تقييم جودة الترجمة الفورية أثناء التدريب

مقال لـ دانييل جيل[1]

ترجمة: مهند الحلقي[2]

مدرسة التراجمة و المترجمين– باريس

الملخّص:

يختلف تقييم جودة الترجمة الفورية أثناء التدريب عن التقييم المهني بسبب وظيفته التوجيهية وبالقدر المهم الذي يكرّسه لعملية الترجمة الفورية (processus) بعكس دراسة الخطاب الهدف فقط. إنّنا نقترح إجراء تقييم دراسة العملية الترجمية (processus orientée) في بداية التدريب لما له من فوائدٍ نفسيةٍ ولفعاليّته في توجيه الطلاب، بيد أنه لابدّ من المرور تدريجياً نحو تقييم دراسة الناتج أي الخطاب المترجم حتى يصبح عمل المدرس أكثر قدرة على إنجاز الناتج وليهيئ الطلاب لاختبارات الأهلية في نهاية المسار الدراسي. هذا ولا يطرح الاختلاف الممكن بين معايير المدرسين ومعايير السوق مشكلة أساسية طالما أنه يتعلق بالمستوى المطلوب، وهو مستوى أعلى أثناء التدريب، ولا يتعلق بمعايير واستراتيجيات الترجمان.

الكلمات الدّالة:

تقييم، جودة الترجمة الفورية، عملية الترجمة الفورية، التدريب، معايير المدرسين.

Abstract

In training interpretation quality assessment essentially differs from assessment in the field due to its guiding function and to the importance it allocates to the interpreting process as opposed to the quality of the product. A process-oriented assessment is recommended for the early part of the training syllabus in view of its psychological advantages and its efficiency in guiding students. A gradual migration towards product-oriented assessment is however necessary so as to increase the efficiency of the instructors' intervention in helping students optimize the product and in preparing them to graduation tests. Potential discrepancies between the instructors' norms and market norms are not fundamentally problematic as long as they reflect higher standards in the training environment rather than differences in interpretation strategies and norms.

Key Words: Evaluation, Quality of Interpretation, Process of Interpretation, Training, Norms of Teachers

[1] Gile, Daniel. (2001). « L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation ». *Meta*, 46(2), pp. 379-393.

[2] تكتسي هذه الترجمة بعض الأهمية لما تكتنفه المقالة من أفكار ومقترحات تبدو لنا سديدة وتكاد تخلو منها المكتبة العربية الترجمية المعاصرة.

مقدمة:

يشكل تقييم جودة الترجمة الفورية، مثل جودة الترجمة التحريرية رهاناً كبيراً سواءٌ أكان ذلك على المستوى المهني أم على المستوى التعليمي. فخلال سنوات طويلة، لم تنظر "الدراسات السابقة" للجودة إلا إلى وجهة نظر المدرسين. فمن جهة، تُعنى زاوية الرؤية بفهم مؤشرات السوق. ومن جهة أخرى، تترجم المعايير التي يعتبرونها جيدة للسوق بمعزلٍ عن متطلباتِه. ففي الثمانينات، ظهر اعتراف التراجمة بأهمية المراجعة المباشرة لتطلعات وردود فعل مستخدمي خدمات الترجمة الفورية، و مدى ارتباط مكوّنات الجودة بالبيئة و نمط المستخدم. فلم تعد مسألة الجودة واحدة (ج) بالمطلق، بل مسألة جودة (جس) بالعلاقة مع الظروف أو مع المستخدمين (س) وفق هذه المعادلة : جس = مجموع (مع ثع س)

تمثل مع (ع = 1،2،3،...) مكونات دلالية وصوتية ومصطلحية ونحوية وتداولية ونغمية واستراتيجية لخطاب الترجمان، وتمثل ثع س (ع= 1،2،3،... س= 1،2،3،....) ثقل المكون مع في بيئة س (على سبيل المثال، اجتماع لجنة في منظمة دولية أو خطاب على مائدة سياسية أو مؤتمر صحفي لناشر برامج إلكترونية،...).

تلاحقت الدراسات (انظر خصوصاً إلى الخلاصات في (1996) Kurz و(1998) Collados) والتي كان هدفها تحديد الاختلافات بين المستخدمين. وثم دراسات أخرى أكثر تخصّصا (أنظر مثلاً لدراسات Shlisenger (1994) و(1995) Williamz) و فيما يخص النغمية و (1999a) et (1995c) Gile وفيما يتعلق بالأمانة و (1989) Shlesinger بخصوص الجودة اللغوية).

تدرس هذه الأبحاث الخطاب في اللغة الهدف كما يتلقفه المستمعون. كما تُظهِرُ الدراسة الحالية أن عملية الترجمة خلال التدريب، وخصوصاً في بدايته، هي على درجة واحدة مع دراسة الخطاب، و لها طريقة خاصة في التقييم. سنعرض أيضاً في هذه الدراسة لوظائف التقييم في الوسط التدريبي ومكونات التعلم ومبادئ التقييم فيه، كما سنعرض لبعض المشاكل والاستراتيجيات.

إنّ طريقة التقييم بين الترجمة الفورية والتحريرية هي ذاتها (أنظر مثلاً دراسة جيل 1995a).

1- وظائف تقييم الجودة

- **تقييم الأداء المهني**: يُقيّم الأداء المهني بشكل أساسي عن طريق نوعين من المقَيِّمين: التراجمة (زملاء يعملون في فريق واحد ويُصغي بعضهم لبعض) والمستخدمين (أي المستمعين والمنظمين). إن تقييم الزملاء

التراجمة فيما بينهم يسمح لهم بتكوين صورة عن جودة أداء الزميل الذي يُقيّم ويساعد المُوَظِّفين في اتخاذ قراراتهم. ويمكن لتقييم المستخدمين أن يقوَّم بالوظيفة ذاتها، كما يمكن أن يسمح للموظِّفين أن يطلبوا تحسين أحد مكوّنات الأداء (مثلاً، أن يتكلم الترجمان بصوت أعلى أو يتجنب إصدار ضجة أثناء بحثه عن معلومة ما في الوثائق، أو أن يتحاشى التباين الكبير في الزمن بينه وبين المتحدث). وفيما يتعلق بالتراجمة المدرِّسين، سيكون لردات الفعل لهذه الطلبات أثرها على المعايير التي سيُدرِّسونها للطلاب بطريقة غير مباشرة.

- **تقييم الترجمان أثناء التدريب:**

للتقييم أثناء التدريب عدة أشكال :

– عند القبول في برنامج تدريبي : يمكن للتقييم أن يتّسم بقيمة اختيار أو تقدير وضع، يسمح بقياس المسافة التي ينبغي سَيرُها وبالتالي تنظيم الدورة التدريبية على هذا الأساس. ويستند هذا التقييم، على المعارف اللغوية والثقافة العامة وشخصية المتقدم للتدريب وليس على أدائه للترجمة الفورية (طالما أن المتقدمين يقصدون المؤسسة المعنية لتعلم الترجمة الفورية).

– في آخر التدريب : ستُحددُ سلسلةٌ من امتحانات كفاءة الطلاب للمساهمة في سوق العمل. ويستند هذا التقييم الانتقائي، نظرياً، على معايير مهنية مماثلة لتلك التي تطبق على التراجمة الذين يمارسون المهنة.

– أثناء التدريب : يمكن للتقييم أن يكون ذا وظيفة انتقائية بخاصة وظيفة "تقدير وضع" و"توجيه" للمدرسين.

2– مكوّنات تعلم الترجمة الفورية:

يتقن طالب الترجمة الفورية في بداية مشواره التعليمي لغاتَ عمله المستقبلي إتقاناً "كاملاً" (في الواقع، هذا الوضع المثالي، الذي كان ماثلاً بما يكفي في بدايات ترجمة المؤتمرات لأسباب تاريخية، لكنه أصبح أكثر ندرة)، كذلك فإنه يتمتع بثقافة عامة. وعليه، فإن تعلم الترجمة الفورية هو حيازة مهارة و تعلّم مكمّل معرفي (complément de savoir)

يقوم مُكمّل المعرفة على الإغناء اللغوي، خصوصاً المصطلحي منه، ولا سيما في لغات الاختصاص، كما يقوم على إغناء المعارف الموضوعاتية ولا سيما في المجالات أكثر ملاءمة للنشاط الدوري للترجمة الفورية في سوق العمل المستهدف (معارف حول المؤسسات الأوروبية أو الكندية، القانون الدولي، النفط، الطاقة النووية، الصحة العامة) علماً أن هذا الاكتساب ليس حكراً على ترجمة المؤتمرات.

ويُتركُ الإغناء الموضوعاتي، بجزئه الكبير، للجهود المستقلة للطلاب الذين ننصحهم بقراءة الصحف قراءة منتظمة وأن يكونوا على إطلاع بالأحداث الجارية. ويُكتَسَبُ قسمٌ من هذه المعارف عن طريق دروس جامعية كلاسيكية وخصوصاً في مواد الاقتصاد والمؤسسات الدولية مع تقييم للنتائج من خلال الامتحانات التي تماثل نظيرتها في اختصاصات جامعية أخرى. أما الإغناء اللغوي، ولاسيما المصطلحي منه، فإن قسماً كبيراً منه يُترك أيضا لجهود الطلاب الفردية في مدارس الترجمة الفورية "الكبرى" (على عكس البرامج المدمجة في الأقسام الجامعية للغات الحديثة والفروع الأخرى التي تركّز على اللغات)، و هذا برغم وجود بعض دروس التحسين اللغوي الخاص. وعلى أي حال، فإن التقدم الذي يحققه الطالب في الإغناء اللغوي لايتم التحقق منه إلا بطريقة إجمالية. و إن كان ضعف أداء الطلبة يُعزى عادة إلى تدنّي لغاتهم.

إنّ لتعلم المهارة في ترجمة المؤتمرات ثلاثة أصناف : منهجية ومعرفية ولغوية (لنذكر هنا أن المهارة اللغوية ذات طبيعة معرفية أيضاً، وهذه هي المكوّنات:

- **المكوّن المنهجي الاستراتيجي:**

أن نترجم فوريا يعني أن نفهم وأن نعيد التّعبير ولكن أيضاً أن نعرف كيف نحضّر للمؤتمرات عن طريق اكتساب الكفاءات الملائمة من خلال المطالعة العامة واستغلال وثائق المؤتمر وتحظير المسارد، هناك عنصرٌ أخر أساسي أيضاً وأكثر خطورة ألا وهو اتخاذ القرارت أمام الصعوبات التي تقف عائقاً في كل لحظة خلال مشوار التدريب كحال الخطاب السريع جداً والغامض والمغلوط في مضامينه وغير متلائم ثقافياً مع المستمعين، وشكوك الترجمان حول معنى جملة ما أو كلمة ما وعدم القدرة على إيجاد "المكافئ" الملائم في اللغة الهدف، والمشاكل السماعية والإلكترونية والتي لها شأن بالعلاقات مع الآخرين. فماذا نفعل في هذه الأحوال؟ وعلى أساس أية معايير؟

وبالتالي، فإن الترجمة الفورية تقتضي معرفة بعض المعايير والاستراتيجيات. فالمعايير المطبّقة تختلف بحسب نوع الترجمة، خصوصاً بين ترجمة المؤتمرات التي يتدخل فيها الترجمان على الأخص في التواصل بين ثنائيات مميزة في أوضاع تبادل "حرة" نسبياً، و الترجمة "الجماعية" الذي يتدخل فيها الترجمان ليترجم خصوصاً بين السّلطات الرسمية وبين الجماعات المهاجرة التي تكون في وضع نسبي أدنى، والترجمة في المحاكم حيث تضاف إلى عدم المساواة بين المتحاورين، ضغوطات قضائية وقانونية. ففي مجال ترجمة المؤتمرات، تقوم المعايير التقليدية (بعكس المعايير الأخرى اللغوية والسلوكية) على الأمانة لمقاصد المتحدث وعلى نقل أكبر قدر من المعلومات. ولأن عملية الترجمة الفورية

صعبة ولاسيما منها العبء المعرفي المستمر الذي يعقد من مهام هذا النوع من الترجمة بعكس الترجمة التحريرية، لأن الترجمان مجبر على اللجوء للتحكيم باستمرار، مما يدفعه أحياناً إلى حذف مقاطع من المعلومات إرادياً حتى يتجنب خسارة مقاطع أخرى يعتبرها أكثر أهمية (أنظر دراسات Jones 1997 ولـ Gile 1995a). وسنضيف أخيراً إلى المكون المنهجي معرفة التقنيات المتعلقة بالتدوين في الترجمة التتابعية واستخدام المواد في الفورية منها . وهكذا فإن المكون المنهجي للمهارة يعني الإلمام بالتقنيات والخصائص والمعايير التي تعيّن الحدود بين ما هو محبذ أو مسموح وبين الأولويات.

- **المكون المعرفي:**

إنّ الترجمة، فوريةً كانت أم تتابعية، هي مجموعٌ معقّدٌ على الصعيد المعرفي بسبب تضافر عدة ضغوطات منها:

اللغوية: وشرطها حدوث التلقي بلغة معينة والتكلم أو الإنتاج بلغة أخرى. وينبغي أن يفهم التراجمة، غير المختصين بالموضوع، الخطاب المعالج فهماً كافياً حتى يتم نقله بأمانة إلى اللغة الهدف. و يقوم المتحدّثُ بتحضير خطابه بحسب المستمعين الذين يعرفون الموضوع معرفة أفضل من التراجمة ودون أن يأخذ بعين الاعتبار الثغرات في المعلومات عند هؤلاء التراجمة. كذلك ينبغي لعمليات الفهم وإعادة الصياغة بما فيها اتخاذ القرارات الاستراتيجية مواجهة الصعوبات وإنجازها فورياً في الترجمة الفورية وبشكل شبه فوري (خلال بضعة دقائق) في الترجمة التتابعية.

أمام هذا العبء الذهني، يمتلك الترجمان قدرة معالجة محدودة ينبغي له أن يُقَسِّمها بين "جهد الإصغاء والتحليل" و"جهد الإنتاج" (أي تدوينها) خلال المرحلة الأولى من الترجمة التتابعية) و"جهد الذاكرة" (المتركز على ذاكرة العمل، وهي ذاكرة قصيرة المدى جداّ). وإذا كانت قدرة المعالجة المتوفرة أدنى من الحاجات أو إذا أسيئت إدارتُها، ستحدث حالة إخفاق يمكن أن يُعبّر عنها بارتكاب أخطاء (لقد عُرِضت نماذج الجهد Modèles d'Efforts) التي شكّلت هذه النظرية وكذلك آليات الإخفاق في دراسات 1995a و1995b Gile). ويبدو أن الأخطاء والإخفاقات، التي يعود مردّها إلى هذا العبء المعرفي، كثيرة جداً حتى عند التراجمة المحترفين المدرّبين. ويرى الترجمان نفسه، وكأنه يمشي على حبل مشدود قد يفقده توازنه (أنظر لدراسة تجريبية حول هذه الفرضية في Gile 1999). وأثناء التدريب، يكتسب طلاب الترجمة الفورية حداً أدنى من المهارات المعرفية التي تسمح لهم بمواجهة تعقيد الترجمة الفورية.

- **المُكوّن اللغوي:**

بعيداً عن إغناء المعارف، ولاسيما المصطلحية منها، فإن المخزون اللغوي الذي يكتسبه الترجمان أثناء التدريب يحتوي على عناصر مهارة معرفية ومنها:

– المصطلح الذهني للترجمان (في مستودعه الذهني للبنى والقواعد الفونولوجية والنحوية والأسلوبية والتداولية)، تصبح العناصر الأكثر ملاءمة للترجمة الفورية حاضرة بقوة أي أن الوصول إليها يصبح أقل تكلفة من حيث الوقت والقدرة على المعالجة (Gile, 1995 a و b).

– القدرة على الفصل بين اللغة المصدر واللغة الهدف، أي تجنب التداخلات اللغوية.

– القدرة على تشكيل جمل صحيحة نحوياً ومتجانسة منطقياً في حالة انتباه توزيعي متجانس بينها.

– القدرة على تنفيذ استراتيجيات التفاف لغوي في وجه الصعوبات كاستراتيجيات المماطلة في بدايات الجمل حتى تسمح بإمكانيات متعددة للاستمرار، واستراتيجيات الغموض المقصود وإعادة صياغة الجملة لاستبدال مصطلح مجهول في اللغة الهدف بآخر. (راجع مثلاً مادة Ilg 1978 للغتين الفرنسية والألمانية، ومادة Dawrant 1996 للغتين الصينية و الفرنسية).

3– مبادئ التقييم في تعليم دراسة العملية الترجمية :

يتمحور التدريس في أغلب البرامج الكلاسيكية لتدريب التراجمة، على الناتج أي على النص أو الخطاب في اللغة الهدف. إذ يقومُ المدرّسُ بفحصِهِ وانتقادِه. فيتحسن أداء المتعلم نتيجة الأثر المتراكم للتصويبات التي يستفيد منها ومن خلال الخلاصات المنهجية التي يمكنه أن يحصل عليها من هذه التصويبات. هذا ولا تغيب النصائح المنهجية الصريحة غياباً كاملاً عن هذا النهج في دراسة الناتج ولكنها تحتلُّ فيه مكاناً متواضعاً.

ونحن نوصي في القسم الأول من التدريب، في الترجمة التحريرية كما في الترجمة الفورية، باتباع منهج دراسة العملية الترجمية لما فيه من فائدة في التقدم الذي نرى أنه أسرع وأقل صعوبة للمتعلم. ففي هذا المنهج، يبقى اختبار المنتوج الترجمي أمراً هاماً ولكنه يترافق مع أسئلة مباشرة موجهة للطلاب حول الصعوبات والملاحظات المباشرة لعملية الترجمة، (في هذا السياق، تشمل كلمة "عملية" العمليات المعرفية والمنهجية والآليات الأخرى، أي مجموع نشاطات الترجمة التحريرية أو الترجمة الفورية للنص أو للخطاب الذي يشتغل عليه الطالب). وفضلاً عن

ذلك، تشكل الأخطاء وحالات عدم المهارة ونقاط الضعف في دراسة المنتوج، بشكل أساسي، نافذة على العملية والوسائل التي يستخدمها المتعلم. فإن وُجِدَ خطأٌ في أداء الطالب، فليس ذلك لانتقاده على أداءٍ فاشلٍ ولكن للبحث عن سبب الإخفاق ولتوجيهه بالنتيجة المتحصل عليها في عملية الترجمة. وفيما يلي الفوائد الأساسية لهذا المنهج :

– على المستوى النفسي: يُعَدُّ هذا المنهج أكثر راحة من منهج دراسة المنتوج الترجمي لأنه ليس نقدياً في هدفه، كما أنه لايفرضُ معايير المدرّس اللغوية على المتدرب. فبقدر ما تكون هذه المعايير متغيرة، فإن موقفاً نقدياً ذو منظور معين للمدرس يمكن أن يثير لدى الطالب الذي لا يتقاسم هذا الموقف شعوراً بالظلم (تنعكس توعية متنامية لهذه المشكلة بين المدرسين للترجمة في بعض الدراسات، راجع خصوصاً Ackermann 1998, Klaudy 1996 و Schjoldager 1996).

– ينحو هذا المنهج إلى مستوى الآليات بدلاً من التموضع في مستوى سطحي للمنتوج النهائي في الترجمة، فيسمح على الأغلب بمداخلات محددة بشكل أفضل باتجاه مُكوّن الكفاءة المعتبرة في التلقي .

ولابد من الإشارة إلى أن هذا المنهج لا يسمح بتحسين المنتوج كما هو الحال في منهج دراسة المنتوج (بمقدار ما يقترح توجيهات، لا حلولاً ملموسةً).

- **التقييم عن طريق دراسة العملية**

يعتمد التقييم عن طريق دراسة العملية على عدة أركان :

– **تتبع الخطاب المترجم أي المنتوج:** ضمن هذا المكوّن في التقييم، يقوم المدرس بتتبع المنتوج، أي النص أو الخطاب الهدف في الترجمة التحريرية والترجمة الفورية. إلا أنه في تقييم دراسة العملية، فإنه بدلاً من التركيز على الأخطاء ونقاط الضعف المرتكبة للوصول إلى تقييم شامل لجودة الأداء ، يسعى تقييم دراسة العملية لمعاينة سيرورة الدراسة . ويمكن لهذا السبر أن يمنح الأولوية لنقاط ضعيفة لكنها أقلّ أثراً على المتلقين ولنقاط الضعف الأخرى التي تغير الرسالة على نحو ظاهر بل وحتى تجعلها غير مفهومة. وبالتالي، فإن هذا المنهج لا يتلائم مع تقييم الأداء المهني. وتتأتى فائدته التربوية من كونه يُجنِّبُ من يرتكبون الأخطاء الجسيمة الشعور بالذنب مما يسمح بإجراء مداخلة تصويبية ضمن مناخ نفسي تملؤه السكينة. وهناك ميزة أخرى لتقييم دراسة العملية الترجمية مقابل تقييم دراسة المنتوج، وهي أنه لا يركز على نمط الخطأ الذي يرتكبه المتدرب إلا بمقدار ما تساعد المعلومة على

المعاينة ،بعكس تقييم دراسة المنتوج الذي لا يعتبر أنواع الأخطاء ومنها الخطأ في نقل المعنى أهم من الخطأ اللغوي، أو أن اللامعنى أكثر خطورة من مخالفة المعنى (countersense)، أو أن التردد في نقل المعنى أكثر خطورة من الغلط أو أن الغلط أكثر خطورة من انزياح المعنى، (يبدو لنا على أي حال أن المنطق الذي يحكم هذا السلم في درجات الخطورة قليل الإقناع لأنه ربما يمكن للقارئ أو للمستمع أن يلاحظ خطأ ما على الشكل وليس معنى بفضل معرفته في المجال وأن يُضلّل بخطأ في المعنى أو بانزياح دلالي).

فإذا كانت مجانبة المعنى تتوافق مع زلة اللسان في الترجمة الفورية لخطاب مكثف دلاليا وإذا توافقت المعاينة مع حالة إشباع معرفي في الخطاب ذاته ، هنا يمكن أن يكون الخطأ بسيطا . ويمكن لزلّة اللسان التي تسبب خطأ كبيراً في التوافق (l'accord) أن تعتبر أقل خطراً من التداخل اللغوي.

وفضلاً عن ذلك، يعاقب الخطأ في نهج دراسة المنتوج. فالمتعلم الذي سيطبق استراتيجية جيدة ولكنها ذات معارف أو قدرات معرفية افتراضية. أما في منهج دراسة العملية، فإن التمييز واضح بين عملية صحيحة تكون موضوعاً لتعليق موافق عليه وبين ضعف في النتيجة يعاين معاينة منفصلة.

- **المعاينة:**

يمكن للمعاينة أن تتم انطلاقا من منتوج ترجمي واحد في الترجمة التحريرية كما في الترجمة الفورية. وهكذا تشير التداخلات اللغوية المتكررة في الخطاب الهدف، في مجال الترجمة الفورية إلى عدم كفاية في القدرة على الفصل اللغوي. وفي الترجمة التتابعية يعزى هذا الأمر إلى عدم كفاية المسافة التي ينبغي تركها مع الملاحظات المدونة. ويدلُّ عدم التجانس المنطقي داخل الخطاب الهدف على عدم كفاية التحليل، كما تشير إعادة التركيب المترددة للخطاب المصدر ضمن وحدات غير متجانسة تدور حول كلمات مفتاحية، في الترجمة التتابعية، إلى نقصٍ في الانتباه أثناء تدوين الملاحظات. وتُظهِر بعض الأخطاء ضُعفَ المتعلم من حيث ثقافته العامة ويظهر بعضها الآخر حيازته على معارف غير لغوية في تركيب خطاب الترجمة.

تُفسّر بعض الظواهر أيضاً على أنها استراتيجيات لتلافي الصعوبات كاختيار الأسماء النوعية[3] أو استبدال الكلمات بنفي نقيضها (antonyme) (للتغلب على غياب أو عدم توفر مصطلح مكافئ في لغة الهدف – كما

[3]– الاسم النوعي (hyperonyme) يفيد الاحتواء والشمول مثل كلمة "حشرة" لتعيين جميع أنواع الحشرات.

هو الحال في اختيار عبارة "قليل العمق" أو "peu profond" في الفرنسية لكلمة "shallow" (التي تعني ضَحْل)، أو الحذف الإرادي أو تصحيح الأخطاء، إلخ.

هناك معاينات أخرى أكثر دقة في حال كانت نقطة الضعف ناتجة عن تضافر عدة عوامل. في هذه الحال، يمكننا أن نطلب من الطلاب أن يفسروا السبب الذي دفعهم لاختيار هذه الكلمة أو هذه البنية في تركيب خطاب الترجمة أو انطباعهم عن أدائهم ،و الصعوبات التي استطاعوا مواجهتها. تجدر الإشارة بأنني في محاضراتي في مدرسة باريس 3 في الترجمة التحريرية، أدمجت هذا التحليل الذاتي (autoanalyse) في التمارين فطلبت من الطلاب أن يُلْحِقوا بكل تمرين ترجمة تعليقات عن الصعوبات التي واجهتهم والخيارات التي انتقوها لحلها. أما في الترجمة الفورية، فيمكن أن نطلب من الطلاب أن يصفوا شفهياً صعوباتهم في نهاية كل تمرين وقبل وبعد تعليقات الطلاب الآخرين والمدرس، وهو إجراء ناجح عمليا.

- **تقييم دراسة المنتوج الترجمي:**

إذا بدا أن تقييم دراسة العملية قوياً في بداية الدراسة، فلا يكفي سبر معلومات والمهارات بطريقة تستجيب ستجيب لمعايير نوعية. لهذا يستعيد تقييم دراسة المنتوج الترجمي التقليدي مكانه بقدر تقدم الطلاب، سواءٌ أكان من أجل إعطائهم عناصر تصويب دقيقة، لاسيما على مستوى المصطلح والجملة والاستراتيجية، أم من أجل تقييم حالة تقدمهم بالعلاقة مع مستوى أدائهم المطلوب في نهاية المسار الدراسي. وخلال سنتين يتم إجراء تقييم دراسة المنتوج المركّز على مستوى الأداء في نهاية السنة الأولى لتحديد النجاح إلى السنة الثانية أو لإعادة السنة الأولى أو لتوجيه المتعلم نحو مهنة أخرى.

وفي فترة الامتحان النهائي، أو ما يسمى بامتحان الشهادة، تكون الفترة المخصصة للعملية قصيرة لأنه ينبغي على الامتحان، نظرياً، أن يحقق في الكفاءة العملية أو كفاءة الممارسة (opérationnelle) الآنية للمتقدم للامتحان من أجل العمل في السوق كغيره من المحترفين. كما أنه لامعنى لوعد تحسين المستوى إذا لم يترافق مسبقاً مع أداء مُرْضٍ.

بيد أن خطورة الخطأ تقدر بحسب صعوبة الترجمة الفورية ،على مستوى العملية ولاسيما بحسب الاستراتيجيات التي ينفّذها المتعلم لمواجهة الصعوبات. ولا يُقدّر غياب المعلومة بشكل منعزل وإنما بطريقة أكثر متممة (holistique) آخذين بعين الاعتبار أصل الخطأ وأثره على مستوى الخطاب. ومن المهم أن أنه، ولأسباب

معرفية موثقة توثيقاً جيداً في علم النفس اللساني، يَفرضُ الاستماع تحليلاً فورياً لمحتوى خطاب حيث ينسى المستمع شكله الأصلي وبنيته الذهنية تبعاً للاقتراحات المنطقية التي يحتويها الخطاب الأصلي والمعارف والتوقعات الشخصية للمستمع. وهكذا، فإن التوافق من حيث المظهر الخارجي بين الخطاب باللغة المصدر والخطاب باللغة الهدف أقل أهمية في الترجمة التحريرية حيث أن للقارئ إمكانية القراءة بانتباه والعودة لكل مقطع من مقاطع النص الهدف.

4- مشكلات واستراتيجيات ممارسة التقييم:

يُرَكّزُ التحليل الوارد أدناه، على بعض المشكلات المهمة أثناء ممارسة تقييم الجودة في التدريس. فما هو الخطأ في الترجمة ؟

إن بعض الأخطاء، حول الأرقام أو أسماء العلم، ومخالفة المعنى والأغلاط النحوية سهلة التصنيف في جدول الأخطاء. لكن بعضها الآخر أكثر إشكالية. وهذا هو الحال مع الوحدات المفرداتية والبنى اللغوية التي تعتبر مقبولة عند البعض ولكن عند البعض الآخر تنصغ في نقص المهارة . كما يمكن تصنيفها في مجال مجانبة الصواب بسبب طبيعتها المستحدثة أو انتمائها لسجل غير ملائم ،أو لأصلها الأعجمي الذي يُذَكّرُ بلفظٍ دخيلٍ (xénisme) ولكنها اندمجت في الأداء أحيانا. وعلى المستوى الدلالي، تعتبر بعض التعميمات والشروحات والكنايات ملائمة. وفي مجال التصنيف ، اللغوي وغير اللغوي، لا توجد معايير شكلية وحيدة تسمح بالتمييز بطريقة مشتركة وتوافقية بين ما هو مقبول وما هو غير ذلك. وهو من أكبر المشكلات المنهجية في البحث في الترجمة الفورية ،بحيث أثارت المناهج اللغوية والافتراضية انتقادات جوهرية لدى التراجمة (راجع التنويه المختصر للمشكلة وللتجربة التي تظهر الطبيعة التّغَيُّرِية (variabilité)كما في مادة (1999a) Gile وللعرض للمنظومة الافتراضية في مادة Tommola et Lindholm 1995).

ففي سوق العمل، يحدد مستعملو خدمات الترجمة التحريرية والترجمة الفورية معايير المقبولية مما قد يفرض عدة مجموعة من المعايير الإضافية بحسب البيئة المهنية. ففي التدريب، يمكن للطبيعة التغيرية في المعايير أن تكون محيّرة لأن الطلاب قد التزموا بمسار تعلم محدد. ويمكن للاختلافات في معايير المدرسين أن تشيع البلبلة في نفوسهم وأن تمنعهم من متابعة مسار ثابت في جهودهم نحو الإتقان. كما تنجم هذه المشكلة من اختلاف محتمل بين معايير المدرسين ومعايير الطلاب خصوصاً على المستوى اللغوي (حيث أن اختلاف الأعمار بين بعضهم البعض يجعل الاختلافات المعيارية أمراً ممكناً للغاية).

إنّ توحيد المعايير توحيداً جزئياً داخل مدرسة ترجمة فورية واحدة ليس أمراً مستحيلاً في مجالات محددة ،كالمراجع النظرية والتربوية والاستراتيجيات التي تعتبر مقبولة وبعض المجموعات المصطلحية. ما عدا ذلك، يبدو هذا التوحيد في المعايير أمراً صعبا ولاسيما اللغوي منه بل والإيديولوجي والسلوكي أيضا.

وإذا سألنا الطالب الذي نُقيّم أداءه، إذا كان يناسبه الحل اللغوي معيارا يجعله مختلفا عن غيره فإنه يجيب بأن هذا الحل يندرج في دراسة العملية الترجمية. إذ بمجرد ما تُكتسبُ الآليات في نهاية المسار الدراسي، يعود تقييم دراسة المنتوج ليصبح ضرورياً ولكن المبادئ والآليات الأساسية مستوعبة. هذا ويبدو أن التجربة في برامج التدريب في الترجمة الفورية للمؤتمرات تشير إلى أنه في مرحلة الاختبار النهائي، أو ما يسمى باختبار "الشهادة"، لا تمنع الطبيعة التغيرية المعيارية المحكِّمين، إلا في حالات نادرة، من الوصول إلى توافق على الحُكْم الذي سينطقون به سواءٌ أكان الطالب "مؤهلاً" أم "غير مؤهل" لممارسة الترجمة الفورية المهنية.

- **حساسية المُقَيِّمين:**

يضاف إلى المشكلة المعيارية مسألة تقنية ومعرفية ألا وهي حساسية المقيمين للأخطاء وحالات الحذف المرتكبة. حيث يتم التقييم عموماً بإصغاء المقَيّم "في زمن حقيقي" لأداء الترجمان ويحكم المقيم على هذا الأداء كما هو، أي بمقارنته بالخطاب الأصلي. ولكن الممارسة المهنية تُظهر أن أخطاء الترجمان لا يمكن كشفها كلها (راجع مثلاً Varantola، 1980 و Ackermann، 1998 ونتائج الأبحاث التجريبية التي تنحو هذا النحو في دراسات Collados Aís، 1998 و1999a Gile). وبالمثل، فإن الدراسة التجريبية (1985 Gile) أظهرت أن المستمعين لم يكتشفوا بالضرورة كل الأغلاط اللغوية عند التراجمة.

إن شبه استحالة تتبع الخطاب الأصلي وترجمته الفورية بانتباه تتابعي لدى المستمع هو سبب جوهري في ضعف الحساسية تجاه "أغلاط المعنى" في الترجمة الفورية. فالمشكلة ليست تقنية (إذ يمكننا وضع السماعة على إحدى الأذنين وترك الأخرى حرة) ولكنها معرفية، فالإصغاء لمقطع من الخطاب في اللغة الأصل SD1 وحفظه في الذاكرة خلال وصول المقطع الموافق له في اللغة الهدف SA1 ومن ثم مقارنته بـ SA1 مع استمرار الإصغاء للمقطع الثاني SD2 وحفظه في الذاكرة لمقارنته بـ SA2 يمثل عبئاً معرفياً ثقيلاً لدرجة أن الأمر الأساس في تقييم الترجمة الفورية يتم على مرحلتين :

– بالعلاقة مع التجانس الداخلي للخطاب الهدف ولتجانسه مع معارف المستمع. إذا بدا الخطاب غير متجانس بمنطقه الداخلي أو إذا قال الترجمان أشياءً يعلم المستمع أنها مغلوطة، فإن هذا المستمع سينتبه إلى إمكان حدوث خطأ.

– بالعلاقة مع المعايرة (أو مجموعة المتقابلة من العينات échantillonnage)، وذلك بالإصغاء إلى مقاطع من جملة أو إلى جمل قصيرة من النص الأصلي ثم بمقارنتها مع نسخها في اللغة الهدف ولكن بانتظام، أي كل مقطع معزول مع مقابله وليس بشكل متواصل على مجموع الخطاب.

إن هاتين الطريقتين غير كافيتين لتقييم دقيق للأمانة. فيمكن الاعتقاد أن تقييم الترجمة التتابعية ليس أمراً إشكالياً طالما أن المستمع يتمتع أولاً بالإصغاء للخطاب المصدر ومن ثم يقارنه بالخطاب الهدف. لكن يبدو أن الممارسة المهنية، وحتى من خلال إجراء امتحان الشهادة، التي يُدوّن فيها الملاحظات تراجمة محترفين في الوقت الذي يُدوّن فيه المتقدم للامتحان هذه الملاحظات ويقارنون فيها أداءه، تظهر أن هناك أخطاءً تفوت المقيّمين حتى في هذه الظروف. وهناك مثال صارخ على نقص الحساسية عند المقيّمين في الترجمة التتابعية في نتائج دراسة تجريبية أُعِدّت في صف الترجمة الفورية، حيث لوحِظ أن نسبة ضعيفة من الأخطاء قد أُكتشفت وأن هناك أخطاءً نسبت للترجمان دون وجه حق (Gile 1995).

وربما تفسر الحساسية الضعيفة لدى المستمعين تفسيراً جزئياً بتذبذب الإصغاء لدى المستمع، وتفسر أيضاً بأنّ الانتباه يتركز طبيعياً على مضمون الكلام وليس على شكله وأنه غالباً ما يكون هناك ترميم فوري وغير واعٍ لبعض الأخطاء. كما يحصل انخفاضٌ إضافي في الحساسية إذا تركّز التقييم على الشكل والمضمون في الآن ذاته لأن المستمع يميل إلى التركيز على أحدهما دون الآخر، فالعبء المعرفي المرتبط بالتقييم المزدوج يصبح ثقيلاً بشكل خاص.

هناك إمكانيتان عمليتان لحل هذه المشكلة :

– تسجيل الأداء ومقارنته بالأصل لاحقاً. وتتطلب هذه الطريقة زمناً طويلاً وبالتالي فهي لا تتلاءم مع الاختبارات بعكس التدريب اليومي في الصف.

– جعل الطلاب يعملون على خطابات مسجلة يعرفها المدرس مسبقاً.

– عند الاقتضاء، تتبع الأداء على نسخة مدونة للخطاب الأصل أو على ملاحظات مفصّلة مدونة سلفاً مما يحتم عملاً تحضيرياً مسبقاً لا يمكن إهماله.

ومع ذلك، نلاحظ أن تقصّياً غير كاملاً للأخطاء وحالات الحذف ليس أمراً إشكالياً بالضرورة في تقييم أداء الطلاب، لأن التّقصي الجزئي يمكن أن يكفي لمعاينة أصل حالات التقصير. ولا تكون الحساسية العظمى إلا في الامتحان، قبل اتخاذ القرارات الهامة حول مصير الطالب. وهنا أيضاً، فإن معظم المدارس تعتبر ما يبدو أن الحساسية الجماعية لأعضاء لجنة التحكيم كافية، ولكن هناك أيضاً بعض المدارس لا تتخذ القرارت إلا بعد مقارنة تسجيلات الأصل مع الترجمة الفورية للطالب.

الإضافة في المشاركة الجماعية للطلاب:

هناك ممارسة شائعة في مدارس الترجمة الفورية تتمثل بمشاركة جماعية لطلاب المجموعة في التقييم و"التصويب" لأداء الطالب الذي تَرْجَمَ فورياً. فنطلب من كل الطلاب أن يصغوا إلى أداء زميلهم الذي يُسأل وأن يكون لهم تعليقاتهم الخاصة على هذا الأداء. ولهذه الممارسة فائدة في تشغيل كل أعضاء المجموعة على وحدة من المقاطع المترجمة وبالتالي الاستفادة من الوقت الذي يمضونه مع المدرس.

وعلى مستوى التقييم، تقدم هذه الممارسة فوائد أخرى. فمع المجموعة، هناك فرص أكثر للكشف عن الأخطاء وحالات الحذف من تقييم الفرد الواحد. وبالتالي، يساعد الطلابُ المدرسَ باتجاه حساسية جماعية متنامية. وعندما يشيرون إلى الأخطاء وحالات الحذف في أداء زميلهم الذي يُسأل، يتقاسم الطلاب مع المدرس مهمة النقد ويمكنهم أن يساهموا بجعل صورته أقل ضغطا من تمرين الترجمة الفورية الصعب، مما قد يكون له أثر حميد على العمل في الصف. بيد أنه ينبغي السهر على ألا يؤدّي هذا العمل النقدي الجماعي لخلافات بين الطلاب إذا كانوا ممتلئين بروح المنافسة.

تسمح الطبيعة التغيرية في معايير الطلاب، وخصوصاً اللغوية منها، للمدرس أن يبرز أهمية هذا المظهر الهام لردود الفعل لدى المستمعين على أرض الواقع كما تسمح، عرضياً، بالتقاط المعايير التي لا تتسنى له الفرصة ليتعلمها بنفسه على أرض الواقع.

- **وجهة نظر الأساتذة غيرالمختصين:**

أخيراً، وفي عدد كبير من الدروس الملحقة ببرامج دراسية جامعية للتدريب على اللغات الحديثة ولأسباب عملية أو مؤسساتية، يُوكَل تدريس الترجمة الفورية إلى أشخاص ليسوا تراجمة. إن لهذا الوضع سيئاته الممكنة التي لا تهمل وسنكتفي بذكر بعض نزعات التقييم عند الأساتذة غير التراجمة :

- التركيز على نقاط الضعف اللغوية لدى الطلاب على حساب المضمون.
- عدم الإلمام باستراتيجيات الترجمان.
- عدم الإلمام بسوق العمل وبمعاييره.

ينجم عن ذلك أحيانا، تقييم مُركّز على الجودة اللغوية للخطاب الهدف والذي يختلف عن تقييم المدرسين التراجمة المحترفين. إن الوضع يمكن أن يكون مؤذياً للطلاب الذين يسعون للعمل في تخصص الترجمة الفورية . فمن المهم في البنى التي يتدخل فيها أساتذة غير تراجمة أن ندرّبهم على معايير واستراتيجيات الحرفيين مما سيسمح لهم غالباً بالتطور والاستجابة بسرعة كافية لمتطلبات التدريب على الترجمة الفورية المهنية.

5- التقييم الانتقائي والفعل الترجمي:

في برامج التدريب على الترجمة الفورية التي تهدف إلى مستوى تأهيل عالٍ في نهاية المسار الدراسي، يكتسي التقييم الانتقائي ميزة هامة للغاية أثناء القبول لأن مستوى الطلاب عند نقطة الانطلاق يمكن له أن يكون بالغ الأثر على المستويات التي يمكن تحقيقها وسرعة التقدم خلال التدريب. إلا أنه في الفترة الحالية لا يبدو أننا نتمتع بنظام تقييم موثوق به.

لكن بالمقابل، هناك حساسية أقل تجاه أهمية التقييم الانتقائي الوسيط. فطالما أنه يتدخل بعد مرحلة طويلة نسبياً (في منتصف مسار الدراسة ذات العامين)، فإنه يسمح للمدرسين، ليس فقط بتقدير المكتسبات، بل أيضاً، بتقدير الطاقة اللغوية والمعرفية لدى الطلاب.

هناك أربعة أفعال ممكنة. إذا اعتبرنا أن الطالب حقق تقدماً مرضياً، نتركه ليعبر إلى المرحلة التالية في دراسته وإن أبدى عيوباً لغوية، يمكن أن نرسله لقيم فترة طويلة في البلد الذي لا يتيقن لغته. وإن أبدى عيوباً معرفية يمكن له تجاوزها أو إعادة سنة الدراسة . لكن إذا ارتأينا أن قدراته المعرفية أو غير المعرفية لن تسمح له بشكل محتمل أن

يصل إلى المستوى المطلوب، فمن المهم أن ننصحه بحل مهني آخر. فإن عبَرَ إلى المرحلة التالية واستفاد من تدريب كامل، سيجازف بمحاولة إيجاد مكان له في سوق العمل حتى لو فشل بالحصول على الشهادة، وإن كان من غير المستبعد تماماً أن يصل لمستوى جيد بعد عدة سنوات من الخبرة.

6- إسهام الترجمة التتابعية:

إن للترجمة التتابعية قيمة كبيرة في المعاينة ولاسيما من أجل التقييم الانتقائي في منتصف المسار التعليمي وذلك للأسباب التالية :

إن لم يكن الكشف عن الأخطاء و حالات الحذف في التتابعية أمراً كاملاً فإنه مع ذلك ذو نسبة أعلى بكثير من الكشف الذي يمكن أن نأمله في الترجمة الفورية. لأن الإصغاء وإعادة الصياغة أمران متباعدان في التتابعية. وهناك اختلاف أكثر جوهرية يمنح كل الأهمية للتتابعية سواءٌ أكان ذلك على المستوى التقييمي أم على مستوى التعليم، وهذا الاختلاف ذو أصل معرفي. ففي الترجمة الفورية، من الممكن غالباً أن تترجم عن طريق "المرامزة" (transcodage) وذلك باتباع كلمات النص الأصل ومتكيفاً معها بالحد الأدنى لتأمين التصويب النحوي للترجمة في اللغة الهدف، ولكن مع فهم سطحي للغاية للنص المصدر ودونما جهدٌ حقيقيٌ لإعادة صياغة مستقلة. وهذا الأمر أكثر صعوبة في الترجمة التتابعية بمقدار ما يمتلك الشكل اللغوي للنص الأصلي من وقت ليتلاشى قسم كبير منه بين الإصغاء وإعادة الصياغة (وهنا يتدخل فعلياً المصطلح الشهير "الانعتاق من اللفظ" أو "تحصيل المعنى" (déverbalisation) الذي أثار النقاش في دراسات الترجمة الفورية). وبالتالي، يمكن التحقق من الأمور التالية :

– إتقان الترجمان للغته الهدف. إذ يمكن أن يعود سبب عدم كفاية الجودة اللغوية خلال الأداء الفوري إلى العبء المعرفي الذي يُعزى بدوره إلى التزامن في حضور لغتين. لكن في التتابعية يدل ذلك عدم كفاية جوهرية في الإتقان.

– جودة الإصغاء: إن الترجمان الذي لا يتمتع بإصغاء تحليلي كافٍ لن يتمكن من إعادة صياغة خطاب متجانس في زحمة الحدث بناء على أساسٍ وحيدٍ من كلمات ومقاطع جملة مدونة خلال مرحلة الإصغاء.

ربما تكون فوائد الترجمة التتابعية ، بوصفها أداة معاينة، أحد أهم البراهين لصالح تثبيتها في برامج التدريب وحتى في أسواق العمل التي لم تعد تشغل فيها إلا قسماً يسيراً.

الخاتمة :

يختلف تقييم الترجمة الفورية في التدريب اختلافاً ملموساً عن التقييم في السياق المهني، وكما يظهر التحليل أعلاه، فإن صحة جزءٍ من هذا الاختلاف تتجلى بوضوح عندما ننظر إلى دور كل منهما في السياقين. هناك مظهر آخر أكثر إشكالية عندما يختلف التقييم المدرسي عن التقييم على أرض الواقع وغالباً ما يذكر هذا المظهر في سياق التدريب على الترجمة التحريرية. إنه يتعلق بالمعايير المدرَّسة أثناء التدريب، فمن الممكن أن تختلف عن المعايير المستخدمة في العمل وينبغي أحيانا، كما أشار إلى ذلك توري (Toury 1995: 255)، أن يتناساها المتخرجون بمجرد دخولهم في الحياة المهنية. هل يحق للمدرسين أن يدربوا طلابهم وأن يقيِّموهم بحسب معايير لا تستخدم بالضرورة في سوق العمل ؟

عندما تكون الاختلافات بين المعايير نوعية (ذات علاقة بالجودة) وتقوم مثلاً على أولويات تتعلق بالأمانة لقصد المؤلف بالتضاد مع النص المكتوب أو على استراتيجيات ال"توطين" « domestication » أو ال" تغريب" « xénisation»[4]، فلا بد أن تكون المسألة دقيقة. في الترجمة الفورية، إن الاختلافات بين معايير المدارس ومعايير السوق هي أساساً اختلافات كمية، بمعنى أن متطلبات المدارس "العليا" للترجمة الفورية تنحو منحى متطلبات السوق ولكن أحياناً أبعد من ذلك ومع أولويات مختلفة قليلاً في بعض الأحيان (نشير هنا، على الأخص، إلى الإتقان اللغوي للمنتوج الترجمي وكذلك للعمل الفكري ، وبصفة أقل إلى مظاهر أكثر عملية مثل السلوك داخل مقصورة الترجمان وتقليص الفارق مع المتحدث . وهذا أمرٌ مهمٌ في الترجمة الفورية أكثر من التلفاز).

وهكذا، ففي وظائفه التوجيهية، يبقى التقييم في التدريب أمراً مشروعاً ويسمح بالتوافق مع واقع المهنة . وفي وظيفته الانتقائية، يمكن للتقييم أن يُنتقد بسبب ميّزته النخبوية وبشكل ملموس أكثر عندما يرفع عتبة القبول عالياً، فإنه بذلك ربما يحرم السوق من يدٍ عاملة ذات كفاءة كافية للاستجابة لحاجات بعض الدول المتطورة سريعا. لكن يمكن أن نجيب على هذه الانتقادات بأنه أمام الحاجة الحقيقية للسوق، يجد الطلاب المدربون غير الحاصلين على شهادة جامعية عملاً ـ صحيح أن ذلك يتم بصعوبة وأن للمدارس أيضاً وظيفة أمام المهنة والسوق والمجتمع لتحسين المستوى العام للترجمة الفورية. وباختصار، من المهم أن نتذكر أنه يختلف التقييم في التدريب عن التقييم المهني بأهمية وظيفته التوجيهية، وأيضاً بالأهمية التي يوليها للعمليات المضمنة بالتعارض مع المنتوج الترجمي وعليه وجب تحديد استراتيجيات ومعايير تقييم خاصة بالتدريب بحسب البيئة وحاجاتها.

[4] (أو « domestication » و « foreignization » بحسب مفردات Venuti)

المراجع:

Ackermann, D. (1998) : "On the Assessment of Students' Interpreting Performance and its Role in Interpreter Training", Osrodek Badan i Studiow Przekladowych Uniwersytetu Lodzkiego (Centre for Modern Translation and Interpretation Studies, University of Lodz). Ocena tlumaczenia ustnego (Evaluating an Interpreter's Performance). Proceedings of the 1996 Lodz International Conference. pp. 157-166 (English), pp. 167-176 (Polish).

Collados Aís, A. (1998) : La evaluación de la calidad en interpretación simultánea. La importancia de la comunicación no verbal, Granada, Comares.

Dawrant, A. (1996) : Word order in Chinese-English Simultaneous Interpretation : An Initial Exploration. M.A. Thesis, Fu-Jen University, Taipei.

Dollerup, C. & A. Vibeke (dir.) (1996) : Teaching Translation and Interpreting 3. Amsterdam/

Philadelphia, John Benjamins.

Gile, D. (1985) : "La sensibilité aux écarts de langue et la sélection d'informateurs dans l'analyse d'erreurs : une expérience". The Incorporated Linguist 24:1. p. 29-32.

—— (1995a) : Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training, Amsterdam/

Philadelphia, John Benjamins.

—— (1995b) : Regards sur la recherche en interprétation de conférence, Lille, Presses universitaires de Lille.

—— (1995c) : "Fidelity Assessment in Consecutive Interpretation : An Experiment". Target 7 :1, pp.151-164.

—— (1999a) : "Variability in the Perception of Fidelity in Simultaneous Interpretation". Hermes 22, pp. 51-79.

—— (1999b) : "Testing the Effort Models' Tightrope Hypothesis in Simultaneous Interpreting — a Contribution", Hermes 23. pp. 153-172.

Ilg, G. (1978) : « De l'allemand vers le français : l'apprentissage de l'interprétation simultanée », Parallèles, 1, p. 69-99, Cahiers de l'ETI, Université de Genève.

Jones, R. (1997) : Conference Interpreting Explained, Manchester, St Jerome Publishing.

Klaudy, K. (1996) : "Quality assessment in schools vs professional translation", In Teaching Translation and Interpreting Dollerup & Appel (dir.), Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 197-204.

Kurz, I.(1996) : Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung, Wien,

WUV — Universitätsverlag.

Schjoldager, A. (1996) : "Assessment of simultaneous interpreting". In Teaching Translation and Interpreting Dollerup & Appel (dir.). pp. 187-195.

Shlesinger, Miriam (1989) : Simultaneous Interpretation as a Factor in Effecting Shifts in the Position

of Texts on the Oral-Literate Continuum. M.A. Thesis, Faculty of Humanities, Tel-Aviv University.

—— (1994) : « Intonation in the Production and Perception of Simultaneous Interpretation".

Lambert, S. & B. Moser-Mercer (dir.), Bridging the Gap, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 225-236.

Tommola, J. & J. Lindholm (1995) : "Experimental Research on Interpreting : Which dependent variable ?", in Tommola, J. (dir.), Topics in Interpreting Research. Turku, Centre for Translation and Interpreting, University of Turku. pp. 121-133.

Toury, G. (1995) : Descriptive Translation Studies and Beyond, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

Varantola, K. (1980) : On Simultaneous Interpretation, Turku, Publications of the Turku Language Institute 1.

Williams, S. (1995) : "Observations on Anomalous Stress in Interpreting", The Translator 1 : 1, pp. 47-64.