارنة الأخطاء أو التوجّهات بسهولة، ويعزّز فهم طبيعة الصعوبات التي يواجهها الطلبة في ترجمة الأزمنة. وقد أكّد كل من مايلز وهوبرمان وسالدانيا *Miles, Huberman, & Saldaña* (2014) أنّ التمثيل البصري للبيانات يختصر المعطيات المعقّدة في صور واضحة تُسهم في تسهيل عملية التفسير.

د) معاملات الارتباط البسيطة

إضافةً إلى التكرارات، يمكن اعتماد بعض الاختبارات الإحصائية البسيطة مثل معاملات الارتباط (correlation) لفحص العلاقة بين المتغيرات. فمثلًا، قد يُراد التحقق مما إذا كان هناك ارتباط بين مستوى التفكير بالعربية أثناء الترجمة (كما ورد في الاستبيان) وعدد الأخطاء الزمنية (كما ظهر في الاختبار). مثل هذه العلاقات تتيح للباحث تفسير النتائج على نحو أعمق، وتدعم أو تفنّد الفرضيات التي صيغت في بداية الدراسة.

3.1.4 التحليل النوعي الوصفي

إلى جانب الجانب الكمي، تمّ اعتماد التحليل النوعي الوصفي (Analyse qualitative descriptive)، الذي يركّز على فهم المعاني والدلالات الكامنة وراء الأرقام. وقد بيّن درنيي (2007) أنّ التحليل الكيفي يُعَدّ أساسيًا في بحوث تعليم اللغات، لأنّ البيانات الرقمية وحدها لا تكفي لفهم الاستراتيجيات الذهنية للمتعلمين.

أ) تحليل الأخطاء الترجمية

سيتمّ فحص جميع إجابات الطلبة في الاختبار الكتابي جملة بجملة، مع تحديد نوعية الأخطاء:

أخطاء في اختيار الزمن المناسب (مثلاً: استعمال *passé composé* بدل *imparfait*).

أخطاء في القيمة الدلالية للأزمنة (مثل إهمال الفارق بين الماضي التام *plus-que-parfait* والماضي البسيط *passé simple*).

هذا التحليل النوعي يُمكّن من تصنيف الأخطاء في فئات واضحة، ومن ثمّ ربطها بالفرضيات والإطار النظري. وقد أشار إيليس (*1994*) إلى أنّ تحليل الأخطاء ليس غاية في ذاته، بل هو وسيلة لفهم العمليات الذهنية التي تقف وراءها، سواء تعلّقت بالتداخل اللغوي أو بنقص الوعي القاعدي بالزمن والمظهر.

ب) تحليل استجابات الاستبيان المفتوحة

الأسئلة المفتوحة الواردة في الاستبيان وفّرت للطلبة فرصة للتعبير عن تجاربهم الذاتية في مواجهة صعوبات الترجمة. سيتمّ تحليل هذه الإجابات وفق أسلوب التحليل الموضوعاتي (L'analyse thématique)، أي باستخراج الموضوعات الرئيسة المتكرّرة مثل :*الخلط بين الأزمنة، صعوبة التمييز بين الماضي البسيط والمركب، تأثير طريقة التدريس، غياب الممارسة خارج القاعة* .هذا التحليل يساعد على فهم البعد البيداغوجي والنفسي للظاهرة (Braun & Clarke, 2006).

4.1.4 تكامل التحليل الكمي والكيفي

إنّ الجمع بين التحليل الكمي والتحليل الكيفي يمكّن من بناء صورة أكثر شمولية للظاهرة قيد الدراسة. فالجانب الكمي يقدّم معطيات دقيقة حول مدى انتشار الأخطاء، بينما يفسّر الجانب الكيفي الأسباب والدوافع التي تقف وراء هذه الأخطاء. وقد أكّد كريسويل وبلانوكلارك Creswell & Plano Clark (2017) أنّ هذا التكامل يمثّل أحد أبرز مميزات البحوث التربوية المعاصرة، إذ يُمكّن من الجمع بين "قوة الأرقام وثراء المعاني".

في هذا الإطار، سيكون التحليل الكمي أداة لاختبار الفرضيات، بينما سيكون التحليل الكيفي أداة لتفسير النتائج، ومن ثمّ صياغة مقترحات بيداغوجية عملية تستجيب لواقع الطلبة. وهذا التوازن بين الجانبين هو ما يمنح النتائج قوةً علمية وقدرةً على الإقناع.

يمكن القول إنّ طرق تحليل البيانات في هذه الدراسة لم تُصمَّم بمعزل عن الإطار النظري أو المنهجي، بل جاءت امتدادًا لهما. فالمناهج الأربعة التي اعتمدها البحث (الوصفي–التحليلي، التقابلي، منظور كاتفورد، الإحصائي–الميداني) تقتضي بالضرورة الجمع بين التحليل الكمي والكيفي. ومن خلال هذا التكامل، يسعى الباحث إلى تقديم نتائج دقيقة ومفسَّرة، تُجيب عن الإشكالية المركزية وتختبر الفرضيات، كما تُسهم في إثراء حقل تعليمية اللغات والترجمة بمقترحات عملية قابلة للتطبيق في الميدان الجامعي.

2.4 حدود الدراسة

يُعَدّ تحديد حدود الدراسة (Les limites de l’étude) من أهم الخطوات المنهجية التي تضمن وضوح الإطار البحثي، وتُعين القارئ على إدراك نطاق النتائج ومجالات صلاحية التعميم. إذ لا يوجد بحث علمي مطلق أو شامل لجميع الأبعاد، بل لا بد من وضع قيود موضوعية ومكانية وزمنية ومنهجية تُبرز ما يمكن أن يتناوله البحث وما يتعذّر عليه. وقد أشار كل من مايلز وهوبرمان وسالدانيا (2014) إلى أنّ كل دراسة علمية تحمل في طياتها «قيودًا» تفرضها طبيعة الظاهرة أو إمكانيات الباحث أو الظروف الميدانية، وهذه القيود ليست نقاط ضعف بقدر ما هي حدود ضرورية لترسيم مجال البحث.

انطلاقًا من ذلك، يمكن تلخيص حدود هذه الدراسة في أربعة مستويات رئيسية :الحدود الموضوعية، والحدود المكانية، والحدود الزمنية، وحدود المحتوى والمعطيات.

1.2.4 الحدود الموضوعية

يقتصر البحث على دراسة صعوبات ترجمة صيغ الأزمنة الماضية من العربية إلى الفرنسية لدى طلبة السنة الثانية ليسانس. وهذا يعني أنّه لا يشمل دراسة الأزمنة الأخرى (الحاضر والمستقبل)، ولا يتناول سوى الترجمة الكتابية التحريرية دون الدخول في ممارسات الترجمة الشفوية أو الفورية.

هذا التحديد الموضوعي يهدف إلى تركيز الجهد البحثي على جانب محدّد ومعقّد من جوانب الترجمة، وهو الزمن الماضي، الذي أُثبت في الأدبيات أنّه يطرح إشكالات خاصة نظرًا لتباين الأنظمة الزمنية بين العربية والفرنسية (Comrie, 1985). كما أنّ الاقتصار على الترجمة الكتابية ينسجم مع طبيعة المقياس الجامعي الذي يركّز على تمارين ترجمة الجملة والفقرات، دون أن يتطلّب تدريبًا معمّقًا في الترجمة الشفوية، وهو ما يتيح ضبط المتغيرات وضمان موضوعية النتائج.

2.2.4 الحدود المكانية

أُجريت الدراسة في جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة، وتحديدًا في قسم اللغة الفرنسية. وهذا التحديد المكاني يعكس خصوصية السياق الجامعي الجزائري، حيث تظلّ اللغة الفرنسية حاضرة بقوّة في المنظومة التعليمية، باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى في الجزائر، ولها حضور تاريخي وثقافي عميق نتيجة الحقبة الاستعمارية (Grandguillaume, 2004).

إلا أنّ هذا التحديد يعني أيضًا أنّ النتائج قد تعكس إلى حدّ بعيد خصوصية هذا السياق، ولا يمكن تعميمها آليًا على أقسام اللغة الفرنسية في جميع الجامعات الجزائرية. فلكل جامعة ظروفها البيداغوجية ومناهجها الخاصة، وقد تختلف الخلفيات اللغوية للطلبة باختلاف المناطق. ومع ذلك، تبقى النتائج ذات قيمة استرشادية، إذ يمكن مقارنتها بدراسات مماثلة في جامعات أخرى، لاستخلاص توجهات عامة أو ملامح مشتركة.

3.2.4 الحدود الزمنية

يغطّي البحث السنة الجامعية 2020/2019، وهي الفترة التي جرى خلالها توزيع أدوات البحث (الاختبار الكتابي والاستبيان والمقابلات). وقد تمّ تنفيذ هذه الإجراءات الميدانية تحديدًا في شهر سبتمبر 2019، خلال الفصل الأول من السنة الدراسية.

إنّ هذا التحديد الزمني ضروري لضبط النتائج في سياقها، إذ قد تتأثر صعوبات الطلبة بعوامل مرتبطة بالبرامج التعليمية أو بالتغييرات البيداغوجية اللاحقة. على سبيل المثال، إذا جرى تعديل المناهج في السنوات التي تلت 2020/2019، فإنّ النتائج الحالية ستظلّ تعبّر عن لحظة زمنية محدّدة، لكنها تتيح في الوقت ذاته قاعدة للمقارنة مع نتائج لاحقة، مما يساهم في تتبّع تطوّر الظاهرة عبر الزمن (Creswell, 2018).

4.2.4 حدود المحتوى والمعطيات

من الناحية العملية، اقتصرت أداة الاختبار على جمل وفقرات قصيرة، ولم تتضمّن نصوصًا مطوّلة أو متخصصة. وقد فُرض هذا الاختيار لعدة اعتبارات:

1. **مستوى الطلبة** :إذ إنّ طلبة السنة الثانية ليسوا بعدُ في مرحلة متقدّمة تسمح لهم بترجمة نصوص طويلة ومعقّدة، لذا كان من الأنسب تقديم وحدات لغوية قصيرة تراعي مستواهم.
2. **ضبط المتغيرات** :إنّ استخدام نصوص مطوّلة قد يُدخل عوامل إضافية مثل القدرة على الفهم القرائي أو استراتيجيات تحليل الخطاب، وهو ما قد يُشتّت الانتباه عن الهدف الأساس المتعلّق بدراسة الأزمنة.
3. **القيود الزمنية** :نظرًا لأنّ التطبيق الميداني تمّ خلال حصص محدودة (ساعة ونصف لكل أداة)، فإنّ الإطالة في نصوص الاختبار كان سيؤثر سلبًا على تركيز الطلبة.

من جانب آخر، اعتمدت الدراسة على جهود ذاتية للباحث في تصميم الأدوات وجمع البيانات وتحليلها، وهو ما قد يحدّ من إمكانيات التحقق الخارجي للنتائج. غير أنّ هذا القيد جرى التخفيف من أثره عبر التحكيم العلمي، حيث عُرضت الأدوات على أستاذيْن مختصّيْن في الترجمة وتعليمية اللغات، فأبديا ملاحظات أساسية أُخذت بعين الاعتبار. وقد أكّد كل من لينكولن وغوبا *Lincoln & Guba* (1985) أنّ التحكيم الأكاديمي يُعتبر من الاستراتيجيات الفعّالة لضمان المصداقية والموضوعية في البحوث الكيفية.

إن تحديد حدود الدراسة ليس إجراءً ثانويًا، بل هو عنصر منهجي ضروري. ففي هذه الأطروحة، تم تركيز البحث موضوعيًا على ترجمة الأزمنة الماضية، وحصره مكانيًا في جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة خلال سنة جامعية زمنية محددة، مع اعتماد أدوات بحثية تقتصر على نصوص قصيرة ضمن حدود المحتوى والمعطيات المتاحة.

هذه الحدود تجعل من نتائج الدراسة ذات مصداقية داخل السياق المحدّد، كما تفتح المجال أمام الباحثين الآخرين لتوسيعها في أطر مكانية وزمنية ومضمونية أكبر. وبذلك تتحوّل القيود من حدود إلى فرص بحثية مستقبلية، يمكن أن تُسهم في إثراء المعرفة حول إشكالية ترجمة الأزمنة بين العربية والفرنسية في التعليم الجامعي الجزائري.

خلاصة

يُمثّل هذا الفصل الرابع نقطة ارتكاز حاسمة في هذه الأطروحة، إذ شكّل الجسر الذي انتقل بالبحث من المستوى النظري الذي بُني في الفصول السابقة إلى المستوى التطبيقي–الميداني الذي يسمح باختبار الفرضيات. لقد تم فيه رسم الخريطة المنهجية للدراسة، بدءًا بتبرير اعتماد تصميم منهجي متكامل يمزج بين المقاربات الوصفية–التحليلية، والتقابلية، والإحصائية–الميدانية، استجابةً للطبيعة المركّبة للإشكالية.

وقد تم تفصيل أدوات جمع البيانات (الاختبار الكتابي، الاستبيان، والمقابلة)، مع إبراز كيفية تكاملها في إطار المناهج المختلطة (méthodes mixtes) لتحقيق المثلثية وضمان مصداقية النتائج. كما تم تحديد مجتمع البحث وعينة الدراسة بشكل دقيق، مع تقديم المبررات العلمية والعملية لاختيار عينة قصدية من طلبة السنة الثانية ليسانس، وتوضيح طرق تحليل البيانات المعتمدة التي تجمع بين التحليل الكمي والكيفي. وأخيرًا، تم ترسيم حدود الدراسة بشفافية، مما يضبط نطاق صلاحية النتائج ويفتح آفاقًا بحثية مستقبلية.

لقد تبيّن أن هذا الإطار المنهجي لم يُبنَ في فراغ، بل هو انعكاس مباشر للإطار النظري، حيث يهدف إلى اختبار المفاهيم التي تمت مناقشتها (مثل الزمن والمظهر والتكافؤ) في واقع الممارسة الصفية. وبهذا، يكون هذا الفصل قد أرسى القواعد الإجرائية الصارمة للبحث الميداني، وضمن أن تكون النتائج التي ستقدَّم لاحقًا ذات صدقية وقابلية للتفسير. وبعد أن تم وضع هذا التصميم المنهجي المحكم، أصبح الطريق ممهدًا الآن للانتقال إلى الفصل الخامس، الذي سيُخصّص لعرض النتائج وتحليلها.

الفصل الخامس

الفصل الخامس: الدراسة الميدانية وعرض النتائج

تمهيد

المبحث الأول: تصميم الدراسة الميدانية: العينة، الإجراءات، والظروف التطبيقية

المبحث الثاني: تحليل نتائج الاستبيان القبلي

المبحث الثالث: تحليل نتائج الاختبار القبلي

المبحث الثاني: تحليل نتائج الاستبيان البعدي

المبحث الثالث: تحليل نتائج الاختبار البعدي

المبحث الرابع: المقارنة الإحصائية والتحليل التطبيقي لنتائج الاختبارين (القبلي والبعدي)

المبحث الخامس: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة

خاتمة

توصيات عامة

تمهيد

يأتي هذا الفصل بوصفه الامتداد العملي لما تمّ تأسيسه نظريًا ومنهجيًا في الفصول السابقة؛ إذ ينتقل البحث من مستوى التأصيل المفاهيمي والتحليل التقابلي لصيغ الأزمنة الماضية في العربية والفرنسية إلى مستوى التحقق الميداني عبر عرض نتائج الاستبيان والاختبارات وتحليلها. يهدف هذا الفصل إلى قياس أثر التدخّل التعليمي الذي طُبّق خلال السداسي الأوّل على طلبة السنة الثانية ليسانس (قسم اللغة الفرنسية، جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة؛ N = 38) في تحسين اختيار الأزمنة الفرنسية المكافئة لصيغ الماضي العربية، وإلى التحقق من مدى ترسّخ هذا الأثر في الأداء التحريري.

يرتكز التصميم التطبيقي على منهج قبلي– بعدي (pre/post) يعتمد نفس البنود/الجمل في الاختبارين قبل التدريس وبعده، ما يسمح بعزو الفروق مباشرةً إلى أثر التدريس وتقليص تأثير اختلاف المحتوى (Creswell, 2018). كما شمل الاستبيان محورين:

1. أسئلة مغلقة ترصد الاتجاهات والتمثّلات (مثلاً: التفكير بالعربية أثناء الترجمة، إدراك صعوبة الأزمنة الفرنسية، الخبرة السابقة بالمقابلات الزمنية).
2. أسئلة مفتوحة تسمح بالكشف عن **التفسيرات الذاتية** لأسباب الخطأ والصعوبة، وتعكس البعد المعرفي–الاستراتيجي لدى الطالب (Dörnyei & Taguchi, 2010).

وفي اختبار الترجمة/التصريف، طُلب من الطلبة قبل التدريس وبعده:

- تصريف الأفعال الواردة بين قوسين في الزمن الماضي السليم داخل سياق جُمَلٍ فرنسية،
- مع تعليل اختيار الزمن (لماذا هذا الزمن دون غيره؟)
- ثم تنفيذ ترجمة عربية => فرنسية لجمل تُجسّد صيغ الماضي العربية الرئيسة (فعل، قد فعل، كان يفعل، كان قد فعل/قد كان فعل) للتحقق من القدرة على النقل القيمي

(valeur aspectuo-temporelle) من العربية إلى الفرنسية (Comrie, 1985; Reichenbach, 1947).

يرتكز المنطق التربوي للتدخّل على فرضية أن الطلبة، بحكم أولوية اللغة العربية في التفكير، يبحثون أثناء الترجمة عن مكافئ فرنسي لكل صيغة عربية. وبما أنّ المنظومة الزمنية الفرنسية متعدّدة الأشكال والقيم (passé composé, imparfait, plus-que-parfait, passé simple, passé antérieur)، فقد صُمّم البرنامج التعليمي خلال السداسي الأوّل لتزويد الطلبة بـ مصفوفة مقابلات منهجية بين صيغ الماضي العربية والأزمنة الفرنسية استنادًا إلى القيمة الدلالية والسياقية لكل صيغة، لا إلى التطابق الشكلي السطحي (Catford, 1965; James, 1980). توزّعت الحصص على محاور:

- (فعل/قد فعل) ومقابلاتهما في الفرنسية (passé composé / passé simple) مع التفصيل في القيمة السردية/الإنجازية،
- (كان يفعل) ومقابله imparfait بوظيفته الخلفية/الوصفية/الاعتيادية،
- (كان قد فعل / قد كان فعل) ومقابلاتهما plus-que-parfait / passé antérieur بوصفهما يحققان الأسبقية الزمنية (antériorité) في السردين المعاصر والرفيع.

اتُّبعت في هذا الفصل مقاربة مختلطة تجمع بين:

- **التحليل الكمي** :عرض التكرارات والنِّسَب المئوية، والجداول والرسوم، ومؤشرات الفروق بين الاختبارين (Field, 2018; Creswell & Plano Clark, 2017).
- **التحليل النوعي** :قراءة تعليلات الطلبة وتحليل الأخطاء وفق قيم الزمن والمظهر، واستخراج موضوعات مفسِّرة تدعم الأرقام (Braun & Clarke, 2006).

صلاحية القياس وموثوقيته .لمّا كان اعتماد نفس البنود قبل/بعد قد يثير احتمال أثر التذكّر، فقد جرى الحدّ منه عبر:

- طول الفترة الفاصلة (طيلة السداسي الأوّل) وتكثيف التدريب القيمي لا مجرّد حفظ أمثلة،
- اشتراط التعليل الكتابي لكل اختيار، ما يجعل القياس مفاهيميًا لا شكليًا فقط،
- تقاطع النتائج مع استجابات الاستبيان (triangulation) لتعزيز الصدق البنائي (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

خريطة الفصل: يأتي هذا الفصل في ستة مباحث رئيسة:

1. **وصف العينة والظروف الميدانية** (البيانات العامة والتقويم التعليمي للسداسي)،
2. **تحليل نتائج الاستبيان الأول (قبل التدريس):** مغلق/مفتوح،
3. **نتائج الاختبار قبل التدريس:** تصريف داخل السياق + ترجمة عربية←فرنسية (تحليل الأخطاء وأنماط الاختيار)،
4. **تحليل نتائج الاختبار بعد التدريس** بالبنود نفسها: قياس التحسّن الكمي والنوعي،
5. **المقارنة الإحصائية والتحليل التطبيقي لنتائج الاختبارين (قبل وبعد التدريس):** جدول فروق وتحسّن لكل صيغة/زمن، مع تفسير نوعي،
6. **مناقشة النتائج** في ضوء فرضيات البحث والدراسات السابقة، ثم **خاتمة** تتضمن توصيات بيداغوجية.

بهذا التنظيم، تُقدَّم النتائج بوصفها اختبارًا ميدانيًا لجدوى المقاربة التقابلية–القيمية التي اعتمدتها الدراسة، مع إبراز كيف انتقل الطلبة من المطابقة الشكلية إلى التكافؤ النصي الدلالي في

اختيار الأزمنة الفرنسية داخل السياقات المختلفة (Catford, 1965; James, 1980; Comrie, 1985)

المبحث الأول: تصميم الدراسة الميدانية: العينة، الإجراءات، والظروف التطبيقية

1.1 مجتمع الدراسة

2.1 عينة الدراسة

3.1 علاقة الباحث بالعينة

4.1 ظروف التطبيق الميداني

5.1 مبررات اختيار السياق

6.1 الاعتبارات الأخلاقية

1. تصميم الدراسة الميدانية: العينة، الإجراءات، والظروف التطبيقية

عد تحديد الإطار المنهجي العام في الفصل السابق، يهدف هذا المبحث إلى تقديم توصيف دقيق للجانب الإجرائي من الدراسة الميدانية. سيتم فيه تحديد مجتمع البحث وخصائص العينة، وتبرير أسلوب اختيارها، ووصف الظروف الدقيقة التي تم فيها تطبيق أدوات البحث، بما في ذلك الإطار الزمني ومراحل التدخل التعليمي.

1.1 مجتمع الدراسة

يتمثّل مجتمع الدراسة في جميع طلبة السنة الثانية ليسانس بقسم اللغة الفرنسية، كلية الآداب واللغات، جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة، خلال السنة الجامعية 2019/2020. يمثّل هذا المجتمع الفئة الأكثر ملاءمة لاختبار فرضيات البحث المتعلقة بترجمة الأزمنة الماضية بين العربية والفرنسية. وقد أشار كل من كوهن ومانين وموريسن (2018) إلى أنّ تحديد المجتمع بدقة يُعدّ خطوة أساسية لضبط المجال البحثي وضمان صلاحية التعميم.

2.1 عينة الدراسة

اعتمد البحث عينة قصدية مكوّنة من 38 طالبًا وطالبة ينتمون جميعًا إلى السنة الثانية ليسانس في قسم اللغة الفرنسية. تراوحت أعمارهم بين 19 و24 سنة، وتوزعوا على الجنسين (ذكور وإناث) دون تقسيم فرعي رسمي إلى فئات تحصيلية. غير أنّ الباحث بحكم كونه أستاذ مقياس الترجمة لهؤلاء الطلبة كان على دراية بمستوياتهم المختلفة (متفوّقون، متوسطون)، مما سمح بمتابعة دقيقة لأدائهم عبر مراحل البحث. ويُعد هذا النوع من العينات مناسبًا للدراسات التربوية التطبيقية التي تستهدف مجتمعًا محدّدًا يمكن الوصول إليه مباشرة (Patton, 2015).

3.1 علاقة الباحث بالعينة

يمتاز هذا البحث بخصوصية فريدة تتمثّل في أنّ الباحث هو الأستاذ المسؤول عن تدريس مقياس الترجمة لهذه المجموعة. وقد مكّن هذا الوضع من:

- متابعة ميدانية مستمرة لأداء الطلبة طيلة السداسي الأوّل،
- ضبط الظروف البيداغوجية (المحتوى، التوقيت، أدوات القياس)،
- إجراء المقابلات الجماعية بعد الحصص بسهولة،
- وتطبيق الاختبارات في إطار زمني واقعي ومنظّم.

ورغم ما قد يثيره هذا الوضع من تساؤلات حول الحياد، فقد تمّ الحدّ من أي أثر محتمل عبر استخدام أدوات قياس موحّدة (استبيان واختبار) وتحكيمها من طرف أساتذة متخصصين قبل التطبيق، لضمان الصدق والثبات (Lincoln & Guba, 1985).

4.1 ظروف التطبيق الميداني

انطلق التطبيق الميداني مع بداية السداسي الأوّل من السنة الجامعية 2020/2019 على مرحلتين أساسيتين:

1. **مرحلة القياس القبلي (سبتمبر 2019):**
   - توزيع الاستبيان الأوّل الذي تضمن أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة لاستكشاف تمثّلات الطلبة حول ترجمة الأزمنة الفرنسية وصعوباتها.
   - تنفيذ اختبار الترجمة/التصريف الأوّل، حيث طُلب من الطلبة تصريف أفعال موضوعة بين قوسين في الزمن الماضي المناسب، مع تعليل الاختيار، إضافة إلى ترجمة جمل عربية تحوي صيغ الماضي إلى الفرنسية.
2. **مرحلة التدخل التعليمي (طيلة السداسي الأوّل):**
   - تخصيص الحصص لشرح صيغ الماضي العربي ومقابلاتها في الفرنسية.
   - توزيع الحصص وفق ثلاث وحدات رئيسة:

- **الوحدة الأولى** :الماضي (فعل/قد فعل) ومقابلاته في الفرنسية (passé composé / passé simple).
- **الوحدة الثانية** :الصيغة (كان يفعل) ومقابلها imparfait.
- **الوحدة الثالثة** :الصيغ (كان قد فعل / قد كان فعل) ومقابلاتها plus-que-parfait / passé antérieur.

  - في نهاية كل حصة، أُدرجت تمارين تطبيقية تهدف إلى ترسيخ القيمة الدلالية لكل زمن.

3. **مرحلة القياس البعدي (نهاية السداسي):**

  - إعادة **الاستبيان الثاني** الذي احتوى على نفس البنود تقريبًا مع إضافة أسئلة تقييمية.
  - إجراء **الاختبار الثاني** باستعمال **نفس الجمل** التي استُخدمت في الاختبار الأول (مع طلب التعليل) لقياس أثر التدريس بدقة.

5.1 مبررات اختيار السياق

اختير هذا السياق الجامعي نظرًا إلى:

- **تجانس الخلفية العلمية** للمشاركين، إذ يتابعون نفس البرنامج والمقررات.
- **سهولة الوصول إلى العينة** بحكم علاقة الباحث بها، ما سمح بتطبيق أدوات البحث في ظروف مضبوطة.
- **تمثيل المجتمع المستهدف**، حيث يعكس طلبة السنة الثانية نموذجًا نموذجيًا لمتعلمي الفرنسية في الجامعات الجزائرية.

6.1 الاعتبارات الأخلاقية

رغم علاقة الباحث بالعينة كأستاذ، تمّت مراعاة أخلاقيات البحث العلمي من خلال:

- توضيح الهدف البحثي للطلبة قبل التطبيق،
- ضمان سرية البيانات وعدم ربط النتائج بأسماء الأفراد،
- الاقتصار على استخدام النتائج لأغراض أكاديمية بحتة.

يخلص هذا المبحث إلى تحديد الإطار الإجرائي والبشري للدراسة الميدانية، حيث تم توصيف العينة القصدية وظروف تطبيق التصميم شبه التجريبي (القبلي–البعدي) بدقة وشفافية. إن ضبط هذه المتغيرات الميدانية يضمن مصداقية البيانات التي تم جمعها، ويمهد الطريق بشكل منطقي للمباحث التالية التي ستُخصص لعرض وتحليل نتائج أدوات البحث، بدءًا بتحليل نتائج الاستبيان.

المبحث الثاني: تحليل نتائج الاستبيان القبلي

1.2 تحليل تمثّلات الطلبة وصعوباتهم المدركة

1.1.2 السؤال الأوّل: القدرة على التفكير والتعبير بالفرنسية

2.1.2 السؤال الثاني: مدى التفكير باللغة العربية عند التعبير بالفرنسية

3.1.2 السؤال الثالث: درجة صعوبة استخدام الأزمنة الفرنسية

4.1.2 السؤال الرابع: تحديد الأزمنة الأكثر صعوبة

5.1.2 السؤال الخامس: تشخيص أسباب الصعوبة

6.1.2 السؤال السادس: تقييم ذاتي لمدى الاستخدام السليم للأزمنة

2.2 تحليل الأداء الفعلي في تمارين التصريف (الجزء التطبيقي من الاستبيان)

1.2.2 الجملة الأولى: اختبار الماضي الوصفي (l'imparfait)

2.2.2 الجملة الثانية: اختبار الماضي الإنجازي المفاجئ (le passé composé)

3.2.2 الجملة الثالثة: اختبار الماضي الاعتيادي (l'imparfait)

4.2.2 الجملة الرابعة: اختبار الأزمنة الأدبية المتعاقبة (passé antérieur / passé simple)

5.2.2 الجملة الخامسة: اختبار الماضي الإنجازي المتسلسل (le passé composé)

6.2.2 الجملة السادسة: اختبار الماضي الوصفي للحالات (l'imparfait)

7.2.2 الجملة السابعة: اختبار الماضي الأسبق (plus-que-parfait / passé composé)

3.2 تحليل الوعي التقابلي لدى الطلبة

1.3.2 السؤال الثامن: مدى الحاجة إلى مقابلات عربية لتحسين الأداء

2.3.2 السؤال التاسع: مدى الوعي باستخدام صيغ الماضي في اللغة العربية

3.3.2 السؤال العاشر: اختبار القدرة على إيجاد المقابلات الزمنية

2. تحليل نتائج الاستبيان القبلي

يهدف هذا المبحث إلى عرض وتحليل نتائج الاستبيان القبلي الذي طُبّق على عينة البحث (38 طالبًا وطالبة) في بداية السداسي الأوّل من السنة الجامعية 2020/2019. استهدف الاستبيان قياس تمثّلات الطلبة تجاه استعمال الأزمنة الفرنسية الماضية وصعوباتها، واستكشاف عاداتهم الذهنية في التفكير أثناء الترجمة، إضافة إلى رصد مستوى الوعي بالمقابلات الزمنية بين العربية والفرنسية.

يُعد هذا الاستبيان خطوة أساسية لفهم الوضع اللغوي الأولي للطلبة قبل التدخّل التعليمي، وبالتالي يسمح بمقارنة دقيقة مع نتائج الاختبارات اللاحقة (Cohen et al., 2018).

1.2 تحليل تمثّلات الطلبة وصعوباتهم المدركة

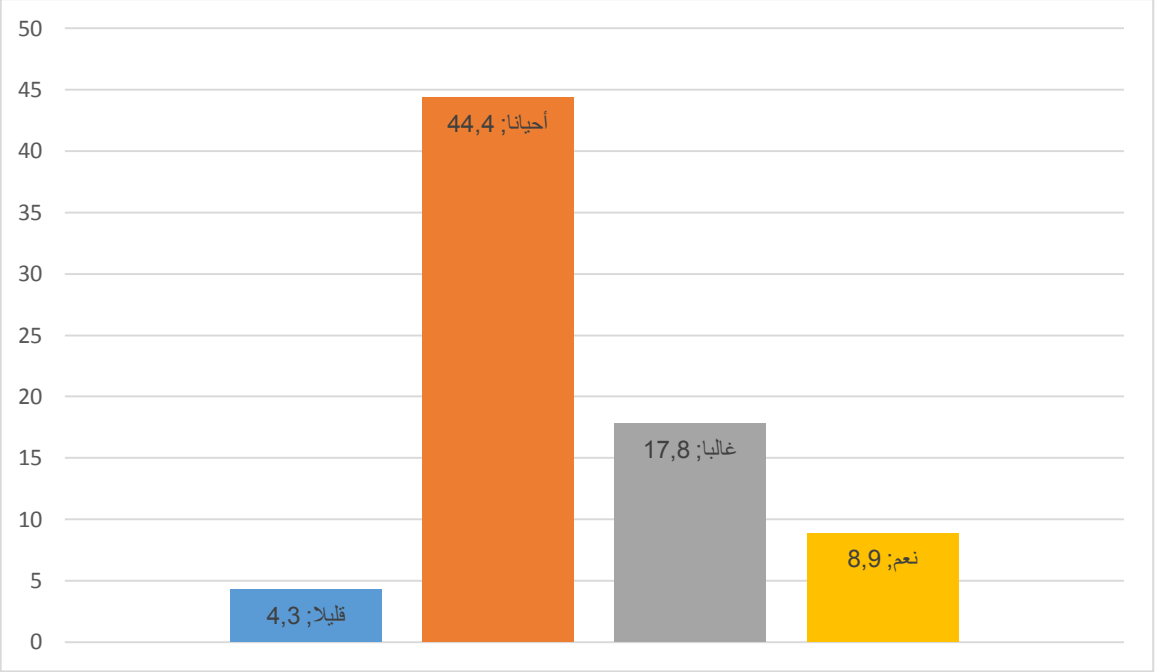
1.1.2 السؤال الأوّل: القدرة على التفكير والتعبير بالفرنسية

نص السؤال :*"تدرس اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية منذ 11 سنة على الأقل، فهل أصبحت لديك القدرة على التفكير والتعبير بها في آن واحد؟"*.

جدول 5-2: توزيع الإجابات

درجة القدرة	التكرار	النسبة المئوية(%)
قليلاً	13	**28.9**
أحياناً	20	**44.4**
غالباً	8	**17.8**
نعم	4	**8.9**

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، n = 38).



شكل 5-1: نسبة القدرة على التفكير والتعبير بالفرنسية

التعليق والتحليل

يظهر الجدول 5-2 والشكل 5-1 أن أغلبية الطلبة تعجز عن التفكير والتعبير بالفرنسية بطلاقة رغم طول فترة دراستهم (≈11 سنة).

- النسبة الأعلى (44.4%) اختارت خيار "أحياناً"، ما يدل على تذبذب في القدرة على استخدام الفرنسية للتفكير المباشر.
- حوالي 28.9% يقرّون بأنهم يفكّرون "قليلاً" بالفرنسية، بينما لا تتجاوز نسبة من يفكرون بها بثقة (خيار «نعم») .8.9%
- تعكس هذه النتائج هيمنة اللغة الأم (العربية) في النشاط الذهني، وهو ما يفسّر لاحقًا اعتماد الطلبة على المقابلات العربية عند اختيار الأزمنة في الترجمة (Odlin, 1989).

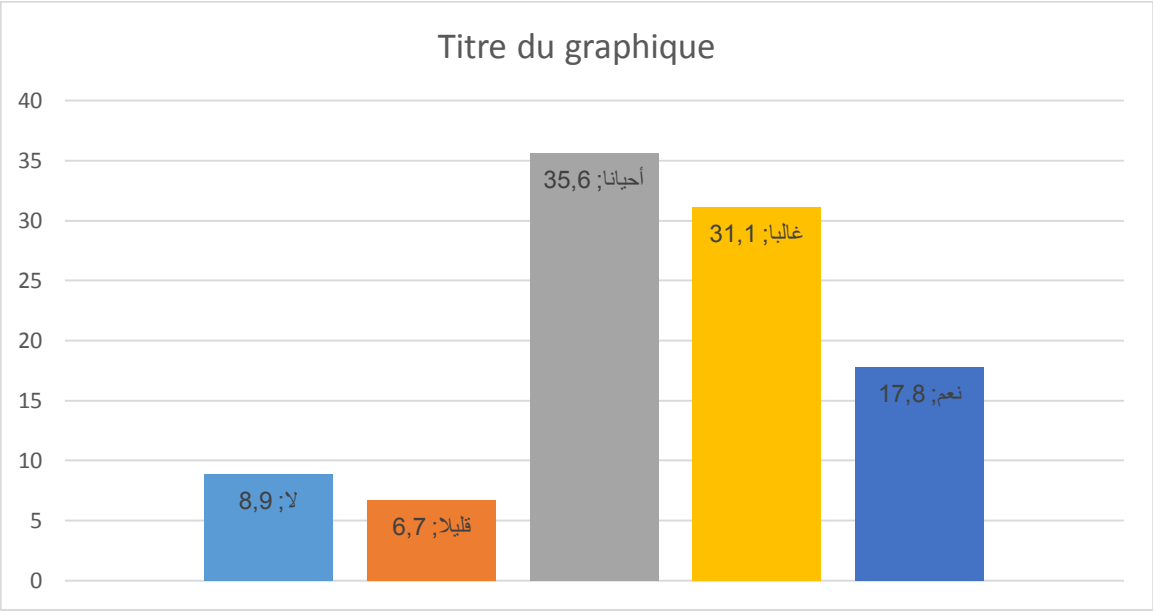
2.1.2 السؤال الثاني: مدى التفكير باللغة العربية عند التعبير بالفرنسية

النص :*"هل تفكر باللغة العربية عندما تريد التعبير باللغة الفرنسية؟"*

جدول 5-3: توزيع إجابات الطلبة

درجة التفكير بالعربية	التكرار	النسبة المئوية(%)
لا	4	**8.9**
قليلاً	3	**6.7**
أحياناً	16	**35.6**
غالباً	14	**31.1**
نعم	8	**17.8**

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، 38 = n).



شكل 5-2: نسبة التفكير بالعربية أثناء التعبير بالفرنسية

التحليل الأساسي

يبين الجدول 5–3 والشكل 5–2 أنّ التفكير بالعربية أثناء التعبير بالفرنسية سلوك شائع لدى أغلبية الطلبة:

- الفئة الأكبر (35.6%) صرّحت بأنها تفكر بالعربية "أحياناً"، تليها فئة "غالباً" بنسبة 31.1%، ما يعني أنّ ثلثي العينة تقريبًا يمارسون هذه العادة بدرجات متفاوتة.
- نسبة 17.8% أجابوا بـ "نعم" (تفكير دائم بالعربية)، في حين لا تتجاوز نسبة من لا يفكرون بالعربية إطلاقًا 8.9% فقط.

تؤكد هذه النتائج أن اللغة الأم ما زالت المرجع الذهني الأول عند صياغة الأفكار بالفرنسية، وهو ما يفسّر جزءًا من الأخطاء الزمنية التي رُصدت في اختبار الترجمة، إذ يميل الطالب إلى البحث عن *مكافئ عربي* قبل اختيار الصيغة الفرنسية (James, 1980؛Odlin, 1989).

تحليل توزيعي وارتباطي

على الرغم من أن الاستبيان لم يتضمّن متغيّرات دقيقة كالجنس أو المستوى التحصيلي، فإن المقارنة بين هذا السؤال والسؤال الأوّل (القدرة على التفكير مباشرة بالفرنسية) تكشف علاقة **عكسية واضحة:**

- أغلب من صرّحوا بقدرتهم على التفكير بالفرنسية «أحياناً» أو «غالباً» في السؤال الأوّل، اختاروا في هذا السؤال فئات «قليلاً» أو «أحياناً» في التفكير بالعربية.
- في المقابل، الطلبة الذين أقرّوا بأنهم يفكرون بالفرنسية «قليلاً» كانوا أكثر ميلاً لاختيار «غالباً» أو «نعم» في التفكير بالعربية.

هذا الترابط يعزز فرضية أن ضعف القدرة على التفكير باللغة الهدف يدفع المتعلّم إلى الاعتماد الأكبر على اللغة الأم عند التخطيط للجملة، وهو ما يتوافق مع مفهوم *النقل السلبي* (transfère négatif) الذي طرحه Odlin (1989).

يكشف هذا السؤال عن استمرار هيمنة اللغة العربية في مرحلة التخطيط المعرفي لدى الطلبة، رغم سنوات الدراسة الطويلة للفرنسية. ويؤكد الحاجة إلى تدخل تعليمي يركز على تطوير الكفاءة الاستراتيجية (compétence stratégique) وتشجيع الطلبة على التفكير باللغة الهدف أثناء الترجمة لتقليل النقل السلبي (Catford, 1965؛James, 1980).

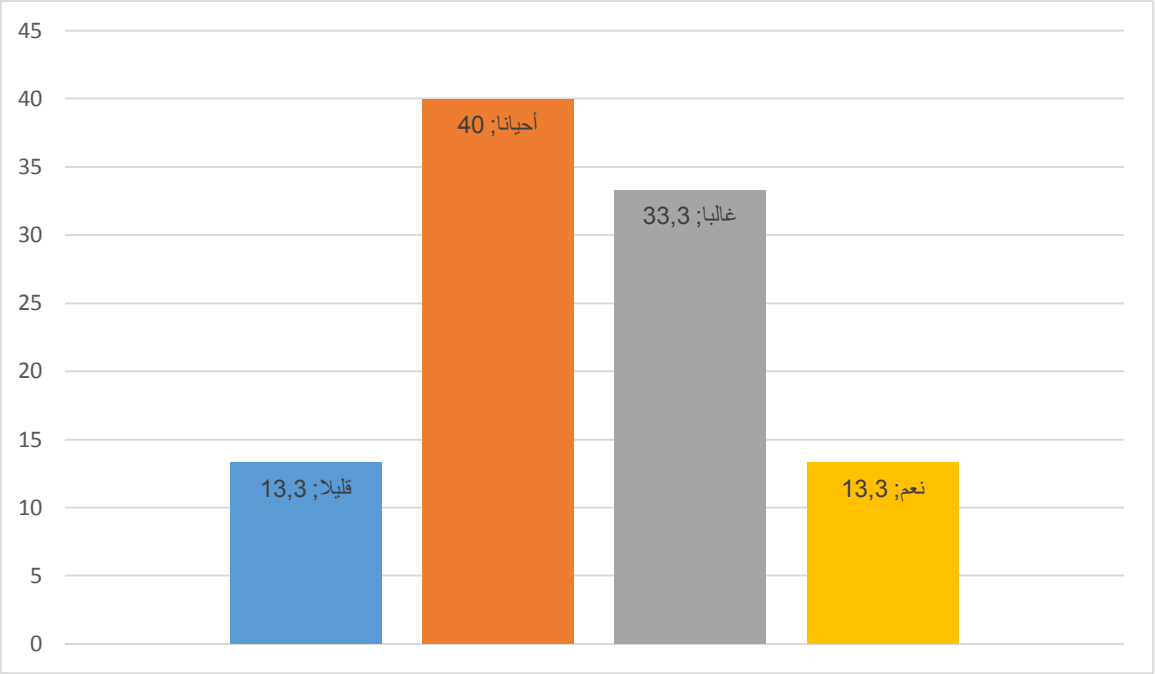
3.1.2 السؤال الثالث: درجة صعوبة استخدام الأزمنة الفرنسية

النص: *"هل تجد صعوبة في استخدام صيغ أزمنة الأفعال الفرنسية استخدامًا سليمًا؟!"*

جدول 5-4: توزيع إجابات الطلبة

درجة الصعوبة	التكرار	النسبة المئوية(%)
قليلاً	6	**13.3**
أحياناً	18	**40.0**
غالباً	15	**33.3**
نعم	6	**13.3**

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، 38 = n).



شكل 5-3: نسبة الشعور بصعوبة استخدام صيغ الأزمنة الفرنسية

التحليل الأساسي

يبين الجدول 5-4 والشكل 5-3 أنّ أغلبية الطلبة تواجه صعوبات ملحوظة في استخدام صيغ الأزمنة الفرنسية:

- النسبة الأكبر (40%) صرحت بأنها تواجه صعوبة »أحياناً«، تليها فئة »غالباً «بنسبة 33.3%، أي أنّ أكثر من ثلثي العينة (≈73%) يعانون من الصعوبة بدرجات متوسطة إلى عالية.
- بينما تساوت نسبتا «قليلاً» و«نعم» (13.3% لكل منهما)، ما يؤكد أن فئة محدودة فقط تشعر بسهولة نسبية أو بصعوبة دائمة.

تشير هذه النتائج إلى أن المشكل الزمني يمثل عائقًا فعليًا في الأداء اللغوي للطلبة، وهو ما ينعكس مباشرة في أخطائهم أثناء الترجمة التحريرية، خاصة عند الانتقال بين الماضي المركب

(*passé composé*) والماضي الناقص (*imparfait*) أو الأزمنة الأدبية النادرة (*passé simple*، *passé antérieur*).

تحليل توزيعي وارتباطي

عند ربط نتائج هذا السؤال بنتائج السؤال الثاني (التفكير بالعربية)، يظهر اتجاه موازٍ:

- الطلبة الذين أقرّوا بتفكيرهم بالعربية غالباً أو نعم سجّلوا نسبًا مرتفعة في فئتي «غالباً» و«نعم» لصعوبة الأزمنة.
- في المقابل، الذين أشاروا إلى أنهم لا يفكرون بالعربية أو يفكرون بها قليلاً كانوا أكثر حضورًا في فئة "قليلاً" لصعوبة الأزمنة.

هذا الترابط يعزز الفرضية القائلة بأن الاعتماد على اللغة الأم يزيد من صعوبة استيعاب المنظومة الزمنية الفرنسية، إذ يسعى المتعلّم إلى إيجاد مقابلات شكلية بين اللغتين بدل بناء وعي قيمي بالأزمنة (James, 1980; Comrie, 1985).

تؤكد هذه النتائج أن التدخل التعليمي ينبغي أن يركز على توضيح القيم الدلالية لكل زمن فرنسي، وتدريب الطلبة على مواقف تواصلية وسردية حقيقية، لا الاكتفاء بالقواعد الشكلية. كما تعزز ضرورة اعتماد مقاربة تقابلية تبرز الاختلافات الجوهرية بين اللغتين لتفادي النقل السلبي (James, 1980؛Catford, 1965).

4.1.2 السؤال الرابع: تحديد الأزمنة الأكثر صعوبة

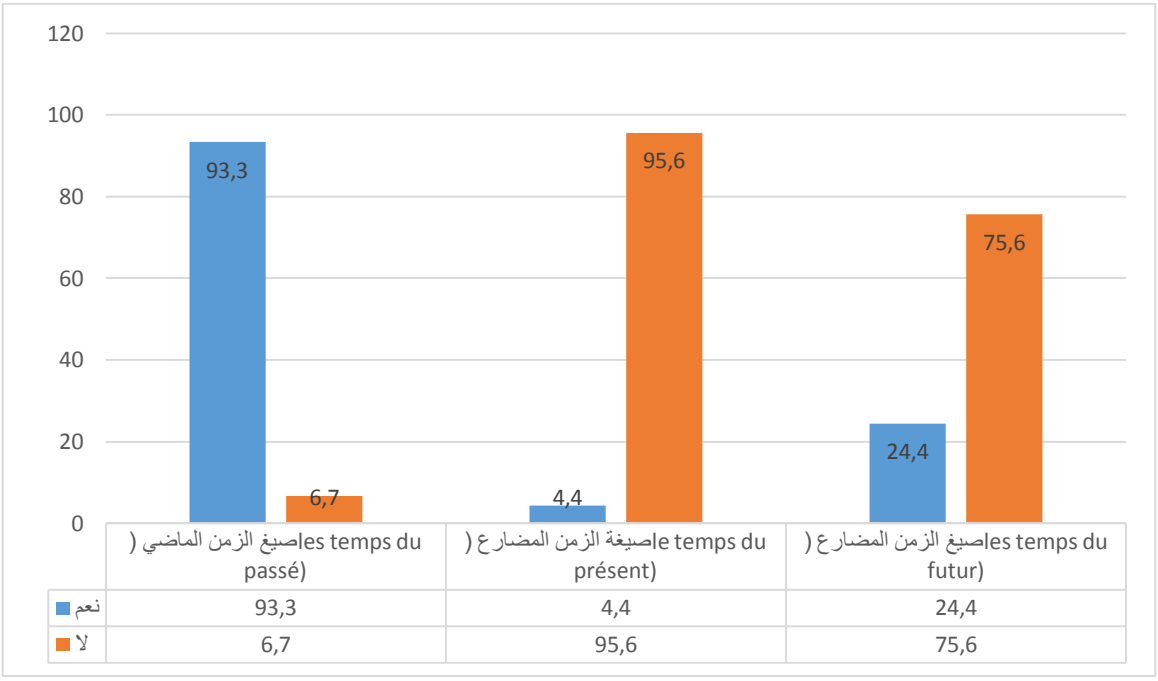
النص :*"ماهي صيغ الأزمنة الفرنسية التي تجد الصعوبة الأكبر في استخدامها؟"*

(تم تفصيل السؤال إلى ثلاثة محاور: أزمنة الماضي، زمن المضارع، أزمنة المستقبل).

جدول 5-5: توزيع الإجابات حسب نوع الزمن

نوع الزمن	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
صيغ الزمن الماضي (les temps du passé)	نعم	42	**93.3**
	لا	3	**6.7**
صيغة الزمن المضارع (le temps du présent)	نعم	2	**4.4**
	لا	43	**95.6**
صيغ الزمن المضارع (les temps du futur)	نعم	11	**24.4**
	لا	34	**75.6**

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، n = 38).



شكل 5-4: نسبة الصعوبة في استخدام صيغ الأزمنة الفرنسية

التحليل الأساسي

يبيّن الجدول 5–5 والشكل 5–4 أنّ صيغ أزمنة الماضي في اللغة الفرنسية تمثّل المصدر الأبرز للصعوبة لدى الطلبة:

- 93.3 % من أفراد العينة أقرّوا بوجود صعوبة في استخدام صيغ الماضي، مقابل 6.7% فقط نفوا وجود أي صعوبة.
- في المقابل، تنخفض نسبة من يجدون صعوبة في أزمنة المستقبل إلى 24.4%، وهو معدل أقل بكثير.
- أما زمن المضارع فيُعدّ الأقل تعقيدًا، حيث لا يتجاوز من يجدون فيه صعوبة 4.4% فقط.

هذه النتائج تؤكد أنّ الإشكال الزمني الرئيس يتركز في الماضي تحديدًا، وهو ما يتفق مع ما ورد في الأدبيات حول تعقيد منظومة الأزمنة الماضية الفرنسية من حيث القيم الدلالية وتنوع الصيغ (*passé composé, imparfait, plus-que-parfait, passé simple, passé antérieur*) (Comrie, 1985).

تحليل توزيعي وارتباطي

عند مقارنة هذه النتائج مع نتائج السؤال الثالث (درجة الصعوبة العامة)، يتضح أن أغلب من صنفوا أنفسهم في فئتي «غالبًا» و«نعم» بخصوص صعوبة الأزمنة كانوا أيضًا ضمن فئة «نعم» لأزمنة الماضي في هذا السؤال.

هذا الترابط يعزز الاستنتاج القائل إنّ مصدر الصعوبة الأساس في تعلم الفرنسية لدى هذه العينة ليس المضارع أو المستقبل، بل منظومة الماضي التي تتسم بوفرة الصيغ والفروق الدقيقة بين قيمها (James, 1980).

تشير هذه النتائج إلى ضرورة أن يركّز التدخل التعليمي على أزمنة الماضي تحديدًا، مع توفير تدريبات مكثفة تبرز قيمها الدلالية والسياقية. كما تبرّر هذه المعطيات اعتماد منهج التحليل التقابلي لتوضيح أوجه الاختلاف بين الأزمنة الفرنسية وصيغ الماضي العربية، بما يخفف من أثر النقل السلبي (James, 1980؛Catford, 1965).

5.1.2 السؤال الخامس: تشخيص أسباب الصعوبة

النص: *"ما هو سبب أو ما هي أسباب صعوبة استخدام الأزمنة الفرنسية؟"*

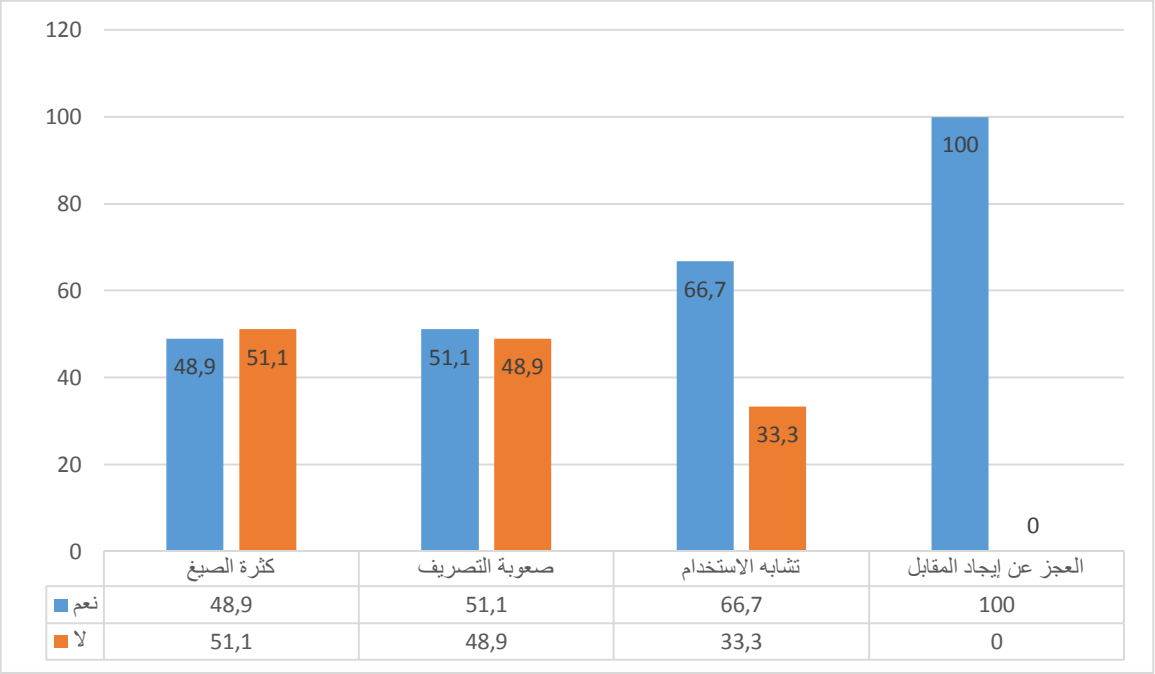
(تضمّن السؤال أربعة محاور: كثرة الصيغ، صعوبة التصريف، تشابه الاستخدام، غياب المقابلات بالعربية).

جدول 5-6: توزيع الإجابات حسب سبب الصعوبة

السبب	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
كثرة الصيغ	نعم	22	**48.9**
	لا	23	**51.1**
صعوبة التصريف	نعم	23	**51.1**
	لا	22	**48.9**
تشابه الاستخدام	نعم	30	**66.7**
	لا	15	**33.3**
العجز عن إيجاد المقابل في العربية	نعم	45	**100.0**

السبب	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
	لا	0	0.0

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، 38 = n).



شكل 5-5: النسبة المئوية لأسباب صعوبة استخدام الأزمنة الفرنسية

التحليل الأساسي

يوضح الجدول 5-6 والشكل 5-5 أن العامل الأكثر حضورًا في تفسير صعوبة استخدام الأزمنة الفرنسية هو غياب المقابلات الدقيقة في اللغة العربية؛ حيث أقرّ جميع الطلبة (100%) بأن هذا السبب يعوقهم.

- يلي ذلك عامل تشابه الاستخدام بين الصيغ بنسبة 66.7%، ما يعكس ارتباكًا في تمييز الفروق الدقيقة بين *passé composé*، *imparfait*، و*plus-que-parfait*.

- جاء سببا كثرة الصيغ وصعوبة التصريف بنسب متقاربة (48.9% و51.1% على التوالي)، ما يدل على أن التعقيد لا يقتصر على البنية الصرفية، بل يتجاوزها إلى التعدد القيمي والدلالي (Comrie, 1985).

تحليل توزيعي وارتباطي

عند ربط هذه النتائج بنتائج السؤال الرابع (صيغ الأزمنة التي يجدون فيها أكبر صعوبة)، يظهر انسجام واضح:

- الطلبة الذين أقروا بأن أزمنة الماضي هي الأصعب كانوا جميعًا ضمن فئة «نعم» لغياب المقابلات العربية، وهو أمر متوقع نظرًا لغياب صيغ عربية تقابل بدقة الأزمنة الأدبية الفرنسية (*passé simple*، *passé antérieur*).
- كما أن من أشاروا إلى تشابه الاستخدام يميلون أيضًا إلى تسجيل صعوبة عالية في التمييز بين *passé composé* و *imparfait* في السؤال الثالث.
- هذا الترابط يؤكد أن العائق الأساسي ذو طبيعة دلالية–تقابلية أكثر من كونه صرفيًا بحتًا، ما يبرر اعتماد منهج التحليل التقابلي في التدريس (James, 1980؛ Catford, 1965).
- تبرز نتائج هذا السؤال أن صعوبة تعلم الأزمنة الفرنسية، وخاصة أزمنة الماضي، تتجاوز الجانب القاعدي (التصريف) إلى غياب التكافؤ الدلالي بين العربية والفرنسية. وتؤكد هذه المعطيات ضرورة توظيف مصفوفة مقابلات زمنية في التدريس، والتركيز على القيم السياقية للأزمنة بدل الاقتصار على أشكالها (Catford, 1965؛ Comrie, 1985).

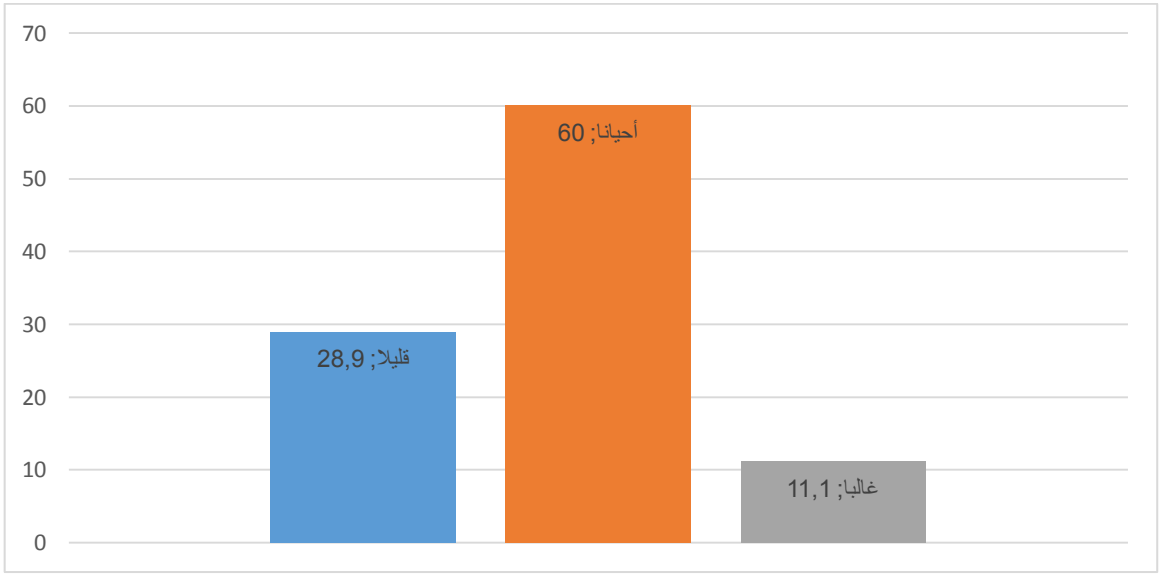
6.1.2 السؤال السادس: تقييم ذاتي لمدى الاستخدام السليم للأزمنة

النص: *"لقد درست صيغ الأزمنة التالية le passé composé, le passé simple, l'imparfait, le plus-que-parfait et le passé antérieur. فهل تستخدمها استخدامًا سليمًا عندما تعبر باللغة الفرنسية؟"*

جدول 5-7: توزيع إجابات الطلبة

درجة الاستخدام السليم	التكرار	النسبة المئوية(%)
قليلاً	13	**28.9**
أحياناً	27	**60.0**
غالباً	5	**11.1**

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، N = 38).



شكل 5-6: مدى الاستخدام السليم لصيغ الأزمنة الفرنسية

التحليل الأساسي

تكشف بيانات الجدول 5–7 والشكل 5–6 أن القدرة على استخدام الأزمنة الفرنسية استخدامًا سليمًا ما تزال محدودة لدى غالبية الطلبة:

- النسبة الأكبر (60%) أفادت بأنها «أحياناً» فقط تستخدم الأزمنة بطريقة صحيحة، مما يدل على عدم استقرار في الأداء.
- 28.9% يقرّون بأنهم نادرًا ما ينجحون في استخدامها (خيار «قليلاً»)، بينما لا تتجاوز نسبة من يشعرون بقدرة ثابتة (خيار «غالباً») 11.1%.

تشير هذه النتائج إلى أن التعرّف على الصيغ لا يعني القدرة على توظيفها، فدراسة الأشكال القاعدية في حد ذاتها لا تضمن التحكم في القيم السياقية والدلالية (Comrie, 1985).

تحليل توزيعي وارتباطي

عند ربط هذه النتائج بالسؤال الثالث (درجة الصعوبة العامة) والسؤال الرابع (أزمنة الماضي)، يتبين أن:

- معظم من صنّفوا أنفسهم في فئتي «غالباً» و«نعم» بخصوص الصعوبة العامة هم أنفسهم ضمن فئتي «قليلاً» و«أحياناً» في هذا السؤال، ما يعزز وجود علاقة طردية بين إدراك الصعوبة وضعف الاستخدام السليم.
- كما يظهر تطابق قوي مع نتائج السؤال الخامس، حيث يشير الطلبة إلى غياب المقابلات العربية كعامل أساسي للصعوبة، ما يفسر محدودية قدرتهم على تطبيق الأزمنة الفرنسية بدقة.

تؤكد هذه النتائج أن الطلبة بحاجة إلى تدريس عملي مكثف يدمج القواعد بالسياقات الاستعمالية للأزمنة الفرنسية، ويشجع على التفكير باللغة الهدف لتقليل تأثير النقل من العربية.

بعد استعراض تمثّلات الطلبة وصعوباتهم المدركة، ينتقل الاستبيان في جزئه الثاني إلى اختبار أدائهم الفعلي. يهدف هذا الجزء إلى قياس قدرتهم العملية على تصريف الأفعال في سياقات زمنية مختلفة، وتقييم وعيهم الدلالي من خلال مطالبتهم بتعليل اختياراتهم.

2.2 تحليل الأداء الفعلي في تمارين التصريف (الجزء التطبيقي من الاستبيان)

النص " صرف الأفعال الموجودة في أقواس مستخدما صيغ الأزمنة التي ذكرت في السؤال السادس (06) معللا سبب استخدامك صيغة زمنية دون أخرى."

1.2.2 الجملة الأولى: اختبار الماضي الوصفي (l'imparfait)

النص:

«C’ (être) une belle journée d'été. Il (faire) beau, les oiseaux (chanter)…»

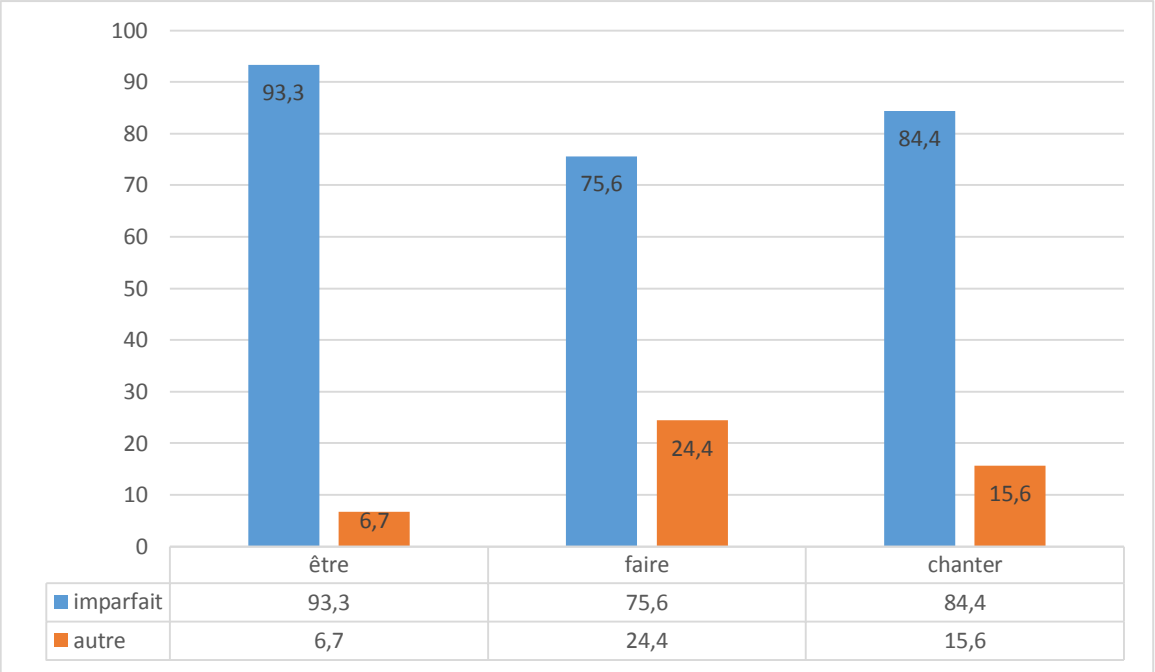
طُلب من الطلبة تصريف الأفعال بين الأقواس مستخدمين صيغ الأزمنة الماضية التي ذُكرت سابقًا، مع تعليل سبب اختيار كل زمن.

جدول 5–8: توزيع الإجابات لكل فعل

الفعل	الصيغة الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية(%)	إجابات أخرى
Etre	imparfait	42	**93.3**	3 (6.7%)
faire	imparfait	34	**75.6**	11 (24.4%)*
chanter	imparfait	38	**84.4**	7 (15.6%)*

تشمل «إجابات أخرى» جميع الاختيارات الخاطئة مثل passé composé ،passé simple أو صيغ غير محددة.

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، 38 = n).



شكل 5-7: نسبة اختيار الأزمنة المختلفة

جدول 5-9: نتائج التعليل

نوع التعليل	التكرار	النسبة المئوية(%)
غير موجود أو خاطئ	41	**91.1**
موجود وصحيح	4	**8.9**

التحليل الأساسي

تكشف بيانات الجدول 5-8 والشكل 5-7 أن أغلب الطلبة استطاعوا اختيار imparfait بشكل صحيح في الأفعال الثلاثة، خاصة فعل *être* بنسبة 93.3%، يليه *chanter* بنسبة 84.4%، بينما انخفضت النسبة إلى 75.6% مع فعل *faire*.

ورغم هذا الأداء الجيد نسبيًا في التصريف الشكلي، فإن نسبة التعليل الصحيح لا تتجاوز 8.9%، ما يشير إلى فجوة واضحة بين المعرفة الإجرائية (تصريف) والفهم الدلالي (تعليل).

هذا التباين يدعم ملاحظة سابقة مفادها أن الطلبة يحفظون القاعدة لكنهم يفتقرون إلى وعي كافٍ بالقيمة السياقية لـ *imparfait*(Comrie, 1985). فحتى عندما ينجحون في اختيار الصيغة الصحيحة، يظل اختيارهم أقرب إلى *الحدس* أو التقليد المدرسي منه إلى تحليل دلالي.

تحليل توزيعي وارتباطي

عند مقارنة النتائج بين الأفعال الثلاثة:

- ترتفع نسبة الصواب في *être*(93.3%) ربما لأن الجملة الافتتاحية C'était une belle journée شائعة في النصوص السردية، ما يجعل الزمن أكثر توقعًا.
- ينخفض الأداء مع *faire* و *chanter* بسبب تنوع الأفعال واحتمال تأثر الطلبة بالمؤشرات السياقية (مثل الطقس) التي قد توحي باستخدام *passé composé*.

كما يتضح ارتباط وثيق بين غياب التعليل (91.1%) وبين نتائج السؤال السادس، حيث أفاد أغلب الطلبة بأنهم لا يستخدمون الأزمنة استخدامًا سليمًا إلا أحيانًا. هذا يعكس أن نجاح التصريف لا يعني بالضرورة استيعاب القيمة الزمنية.

على الرغم من ارتفاع نسب التصريف الصحيح، فإن ضعف القدرة على تعليل اختيار الزمن يكشف حاجة ملحّة إلى تدريب يركز على الربط بين الشكل والدلالة، لا مجرد حفظ الصيغة. هذا ينسجم مع ما أكده James (1980) حول أهمية الوعي التقابلي في تجنب النقل السلبي.

2.2.2 الجملة الثانية: اختبار الماضي الإنجازي المفاجئ (le passé composé)

النص:

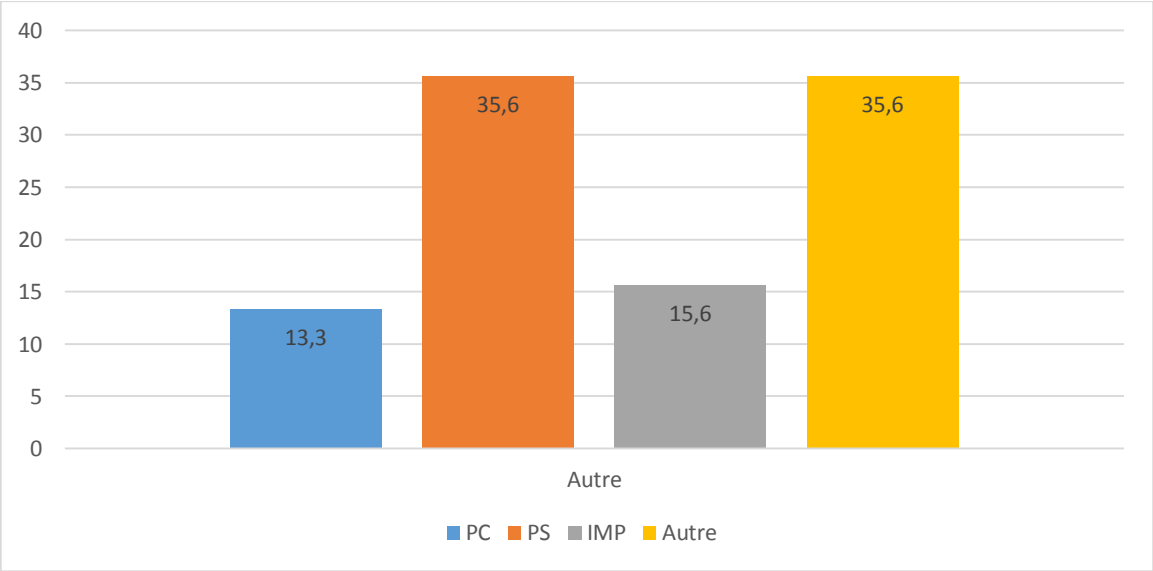
«La voiture (s'arrêter) brusquement.»

طُلب من الطلبة تصريف الفعل *s'arrêter* في الماضي مع تعليل سبب اختيار الصيغة.

جدول 5-10: توزيع الإجابات

الزمن	التكرار	النسبة المئوية(%)
passé composé(الصحيح)	6	**13.3**
passé simple	16	**35.6**
Imparfait	7	**15.6**
أخرى	16	**35.6**

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، n = 38).



شكل 5-8: نسب اختيار الأزمنة المختلفة

جدول 5-11: نتائج التعليل

نوع التعليل	التكرار	النسبة المئوية(%)
غير موجود أو خاطئ	42	**93.3**
موجود وصحيح	3	**6.7**

التحليل الأساسي

تكشف بيانات الجدول 5-10 والشكل 5-8 أنّ النسبة الكبرى من الطلبة فشلت في اختيار الصيغة الصحيحة *passé composé* التي تتطلبها الجملة (حدث مفاجئ ومكتمل):

- فقط 13.3% من الطلبة اختاروا الصيغة الصحيحة.

اختار 35.6% *passé simple* و15.6% *imparfait*، بينما لجأ 35.6% إلى صيغ أخرى غير مناسبة.

أما فيما يخص التعليل، فقد قدّم 6.7% فقط تفسيرًا صحيحًا لاختيارهم، في حين أن الغالبية العظمى (93.3%) إما لم تبرر أو قدّمت تبريرات غير دقيقة.

هذا يبيّن أنّ الطلبة يعانون من ارتباك في التمييز بين الأزمنة السردية (passé composé مقابل passé simple) خاصة في سياق الحدث المفاجئ (Comrie, 1985).

تحليل توزيعي وارتباطي

الطلبة الذين اختاروا *passé simple* يمثّلون النسبة الأعلى (35.6%)، وهو مؤشر على تأثير التعليم المدرسي الذي يقدّم الماضي البسيط كنموذج أدبي شائع دون تمييز دقيق للقيمة الإنجازية (perfective) لـ *passé composé*.

مقارنة مع نتائج الجملة الأولى، يتضح أن سياق الحدث المفاجئ أربك الطلبة أكثر من سياق الوصف، فبينما نجح أغلبهم في اختيار *imparfait* للجملة الأولى، أخفقوا هنا في تحديد زمن الحدث.(James, 1980) تؤكد هذه النتائج أن الطلبة لا يواجهون صعوبة في تصريف الأفعال فحسب، بل يعانون من ارتباك في تحديد القيمة الزمنية التي يفرضها السياق (حدث مفاجئ مكتمل).

يوصي ذلك بضرورة تكثيف التمارين التي تبرز الفرق الدلالي بين *passé composé* (حدث منجز محدد) و *passé simple* (سرد أدبي)، وتوضيح أن اختيار الزمن لا يقتصر على مؤشرات شكلية بل يرتبط بطبيعة الحدث (Odlin, 1989؛Comrie, 1985).

3.2.2 الجملة الثالثة: اختبار الماضي الاعتيادي (l'imparfait)

النص:

«Nous (faire) du tennis tous les lundis matin.»

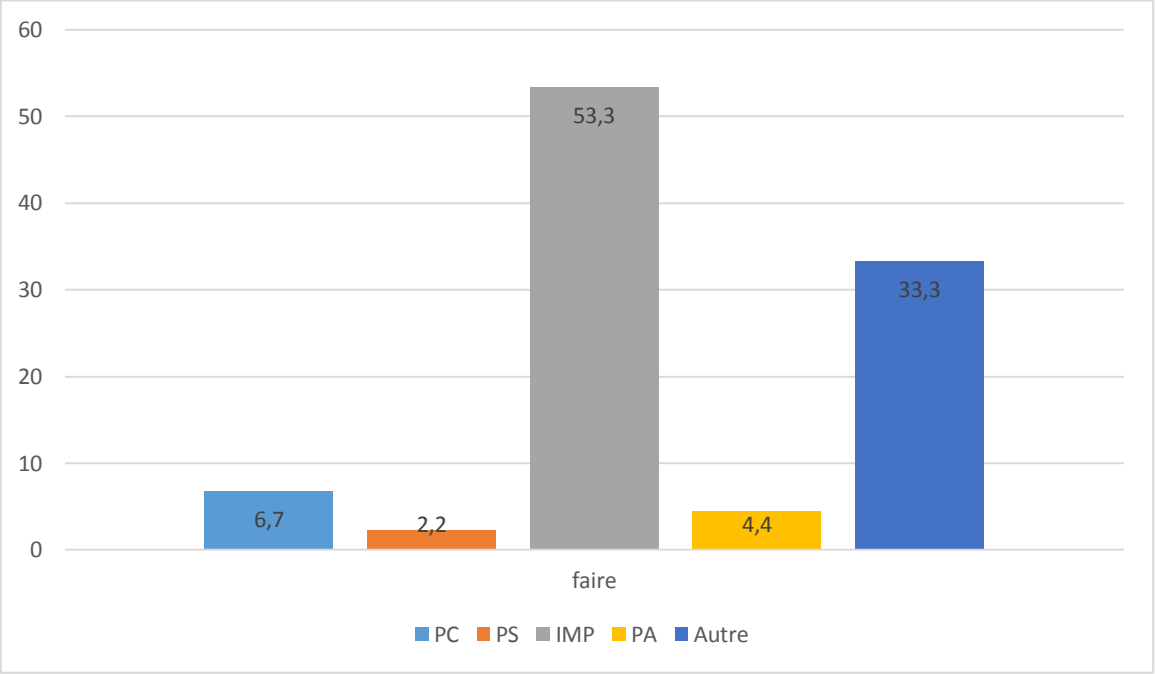
طُلب من الطلبة تصريف الفعل *faire* في الماضي مع تعليل سبب اختيار الصيغة.

جدول 5-12: توزيع الإجابات

الزمن	التكرار	النسبة المئوية(%)
imparfait(الصحيح)	24	**53.3**
passé composé	3	**6.7**
passé simple	1	**2.2**
passé antérieur	2	**4.4**

الزمن	التكرار	النسبة المئوية(%)
أخرى	15	**33.3**

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، 38 = n).



شكل 5-9: نسب اختيار الأزمنة المختلفة

جدول 5-13: نتائج التعليل

نوع التعليل	التكرار	النسبة المئوية(%)
غير موجود أو خاطئ	37	**82.2**
موجود وصحيح	8	**17.8**

التحليل الأساسي

تكشف بيانات الجدول 5-12 والشكل 5-9 أنّ أكثر من نصف الطلبة (53.3%) نجحوا في اختيار الصيغة الصحيحة *imparfait*، وهو زمن يدل على عادة متكرّرة في الماضي (اللعب كل يوم إثنين).

ومع ذلك، يلاحظ أنّ 46.7% من الطلبة وزعوا اختياراتهم بين *passé composé*، *passé simple*، *passé antérieur* أو صيغ أخرى، ما يدل على استمرار الارتباك في التمييز بين الحدث المتكرر والحدث المفرد (Comrie, 1985).

فيما يتعلق بالتعليل، لم يتمكن سوى 17.8% من تقديم مبرر صحيح (عادة متكررة)، بينما اكتفى أغلب الطلبة (82.2%) إما بعدم التعليل أو بتفسيرات خاطئة. وهذا يعيد التأكيد على أن المعرفة الشكلية (حفظ القاعدة) لا تقترن دومًا بوعي سياقي.

تحليل توزيعي وارتباطي

- الطلبة الذين *اختاروا imparfait* مع تعليل صحيح يمثلون الفئة الأكثر قربًا من المستوى المطلوب من الكفاءة الترجمية، لكن نسبتهم (17.8%) تبقى محدودة.
- بالمقارنة مع نتائج الجملة الأولى، يبدو أن وجود مؤشر التكرار (tous les lundis) ساعد نصف العينة فقط على تفعيل القاعدة، بينما استمر الآخرون في التعامل مع الحدث كواقعة منفصلة تتطلب *passé composé* أو *passé simple*.
- هذه النتيجة ترتبط بما أظهرته أسئلة الصعوبة السابقة :الطلبة الذين صرّحوا بصعوبة عالية في استخدام الأزمنة كانوا الأكثر ميلاً لاختيار صيغ غير مناسبة هنا.

يؤكد هذا التمرين الحاجة إلى تدريب يركز على تمييز الأزمنة وفق طبيعة الحدث (عادة متكررة مقابل حدث منفرد)، مع دمج التعليل في كل تمرين لتعزيز الوعي الدلالي (James, Odlin, 1989؛1980).

4.2.2 الجملة الرابعة: اختبار الأزمنة الأدبية المتعاقبة (passé antérieur / passé simple)

النص:

«À peine elle (arriver) qu'elle (remarquer) la gerbe de roses rouges déposée dans son vase préféré.»

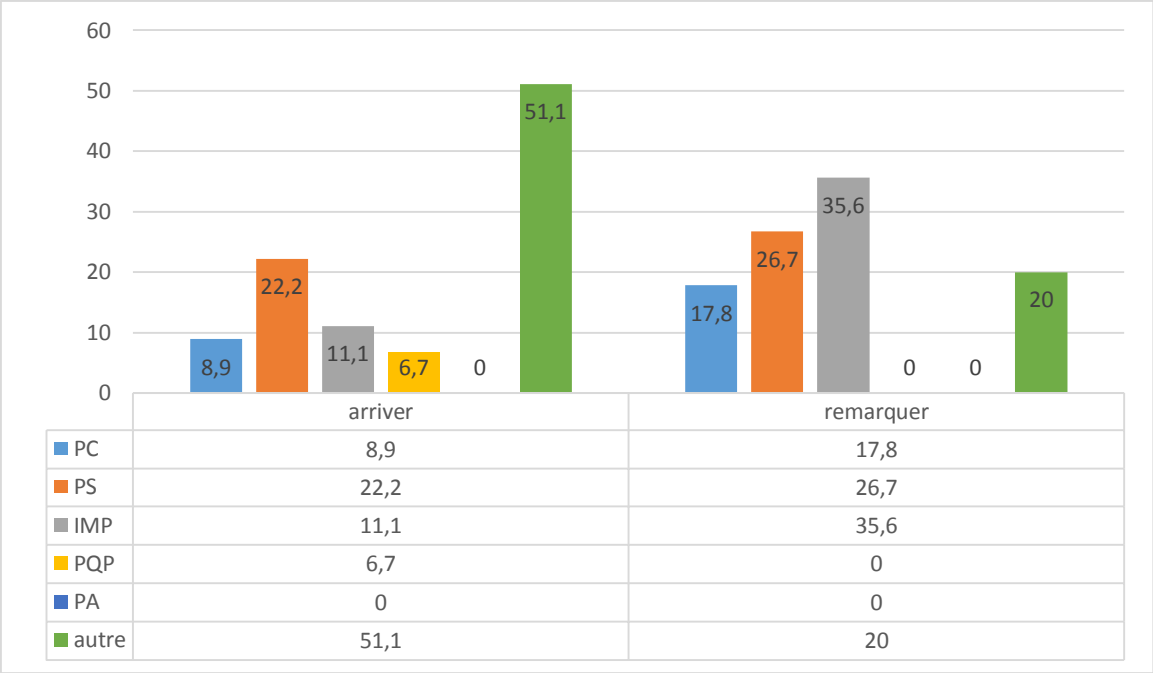
طُلب من الطلبة تصريف الفعلين *arriver* و *remarquer* في سياق لغوي رفيع (langue soutenue) مع تعليل سبب اختيار كل صيغة.

جدول 5-14: توزيع الإجابات

الفعل	الزمن الصحيح	التكرار	النسبة المئوية (%)	أبرز الإجابات الأخرى
arriver	**passé antérieur (PA)**	—	**0.0***	pc 4 (8.9%) / ps 10 (22.2%) / imp 5 (11.1%) / pqp 3 (6.7%) / أخرى 23 (51.1%)
remarquer	**passé simple (PS)**	—	**26.7**	pc 8 (17.8%) / imp 9 (20.0%) / أخرى 16 (35.6%)

ملاحظة : لا يظهر في الجدول تكرار صريح لخيار (passé antérieur) **PA**، إذ لم يحدّد الطلبة هذه الصيغة صراحة رغم كونها الإجابة المتوقعة في السياق الأدبي (حتى إن كان بعضهم قد كتب أشكالًا قريبة).

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، n = 38).



	arriver	remarquer
PC	8,9	17,8
PS	22,2	26,7
IMP	11,1	35,6
PQP	6,7	0
PA	0	0
autre	51,1	20

شكل 5-10: نسب اختيار الأزمنة المختلفة

جدول 5-15: نتائج التعليل

نوع التعليل	التكرار	النسبة المئوية(%)
غير موجود أو خاطئ	45	**100.0**
موجود وصحيح	0	**0.0**

التحليل الأساسي

تبين بيانات الجدول 5–14 والشكل 5–10 أنّ الطلبة عجزوا عمليًا عن توظيف الزمن الأدبي المناسب في الجملة الأولى (*arriver*).

- لم يختر أي طالب passé antérieur، وهو الزمن المخصّص للأحداث السابقة مباشرة في الأسلوب الرفيع الذي تُستخدم فيه تراكيب مثل *À peine… que*.
- لجأ أكثر من نصف العينة (51.1%) إلى صيغ «أخرى» غير مطابقة، بينما توزعت النسب المتبقية على *passé simple* (22.2%)، *imparfait* (11.1%)، *passé composé* (8.9%)، و *plus-que-parfait* (6.7%).
- في الفعل الثاني *remarquer*، اختار 26.7% الصيغة الصحيحة (*passé simple*)، في حين توزعت بقية الإجابات على صيغ أخرى.

أما التعليل فقد كان غائبًا تمامًا (100% غير موجود أو خاطئ)، ما يبرز عجزًا ليس فقط في اختيار الزمن الصحيح، بل كذلك في تفسير القاعدة السياقية.

تفسير النتائج

- غياب *passé antérieur* يؤكد أنّ هذا الزمن *نادر التوظيف* في تعليم الفرنسية كلغة أجنبية، خاصة في السياق الجزائري، حيث يركّز المنهج المدرسي على *passé composé* و *imparfait* (Comrie, 1985).
- يبرز اختيار *passé simple* (22.2%) كخيار بديل في سياق *langue soutenue*، مما يعكس تأثير النصوص الأدبية في توجيه حدس الطلبة رغم غياب القاعدة الصريحة.

- اختيار *passé composé* أو *imparfait* لدى فئة معتبرة يوضح ميل بعض الطلبة إلى المحافظة على الصيغ الأكثر استعمالًا في الحياة اليومية.

مقارنة مع الجمل السابقة

بالمقارنة مع الجمل التي تضمنت *imparfait* أو *passé composé* كإجابات صحيحة:

- هذه الجملة أظهرت أدنى نسبة من الإجابات الصحيحة، ما يعكس مستوى أعلى من الصعوبة.
- يؤكد ذلك نتائج الأسئلة السابقة التي أبرزت غياب المقابلات العربية لبعض الصيغ مثل (*passé antérieur*)، وهو ما يجعل تعلمها وتوظيفها أكثر تعقيدًا. تبرز هذه النتائج أن الطلبة يواجهون عائقًا مزدوجًا:

1. نقص في التعرّض للأزمنة الأدبية النادرة في المناهج الدراسية.
2. غياب المقابلات العربية التي يمكن أن تساعد على بناء مفهوم واضح لـ *passé antérieur*.

يوصي ذلك بإدراج نصوص أدبية مدروسة وتمارين تطبيقية خاصة بالأزمنة النادرة لتعزيز الوعي بالسياق والتمييز بين الأزمنة (Catford, 1965؛James, 1980).

5.2.2 الجملة الخامسة: اختبار الماضي الإنجازي المتسلسل (le passé composé)

النص:

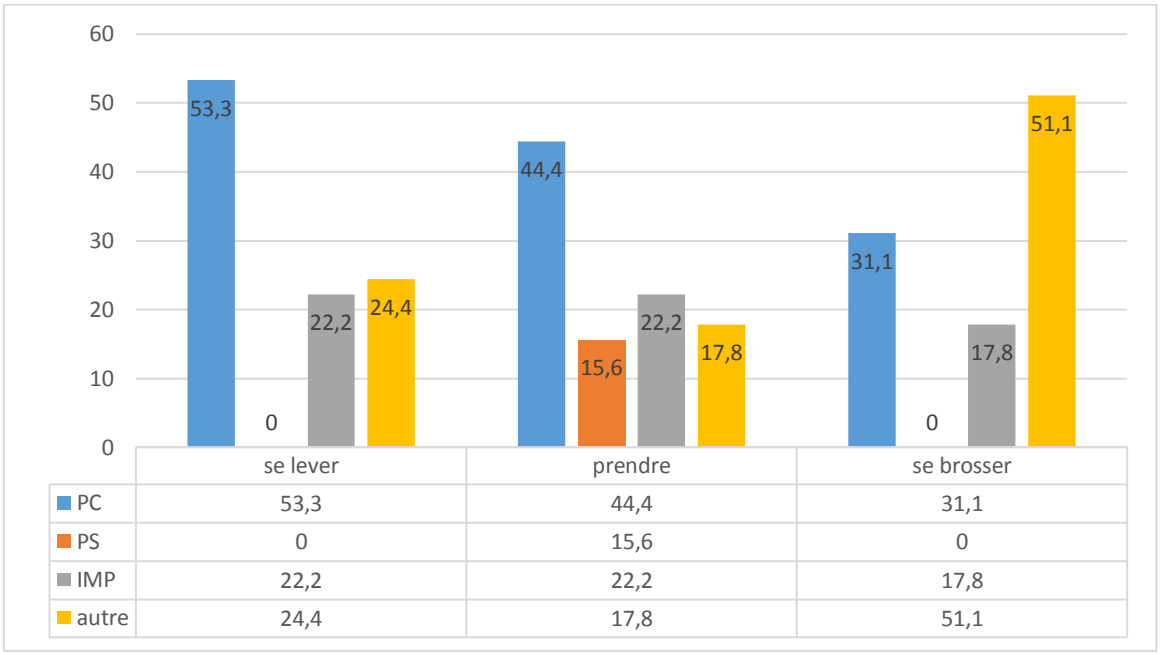
«Je me (se lever) à 6h30, je (prendre) mon petit déjeuner et je (se brosser) les dents.»

طُلب من الطلبة تصريف الأفعال الثلاثة في الماضي مع تعليل سبب اختيار الصيغة.

جدول 5-16: توزيع الإجابات

الفعل	الصيغة الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية(%)	أبرز الإجابات الأخرى
se lever	**passé composé**	24	**53.3**	imparfait 10 (22.2%) / أخرى 11 (%24.4)
prendre	**passé composé**	20	**44.4**	passé simple 7 (15.6%) / imparfait 10 (22.2%) / أخرى 8 (%17.8)
se brosser	**passé composé**	14	**31.1**	imparfait 8 (17.8%) / أخرى 23 (%51.1)

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، n = 38).



شكل 5-11: نسب اختيار الأزمنة المختلفة

جدول 5-17: نتائج التعليل

نوع التعليل	التكرار	النسبة المئوية(%)
غير موجود أو خاطئ	43	**95.6**
موجود وصحيح	2	**4.4**

التحليل الأساسي

تُظهر بيانات الجدول 5-16 والشكل 5-11 تفاوتًا كبيرًا في قدرة الطلبة على اختيار الصيغة الصحيحة *passé composé* للأفعال الثلاثة:

- نجح 53.3% فقط في تصريف *se lever* تصريفًا صحيحًا، مقابل 44.4% لـ *prendre* و 31.1% لـ *se brosser*.
- يتضح أن الصعوبة تتزايد تدريجيًا من الفعل الأول إلى الثالث، حيث هبطت نسبة الإجابة الصحيحة إلى أقل من الثلث في الفعل الأخير.

أما التعليل فكان شبه غائب (4.4% فقط قدّموا مبررًا صحيحًا)، ما يؤكد استمرار الفجوة بين المعرفة الشكلية والوعي الدلالي التي لاحظناها في الجمل السابقة.

تفسير النتائج

- اختيار *passé composé* يتناسب مع تسلسل أفعال روتينية حدثت في صباح واحد (حدث محدّد مكتمل)، وهو ما يتطلّب زمناً إنجازياً (perfective) (Comrie, 1985).

- انخفاض النسبة في *se brosser* قد يرتبط بكون الفعل انعكاسيًا (verbe pronominal)، ما يزيد من التعقيد الصرفي ويؤدي إلى لجوء الطلبة إلى صيغ بديلة أكثر أمانًا (imparfait أو أشكال غير محددة).
- وجود نسبة معتبرة من imparfait (22.2% في *se lever* و *prendre*) يكشف استمرار الخلط بين الماضي الإنجازي والماضي الوصفي الذي أشرنا إليه في نتائج الأسئلة السابقة.

مقارنة مع الجمل السابقة

- بالمقارنة مع الجملة الثالثة (التي تضمنت عادة أسبوعية)، يتضح أن الطلبة يخلطون بين الماضي الحدثي واليومي :فحتى مع مؤشرات زمنية واضحة (تسلسل أحداث صباحية) لم ينجح الجميع في تحديد زمن الإنجاز المناسب.
- هذا يتوافق مع نتائج السؤال الخامس (أسباب الصعوبة) حيث اعتبر 66.7% أن تشابه الاستخدام بين الصيغ هو العامل الرئيس للصعوبة.

تدل النتائج على أن الطلبة يحتاجون إلى تدريب أعمق على التمييز بين الماضي الإنجازي (passé composé) والماضي الوصفي (imparfait)، خصوصًا في النصوص التي تدمج الروتين مع أحداث يومية محددة. كما تبرز ضرورة تعزيز تمارين التعليل التي تربط اختيار الزمن بالسياق (**Odlin**, 1989؛James, 1980).

6.2.2 الجملة السادسة: اختبار الماضي الوصفي للحالات (l'imparfait)

النص:

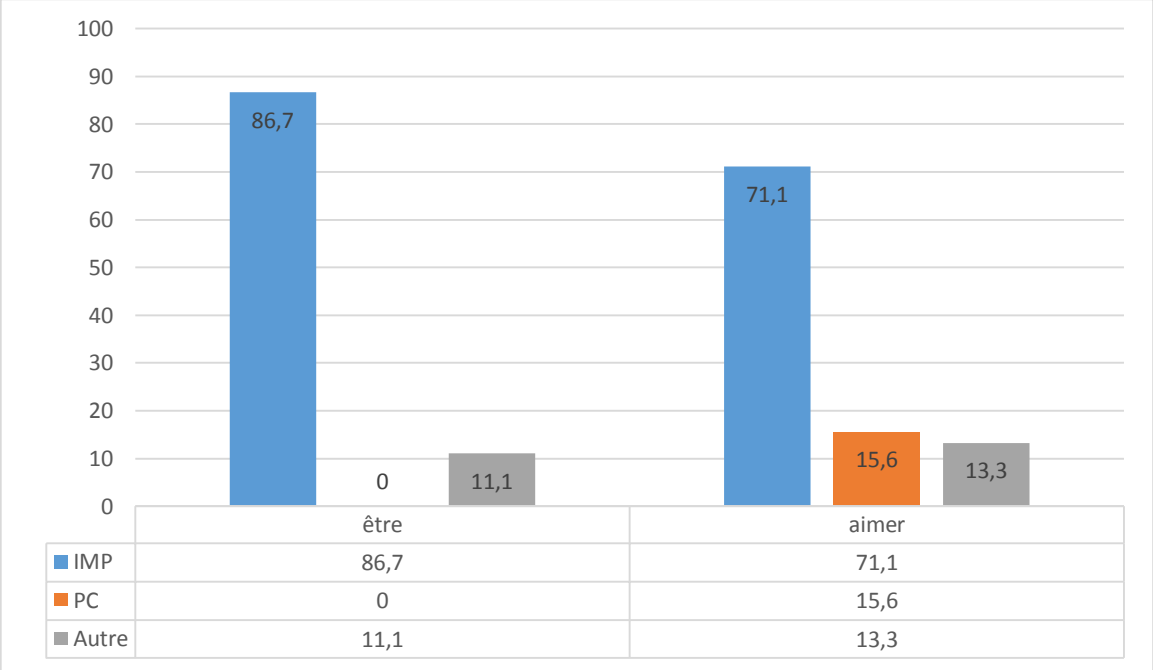
«Quand Ahmed (être) petit, il (aimer) accompagner sa grand-mère les jours de marché.»

طُلب من الطلبة تصريف الفعلين *être* و *aimer* في الماضي مع تعليل سبب اختيار الصيغة.

جدول 5-18: توزيع الإجابات

الفعل	الصيغة الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية (%)	أبرز الإجابات الأخرى
être	**imparfait**	39	**86.7**	passé antérieur 1 (2.2%) / أخرى 5 (11.1%)
aimer	**imparfait**	32	**71.1**	passé composé 7 (15.6%) / أخرى 6 (13.3%)

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، n = 38).



شكل 5-12: نسب اختيار الأزمنة المختلفة

جدول 5-19: نتائج التعليل

نوع التعليل	التكرار	النسبة المئوية(%)
غير موجود أو خاطئ	43	**95.6**
موجود وصحيح	2	**4.4**

التحليل الأساسي

توضح نتائج بيانات الجدول 5-18 والشكل 5-12 أنّ أغلبية الطلبة تمكنوا من اختيار imparfait لكلا الفعلين:

حقق فعل *être* نسبة صواب مرتفعة بلغت 86.7%، وهو ما يعكس إدراكًا جيدًا لعلاقة *imparfait* بوصف حالة ماضية مستمرة (Ahmed عندما كان صغيرًا).

- أما فعل *aimer* فبلغت نسبة الإجابة الصحيحة 71.1%، لكنها أقل بقرابة 15 نقطة من فعل *être*، ما يدل على ارتباك نسبي عند الانتقال من الوصف (*être petit*) إلى التعبير عن الميل أو الشعور (*aimer accompagner*).

رغم هذا الأداء الجيد نسبيًا، بقيت نسبة التعليل الصحيح ضعيفة جدًا (4.4%)، ما يعيد التأكيد على الفجوة بين المعرفة الشكلية (اختيار الصيغة) والوعي الدلالي (تفسير القيمة الزمنية).

تفسير النتائج

- اختيار *imparfait* مع *être* يعكس فهمًا واضحًا لعلاقته بـ الحالة المستمرة أو الوصف الخلفي (Comrie, 1985).

- التردد في *aimer* قد يعود إلى كون الفعل يدل على حالة نفسية/وجدانية يصعب أحيانًا التمييز فيها بين الماضي الوصفي والماضي الإنجازي (*passé composé*).
- استمرار ضعف التعليل يؤكد أن معظم الطلبة يعتمدون على الحدس أو الاستعمال المدرسي أكثر من التحليل السياقي (James, 1980).

مقارنة مع الجمل السابقة

- يتشابه هذا الأداء مع نتائج الجملة الأولى التي تضمنت أيضًا وصف حالة طبيعية (الجو، الطقس)، حيث حقق الطلبة نسبًا مرتفعة في *imparfait*.
- هذا يعزز ملاحظة أن الطلبة يحققون أفضل النتائج في المواقف الوصفية المستمرة، بينما تنخفض دقتهم في الأحداث المفاجئة أو النادرة (كما في الجملة الرابعة التي تطلبت *passé antérieur*).

تؤكد هذه النتائج أن الطلبة يميزون نسبيًا بين الماضي الوصفي والماضي الإنجازي في حالات الوصف البدني (être) أكثر من الحالات الشعورية (aimer). ومع ذلك، يستمر غياب التعليل الصحيح كدليل على ضرورة تعليم صريح للقيمة الدلالية للأزمنة في سياق الترجمة (Catford, 1965؛ Odlin, 1989).

7.2.2 الجملة السابعة: اختبار الماضي الأسبق (plus-que-parfait / passé composé)

النص:

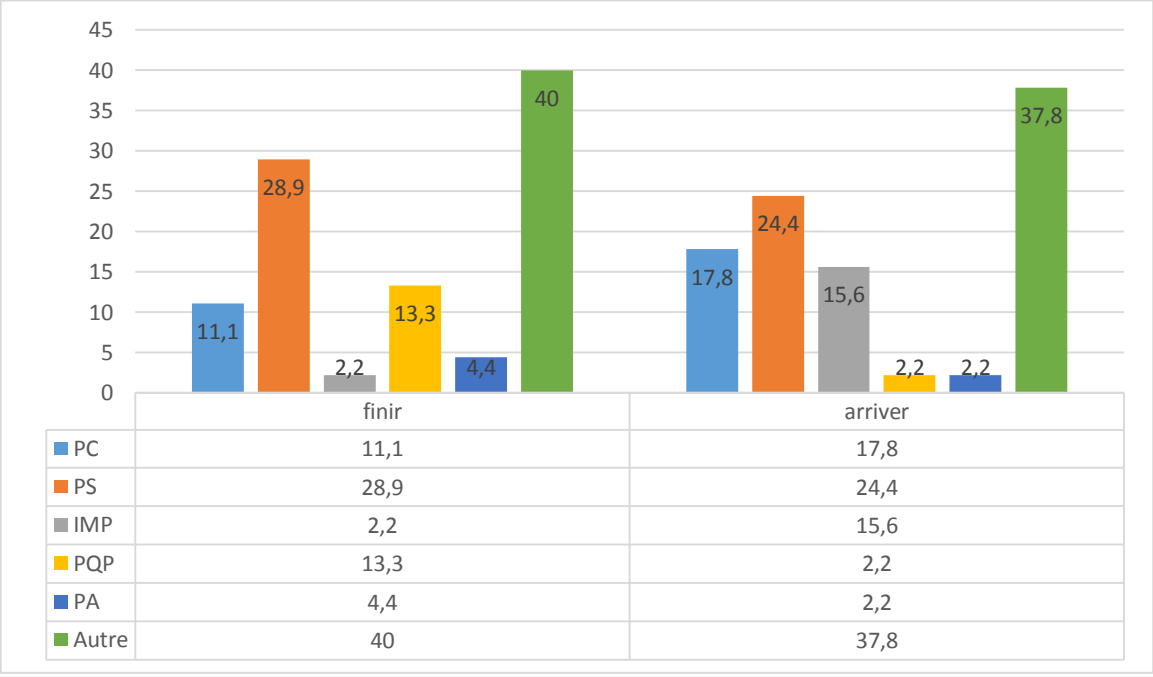
«Elle déjà (finir) ses devoirs quand sa mère (arriver).»

- طُلب من الطلبة تصريف الفعلين *finir* و *arriver* في الماضي مع تعليل سبب اختيار الصيغة.

جدول 5-20: توزيع الإجابات

الفعل	الصيغة الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية (%)	أبرز الإجابات الأخرى
finir	**plus-que-parfait (PQP)**	6	**13.3**	• passé simple 13 (28.9%) / passé composé 5 (11.1%) / imparfait 1 (2.2%) / passé antérieur 2 (4.4%) / أخرى 18 (40.0%)
arriver	**passé composé (PC)**	8	**17.8**	• passé simple 11 (24.4%) / imparfait 7 (15.6%) / plus-que-parfait 1 (2.2%) / passé antérieur 1 (2.2%) / أخرى 17 (37.8%)

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، n = 38).



شكل 5-13: نسب اختيار الأزمنة المختلفة

جدول 5-21: نتائج التعليل

نوع التعليل	التكرار	النسبة المئوية(%)
غير موجود أو خاطئ	45	**100.0**
موجود وصحيح	0	**0.0**

التحليل الأساسي

تظهر نتائج بيانات الجدول 5-20 والشكل 5-13 أنّ نسبة من اختاروا الصيغ الصحيحة منخفضة للغاية:

- لم يتمكن سوى 13.3% من الطلبة من اختيار *plus-que-parfait* للفعل *finir* رغم وضوح المؤشر الزمني (*déjà ... quand* يشير إلى حدث سابق لحدث آخر).
- أما الفعل الثاني *arriver* فلم ينجح في تصريفه بالـ *passé composé* سوى 17.8%. من الطلبة.
- أغلبية العينة وزعت إجاباتها بين *passé simple*، *passé composé* وصيغ أخرى، ما يعكس ارتباكًا شديدًا في التمييز بين تتابع الأحداث (antériorité) الذي يتطلب *plus-que-parfait* للحدث الأول و *passé composé* للثاني (Comrie, 1985).

أما التعليل فكان غائبًا تمامًا، حيث لم يقدم أي طالب تفسيرًا صحيحًا لاختياره.

تفسير النتائج

- اختيار *passé simple* بنسبة 28.9% في *finir* يبرز تأثير الأدب المدرسي الذي يربط السرد بالماضي البسيط حتى في سياق يتطلب زمنًا قبليًا (PQP).

- اللجوء إلى *passé composé* في الفعلين يعكس ميلًا نحو الزمن الأكثر شيوعًا في التواصل اليومي، لكنه غير ملائم لتمييز الحدث السابق.
- غياب التعليل يؤكد أن الطلبة لم يطوروا وعيًا زمنيًا يميز بين «حدث سابق لآخر» رغم دراسة الأزمنة نظريًا (James, 1980).

مقارنة مع الجمل السابقة

- تعد هذه الجملة من أصعب الجمل في الاختبار إلى جانب الجملة الرابعة (passé antérieur)، إذ تتطلب فهمًا متقدّمًا لعلاقة زمنين مختلفين داخل جملة مركبة.
- بالمقارنة مع الجمل الوصفية (مثل *Quand Ahmed était petit*)، تنخفض نسب الصواب بشكل حاد، ما يعكس قصورًا في استيعاب العلاقات التعاقبية بين الأحداث.
- تكشف هذه النتائج أن الطلبة يعانون من ضعف واضح في معالجة الترتيب الزمني للأحداث، خاصة في *تراكيب quand* التي تتطلب التمييز بين حدث سابق وحدث لاحق.
- لذلك توصي الدراسة بزيادة التمارين التي تركّز على *plus-que-parfait* وربطه سياقيًا بـ *passé composé* مع توظيف مقارنات عربية–فرنسية لتقليل أثر النقل السلبي (Odlin, 1989؛Catford, 1965).

3.2 تحليل الوعي التقابلي لدى الطلبة

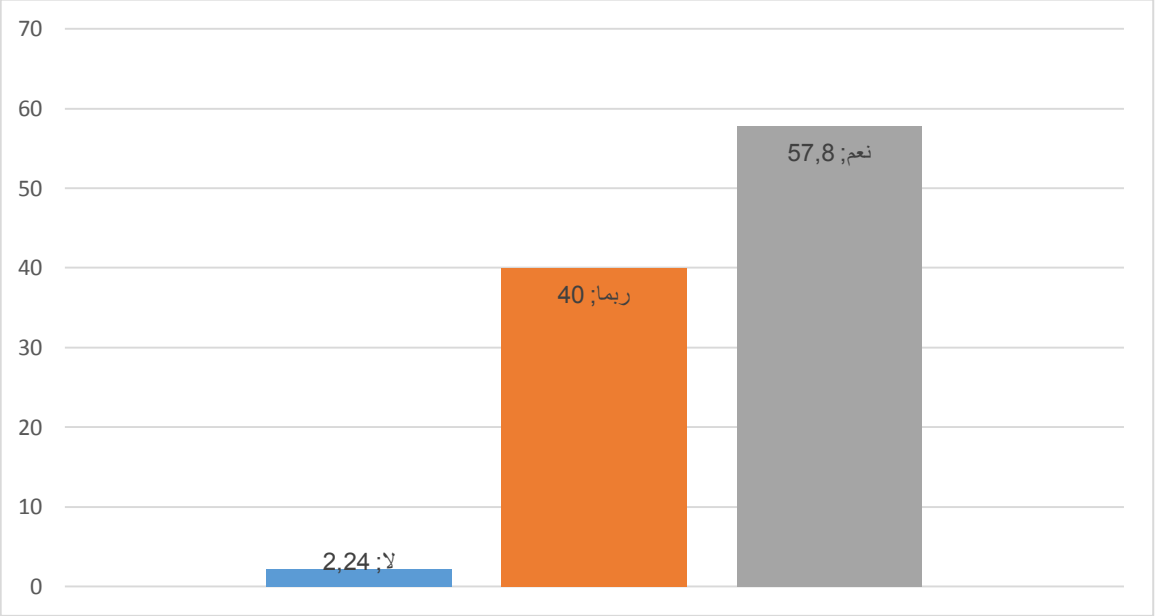
1.3.2 السؤال الثامن: مدى الحاجة إلى مقابلات عربية لتحسين الأداء

النص: *"هل تظن أنه لو أمكنك إيجاد مقابل لكل صيغة زمنية فرنسية ورد ذكرها في اللغة العربية لتمكنت من استخدامها بشكل أفضل؟"*

جدول 5-22: توزيع الإجابات

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
لا	1	**2.2**
ربما	18	**40.0**
نعم	26	**57.8**

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، n = 38).



شكل 5-14: التمكن من الأزمنة الفرنسية عند توفر مقابلاتها في العربية

التحليل الأساسي

تبيّن نتائج بيانات الجدول 5-22 والشكل 5-14 أنّ غالبية الطلبة (57.8%) مقتنعون بأن توفير مقابلات عربية دقيقة لكل صيغة زمنية فرنسية سيساعدهم على استخدامها بشكل أفضل. كما أبدى 40.0% موقفًا متردّدًا («ربما»)، في حين لم تتجاوز نسبة الرافضين 2.2%.

هذه النتيجة تعزز الفرضية الرئيسة للبحث القائلة إنّ الوعي بالمقابلات العربية–الفرنسية يمكن أن يسهم في تحسين الأداء الترجمي (James, 1980؛Catford, 1965).

فأكثر من نصف العينة ترى أن وجود معادل عربي واضح يسهل اختيار الزمن الفرنسي المناسب أثناء الترجمة أو التعبير.

تحليل توزيعي وارتباطي

- بالمقارنة مع السؤال الثاني (التفكير بالعربية عند التعبير بالفرنسية)، يتضح انسجام منطقي:
  - الطلبة الذين أقرّوا بأنهم يفكرون بالعربية «غالبًا» أو «أحيانًا» كانوا في معظمهم ضمن فئة «نعم» هنا، مما يدل على ارتباط إيجابي بين التفكير بالعربية والحاجة إلى مقابلات زمنية.
- يتقاطع هذا أيضًا مع نتائج السؤال الخامس (أسباب الصعوبة)، حيث اعتبر 100% أن غياب المقابلات العربية يمثل عائقًا رئيسًا.
  - هذا الترابط يؤكد أن غياب التكافؤ البنيوي بين النظامين العربي والفرنسي يظل العامل الأكثر تأثيرًا في أداء الطلبة (Comrie, 1985).

يؤكد هذا السؤال أن التدريس التقابلي (l’enseignement contrastif) يمثل مدخلاً بيداغوجيًا واعدًا لتقوية كفاءة الطلبة في استعمال الأزمنة الفرنسية.

توفير جداول مقابلات واضحة، وتمارين ترجمة تبرز الفروق بين الأزمنة، يمكن أن يسهم في تقليص نسبة الأخطاء الملاحظة في بقية الاختبارات.

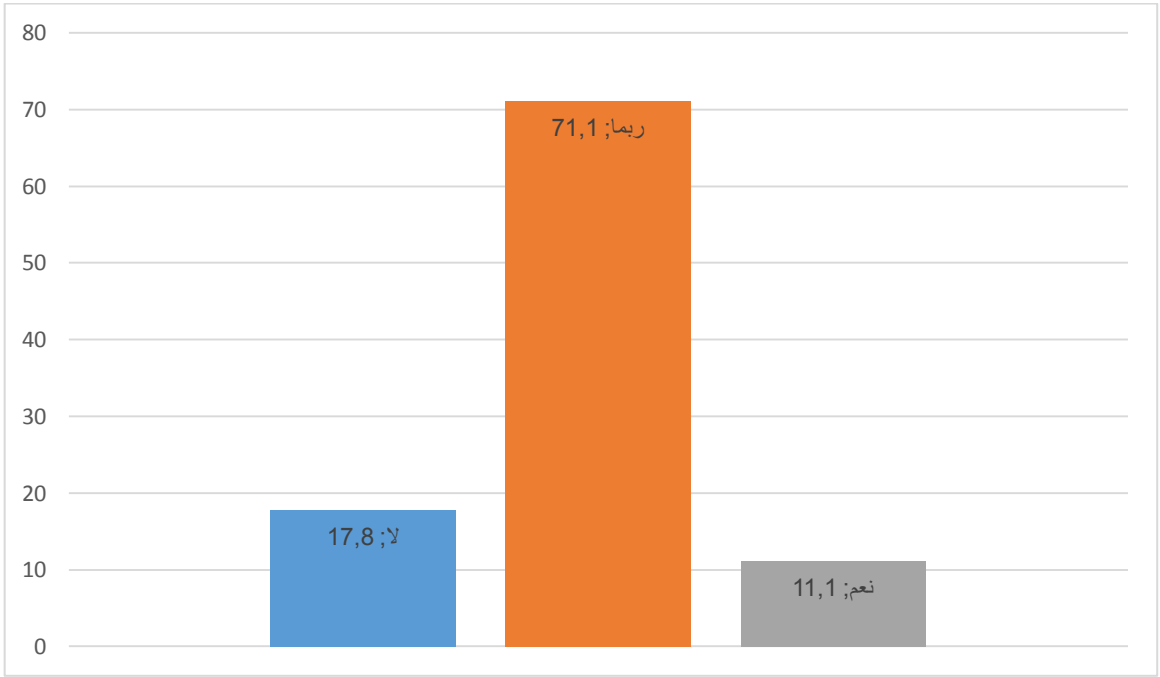
2.3.2 السؤال التاسع: مدى الوعي باستخدام صيغ الماضي في اللغة العربية

النص: *«انظر إلى الصيغ التالية التي نستخدمها للتعبير عن أحداث ماضية في اللغة العربية: فعلتُ، قد فعلتُ، كنتُ أفعلُ، وكنتُ قد فعلتُ. هل تستخدم هذه الصيغ عندما تفكر باللغة العربية؟»*

جدول 5-23: توزيع الإجابات

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
لا	8	**17.8**
بعضها	32	**71.1**
نعم	5	**11.1**

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، n = 38).



شكل 5-15: استخدام صيغ الماضي العربية

التحليل الأساسي

تشير نتائج جدول 5–23 والشكل 5–15 إلى أنّ الغالبية الساحقة من الطلبة (71.1%) يفكرون باستخدام بعض هذه الصيغ العربية عندما يتأملون في أحداث ماضية، بينما عبّر 11.1% فقط عن استخدامهم لكل الصيغ بوعي، و17.8% صرّحوا بعدم استخدام أي منها عند التفكير.

هذا التوزيع يدل على أن الطلبة يميلون إلى انتقاء صيغ محدّدة من النظام الزمني العربي (غالبًا *فعلتُ* أو *كنتُ أفعل*) بدلًا من تفعيل منظومة الأزمنة العربية بالكامل في تفكيرهم. ويعكس ذلك تفاوتًا في مستوى الوعي الصرفي والدلالي باللغة الأم، وهو ما قد يفسر جزءًا من صعوبة نقل القيم الزمنية إلى الفرنسية (Comrie, 1985).

تحليل توزيعي وارتباطي

- عند الربط بنتائج السؤال الثامن (الحاجة إلى مقابلات عربية)، نلاحظ أن معظم من أجابوا «ربما» أو «نعم» في السؤال الثامن ينتمون إلى فئة «بعضها» هنا، مما يعزز فكرة أن الاستخدام الجزئي للصيغ العربية يدفعهم إلى البحث عن مقابلات فرنسية أكثر دقة.
- كما يلتقي هذا مع نتائج السؤال الثاني (التفكير بالعربية عند التعبير بالفرنسية)، حيث إن من يفكرون بالعربية «غالبًا» هم الأكثر ميلاً لاستخدام بعض الصيغ العربية في استحضار الماضي.

تؤكد هذه النتائج أن الطلبة بحاجة إلى تنشيط وعيهم بنظام الأزمنة في لغتهم الأم، لأن ضعف هذا الوعي يحدّ من قدرتهم على إيجاد مقابلات دقيقة في اللغة الفرنسية. إدماج

تمارين ترجمة تقابلية تُظهر الفروق بين *فعلتُ*، *قد فعلتُ*، *كنتُ أفعلُ*، وكنتُ *قد فعلتُ* قد يساعد في بناء جسور معرفية أوضح بين اللغتين (Catford, 1965؛James, 1980).

3.3.2 السؤال العاشر: اختبار القدرة على إيجاد المقابلات الزمنية

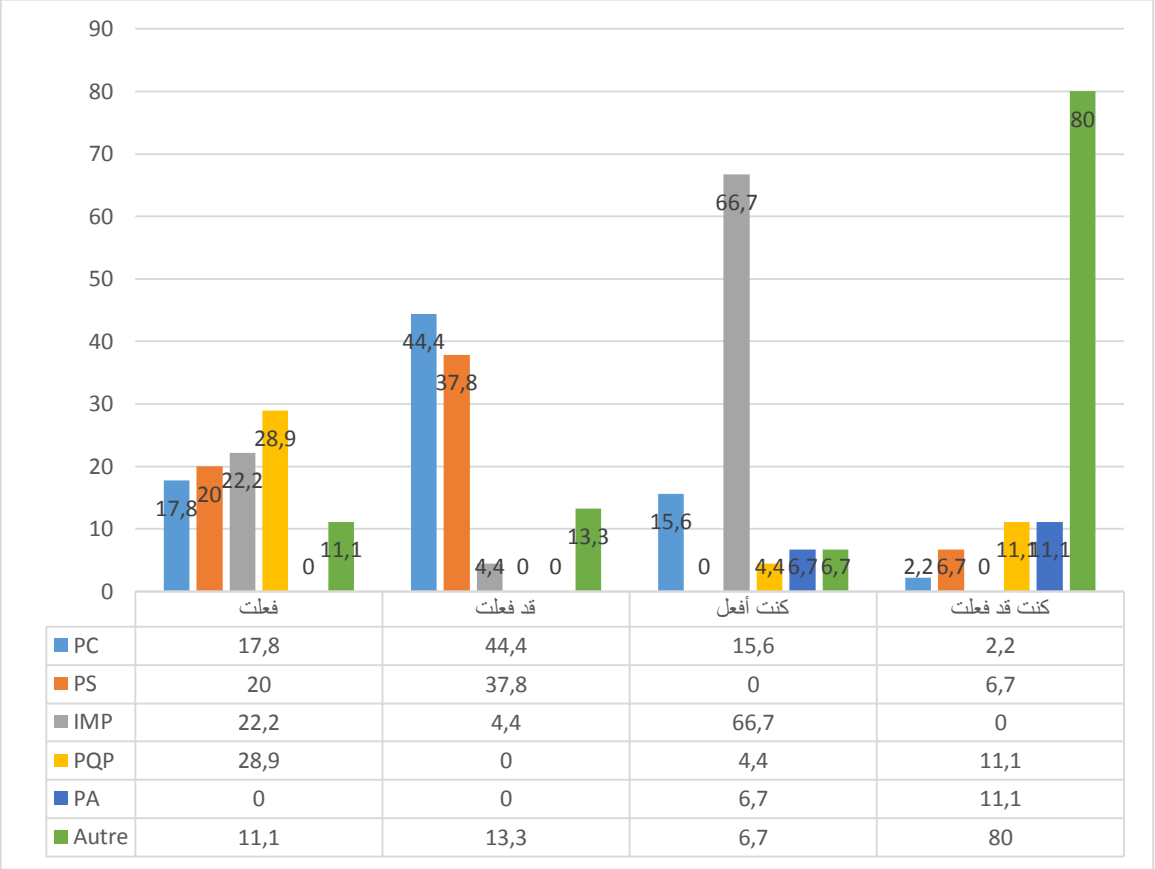
النص: *"هل يمكنك أن تجد لكل صيغة ما يقابلها في اللغة الفرنسية مع العلم بأن صيغ الأزمنة الماضية الفرنسية المندرجة ضمن le mode indicatif وهي: le passé composé, le passé simple, l'imparfait, le plus-que-parfait et le passé antérieur؟"*

جدول 5-24: مقابلات الصيغ العربية في الفرنسية

الصيغة العربية	الصيغة الفرنسية الصحيحة	التوزيع (تكرار/%)	أبرز الإجابات الأخرى
فعلتُ	**passé simple (PS)**	9 **(20.0%)**	passé composé 8 (17.8%) / imparfait 10 (22.2%) / plus-que-parfait 13 (28.9%) / أخرى 5 (%11.1)
قد فعلتُ	**passé composé (PS)**	20 **(44.4%)**	passé simple 17 (37.8%) / imparfait 2 (4.4%) / أخرى 6 (%13.3)
كنتُ أفعلُ	**imparfait (IMP)**	30 **(66.7%)**	passé composé 7 (15.6%) / plus-que-parfait 2 (4.4%) / passé antérieur 3 (6.7%) / أخرى 3 (6.7%)
كنتُ قد فعلتُ	**plus-que-parfait (PQP) أو passé antérieur (PA)**	5 **(11.1%)***	passé simple 3 (6.7%) / passé composé 1 (2.2%) / أخرى 36 (%80.0)

الإجابة الأكاديمية تتيح استعمال plus-que-parfait في السياق القياسي أو passé antérieur في الأسلوب الأدبي الرفيع، لكن لم يتجاوز مجموع من اختار أحدهما 11.1%.

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، n = 38).



	فعلت	قد فعلت	كنت أفعل	كنت قد فعلت
PC	17,8	44,4	15,6	2,2
PS	20	37,8	0	6,7
IMP	22,2	4,4	66,7	0
PQP	28,9	0	4,4	11,1
PA	0	0	6,7	11,1
Autre	11,1	13,3	6,7	80

شكل 5-16: مقابلات صيغ الأزمنة الماضية العربية في الفرنسية

جدول 5-25: صحة التعليل

الصيغة	إجابة صحيحة	التكرار	النسبة المئوية(%)
فعلتُ	صح	1	**2.2**
قد فعلتُ	صح	4	**8.9**

الصيغة	إجابة صحيحة	التكرار	النسبة المئوية(%)
كنت أفعلُ	صح	2	**4.4**
كنت قد فعلتُ	صح	0	**0.0**

التحليل الأساسي

تكشف نتائج الجدول 5–24 والشكل 5–16 عن تفاوت كبير في قدرة الطلبة على ربط الصيغ العربية بأزمنة فرنسية مقابلة:

- حققت صيغة كنتُ أفعلُ أعلى نسبة نجاح (66.7%) في ربطها بـ *imparfait*، ما يعكس وضوح قيمة الاستمرارية في الماضي.
- صيغة قد فعلتُ احتلت المرتبة الثانية (44.4%) في ربطها بـ *passé composé*، لكن نسبة كبيرة (37.8%) اختارت *passé simple*، ما يدل على تأثير النصوص الأدبية التي تقدم الماضي البسيط كبديل شائع.
- انخفضت النسبة بشكل حاد في صيغة فعلتُ، حيث تفرقت الاختيارات بين *plus-que-parfait* (28.9%)، *passé simple* (20%)، و *imparfait* (22.2%)، وهو ما يعكس *ارتباكًا في فهم القيمة الإنجازية* (perfective) لهذه الصيغة.
- الصعوبة الأكبر ظهرت في كنتُ قد فعلتُ؛ إذ لم ينجح سوى 11.1% في ربطها بـ *plus-que-parfait* أو *passé antérieur*، بينما اختارت الأغلبية (80%) صيغًا غير مناسبة.

أما على مستوى التعليل، فقد بقي ضعيفًا جدًا في جميع الصيغ، خاصة في «كنت قد فعلتُ» حيث لم يقدم أي طالب تعليلًا صحيحًا.

تفسير النتائج

- الارتباك في صيغ مثل قد فعلتُ وكنت قد فعلتُ يعكس غياب التكافؤ المباشر بين العربية والفرنسية؛ فـ*قد فعلتُ* يمكن أن تحمل معنى الإنجاز أو التحقيق، وهو ما يجعل الطلبة يتأرجحون بين *passé composé* و *plus-que-parfait* (Comrie, 1985).
- اختيار *passé simple* في «فعلتُ» يعكس تأثير التعليم الثانوي الذي يقدّم الماضي البسيط كلغة أدبية دون التركيز على قيمته الزمنية مقارنة بـ *passé composé*.
- الصعوبة القصوى في «كنت قد فعلتُ» تؤكد أن الطلبة لم يطوروا وعيًا بالعلاقات التعاقبية (anteriority) التي يتطلبها هذا البناء (James, 1980).

ارتباط مع أسئلة سابقة

- تتوافق هذه النتائج مع السؤال الثامن (الحاجة إلى مقابلات عربية) حيث أكد 57.8% أنهم بحاجة لمعرفة المقابلات الفرنسية لتحسين الأداء.
- كما تلتقي مع نتائج الاختبارات التطبيقية (الجمل المعقدة) التي أبرزت ضعفًا مماثلًا في تمييز *plus-que-parfait* و*passé antérieur*.

تؤكد هذه النتائج أن الطلبة يواجهون صعوبة مزدوجة:

1. غياب التكافؤ الصريح بين النظامين العربي والفرنسي.
- ضعف الوعي التعاقبي والدلالي الذي يميز الأزمنة المركبة مثل *plus-que-parfait* و *passé antérieur*.

ينبغي أن تركز الدروس المستقبلية على تمارين تقابلية مكثفة، مع تقديم أمثلة عربية واضحة تُظهر فروق المعنى وتربطها بكل زمن فرنسي.

يخلص تحليل نتائج الاستبيان القبلي، بشقيه النظري والتطبيقي، إلى رسم صورة واضحة ومتكاملة لوضع الطلبة الأولي. فقد كشفت النتائج عن هيمنة اللغة الأم في التفكير، ووعي عالٍ بصعوبة الأزمنة الماضية، وأداء فعلي متذبذب في تمارين التصريف يبرز فجوة عميقة بين المعرفة الشكلية والوعي الدلالي. هذه النتائج تؤكد الفرضيات الأولية، وتمهد الطريق للمبحث التالي الذي سينتقل إلى تحليل أداء الطلبة في أداة البحث الثانية: الاختبار القبلي المخصص لتمارين الترجمة.

المبحث الثالث: تحليل نتائج الاختبار القبلي

1.3 تحليل أداء الطلبة في تمارين الترجمة

1.1.3 الجملة الأولى: اختبار القدرة على تمييز الأسبقية الزمنية (plus-que-parfait / passé composé)

2.1.3 الجملة الثانية: اختبار القدرة على استخدام الزمن السردي الأدبي (le passé simple)

3.1.3 الجملة الثالثة: اختبار القدرة على استخدام الماضي الوصفي/الاعتيادي (l'imparfait)

4.1.3 الجملة الرابعة: اختبار القدرة على استخدام الأزمنة الأدبية المتعاقبة (passé antérieur / passé simple)

5.1.3 الجملة الخامسة: اختبار القدرة على استخدام الماضي الإنجازي (le passé composé)

3. تحليل نتائج الاختبار القبلي

بعد أن تم في المبحث السابق تحليل تمثّلات الطلبة وصعوباتهم المدركة من خلال الاستبيان، ينتقل هذا المبحث إلى تحليل الأداء الفعلي لهم قبل أي تدخل تعليمي. يهدف هذا الجزء إلى تقديم تحليل كمي ونوعي مفصل لنتائج الاختبار القبلي، الذي صُمم خصيصًا لرصد أنماط الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في ترجمة وتصريف صيغ الأزمنة الماضية من العربية إلى الفرنسية.

سيتم في هذا المبحث تفكيك إجابات الطلبة جملة بجملة، مع التركيز على تحديد نسب النجاح والإخفاق في اختيار كل زمن، وتحليل طبيعة الأخطاء المرتكبة، والأهم من ذلك، تقييم قدرتهم على تعليل اختياراتهم. وبهذا، يشكل هذا المبحث التشخيص الميداني الدقيق لنقاط الضعف الأولية، ويمثل خط الأساس الذي ستقاس عليه فعالية التدخل التعليمي في المباحث اللاحقة.

1.3 تحليل أداء الطلبة في تمارين الترجمة

1.1.3 الجملة الأولى: اختبار القدرة على تمييز الأسبقية الزمنية (plus-que-parfait / passé composé)

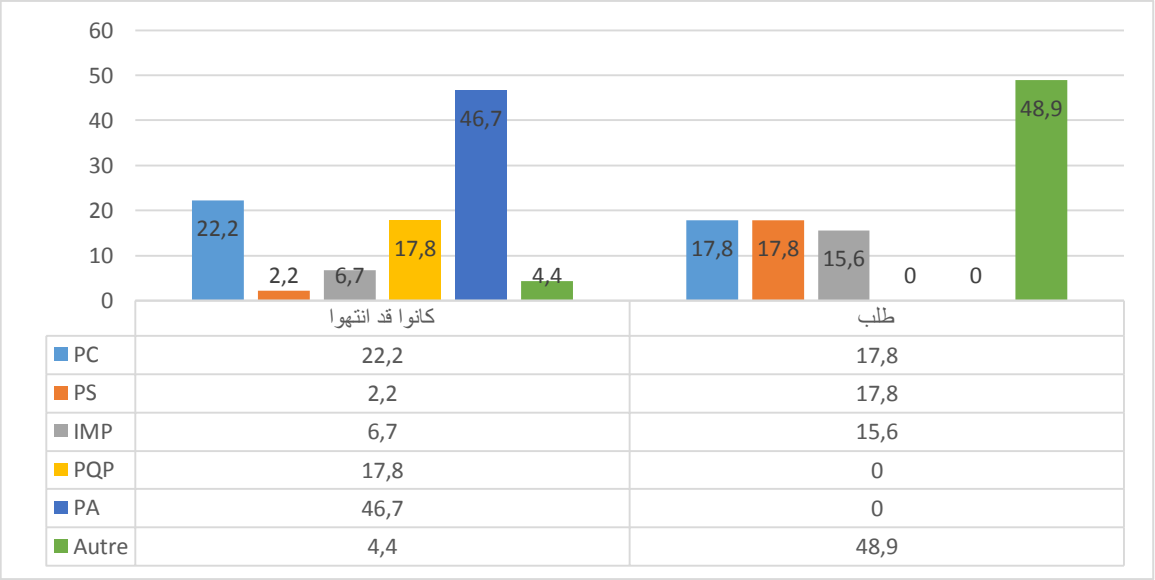
النص العربي :*"كان الطلاب قد انتهوا من قراءة النص عندما طلب الأستاذ منهم أن ينصرفوا" .*

طُلب من الطلبة ترجمة الجملة إلى الفرنسية مع اختيار الصيغ الزمنية المناسبة للفعلين "كانوا قد انتهوا" و "طلب".

جدول 5-26: توزيع الإجابات

الفعل العربي	الصيغة الفرنسية الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية (%)	أبرز الإجابات الأخرى
كانوا قد انتهوا	**plus-que-parfait (PQP)**	8	**17.8**	passé composé 10 (22.2%) / passé simple 1 (2.2%) / imparfait 3 (6.7%) / passé antérieur 2 (4.4%) / أخرى 21 (%46.7)
طلب	**passé composé (PC)**	8	**17.8**	passé simple 8 (17.8%) / imparfait 7 (15.6%) / أخرى 22 (%48.9)

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، 38 = n).



شكل 5-17: ترجمت صيغتي "كان قد فعل" و "فعل" إلى اللغة الفرنسية

التحليل الأساسي

- يظهر من نتائج الجدول 5–26 والشكل 5–17 أن غالبية الطلبة واجهوا صعوبة في تحديد الزمن المناسب لكلا الفعلين.

لم ينجح سوى 17.8% في ربط «كانوا قد انتهوا» بالـ plus-que-parfait، رغم أن التركيب العربي) *كان قد فعل* (يقتضي زمنًا يعبّر عن حدث سابق لحدث آخر (antériorité).

- نفس النسبة (17.8%) فقط اختارت *passé composé* للفعل «طلب»، وهو الزمن الطبيعي لحدثٍ لاحق مكتمل في الماضي.

- أكثر من 46% لجؤوا إلى إجابات «أخرى» في الفعل الأول، ما يعكس تشتتًا كبيرًا وغياب قاعدة راسخة للتمييز بين الماضي السابق والماضي اللاحق (Comrie, 1985).

تفسير النتائج

- اختيار *passé composé* في «كانوا قد انتهوا» (22.2%) يوحي بأن كثيرًا من الطلبة لم يدركوا وظيفة *plus-que-parfait* في التعبير عن حدث مكتمل قبل حدث آخر.

- اختيار *passé simple* في «طلب» (17.8%) يعكس استمرار تأثير التدريب المدرسي الأدبي الذي يربط السرد بـ *passé simple*، حتى في مواقف تواصلية معاصرة.

- استمرار غياب التعليل الصحيح (كما في الأسئلة السابقة) يعزز فكرة أن الطلبة يعتمدون على الحدس أو الصيغ الشائعة أكثر من التحليل الزمني.

مقارنة مع الأسئلة السابقة

- تتطابق هذه النتيجة مع ما ظهر في السؤال العاشر (مقابلات الصيغ العربية)، حيث عجزت الأغلبية عن ربط *كنت قد فعلت* بـ *plus-que-parfait* رغم التشابه المفهومي.
  - كما تتفق مع نتائج الجملة السابعة (Elle déjà finir …) التي تطلبت أيضًا *plus-que-parfait*، إذ سجلت نسب صواب متدنية مشابهة.

يؤكد هذا السؤال أن الطلبة يعانون من صعوبة كبيرة في معالجة الترتيب الزمني بين حدثين متعاقبين، وهو لبّ فرضية البحث.

تدعيم التدريس بتمارين مركبة تركّز على الربط بين *plus-que-parfait* و *passé composé* (أو *passé antérieur* في الأسلوب الأدبي) يُعدّ ضروريًا لرفع مستوى الوعي الزمني لدى المتعلمين (Catford, 1965؛James, 1980).

2.1.3 الجملة الثانية: اختبار القدرة على استخدام الزمن السردي الأدبي (le passé simple)

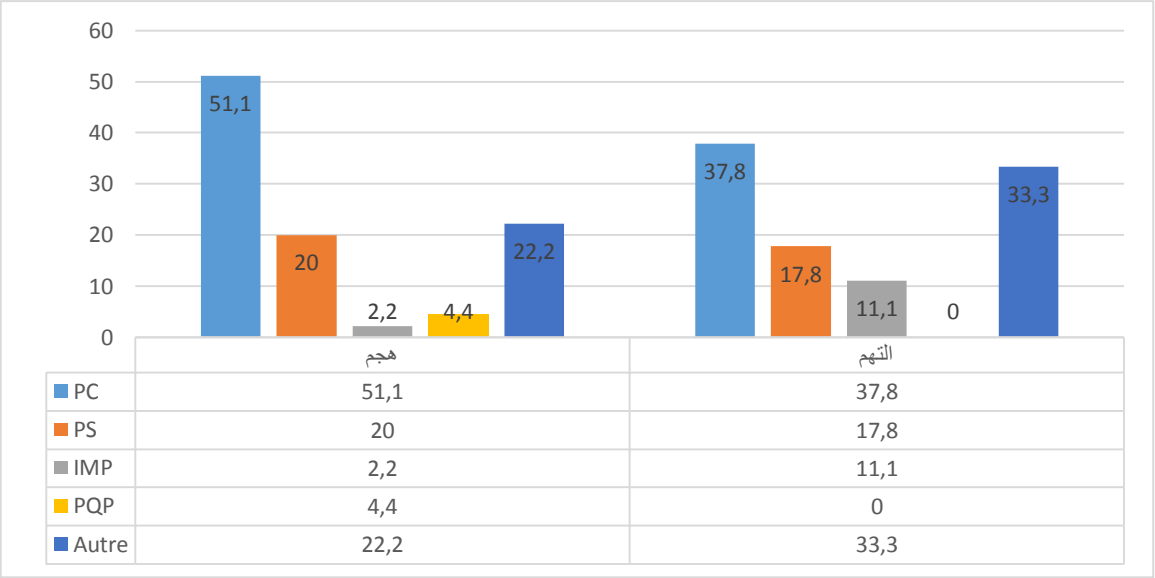
النص العربي :"*هجم الأسد على فريسته والتهمها بسرعة كبيرة*".

طُلب من الطلبة ترجمة الجملة إلى الفرنسية بأسلوب رفيع (langue soutenue) مع اختيار الزمن المناسب للفعلين "هجم" و "التهَم".

جدول 5-27: توزيع الإجابات

الفعل العربي	الصيغة الفرنسية الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية (%)	أبرز الإجابات الأخرى
هجم (Langue (soutenue	**passé simple (PS)**	9	**20.0**	passé composé 23 (51.1%) / imparfait 1 (2.2%) / plus-que-parfait 2 (4.4%) / أخرى 10 (%22.2)
التهَم (Langue (soutenue	**passé simple (PS)**	8	**17.8**	passé composé 17 (37.8%) / imparfait 5 (11.1%) / أخرى 15 (%33.3)

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، n = 38).



شكل 5-18: ترجمت صيغة "فعل" إلى اللغة الفرنسية بأسلوب رفيع

التحليل الأساسي

- سجّل الفعلان نسب صواب منخفضة:
  - **هجم**: 20.0% فقط اختاروا *passé simple*، بينما اتجهت الأغلبية (51.1%) إلى *passé composé*.
  - *التهَم*: 17.8% فقط استعملوا *passé simple*، مقابل 37.8% اختاروا *passé composé*.
- هذا يوضح أن معظم الطلبة يفضّلون الزمن الأكثر شيوعًا في الفرنسية المعاصرة (*passé composé*) حتى في سياق لغوي رفيع يتطلب زمنًا أدبيًا (*Comrie, 1985*).

تفسير النتائج

- **الأثر البيداغوجي** :المناهج الجزائرية في تدريس الفرنسية كلغة أجنبية تميل إلى التركيز على *passé composé* بوصفه زمن الماضي الأساسي في الاستعمال اليومي، بينما يبقى *passé simple* محصورًا في النصوص الأدبية، مما يقلل من فرص الممارسة الفعلية (James, 1980).
- **الوعي بالسياق الأسلوبي** :انخفاض نسبة اختيار *passé simple* يشير إلى ضعف إدراك الطلبة للفارق بين الزمن المناسب للمستوى الرفيع (langue soutenue) والزمن المستخدم في اللغة المحكية.
- **غياب التعليل** (مستمر من الأسئلة السابقة) يعكس أن الاختيارات غالبًا ما تستند إلى الحدس أو التكرار المدرسي لا إلى التحليل السياقي.

مقارنة مع الجملة السابقة

- النتائج هنا تتشابه مع الجملة الأولى من تمرين الترجمة (كان الطلاب قد انتهوا...) من حيث تدني نسب الإجابات الصحيحة، لكن طبيعة الخطأ مختلفة:
  - في الجملة الأولى كان الارتباك متعلقًا بالعلاقات التعاقبية (PQP/PC).
- أما هنا فيتعلق بالسياق الأسلوبي الذي يتطلب زمنًا أدبيًا (*passé simple*).

تؤكد هذه النتائج أن الطلبة غير مهيئين لتفعيل الأزمنة الأدبية مثل *passé simple* حتى عندما يُطلب منهم سياق رفيع صراحة.

ويستدعي ذلك إدراج نصوص وتمارين تركّز على التفرقة الأسلوبية بين *passé simple* و *passé composé*، وربط هذه الفروق بالمقابلات العربية لتقوية الحس الترجمي (Catford, 1965؛ Odlin, 1989).

3.1.3 الجملة الثالثة: اختبار القدرة على استخدام الماضي الوصفي/الاعتيادي (l'imparfait)

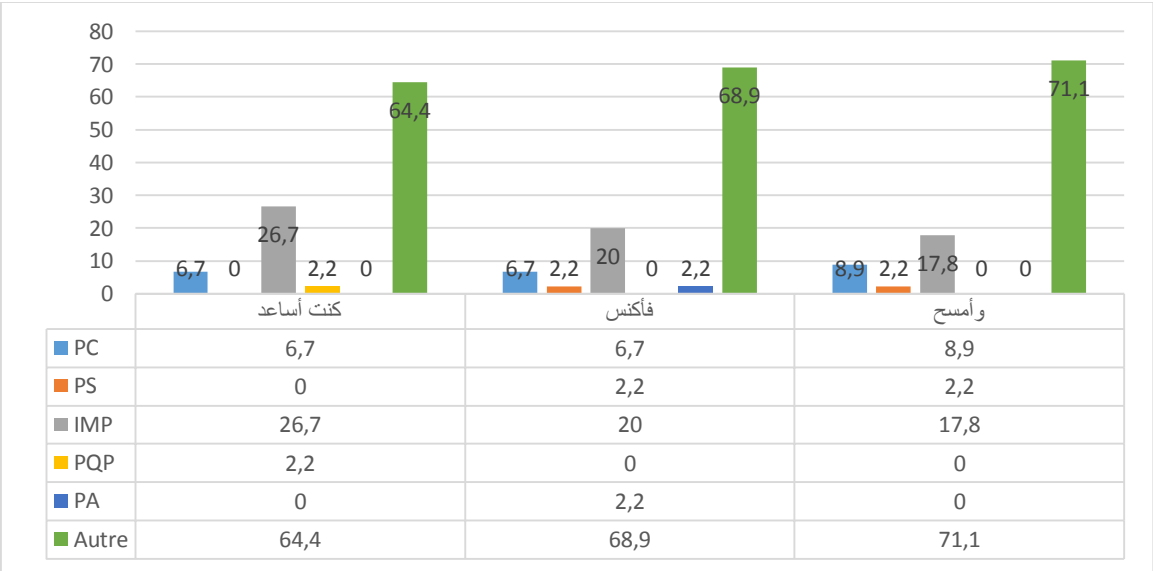
النص العربي :"*كنت أساعد جدتي في تنظيف البيت فأكنس الغرف وأمسح الأثاث العتيق*".

طُلب من الطلبة ترجمة الجملة إلى الفرنسية مع اختيار الزمن المناسب للأفعال «كنت أساعد»، "فأكنس"، و "أمسح".

جدول 5-28: توزيع الإجابات

الفعل العربي	الصيغة الفرنسية الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية (%)	أبرز الإجابات الأخرى
كنت أساعد	**imparfait (IMP)**	12	**26.7**	passé composé 3 (6.7%) / plus-que-parfait 1 (2.2%) / أخرى 29 (64.4%)
فأكنس	**imparfait (IMP)**	9	**20.0**	passé composé 3 (6.7%) / passé simple 1 (2.2%) / passé antérieur 1 (2.2%) / أخرى 31 (68.9%)
وأمسح	**imparfait (IMP)**	8	**17.8**	passé composé 4 (8.9%) / passé simple 1 (2.2%) / أخرى 32 (71.1%)

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، n = 38).



شكل 5-19: ترجمت صيغة "كان يفعل" إلى اللغة الفرنسية

التحليل الأساسي

- تُظهر النتائج ضعفًا واضحًا في اختيار الزمن الصحيح *imparfait* للأفعال الثلاثة:
  - الفعل الرئيس *كنت أساعد* لم يحصل على سوى 26.7% من الإجابات الصحيحة.
  - الأفعال التابعة (*فأكنس*، *أمسح*) سجّلت نسبًا أقل (20.0 % و17.8% على التوالي).
- الغالبية العظمى (أكثر من 64% في كل فعل) اختارت صيغًا غير محددة أو خاطئة، ما يكشف غياب استيعاب لقيمة الاستمرارية/التكرار التي يقتضيها هذا السياق (Comrie, 1985).

تفسير النتائج

- تعكس هذه النسب أن الطلبة لم يدركوا أن الجملة تصف عادة متكررة أو نشاطًا مستمرًا في الماضي، وهو السياق الأمثل لاستخدام *imparfait*.
- ارتفاع نسبة «أخرى» يدل على تشتت معرفي أو محاولات غير ممنهجة لملء الفراغ، خصوصًا أن الأفعال الثلاثة متتابعة في إطار واحد.
- استمرار اللجوء إلى *passé composé* (9–6%) يكشف تأثير التعليم اليومي الذي يركز على الماضي الإنجازي حتى في المواقف التي تتطلب وصفًا مستمرًا.

مقارنة مع الجمل السابقة

- بالمقارنة مع الجملة الثالثة (...Nous faisions du tennis)، التي تتضمن أيضًا دلالة العادة، تتضح نسبة نجاح أقل بكثير هنا، ما يوحي بأن غياب مؤشرات زمنية صريحة (مثل *tous les lundis*) زاد من صعوبة التمييز بين الماضي الوصفي والإنجازي.
- هذه النتائج تتسق مع السؤال الخامس (أسباب الصعوبة) حيث أشار 66.7% إلى «تشابه الاستخدام» كأبرز عائق.
- تؤكد هذه النتائج الحاجة إلى تمارين إضافية تُبرز الفرق بين وصف النشاط المستمر (*imparfait*) وسرد الأحداث المنجزة (*passé composé*)، مع إدماج مقارنات عربية–فرنسية لإظهار أن العربية قد لا توفر دائمًا مؤشرات شكلية، مما يتطلب استدلالًا دلاليًا (*Catford, 1965؛ James, 1980*).

4.1.3 الجملة الرابعة: اختبار القدرة على استخدام الأزمنة الأدبية المتعاقبة (passé antérieur / passé simple)

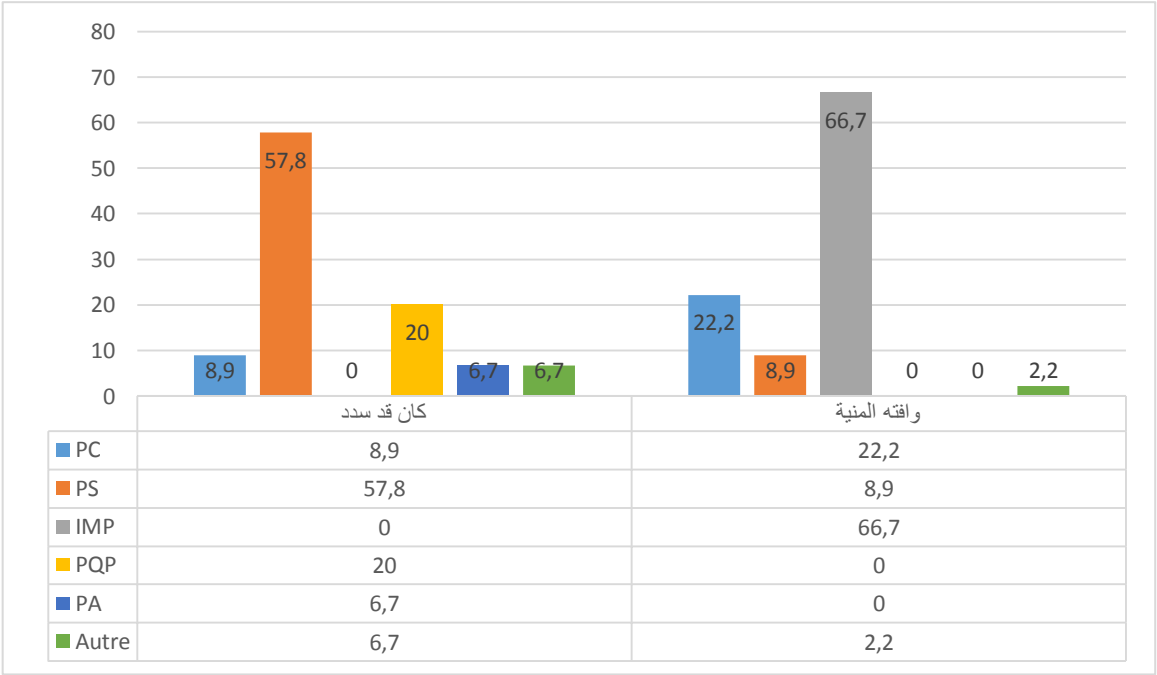
النص العربي :*"كان الأب قد سدد كل ديونه عندما وافته المنية".*

المطلوب: ترجمة الجملة إلى الفرنسية بأسلوب رفيع (langue soutenue) مع اختيار الزمن المناسب للفعلين "كان قد سدد" و "وافته المنية".

جدول 5-29: توزيع الإجابات

الفعل العربي	الصيغة الفرنسية الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية (%)	أبرز الإجابات الأخرى
كان قد سدد Langue) (soutenue	**passé antérieur (PA)**	3	**6.7**	plus-que-parfait 9 (20.0%) / passé composé 4 (8.9%) / passé simple 3 (6.7%) / أخرى 26 (%57.8)
وافته المنية Langue) (soutenue	**passé simple (PS)**	4	**8.9**	passé composé 10 (22.2%) / imparfait 1 (2.2%) / أخرى 30 (%66.7)

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، n = 38).



شكل 5-20: ترجمت صيغتي "كان قد فعل" و "فعل" إلى اللغة الفرنسية بأسلوب رفيع

التحليل الأساسي

- النسب الصحيحة منخفضة جدًا:
  - لم يتجاوز من اختاروا *passé antérieur* للفعل الأول 6.7%، رغم أنّ تركيب *كان قد سدد* يقتضي زمنًا أدبيًا يدل على حدث سابق لآخر في السرد (Comrie, 1985)
  - أما الفعل الثاني *وافته المنية* فلم يُصِب سوى 8.9% باستخدام *passé simple*، وهو الزمن الملائم لسرد حدث رئيسي في أسلوب رفيع.
- نسبة كبيرة (57.8% و66.7% على التوالي) لجأت إلى إجابات «أخرى»، ما يعكس ارتباكًا حادًا أمام مطلب الجمع بين علاقة التعاقب الزمني ومستوى اللغة الأدبي.

تفسير النتائج

- plus-que-parfait حاز نسبة أعلى نسبيًا (20%) في «كان قد سدد»، ما يشير إلى أن الطلبة يدركون جزئيًا دلالة «الحدث السابق»، لكنهم يجهلون الفارق الأسلوبي الذي يجعل *passé antérieur* هو الاختيار الأمثل في النصوص الأدبية.
- تفضيل *passé composé* (8.9% في الفعل الأول، 22.2% في الثاني) يعكس تأثير التعليم الوظيفي الذي يقدّم *passé composé* كزمن الماضي الرئيس في الفرنسية المعاصرة حتى في مواقف تتطلب لغة رفيعة (James, 1980).

مقارنة مع الجمل السابقة

- تتطابق هذه النتائج مع ما لوحظ في الجملة السابعة (Elle déjà finir…) التي تتطلب إدراك علاقة antériorité ، لكن الصعوبة هنا أشد لكونها تقترن أيضًا بضرورة إدراك المستوى الأسلوبي (*langue soutenue*).

- على النقيض من الجمل الوصفية (مثل *Quand Ahmed était petit*)، ينكشف قصور واضح في التعامل مع الأزمنة الرفيعة والمركبة.

تدل هذه النتائج على أن الطلبة يعانون من ضعف مزدوج:

1. **إدراك العلاقة التعاقبية** بين الحدثين (السداد يسبق الوفاة).
2. **التمييز الأسلوبي** بين الأزمنة الأدبية (*passé antérieur* و *passé simple*) والأزمنة التواصلية (*passé composé*).

ينبغي أن تركّز التدريبات المستقبلية على نصوص فرنسية ذات أسلوب رفيع لتقوية القدرة على استخدام الأزمنة الأدبية في الترجمة، مع إبراز المقابلات العربية لتوضيح القيم الدلالية.

5.1.3 الجملة الخامسة: اختبار القدرة على استخدام الماضي الإنجازي (le passé composé)

النص العربي :*"لقد حاول هذا الرجل إنقاذ الفتاة التي وقعت في الماء".*

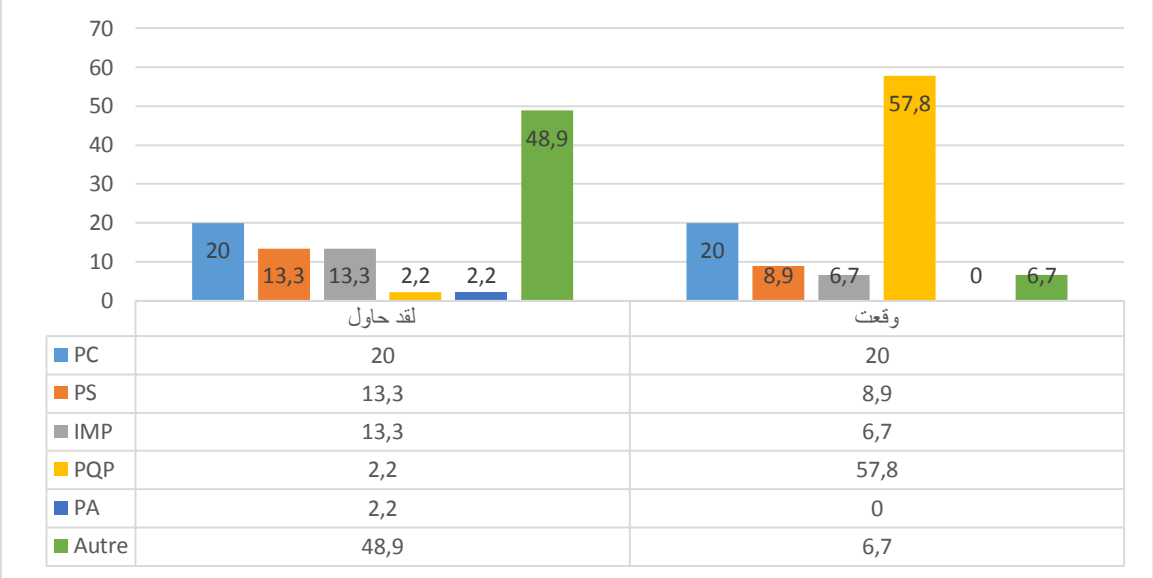
طُلب من الطلبة ترجمة الجملة إلى الفرنسية مع اختيار الزمن المناسب للفعلين "لقد حاول" و "وقعت".

جدول 5–30: توزيع الإجابات

الفعل العربي	الصيغة الفرنسية الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية(%)	أبرز الإجابات الأخرى
لقد حاول	**passé composé (PC)**	9	**20.0**	passé simple 6 (13.3%) / imparfait 6 (13.3%) / plus-que-parfait 1 (2.2%) / passé antérieur 1 (2.2%) / أخرى 22 (48.9%)

الفعل العربي	الصيغة الفرنسية الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية(%)	أبرز الإجابات الأخرى
وقعت	**passé composé (PC)**	9	**20.0**	passé simple 4 (8.9%) / imparfait 3 (6.7%) / plus-que-parfait 3 (6.7%) / أخرى 26 (57.8%)

المصدر: بيانات الاستبيان القبلي (سبتمبر 2019، 38 = n).



شكل 5-21: ترجمت صيغتي "لقد فعل" و "فعل" إلى اللغة الفرنسية

التحليل الأساسي

- لم يتجاوز من اختاروا *passé composé* الصيغة الصحيحة للفعلين 20.0% فقط، بينما توزعت بقية الإجابات على أزمنة أخرى أو فئة «أخرى» (قرابة نصف العينة).
- هذا يشير إلى أن غالبية الطلبة غير قادرين على ربط مؤشر «لقد» في العربية بالقيمة الإنجازية (perfective) التي يتطلبها *passé composé* في الفرنسية (Comrie, 1985).

تفسير النتائج

- اختيار *passé simple* (13.3% و8.9%) يعكس استمرار تأثير السرد الأدبي الذي يربط الماضي بأحداث قصصية.
- استعمال *imparfait* (13.3% و6.7%) يكشف عن خلط بين الوصف والإنجاز، إذ لجأ بعض الطلبة إلى الماضي الوصفي رغم أن الجملة تصف حدثًا محددًا ومكتملًا.
- نسبة «أخرى» المرتفعة (قرابة 50%) توحي بارتباك حاد وغياب قاعدة راسخة، وهو ما يتماشى مع نتائج سابقة للجمل التي تطلبت *passé composé*.

مقارنة مع الجمل السابقة

- بالمقارنة مع الجملة الأولى من تمرين الترجمة (كان الطلاب قد انتهوا...) التي تطلبت *plus-que-parfait* و*passé composé*، نلاحظ صعوبة مماثلة في تحديد الزمن الإنجازي رغم بساطة الحدث هنا.
- يتضح أن غياب مؤشرات زمنية فرنسية واضحة (مثل «hier» أو«ce matin») يزيد من اعتماد الطلبة على حدسهم المستند إلى العربية.
- تؤكد هذه النتائج استمرار الصعوبة في تمييز الماضي الإنجازي (passé composé) عن الأزمنة الأخرى، رغم أن الجملة تقدم حدثًا ماضيًا محددًا ومكتملًا.

توصي الدراسة بتكثيف التمارين التي تبرز العلاقة بين مؤشرات الإنجاز العربية («لقد»، «قد») وقيمتها الفرنسية لتقوية الحس الترجمي (Catford, 1965؛ James, 1980).

يخلص هذا المبحث إلى أن نتائج الاختبار القبلي ترسم صورة واضحة ودقيقة عن حجم وطبيعة الصعوبات التي يواجهها الطلبة في التعامل مع الأزمنة الماضية. فقد أظهر التحليل الكمي نسب نجاح متدنية بشكل لافت، خاصة في الأزمنة التي تتطلب وعيًا بالعلاقات التعاقبية أو

بالسياق الأسلوبي. أما التحليل النوعي، فقد كشف عن فجوة عميقة بين المعرفة الإجرائية (القدرة على التصريف) والوعي الدلالي، وهو ما تجلى في العجز شبه التام للطلبة عن تقديم تعليل صحيح لاختياراتهم الزمنية.

هذه النتائج تؤكد بشكل قاطع الفرضيات الأولية للدراسة وتؤسس لخط أساس واضح للأداء الفعلي للعينة قبل أي تدخل تعليمي. وبعد أن تم تشخيص مواطن الضعف في الأداء الفعلي، سينتقل المبحث التالي إلى تحليل نتائج الاستبيان البعدي، لرصد أي تغيرات طرأت على تمثّلات الطلبة ووعيهم بعد التدخل التعليمي، وذلك قبل الانتقال إلى قياس الأثر على أدائهم في الاختبار البعدي.

المبحث الرابع: تحليل نتائج الاستبيان البعدي

1.4 تحليل الأداء الفعلي في تمارين التصريف (بعد التدريس)

1.1.4 الجملة الأولى: استخدام الماضي الوصفي (l'imparfait)

2.1.4 الجملة الثانية: استخدام الماضي الإنجازي المفاجئ (le passé composé)

3.1.4 الجملة الثالثة: استخدام الماضي الاعتيادي (l'imparfait)

4.1.4 الجملة الرابعة: استخدام الأزمنة الأدبية المتعاقبة (passé antérieur / passé simple)

5.1.4 الجملة الخامسة: استخدام الماضي الإنجازي المتسلسل (le passé composé)

6.1.4 الجملة السادسة: التحسن في استخدام الماضي الوصفي للحالات (l'imparfait)

7.1.4 الجملة السابعة: استخدام الماضي الأسبق (plus-que-parfait / passé composé)

4. تحليل نتائج الاستبيان البعدي

بعد تحليل نتائج الاستبيان القبلي في المبحث السابق، ينتقل هذا المبحث إلى قياس الأثر الفعلي للتدخل التعليمي على أداء الطلبة. يهدف هذا الجزء إلى تقديم تحليل كمي ونوعي مفصل لنتائج الاستبيان البعدي، مع التركيز على مقارنة الأداء في تمارين التصريف مع النتائج القبلية، وقياس مدى التحسن في اختيار الأزمنة الصحيحة والقدرة على تعليلها.

1.4 تحليل الأداء الفعلي في تمارين التصريف (بعد التدريس)

النص:" صرف الأفعال الموجودة في أقواس مستخدما صيغ الأزمنة التي ذكرت في السؤال السادس معللا سبب استخدامك صيغة زمنية دون أخرى".

1.1.4 الجملة الأولى: استخدام الماضي الوصفي (l'imparfait)

«C' (être) une belle journée d'été. Il (faire) beau, les oiseaux (chanter)…»

طُلب من الطلبة تصريف الأفعال الثلاثة (être، faire، chanter) في الزمن الماضي المناسب، مع تعليل سبب الاختيار.

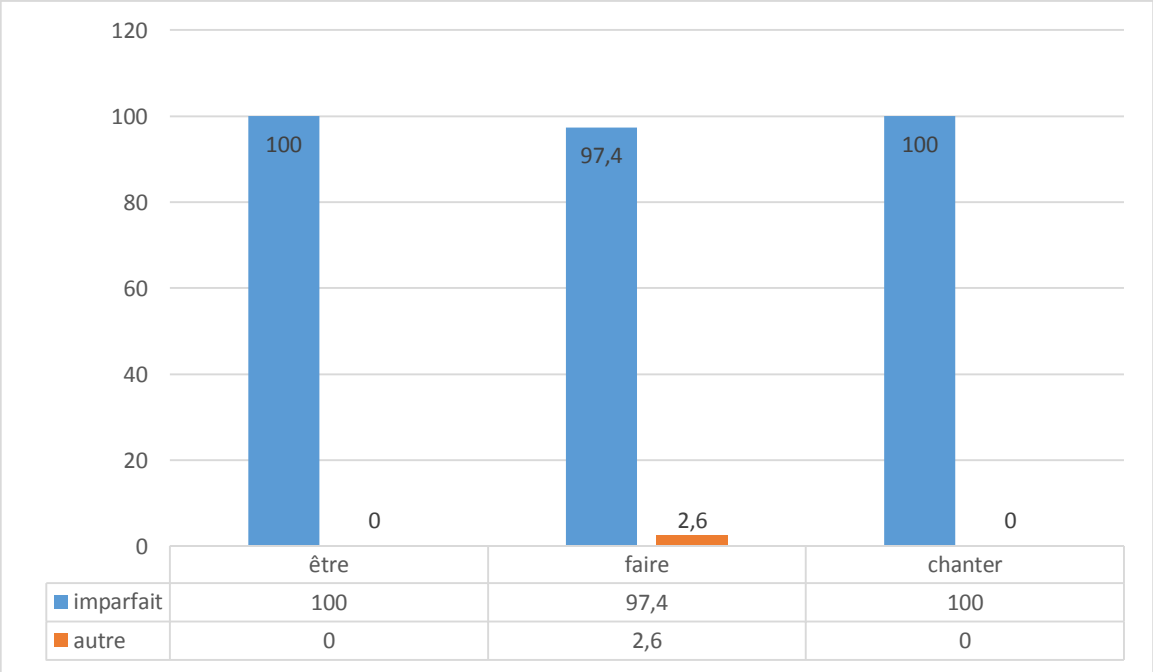
جدول 6-1: توزيع الإجابات

الفعل	الصيغة الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية (%)	أبرز الإجابات الأخرى
être	**imparfait**	38	**100.0**	—
faire	**imparfait**	37	**97.4**	أخرى: 1 (2.6%)
chanter	**imparfait**	38	**100.0**	—

أبرز الإجابات الأخرى	النسبة المئوية (%)	التكرار	الصيغة الصحيحة	الفعل
غير موجود أو خاطئ: 21 (%55.3)	**44.7** (صحيح)	17	—	**التعليل**

تشمل «إجابات أخرى» جميع الاختيارات الخاطئة مثل passé composé، passé simple أو صيغ غير محددة.

المصدر: بيانات الاستبيان البعدي (ديسمبر 2019، n = 38).



شكل 6-1: نسبة اختيار الأزمنة المختلفة

التحليل الكمي

- نسبة الصواب بلغت مستوى مرتفعًا جدًا، إذ اختار جميع الطلبة تقريبًا *imparfait* لكل من الأفعال الثلاثة.
  - هذا يمثل قفزة كبيرة مقارنة بنتائج الاختبار القبلي (حيث تراوحت نسب الصواب بين 75% و93%).
- أما على مستوى التعليل، فقد تحسن أيضًا:
  - 44.7% قدّموا تعليلاً صحيحًا، مقابل 8.9% فقط في الاختبار القبلي، وهو تحسن ملحوظ في الوعي بالقيمة الدلالية للأزمنة.

التحليل التفسيري

- يكشف هذا التحسن عن أثر واضح للتدريس التقابلي الذي ركّز على قيمة *imparfait* في وصف الأحوال والظروف المستمرة في الماضي.
- توضح النتائج أن الطلبة أصبحوا قادرين على تبرير اختيارهم اعتمادًا على الاستمرارية والوصف لا مجرد الحفظ الآلي، ما يؤكد ترسخ الفهم المفاهيمي إلى جانب القاعدة النحوية.

مقارنة بالاختبار القبلي

- في الاختبار القبلي، بلغ تعليل الإجابة الصحيحة 8.9% فقط، بينما قفز إلى 44.7% بعد التدريس، ما يشير إلى أن الطلبة لم يكتفوا بحفظ الصيغة بل اكتسبوا قدرة تفسيرية.
- كما انخفضت الأخطاء العرضية (استعمال *passé composé* أو غيره) إلى حدود شبه معدومة.

تثبت هذه النتائج أن التدخل التعليمي المبني على المقابلات العربية–الفرنسية كان فعّالًا في تمكين الطلبة من إدراك طبيعة *imparfait* ودلالاته الوصفية.

وهي خطوة أولى تؤشر إلى إمكانية تعميم هذه المقاربة على بقية الأزمنة الفرنسية التي أظهرت صعوبة أكبر في الاختبار القبلي.

2.1.4 الجملة الثانية: استخدام الماضي الإنجازي المفاجئ (le passé composé)

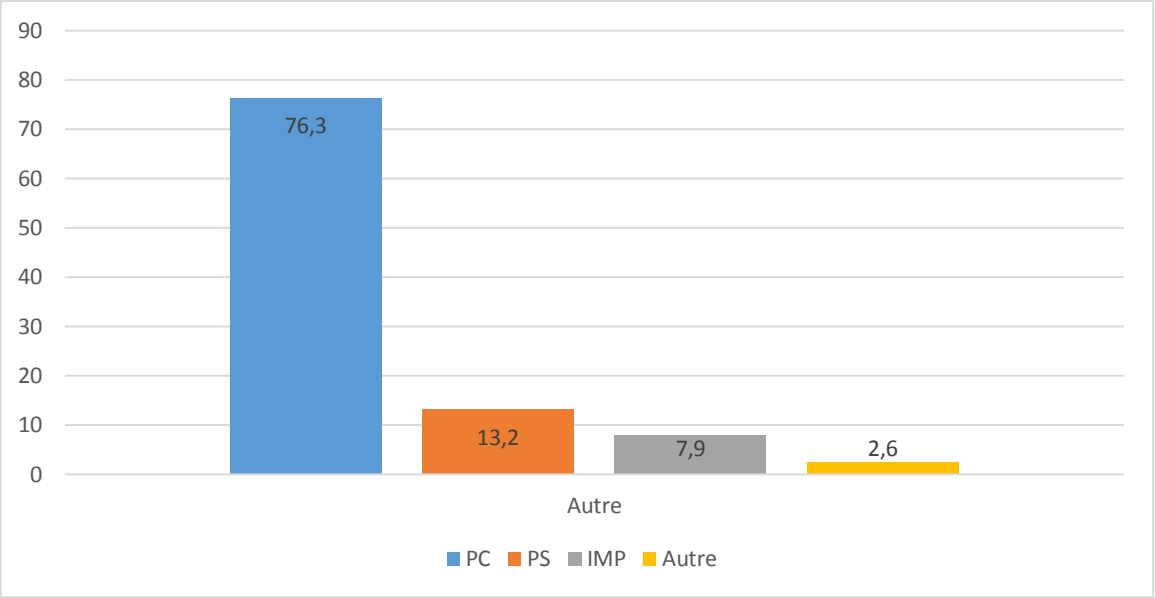
«La voiture (s’arrêter) brusquement.»

طُلب من الطلبة تصريف الفعل s’arrêter في الزمن الماضي المناسب مع تعليل سبب الاختيار.

جدول 6–2: توزيع الإجابات

الفعل	الصيغة الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية(%)	أبرز الإجابات الأخرى
s’arrêter	**passé composé (PC)**	29	**76.3**	passé simple 5 (13.2%) / imparfait 3 (7.9%) / أخرى 1 (%2.6)
التعليل	—	صحيح: 17	**44.7**	غير موجود أو خاطئ: 21 (%55.3)

المصدر: بيانات الاستبيان البعدي (ديسمبر 2019، 38 = n).



شكل 6-2: نسبة اختيار الأزمنة المختلفة

التحليل الكمي

- نسبة الصواب ارتفعت إلى 76.3%، وهي تحسن واضح مقارنة بنتائج الاختبار القبلي (13.3% فقط).
- نسبة التعليل الصحيح بلغت 44.7%، وهو تحسن ملحوظ مقارنة بنسبة 6.7% في الاختبار القبلي.

التحليل التفسيري

- يعكس التحسن الكبير في اختيار *passé composé* قدرة الطلبة على تمييز الأفعال الحدثية المفاجئة التي تستدعي زمنًا إنجازيًا يعبّر عن حدث مكتمل ومفاجئ.
- استمرار وجود نسبة لا بأس بها من اختيارات *passé simple*(13.2%) يعكس تأثير السرد الأدبي، إذ يربط بعض الطلبة الحركات المفاجئة بالسرد الرسمي رغم أن المطلوب هو لغة وظيفية.

- بقاء التعليل الصحيح عند أقل من النصف يدل على أن جزءًا من الطلبة يعرف الصيغة لكن لا يحسن تفسير سبب الاختيار، ما يشير إلى حاجة أكبر لتدريبهم على التعبير الصريح عن العلاقات الزمنية.

مقارنة بالاختبار القبلي

- نسبة الصواب قفزت من 13.3% إلى 76.3% (+63 نقطة مئوية).
- التعليل الصحيح ارتفع من 6.7% إلى 44.7% (+38 نقطة مئوية).
- هذه القفزات تؤكد الأثر الإيجابي للتدريس التقابلي الذي ركز على مقابلات الماضي العربي مثل «هجم» أو «وقع» مع *passé composé* في الأحداث الفجائية.

تؤكد هذه النتائج أن الطلبة أصبحوا قادرين على التمييز بين الماضي الإنجازي (passé composé) والماضي الأدبي (passé simple)، مع تحسن ملحوظ في القدرة على التعليل. ومع ذلك، تبقى الحاجة قائمة لتعميق الوعي السياقي، خاصة في التفريق بين الاستخدام الوظيفي والاستخدام السردي الأدبي.

3.1.4 الجملة الثالثة: استخدام الماضي الاعتيادي (l'imparfait)

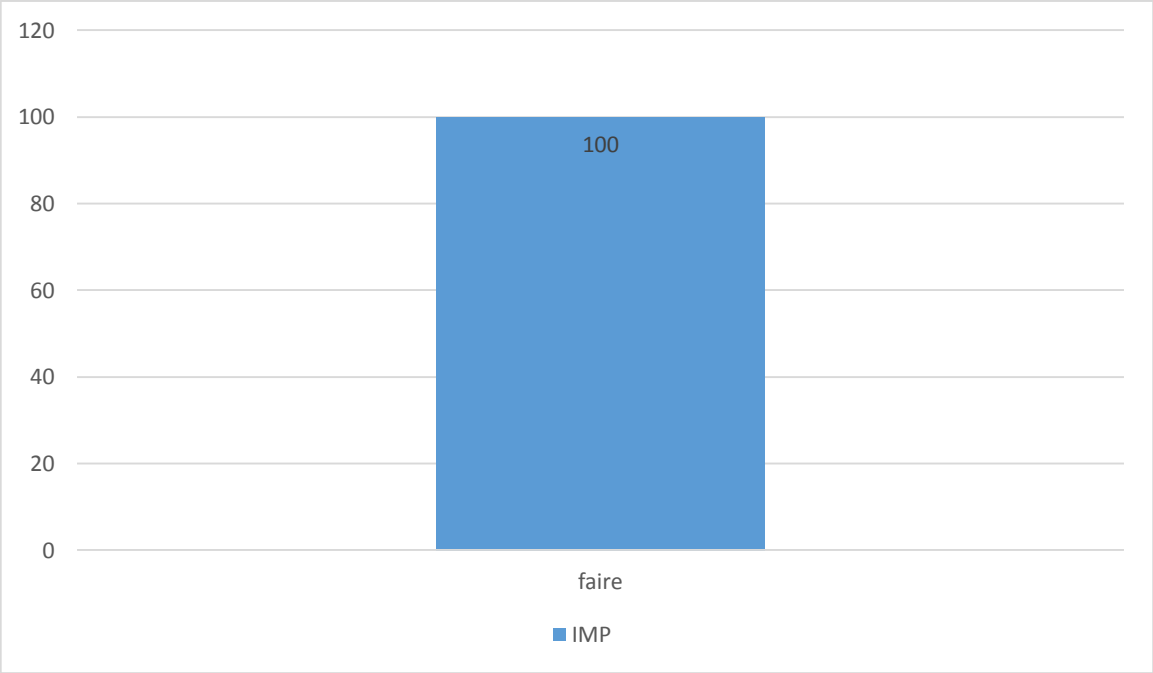
«Nous (faire) du tennis tous les lundis matin.»

طُلب من الطلبة تصريف الفعل faire في الزمن الماضي المناسب مع تعليل سبب الاختيار.

جدول 6-3: توزيع الإجابات

أبرز الإجابات الأخرى	النسبة المئوية (%)	التكرار	الصيغة الصحيحة	الفعل
—	**100.0**	38	**imparfait (IMP)**	faire
غير موجود أو خاطئ: 19 (%50.0)	**50.0**	صحيح: 19	—	**التعليل**

المصدر: بيانات الاستبيان البعدي (ديسمبر 2019، 38 = n).



شكل 6-3: نسبة اختيار الأزمنة المختلفة

التحليل الكمي

- جميع الطلبة (100%) اختاروا *imparfait*، ما يمثل إتقانًا كاملاً لاختيار الزمن الصحيح مقارنة بالاختبار القبلي (حيث لم تتجاوز نسبة الصواب 53.3%).
- نسبة التعليل الصحيح بلغت 50%، وهي تحسّن واضح مقارنة بنسبة 17.8% في الاختبار القبلي

التحليل التفسيري

- هذا الأداء يعكس استيعابًا راسخًا للقيمة الدلالية لـ *imparfait* في التعبير عن العادات أو الأفعال المتكررة في الماضي، وهو ما تدعمه العبارة الدالة *tous les lundis matin*.
- تساوي نسبتي «صحيح» و«غير موجود/خاطئ» في التعليل يدل على أن نصف العينة ما زال يجد صعوبة في التعبير عن السبب رغم إدراكه الصيغة الصحيحة؛ أي أن المعرفة الإجرائية (الاستعمال) أرسخ من المعرفة التفسيرية (التعليل).

مقارنة بالاختبار القبلي

- نسبة الصواب ارتفعت من 53.3% إلى 100% (+46.7 نقطة مئوية).
- نسبة التعليل الصحيح ارتفعت من 17.8% إلى 50% (+32.2 نقطة مئوية). هذه الزيادة تؤكد فعالية التدريس التقابلي في ترسيخ الفرق بين الماضي الوصفي (imparfait) والماضي الإنجازي (*passé composé*).
- تثبت هذه النتائج أن الطلبة أصبحوا قادرين على تمييز الأفعال العُرفية/التكرارية وربطها مباشرة بـ *imparfait* دون تردد.

ومع أن القدرة على التعليل تحسنت، إلا أن الحاجة ما زالت قائمة لتعزيز المهارة التفسيرية عبر تدريبات كتابية شفهية تساعد الطلبة على صياغة تفسيرات دقيقة.

4.1.4 الجملة الرابعة: استخدام الأزمنة الأدبية المتعاقبة (passé antérieur / passé simple)

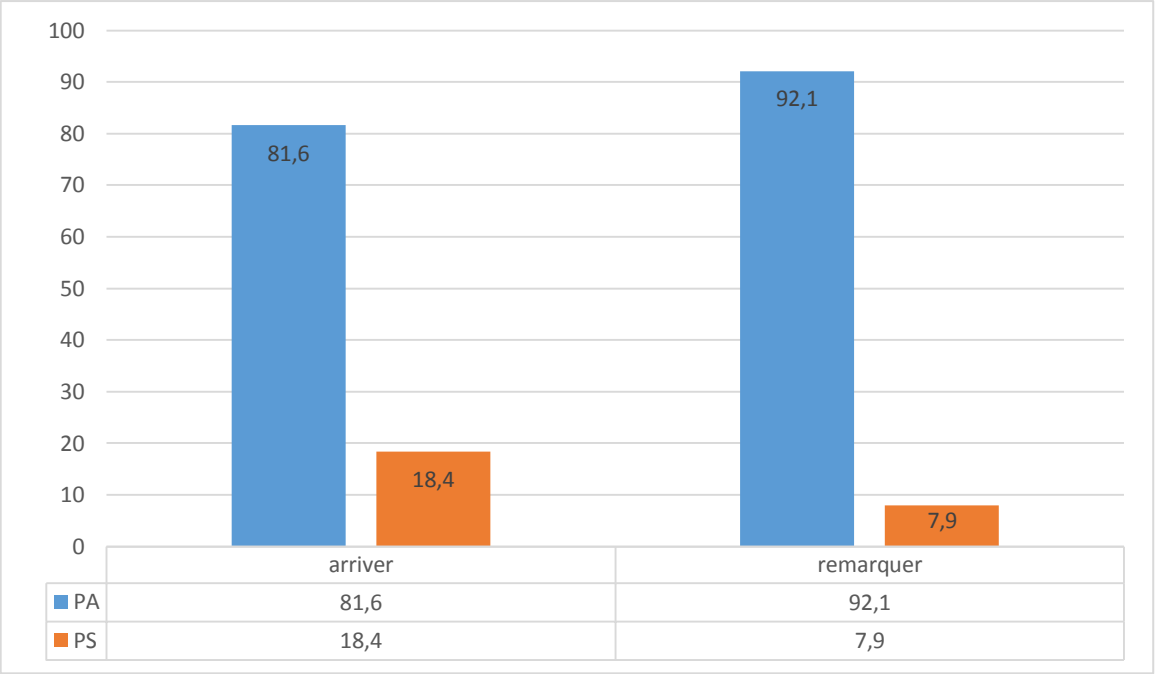
: *«À peine elle (arriver) qu'elle (remarquer) la gerbe de roses rouges déposée dans son vase préféré.»*

- طُلب من الطلبة تصريف الفعلين arriver و remarquer في سياق أسلوب رفيع (langue soutenue) مع تعليل سبب الاختيار.

جدول 6-4: توزيع الإجابات

الفعل	الصيغة الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية (%)	أبرز الإجابات الأخرى
arriver	**passé antérieur (PA)**	31	**81.6**	passé simple 7 (18.4%)
remarquer	**passé simple (PS)**	35	**92.1**	passé antérieur 3 (7.9%)
التعليل	—	صحيح: 8	**21.1**	غير موجود أو خاطئ: 30 (78.9%)

المصدر: بيانات الاستبيان البعدي (ديسمبر 2019، 38 = n).



شكل 6-4: نسب اختيار الأزمنة المختلفة

التحليل الكمي

- تحسن ملحوظ في اختيار الصيغ الصحيحة مقارنة بنتائج الاختبار القبلي (حيث لم تتجاوز نسبة الصواب 6.7% لـ *passé antérieur* و 26.7% لـ *passé simple*).
- النسبة العالية لصواب *passé antérieur* (81.6%) تعكس إدراك الطلبة لعلاقة السبق الزمني بين الفعلين، وهو جوهر هذا التركيب.
- رغم التحسن، لا يزال ضعف التعليل قائمًا (21.1% فقط قدّموا تبريرًا صحيحًا).

التحليل التفسيري

- اختيار *passé antérieur* لـ arriver يدل على فهم الطلبة لدلالة «حدث سابق مباشرة لحدث آخر» في النصوص الأدبية.
- ارتفاع نسبة *passé simple* في remarquer (92.1%) يؤكد إدراكهم لكونه الحدث الرئيس اللاحق.

- استمرار ضعف التعليل يعكس أن الطلبة يعرفون القاعدة الإجرائية لكن يجدون صعوبة في صياغة تفسير نحوي/دلالي يبرر العلاقة التعاقبية.

مقارنة بالاختبار القبلي

- قفزت نسبة الصواب في *arriver* من 6.7% إلى 81.6% (+74.9 نقطة مئوية)، وفي *remarquer* من 26.7% إلى 92.1% (+65.4 نقطة).
- هذه النتائج تمثل أحد أكبر مكاسب التدريس في الاختبار، خصوصًا في تمييز العلاقة بين حدثين متعاقبين في مستوى أسلوبي رفيع.
- أثبتت هذه النتائج أن التدريس التقابلي عزز القدرة على التمييز بين الأزمنة الأدبية النادرة (*passé antérieur* و *passé simple*)، وهي من أصعب محاور الترجمة بين العربية والفرنسية.

ويبقى تطوير مهارة التعليل خطوة أساسية لاستكمال هذا التحسن.

5.1.4 الجملة الخامسة: استخدام الماضي الإنجازي المتسلسل (le passé composé)

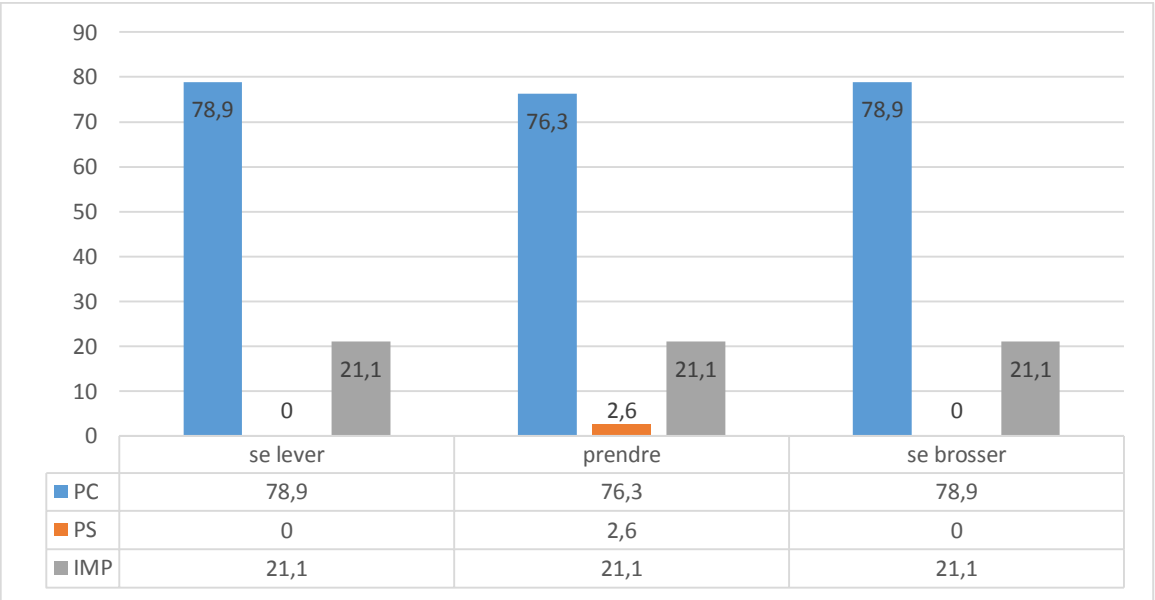
«Je me (se lever) à 6h30, je (prendre) mon petit déjeuner et je (se brosser) les dents.»

طُلب من الطلبة تصريف الأفعال الثلاثة في الزمن الماضي المناسب مع تعليل سبب الاختيار.

جدول 6-5: توزيع الإجابات

الفعل	الصيغة الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية(%)	أبرز الإجابات الأخرى
se lever	**passé composé (PC)**	30	**78.9**	imparfait 8 (21.1%)
prendre	**passé composé (PC)**	29	**76.3**	passé simple 1 (2.6%) / imparfait 8 (21.1%)
se brosser	**passé composé (PC)**	30	**78.9**	imparfait 8 (21.1%)
التعليل	—	صحيح: 16	**42.1**	غير موجود أو خاطئ: 22 (%57.9)

المصدر: بيانات الاستبيان البعدي (ديسمبر 2019، n = 38)



شكل 6-5: نسب اختيار الأزمنة المختلفة

التحليل الكمي

- ارتفعت نسبة اختيار *passé composé* في الأفعال الثلاثة إلى ما بين 76% و79%، وهو تحسن كبير مقارنة بالاختبار القبلي (حيث تراوحت نسب الصواب بين 31% و53%).
- نسبة التعليل الصحيح وصلت إلى 42.1%، مقارنة بنسبة 4.4% فقط في الاختبار القبلي.

التحليل التفسيري

- تمثل هذه الجملة سلسلة من الأفعال اليومية المنجزة، وهو ما يستدعي استعمال *passé composé* الذي يعبّر عن أحداث متتابعة مكتملة .
- لجوء أقلية من الطلبة إلى *imparfait*(21%) يعكس خلطًا بين الماضي الإنجازي والماضي الوصفي، ربما نتيجة الاعتماد على معنى «العادة الصباحية» في النص العربي.
- ارتفاع نسبة التعليل الصحيح يُظهر أن نصف الطلبة تقريبًا أصبحوا قادرين على تفسير العلاقة بين الإنجاز والتتابع لا مجرد اختيار الصيغة الصحيحة.

مقارنة بالاختبار القبلي

- نسبة الصواب تضاعفت تقريبًا في جميع الأفعال:
  - *se lever*: من 53.3% إلى 78.9% (+25.6 نقطة مئوية).
  - *Prendre*: من 44.4% إلى 76.3% (+31.9 نقطة مئوية).
  - *se brosser*: من 31.1% إلى 78.9% (+47.8 نقطة مئوية).

- التعليل الصحيح قفز من 4.4% إلى 42.1% (+37.7 نقطة مئوية)، ما يثبت فعالية التدريس التقابلي.

تُظهر النتائج أن الطلبة أصبحوا أكثر دقة في اختيار الماضي الإنجازي للأحداث المتتابعة، وأصبحوا قادرين على تبرير اختياراتهم بدرجة أكبر.

ومع ذلك، تبقى نسبة غير قليلة ما زالت تميل إلى *imparfait*، وهو ما يستدعي مزيدًا من التدريبات التي تبرز الفرق بين الوصف الروتيني (imparfait) والسرد الإنجازي (passé composé).

6.1.4 الجملة السادسة: التحسن في استخدام الماضي الوصفي للحالات (l'imparfait)

«Quand Ahmed (être) petit, il (aimer) accompagner sa grand-mère les jours de marché.»

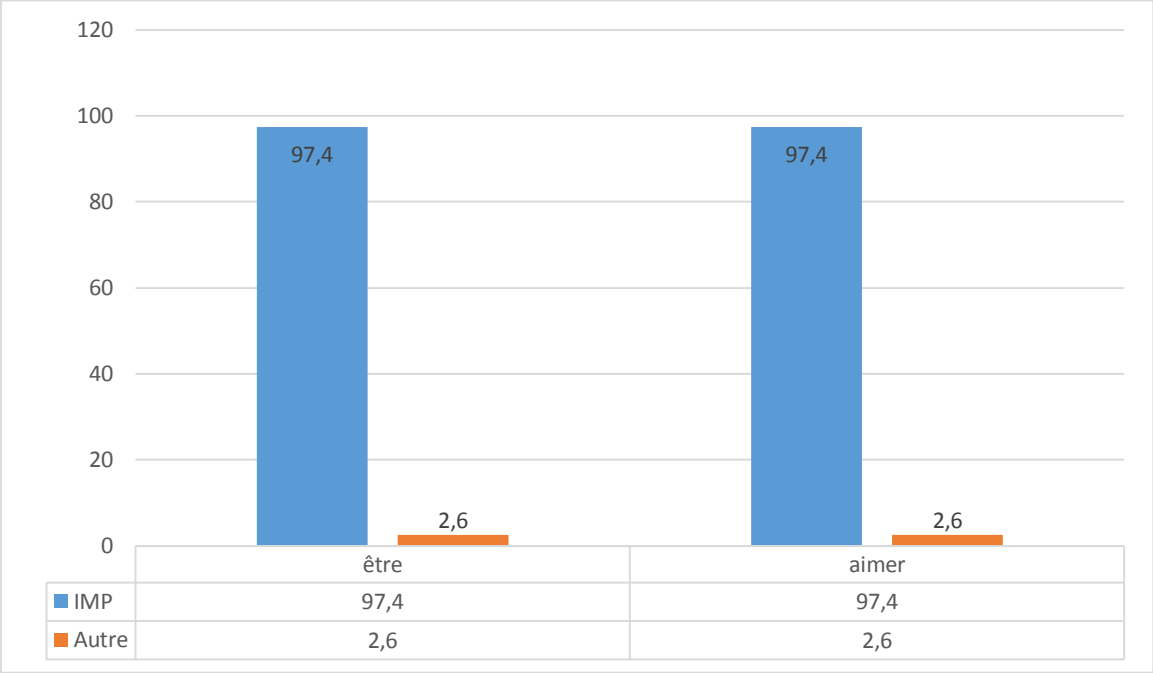
طُلب من الطلبة تصريف الفعلين être و aimer في الزمن الماضي المناسب مع تعليل سبب الاختيار.

جدول 6-6: توزيع الإجابات

الفعل	الصيغة الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية (%)	أبرز الإجابات الأخرى
Etre	**imparfait (IMP)**	37	**97.4**	أخرى: 1 (2.6%)
Aimer	**imparfait (IMP)**	37	**97.4**	أخرى: 1 (2.6%)

أبرز الإجابات الأخرى	النسبة المئوية (%)	التكرار	الصيغة الصحيحة	الفعل
غير موجود أو خاطئ: 23 (%60.5)	**39.5**	صحيح: 15	—	**التعليل**

المصدر: بيانات الاستبيان البعدي (ديسمبر 2019، n = 38)



شكل 6-6: نسب اختيار الأزمنة المختلفة

التحليل الكمي

- سجلت الصيغة الصحيحة *imparfait* نسبة نجاح شبه تام (97.4%) في كلا الفعلين، وهو تحسن كبير مقارنة بنتائج الاختبار القبلي (حيث لم تتجاوز نسب الصواب 71.1% و71.1% على التوالي).

- نسبة التعليل الصحيح بلغت 39.5%، مقارنة بنسبة 4.4% في الاختبار القبلي، وهو ارتفاع ملحوظ يعكس تحسن الوعي الدلالي.

التحليل التفسيري

- الجملة تصف حالة مستمرة وخصيصة ماضية (*Ahmed était petit + il aimait…*)، وهو السياق الأمثل لاستخدام *imparfait* للتعبير عن الخلفية والوصف.
- استمرار ضعف التعليل (أقل من النصف) يكشف أن بعض الطلبة، رغم معرفتهم الإجرائية الصحيحة، لا يزالون يفتقرون إلى مهارة التعبير عن السبب النحوي/الدلالي (James, 1980).

مقارنة بالاختبار القبلي

- قفزت نسبة الصواب من نحو 71% إلى 97.4% (+26 نقطة مئوية).
- ارتفعت نسبة التعليل الصحيح من 4.4% إلى 39.5% (+35 نقطة مئوية).
- هذا التحسن يؤكد فعالية التدريس التقابلي في ترسيخ مفهوم الماضي الوصفي (*imparfait*) المرتبط بالحالات المستمرة أو الصفات في الماضي.

يبين هذا السؤال أن الطلبة أصبحوا أكثر قدرة على التعرف على المواقف التي تتطلب *imparfait* وتطبيقها بدقة، مع تحسن واضح في التبرير، وإن كان التعبير التفسيري ما زال يحتاج إلى مزيد من التدعيم عبر تمارين كتابية شفهية.

7.1.4 الجملة السابعة: استخدام الماضي الأسبق (plus-que-parfait / passé composé)

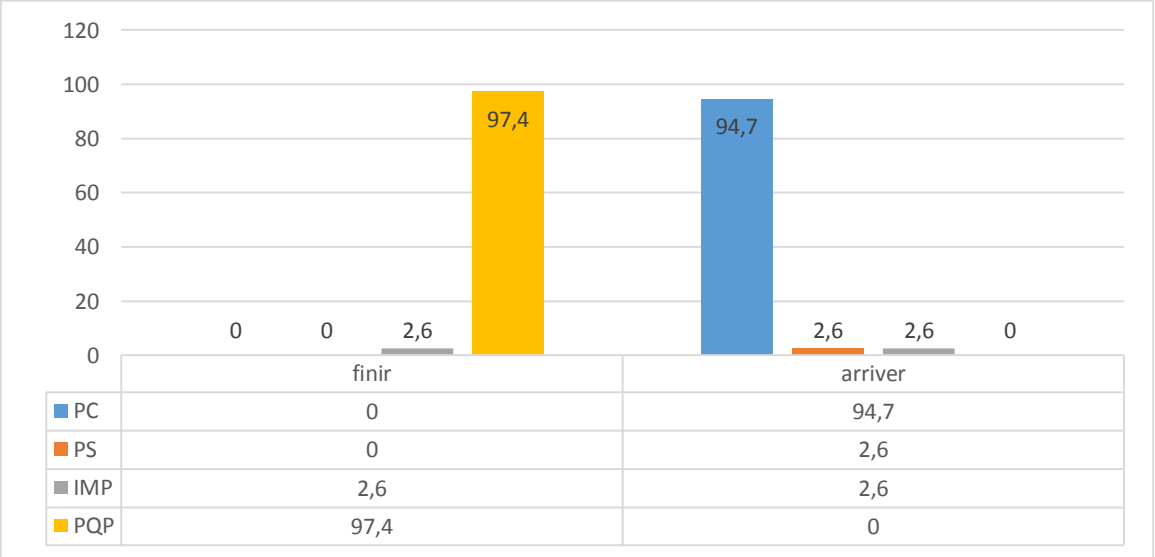
«Elle déjà (finir) ses devoirs quand sa mère (arriver).»

طُلب من الطلبة تصريف الفعلين finir و arriver في الزمن الماضي المناسب مع تعليل سبب الاختيار.

جدول 6-7: توزيع الإجابات

الفعل	الصيغة الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية(%)	أبرز الإجابات الأخرى
finir	**plus-que-parfait (PQP)**	37	**97.4**	imparfait 1 (2.6%)
arriver	**passé composé (PC)**	36	**94.7**	passé simple 1 (2.6%) / imparfait 1 (2.6%)
التعليل	—	صحيح: 15	**39.5**	غير موجود أو خاطئ: 23 (%60.5)

المصدر: بيانات الاستبيان البعدي (ديسمبر 2019، n = 38)



شكل 6-7: نسب اختيار الأزمنة المختلفة

التحليل الكمي

- بلغت نسبة الصواب في اختيار *plus-que-parfait* للفعل finir مستوى شبه تام (97.4%)، بينما حقق الفعل arriver نسبة 94.7% في اختيار *passé composé*.

نسبة التعليل الصحيح بلغت 39.5%، وهو تحسن واضح مقارنة بنسبة 0% تقريبًا في الاختبار القبلي.

التحليل التفسيري

- تدل هذه النسب المرتفعة على أن الطلبة استوعبوا جيدًا العلاقة التعاقبية بين الحدثين:
  - *finir* يسبق *arriver* <= *plus-que-parfait* يعبّر عن حدث سابق لحدث آخر في الماضي.
  - *arriver* يصف الحدث الرئيس => *passé composé* يعبّر عن إنجاز مكتمل.
- استمرار ضعف التعليل (أقل من النصف) يوحي بأن بعض الطلبة يطبقون القاعدة بشكل آلي دون القدرة على تفسير الفرق الدلالي بدقة.

مقارنة بالاختبار القبلي

- قفزت نسبة الصواب في *finir* من 13.3% إلى 97.4% (+84.1 نقطة مئوية).
- نسبة الصواب في *arriver* ارتفعت من 17.8% إلى 94.7% (+76.9 نقطة مئوية).
- نسبة التعليل الصحيح تحسنت من 0% تقريبًا إلى 39.5%، ما يعكس أثرًا قويا للتدريس التقابلي على إدراك العلاقات الزمنية.

يبين هذا السؤال أن التدريس المركّز على علاقات antériorité (الأسبقية الزمنية) مكّن الطلبة من التمييز بدقة بين *plus-que-parfait* و *passé composé*، وهو أحد أهداف الدراسة الرئيسة.

لكن بقاء التعليل الصحيح دون مستوى النصف يؤكد ضرورة تعزيز مهارات الشرح والتبرير إلى جانب المعرفة الإجرائية.

يخلص تحليل نتائج الاستبيان البعدي إلى إثبات وجود تحسن جوهري ولافت في أداء الطلبة بعد التدخل التعليمي. فقد أظهرت النتائج قفزات نوعية في القدرة على اختيار الأزمنة الصحيحة، خاصة في التمييز بين الماضي الوصفي والإنجازي، وإدراك علاقات الأسبقية الزمنية، والوعي بالبعد الأسلوبي للأزمنة الأدبية. كما لوحظ تحسن ملحوظ في القدرة على تعليل الاختيارات. هذه النتائج الكمية والنوعية تشكل الأساس الذي سيبنى عليه المبحث التالي، الذي سيقوم بتحليل نتائج الاختبار البعدي.

المبحث الخامس: تحليل نتائج الاختبار البعدي

1.5 أهداف الاختبار البعدي ومنهجية تحليله

2.5 تحليل أداء الطلبة في تمارين الترجمة (بعد التدريس)

1.2.5 الجملة الأولى: ترجمة الأسبقية الزمنية (plus-que-parfait / passé composé)

2.2.5 الجملة الثانية: ترجمة الزمن السردي الأدبي (le passé simple)

3.2.5 الجملة الثالثة: ترجمة الماضي الوصفي/الاعتيادي (l'imparfait)

4.2.5 الجملة الرابعة: ترجمة الأزمنة الأدبية المتعاقبة (passé antérieur / passé simple)

5.2.5 الجملة الخامسة: ترجمة الماضي الإنجازي (le passé composé)

5. تحليل نتائج الاختبار البعدي

يأتي هذا المبحث استكمالًا لما تمّ تقديمه في المبحث الثالث من تحليل نتائج الاختبار القبلي، ليُركّز الآن على مرحلة ما بعد التدريس، أي بعد تطبيق التدخل البيداغوجي الذي استهدف تزويد طلبة السنة الثانية ليسانس بقسم اللغة الفرنسية (جامعة الإخوة منتوري – قسنطينة) بالمقابلات الزمنية الفرنسية لصيغ الماضي العربي.

1.5 أهداف الاختبار البعدي ومنهجية تحليله

يهدف هذا الجزء إلى قياس أثر هذا التدريس التقابلي في تحسين أداء الطلبة عند اختيار الأزمنة الفرنسية المناسبة في الترجمة التحريرية، وذلك من خلال مقارنة نتائج الاختبار البَعدي بالاختبار القبلي.

لقد تمّ تنفيذ هذا الاختبار بعد إتمام سلسلة من الحصص الصفية التي خُصّصت لدراسة صيغ الماضي العربية (*فعل، قد فعل، كان يفعل، كان قد فعل*) ومقابلاتها في الفرنسية (*passé composé, passé simple, imparfait, plus-que-parfait, passé antérieur*) مع تمارين تطبيقية متدرجة.

وبذلك فإن النتائج المعروضة هنا تعكس مدى استيعاب الطلبة للقيم الزمنية الفرنسية بعد تلقيهم دروسًا مكثفة في المقابلات العربية–الفرنسية.

سيتم في هذا المبحث:

- عرض الجداول الإحصائية لكل جملة من جمل الاختبار، مع رسوم بيانية توضّح نسب الصواب والخطأ.
- تحليل نوعي يفسر تحسن الأداء أو استمرار بعض الصعوبات، وربطها بفرضيات البحث وبنتائج المبحث الثاني.

- تقديم مقارنة إجمالية بين الاختبارين القبلي والبعدي لتحديد مكامن التحسن وأثر التدريس التقابلي على الكفاءة الترجمية للطلبة.

بهذا، يمهّد هذا المبحث للانتقال في الفصل إلى مرحلة المقارنة النهائية بين الاختبارين وتفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة، تمهيدًا لاستخلاص الاستنتاجات والتوصيات البيداغوجية.

2.5 تحليل أداء الطلبة في تمارين الترجمة (بعد التدريس)

النص: " ترجم الجمل التالية من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية"

1.2.5 الجملة الأولى: ترجمة الأسبقية الزمنية (plus-que-parfait / passé composé)

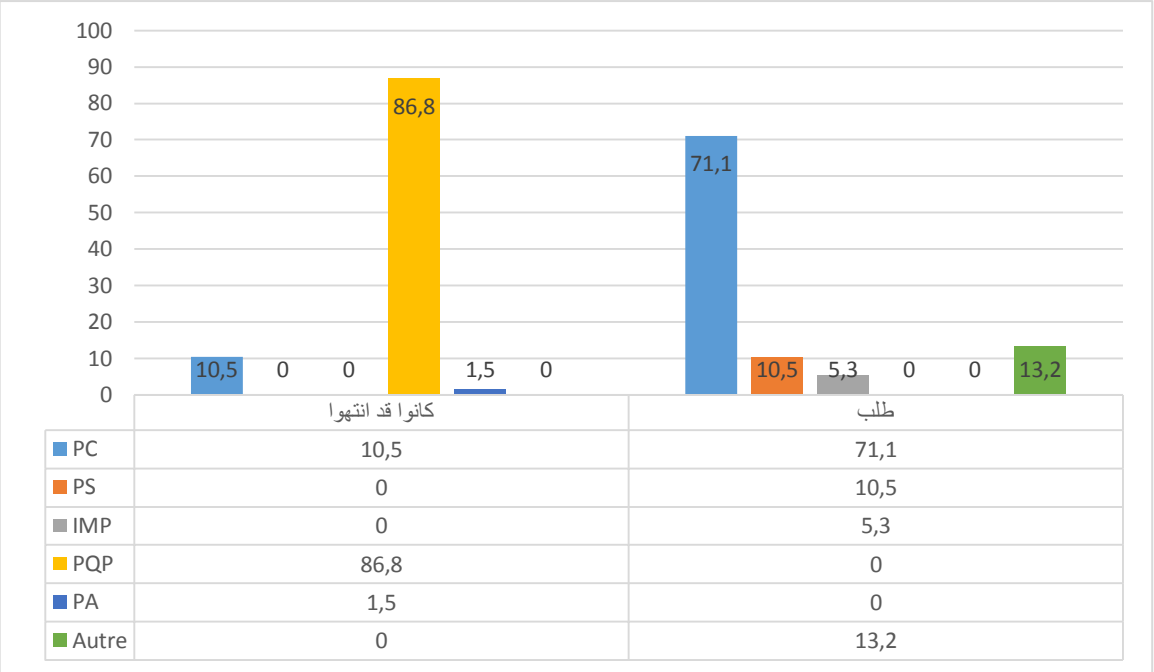
"كان الطلاب قد انتهوا من قراءة النص عندما طلب الأستاذ منهم أن ينصرفوا".

طُلب من الطلبة ترجمة الجملة إلى الفرنسية مع اختيار الزمن المناسب للفعلين "كانوا قد انتهوا" و "طلب".

جدول 6-8: توزيع الإجابات

الفعل	الصيغة الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية(%)	أبرز الإجابات الأخرى
كانوا قد انتهوا	**plus-que-parfait (PQP)**	33	**86.8**	passé antérieur 4 (10.5%) / passé composé 1 (2.6%)
طلب	**passé composé (PC)**	27	**71.1**	passé simple 4 (10.5%) / imparfait 2 (5.3%) / 5 أخرى (13.2%)

المصدر: بيانات الاستبيان البعدي (ديسمبر 2019، 38 = n)



	كانوا قد انتهوا	طلب
PC	10,5	71,1
PS	0	10,5
IMP	0	5,3
PQP	86,8	0
PA	1,5	0
Autre	0	13,2

شكل 6-8: ترجمت صيغتي "كان قد فعل" و "فعل" إلى اللغة الفرنسية

التحليل الكمي

- حقق الفعل «كانوا قد انتهوا » نسبة صواب عالية جدًا (86.8%) في اختيار *plus-que-parfait*، مقابل 17.8% فقط في الاختبار القبلي.
- أما الفعل «طلب» فقد بلغت نسبة الصواب 71.1% باختيار *passé composé*، مقارنة بـ17.8% في الاختبار القبلي.

التحليل التفسيري

- يعكس هذا التحسن الكبير قدرة الطلبة على إدراك علاقة الأسبقية الزمنية بين الحدثين:
  - انتهاء القراءة يسبق طلب الأستاذ => *plus-que-parfait* والأنسب.
  - طلب الأستاذ يمثل الحدث الرئيس => *passé composé* يعبّر عن حدث ماضٍ مكتمل.

- ما يزال وجود نسبة محدودة من اختيارات *passé antérieur* (10.5%) في الفعل الأول يعكس تأثر بعض الطلبة بالسرد الأدبي، خاصة مع التعابير الرسمية في النص العربي.
- استمرار استخدام *passé simple* في الفعل الثاني (10.5%) يؤكد أن بعض الطلبة يميلون إلى الزمن الأدبي عند ترجمة نصوص رسمية.

مقارنة بالاختبار القبلي

- قفزت نسبة الصواب في *plus-que-parfait* من 17.8% إلى 86.8% (+69 نقطة مئوية).
- ارتفعت نسبة الصواب في *passé composé* من 17.8% إلى 71.1% (+53.3 نقطة مئوية).
- تعكس هذه القفزات أثر التدريس التقابلي الذي ركز على الربط بين الصيغة العربية "كان قد فعل" و *plus-que-parfait* الفرنسي.
- تؤكد هذه النتائج أن الطلبة تمكنوا من اكتساب وعي قوي بعلاقات *antériorité* (الأسبقية) بين الأحداث في الجملة الفرنسية، مع تحسن كبير في اختيار الزمن الرئيس للأحداث اللاحقة.

ومع ذلك، فإن وجود نسبة من الاختيارات الأدبية (*passé antérieur* و*passé simple*) يشير إلى ضرورة تكثيف التمارين التي تميز بين المستوى الوظيفي والمستوى الأدبي في الترجمة.

2.2.5 الجملة الثانية: ترجمة الزمن السردي الأدبي (le passé simple)

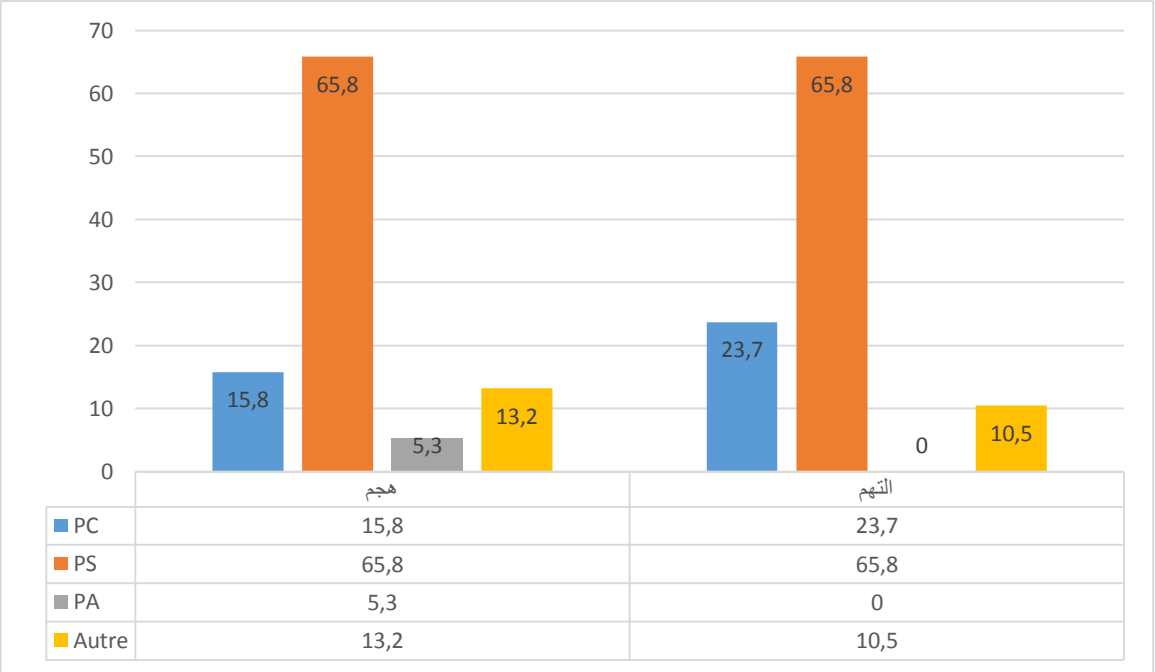
"هجم الأسد على فريسته والتهمها بسرعة كبيرة".

طُلب من الطلبة ترجمة الجملة إلى الفرنسية في أسلوب رفيع (langue soutenue) مع اختيار الزمن المناسب للفعلين هجم والتهَم.

جدول 6-9: توزيع الإجابات

الفعل	الصيغة الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية(%)	أبرز الإجابات الأخرى
هجم (Langue (soutenue	**passé simple (PS)**	25	**65.8**	passé composé 6 (15.8%) / أخرى passé antérieur 2 (5.3%) / 5 (13.2%)
التهَم (Langue (soutenue	**passé simple (PS)**	25	**65.8**	passé composé 9 (23.7%) / أخرى 4 (10.5%)

المصدر: بيانات الاستبيان البعدي (ديسمبر 2019، n = 38)



	هجم	التهم
PC	15,8	23,7
PS	65,8	65,8
PA	5,3	0
Autre	13,2	10,5

شكل 6-9: ترجمت صيغة "فعل" إلى اللغة الفرنسية بأسلوب رفيع

التحليل الكمي

- بلغت نسبة اختيار *passé simple* للفعلين حوالي 65.8%، وهو تحسن واضح مقارنة بنتائج الاختبار القبلي (20.0% و17.8% على التوالي).
- في المقابل، انخفض استعمال *passé composé* إلى 15.8% في «هجم» و23.7% في «التهَم» بعد أن كان الخيار المهيمن قبل التدريس.

التحليل التفسيري

- يعكس هذا التحسن قدرة الطلبة على تمييز الطابع السردي الأدبي الذي يقتضي *passé simple* عند ترجمة نصوص رسمية أو أدبية.
- ما زال وجود نسبة معتبرة من *passé composé* (خصوصًا 23.7% في «التهَم») يدل على أن بعض الطلبة لم يفصلوا تمامًا بين المستوى الوظيفي (oral / parlé) والمستوى الأدبي (écrit soutenu).

- النسبة الضعيفة لاستعمال *passé antérieur* (5.3%) تشير إلى بقاء بعض الالتباس حول علاقة السبق الزمني، لكنها أقل بكثير مقارنة بما قبل التدريس.

مقارنة بالاختبار القبلي

- قفزت نسبة الصواب في هجم من 20.0% إلى 65.8% (+45.8 نقطة مئوية).
- ارتفعت نسبة الصواب في التهَم من 17.8% إلى 65.8% (+48 نقطة مئوية).
- هذا التحسن يؤكد أثر التدريس التقابلي الذي ركز على الفصل بين السرد الأدبي والأحداث اليومية عند اختيار الزمن الفرنسي.

يُظهر هذا السؤال أن الطلبة أصبحوا أكثر قدرة على توظيف *passé simple* في السياق الأدبي، وهو أحد الأهداف الرئيسة للتدريس، لكن استمرار استعمال *passé composé* لدى ربع العينة تقريبًا يبرز حاجة متزايدة إلى تمارين إضافية تعزز الوعي بالمستوى الأسلوبي في الترجمة.

3.2.5 الجملة الثالثة: ترجمة الماضي الوصفي/الاعتيادي (l'imparfait)

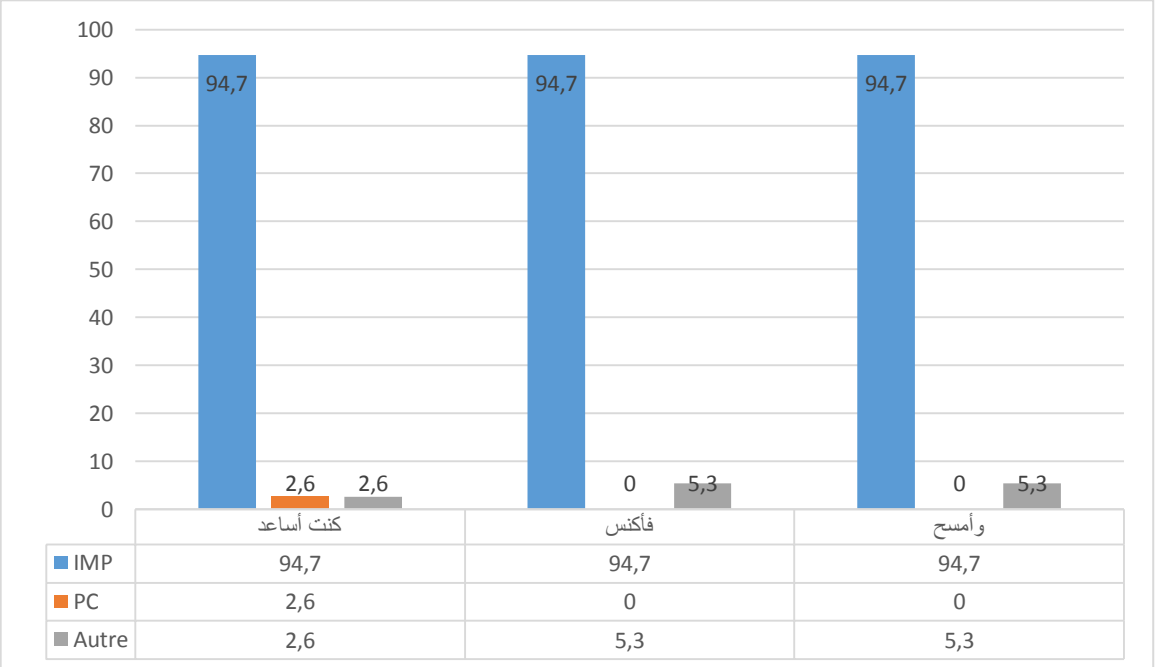
"كنت أساعد جدتي في تنظيف البيت فأكنس الغرف وأمسح الأثاث العتيق".

طُلب من الطلبة ترجمة الجملة إلى الفرنسية مع اختيار الزمن المناسب للأفعال الثلاثة كنت أساعد، فأكنس، وأمسح.

جدول 6-10: توزيع الإجابات

الفعل	الصيغة الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية(%)	أبرز الإجابات الأخرى
كنت أساعد (*j'aidais*)	**imparfait (IMP)**	36	**94.7**	passé composé 1 (2.6%) / أخرى 1 (2.6%)
je) **فأكنس** (*balayais*	**imparfait (IMP)**	36	**94.7**	أخرى 2 (5.3%)
وأمسح (*j'essuyais*)	**imparfait (IMP)**	36	**94.7**	أخرى 2 (5.3%)

المصدر: بيانات الاستبيان البعدي (ديسمبر 2019، n = 38)



شكل 5-19: ترجمت صيغة "كان يفعل" إلى اللغة الفرنسية

التحليل الكمي

- سجلت جميع الأفعال نسب صواب مرتفعة جدًا بلغت 94.7%، وهو تحسن لافت مقارنة بنتائج الاختبار القبلي (حيث تراوحت نسب الصواب بين 20% و26%).
- نسبة الإجابات الأخرى تراجعت إلى أقل من 6% في كل فعل، وهو مؤشر على استيعاب شبه كامل للقيمة الدلالية للصيغة.

التحليل التفسيري

- تدل هذه النتائج على أن الطلبة أدركوا بوضوح أن imparfait هو الأنسب للتعبير عن الأفعال المتكررة أو المستمرة في الماضي.
- اختيار هذه الصيغة يعكس فهمًا سياقيًا متقدمًا، إذ تتحدث الجملة عن نشاط روتيني مستمر (مساعدة الجدة، تنظيف البيت)، وهي وظيفة نموذجية لـ *imparfait*.
- نسبة الخطأ المحدودة قد تعود إلى تأثير الصيغة العربية "كنت أفعل" التي قد تُغري بعض الطلبة بالبحث عن مكافئ إنجازي أو مركب.

مقارنة بالاختبار القبلي

- قفزت نسبة الصواب من حدود 20–26% إلى 94.7% (+70 نقطة مئوية تقريبًا).
- يبرز هذا التحسن الكبير أثر التدريس التقابلي الذي ركّز على مقابلات الماضي العربي مع *imparfait*، خصوصًا في حالات الأفعال العرفية المستمرة.

يؤكد هذا السؤال أن التدريس نجح في ترسيخ قيمة الماضي الوصفي (imparfait)، وهو ما يعزز قدرة الطلبة على الترجمة الدقيقة للأحداث المتكررة أو المستمرة.

وتبقى الحاجة قائمة إلى تشجيعهم على تقديم تعليلات كتابية لتقوية الجانب التفسيري الذي لا يظهر بوضوح في هذا السؤال.

4.2.5 الجملة الرابعة: ترجمة الأزمنة الأدبية المتعاقبة (passé antérieur / passé simple)

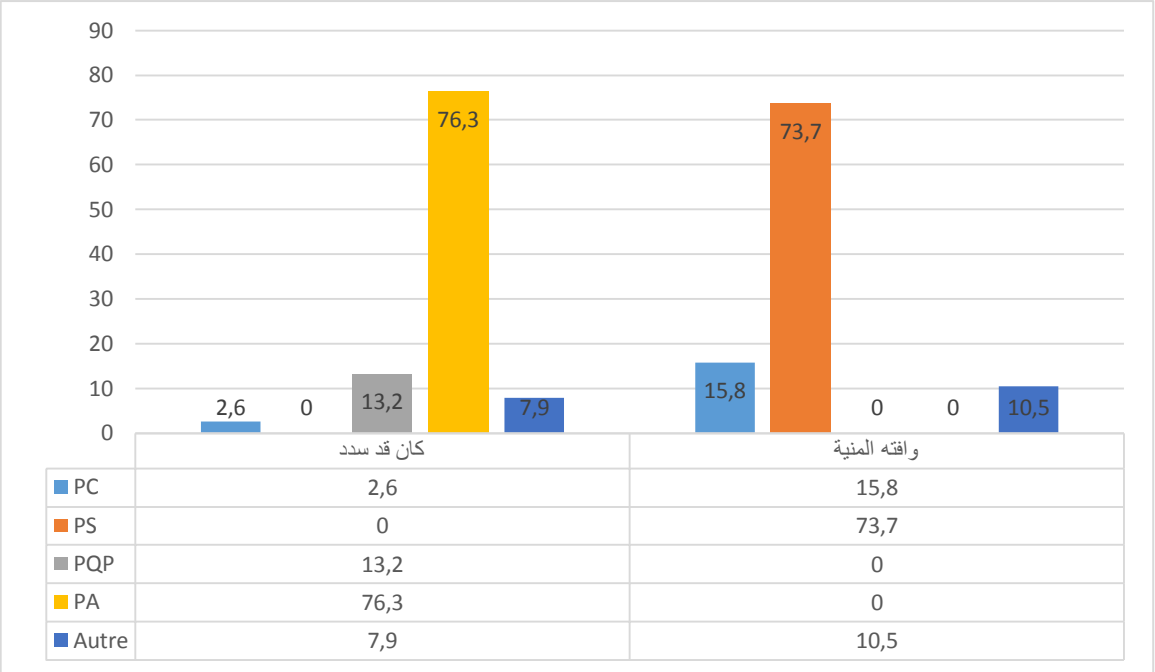
"كان الأب قد سدد كل ديونه عندما وافته المنية".

طُلب من الطلبة ترجمة الجملة إلى الفرنسية في أسلوب رفيع (langue soutenue) مع اختيار الزمن المناسب للفعلين كان قد سدد و وافته المنية.

جدول 6-11: توزيع الإجابات

الفعل	الصيغة الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية (%)	أبرز الإجابات الأخرى
كان قد سدد (Langue soutenue)	**passé antérieur (PA)**	29	**76.3**	plus-que-parfait 5 (13.2%) / passé composé 1 (2.6%) / أخرى 3 (7.9%)
وافته المنية (Langue soutenue)	**passé simple (PS)**	28	**73.7**	passé composé 6 (15.8%) / أخرى 4 (10.5%)

المصدر: بيانات الاستبيان البعدي (ديسمبر 2019، n = 38)



	كان قد سدد	وافته المنية
PC	2,6	15,8
PS	0	73,7
PQP	13,2	0
PA	76,3	0
Autre	7,9	10,5

شكل 6-11: ترجمت صيغتي "كان قد فعل" و "فعل" إلى اللغة الفرنسية بأسلوب رفيع

التحليل الكمي

- بلغت نسبة اختيار *passé antérieur* للفعل كان قد سدد 76.3%، وهي قفزة كبيرة مقارنة بنتائج الاختبار القبلي (حيث لم تتجاوز 6.7%).
- أما الفعل وافته المنية فقد حقق نسبة 73.7% لاختيار *passé simple*، مقابل 8.9% فقط في الاختبار القبلي.

التحليل التفسيري

- يبرز هذا الأداء قدرة الطلبة على تمييز العلاقة الزمنية بين الحدثين:
  - *passé antérieur* يعبّر عن حدث وقع قبل حدث آخر في نصوص السرد الأدبي، وهو ما ينسجم مع "كان قد سدد".
  - *passé simple* يعبّر عن الحدث الرئيس (وفاة الأب) الذي أعقب الحدث السابق.

- استمرار استعمال *plus-que-parfait* (13.2%) في الفعل الأول يعكس ميلًا إلى الحل الوظيفي المستخدم في اللغة الفرنسية المعاصرة، بينما يعبر عن فهم صحيح للعلاقة الزمنية لكن مع مستوى أسلوبي أقل رسمية.
- نسبة *passé composé* في الفعل الثاني (15.8%) تشير إلى أن بعض الطلبة لم يفصلوا تمامًا بين السرد الأدبي واللغة اليومية.

مقارنة بالاختبار القبلي

- قفزت نسبة الصواب في كان قد سدد من 6.7% إلى 76.3% (+69.6 نقطة مئوية).
- ارتفعت نسبة الصواب في وافته المنية من 8.9% إلى 73.7% (+64.8 نقطة مئوية).
- هذه القفزات تؤكد فعالية التدريس التقابلي في ترسيخ قيمة الأزمنة الأدبية النادرة.

تدل النتائج على أن الطلبة استوعبوا الفرق بين *passé antérieur* و *plus-que-parfait*، وكذلك بين *passé simple* و *passé composé*، مع قدرة أفضل على اختيار الزمن المناسب في المستوى الأسلوبي الرفيع.

ومع ذلك، يبقى استعمال *plus-que-parfait* و *passé composé* لدى أقلية من الطلبة إشارة إلى ضرورة مزيد من التدريبات التي تبرز البعد الأسلوبي إلى جانب العلاقة الزمنية.

5.2.5 الجملة الخامسة: ترجمة الماضي الإنجازي (le passé composé)

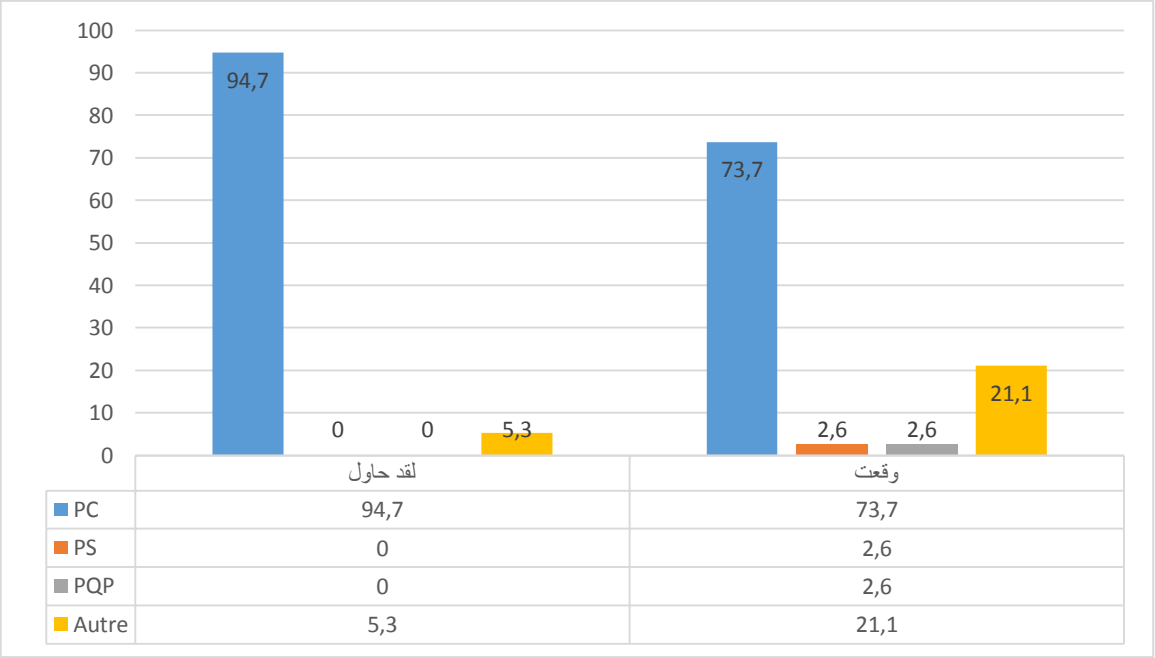
"لقد حاول هذا الرجل إنقاذ الفتاة التي وقعت في الماء".

طُلب من الطلبة ترجمة الجملة إلى الفرنسية مع اختيار الزمن المناسب للفعلين حاول و وقع.

جدول 6-12: توزيع الإجابات

الفعل	الصيغة الصحيحة	التكرار	النسبة المئوية(%)	أبرز الإجابات الأخرى
حاول (*a* *essayé*)	**passé composé (PC)**	36	**94.7**	أخرى 2 (5.3%)
وقع (*est* *tombée*)	**passé composé (PC)**	28	**73.7**	passé simple 1 (2.6%) / plus-que-parfait 1 (2.6%) / أخرى 8 (21.1%)

المصدر: بيانات الاستبيان البعدي (ديسمبر 2019، n = 38)



شكل 6-12: ترجمت صيغتي "لقد فعل" و "فعل" إلى اللغة الفرنسية

التحليل الكمي

- نسبة اختيار *passé composé* في الفعل حاول بلغت 94.7%، وهي نسبة شبه تامة مقارنة بالاختبار القبلي (20.0%).
- أما الفعل وقع فسجّل 73.7% لاختيار *passé composé* مقابل 20.0% في الاختبار القبلي، مع بقاء 21.1% من الإجابات في فئة "أخرى".

التحليل التفسيري

- تعكس هذه النتائج قدرة الطلبة على تمييز **الحدث المفرد المكتمل** الذي يتطلب *passé composé* في كلا الفعلين.
- نسبة «أخرى» في فعل «وقع» (21.1%) توحي بوجود التباس ناتج عن **تأثير السرد الأدبي** أو محاولات لترجمة حرفية للنص العربي إلى صيغ أكثر رسمية مثل *passé simple* أو حتى *plus-que-parfait*.
- التحسن الكبير في نسبة الصواب يثبت فاعلية التدريس التقابلي الذي ركّز على مقابلات الماضي العربي (*قد فعل* أو *فعل*) مع *passé composé*.

مقارنة بالاختبار القبلي

- قفزت نسبة الصواب في حاول من 20.0% إلى 94.7% (+74.7 نقطة مئوية).
- ارتفعت نسبة الصواب في وقع من 20.0% إلى 73.7% (+53.7 نقطة مئوية).
- هذه الزيادة تعكس تحسناً جوهرياً في القدرة على اختيار الصيغة الإنجازية المناسبة للأحداث المفردة.

يؤكد هذا السؤال الأخير أن الطلبة أصبحوا قادرين على تحديد الزمن الإنجازي الصحيح للأحداث المفاجئة والمكتملة، وهو أحد الأهداف الرئيسة للدراسة.

ومع ذلك، تكشف نسبة الإجابات غير المطابقة في فعل «وقع» عن الحاجة إلى مزيد من التدريبات التفسيرية لتثبيت الفروق بين الماضي الوظيفي والأدبي.

يخلص تحليل نتائج الاختبار البعدي إلى إثبات وجود تحسن جوهري ولافت في أداء الطلبة بعد التدخل التعليمي. فقد أظهرت النتائج قفزات نوعية في القدرة على اختيار الأزمنة الصحيحة، خاصة في التمييز بين الماضي الوصفي والإنجازي، وإدراك علاقات الأسبقية الزمنية، والوعي بالبعد الأسلوبي للأزمنة الأدبية. هذه النتائج الكمية والنوعية تشكل الأساس الذي سيبنى عليه المبحث التالي، الذي سيقوم بمقارنة إحصائية شاملة بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي ومناقشتها في ضوء فرضيات البحث.

المبحث السادس: المقارنة الإحصائية والتحليل التطبيقي لنتائج الاختبارين (قبل وبعد التدريس)

1.6 منهجية التحليل

2.6 المجاميع الإحصائية

3.6 المقارنة الإجمالية ونسب التحسّن

4.6 ملاحظات تحليلية أولية

5.6 التمثيل البياني للفروق بين الاختبارين

6.6 التحليل النوعي التفسيري

6. المقارنة الإحصائية والتحليل التطبيقي لنتائج الاختبارين (قبل التدريس وبعده)

يهدف هذا المبحث إلى إبراز الأثر الكمي والنوعي للتدخل البيداغوجي القائم على تدريس صيغ الأزمنة الماضية الفرنسية في ضوء مقابلاتها العربية.

فبعد تحليل نتائج الاختبار القبلي (قبل التدريس) والاختبار البَعدي (بعد التدريس)، أصبح من الممكن إجراء مقارنة شاملة تسمح بقياس مدى التحسّن في أداء الطلبة من حيث اختيار الصيغة الزمنية الفرنسية المناسبة وترسيخ الوعي بالفروق الدلالية بين الأزمنة. يندرج هذا التحليل في صميم فرضيات الدراسة التي تفترض أن تزويد الطلبة بالمقابلات العربية لصيغ الماضي الفرنسية من شأنه أن يرفع مستوى دقتهم في الاستعمال ويحد من الأخطاء الناتجة عن النقل السلبي بين اللغتين.

1.6 منهجية التحليل

اعتمد التحليل على ثلاث خطوات مترابطة:

1. **تجميع الجداول الإحصائية:** تم إدراج جميع نتائج الاختبارين (قبلي/بعدي) في جداول موحَّدة تُبيّن عدد الإجابات الصحيحة لكل زمن فرنسي (*Passé Composé, Passé Simple, Imparfait, Plus-que-parfait, Passé Antérieur*).
2. **التمثيل البياني:** أُنشئت رسوم بيانية (أعمدة مقارنة) لتوضيح الفروق بصرياً وإبراز التغير في الأداء بين المرحلتين.
3. **التحليل التفسيري:** جرى تفسير التغيرات الرقمية في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، مع الاستعانة بملاحظات نوعية من تعليقات الطلبة لدعم التفسير.

2.6 المجاميع الإحصائية

أ. قبل التدريس

استناداً إلى نتائج الاختبار القبلي (11 جدولاً)، بلغت المجاميع الكلية للإجابات الصحيحة كما يلي:

الزمن الفرنسي	مجموع الإجابات الصحيحة
Passé Composé (PC)	100
Passé Simple (PS)	45
Imparfait (IMP)	55
Plus-que-parfait (PQP)	24
Passé Antérieur (PA)	7

إجمالي كل الإجابات الصحيحة = 231.

ب. بعد التدريس

بعد فترة التدريس المخصص لصيغ الماضي ومقابلاتها العربية، أظهرت نتائج الاختبار البَعدي التحسن الآتي:

الزمن الفرنسي	مجموع الإجابات الصحيحة
Passé Composé (PC)	121
Passé Simple (PS)	87

الزمن الفرنسي	مجموع الإجابات الصحيحة
Imparfait (IMP)	112
Plus-que-parfait (PQP)	40
Passé Antérieur (PA)	35

🔷إجمالي كل الإجابات الصحيحة = 395.

3.6 المقارنة الإجمالية ونسب التحسّن

الزمن الفرنسي	قبل التدريس	بعد التدريس	نسبة التحسّن(Gain %)
Passé Composé (PC)	100	121	**+21.0%**
Passé Simple (PS)	45	87	**+93.3%**
Imparfait (IMP)	55	112	**+103.6%**
Plus-que-parfait (PQP)	24	40	**+66.7%**
Passé Antérieur (PA)	7	35	**+400.0%**

ملاحظة :تم حساب نسبة التحسّن وفق المعادلة:

(عدد بعد–عدد قبل)÷عدد قبل*100

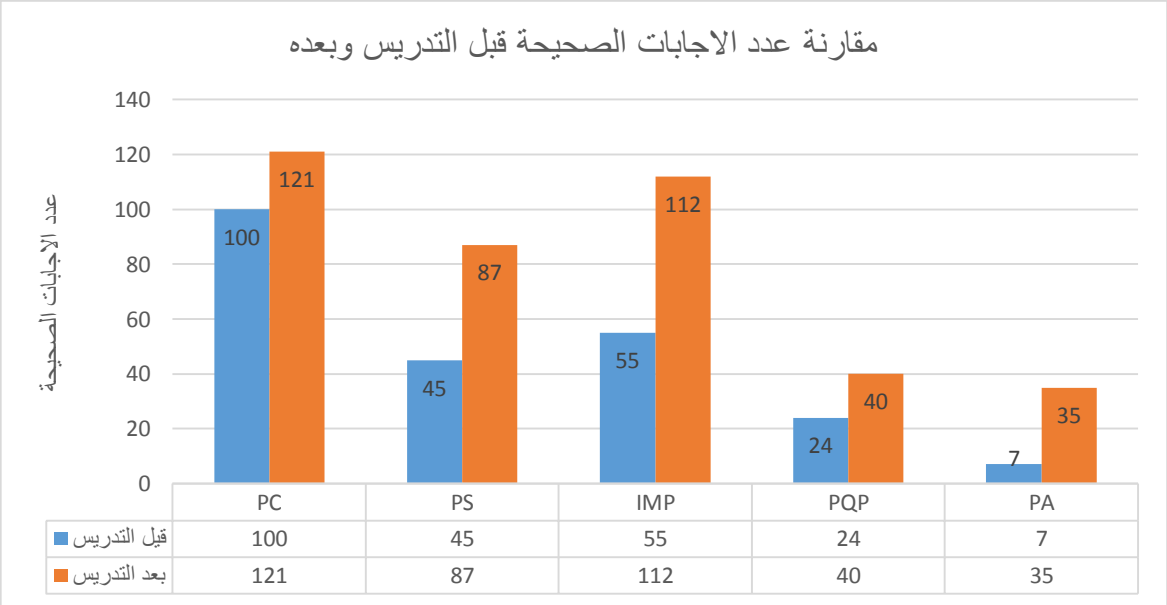
4.6 ملاحظات تحليلية أولية

- **قفزة كبيرة فيPassé Antérieur** : بلغ التحسن 400%، وهو أعلى معدل، ما يعكس نجاح التدريس في معالجة هذا الزمن النادر والصعب.

- **تحسّن واضح في Imparfait وPassé Simple:** تجاوزت نسبة التحسّن 100%، وهو مؤشر قوي على فعالية التمارين التقابلية التي ركزت على التمييز بين هذين الزمنين.
- **تحسن معتبر في Plus-que-parfait :** بزيادة بلغت 66.7%، رغم صعوبة هذا الزمن ودقته.
- **تحسن معتدل في Passé Composé :** بنسبة 21% فقط، وهو أمر متوقع لأن الطلبة كانوا يمتلكون معرفة مقبولة بهذا الزمن منذ البداية.

5.6 التمثيل البياني للفروق بين الاختبارين

لتعزيز وضوح النتائج الرقمية وإبراز أثر التدخل البيداغوجي بصريًا، من المفيد عرض **رسوم بيانية مقارنة** تُظهر عدد الإجابات الصحيحة في كل زمن فرنسي *قبل* و*بعد* التدريس.



6.6 التحليل النوعي التفسيري

أ. أثر التدريس التقابلي

تكشف هذه النتائج عن نجاح كبير للمنهجية المعتمدة في هذه الدراسة، التي قامت على تدريس الأزمنة الفرنسية في ضوء مقابلاتها العربية.

فقد ساعدت الحصص المخصصة لكل زمن، والمقارنة المستمرة بين الصيغ العربية والفرنسية، على:

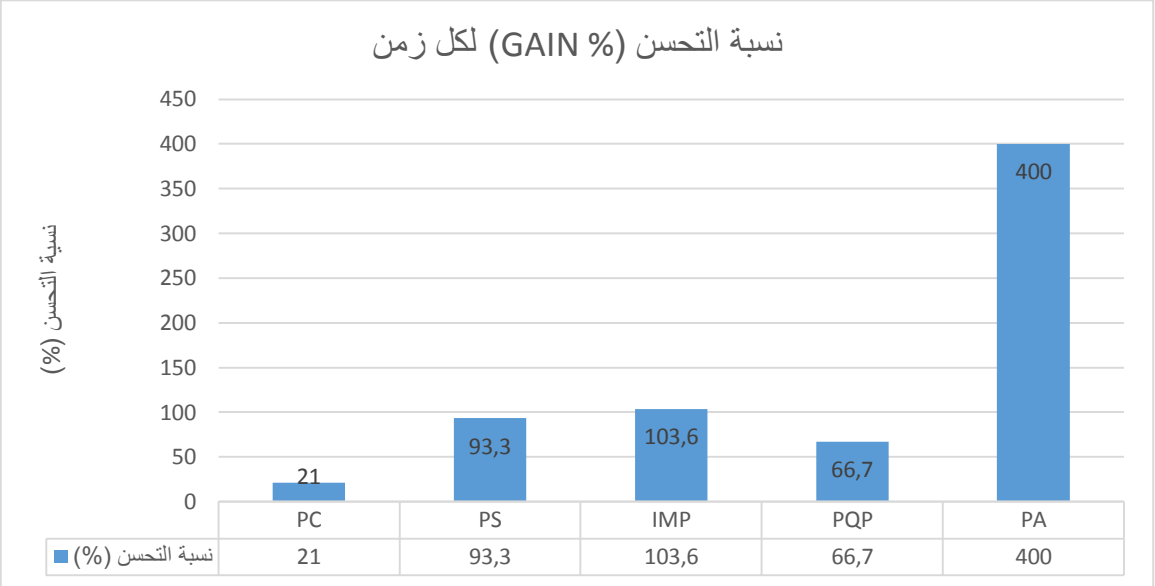
- رفع درجة الوعي الفعلي بالفروق الدلالية والسياقية بين الأزمنة.
- تقليص تأثير النقل السلبي من العربية، خاصة في الأزمنة التي لا تقابلها صيغ مباشرة في الفرنسية (مثل *Passé Antérieur*).

ب. دلالة الارتفاعات المختلفة

- **Passé Antérieur (+400%)**: يدل على أن التدخل البيداغوجي نجح في كشف قيمة هذا الزمن النادر وربطه بصيغة *كان قد فعل* في العربية، رغم صعوبته وعدم شيوعه في الاستعمال اليومي.
- **Imparfait (+103.6%)** و **Passé Simple (+93.3%)**: يشيران إلى تجاوز الطلبة لأكبر مصدر لبس في اختيار الأزمنة، وهو التمييز بين الماضي الوصفي والماضي الحدثي.
- **Plus-que-parfait (+66.7%)**: تحسن معتبر يثبت قدرة الطلبة على استيعاب العلاقات الزمنية المركبة بعد التوضيح العملي.
- **Passé Composé (+21%)**: التحسن كان محدودًا نسبيًا لكون الطلبة يملكون أصلاً خبرة جيدة في استعماله.

ج. التمثيل البياني لنسبة التحسن (GAIN%) لكل زمن

يظهر التمثيل البياني التالي نسبة التحسن (GAIN %) لكل زمن من الأزمنة الماضية.



د. انسجام النتائج مع الدراسات السابقة

تتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه أبحاث سابقة في مجال تعليم الترجمة (مثل Catford, 1965؛ James, 1980) التي تؤكد أن **التقابل اللغوي الصريح** بين نظامين زمنيين يساعد على الحد من أخطاء النقل (*interférence*). كما تتقاطع مع نتائج ماتشيدا (2011). حول فعالية المقاربة المقارنة في رفع الوعي الميتالغوي لدى المتعلمين.

يتضح من خلال هذه المقارنة أن التدريس الموجّه، القائم على تدريب الطلبة على مقابلة صيغ الماضي العربية بنظيراتها الفرنسية، قد أحدث تحولاً كمياً ونوعياً في دقة اختيار الأزمنة. هذا التحسن، المدعوم بأرقام إحصائية ومرئيات بيانية، يؤكد صدق فرضية الدراسة القائلة إن التدريس التقابلي يمثل أداة بيداغوجية فعّالة في ميدان تعليم الترجمة بين العربية والفرنسية.

المبحث السابع: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة

1.7 تحقق فرضيات البحث

2.7 الربط بالفصل النظري

3.7 المقارنة مع الدراسات السابقة

4.7 دلالات بيداغوجية

7. مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة

يأتي هذا المبحث كحلقة ختامية للفصل التطبيقي، ليربط ما أسفرت عنه المقارنة الإحصائية والتحليل التطبيقي بنتائج الاختبارين (قبلي/بعدي) مع فرضيات البحث والإطار النظري الذي عُرض في الفصول السابقة.

ويهدف هذا الجزء إلى التحقق من مدى تحقق الفرضيات التي افترضت أنّ تزويد طلبة السنة الثانية ليسانس بقسم اللغة الفرنسية بمقابلات زمنية عربية لصيغ الماضي الفرنسية يؤدي إلى تحسن ملموس في أدائهم الكتابي في الترجمة، كما يسعى إلى وضع هذه النتائج في سياق علمي أوسع عبر مقارنتها بما توصلت إليه الدراسات السابقة.

1.7 تحقق فرضيات البحث

أظهرت النتائج الإحصائية ارتفاعًا كبيرًا في نسب الإجابات الصحيحة بعد التدريس في جميع الأزمنة المدروسة (*Passé Composé, Passé Simple, Imparfait, Plus-que-parfait, Passé Antérieur*).

وقد بلغ التحسن ذروته في Passé Antérieur بنسبة +400%، وهو ما يبرهن على أن التدخل البيداغوجي المستند إلى التقابل اللغوي بين العربية والفرنسية كان فعالًا بدرجة عالية. وبالمثل، شهد Imparfait و Passé Simple تحسنًا تجاوز 90%، ما يؤكد تحقق الفرضية القائلة بأنَّ التركيز على المقابلات العربية للأزمنة الفرنسية يساعد الطلبة على التمييز بين القيم الدلالية المتقاربة.

أما Plus-que-parfait، فقد تحسن بنسبة 66.7%، وهو تحسن مهم رغم صعوبة هذا الزمن وندرته في السياقات الصفية.

وبذلك، يمكن القول إن النتائج تدعم الفرضية الرئيسة التي انطلقت منها الدراسة:

إن تزويد الطلبة بمقابلات عربية دقيقة لصيغ الماضي الفرنسية يسهم في تقليص الأخطاء الزمنية وتحسين الكفاءة الترجمية.

2.7 الربط بالفصل النظري

تنسجم هذه النتائج مع ما طُرح في الفصل الثالث حول الفروق البنيوية بين النظامين الزمنيّين العربي والفرنسي.

إذ أبرز التحليل النظري أن اللغة العربية تتميز بمرونة في التعبير عن الماضي (فعل، قد فعل، كان يفعل، كان قد فعل)، بينما يتطلب النظام الفرنسي دقة في اختيار الزمن المناسب حسب السياق (*imparfait* للوصف، *passé simple* للسرد الحدثي، *plus-que-parfait* للعلاقات القبلية...).

إن التحسن الكبير في استخدام Passé Simple و Imparfait يعكس نجاح التدريس في معالجة أحد أعقد مظاهر النقل السلبي (*interférence*).

كما يدعم الارتفاع اللافت في Passé Antérieur ما ورد في الأدبيات الفرنسية حول ندرة هذا الزمن في الاستعمال الشفهي وصعوبة إدراكه دون توجيه صريح.

3.7 المقارنة مع الدراسات السابقة

تتوافق هذه النتائج مع أبحاث Catford (1965) حول أهمية مبدأ التكافؤ النصي (*textual equivalence*) في الترجمة، إذ يُظهر الطلبة بعد التدريس قدرة أكبر على إيجاد مكافئ زمني فرنسي لكل صيغة عربية.

كما تتقاطع مع ما ذهب إليه جايمس (1980) في التحليل التقابلي بأنّ الكشف المباشر عن أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين يساهم في خفض الأخطاء الناتجة عن النقل السلبي. وتنسجم أيضًا مع استنتاجات ماتشيدا (2011) و غونثاليث–دايفيز (2017) التي أثبتت أن

التعلم القائم على المقارنة الثنائية يرفع مستوى الوعي الميتالغوي لدى المتعلمين ويمكّنهم من التحكم في البنى النحوية المعقدة.

غير أن الدراسة الحالية تتفوق من حيث النتائج الكمية، إذ أظهرت نسب تحسن أعلى من تلك التي أبلغت عنها بعض الدراسات السابقة، ما يعكس فعالية الاستراتيجية البيداغوجية المعتمدة (دروس موجهة + تمارين ترجمة تقابلية).

4.7 دلالات بيداغوجية

تدل هذه النتائج على ضرورة إدراج حصص تقابلية صريحة في مناهج الترجمة، مع تركيز خاص على الأزمنة التي تشهد أعلى معدلات أخطاء (*Imparfait, Passé Simple, Plus-que-parfait, Passé Antérieur*).

كما تؤكد الحاجة إلى تمارين ترجمة موجهة تحاكي مواقف فعلية وتسمح للطلبة بتطبيق المعرفة النظرية في سياقات متنوعة، إلى جانب تعزيز الوعي الميتالغوي الذي يتيح لهم مراقبة اختياراتهم الزمنية أثناء الترجمة.

أثبتت المقارنة الإحصائية والتحليل النوعي أنّ التدريس التقابلي يمثل أداة بيداغوجية فعّالة لرفع كفاءة الطلبة في الترجمة من العربية إلى الفرنسية، خصوصًا في مجال صيغ الأزمنة الماضية. وبالاعتماد على هذه النتائج، يمكن القول إن الدراسة قد حققت فرضياتها وأكدت أن تدريس الأزمنة الفرنسية في ضوء مقابلاتها العربية يسهم في تحسين الأداء الترجمي ويُعدّ ممارسة تعليمية قابلة للتطبيق في أقسام اللغة الفرنسية بالجامعات الجزائرية. وبهذا، يكون المبحث قد أدى وظيفته في ربط الجانب التطبيقي بالجانب النظري، مما يمهد الطريق لاستخلاص الاستنتاجات النهائية وتقديم التوصيات في خاتمة الفصل.

خاتمة

خاتمة

تناولت هذه الأطروحة موضوعاً جوهرياً في حقل تعليمية اللغات والترجمة، وهو "إشكالية ترجمة الأزمنة الماضية من العربية إلى الفرنسية". وقد انطلقت الدراسة من معاينة ميدانية كشفت عن صعوبات جمّة تواجه طلبة السنة الثانية ليسانس بجامعة قسنطينة 1، نابعة أساساً من التباين البنيوي بين النظامين اللغويين. وتمثلت الإشكالية المركزية في البحث عن مدى نجاعة "المقاربة التقابلية" كحل بيداغوجي لتمكين الطلبة من تجاوز عوائق النقل السلبي واختيار الأزمنة الفرنسية بدقة.

وفي معرض الإجابة عن التساؤلات، كشفت الدراسة أن الطلبة يعتمدون بشكل كبير على "الترجمة الذهنية"، ويفتقرون إلى وعي دقيق بالفروق الدلالية بين الأزمنة. وعليه، فإن النتائج المتوصل إليها **أكدت صحة الفرضية الرئيسية** للدراسة، والتي افترضت أن "تزويد الطلبة بمقابلات زمنية عربية دقيقة لصيغ الماضي الفرنسية يؤدي إلى تحسن ملموس في كفاءتهم الترجمية."

أفضت الدراسة، بشقيها النظري والتطبيقي، إلى الإجابة عن التساؤلات المطروحة وتأكيد صحة الفرضيات الخمس التي انطلقنا منها:

- **الفرضية الأولى (الفصل النظري)** :أثبت البحث أن الترجمة لم تعد مجرد وسيلة لتعلم القواعد، بل هي أداة معرفية ضرورية لتنمية الوعي اللغوي، شريطة تجاوز الطرق التقليدية (القواعد–الترجمة) نحو مقاربات حديثة.
- **الفرضية الثانية (الفصل التاريخي)** :تأكد أن السياق الجزائري الخاص (من الاستعمار إلى التعريب) رسّخ "الترجمة الذهنية" كاستراتيجية لاواعية لدى الطالب، مما يتطلب تعاملاً بيداغوجياً خاصاً يراعي هذه الازدواجية.

- **الفرضية الثالثة (الفصل التقابلي)** :أثبت التحليل اللساني أن المصدر الجوهري للأخطاء هو الاختلاف في طبيعة النظامين؛ حيث يعتمد النظام العربي على "الجهة/المظهر" والسياق، بينما يعتمد الفرنسي على الدقة الصرفية والزمنية.

- **الفرضية الرابعة (التشخيص المنهجي)** :أكد التشخيص القبلي أن الطلبة يلجؤون إلى "المطابقة الشكلية" (ترجمة الكلمة بالكلمة) ويفشلون في "التكافؤ الوظيفي"، مما يثبت قصور المقاربات التقليدية.

- **الفرضية الخامسة والرئيسية (الدراسة التطبيقية)** :تحققت هذه الفرضية بشكل قاطع؛ حيث أدى التدخل التعليمي القائم على "التحليل التقابلي" إلى تحسن ملموس في أداء الطلبة، مما يثبت أن الوعي بالفروق هو مفتاح الحل.

وقد أفضى المسار النظري للبحث إلى نتائج محورية، أبرزها:

- أن النظامين الزمنيين يختلفان جذرياً من حيث "الجهة/المظهر(Aspect) "؛ فالعربية تعتمد على السياق والتركيب (كان + يفعل)، بينما تعتمد الفرنسية على التنوع الصرفي الدقيق.
- أن الترجمة في السياق الجزائري تطورت من أداة استعمارية إلى وسيلة تعريب، لتستقر كتخصص أكاديمي يتطلب مقاربات بيداغوجية حديثة تتجاوز النقل الحرفي.

وانطلاقًا من هذا الإطار، بُنيت الدراسة التطبيقية على منهج وصفي–تحليلي وتقابلي مدعوم بالأدوات الإحصائية، مستندة إلى منظور كاتفورد في التكافؤ النصّي والتحليل التقابلي كما صاغه جيمس. ونلخص ما توصلنا إليه في هذه الدراسة فيما يلي:

أولًا: خلاصة تركيبية لنتائج التدخل البيداغوجي

أظهرت المقارنة الكمية بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البَعدي—المبنيّين على نفس مفردات الاختبار تقريبًا—تحسنًا واضحًا في دقة اختيار الأزمنة الفرنسية لدى طلبة السنة الثانية ليسانس (ن = 38) بعد مرافقة بيداغوجية ركّزت على **المقابلات الزمنية العربية–الفرنسية** . وقد برز التحسن خاصة في الأزمنة التي كانت تمثل بؤر لبس قبل التدريس:

- **passé antérieur(PA):** تحسن **400%+**(الأكبر على الإطلاق)، ما يدل على أن التقديم الصريح لطبيعته الأدبية وربطه بصيغة *«كان قد فعل»*قد فكّ كثيرًا من الالتباس.
- **imparfait(IMP):** تحسن **103.6%+**، بما يعكس استيعاب الطلبة لقيمته الوصفية/الاستمرارية وتمييزه عن الماضي الحدثي.
- **passé simple (PS):** تحسن **93.3%+**، مع انتقال ملحوظ من تفضيل passé composéإلى اختيار الصيغة السردية الأدبية عند النصوص ذات **langue soutenue.**
- **plus-que-parfait (PQP):** تحسن **66.7%+**، بما يثبت إدراك العلاقات الزمنية القبلية (*antériorité*).
- **passé composé (PC):** تحسن **21%+**فقط (تحسن منطقي نظرًا إلى قاعدة الاستخدام الأولية الجيدة لدى الطلبة).
- وعلى المستوى التفسيري، سُجّل انتقالٌ من **المعرفة الإجرائية الصامتة** إلى **وعي تفسيري أوضح** :فقد ارتفعت نسب التعليل الصحيح—في عدد معتبر من البنود—من أرقام أحادية منخفضة (مثال: 4.4% قبليًا) إلى نسب تراوحت بين **(50% – 21%≈)** بعد التدريس (مثل 44.7% في بنود *imparfait* الوصفية، و39.5% في علاقة

PQP/PC). هذا يعني أن جزءًا معتبرًا من الطلبة لم يعد يختار الزمن الصحيح فحسب، بل بات قادرًا على **تبرير** اختياره ربطًا بالسياق والقيمة الدلالية.

تتكافأ هذه النتائج مع ما تقرره المقاربات التقابلية و«التكافؤ النصّي «(Catford, 1965) والتحليل التقابلي (James, 1980) ونظريات الزمن (Comrie, 1985): فالتدريس الذي يقرّن **القيمة الدلالية والسياقية** للصيغة الفرنسية بنظيرتها العربية، ويضبط الفوارق الأسلوبية (وظيفي/أدبي)، يحدّ من **النقل السلبي** ويُنمّي وعيًا ميتالغويًا ملحوظًا.

ثانيًا: الدلالات البيداغوجية

1. **لِمحتوى المقياس وتنظيمه**

- اعتماد **بنية تقابلية صريحة** في مقياس الترجمة تُخصص وحدات منفصلة لأزمنة الماضي:
  - (*فعل/قد فعل* ↔ *passé composé & passé simple*)
  - (*كان يفعل* ↔ *imparfait*)
  - (*كان قد فعل* ↔ *plus-que-parfait/passé antérieur* في السرد الأدبي).
- إدراج **مصفوفة مقابلات** عملية (جدول مرجعي) يُرفق بأمثلة قصيرة من العربية والفرنسية مع وسمٍ سياقي (سرد/وصف/حوار/لغة رفيعة...).
- المواظبة على **التدرّج الأسلوبي** :من نصوص وظيفية حديثة) لترسيخ (PC/IMP إلى نصوص أدبية مختارة) للتدريب علىPS/PA).

2. **للممارسة الصفية**

- الجمع بين **تدريبات تشخيصية قصيرة ومكثفة** في مطلع كل حصة (5–10 دقائق) لمراجعة الفروق الدقيقة بين الأزمنة.
- تكليف الطلبة بتمارين »**التبرير الكتابي** :«لا تُقبل الإجابة الصحيحة بلا تعليل، ويُنقط التبرير بجزء مستقل من العلامة (rubric).
- استخدام **مقاطع سردية قصيرة** (أدبية/صحفية) للتبديل الواعي بين PC وPS، وتوليد نقاش موجه حول سبب الاختيار.
- اعتماد **مهام مقارنة** :ترجمة جمل/فقرات مرتين، واحدة بأسلوب وظيفي وأخرى بأسلوب رفيع، لفصل البُعد الأسلوبي عن الزمني.
- توظيف **النمذجة التفكيرية** (Think-aloud): يعرض الأستاذ علنًا مسار اتخاذ القرار الزمني، ليفهم الطلبة كيف تُربط الإشارات السياقية بالاختيار.

3. **للتقويم والتغذية الراجعة**

- تصميم **سلّم تقدير** (**Rubric**) مزدوج البعد: (دقة الزمن المختار 60–70%) + (سلامة التعليل 30–40%).
- اعتماد **اختبارات قبلية/بعدية قصيرة** دورية لرصد التقدم، مع تغذية راجعة فردية موجزة ومباشرة على الأخطاء النمطية.
- إنشاء "**دفتر أخطاء زمني**" لكل طالب (Portfolio) يجمع أمثلة أخطائه مع التصويب والتعليل الصحيح المتفق عليه.

4. **للتكوين المستمر للأستاذة والطلبة**

- ورشات داخل القسم حول **الفصل بين الوظيفي/الأدبي** في الفرنسية، وكيفية تدريس الأزمنة النادرة (PS/PA) دون إرهاق.

- تشجيع الطلبة على **التعرض القرائي المنتظم** لنصوص فرنسية متنوعة الأساليب، لتعزيز الحسّ الأسلوبي والتمثّل الزمني.

ثالثًا: توصيات عملية قابلة للتطبيق فورًا

- **أسبوع 1–2** :تشخيص قبلي + مصفوفة مقابلات زمنية مُبسّطة + تدريبات PC/IMP في مواقف يومية.
- **أسبوع 3–5** :ترسيخ IMP مقابل PC عبر مهام وصف/سرد، مع إلزامية التعليل.
- **أسبوع 6–8** :علاقات الأسبقية (PQP ↔ "كان قد فعل")؛ تدريبات زوجية على جُمل متعاقبة زمنيًا.
- **أسبوع 9–11** :إدخال PS ثم PA في نصوص **langue soutenue** مع إعادة كتابة النص الأسلوبي بصيغة وظيفية للمقارنة.
- **أسبوع 12–13** :مشروع صغير: ترجمة فقرة عربية تتضمن صيغ ماضية متنوعة إلى نسختين فرنسيتين (وظيفية/رفيعة) مع تعليق ميتالغوي.
- **أسبوع 14** :تقويم بعدي شامل + بطاقة تغذية راجعة فردية تتضمن «خريطة الأخطاء» وخطة علاج قصيرة.

رابعًا: حدود الدراسة

- **حجم العينة ومجالها** :عينة واحدة من قسم واحد (38 طالبًا) في سنة جامعية محددة (2020/2019).
- **غياب مجموعة ضابطة** :لم تُقارن النتائج بمجموعة لم تتلقَّ المرافقة، ما يحد من قوة الإسناد السببي.

- **الاستناد أساسًا إلى التكرارات والنِّسَب** :لم تُجرَ اختبارات دلالة رسمية (مثلاً Chi-square أو McNemar للبيانات الثنائية المقترنة)، ولم تُحسب أحجام الأثر (Cramér's V/φ).
- **ازدواجية الدور** :الباحث هو أستاذ المقياس؛ مع اتخاذ إجراءات تحكيم أداة الاستبيان (عرضها على محكّمين اثنين)، كان يمكن توسيع إجراءات ضبط التحيّز (اختبار تجريبي/ثبات بين مصححين).

خامسًا: آفاق البحث اللاحقة

- **تصميم تجريبي محكوم** :إضافة **مجموعة ضابطة** ومقارنة عشوائية إن أمكن، مع تطبيق اختبارات دلالة وأحجام أثر.
- **قياس الاستبقاء الزمني** :اختبار متابعة **(Delayed Post-test)** بعد 6–8 أسابيع لقياس ثبات التعلم.
- **تثليث البيانات** :إضافة مقابلات نصف موجهة و**بروتوكولات تفكير بصوت عالٍ** لرصد القرارات الزمنية لحظة تشكّلها.
- **الموثوقية بين المصححين** :اعتماد مصححين مستقلين وحساب معامل اتفاق (Cohen's κ).
- **توسيع المجال** :مقارنة أقسام وجامعات مختلفة، وفئات مستوى متفاوتة، وإدراج **الترجمة الشفوية** لرصد أثر الزمن في الأداء الفوري.

سادسًا: خاتمة عامة

تدل الأدلة الرقمية (ارتفاعات تراوحت من +21% إلى +400%) والنوعية (تحسن التعليل) على أن التدريس التقابلي الذي يربط منهجيًا بين صيغ الماضي العربية ونظيراتها الفرنسية

خاتمة

أحدث فارقًا تعلّميًا ذا معنى .وقد مكّن الطلبة من الانتقال من الاختيارات العفوية إلى قرارات زمنية واعية ومُعلَّلة سياقيًا وأُسلوبيًا. إن تعميم هذه المقاربة—ضمن خطط دراسية واضحة، وتغذية راجعة منهجية، وتقويم يقدّر التعليل—يمكن أن يحسّن بعمق من كفاءة الترجمة الكتابية لدى طلبة أقسام اللغة الفرنسية، ويؤسس لثقافة صفية تقوم على الفهم الميتالغوي لا على الاستذكار الإجرائي وحده.

توصيات عامة

توصيات عامة

1. توصيات بيداغوجية

- **إدماج المنظور التقابلي في مقياس الترجمة:**
- يُستحسن أن تُخصَّص وحدات تعليمية مستقلة لأزمنة الماضي، مع تقديم مصفوفة مقابلات عربية–فرنسية تُرفق بأمثلة قصيرة مصنَّفة حسب النوع (سردي، وصفي، حواري) ومستوى الأسلوب (وظيفي/أدبي).
- **تعزيز التعليل الكتابي:**
- لا يُكتفى بتصويب الأزمنة، بل تُلزم الإجابات بتبرير الاختيار، ويُمنح التبرير جزءًا من العلامة لتدريب الطلبة على التفكير الميتالغوي.
- **التدرّج في النصوص:**
- يبدأ التدريس بنصوص وظيفية حديثة لترسيخ *passé composé* و*imparfait*، ثم ينتقل إلى نصوص أدبية مختارة لتدريب الطلبة على *passé simple* و*passé antérieur*.

2. توصيات تخص الممارسة الصفية

- **تمارين تشخيصية قصيرة ومكثفة** في بداية كل حصة لمراجعة الفروق الدقيقة بين الأزمنة، تليها مناقشات موجَّهة حول سبب الاختيار.
- **مهام مقارنة مزدوجة:**
- ترجمة الفقرة نفسها مرتين (إحدى النسختين بأسلوب وظيفي والأخرى بأسلوب رفيع) لتمييز الفارق الأسلوبي عن الفارق الزمني.
- **التفكير بصوت عالٍ (Think-aloud):**

يعرض الأستاذ علنًا خطوات اتخاذ القرار الزمني ليفهم الطلبة العلاقة بين القرائن السياقية واختيار الزمن.

3. توصيات للتقويم والمتابعة

- **سلّم تقدير مزدوج الأبعاد:**
- يقيم الأداء على دقة الزمن المختار (≈70%) وسلامة التعليل (≈30%)، مع تغذية راجعة فردية سريعة للأخطاء النمطية.
- **اختبارات قبلية/بعدية دورية** لرصد التقدم التدريجي، وتسجيل نتائج كل طالب في *دفتر أخطاء زمني* (Portfolio) يتضمن التصويب والتعليل.

4. توصيات للبحث المستقبلي

- **توسيع نطاق العينة والمجال:**
- إجراء دراسات مماثلة في جامعات وأقسام مختلفة، وعبر مستويات لغوية متباينة، لزيادة قوة التعميم.
- **إضافة مجموعة ضابطة:**
- إدراج عينة لم تتلقَّ التدريس التقابلي لإبراز أثر التدخل البيداغوجي بدلالة إحصائية أقوى.
- **اختبارات استبقاء زمني:**
- تطبيق اختبار متابعة (Delayed Post-test) بعد فترة زمنية (6–8 أسابيع) لقياس ثبات التعلم.
- **تثليث البيانات:**
- استخدام مقابلات نصف موجهة أو بروتوكولات التفكير بصوت عالٍ لرصد استراتيجيات المتعلمين أثناء اتخاذ القرار الزمني.

- **القياس الكمي المتقدم:**

اعتماد اختبارات دلالة (مثل Chi-square أوMcNemar) وحساب أحجام الأثر (Cramér’s V أوCohen’s κ) لتعزيز قوة الاستنتاجات.

تُبرز هذه التوصيات أن الانتقال من التدريس القائم على التلقين إلى التدريس القائم على التحليل التقابلي والتبرير الواعي ليس مجرد خيارٍ بيداغوجي، بل استراتيجية فعالة لتحسين كفاءة الترجمة الكتابية وتنمية الحسّ الزمني والأسلوبي لدى متعلمي اللغة الفرنسية في الجامعات الجزائرية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1. المصادر والمراجع العربية

- أبو القاسم، س. (1978). *أبحاث وآراء في تاريخ الجزائر*. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- أبو القاسم، س. (1982). *تاريخ الجزائر الثقافي* (ج 5). الجزائر: دار الأمة.
- أبو القاسم، س. (1996). المترجمون الجزائريون وإفريقية. *الثقافة*، (113).
- أحمد توفيق، م. (2010). *هذه هي الجزائر*. الجزائر: عالم المعرفة للنشر والتوزيع.
- الأنصاري، ب. هـ. ج. د. (1964). *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب*. دمشق: دار الفكر.

- باهي، ح.، وعباد، أ. (2022). التكوين عن طريق الأهداف: نموذج الترجمة في أقسام اللغات. *مجلة المعيار*، 27(1)، 511–524.
- باهي، ح.، وعباد، أ. (2023). التكوين عن طريق الأهداف: نموذج الترجمة في أقسام اللغات. *مجلة المعيار*، 27(1)، 511–522.
- بلحوتس، ش. (2016). درس الترجمة في أقسام اللغات. *مجلة الممارسات اللغوية*، 7(3)، 149–158.
- بلعبدي، أ. (2023). تدريس الترجمة في الوسط الجامعي: جامعة الجزائر 2 أنموذجًا. *أبعاد*، 10(1)، 43–65.
- بليل، و. (2016). *الترجمة في الجزائر إبان الاحتلال الفرنسي (1830–1962)* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

قائمة المصادر والمراجع

- بن ساحة، ع. (2015). توظيف النص الأدبي الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية في ترسيخ الهوية الوطنية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .*مجلة كلية الآداب واللغات*، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، (15)، 11–26.
- بن صافي، ك. (2011). *مدخل إلى الترجمة الشفوية*. دار هومة.
- بن كثير، إ. (1988). *قصص الأنبياء*. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي.
- بن لخضر، ص. (2019). الكفاءة الثقافية لدى المترجم وأثرها في ترجمة العناصر الثقافية في الخطاب .*مجلة دراسات في الترجمة*، جامعة الجزائر 2، (10)، 71–88.
- بن ناصر، هـ. (2020). صعوبات تنمية مهارة التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين .*مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، 3(2)، 535–552.
- بوشريط، ج. (2024). نحو منهاج جديد لتعليم مقياس الترجمة التعليمية في أقسام اللغات الأجنبية بالجامعات الجزائرية (Towards a new curriculum for teaching didactic translation in foreign languages departments at Algerian universities). *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 9(2)، 165–288.
- بوشميرة، ك. (2017). فعالية الترجمة التعليمية في تنمية الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية: دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة لغات أجنبية بثانوية محمد بوضياف – حامة بوزيان [رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة].
- بوعمران، إ. (2018). دور الترجمان في العلاقات الخارجية لإيالة الجزائر خلال العهد العثماني .*مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 10(2)، 275–288.

قائمة المصادر والمراجع

- بوغمبوز، أ. (2008). *تعليمية الترجمة: دراسة حالة وحلول بديلة* (أطروحة دكتوراه). جامعة تيزي وزو.
- توامة، ع. ج. (1994). *زمن الفعل في اللغة العربية قراءته وجهاته: دراسات في النحو العربي*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- الجابري، م. ع. (1991). *التراث والحداثة: دراسات ومناقشات* .مركز دراسات الوحدة العربية.
- الجبوري، ع.، والعطية، خ. إ. (1970). *ديوان مسكين الدارمي* .بغداد: مطبعة دار البصري.
- جحفة، ع. م. (2006). *دلالة الزمن في العربية: دراسة النسق الزمني للأفعال* . المغرب: دار توبقال.
- الجرجاني، ع. ب. ع. م. (1992). *دلائل الإعجاز في علم المعاني* (م. م. شاكر، تحقيق؛ ط. 3). مطبعة المدني بالقاهرة؛ دار المدني بجدة.
- جعلاب، ج، وخليفي، د. (2023، 26 ديسمبر). «صيغ الأزمنة الماضية العربية والفرنسية: دراسة تقابلية على نماذج مختارة». مجلة في الترجمة، 10(2)، 198–214. https://asjp.cerist.dz/en/article/234317
- الجيلالي، ع. ر. م. (1965). *تاريخ الجزائر العام*. بيروت: دار مكتبة الحياة.
- حديد، ح. إ. (1971). *مبادئ الترجمة التعليمية* .بيروت: دار الكتب العلمية.
- حسان، ت. (1994). *اللغة العربية معناها ومبناها* .المغرب: دار الثقافة.
- خلادي، س. (2018). صعوبات استعمال الماضي المركب والماضي المستمر لدى متعلمي الفرنسية كلغة أجنبية: دراسة حالة تلاميذ السنة الرابعة متوسط .*مجلة المخبر*، جامعة محمد خيضر بسكرة، (14)، 209–224.

- خليفي، د. (2010). دور الترجمة في تعليمية اللغات الأجنبية في الطور الثانوي: اللغة الفرنسية أنموذجًا .*دفاتر الترجمة*، 13(1)، 1–10.
- خويصات، م. (2023). مناهج تعليم الترجمة في الجامعة الجزائرية: دراسة تحليلية وفق نموذج التقييم بالكفاءات .*مجلة معالم*، 16(1)، 92–150.
- دباب، ب. (2023). مترجمو الجيش الفرنسي غداة احتلال الجزائر سنة 1830 . *مجلة أول نوفمبر*، (10)، 7–22.
- ديداوي، م. (2003). *علم الترجمة: بين النظرية والتطبيق* .المنظمة العربية للترجمة.

Derşevi, S. (2022). أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية: دراسة تطبيقية على متعلم العربية من الناطقين بالتركية وفق المنهج التحليلي التقابلي. İlahiyat .

- رشيد، ك. (2007). *الزمن النحوي في اللغة العربية*. عمان: دار عالم الثقافة.
- زورقي، و. ج. (2021). الحملة الفرنسية والمترجمون الأوائل .*مجلة الراصد العلمي*، جامعة وهران 1، 7(10)، 7–9.
- زورقي، و. ج. (2024). الحملة الفرنسية والمترجمين الأوائل .*مجلة الراصد العربي*، 11(1)، 7–20.
- سالم، أ. (2007). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية* .القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- السامرائي، إ. (1966). *الفعل زمانه وأبنيته* .بغداد: مطبعة العاني.
- سعيدوني، ن. (2009). *الجزائر في التاريخ: العهد العثماني* .بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- سيبويه، أ. ب. ع. ب. ع. (1988). *الكتاب* (ج1؛ ط3). مصر: مكتبة الخانجي.

- الطهطاوي، ر. ر. (1973). *تخليص الإبريز في تلخيص باريز* .دار الهلال. (نُشر العمل الأصلي عام 1834).

- العامري، ل. ب. ر. (1999). *ديوان لبيد بن ربيعة العامري* .بيروت: دار صادر.
- عبد القادر، ح. (1958). *معنى الماضي والمضارع في القرآن الكريم* .مصر: مجمع اللغة العربية.
- عبيلة – امالو، ن.، وقلو، ي. (2022). الترجمة كوسيلة لتدريس اللغة الانجليزية: مركز التعليم المكثف للغات بالجزائر أنموذجا. *مجلة دفاتر الترجمة*، 26(1)، 338–358.
- العسكري، أ. س.ح. ا.ح. (1994). *ديوان كعب بن الزهير* .بيروت: دار الكتاب العربي.
- عكاك، ع.، وعليوي، ن. (2014). الترجمة في الجزائر خلال العهد العثماني .*مجلة دراسات تاريخية*، جامعة الجزائر، (13)، 123–140.
- عميمور، ع.، وعليوي، ف. (2013). دور الترجمة في تعليمية وتحسين مستوى اللغة الأجنبية (الفرنسية) في الجزائر .*دفاتر الترجمة*، 16(1)، 39–56.
- عناني، م. (2003). *نظرية الترجمة الحديثة: مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة* . الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان.
- عني، ن. (2021). استراتيجيات الترجمة النحوية بين اللغتين العربية والفرنسية: دراسة وصفية تحليلية .*مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، (52)، 251–268.

- غزالة، ح. (2004). *أساسيات الترجمة: للمحترفين والهواة* .دار العلم للملايين.
- غزالة، ح. (2011). *ترجمات: أبحاث في الترجمة ونظرياتها* .دار الهلال.
- غزالة، ح. (2012). *موسوعة الترجمة: نظريات وتطبيقات* .مكتبة لبنان ناشرون.

- القاسمي، ع. (2002). الترجمة في تجربة المغرب العربي .*مجلة اللغة العربية*، 4(2)، 43–93.
- قاسي، آ. (2018). أثر التناوب اللغوي (عربية–فرنسية) على التحصيل الدراسي في مادة علوم الطبيعة والحياة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي [رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو].
- كحيل، س. (2011). تعليمية الترجمة المصطلحية .*الممارسات اللغوية*، 2(1)، 84–107
- كحيل، س. (2017). *تدريس الترجمة في الجامعة الجزائرية* .عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- لافو، إ. (2003). *دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية: تعلم لغة أجنبية وتعلم معها الترجمة* (ح. م. العواضي، مترجم). مؤسسة العفيف الثقافية. (العمل الأصلي نشر عام 1985).
- المبرد، أ. ع. م. ب. ي. (2006). *المقتضب* (ج2). المغرب: دار توبقال.
- المتنبي، أ. ط. (1983). *ديوان المتنبي*. بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر.
- المخزومي، م. (1986). *في النحو العربي نقد وتوجيه*. لبنان: دار الرائد العربي.
- المرادي، ح. ب. ق. (1992). *الجنى الداني في حروف المعاني*. بيروت: دار الكتب العلمية.
- مزياني، ك. (2022). استراتيجيات التناوب اللغوي في الخطاب الأكاديمي الجامعي: دراسة ميدانية في قسم اللغة الفرنسية بجامعة 8 ماي 1945 قالمة .*مجلة الخطاب*، جامعة مولود معمري تيزي وزو، (15)، 145–162.

- مطر، أ. ش. (1975). *الترجمة العملية La traduction pratique* (ط2). بيروت: دار المشرق.
- المطلبي، م. ي. (1986). *الزمن واللغة* .مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- مناصرية، ي. (1982). دور المترجمين العسكريين في الجيش الفرنسي بالجزائر . *مجلة التاريخ*، (3)، 39–60.
- مناصرية، ي. (1990). *مهمة يون روش في الجزائر*. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.
- النحوي، ع. ع. ر. (1993). *ديوان مهرجان القصيد* .المملكة العربية السعودية: دار النحوي للنشر والتوزيع.
- نهاري، ح. (2023). التوجيه الزمني للصيغ اللغوية في الدراسات اللسانية الحديثة . *مجلة اللسانيات التطبيقية*، 7(1)، 347–365.
- هلايلي، ح. (2016). المترجمون في الجيش الفرنسي وآليات الإدارة الاستعمارية في الجزائر (1830–1962). *مجلة الحوار المتوسطي*، (11–12)، 175–187.
- يعيش، م. د. أ. ب. (2001). *شرح المفصل للزمخشري* (ج5). بيروت: دار الكتب العلمية.
- يوسف، م. (1982). دور المترجمين العسكريين في الجيش الفرنسي بالجزائر .*مجلة التاريخ*، .(3)
- يوسف، م. (1990). *مهمة يون روش في الجزائر* .الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.
- يومبعي، م. (2020). تعليمية مادة الترجمة في أقسام اللغات: قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الوادي أنموذجًا .*مجلة علوم اللغة العربية وآدابها*، 12(1)، 943–954.

- University of Algiers. (1984). *أعمال الملتقى الوطني الأول حول تاريخ الترجمة في الجزائر*. ديوان المطبوعات الجامعية.

2. المصادر والمراجع الأجنبية

- Al-Amri, M., & Abdul-Raof, H. (2016). Translation in foreign language education: A perspective. *Journal of Language Teaching, 10*(2), 45–62.
- Apothéloz, D. (2021, March 5). *Encyclopédie grammaticale du français*. Retrieved September 10, 2023, from http://www.encyclogram.fr/notx/043/043_Notice.php#tit32
- Barceló, G. J., & Bres, J. (2006). *Les temps de l'indicatif en français*. Ophrys.
- Baruch, J. (1901). *Historique du corps des officiers interprètes de l'armée d'Afrique*. Constantine: D. Braham.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Beeby Lonsdale, A. (1996). *Teaching translation from Spanish to English: Worlds beyond words*. University of Ottawa Press.
- Bensalah, A. (2006). *Nesmis fille d'Hippone*. Thala Éditions.
- Benyoucef, F. (2012). *Les amants de Cordoue*. Média-Plus.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Pearson.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10th ed.). Pearson.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Academic.

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
- Cary, E. (1956). *La traduction dans le monde moderne*. Georg.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. Heinle & Heinle.
- Clément, J.-F. (2007). *Traduction et justice dans le Maghreb colonial*. Presses Universitaires de France.
- Cohen, A. D. (1996). Developing the ability to perform speech acts. *Studies in Second Language Acquisition, 18*(2), 227–252.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (Eds.). (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford University Press.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review, 57*(3), 402–423.
- Coelho, P. (2001). *L'Alchimiste*. Casbah Éditions.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge University Press.

- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. California State Department of Education.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 10*(2), 221–240.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., pp. 65–75). Springer.
- Dancette, J. (1995). *Parcours de traduction: Étude expérimentale du processus de compréhension*. Presses Universitaires de Lille.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1988). *Translation: An interpretive approach*. University of Ottawa Press.
- Denis, D., & Sancier-Château, A. (2011). *Grammaire du français*. Le Livre de Poche.
- Dollerup, C. (1998). Equivalence revisited: A transactional process. In M. Baker (Ed.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 77–80). Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research* (2nd ed.). Routledge.

- Ducrot, O. (1980). *Les échelles argumentatives*. Les Éditions de Minuit.
- Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction: Enjeux et démarches. *Méta, 50*(1), 36–47.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Farkas, E. (2003). *Contrastive analysis of French and Arabic*. Lincom Europa.
- Féraud, C. (1876). *Les interprètes de l'armée d'Afrique*. A. Jourdan, Libraire-Éditeur.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE.
- Fotos, S. (2005). Traditional and grammar translation methods for second language teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 653–669). Lawrence Erlbaum Associates.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2015). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Seuil.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Gile, D. (2005). *La traduction: la comprendre, l'apprendre*. Presses Universitaires de France
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training* (Rev. ed.). John Benjamins.

- Given, L. M. (Ed.). (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE.
- González-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. John Benjamins.
- González-Davies, M. (2017). *The use of translation in language teaching: Reflections and applications*. Routledge.
- Grandguillaume, G. (2004). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Maisonneuve & Larose.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (2016). *Le bon usage* (16e éd.). De Boeck Supérieur.
- Hatim, B., & Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. Longman.
- Hatim, B., & Munday, J. (2019). *Translation: An advanced resource book* (2nd ed.). Routledge.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- House, J. (1997). *Translation quality assessment: A model revisited*. Narr.
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Jääskeläinen, R. (2013). *Translation psychology: Cognitive and affective aspects*. John Benjamins.
- James, C. (1980). *Contrastive analysis*. Longman.
- Janier, C. (2010, June). *Les Médersas algériennes de 1850 à 1960* (Mémoire Vive No 46). Centre de documentation historique sur l'Algérie. https://www.atdm34.net/images/stories/souvenirs/Janier_medersas.pdf

- Kerr, P. (2014). *Translation and own-language activities*. Cambridge University Press.
- Kerr, P. (2020). *The own-language barrier*. DELTA Publishing.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education*. St. Jerome Publishing.
- Klein, W. (1994). *Time in language*. Routledge.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Ladmiral, J.-R. (1994). *Traduire : Théorèmes pour la traduction*. Gallimard.
- Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics, 29*(4), 694–716.
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Didier.
- Laviosa, S. (2014). *Translation and language education: Pedagogic approaches explored*. Routledge.
- Leclerc, Dr., & Berbrugger, A. (1862). La première proclamation adressée par les Français aux Algériens (1830) (Traduction de l'arabe par L.-J. Bresnier). *Revue africaine, 6*, 147–156.
- Leonardi, V. (2011). Pedagogical translation as a cognitive tool in foreign language learning. *The Interpreter and Translator Trainer, 5*(2), 139–150.

- Lertola, J. (2018). Audiovisual translation in the foreign language classroom: Applications and challenges. *Language Learning Journal, 46*(4), 345–360.
- Lessan Pezechki, H. (2002). *Système verbal et deixis en persan et en français*. L'Harmattan.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Maalouf, A. (2001). *L'amour de loin*. Grasset et Fasquelle.
- Machida, S. (2011). Translation in teaching a foreign (second) language: A methodological perspective. *Journal of Language Teaching and Research, 2*(4), 740–746. https://doi.org/10.4304/jltr.2.4.740-746
- Marqués-Aguado, T., & Solís-Becerra, F. (2013). Translation techniques in EFL classrooms: A dynamic approach. *ELT Journal, 67*(4), 465–475.
- Massé, H. (1933). Les études arabes en Algérie (1830–1930). *Revue africaine, 74,* 1–35.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3rd ed.). SAGE.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Prentice Hall.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating*. Brill.
- Nord, C. (2018). *Translating as a purposeful activity* (2nd ed.). Routledge.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual* (7th ed.). Open University Press.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. The Macmillan Company.
- Reiss, K. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. Hueber.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (4e éd.). Presses Universitaires de France.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Roches, L. (1884). *Trente-deux ans à travers l'Islam (1832–1864)* (Vols. 1–2). Firmin-Didot.
- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire*. Didier Érudition.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4th ed.). SAGE.
- Stahi, M. (2014). The sworn translator in Algeria: A historical and legal perspective. *Translation & Interpreting*, *6*(1), 89–101.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Tabari, S., & Sadighi, F. (2014). Translation and language teaching methodologies: From grammar-translation to communicative approach. *International Journal of Linguistics*, *6*(4), 162–170.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.
- Vermeer, H. J. (1989). Skopos and commission in translational action. In A. Chesterman (Ed.), *Readings in translation theory*. Finn Lectura.

- Verne, J. (1870). *Vingt mille lieues sous les mers*. Bibliothèque d'éducation et de récréation.
- Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1995). *Comparative stylistics of French and English: A methodology for translation* (J. C. Sager & M.-J. Hamel, Trans.). John Benjamins. (Original work published 1958)
- Wilmet, M. (2003). *Grammaire critique du français*. Duculot.
- Wright, W. (1898). *A grammar of the Arabic language*. Cambridge University Press.
- عمو، ع. م. (2018). Temps et aspect dans les deux systèmes verbaux français et parler berbère de Béni Boussaid – essai contrastif. *مجلة إحالات*.

الملاحق

الملحق 1

الإستبيان القبلي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله–

معهد الترجمة

استبيان:

إن الهدف الرئيسي من إثارة هذه الأسئلة هو الوصول إلى نتائج حول مدى فعالية الترجمة في تمكين طلبة اللغة الفرنسية من السنة الثانية ليسانس من استخدام صيغ الأزمنة الماضية الفرنسية استخداما سليما

1–تَدرسُ اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية منذ 11 سنة على الأقل، فهل أصبحت لديك القدرة على التفكير والتعبير بها في آن واحد؟

☐ نعم ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ قليلا ☐ لا

2–هل تفكر باللغة العربية عندما تريد التعبير باللغة الفرنسية؟

☐ نعم ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ قليلا ☐ لا

3–هل تجد صعوبة في استخدام صيغ أزمنة الأفعال الفرنسية استخداما سليما؟

☐ نعم ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ قليلا ☐ لا

4-ما هيصيغ الأزمنة الفرنسية التي تجد الصعوبة الأكبر في استخدامها؟

☐ صيغ الزمن الماضي (les temps du passé)

☐ صيغة الزمن المضارع (le temps du présent)

☐ صيغ الزمن المضارع (les temps du futur)

5-ما هو سبب أو ما هي أسباب صعوبة استخدامها؟

☐ كثرتها ☐ صعوبة تصريفها ☐ تشابه استخدامها

☐ عدم قدرتك على إيجاد مقابلات لها في اللغة العربية

☐ أسباب أخرى (حددها):

.....

.....

6-لقد درست صيغ الأزمنة التالية:

le passé composé, le passé simple, l'imparfait, le plus-que-parfait et le passé antérieur.

فهل تستخدمها استخداما سليما عندما تعبر باللغة الفرنسية؟

☐ نعم ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ قليلا ☐ لا

7-صرف الأفعال الموجودة في أقواس مستخدما صيغ الأزمنة التي ذكرت في السؤال السادس (06) معللا سبب استخدامك صيغة زمنية دون أخرى.

- *C' (être) une belle journée d'été. Il (faire) beau, les oiseaux (chanter).....*

- *Etre*:

- *faire*:

- *Chanter*:

التعليل:

……

……

- La voiture (s’arrêter) brusquement.

- s’arrêter: .....

التعليل:

……

……

- Nous (faire) du tennis tous les lundis matin.

- Faire: .....

التعليل:

……

……

- A peine elle (arriver) qu'elle (remarquer) la gerbe de roses rouges déposée dans son vase préféré. (Langue soutenue)

- Arriver: .....

- Remarquer: .....

التعليل:

……

……

- Je me (se lever) à 6h30, je (prendre) mon petit déjeuner et je (se brosser) les dents.

- se lever: .....

- Prendre: .....

- Se brosser: .....

التعليل:

……

……

- Quand Ahmed (être) petit, il (aimer) accompagner sa grand-mère les jours de marché.

- Être: .....

- Aimer: .....

التعليل:

……

……

- Elle déjà (finir) ses devoirs quand sa mère (arriver).

- Finir: .....

- Arriver: .....

التعليل:

.....

.....

8-هل تظن أنه لو أمكنك إيجاد مقابل لكل صيغة زمنية فرنسية ورد ذكرها في اللغة العربية لتمكنت من استخدامها بشكل أفضل؟

☐ نعم ☐ ربّما ☐ لا

9-انظر إلى الصيغ التالية التي نستخدمها للتعبير عن أحداث ماضية في اللغة العربية: فعلتُ، قد فعلتُ، كنت أفعلُ وكنت قد فعلتُ. هل تستخدم هذه الصيغ عندما تفكر باللغة العربية؟

☐ نعم (كلها)

☐ بعضها (حدد الصيغ التي تستخدمها):

.....

.....

.....

☐ لا (لا أستخدم أي صيغة منها)

10-هل يمكنك أن تجد لكل صيغة ما يقابلها في اللغة الفرنسية مع العلم بأن صيغ الأزمنة الماضية الفرنسية المندرجة ضمن le mode indicatif هي:

le passé composé, le passé simple, l'imparfait, le plus-que-parfait et la passé antérieur.

- فعلتُ: .....

- قد فعلتُ: .....

- كنت أفعلُ: .....

- كنت قد فعلتُ: .....

11-حدد سبب اختيارك لصيغة مقابلة دون أخرى.

- فعلتُ:

.....

- قد فعلتُ:

.....

- كنت أفعلُ:

.....

- كنت قد فعلتُ:

.....

الملاحق

الملحق 2

الاختبار القبلي

12-ترجم الجمل التالية من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية:

- كان الطلاب قد انتهوا من قراءة النص عندما طلب الأستاذ منهم ان ينصرفوا.

.....

.....

- هجم الأسد على فريسته والتهمها بسرعة كبيرة.

(Langue soutenue).....

- كنت أساعد جدتي في تنظيف البيت فأكنس الغرف وأمسح الأثاث العتيق.

.....

.....

- كان الأب قد سدد كل ديونه عندما وافته المنية.

.....

(Langue soutenue) .....

- لقد حاول هذا الرجل انقاذ الفتاة التي وقعت في الماء.

.....

الملاحق

الملحق 3

الاستبيان البعدي

1. صرف الأفعال الموجودة في أقواس مستخدما صيغ الأزمنة التي ذكرت في السؤال السادس (06) معللا سبب استخدامك صيغة زمنية دون أخرى.

- *C' (être) une belle journée d'été. Il (faire) beau, les oiseaux (chanter).....*

Etre :-

faire :-

Chanter :-

التعليل:

……

……

- La voiture (s'arrêter) brusquement.

s'arrêter :- .....

التعليل:

……

……

- Nous (faire) du tennis tous les lundis matin.

Faire :- .....

التعليل:

……

……

- A peine elle (arriver) qu'elle (remarquer) la gerbe de roses rouges déposée dans son vase préféré. (Langue soutenue)

- Arriver: .....

- Remarquer: .....

التعليل:

……

……

- Je me (se lever) à 6h30, je (prendre) mon petit déjeuner et je (se brosser) les dents.

- se lever: .....

- Prendre: .....

- Se brosser: .....

التعليل:

……

……

- Quand Ahmed (être) petit, il (aimer) accompagner sa grand-mère les jours de marché.

- Être: .....

- Aimer: .....

التعليل:

……

……

- Elle déjà (finir) ses devoirs quand sa mère (arriver).

- Finir: .....

- Arriver: .....

التعليل:

……

……

الملاحق

الملحق 4

الاستبيان البعدي

1 ترجم الجمل التالية من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية:

- كان الطلاب قد انتهوا من قراءة النص عندما طلب الأستاذ منهم ان ينصرفوا.

.....

.....

- هجم الأسد على فريسته والتهمها بسرعة كبيرة.

(Langue soutenue).....

- كنت أساعد جدتي في تنظيف البيت فأكنس الغرف وأمسح الأثاث العتيق.

.....

.....

- كان الأب قد سدد كل ديونه عندما وافته المنية.

.....

(Langue soutenue) .....

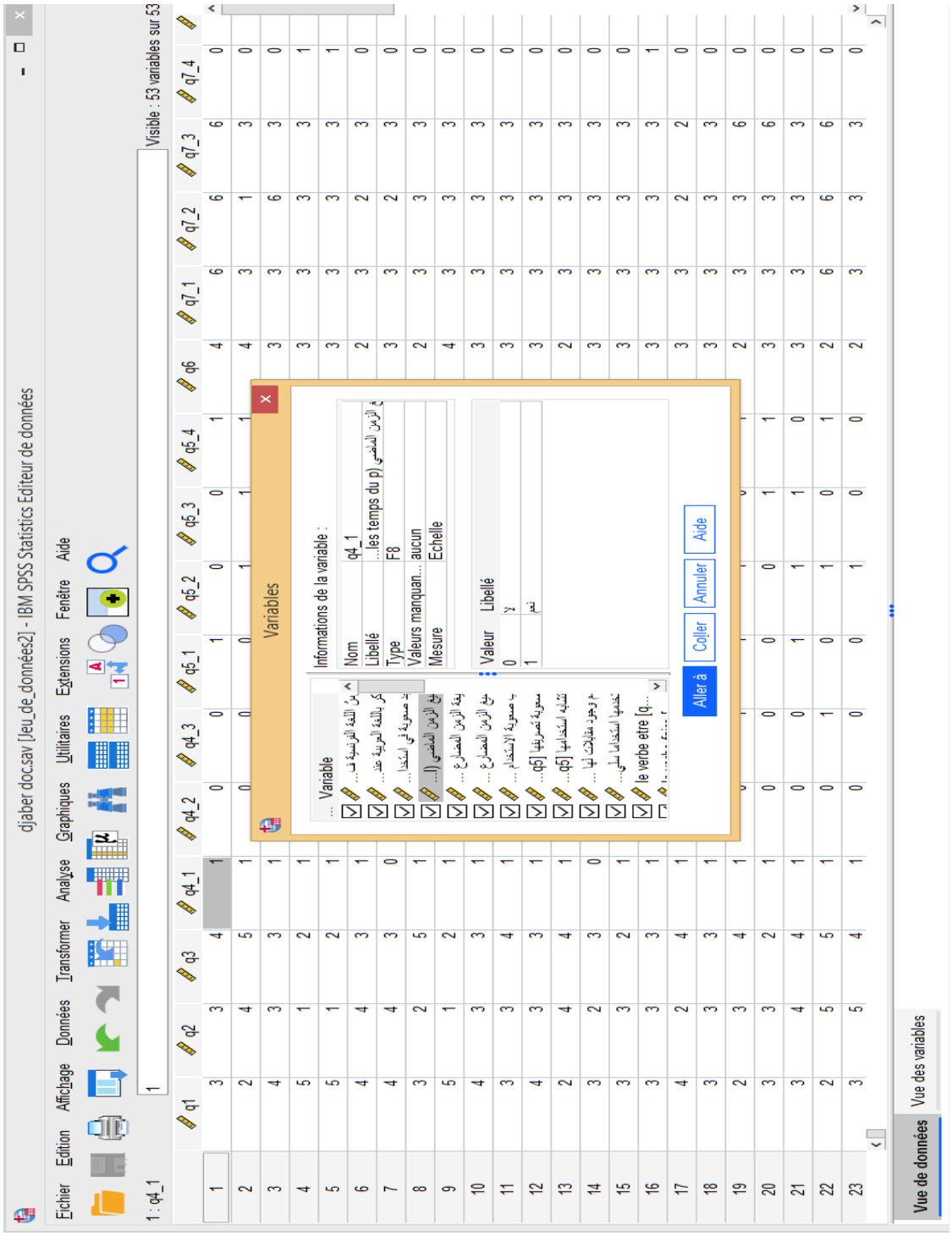
- لقد حاول هذا الرجل انقاذ الفتاة التي وقعت في الماء.

.....

الملاحق

الملحق 5

نماذج من مخرجات برنامج SPSS



الشكل 1

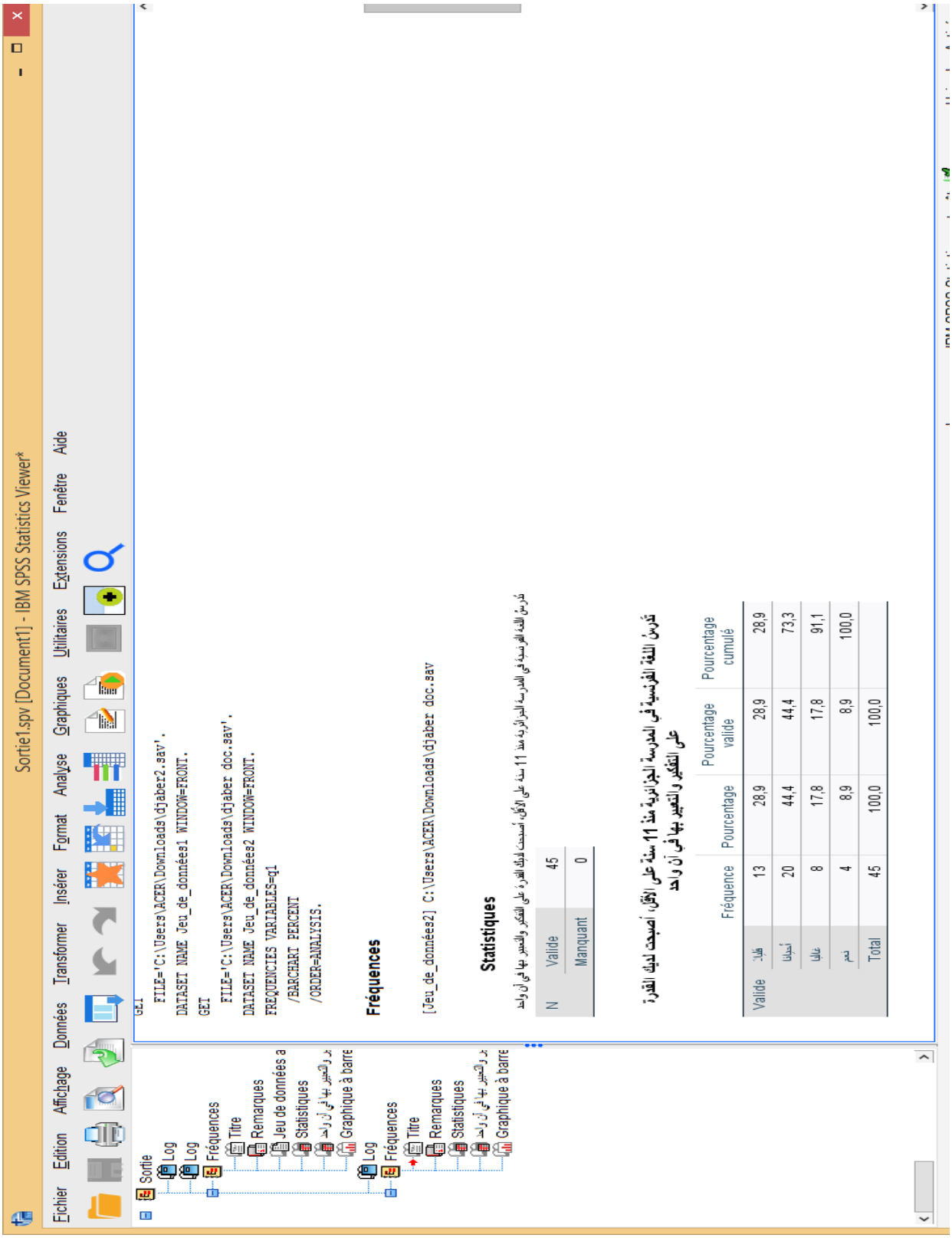
djaber doc.sav [Jeu_de_données2] - IBM SPSS Statistics Editeur de données

Fichier Edition Affichage Données Transformer Analyse Graphiques Utilitaires Extensions Fenêtre Aide

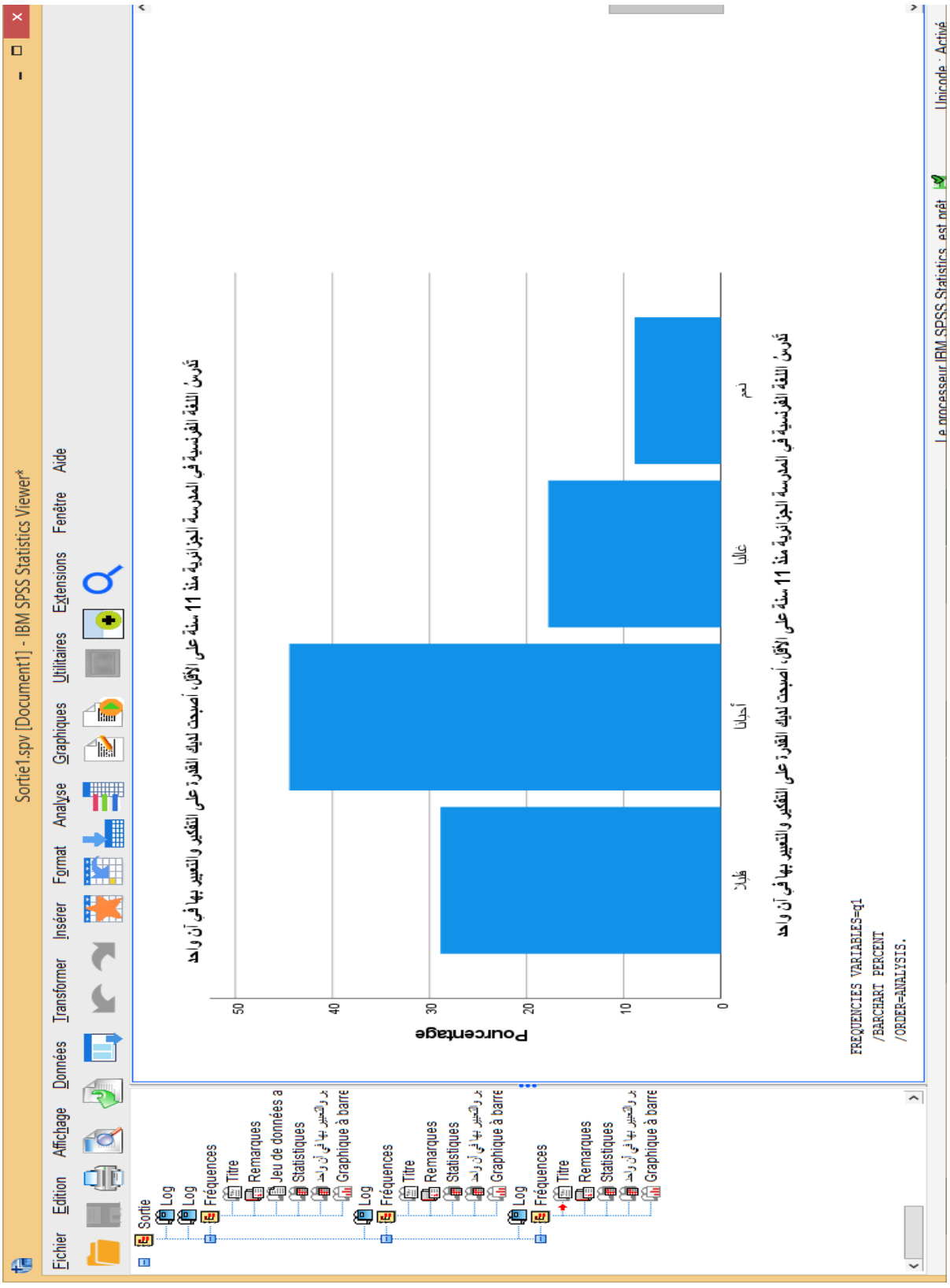
	Nom	Type	Largeur	Décimales	Libellé	Valeurs	Manquant	Colonnes	Align	Mesure	Rôle
1	q1	Numérique	8	0	الفرنسية في المدرسة الجزائرية منذ 11 سنة على الأقل، أصبحت لديك القدرة على التفكير والتع...	{1, ن}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
2	q2	Numérique	8	0	تفكر باللغة العربية عندما تريد التعبير باللغة الفرنسية	{1, ن}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
3	q3	Numérique	8	0	تجد صعوبة في استخدام صيغ أزمنة الأفعال الفرنسية استخداما سليما	{1, ن}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
4	q4_1	Numérique	8	0	(les temps du passé) صيغ الزمن الماضي	{0, ن}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
5	q4_2	Numérique	8	0	(le temps du présent) صيغة الزمن المضارع	{0, ن}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
6	q4_3	Numérique	8	0	(les temps du futur) صيغ الزمن المضارع	{0, ن}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
7	q5_1	Numérique	8	0	سبب صعوبة الاستخدام لكرتيا	{0, ن}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
8	q5_2	Numérique	8	0	لصعوبة تصريفها	{0, ن}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
9	q5_3	Numérique	8	0	لتشابه استخدامها	{0, ن}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
10	q5_4	Numérique	8	0	لعدم وجود مقابلات لها في اللغة العربية	{1, ن}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
11	q6	Numérique	8	0	تستخدمها استخداما سليما عندما تعبر باللغة الفرنسية	{1, ن}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
12	q7_1	Numérique	8	0	le verbe etre	{1, pe}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
13	q7_2	Numérique	8	0	le verbe faire	{1, pe}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
14	q7_3	Numérique	8	0	le verbe chanter	{1, pe}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
15	q7_4	Numérique	8	0	التمثيل	{0, ن}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
16	q7_5	Numérique	8	0	La voiture (s'arrêter) brusquement	{1, pe}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
17	Q7_6	Numérique	8	0	التمثيل	{0, ن}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
18	q7_7	Numérique	8	0	Nous (faire) du tennis tous les lundis matin	{1, pe}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
19	q7_8	Numérique	8	0	التمثيل	{0, ن}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
20	q7_9	Numérique	8	0	Arriver	{1, pe}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
21	q7_10	Numérique	8	0	Remarquer	{1, pe}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
22	q7_11	Numérique	8	0	التمثيل	{0, ن}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
23	q7_12	Numérique	8	0	se lever	{1, pe}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée
24	q7_13	Numérique	8	0	Prendre	{1, pe}...	Aucun	8	Droite	Echelle	Entrée

Vue de données | Vue des variables

الشكل 2


Sortie1.spv [Document1] - IBM SPSS Statistics Viewer*
Fichier Edition Affichage Données Transformer Insérer Format Analyse Graphiques Utilitaires Extensions Fenêtre Aide
Sortie
Log
Log
Fréquences
Titre
Remarques
Jeu de données a
Statistiques
Graphique à barre
Log
Fréquences
Titre
Remarques
Statistiques
Graphique à barre
GET
FILE='C:\Users\ACER\Downloads\djaber2.sav'.
DATASET NAME Jeu_de_donnée1 WINDOW=FRONT.
GET
FILE='C:\Users\ACER\Downloads\djaber doc.sav'.
DATASET NAME Jeu_de_données2 WINDOW=FRONT.
FREQUENCIES VARIABLES=q1
/BARCHART PERCENT
/ORDER=ANALYSIS.
Fréquences
[Jeu_de_données2] C:\Users\ACER\Downloads\djaber doc.sav
Statistiques
تدريس اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية منذ 11 سنة على الأقل، أصبحت لديك القدرة على التفكير والتعبير بها في آن واحد
N Valide 45
Manquant 0
تدريس اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية منذ 11 سنة على الأقل، أصبحت لديك القدرة على التفكير والتعبير بها في آن واحد
Valide قليلا 13 28,9 28,9 28,9
أحيانا 20 44,4 44,4 73,3
عالما 8 17,8 17,8 91,1
نعم 4 8,9 8,9 100,0
Total 45 100,0 100,0

الشكل 3


Sortie1.spv [Document1] - IBM SPSS Statistics Viewer*
Fichier Edition Affichage Données Transformer Insérer Format Analyse Graphiques Utilitaires Extensions Fenêتre Aide
Sortie
Log
Fréquences
Titre
Remarques
Jeu de données a
Statistiques
Graphique à barre
تدرس اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية منذ 11 سنة على الأقل، أصبحت لديك القدرة على التفكير والتعبير بها في آن واحد
Pourcentage
0
10
20
30
40
50
قليلا
أحيانا
غالبا
نعم
FREQUENCIES VARIABLES=q1
/BARCHART PERCENT
/ORDER=ANALYSIS.
Le processeur IBM SPSS Statistics est prêt
Unicode : Activé

الشكل 4

الملاحق

الملحق 6

استبيان الطالب 1 القبلي

38

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله–

معهد الترجمة

استبيان:

إن الهدف الرئيسي من إثارة هذه الأسئلة هو الوصول إلى نتائج حول مدى فعالية الترجمة في تمكين طلبة اللغة الفرنسية من السنة الثانية ليسانس من استخدام صيغ الأزمنة الماضية الفرنسية استخداما سليما

الصفحة 6/1

1-تَدرسُ اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية منذ 11 سنة على الأقل، فهل أصبحت لديك القدرة على التفكير والتعبير بها في آن واحد؟

☐ نعم ☐ غالبا ☑ أحيانا ☐ قليلا ☐ لا

2-هل تفكر باللغة العربية عندما تريد التعبير باللغة الفرنسية؟

☑ نعم ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ قليلا ☐ لا

3-هل تجد صعوبة في استخدام صيغ أزمنة الأفعال الفرنسية استخداما سليما:

☑ نعم ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ قليلا ☐ لا

4-ما هي صيغ الأزمنة الفرنسية التي تجد الصعوبة الأكبر في استخدامها؟

☑ صيغ الزمن الماضي (les temps du passé)

☐ صيغة الزمن المضارع (le temps du présent)

☑ صيغ الزمن المضارع (les temps du futur)

5-ما هو سبب أو ما هي أسباب صعوبة استخدامها؟

☐ كثرتها ☐ صعوبة تصريفها ☐ تشابه استخدامها

☑ عدم قدرتك على إيجاد مقابلات لها في اللغة العربية

☐ أسباب أخرى (حددها):

.....

.....

الصفحة 6/2

6-لقد درست صيغ الأزمنة التالية:

le passé composé, le passé simple, l'imparfait, le plus-que-parfait et le passé antérieur.

فهل تستخدمها استخداما سليما عندما تعبر باللغة الفرنسية.

☐ نعم ☐ غالبا ☑ أحيانا ☐ قليلا ☐ لا

7-صرف الأفعال الموجودة في أقواس مستخدما صيغ الأزمنة التي ذكرت في السؤال السادس (06) معللا سبب استخدامك صيغة زمنية دون أخرى.

- C' (être) une belle journée d'été. Il (faire) beau, les oiseaux (chanter).....

.....était..... :être

.....faisait..... :faire

.....chantaient..... :Chanter

التعليل:

.....

.....

- La voiture (s'arrêter) brusquement.

.....s'arrêta..... :s'arrêter

التعليل:

.....parce que un verbe pronominale.....

.....

- Nous (faire) du tennis tous les lundis matin.

.....eûmes fait..... :Faire

التعليل:

.....

.....

- A peine elle (arriver) qu'elle (remarquer) la gerbe de roses rouges déposée dans son vase préféré. (Langue soutenue)

.....a arrivé..... :Arriver

.....a remarqué..... :Remarquer

التعليل:

.....

.....

- Je me (se lever) à 6h30, je (prendre) mon petit déjeuner et je (se brosser) les dents.

.....Je me suis levé..... :se lever

.....j'ai pris..... :Prendre

.....je me suis brossé :Se brosser

التعليل:

.....l'habitude.....

.....

- Quand Ahmed (être) petit, il (aimer) accompagner sa grand-mère les jours de marché.

.....était..... :Être

.....aimait..... :Aimer

التعليل:

.....parce que...en...train...de...marcher.....

.....

- Elle déjà (finir) ses devoirs quand sa mère (arriver).

.....avait...fini..... :Finir

.....arrivait..... :Arriver

التعليل:

.....

.....

8-هل تظن أنه لو أمكنك إيجاد مقابل لكل صيغة زمنية فرنسية ورد ذكرها في اللغة العربية لتمكنت من استخدامها بشكل أفضل؟

☑ نعم ☐ ربّما ☐ لا

9-انظر إلى الصيغ التالية التي نستخدمها للتعبير عن أحداث ماضية في اللغة العربية: فعلتُ، قد فعلتُ، كنت أفعلُ وكنت قد فعلتُ. هل تستخدم هذه الصيغ عندما تفكر باللغة العربية؟

☐ نعم (كلها)

☑ بعضها (حدد الصيغ التي تستخدمها): فَعَلْتُ ، كُنْتُ أَفْعَلُ .....

.....

☐ لا (لا أستخدم أي صيغة منها)

10-هل يمكنك أن تجد لكل صيغة ما يقابلها في اللغة الفرنسية مع العلم بأن صيغ الأزمنة الماضية الفرنسية المندرجة ضمن le mode indicatif هي:

le passé composé, le passé simple, l'imparfait, le plus-que-parfait et la passé antérieur.

- فعلتُ: le passe composé
- قد فعلتُ: plusque parfait
- كنت أفعلُ: l'imparfait
- كنت قد فعلتُ: la passé antérieur

11-حدد سبب اختيارك لصيغة مقابلة دون أخرى.

- فعلتُ:

parce que je fais une action dans le passé

- قد فعلتُ:

- كنت أفعلُ:

parce que on utilise la forme l'imparfait au narration

- كنت قد فعلتُ:

الملاحق

الملحق 7

استبيان الطالب 1 البعدي

38

1. صرف الأفعال الموجودة في أقواس مستخدما صيغ الأزمنة الماضية التي درستها معللا سبب استخدامك صيغة زمنية دون أخرى.

- C' (être) une belle journée d'été. Il (faire) beau, les oiseaux (chanter).....

.....était.....:être

.....faisait..... :faire

.....chantaient.. :Chanter

.....parce que c'est une description.....:التعليل

- Adel m'a dit qu'il ne (voir) jamais une chose pareille.

.....a vu..... :Voir

التعليل:

Il indique une action récent et encore accomplis dans le présent.

- Elle déjà (finir) ses devoirs quand sa mère (arriver).

.....avait fini..... :Finir

.....est arrivé..... :Arriver

التعليل:

parce que ~~devant~~ exprime une action qui s'est achevée lorsqu'une autre s'achevait.

- Quand Ahmed (être) petit, il (aimer) accompagner sa grand-mère les jours de marché.

.....était..... :Être

.....aimait..... :Aimer

التعليل:

الصفحة 2/1

.....parce...que...c'est...une...habitude.....

- La voiture (s'arrêter) brusquement.

.....s'est...arrêtée..... :s'arrêter

التعليل:

...c'est...une...action...achevé.....

- Nous (faire) du tennis tous les lundis matin.

.....faisions..... :Faire

التعليل:

...parce...que...c'est...une...habitude.....

- A peine elle (arriver) qu'elle (remarquer) la gerbe de roses rouges déposée dans son vase préféré. (Langue soutenue)

.....arriva..... :Arriver

.....remarqua..... :Remarquer

التعليل:

parce...que...une...langage...soutenu.....

- Je me (se lever) à 6h30, je (prendre) mon petit déjeuner, je (se brosser) les dents, etc.

.....je...me...suis...levé... :se lever

.....j'ai...pris..... :Prendre

.....je...me...suis...brossé :Se brosser

التعليل:

...parce...que....ses...actions...successive...un...fait...récent qui d'une manière générale,

الملاحق

الملحق 8

إختبار الطالب 1 القبلي

12-ترجم الجمل التالية من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية:

- كان الطلاب قد انتهوا من قراءة النص عندما طلب الأستاذ منهم أن يصرفوا.

Les étudiants eurent fini de la lecture du texte quand le professeur demanda de leur partir.

- هجم الأسد على فريسته والتهمها بسرعة كبيرة.

Le lion attaqua sur son proie et lui engorgea d'une grande vitesse. (Langue soutenue)

- كنت أساعد جدتي في تنظيف البيت فأكنس الغرف وأمسح الأثاث العتيق.

j'aidais ma grand mère de netoyer la maison je balayais les chambres et je netoyais les gigantesques meubles.

- كان الأب قد سدد كل ديونه عندما وافته المنية.

Le père eut payé tous les dettes quand il mourut. (Langue soutenue)

- لقد حاول هذا الرجل انقاذ الفتاة التي وقعت في الماء.

Let homme était essayé de sauver la fille qui a tombé dans l'eau.

الصفحة 1/1

الملاحق

الملحق 9

إختبار الطالب 1 البعدي

2. ترجم الجمل التالية من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية:

- كان الطلاب قد انتهوا من قراءة النص عندما طلب الأستاذ منهم ان ينصرفوا.

Les étudiants eurent fini de lire le texte quand le professeur demanda de leur partir

- هجم الأسد على فريسته والتهمها بسرعة كبيرة.

Le lion attaqua sur sa proie et la engorgea très rapidement (Langue soutenue)

- كنت أساعد جدتي في تنظيف البيت فأكنس الغرف وأمسح الأثاث العتيق.

j'aidais ma grand mère a nettoyer la maison
je balais les chambres et j'essuais l'immeuble geont

- كان الأب قد سدد كل ديونه عندما وافته المنية.

Le père eut payé toutes ses dettes quand il ~~est~~ ~~mort~~ mourut (Langue soutenue)

- لقد حاول هذا الرجل انقاذ الفتاة التي وقعت في الماء.

Cet homme a essayé de sauver la fille qui a tombé dans la mer

الصفحة 1/1

الملاحق

الملحق 10

استبيان الطالب 2 القبلي

34

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله–

معهد الترجمة

استبيان:

إن الهدف الرئيسي من إثارة هذه الأسئلة هو الوصول إلى نتائج حول مدى فعالية الترجمة في تمكين طلبة اللغة الفرنسية من السنة الثانية ليسانس من استخدام صيغ الأزمنة الماضية الفرنسية استخداما سليما

34

1-تَدرسُ اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية منذ 11 سنة على الأقل، فهل أصبحت لديك القدرة على التفكير والتعبير بها في آن واحد؟

☐ نعم ☐ غالبا ☐ أحيانا ☒ قليلا ☐ لا

2-هل تفكر باللغة العربية عندما تريد التعبير باللغة الفرنسية؟

☒ نعم ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ قليلا ☐ لا

3-هل تجد صعوبة في استخدام صيغ أزمنة الأفعال الفرنسية استخداما سليما:

☐ نعم ☐ غالبا ☒ أحيانا ☐ قليلا ☐ لا

4-ما هي صيغ الأزمنة الفرنسية التي تجد الصعوبة الأكبر في استخدامها؟

☒ صيغ الزمن الماضي (les temps du passé)

☐ صيغة الزمن المضارع (le temps du présent)

☐ صيغ الزمن المضارع (les temps du futur)

5-ما هو سبب أو ما هي أسباب صعوبة استخدامها؟

☐ كثرتها ☒ صعوبة تصريفها ☒ تشابه استخدامها

☒ عدم قدرتك على إيجاد مقابلات لها في اللغة العربية

☐ أسباب أخرى (حددها):

.....

.....

6-لقد درست صيغ الأزمنة التالية:

le passé composé, le passé simple, l'imparfait, le plus-que-parfait et le passé antérieur.

فهل تستخدمها استخداما سليما عندما تعبر باللغة الفرنسية.

☐ نعم ☐ غالبا ☐ أحيانا ☒ قليلا ☐ لا

7-صرف الأفعال الموجودة في أقواس مستخدما صيغ الأزمنة التي ذكرت في السؤال السادس (06) معللا سبب استخدامك صيغة زمنية دون أخرى.

- C' (être) une belle journée d'été. Il (faire) beau, les oiseaux (chanter).....

.....était..... :être

.....faisait..... :faire

.....chantaient..... :Chanter

التعليل:

.....description d'une situation ancienne.....

.....

- La voiture (s'arrêter) brusquement.

.....s'arrêtait..... :s'arrêter

التعليل:

.....parce que c'est une description d'une situation dans le passé.....

- Nous (faire) du tennis tous les lundis matin.

faisions :Faire

التعليل:

parce que le Verbe "faire" exprimer une habitude.

- A peine elle (arriver) qu'elle (remarquer) la gerbe de roses rouges déposée dans son vase préféré. (Langue soutenue)

est arrivée :Arriver

Remarquait :Remarquer

التعليل:

/

- Je me (se lever) à 6h30, je (prendre) mon petit déjeuner et je (se brosser) les dents.

je me suis levé :se lever

j'ai pris :Prendre

je me suis brossé :Se brosser

التعليل:

Les trois Verbes aux passé composé parce qu'il y a une succession des actions l'une après l'autre.

- Quand Ahmed (être) petit, il (aimer) accompagner sa grand-mère les jours de marché.

.....était..... :Être

.....aimait..... :Aimer

التعليل:

-parce que les deux Verbes expriment des actions habituelles ou répétés dans le passé sans notion ni de début ni de fin

- Elle déjà (finir) ses devoirs quand sa mère (arriver).

.....finissait..... :Finir

.....est arrivée..... :Arriver

التعليل:

...../.....

.....

8-هل تظن أنه لو أمكنك إيجاد مقابل لكل صيغة زمنية فرنسية ورد ذكرها في اللغة العربية لتمكنت من استخدامها بشكل أفضل؟

☒ نعم ☐ ربّما ☐ لا

9-انظر إلى الصيغ التالية التي نستخدمها للتعبير عن أحداث ماضية في اللغة العربية: فعلتُ، قد فعلتُ، كنت أفعلُ وكنت قد فعلتُ. هل تستخدم هذه الصيغ عندما تفكر باللغة العربية؟

☒ نعم (كلها)

☐ بعضها (حدد الصيغ التي تستخدمها): ...../.....

...../.....

☐ لا (لا أستخدم أي صيغة منها)

10-هل يمكنك أن تجد لكل صيغة ما يقابلها في اللغة الفرنسية مع العلم بأن صيغ الأزمنة الماضية الفرنسية المندرجة ضمن le mode indicatif هي:

le passé composé, le passé simple, l'imparfait, le plus-que-parfait et la passé antérieur.

- فعلتُ: passé composé
- قد فعلتُ: plusque parfait
- كنت أفعلُ: l'imparfait
- كنت قد فعلتُ: passé antérieur

11-حدد سبب اختيارك لصيغة مقابلة دون أخرى.

- فعلتُ: ← passé composé

- تمت بوضع مثال: "قلت لأمي" وتمت بترجمته بالفرنسية في جدول: j'ai dit à ma mère في جدول الصيغ التي تقابلها بالفرنسية هي passé composé

- قد فعلتُ: ← plusque parfait

ضمن النتائج تمت بوضع مثال باللغة العربية ثم ترجمته إلى الفرنسية وإيجاد صيغة الفعل المقابلة له في الفرنسية

- كنت أفعلُ: ← l'imparfait

نفس التعليل

- كنت قد فعلتُ: ← passé enterieur

نفس التعليل

الملحق 11

استبيان الطالب 2 البعدي

34

1. صرف الأفعال الموجودة في أقواس مستخدما صيغ الأزمنة الماضية التي درستها معللا سبب استخدامك صيغة زمنية دون أخرى.

- C' (être) une belle journée d'été. Il (faire) beau, les oiseaux (chanter).....

C'était ..... :être

faisait ..... :faire

chantaient ..... :Chanter

التعليل: parce que c'est une description et aussi ... des évènements qui se prolonge dans le passé.

- Adel m'a dit qu'il ne (voir) jamais une chose pareille.

a vu ..... :Voir

التعليل:

parce qu'il indique un fait récent et une action qu'elle encore accompli dans le présent.

- Elle déjà (finir) ses devoirs quand sa mère (arriver).

avait fini ..... :Finir

est arrivée ..... :Arriver

التعليل:

parce que c'est une action qui s'est achevée tandis qu'une autre s'achevait.

- Quand Ahmed (être) petit, il (aimer) accompagner sa grand-mère les jours de marché.

était ..... :Être

aimait ..... :Aimer

التعليل:

- parce que c'est une habitude exprimée dans le passé.

.....

- La voiture (s'arrêter) brusquement.

.....s'est arrêtée..... :s'arrêter

التعليل:

.....parce que c'est une action achevée.....

- Nous (faire) du tennis tous les lundis matin.

.....faisions..... :Faire

التعليل:

.....parce que c'est une habitude.....

- A peine elle (arriver) qu'elle (remarquer) la gerbe de roses rouges déposée dans son vase préféré. (Langue soutenue)

.....arriva..... :Arriver

.....remarqua..... :Remarquer

التعليل:

.....parce que le passé simple c'est le temps de la langue soutenue.

- Je me (se lever) à 6h30, je (prendre) mon petit déjeuner, je (se brosser) les dents, etc.

.....je me suis levé..... :se lever

.....j'ai pris..... :Prendre

.....je me suis brossé :Se brosser

التعليل:

- parce que se sont des actions successives qui sont exprimés dans le passé.

الملاحق

الملحق 11

إختبار الطالب 2 القبلي

12-ترجم الجمل التالية من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية:

- كان الطلاب قد انتهوا من قراءة النص عندما طلب الأستاذ منهم ان ينصرفوا.

Les étudiants avaient fini de lire le texte lorsque le professeur leur demandait de partir.

- هجم الأسد على فريسته والتهمها بسرعة كبيرة.

Le lion a attaqué sa proie et l'a accusée très rapidement. (Langue soutenue)

- كنت أساعد جدتي في تنظيف البيت فأكنس الغرف وأمسح الأثاث العتيق.

j'avais l'habitude de d'aider ma grand mère à nettoyer la maison et je frottais les vieux meubles.

- كان الأب قد سدد كل ديونه عندما وافته المنية.

Le père avait payé toutes ses dettes quand il est décédé. (Langue soutenue)

- لقد حاول هذا الرجل انقاذ الفتاة التي وقعت في الماء.

cet homme a essayé de sauver la fille qui est tombée dans l'eau.

الصفحة 1/1

الملاحق

الملحق 12

إختبار الطالب 2 البعدي

.....

2. ترجم الجمل التالية من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية:

- كان الطلاب قد انتهوا من قراءة النص عندما طلب الأستاذ منهم ان ينصرفوا.

Les étudiants avaient fini de lire le texte quand le professeur leur a demandé de partir.

- هجم الأسد على فريسته والتهمها بسرعة كبيرة.

Le lion attaqua sa proie et la dévora rapidement. (Langue soutenue)

- كنت أساعد جدتي في تنظيف البيت فأكنس الغرف وأمسح الأثاث العتيق.

J'aidais ma grand mère à nettoyer la maison, je balayais les chambres et essuyais les vieux meubles.

- كان الأب قد سدد كل ديونه عندما وافته المنية.

Le père eut payé ses dettes quand il mourut. (Langue soutenue)

- لقد حاول هذا الرجل انقاذ الفتاة التي وقعت في الماء.

Cet homme a essayé de sauver cette fille qu'elle est tombée dans l'eau.

الصفحة 1/1