

אוניברסיטת בר-אילן
הפקולטה למדעי הרוח
המחלקה לתרגום וחקר התרגום

פניות בכינויי גוף שני יחיד ותרגומן מצרפתית לכתוביות בעברית בשני סרטים
"בין הקירות" ו"יום החצאית"

מרלן שמעוני

עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר מוסמך
במחלקה לתרגום וחקר התרגום
של אוניברסיטת בר אילן

אוניברסיטת בר-אילן
הפקולטה למדעי הרוח
המחלקה לתרגום וחקר התרגום

פניות בכינויי גוף שני יחיד ותרגומן מצרפתית לכתוביות בעברית בשני סרטים
"בין הקירות" ו"יום החצאית"

מרלן שמעוני

עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר מוסמך
במחלקה לתרגום וחקר התרגום
של אוניברסיטת בר אילן

עבודה זו נכתבה בהדרכתה של פרופ' אלדעה ויצמן

מהמחלקה לתרגום וחקר התרגום של אוניברסיטת בר-אילן

תודות

תודותיי מקרב לב...

לפרופסור אלדעה ויצמן שהנחתה אותי בסבלנות אין קץ, שנתנה לי את הכלים המתאימים לכתיבת עבודה ראויה ותמכה בי בדרך הארוכה ;
לפרופסור רחל ויסברוד ולדוקטור גליה הירש על תרומתן לעבודתי, על התעניינותן בנושא וכן על כך שהסכימו לעמוד בלחץ של לוח זמנים לקריאת העבודה ;
לנעמי כהן, מזכירת המחלקה, על ההנחיה המנהלית, על התמיכה ועל העידוד ;
לספרניות, קלוד וקרינה, על שבאו לקראתי והתחשבו במרחק הגיאוגרפי בין כרמיאל לבר-אילן.

לחבריי היקרים :

איתמר באן, על עזרתו המועילה בתרגום התקציר לאנגלית ועל ששאל בשמי ספרים מהספרייה ;
רוחלה ארצי, על השעות ועל הסבלנות שלה בהגהה, ועל ההקפדה בדיוקים בניסוח ;
עדה לוינסקי, שהחלה את הדרך איתי בהצגת הנושא כרפרט בכיתה.

לבני משפחתי שתמכו בי

ותודה מיוחדת לביתי היקרה והאהובה רבקה על תמיכתה האינסופית...

תוכן עניינים

א	תקציר	1
1	מבוא	1
2	1.1 סקירת ספרות	2
2	1.1.1 הנימוס כמערכת מוסכמות תלויות תרבות	2
5	1.1.2 השימוש במערכת T/V בצרפתית	5
9	1.1.3 מחסרים כסוגיה בחקר התרגום	9
10	1.1.4 התרגום לכתוביות והנורמות המאפיינות אותו	10
12	1.2 שאלות המחקר	12
12	1.3 מטרת המחקר	12
13	1.4 השערת המחקר	13
13	1.5 שיטת המחקר	13
13	1.5.1 בחירת הסרטים	13
14	1.5.2 בחירת הקטעים לניתוח	14
16	1.5.3 שלבי הניתוח	16
18	1.6 מבנה העבודה	18
18	1.6.1 החלוקה לפרקים	18
19	1.6.2 הצגת הדוגמאות	19
21	"בין הקירות"	21
21	2.1 סיכום הסרט "בין הקירות"	21
24	2.2 מבוא לניתוח הקטעים שנבחרו מתוך הסרט "בין הקירות"	24
27	2.3 הדגמת הנורמה בסרט "בין הקירות"	27
28	2.3.1 שיחות המתנהלות ב-T הדדי	28
31	2.3.2 שיחות המתנהלות ב-T/V אסימטרי – מורה/תלמיד או מנהל/תלמיד	31
36	2.3.3 שיחות המתנהלות ב-V הדדי	36
39	2.3.4 סיכום סעיף 2.3	39
40	2.4 עימותי כוח ודו-קוטביות הפניות בסרט "בין הקירות"	40
40	2.4.1 דו-קוטביות ה-T בשיחה בין תלמידים – עימותי כוח בסביבה לשונית תוקפנית	40

2.4.2 דו-קוטביות הפנייה ב-V בשיחה בין תלמיד/ה למורה – שמירה על המיצוב הראשוני של המורה.....	45
2.4.3 סיכום סעיף 2.4.....	56
2.5 הפרת המוסכמות בסרט "בין הקירות".....	57
2.5.1 הפרה אחת "נבעלת" בהקשר (סלנג).....	57
2.5.2 הפרת המוסכמות כלפי המורה כחציית קו אדום הפוגעת במיצובו הראשוני.....	64
2.5.3 סיכום סעיף 2.5.....	72
2.6 סיכום ניתוח – "בין הקירות".....	73
3. "יום החצאית".....	76
3.1 סיכום הסרט "יום החצאית".....	76
3.2 מבוא לניתוח הקטעים שנבחרו מתוך הסרט "יום החצאית".....	81
3.3 התנהלות השיחות טרם גילוי האקדח בסרט "יום החצאית".....	83
3.3.1 שיחות המדגימות את הנורמה.....	83
3.3.2 הפרת המוסכמות.....	88
3.4 התנהלות שיחות לפי המוסכמות ב-T הדדי לאחר גילוי האקדח (ציר אופקי).....	92
3.4.1 עימותי כוח ודו-קוטביות הפנייה ב-T בין תלמידות : תמיכה והזדהות מול ניכור ודחייה.....	92
3.4.2 עימותי כוח בהשפעת האקדח ודו-קוטביות הפניות ב-T בין תלמידים : איום.....	96
3.4.2 סיכום סעיף 3.4.2.....	104
3.5 הפרת המוסכמות לאחר גילוי האקדח (ציר אנכי).....	105
3.5.1 דו-שיח שבו פניותיה של המורה עוברות מ-V ל-T והתלמידים מכבדים את הנורמה ופונים אליה ב-V.....	106
3.5.2 דו-שיח שבו שני הדוברים (מורה/תלמיד) מפרים את הנורמה – דגש על תנודות בפניות T/V.....	113
3.5.3 סיכום סעיף 3.5.....	122
3.6 סיכום ניתוח – "יום החצאית".....	123
4. סיכום.....	126
ביבליוגרפיה.....	131
Abstract.....	i

תקציר

עבודה זו בוחנת את הפניות בכינויי גוף שני יחיד ותרגומן מצרפתית לכתוביות בעברית בשני סרטים, "בין הקירות" (2008) ו-"יום החצאית" (2009). המכנה המשותף לשני הסרטים הוא המסגרת הבית-ספרית בכלל, והכיתתית בפרט, שבה מתרחשת העלילה באזור פריס בשנות ה-2000. ההבדלים העיקריים ביניהם הם גיל התלמידים הלומדים בחטיבת ביניים (בין הקירות) ובחטיבה העליונה (יום החצאית), ונוכחותו של אקדח בכיתה בסרט "יום החצאית".

המחקר מתמקד במאפיינים של הבניית יחסי הכוח באמצעות הפניות, במיוחד כשמתנהלים עימותי כוח בין הדוברים הן בחסות המוסכמות, והן בהפרתן. הוא נשען על בדיקת הפניות כאמצעי לשוני בעל שני רבדים עיקריים: הוא משקף יחסי כוח קיימים בשיח ומבנה אותם מחדש. בצרפתית, מערכת הפניות לנמען יחיד מתאפיינת בשימוש בכינויי הגוף Tu (כינוי גוף שני יחיד) או Vous (כינוי גוף שני רבים המשמש גם לפנייה לנמען יחיד), להלן מערכת T/V. בדרך כלל, פנייה הדדית ב-T משקפת ומבנה יחס סימטרי, ופנייה ב-V משקפת ומבנה יחס אסימטרי אם אינה הדדית, או שומרת על מרחק בין הדוברים אם היא הדדית ובמקרה זה אינה מסומנת. יוצאת דופן היא הפנייה של מבוגר לילד (עד גיל ההתבגרות, 15 בערך) שהיא מקובלת ב-T לא מסומן. הבחנה זו אינה קיימת בעברית, שבה כל פנייה בכינוי גוף שני מצריכה רק הבחנה במין ובמספר (את/אתן, אתה/אתם). מערכת הפניות T/V היא אמצעי לשוני המשמש למטרת מיצוב הדוברים בצרפתית ואינה קיימת בעברית. על כן היא **מחסר פרגמאטי תלוי תרבות** (ראו ויצמן, 2010).

במערכת הבית-ספרית מתקיימים יחסי כוח סימטריים ואסימטריים המוכתבים על ידי הייררכיה מוסכמת מקודקוד הפירמידה – המנהל, אל בסיסה – התלמידים. כיבוד המוסכמות מבטיח את הסדר הייררכי ומשמר את המיצוב הראשוני של כל בעל תפקיד בפירמידה זו. בדרגות הגבוהות של הפירמידה, מורה ומנהל פונים זה לזה ב-V הדדי, והמורים פונים זה לזה ב-T הדדי. בדרגות הנמוכות יותר, דהיינו בשיח הכיתתי מורה/תלמיד, פונים התלמידים אל המורה ב-V כנורמה בשני הסרטים. לעומת זאת, פנייה מהמורה לתלמיד שונה בשני הסרטים מפאת גילם של התלמידים. בסרט "בין הקירות", התלמידים בני 13-14 נחשבים עדיין לילדים ועל כן, המורה פונה אליהם ב-T; בסרט "יום החצאית", התלמידים בני 15-17, גיל שהוא קו התפר בין הילדות לעולם המבוגרים, ועל

כן בחרה המורה לפנות אליהם ב-V כנורמה. כך מתקבלת **מערכת פניות כיתתית T/V אסימטרית** בסרט הראשון ו**מערכת פניות כיתתית V/V אסימטרית** בסרט השני טרם גילוי האקדח. לאחר גילוי של האקדח הופכת המסגרת הכיתתית לזירת עבריינות ומתקיימות תנודות בשימוש במערכת T/V, המשפיעות על הבניית הכוחות בשל הכוח המוענק למחזיק באקדח.

בשני הסרטים, המחקר בודק את הדרך שבה התרגום מתמודד עם **המחסר הפרגמטי**, ובעיקר אם יש בו אסטרטגיות של פיצוי שדרכן מועברת השפעתן של הפניות ב-T/V ושל הסטיות מהן על הבניית יחסי הכוח בשיח. בנוסף, תרגום סרט לכתוביות מתאפיין במעבר מערוץ הדיבור לערוץ הכתב ובקיצור ההכרחי הכרוך בו (ויסברוד, 2007) והמוליך ל**תרגום סלקטיבי**. על כן, המחקר אמנם מתמקד בהיבט הלשוני, אך מתייחס גם להיבטים חלקיים של הצד האודיו-ויזואלי (תמונה והנגנה) במידה והם תורמים לניתוח יחסי הכוח בשיח בכפוף למגבלות המחקר. לניתוח של כל סרט הוקדש פרק נפרד בשל השפעת האקדח בשיח בסרט "יום החצאית".

לאחר הדגמת הנורמה הבית-ספרית בסרט "בין הקירות", הוצגו קטעים שבהם מתקיימים עימותי כוח כשתלמיד מנסה להבנות יחס שוויוני עם המורה או להתנשא מעליו, מבלי להפר את המוסכמות. מקרים אלה מדגימים את **דו-קוטביות הפנייה** ב-V המבנה מיצוב משני אצל הדובר. משא ומתן מסוג זה בחסות המערכת T/V מבטיח למורה במקור הגנה על המיצוב הראשוני שלו. הבחנה זו בין מיצוב ראשוני למיצוב משני אינה מועברת בעברית מפאת המחסר. **הפרת המוסכמות** (תלמיד פוניה ב-T למורה) מבנה יחס שוויוני מוחלט, ובכך מערערת את ההיררכיה ומאיימת על מיצובו הראשוני של המורה, ועל כן היא נתפסת כחציית קו אדום. יש לראות בה **נקודת שבירה** בשיחה. לכן, מקרה של הפרת המוסכמות מועבר לטיפול בשלבים הגבוהים של הפירמידה הבית-ספרית (מנהל, ועדת משמעת). בתרגום, בשל המחסר, לא מועברות הפרות מסוג זה והבניית יחסי הכוח הנובעת מהן, אלא בעזרת פיצוי הבא לידי ביטוי בהזחה כמו התרגום העקבי בפועל 'להתחצף' לפועל המקורי tutoyer (לפנות ב-T), המבטיח רצף בהתנהלות היחס של בית הספר לתלמיד המפר מוסכמות. בעיית המחסר בולטת גם כשמשווים בין העונש המוטל על התלמיד המבנה מיצוב משני תוך סטייה מהמוסכמות ועל כן נשלח למנהל, לבין העונש המוטל על תלמידה המבנה מיצוב משני תוך כיבוד המוסכמות ועל כן נקראת לשיחה בסוף השיעור, הטיפול נשאר במסגרת הכיתתית.

חומרת ההפרה מודגשת גם בתחילת הסרט "יום החצאית", טרם גילוי האקדח. חלק ראשון

וקצר זה איפשר לחלץ ולהדגים את הנורמה הכיתתית של פניות מורה/תלמיד ב-V הדדי אסימטרי. במקרה של הפרה בשלב זה של הסרט, התרגום נעזר בכינוי גנאי פוגעני יותר מאמירת התלמיד במקור, ובכך מובטח הרצף עם תגובת המורה המצווה על התלמיד ללכת למנהל. עיקר הניתוח מתמקד בקטעים המתרחשים תחת איום האקדח הנמצא ברקע או בקדמת הבמה. בחלק זה של הסרט אין להפרה אותה החשיבות המוענקת לה על ידי בית-הספר כמשקפת ומבנה הייררכיה, אלא היא מבנה יחסי כוח המוכתבים על ידי האקדח. כתוצאה מאיום תמידי זה, בולטת דו-קוטביות הפנייה ב-T בשיחות בין תלמידים. כשהאקדח אינו מופנה לאיש, הפנייה מועתקת הן לקוטב החיובי שלה (הזדהות), והן לקוטב השלילי שלה (ניכור); ואילו כשהשיחה מתנהלת תחת איום האקדח, הפנייה ב-T מועתקת לקוטב השלילי שלה (איום). יחסי כוח אלה מועברים בתרגום באסטרטגיה של פיצוי המסתמכת בעיקר על הצד הוויזואלי. פניות המורה מתאפיינות בתנודות בשימוש במערכת T/V, והפנייה ב-T המפרה את הנורמה בפיה היא המסומנת. המורה מבנה דרכה יחסי כוח תלויי נסיבות של קרבה, איכפתיות או דאגה כשהפנייה ב-T נוטה לקוטב החיובי שלה, או איום כשהיא נוטה לקוטב השלילי שלה. התלמידים משמרים את הפנייה המוסכמת ב-V למורה. חורגים מכלל זה שניים מתוכם, המתגלים כעבריינים. ממצאים מעניינים העולים מניתוח הקטעים הם הצורך בהבניית איום בשיח כדי לממש את איום האקדח, והניסיון הנשנה של העברין להבנות כוח לשוני כנגד כוח האקדח במטרה לערער את הביטחון העצמי של המחזיק בו.

לרשות הצופה הישראלי שאינו דובר צרפתית עומדים ההקשר הוויזואלי והמידע הסלקטיבי המועבר בכתוביות. הדקויות המתייחסות לתנודות בפניות T/V אינן מועברות בתרגום. קיימים פיצויים המעבירים את יחסי הכוח המובנים באמצעות הפניות כל עוד הפנייה ב-T מפר מוסכמות אינה גורלית בסרט.

מהמחקר עולה כי הנורמה התרגומית של השמטת המרכיבים הפרגמטיים בשיח מסתמכת על האופי הרב-ערוצי של הסרט שממנו הצופה קולט מידע, המפצה בדרך כלל על השמטות אלה. במקרה של הפרה, נמצאה אסטרטגיה של פיצוי לשוני המבטיח רצף בעלילה באמצעות הזחה, על סמך הסביבה הטקסטואלית והחזותית העוטפת את ההפרה. המחסר לא בא לידי פתרון אם משווים שני מצבים של עימותי כוח שבראשון תלמיד משמר את הנורמה, ובשני הוא מפר אותה.

מבוא

בעבודה זו, אנתח פניות בכינויי גוף שני לנמען יחיד ותרגומן מצרפתית לכתוביות בעברית בשני סרטים: בסרט "בין הקירות" (Entre les murs) של פרנסואה בגודו (François Bégaudeau, 2008) ואת תרגומן לכתוביות על ידי עירית קנסבך (2009) ובסרט "יום החצאית" (La journée de la jupe) של ז'אן-פול לילינפלד (Jean-Paul Lilienfeld, 2009) ואת תרגומן לכתוביות על ידי רות שק-יסעור (2010). שני הסרטים מתארים מצבים דמויי-מציאות במסגרת בית-ספרית בעייתית, הראשון בחטיבת ביניים ברובע ה-20 בפריס והשני בכיתת מתבגרים בפרוורי פריס. שניהם מתרחשים במסגרת שבה מתקיימים יחסי כוח סימטריים ואסימטריים המוכתבים על ידי הייררכיה מוסכמת מקודקוד הפירמידה, שהוא המנהל, אל בסיסה, התלמידים. השיח המתקיים בה הוא שיח מוסדי המושתת על מוסכמות שיח ויחסים חברתיים מובנים.

נקודת המוצא של הניתוח מעוגנת בתחום הפרגמטיקה. המחקר נשען על בדיקת הפניות כאמצעי לשוני בעל שני רבדים עיקריים: מחד גיסא הוא משקף יחסי כוח קיימים בשיח ומאידך גיסא הוא מבנה אותם מחדש. בצרפתית, מערכת הפניות לנמען יחיד מתאפיינת בשימוש בכינויי הגוף Tu (כינוי גוף שני יחיד) או Vous (כינוי גוף שני רבים המשמש גם ליחיד) – להלן מערכת T/V לפי הקיצור המקובל במחקר. השימוש במערכת זו עונה על קריטריונים מורכבים שעניינו חוקרים רבים והולידו ספרות ענפה בשנים האחרונות.

סוג הפנייה משקף יחסי כוח סימטריים או אסימטריים לפי המיצוב של הדובר ושל בן שיחו. בהכללה ניתן לומר (וראה פירוט בסעיף 1.1.2) שפנייה הדדית ב-T משקפת ומבנה יחס סימטרי, ושפנייה ב-V משקפת ומבנה יחס אסימטרי אם אינה הדדית, או שומרת על מרחק בין הדוברים אם היא הדדית. כיבוד המוסכמות האלה הנו חלק ממערכת כללית יותר של יחסי נימוס.

הבחנה זו אינה קיימת בעברית, שבה כל פנייה בכינוי גוף שני מצריכה רק הבחנה במין ובמספר (את/אתן, אתה/אתם). **מחסר** זה מזמן אפשרות לחקור את הדרך שבה התרגום מתמודד עם המחסר הזה, ובעיקר אם יש בו אסטרטגיות של פיצוי שדרכן המתרגם מעביר את השפעתה של מערכת הפניות ב-T/V ושל הסטיות ממנה על הבניית יחסי הכוח בשיח. היות וכינויי הגוף T/V אינם משתנים כשלעצמם, מתבקש לבחון את הסביבה הלשונית שבה הדוברים משתמשים בהם במקור

ומבנים דרכם את יחסי הכוח כגון איום, זלזול, תמיכה, הזדהות. בתרגום, המעבר מערוץ הדיבור בסרט לערוץ הכתב הכפוף לאילוצים טכניים בכתוביות (ראו פירוט בסעיף 1.1.4) צפוי לגרום להשמטות בסביבה הלשונית מצד אחד ולהעצמת מבעים (לדוגמה, ניסוח מחדש), המפצה על ההשמטות ועל המחסר מצד שני.

1.1 סקירת ספרות

המחקר יישען על תיאוריות משני תחומים: פרגמאטיקה, תוך התמקדות בתורת הנימוס ובתפקידיהן של הפניות בכלל ושל הפניות בשיח המוסדי הבית-ספרי בפרט, וחקר התרגום, תוך התמקדות במחסרים ובתרגום לכתוביות.

פרגמאטיקה

1.1.1 הנימוס כמערכת מוסכמות תלויות תרבות

הנימוס בשיח מושתת על דפוסי התנהגות הפועלים ככלי משחק והמתנים את התנהלותו. תיאוריית הנימוס נבנית בעיקר על תפיסת הדימוי (Face) של גופמן (Goffman, 1959) ועל הרחבתה בידי בראון ולוינסון (Brown & Levinson, 1987).

לגישתו של גופמן (Goffman, 1973 [1959]), ניתן להשוות את החיים בכלל ואת השיח בפרט לבמה שבה מתרחשות אינטראקציות בין בני אדם – המזוהים עם שחקנים. כל שחקן ממלא תפקיד (role) מסוים במסגרת מסוימת בעוד שהתפקיד והמסגרת משתנים כל הזמן. בדומה לשחקן על הבמה מחד גיסא, כל פרט שואף להכרה ולהערכה על ידי הסובבים אותו בחברה, לכן הוא מטפח את הדרך שבה הוא מציג את עצמו (The presentation of the self), ובכך רוצה להקרין כלפי חוץ תדמית שתרשים לחיוב את האחרים. בדומה לשחקן מאחורי הקלעים מאידך גיסא, לכל פרט יש דברים השייכים לו, הן מוחשיים (גופו, בגדיו, חפציו אישיים...) והן מופשטים (מרחב, פרק זמן – הנחוצים לו לפעילות מסוימת, מידע אישי שאינו רוצה לגלות...), המרכיבים את העולם האינטימי שלו, הפרטיות שלו, שגופמן מכנה **הטריטוריות** של הפרט (The territories of the self). לטריטוריה זו, הפרט אינו נותן לכל אחד להיכנס וככל שאדם קרוב אליו יותר כך הגישה לטריטוריה, לפרטיות שלו, רחבה יותר. בעניין השיח, כל אחד ממלא בחייו תפקידים שונים. **התפקיד** (role) של כל דובר ברגע נתון תלוי במסגרת שבה מתנהל השיח (Goffman, 1981). למשל, בהרצאה או בשיעור, השיח מתנהל סביב מוקד – המרצה או המורה, העומד מול ציבור הסטודנטים/התלמידים. מרצה/מורה או

תלמיד/סטודנט הם התפקידים שבני השיח ממלאים במסגרת השיעור. במילוי תפקיד זה כל דובר מציג את עצמו בדרך מסוימת ומנסה דרכה ליצור רושם אצל בן שיחו – הצגת רושם היא **דימוי**. בראון ולוינסון (Brown & Levinson, 1987) פיתחו תיאוריה המבוססת תחילה על תפיסתו של גופמן, שלפיה לכל דובר יש שני סוגים של דימוי: **דימוי לשלילה** (negative face) – הרצון העקרוני והפנימי של הדובר להגן על הטריטוריה שלו שמא ייכנסו אליה, ו**דימוי לחיוב** (positive face) – רצונו להיות נאהב ומוערך. לדובר חשוב לשמור על צרכי הדימוי שלו, הן לחיוב והן לשלילה, יחד עם שמירה על צרכי הדימוי של בן שיחו כתנאי להתנהלות השיחה. לרוב פעולות הדיבור יש פוטנציאל של איום כלפי אחד הדימויים – לחיוב או לשלילה – של הדוברים. לפעולות מאיימות אלה קראו בראון ולוינסון Face Threatening Acts או FTAs (פעולות מאיימות על הדימוי). נימוס, לדידם, הוא כלל האסטרטגיות שנוקטים הדוברים כדי לרכז את הפגיעות האפשרויות בדימוי. לפיכך קיימים שני סוגים של נימוס: נימוס לחיוב, הפונה אל הדימוי לחיוב של הנמען ומיועד לרכז פגיעות אפשריות בדימוי זה, למשל באמצעות גישה חיובית ומחמיאה, ונימוס לשלילה הפונה אל הדימוי לשלילה של הנמען ומיועד לרכז פגיעות אפשריות בדימוי זה, למשל תוך שימוש בסימנים לשוניים "מרככים" (softeners, mitigators) – זאת בעיקר מתוך הכרת הדובר בפגיעה האפשרית בטריטוריית בן שיחו או בדימויו.

לפרדיגמה תקשורתית זו הוסיפה קרברט-אורקיוני (Kerbrat-Orecchioni, 1992; 2010) את המקבילה החיובית של ה-FTA והיא ה-FFA (Face Flattering Act), כלומר פעולה המחמיאה לדימוי לחיוב או לשלילה של הנמען. לפיה, כל אינטראקציה לשונית מתקיימת כאיזון כוחות עדין בין FTAs לבין FFAs. הנימוס מוגדר מחדש כמכלול של אסטרטגיות המשמרות את הדימוי של הנמען מבלי לסכן את הדימוי של הדובר עצמו (Kerbrat-Orecchioni, 2010). מכאן מפתחת החוקרת תיאוריה המבדילה מחד גיסא בין נימוס (politesse) לנימוס יתר (hyperpolitesse): שימוש רגיל לעומת שימוש מופרז בסימנים הלשוניים המסמנים נימוס, ומאידך גיסא בין אי-נימוס (non-politesse) לחוסר-נימוס (impolitesse): אי-שימוש באמצעי לשוני המסמן נימוס והמתבקש בהקשרים מסוימים לעומת חריגה מנורמות הנימוס והפרתן. במקביל להבחנה בין נימוס לחיוב ולבין נימוס לשלילה שטבעו בראון ולוינסון, טובעת קברט-אורקיוני את המושגים אי-נימוס לחיוב ואי-נימוס לשלילה. ובכן, הבחנתם של בראון ולוינסון מבוססת בעיקר על דימויו (לשלילה או לחיוב)

של משתתף בשיח ועל היחס בין דימויים אלה לפעולה מאיימת על הדימוי המבוצעת על ידי הדובר ; נימוס, לדידם, מיועד בעיקר למנוע או לרכך פעולות מאיימות מסוג זה (למשל הוראה או ביקורת כלפי בן השיח). לגישה של קרברט-אורקיוני, יש לחדד מודל זה ולהבחין בין נימוס המופנה אל בן השיח (**Hearer-oriented/ A-orienté**) לבין נימוס המופנה אל הדובר עצמו (**Speaker-oriented/ L-orienté**) (שהדובר חייב להפעיל כדי לשמר את הדימויים שלו). יתר על כן, לצד עקרונות הנימוס לשלילה – הדובר נמנע מביצוע ה-FTA כלל, או מרכך את המבע על מנת לצמצם את עוצמת הפגיעה האפשרית שעליהם מבוססת בעיקר הפרדיגמה של בראון ולוינסון, היא מוסיפה את עקרונות הנימוס לחיוב – הדובר מבצע פעולה או פעולת דיבור במטרה להחמיא לדימוי לשלילה של בן השיח (למשל, מתנה) או לדימוי לחיוב (למשל, דברי שבח) (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 176-180). בכך מדגישה קרברט-אורקיוני שאין לראות את הנימוס לחיוב אך ורק כביצוע גלוי של FTA עם פעולה מתקנת כפי שהוא מוצג על ידי בראון ולוינסון, אלא גם כביצוע פעולות אנטי-FTA (FFA) בעלות השפעה חיובית של ממש על הדימויים השונים.

עם זאת, חשוב לציין שפעולות דיבור רבות פונות ליותר מדימוי אחד הן של הדובר והן של

בן השיח וגם יכולות להוות FFA לדימוי אחד ובו בזמן FTA לדימוי אחר.

כך נבנית פרדיגמה סמיוטית מרובעת המשמשת בסיס לניתוח השיח במצבים שונים ולהגדרת יחסי הכוח. בעבודה זו איישם הבחנות אלה לניתוח השיח במסגרת בית הספר ולשם כך, אסתמך על שתי התיאוריות הנ"ל, הן של בראון ולוינסון והן של קרברט-אורקיוני.

אמנם תיאוריות אלה מתייחסות למוסכמות הנימוס כאל "כוללים" (universals) ואינן מתייחסות להבדלים בין-תרבותיים, אך מחקרים מראים שהן כפופות למאפיינים תרבותיים הספציפיים לחברה נתונה. הבדלים תרבותיים מסוג זה רלוונטיים במיוחד למסגרת המחקר שלי. כך למשל, בעוד שבראון ולוינסון (Brown & Levinson, 1987) רואים קשר הכרחי בין נימוס לעקיפות (indirectness), בלום-קולקה (Blum Kulka, 2005) טוענת שהנימוס הישראלי מבוסס על הצורך בבהירות המבע ושישירות (directness) נתפסת ככנות. לדבריה, מכוון הנימוס הישראלי בעיקר לנימוס לחיוב עם אוריינטציה חברתית הנוטה לצמצם מרחק חברתי:

...positively associated with tolerance, restraint, good manners, showing deference and being nice to people, but simultaneously referred to in a negative manner as something external, hypocritical, unnatural (Blum-Kulka, 2005: 257)

ברוח זו, למשל, הפניות בעברית אינן משקפות הייררכיה ואינן מעבירות מידע חברתי כחלק ממערכת הנימוס (Blum-Kulka, 2005 : 272).

1.1.2 השימוש במערכת T/V בצרפתית

במחקר כיום מקובל לייצג את מערכת הפניות ב-T/V כמערכת צירים – ציר אנכי וציר אופקי – שבה הציר האנכי מייצג את השימוש ב-V והציר האופקי את השימוש ב-T. בעקבות המודל של בראון וגילמן (Brown & Gilman, 1960) העלה המחקר בשנים האחרונות פרמטרים שונים הרלוונטיים לשימוש במערכת זו בשפה הצרפתית.

בראון וגילמן קבעו שבכל אירוע שיח, כל אדם מציג את עצמו כבעל כוח או כחסר כוח יחסית לדוברים אחרים על פי תפקידו. **כוח** מוגדר כאן כיחס אסימטרי בין שני אנשים שבו בעל הכוח משתמש באמצעים לשוניים על מנת לשקף את יחסי הכוח שלו כלפי בן שיחו ובכך להשפיע על התנהגותו. מקורו של הכוח עשוי להיות מעמדו החברתי או המקצועי של הדובר, גילו, השכלתו, מינו, או כוחו הפיזי. מול מושג הכוח (power) מעמידים בראון וגילמן את מושג **הסולידריות** (solidarity). לדידם, סולידריות היא יחס סימטרי בין הדוברים המשקף שוויון ביניהם מבחינת כוח והמתבטא אף הוא בסימנים לשוניים. אחד האמצעים הלשוניים האלה בשפות בעלות מערכת T/V הוא הפנייה. במסגרת מוסדית, בעלת הייררכיה ברורה, יחסי סולידריות, שהם סימטריים במהותם, יתבטאו בפנייה הדדית ב-T, בעוד שפנייה ב-V – הן הדדית והן חד-צדדית – תשקף יחס של כוח: על פי קריטריונים שונים של מעמד (ממונה כלפי פועל, ...) או גיל (מבוגר כלפי ילד) ישתמש בעל הכוח ב-T כלפי חסר הכוח ויקבל ממנו פנייה ב-V; בהקשרים מסוימים, גם יחסים אסימטריים כאלה יתבטאו בפנייה הדדית ב-V. ניתוח זה של בראון וגילמן מתייחס לתקופות עבר. היום ובהמשך למהפכת הסטודנטים של מאי 1968 השתנה השימוש בכינויי הגוף T/V בפניות.

ההבחנות העיקריות בין החוקרים נוגעות למשמעות החברתית של השימוש בכל אחד מכינויי הגוף האלה. פטרס (Peters, 2009) מצביע על מורכבות השימוש במערכת T/V כאמצעי לשוני למימוש קוד הנימוס בחברה הצרפתית. מערכת זו עדינה עד כדי שאי-הבנות או מחדלים עלולים להיווצר כתוצאה משימוש לא ראוי בכינויי גוף אלה. ביאל (Béal, 2009 : 144) ממפה את הפרמטרים הקובעים את הבחירה בין T ל-V בצרפתית לפי הפרשי גיל, מעמד חברתי, השתייכות לקבוצה ומסגרת משפחתית. לדידה, סימנים לשוניים אלה משקפים יחסים המתנהלים במערכת רחבה יותר

הכוללת בתוכה היבטים שונים של המבנה החברתי עצמו. בדומה לחוקרים נוספים וביניהם קרברט-אורקיוני, היא מבחינה בציר שלישי המתווסף לשני הצירים של כוח וסולידריות לפי המודל של בראון וגילמן, והוא היחס הרגשי (affect). מורכבות המערכת מתגברת עם הפרדוקס שהלמוי (Halmoy, 2009) מדגישה ושטמון בדו-קוטביות כינויי ה-T/V. כל אחד מכינויי הגוף האלה אינו מסומן כל עוד השימוש בו משקף את המוסכמות ומכבד את דפוסי הנימוס, אך הוא בעל קוטב חיובי כשהוא בסביבה תומכת ואוהדת, וקוטב שלילי כשהוא מפר את המוסכמות ובכך מערער את האיזון בשיח תוך הבניית כוח מחדש. הבחנה זו מקבילה להבחנתה של קרברט-אורקיוני בין שיתוף פעולה, למשל עד כדי הזדהות (mode irénique), לבין עימותי כוח בשיח, שעלולים להתפתח עד כדי עימות פיזי ולפעמים עד כדי רצח (mode agonal) (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 141-147). התנעתו של עימות נגרמת באמצעות פנייה שניתן להמשיל אותה למצמד (embrayeur, שם : 145) שממנו עולה מעגל הסלמה. בין פניות כאלה, ניתן לציין למשל חוצפה לפי הגדרתה של קרברט-אורקיוני, דהיינו נקיטת מיצוב גבוה על ידי אדם הנמצא רשמית במיצוב נמוך (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 104-106). למעגל ההסלמה שלוש דרכי מוצא אפשריים : 1. שלב הרגעה ופיוס (לאחר שלב ה"ברוגז" הישראלי שהחוקרת מציינת ככזה), למשל באמצעות התערבות גורם חיצוני המביא לפשרה או הרגעת אחד הדוברים. 2. נקודת שבירה (rupture) המביאה להפסקת השיח. 3. החמרת ההסלמה עד עימות פיזי (שם : 146-147).

הבחירה בין כינויי הגוף אינה שרירותית אלא תלויה בשלושה סוגים של תנאים : חברתיים-תרבותיים (מוסכמות), נסיבתיים (לדוגמה מצב של סכנה) ואינדיבידואליים (שיקולים אישיים) (Coffen, 2003). היום השימוש ב-V נחשב לניטראלי – לא מסומן, למשל כשפונים למישהו שלא מכירים (חוץ מילד). המעבר ל-T מצריך בדרך כלל אישור הדדי של בני השיח והשאלה נשאלת ישירות, לדוגמה : On peut se tutoyer ? (אפשר לפנות ב-T זה אל זה?). המעבר ל-T בלתי הפיך (Cohen Vida, 2009), אלא אם הוא קורה במצב חירום, לחץ או סכנה (Kerbrat-Orecchioni, 1992) או אם השימוש בו הוא סתמי (T/V générique) כמוגדר אצל פטרס (Peters, 2009) : במקרה הראשון – בתור אמצעי לשוני ישיר, מהיר יותר כי הוא קצר יותר בצורתו הדקדוקית, הוא מעביר מסר באופן יותר קולע למטרת אזהרה, במקרה השני – הדובר מעיר הערת ביניים, כאילו אל עצמו.

1.1.2.1 השימוש במערכת T/V בסביבה בית-ספרית בצרפת

בהתמקדות בהייררכיה בית-ספרית, מנתחת הוסון (Hughson, 2009) ראיונות שנערכו במסגרת מחקר סוציו-לינגוויסטי מקדים עם מורים ותלמידים בבית ספר תיכון בפרוורי פריס. לדבריה, בשנים האחרונות השתנתה משמעותו של השימוש בכינויי הגוף גם במערכת בית-ספרית, כפי שהוגדר לעיל אצל ביאל (2009). לדידה, נוטה היום הפנייה בכינוי הגוף T הדדי, להבנות יותר ויותר יחס של קרבה (ולא רק של סולידריות). הפנייה ב-V הדדי הופכת יותר ויותר למרחק נימוסי, ניטרלי, טרם ההחלטה אם לכלול את בן השיח במעגל האינטימי. מול הנטייה הרווחת בחברה לפניית הדדיות נוצרו פתרונות לשוניים שונים המסמנים את דרגת הקרבה בין הדוברים. למשל, פנייה ב-V המלווה בפנייה בשם פרטי מסמנת קרבה גדולה יותר מאשר פנייה ב-V המלווה בפנייה ב-Monsieur או Madame ושם המשפחה (פנייה פורמלית), אך מרחק גדול יותר מאשר פנייה ב-T – המלווה מטבעה בפנייה בשם פרטי ולא בפנייה הפורמלית (Kerbrat-Orecchioni, 1992; Béal, 2009). פנייה זו בשם נקראת במחקר FNA (Forme nominale d'adresse = פנייה בשם).

הכיתה היא אחת המסגרות היחידות שעדיין מתקיימות בה פניות ב-T/V אסימטרי. במסגרת זו הפניות ב-V של התלמיד אל המורה משקפות הייררכיה של גיל ושל מעמד (תלמיד מול מורה). הפנייה ב-T של המורה אל התלמיד בגיל הצעיר משקפת הייררכיה (מורה מול תלמיד) אך גם קרבה (המורה מחליף במסגרת זו את ההורה). היחסים האסימטריים המתקיימים בהקשר בית הספר בכלל ובכיתה בפרט מתבטאים בשימוש קבוע בכינויי הגוף T/V בפניות הדוברים לפי מיצובם (positioning) – כלומר במקרה זה ובהתאם להגדרתה של ויצמן (Weizman, 2008), לפי עמדת הכוח המוענקת לכל אחד מהם מכוח תפקידו (כפי שהוגדר לעיל אצל גופמן). מיצוב זה של בני השיח נקבע כאמור על פי ההייררכיה הבית-ספרית (Bustin-Lekeu, 1973; Hughson, 2009; Mathouls, 2010; Francols, 2010). בראש הפירמידה עומד המנהל, מתחתיו היועצת הפדגוגית וצוות המורים, ובבסיס הפירמידה – התלמידים. המוסכמה היום היא שבני שיח מאותה דרגה בפירמידה זו יפנו זה אל זה ב-T הדדי ושבני שיח מדרגות שונות יפנו זה אל זה ב-V הדדי. יוצאות מכלל זה הפניות האסימטריות ולא הדדיות בין מורה לתלמיד שבהן המורה פונה אל התלמיד ב-T והתלמיד פונה אל המורה ב-V – לפחות בכיתות הנמוכות ועד חטיבת הביניים (Mathouls, 2010; Francols, 2010).

בכיתות הגבוהות יותר חלות המוסכמות בין מבוגרים כפי שהוגדרו לעיל (Bustin-Lekeu, 1973 ;
Hughson, 2009). הפרת המוסכמות במסגרת הכיתתית, דהיינו אם תלמיד פונה אל מורה ב-T
במקום ב-V, מהווה **נקודת שבירה** כפי שהוגדרה לעיל (עמ' 7): במסגרת הכיתתית, היא נתפסת
כהפרת ההיררכיה הבית-ספרית וגוררת אחריה סנקציות.

בנוסף על כך, הבהירו מתול (Mathoul, 2010) ופרנקולס (Francols, 2010) שהשימוש פנייה
בשמו הפרטי של התלמיד בפי המורה, מוסיפה לפנייה בכינוי הגוף T/V הן היבט ארגוני המתמקם
בציר האנכי (הייררכי) כשהפנייה בשם (FNA) נמצאת בתחילת המבע, והן היבט רגשי המקרב את
הדובר לציר האופקי (שוויוני) כשהיא נמצאת בסוף המבע – זאת עם וריאציות שונות ומגוונות לפי
ההקשר. לעומת זאת, פניות התלמיד אל המורה הן פניות רשמיות (Madame, Monsieur) במובן של
"המורה" המיועדות לרוב לבקש רשות דיבור.

1.1.2.2 סימני הנימוס בסביבה בית-ספרית בישראל

המסגרת הבית-ספרית בישראל מאופיינת באסימטריה (ורדי-ראט ובלום-קולקה, 2005).
אירועי הדיבור בכיתה הם מיוחדים ומורכבים מכיוון שיחסי הכוח הראשוניים הנמצאים בידי
המורה אינם קבועים. ממחקרה של ורדי-ראט (2002) עלה בין היתר שלמרות האסימטריה הברורה
מראש, המורה עדיין נאבקת על מעמדה בכיתה. מאבק כמעט תמידי מתנהל כיום מצד התלמידים
בניסיון להביא את השיח למישור שוויוני יותר. מאבק זה משקף בין היתר את העובדה שהתלמידים
לא בחרו להיות במסגרת זו, אלא, המסגרת הבית-ספרית נכפית עליהם. המורה חייבת להשתמש
באסטרטגיות לשוניות רבות ומגוונות כדי לבסס את השפעתה בכיתה, למשל באמצעות אפקט
הזרקור (2002: 45) שהוא פנייה אל תלמיד המבודדת אותו לרגע מכלל הכיתה וההופכת אותו לבן
שיחה של מורה, בשימוש בנימוס לשלילה כפי שהוגדר לעיל (לריכוך FTAs כגון הוראות) למשל
באמצעות סייגים ("אולי", "קצת"), הימנעות מהתייחסות אישית ("להוציא ספרים בבקשה"), הצגת
FTA כחוק כללי ("לא כדאי להסתובב"), מילות נימוס פורמליות ("בבקשה לשבת"), מתן כבוד
(המורה מנמיך את עצמו ומעצים את התלמיד), או באמצעות פניות בלשון אנחנו (להבניית
סולידריות) (ורדי-ראט, 2002).

חקר התרגום

1.1.3 מחסרים כסוגיה בחקר התרגום

מהמחצית השנייה של המאה ה-20 העלו חוקרים רבים את בעיית **המחסרים** בתרגום ומיינו אותם לפי קריטריונים שונים. ההבחנה העיקרית שהנחתה עד כה את המיונים השונים היא הבחנה בין מחסרים לשוניים לבין מחסרים חוץ-לשוניים. מחסר אינו מתקיים בפני עצמו בשפה אחת (דגוט, תשל"ו), אלא הוא מסתבר לרוב בעת פעולת התרגום או בעת השוואה בין שפות, כשעולה הבדל בין שפת המקור לשפת היעד. רבין (Rabin, 1958) מבדיל בין מציאות הקיימת בתרבות או בסביבה של דוברי שפה אחת אך אינה קיימת בתרבות או בסביבה של דוברי השפה השנייה, לבין מציאות הקיימת בעיני דוברי שתי השפות אולם נבדלת בהתייחסות של כל שפה אל מציאות זו בשל הבדלים באוצר המילים. בעקבותיו מציע דגוט (תשל"ו; 1981)

לראות כל שפה כמעין "מפה" מיוחדת של חוויות דובריה, ואת הלקסיקון של אותה שפה כמעין "רשת קואורדינאטות" הפרושה על המפה הזאת (דגוט, תשל"ו: 36).

לפיכך, לכל רשת "חורים" משלה שאינם חופפים לאלה של רשת אחרת – דהיינו של שפה אחרת. מכאן נוצרים המחסרים כתוצאה "מאי-שוויון בינלשוני ב'מיקוד התרבותי' של שפות שונות" (דגוט, תשל"ו: 37). דגוט מבחין בין מחסרים מארבעה סוגים: לקסיקאלי, תרבותי, סביבתי ותחבירי (או דקדוקי לפי ויסברוד, 2007: 53). בלום (תשל"ו: 19) מבחינה במחסר נוסף: סגנוני או משלבי, המתקיים כשיש הקבלה לקסיקאלית, אך אין התאמה משלבית בין השימושים בה, למשל להבחנה הסגנונית בין "ירח" ל"לבנה" בעברית, אין הבחנה מקבילה באנגלית (MOON) (או בצרפתית – LUNE). פתרונות שונים להתמודדות עם המחסרים מביא איוויר (Iviri, 1987), כגון: שאילה, הנהרה, תרגום מילולי, המרה, חידוש לשוני, השמטה או הוספה.

ויצמן (ויצמן, 2010) מציעה הבחנה בין שלושה סוגי מחסרים, המסתמכת על ההגדרה של משמעות המילה לפי סוסיר (Saussure, 1916). לדידה, מחסרים נגזרים מהקשר ההדוק בין סימן, מסומן ותפיסה. מחסר **בתחום הסימן** מבוסס על הבדל בין המערכות הלשוניות של שפת המקור לעומת אלה של שפת היעד, מחסר **בתחום המסומן** מבוסס על הבדל בין קיומם לבין אי-קיומם של תופעות ואובייקטים בעולמם של דוברי שפות שונות, ומחסר **בתחום התפיסה** מבוסס על הבדל בין תפיסת העולם העומדת מאחורי המילה לבין זו העומדת מאחורי המילה המקבילה הקיימת, אם קיימת, בשפה השנייה – וכולל שתי קבוצות: מחסר תפיסתי המעוגן בידע חוץ-לשוני – כלומר ברכיבים של תפיסה כגון מטען רגשי, הרמז היסטורי או רקע דתי, ומחסר תפיסתי מטא-לשוני

המעוגן בידע על הלשון – כלומר בדרך שבה הקורא תופס טקסט מתוך ידיעתו את השפה שלו (ויצמן, 2010 : 209-210). במסגרת החידוש שלה במיפוי המחסרים, מבליטה ויצמן סוג נוסף של

מחסר – **המחסר הפרגמאטי הנוגע להבדל ב-**

שימוש לשוני המשמש למטרה נתונה בשפה אחת ואינו קיים בשפה אחרת, או אינו משמש בה לאותה מטרה (ויצמן, 2010 : 210).

לדוגמה מביאה ויצמן מהעולם החדשותי הישראלי שבו פנייה למרואיין במילה 'מר' משמשת כפנייה מאתגרת המבנה את עמדת הכוח של המראיין. השימוש במקבילה למילה 'מר' בשפה כמו אנגלית או צרפתית אינו נושא אתו את הרכיבים הפרגמאטיים האלה. לכן ניתן לראות בכך מחסר פרגמאטי המאופיין בשימוש ההרגלי באמצעים לשוניים. הדיון בסוג זה של מחסר מתקיים בעיקר בתחום הפרגמאטיקה המשווה ועשוי להעשיר את הדיון במחסר בתחום התפיסה. בסוג אחרון זה של מחסר נכללות, על פי תפיסתי, גם הפניות ב-T/V כדוגמה בולטת ל**מחסר פרגמאטי תלוי תרבות**.

1.1.4 התרגום לכתוביות והנורמות המאפיינות אותו

את מורכבות הסוגיה הזו מסכמת ויסברוד כך :

התרגום לכתוביות שונה מסוגי תרגום אחרים משתי בחינות עיקריות: המעבר מערוץ הדיבור לערוץ הכתב והכרח הקיצור הכרוך בו (ויסברוד, 2007 : 83).

דלבסטיטה (Delabastita, 1989) מגדיר סרט כטקסט רב-ערוצי. סרט פונה בו-זמנית לחוש הראייה ולחוש השמיעה, ומכיל סוגים שונים של קודי תקשורת – צירוף של סימנים שונים וביניהם גם קודי הנימוס. מעבר לנורמות הביצועיות הרגילות כפי שמתאר אותן טורי (Toury, 2000), מטיל התרגום לכתוביות אילוצים אופייניים על המתרגם, טכניים, כמו מספר התווים בכל כותרת – עד 34 סימני דפוס בתרגום לקולנוע (ויסברוד, 2007 : 84-85), והדרישה להתאמה מירבית בין הופעת הכותרת המעבירה את אותו המסר לבין הופעת הדובר הרלוונטי בסרט (גזית, תשנ"ח ; Delabastita, 1989 ; Gambier, 1997 ; Hatim & Mason, 2000). עצם המעבר מדיבור לכתב מציב אתגר שאינו תמיד בעל פתרון מוסכם (גזית, תשנ"ח ; Weissbrod, 2007). יחד עם זאת, יש לזכור שהצד הוויזואלי בכל סרט מעביר גם מידע לא מילולי העשוי לפצות על הקיצור ההכרחי הכרוך בתרגום לכתוביות. חטים ומייסון (Hatim & Mason, 2000 [1997]) בוחנים את ההיבטים הפרגמאטיים של התרגום לכתוביות ומגיעים למסקנה, על סמך מחקר אמפירי, שהמתרגם לכתוביות מעביר מידע לצופים יותר משהוא שומר על ההיבטים הפרגמאטיים של השיח בין הדמויות, ובמיוחד על הסימנים הלשוניים שדרכם

מתבטא הנימוס (שם : 431). ברוח זו, גמבייה (Gambier, 1997 ; 2002 ; 2007) מתאר את התרגום למדיה בכלל ולכתוביות בפרט כ**תרגום סלקטיבי**. המתרגם חייב לסנן את הרכיבים הלשוניים והסמיוטיים שהוא יעביר תוך ידיעה ברורה שמחד גיסא המסר קטוע, ולא דווקא לפי יחידות תרגום קוהרנטיות ומאידך גיסא, אין לקורא/צופה בקולנוע אפשרות לחזור אחורה ולהעמיק בפרשנות – בניגוד לערוץ כתוב אחר (ספר, מאמר). על המתרגם לשלב בין נורמות התרגום המעוגנות בחברה לבין אילוצים טכניים. התהליך מלווה בעיבוד, בפיצוי, בניסוח מחדש ולא רק בהשמטות (Gambier, 2002). אסטרטגיות מעין אלה מציג פדרסן (Pedersen, 2011) בעיקר בהתבסס על תיאורית הנורמות של טורי (Toury, 2000). כך הוא מנתח את תהליך התרגום לכתוביות לאור שלושה מושגים מרכזיים – נורמות, אסטרטגיות ופתרון בעיות – הפועלים באינטראקציה לקראת קבלת החלטות התרגום. הוא מציע תרשים (Pedersen, 2011 : 75) המתאר את הטקסונומיה של אסטרטגיות שונות להעברת מרכיבים תלויי תרבות וחוץ-לשוניים (ECR – Extralinguistic Cultural References).

הנורמות מסדירות את הטיפול באילוצים הטכניים. אם הנורמה מרשה למתרגם, ואף מעודדת אותו לוותר על יסודות פרגמאטיים כי הצופה יקלוט אותם מערוצים אחרים, אין לצפות ממנו שישמור עליהם ; זאת על בסיס הנחה מקובלת שהכתובית מפריעה לצפות בסרט ולקלוט את מלוא התמונה וההתרחשויות ולכן, המתרגם יעדיף כתובית קצרה.

1.2 שאלות המחקר

בהתבסס על הפרדיגמות התיאורטיות שנסקרו, השאלות שעליהן אנסה להשיב בעבודה זו נועדו לבחון את התמודדות המתרגם עם המחסר הפרגמאטי הקיים בין צרפתית לעברית בשימוש במערכת הפניות במסגרת בית-ספרית, ומתמקדות בתרגומן לכתוביות של שני סרטים מצרפתית לעברית. אלו השאלות:

א. במקור:

1.א. מה הם מאפייני הפניות בצרפתית בשני הסרטים הנ"ל בכלל – בין הגורמים השונים בבית הספר (מנהל/מורה, מנהל/תלמיד, מורה/מורה), ומאפייני הפניות מורה/תלמיד בפרט? וכתוצאה מכך, מה הם יחסי הכוח הנבנים במקור באמצעות הפניות האלה?

2.א. מה הם המאפיינים של הבניית הכוח בשיחות שבהן מתנהלים עימותי כוח בין הצדדים בחסות המוסכמות?

3.א. מה ההבדלים בין מאפייני המוסכמות לבין הסטיות מהן וכתוצאה מכך, מה הם יחסי הכוח הנבנים באמצעות הסטיות?

ב. השוואת מקור ותרגום:

1.ב. בהתחשב במחסר, איזה יחסי כוח מועברים לתרגום בשיחות שבהן מתנהלים עימותי כוח בין הצדדים בחסות המוסכמות, לפי סעיף א.2 לעיל?

2.ב. בהתחשב במחסר, איזה יחסי כוח מועברים לתרגום בשיחות שבהן אחד הצדדים לפחות מפר את המוסכמות של סטיות ממערכת ה-T/V, לפי סעיף א.3 לעיל?

1.3 מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את ההבדלים, אם קיימים, בין יחסי הכוח הנבנים בשיח באמצעות המערכת T/V במקור לבין אלה הנבנים בתרגום לכתוביות בשני הסרטים הנידונים; לאתר את האמצעים הלשוניים, אם קיימים, המפצים על המחסר והמעבירים בתרגום את השפעתה של מערכת הפניות ב-T/V על הבניית יחסי הכוח האלה: 1. בשיחות שבהן מתקיימים עימותי כוח בחסות המוסכמות, המגלים את **דו-קוטביות הפניות** (1.1.2), 2. בשיחות שבהן מתקיימת **הפרת המוסכמות** על ידי תלמיד כלפי המורה; ולאור המחסר הפרגמאטי הנדון בעבודה זו, לפרש את האמצעים הלשוניים האלה במונחים של מיצוב, פגיעות בדימוי לחיוב או לשלילה של הדוברים (FFA, FTA).

1.4 השערת המחקר

בסרטים הנידונים, הפניות ב-T/V תורמות תרומה חשובה להבניית יחסי הכוח. סטיות מהמוסכמות משפיעות על יחסי כוח אלה וגורמות לערעורם. הפרה זו מבנה יחסי כוח חדשים. בשל המחסר בהבחנה זו בעברית – שאליו מתווספים האילוצים הטכניים החלים על הכתוביות כאמור לעיל (1.1.4) – צפויים שינויים ביחסי הכוח בתרגום, במיוחד במקרה של הפרות בשיח המקורי ובמצבים חריגים עוד יותר שבהם הסטייה מהמוסכמות משפיעה על עלילת הסרט.

1.5 שיטת המחקר

1.5.1 בחירת הסרטים

1.5.1.1 דמיון

- בשני הסרטים שבחרתי מתרחשת העלילה במסגרת בית-ספרית באזור פריס;
 - שניהם הוסרטו בשנות ה-2000 וממקמים את העלילה בימינו;
 - שניהם תורגמו לכתוביות בעברית לצורך הקרנתם באולמות הקולנוע בישראל;
 - שניהם מציעים מגוון רחב של פניות בין דוברים שונים בדרגות שונות של המערכת הבית-ספרית, שממנו ניתן לגזור מודל המעוגן בספרות שסקרתי בסעיף 1.1;
 - בשניהם קיימת דרמה, חלה הפרת מוסכמות ע"י הדוברים;
 - בשניהם הפרה זו מביאה לתפנית בעלילה ובמערכת היחסים בין הדוברים.
- מערכת הפניות המקובלת בהם משקפת את ההייררכיה ואת היחסים האסימטריים באופן דומה בשני המקרים. מדובר במערכת בית-ספרית עכשווית, כפי שנוצרה בהשפעת מהפכת הסטודנטים של מאי 1968 בצרפת.

1.5.1.2 הבדלים

- ההבדל העיקרי בין שני הסרטים הוא גיל התלמידים: כיתה של חטיבת ביניים בסרט "בין הקירות" וכיתה של תלמידים בוגרים יותר בסרט "יום החצאית". בסרט "בין הקירות", התלמידים בני 13-14 כפי שעולה מהסרט עצמו, ופניית המורה אליהם היא הפנייה המקובלת ב-T מתוך התייחסות אליהם כאל ילדים והתלמידים פונים אליו ב-V. בסרט "יום החצאית", הם בני 15-17 (כפי שנגזר מהתוכן הלימודי המוצג בו ומכינוי המנהל

Monsieur le Principal, לעומת הכינוי Monsieur le Directeur בחטיבת ביניים), ופניית

המורה אליהם נתונה להחלטתה לפי התייחסותה אליהם כמבוגרים.

- בניגוד לסרט "בין הקירות", בסרט "יום החצאית" נוסף גורם הקשרי המשפיע על השיח והוא גילוי של אקדח בכיתה כבר מספר דקות לאחר תחילת הסרט, המהווה איום תמידי.

1.5.2 בחירת הקטעים לניתוח

בשל ההבדל המשמעותי בין שני הסרטים, דהיינו נוכחות האקדח והאיום התמידי המשפיעים על אופי השיחות בסרט "יום החצאית", הבחנתי בין שיטות העבודה בכל אחד מהסרטים.

- הניתוח מתבסס על שיחות מורה/תלמיד בשני הסרטים. בסרט "יום החצאית", רוב השיח שיש בו עניין בעבודה זו מתקיים בין המורה לבין תלמידיה – מכאן ההבדל בכמות הדוגמאות הנגזרות מכל סרט.

על מנת לענות על שאלות המחקר (א.2, א.3, ב.1, ב.2) נבחרו במיוחד קטעים שבהם בולטות השמטות משמעותיות בתרגום, ונחקרו אסטרטגיות של פיצוי, אם קיימות.

- כדי להדגים את הפניות המוסכמות, נבחרו קטעים מתוך הסרט "בין הקירות", המציע מגוון רחב יותר של שיחות בין דרגות שונות בהיררכיה (מורה/מורה, מורה/יועצת, מורה/מנהל). הצגת דוגמאות אלה מאפשרת סריקה של מערכת הצירים המשקפת את יחסי הכוח הנבנים במסגרת הבית-ספרית, באמצעות הפניות T/V. לאור המחסר הנדון בעבודה זו (1.1.3), ידוע מראש שאין הבחנה לשונית במערכת צירים מסוג זה בעברית, לכן הצגתי את הקטעים האלה ללא התרגום לכתוביות, כי הם רלוונטיים רק לשאלות הנסבות על המקור (שאלה א.2).

1.5.2.1 הסרט "בין הקירות"

הקטעים שנבחרו לניתוח מתוך סרט זה מתחלקים לשלושה סעיפים עיקריים הכוללים בסך הכול 23 דוגמאות (פרק 2) ומתוכן 12 להדגמת הנורמה בשלבים השונים של הפירמידה (בצרפתית עם תרגום מילולי בלבד) (2.3), ו-11 דוגמאות לניתוח (בצרפתית ובתרגום לכתוביות) (2.4, 2.5):

במסגרת כיבוד המוסכמות

(א) פניות תקניות לא מסומנות

- דגימה של פניות בציר האופקי (T הדדי): מורה/מורה, מורה/יועצת פדגוגית, תלמיד/תלמיד;

- דגימה של פניות תלמיד/ה למורה (V אסימטרי)
- דגימה של פניות המורה או המנהל לתלמיד/ה (T אסימטרי);
- דגימה של פניות בין מבוגרים מדרגות שונות בפירמידה (V הדדי): מורה/ מנהל.
- (ב) פניות תקינות מסומנות (הבניית כוח מחדש באמצעות דו-קוטביות הפנייה)
- פניות בין תלמידים (דו-קוטביות ה-T);
- פניית תלמיד/ה למורה (דו-קוטביות ה-V);

במסגרת הפרת המוסכמות

- ג) תלמיד פונה אל המורה ב-T במקום ב-V:
- שיחות שבהן ההפרה "סלנגית", אינה מאיימת על מיצוב המורה – ואינה מוקד השיחה;
 - שיחות שבהן ההפרה מכוונת, ומאיימת על מיצוב המורה – והופכת למוקד השיחה.

1.5.2.2 הסרט "יום החצאית"

הפרק הבא מציג 19 דוגמאות (פרק 3). הבחנתי בין שני חלקים עיקריים בסרט: בראשון הצגתי קטעים מתוך תחילת העלילה שבה טרם התגלה האקדח, ובשני הבאתי קטעים מתוך המשך הסרט שבו השיחות מתנהלות תחת איום האקדח. החלק הראשון איפשר לי להגדיר את המוסכמות שלפיהן מתנהלות שיחות תקינות בכיתה ויש בו 7 דוגמאות (בצרפתית עם תרגום מילולי בלבד). באותו חלק התייחסתי למספר הפרות טרם גילוי האקדח (3 דוגמאות). לחלק השני של הסרט הקדשתי שני סעיפים עיקריים ו-10 דוגמאות לניתוח (בצרפתית ובתרגום לכתוביות).

1) טרם גילוי האקדח

במסגרת כיבוד המוסכמות

- א) פניות תקינות לא מסומנות – הגדרת הנורמה הכיתתית
- דגימה של שיחות מורה/תלמיד המעידות על בחירת המורה לפנות אל תלמידיה ב-V בהתחשב בגילם הנע בין 15-17 (כלומר גיל שבו מתחילים להתייחס אליהם כאל מבוגרים מבחינת מערכת הפניות ב-T/V);
 - דגימה של פניות תלמיד/תלמיד (בדומה לסרט הקודם ולפי הנהוג בכל מקום הן ב-T הדדי).

במסגרת הפרת המוסכמות

(ב) הפרת מוסכמות טרם גילוי האקדח

- דגימה של הפרות נקודתיות של המורה במצבים מסוימים ;
- דגימה של הפרה נקודתית (ללא השלכה/ענישה).

2) לאחר גילוי האקדח

במסגרת כיבוד המוסכמות

(א) עימותי כוח ודו-קוטביות הפנייה ב-T הדדי

- דגימה של פניות בין תלמידים

במסגרת הפרת המוסכמות

(ב) הפרת המוסכמות לאחר גילוי האקדח

- דגימה של שיחות שבמהלכן המורה עוברת מפנייה ב-V לפנייה ב-T ולהפך, ושהן התלמיד מכבד את המוסכמות ופונה אליה ב-V ;
- דגימה של שיחות שבהן המורה עוברת מפנייה ב-V לפנייה ב-T ולהפך, ושהן התלמיד מפר את המוסכמות, דהיינו פונה אל המורה ב-T במקום ב-V.

1.5.3 שלבי הניתוח

לאור ההבדל בין הסרטים (סעיף 1.5.1), ניתחתי את הדוגמאות של כל סרט בנפרד. הימצאות האקדח בכיתה בסרט "יום החצאית" משרה איום תמידי המשפיע על המוסכמות ועל הסטיות מעצם מצב הלחץ שנוצר.

(א) בשפת המקור :

- דוגמאות שבהן כל הצדדים מכבדים את המוסכמות בשלב זה של הניתוח, כלומר סעיף א' של כל פרק המוקדש לניתוח דוגמאות לפי שני הסרטים, המטרה היא להדגים את מערכת הצירים T/V המשקפת בצרפתית את ההייררכיה הבית-ספרית, במיוחד בשיח מורה/תלמיד. לשם כך הוצגו הדוגמאות בשפת המקור בלבד ובתרגומן המילולי לטובת הקורא שאינו דובר צרפתית. בשל המחסר הפרגמטי של מערכת כזו בעברית, לא ניתחתי בשלב זה את התרגום לכתוביות.
- דוגמאות שבהן אחד מבני השיח לפחות מפר את המוסכמות

בכל דוגמה ניתחתי את יחסי הכוח הנבנים סביב הרכיב הפרגמאטי של הפניות ב-T/V. כינוי הגוף עצמו T/V הוא בלתי-משתנה בצורתו הדקדוקית. לכן בדקתי את ההקשר שבו הפניות מופיעות ואת השפעתן על הבניית הכוח המתקבלת מכך – במונחים של מיצוב, פגיעות בדימוי לחיוב או לשלילה, או פעולות מחמיאות.

(ב) בשפת היעד:

- לאור האמור בסעיף הקודם, התמקדתי בקטעים שבהם קיימים עימותי כוח, הן תוך כיבוד המוסכמות ודו-קוטביות הפניות, והן תוך הפרת המוסכמות על ידי אחד מבני השיח. בדקתי את פתרונות התרגום בנוגע לפניות על סמך האמצעים הלשוניים הבאים לידי ביטוי בתרגום. התמקדתי בהבניית יחסי הכוח מחדש בקטעים המציגים עימותי כוח. בבדיקת אסטרטגיות התרגום, נאלצתי לגלוש מההתמקדות בפניות עצמן כדי להתייחס למרכיבים פרגמאטיים נוספים כמו פנייה בשם (FNA) או תוספת אחרת (1.1.2.1), העשויים לפצות על המחסר הפרגמאטי של מערכת הפניות ב-T/V.

(ג) השוואה בין שתי הגרסאות:

- בשלב ההשוואה בין מקור לתרגום, התייחסתי לתפקידם של המרכיבים הפרגמאטיים המשמשים הקשר לפניות ב-T/V והמשפיעים עליהן בהבניית יחסי הכוח בקטעים שנבחרו. בדקתי אם יש עקביות באסטרטגיית התרגום המשקפת את יחסי הכוח הטמונים בפניות והשוויתי בין האפקט המתקבל במקור לבין האפקט המתקבל בתרגום, בעיקר בצד הלשוני הכרוך בפניות עצמן. בשל אופיו הרב-ערוצי של הסרט (1.1.4), התייחסתי להיבטים חלקיים של הצד האודיו-ויזואלי (תמונה והנגנה) במידה והם תורמים לניתוח יחסי הכוח בשיח בכפוף למגבלות המחקר, כגורם המשפיע על הנורמה התרגומית וכשיקול באסטרטגיית הפיצוי של המתרגמת. חשוב לדייק ולציין כאן שאין בסרטים אלה מוזיקת רקע ולכן כשהתייחסתי להיבט הקולי, הכוונה להנגנת הדוברים בלבד.

- עקב המעבר מערוץ הדיבור לערוץ הכתב והנורמות הכרוכות בו כאמור (1.1.4), לא אתייחס, אלא אם נחוץ, לסימנים הלשוניים האופייניים לדיבור ושאין לצפות שיעלו על הכתב בתרגום. לדוגמה: ברוב הקטעים המציגים עימותי כוח, מופיעים סימנים פרגמאטיים הפותחים מבע (Eh ! Oh !...) (14, 19, 23...) או הסוגרים אותו (!? en plus ...) (36, 41).

1.6 מבנה העבודה

1.6.1 החלוקה לפרקים

העבודה כוללת ארבעה פרקים עיקריים המתחלקים לסעיפים:

פרק 1: מבוא

פרק 2: ניתוח 23 קטעים מתוך הסרט "בין הקירות"

פרק זה יתחלק ל-43 סעיפים עיקריים: סעיף 2.3 יציג את הנורמה הבית-ספרית בחטיבת ביניים, בכיתה שבה התלמידים בני 13-14; בסעיף 2.3.1 יודגמו שיחות בציר האופקי, המתנהלות ב-T הדדי מורה/מורה ותלמיד/תלמיד (דוגמאות 01-03); בסעיף 2.3.2 יודגמו שיחות המתנהלות בציר האנכי ב-T/V אסימטרי (2.3.1) שבהן התלמיד פונה אל המורה ב-V (דוגמאות 04-06) והמורה פונה אל התלמיד ב-T (דוגמאות 07-09); וסעיף 2.3.3 ידגים שיחות ב-V הדדי מורה/מנהל (דוגמאות 10-12). סעיף 2.4 יציג דוגמאות שבהן מתקיימים עימותי כוח תוך כיבוד המוסכמות ובכך מעידים על דו-קוטביות הפניות ב-T/V: סעיף 2.4.1 יציג את דו-קוטביות הפנייה ב-T בין תלמידים (דוגמאות 13-14); סעיף 2.4.2 יציג את דו-קוטביות הפנייה ב-V בין תלמיד/ה למורה (דוגמאות 15-19). סעיף 2.5 יציג קטעים שבהם התלמיד/ה מפר את המוסכמות: סעיף 2.5.1 יציג קטעים שבהם המורה אינו מגיב על ההפרה והוא עובר עליה בשתיקה (דוגמאות 20-21); ובסעיף 2.5.2 יוצגו שני הקטעים בסרט שבהם ההפרה הופכת למוקד השיחה ולעילה לעונש (דוגמאות 22-23). סעיף 2.6, השוואה מסכמת בין שתי הגרסאות שבה אציג את התוצאות שהתקבלו מהניתוח הנ"ל במטרה לבחון הן את הדמיון והן את ההבדלים בין יחסי הכוח המובנים במקור באמצעות הפניות לבין יחסי הכוח המתקבלים במקביל בתרגום.

פרק 3: ניתוח 19 קטעים מתוך הסרט "יום החצאית"

בסרט זה רוב השיחות המשתייכות לשיח המוסדי הבית-ספרי מתנהלות בתוך הכיתה (במקרה זה האודיטוריום), בין המורה לתלמידיה או בין התלמידים לבין עצמם. גילוי האקדח ובעקבותיו תנודות הפניות של המורה לתלמידים מסוימים מ-V ל-T ולהפך, יחד עם הפרת המוסכמות על ידי שני תלמידים (מוס וסבסטיאן), מכתביים סדר שונה מהסרט הקודם בארגון הדוגמאות. על מנת להדגיש את השפעתו של האקדח על הפניות, אבחין במבנה הפרק הבחנה ראשונית בין הקטעים טרם גילוי (3.3) לבין העלילה כולה שאחריו (3.4 ו-3.5). מקום מיוחד יוקדש לקטע הספציפי שבו מתגלה האקדח (3.5.2) מפאת המתח המיוחד ההולך וגואה. בסעיף 3.3 יוצגו

קטעים טרם גילוי של האקדח כאמור: סעיף 3.3.1 יציג שיחות המדגימות את הנורמה, טרם גילוי האקדח: בסעיף 3.3.1.1 יובאו קטעים המעידים על פניותיה של המורה ב-V לתלמידים בני ה-15-17 כנורמה, דהיינו ב-V הדדי בין מורה לתלמידיה (דוגמאות 24-28); סעיף 3.3.1.2 ידגים קטעים המעידים על פניות תקינות ב-T בין תלמידים (דוגמאות 29-30); סעיף 3.3.2 יציג קטעים שבהם אחד הדוברים מפר את המוסכמות הכיתתיות כפי שהוגדרו ב-3.3.1 (דוגמאות 31-33). סעיף 3.4 יציג שיחות בין תלמידים כשתלמיד אחד אוחז באקדח (דוגמאות 34-37), ובהן בולטת דו-קוטביות הפנייה ב-T הדדי. סעיף 3.5 יתמקד בהפרות משני סוגים: אחרי גילוי האקדח ובמעמד גילוי: סעיף 3.5.1 יציג קטעים שבהם המורה מפרה את הנורמה הכיתתית ופונה ב-T לתלמיד (דוגמאות 38-40); וסעיף 3.5.2 יציג קטעים שבהם התלמיד מפר את המוסכמות, הוא יוקדש ספציפית למעמד גילוי האקדח בשל ייחודו (דוגמאות 41-42). סעיף 3.6, השוואה מסכמת בין שתי הגרסאות שבה אציג את התוצאות שהתקבלו מהניתוח הנ"ל במטרה לבחון הן את הדמיון והן את ההבדלים בין יחסי הכוח המובנים במקור באמצעות הפניות לבין יחסי הכוח המתקבלים במקביל בתרגום.

פרק 4: סיכום העבודה: לאור הסעיפים 2.6 ו-3.6, אסכם מהן תופעות התרגום שהתגלו לאורך הניתוח ביחס למחסר הפרגמאטי הנידון ואת השפעתן על התפתחות יחסי הכוח בסרט.

1.6.2 הצגת הדוגמאות

• מספור

הדוגמאות ממוספרות לפי סדר הופעתן בעבודה. כל אחת מתחילה בתיאור ההקשר הממקם את הקטע בתוך הסרט. הן מוצגות בטבלה בת 3 טורים עיקריים הנושאים כל אחד את מספר הדוגמה בתוספת אות (א', ב', ג'). הטור הראשון בצד ימין נושא את מספר הדוגמה X + האות א' ומציג את תמליל השיח במקור. הטור השני נושא את אותו מספר הדוגמה X + האות ב' ומציג תרגום מילולי (גלוס) של הדוגמה בטור א' למען הקורא הדובר עברית ואינו דובר צרפתית. הטור השלישי של הטבלה נושא את אותו מספר הדוגמה X + האות ג' והוא מציג את טקסט הכתוביות

כפי שהוא מופיע בסרט¹. הטור השלישי אינו מופיע בסעיפי (א) המציגים את כיבוד המוסכמות כאמור בתת-סעיף 1.5.3 (שלבי הניתוח).

הטבלה כוללת שני טורי ביניים ללא כותרת: בראשון הנמצא בצד ימין של הטבלה, מופיע מספור סידורי של השורות לכל דוגמה לשם נוחיות הדיון; ובשני הנמצא בין הטורים X.א' ל-X.ב' מצוין שם הדובר בקיצור. הקיצורים מוזכרים לפי הצורך בכל דוגמה.

• הדגשות

בדוגמאות מודגשות בעקביות הפניות בגוף שני לנמען יחיד בשלושת הטורים. הדגשות אלה כוללות את כל המילים שיש בהן סימן לשוני המתייחס לגוף שני לנמען יחיד בשתי השפות, דהיינו בצרפתית – כינויי הגוף T/V (tu, te, toi/ vous), כינויי השייכות המוצרכים (ton, ta, tes/ votre, vos), ובעברית – את/אתה ומילות היחס המסומנות בהתאם (אותך, אליך, לך, שלך, בשבילך, כמוך, ממך, עליך) וכל שם הנושא סימן שייכות כהצרכה דקדוקית (למשל 'שמך'), ובשתי השפות – צורת הפועל המוטה בהתאם ל-T/V (את/אתה) נושא הפועל. במקרה אחרון זה, מודגשת צורת הפועל במלואה כשמופיע זמן מורכב כמו למשל העבר המורכב (passé composé). כמשתמע מהגדרת הנושא של עבודה זו, לא הודגשו פניות ב-V כשהן מסמנות כינוי גוף שני רבים: במקרה זה, הן אפשרות הפנייה היחידה, כמו 'אתם/אתן' בעברית ואינן מסומנות. בטור X.ג' חתכתי את השורות כפי שהן נחתכות במסך. כל פעם שמופיעה באותה כתובית תשובה של בן שיח שני, סימנתי מקף לפני החלק המתאים בכתובית, למשל:

1.א' (שפת המקור)		1.ב' (תרגום מילולי)	1.ג' (תרגום לכתוביות)
Es. <i>Va-s-y, fonce, ici c'est ma place.</i>	01	זוּי, רוּצִי, כאן זה המקום שלי.	זה המקום שלי.
El. <i>Non, non, mais t'étais pas assise là, toi !</i>	02	לא, לא, אבל לא יִשְׁבַּת כאן אַת!	- עופי מפה
	03		
	04		

שורה שאליה אתייחס בניתוח תודגש בכתב נטוי, למשל בדוגמה הנ"ל השורות 01-02.

בנוסף, סימנתי בסמל ∅ ('קבוצה ריקה') בטור התרגום לכתוביות, מבעים שהושמטו בשלמותם בכתוביות. מספרים הרשומים בין סוגריים במהלך הניתוח מתייחסים למספרי השורות של הדוגמה המנותחת כעת: למשל (01-02) בדוגמה הנ"ל.

¹ קיבלתי בהתחלה ובאדיבות מאולפני אלוורום את הכתוביות כפי שתורגמו לפני עריכתן במסך. בהמשך העתקתי את הכתוביות כפי שהן מופיעות על המסך הסרטים שרכשתי ברשת "האוזן השלישית". הכתוביות כפי שהן מופיעות בעבודה הן הכתוביות כפי שהן אכן מופיעות מסך.

“בין הקירות”

2.1 סיכום הסרט “בין הקירות”

הסרט מתרחש בתחילת שנות ה-2000, בבית ספר ברובע ה-20 בפריס, המוגדר כבעייתי בעיני התקשורת ושבנו מתגוררים מהגרים רבים. שנת לימודים בכיתה של מתבגרים בחטיבת ביניים בגילאי 13-14, קבוצת תלמידים הטרוגנית מבחינת המוצא והרמה, חלקם טעוני טיפוח – זוהי המסגרת שבה מתפתחת העלילה, כולה בתוך כותלי בית הספר – ולכן שם הסרט “בין הקירות”. פרנסואה מארן (François Marin) הוא מחנך הכיתה. הוא דמות מרכזית מכוח תפקידו גם בכיתה וגם בסרט. סביבו מתנהלות רוב השיחות. דמותו מתאפיינת באכפתיות כלפי תלמידיו, יחד עם הפעלת סמכות ושמירה על גבולות המגדירים את ההייררכיה הבית-ספרית.

הסרט מתחיל ביום החזרה ללימודים אחרי חופשת הקיץ: השיעור הוא שיעור צרפתית המתנהל בצורה רגילה ללא הפרעות מיוחדות, ושבנו נחשף הצופה למרקם האנושי של הכיתה המשקף את החברה הצרפתית המודרנית. אכפתיות והפעלת סמכות הן שני קטבים בהתנהגות המורה כלפי תלמידיו; המורה פרנסואה מנסה רוב הזמן לשמור על איזון בין שני הקטבים האלה בעוד שהתלמידים – או לפחות חלקם, מזהים באכפתיות קרבה אליהם שאותה הם מנצלים בניסיון להשוות את יחסי הכוח האסימטריים המוכתבים להם על פי המערכת הבית-ספרית על ידי ויכוחים למיניהם.

שלושה תלמידים מצטיירים בסרט כשלוש דמויות מרכזיות המפעילות משקל-נגד מול סמכות המורה ויוצרים מצבים של עימות בשיח בכיתה – קומבה (Khoumba), אזמרלדה (Esméralda) וסולימאן (Souleymane). קומבה מסרבת להקריא קטע מתוך הטקסט הנלמד ונקראת על ידי המורה לגשת אליו בסוף השיעור. הפגישה ביניהם משקפת את המיצוב הראשוני של מורה/תלמיד ואת יחסי הכוח ביניהם, בכך שהמורה דורש ממנה בתוקף סמכותו שתמסור לו את מחברת הקשר ושתתנצל בפניו. היא אכן מתנצלת, אך ברגע האחרון, עם יציאתה מהחדר, מבטלת קומבה את ההתנצלות בהודעה מפרשת שלא התכוונה ובכך מבנה יחסי כוח חדשים שאליהם המורה מגיב, כשהוא לבד בכיתה, בבעיטה בכיסא.

אזמרלדה היא אחת משתי נציגות הכיתה. היא דמות די שובבה, מדי פעם מתגרה במורה מבלי לחרוג מכללי הנימוס המקובלים בחברה, לפעמים מוסיפה שמן על המדורה כשמתעורר וויכוח בכיתה למשל בין סולימאן למורה.

סולימאן הוא תלמיד בעייתי העומד במרכזן של שלוש תקריות בכיתה שחומרתן הולכת וגוברת מבחינת מערכת החינוך. הראשונה נגרמת בעידודו של התלמיד בובקר (Boubacar) המדרבן את סולימאן להפנות למורה שאלה מביכה הנוגעת לאפשרות היותו הומוסקסואל. שני התלמידים שואלים את השאלה במשנה זהירות ודורשים הבטחה שלא יישלחו למנהל על תעוזתם. המורה מקבל את השאלה בחיוך ומתוך סקרנות, ולאחר משחק שאלות ותשובות על רקע הרכילות והשמועה, הוא מסכים לענות ומכחיש את האפשרות. התקרית השנייה מתחילה בדבריו של קארל (Carl), תלמיד חדש שהגיע לכיתה לאחר שסולק מבית ספר אחר, הוא משתלב יפה במערכת. בתרגיל הבעה בעל פה מציג קארל בפני הכיתה את עמדתו בעניין משחקי הכדורגל העומדים להתרחש בטורניר גביע אפריקה לאומות. השיחה גולשת לנושא ההשתייכות לאזרחות זו או אחרת. סולימאן מגיב בזעם כשקארל פונה אליו בכינוי "אחיי". הטון עולה בין התלמידים, המורה מתערב כמה פעמים כדי להרגיע את הרוחות ולהפעיל את סמכותו אך ללא הצלחה, ולבסוף סולימאן פונה אליו ב-T במקום ב-V, הפנייה המקובלת לפי המוסכמות בהייררכיה הבית-ספרית (ראו סעיף 1.1.2.1). פנייה זו היא חציית גבול שאינה קבילה ועל כן מלווה המורה בעצמו את סולימאן למנהל לשם נזיפה. יחד עם זאת, בסצנה אחרת בסרט, ניתן לראות שאין רצונו להרחיק או לבודד את התלמיד. למשל, קטע שבו סולימאן מציג את הדיוקן העצמי שלו בעזרת תמונות, מדגיש שהמורה מנצל כל הזדמנות לתמוך בתלמיד ולעודד אותו להצלחה בדרך האישית שלו. בתקרית השלישית עם סולימאן מעורבות אזמרלדה ובאופן פאסיבי יותר גם קומבה בין יתר התלמידים. הסצנה מתרחשת למחרת ישיבת המורים שבה היו נוכחות כמקובל נציגות הכיתה, לואיז (Louise) ואזמרלדה. למרות התקנות האוסרות עליהן למסור מידע לחבריהן עד קבלת התעודות, העבירו שתי הבנות את התוצאות לחברי הכיתה. מכאן נפתח דיון שלמרות ניסיונותיו של המורה להימנע ממנו, ולהמשיך בנושא השיעור ספרות, אין לו מנוס אלא להשיב קודם לשאלות של התלמיד רַבָּא (Rabah) על הממוצע שלו, וכן לשאלתו של סולימאן על מה שנאמר עליו בישיבה. הערת המורה בישיבה הייתה שסולימאן "בעל יכולת למידה מוגבלת", אך נקלטה אצל שתי הבנות כ-"סולימאן מוגבל". שוב עולה הטון בכיתה, אזמרלדה תורמת לא מעט להקצנת הדברים, סולימאן נפגע. המורה מחפש מוצא

מהמצב הרגיש ופונה לנציגות בשאלה עקרונית על תפקידן. הוא מאפיין את התנהגותן כהתנהגות של "pétasses" (שרמוטות). הערה זו גורמת למהומה בכיתה כי, אמנם בחוסר הגינות, נתפסה כגיזוף המתייחס לשתי הבנות ולא כמאפיינת התנהגות. סולימאן מגיב בקיצוניות ומעמיד פני אביר המגן על הבנות, אך כוונתו האמתית היא לפגוע בדימוי המורה בנקמה. הוא שוב מתחצף ופונה אל המורה ב-T ואינו חוזר בו למרות הזהרות המורה, עוזב את השיעור ללא רשות, ובדרך החוצה פוגע התיק שלו בקומבה. למרות שנפצעה בפניה עד זוב דם, היא מגנה עליו מאוחר יותר, כשהיא זו שתודיע למורה על הסכנה העומדת בפני סולימאן שיצטרך לחזור למדינת המוצא שלו – מאלי, אם יורחק מבית הספר. תקרית אחרונה זו היא עילה לוועדת משמעת ולבסוף לסילוקו של סולימאן מבית הספר.

מלבד המתרחש בכיתה, מציג הסרט שיחות בחדר המורים, במשרד המנהל ואף מתקיימת שיחה בחדר המדרגות בין היועצת הפדגוגית (בתרגום הסרט – "המפקחת") לבין המורה פרנסואה. בשיחות אלו משתקפת בעיקר סולידריות בין מורים לבין עצמם ובין מורה ליועצת או למנהל, תוך שמירה על המיצוב של כל אחד. גבולות ההייררכיה מורגשים בצורה פחות חדה בשיח מאשר ביחס מורה-תלמיד. בסצנה שבחדר המדרגות מבקשת היועצת ג'ולי (Julie) לשמוע מהמורה (בשיחה לא רשמית) את גרסתו על האירוע האחרון עם סולימאן בכיתה, כי הוא לא ציין בדו"ח התקרית שלו את השימוש שהוא עשה במילה "pétasses" שאותה היא שמעה מהתלמידות. גם בשיחה רשמית יותר בארבע עיניים, מציע לו המנהל להוסיף את ההערה לדו"ח התקרית בלי להיכנס לפרטים, במטרה לחזק את שורות הצוות החינוכי בוועדת המשמעת מול ההורים והתלמיד.

הסרט מסתיים ביום האחרון ללימודים באותה שנה. בשיחת סיכום, המורה פונה לכל תלמיד כדי שיומר מה הוא למד השנה ומה עניין אותו, לאו דווקא במקצועות שהוא לימד. בפנייה לאזמירלדה, היא גורמת להפתעה ומכריזה שבעצם היא לא למדה כלום בכיתה ושהספרים שהביא המורה בתוכנית הלימודים אינם מעניינים. לעומת זאת, היא למדה הרבה מתוך קריאת הספר "הרפובליקה" של אפלטון שהיה על מדף אחותה הבכורה. "זה לא ספר של שרלילות" – במשפט זה מסיימת אזמירלדה את השיחה ובכך מחזירה לעצמה את הדימוי לחיוב שנפגע אצלה מספר חודשים קודם לכן.

לסיכום, למרות ניסיונותיו של פרנסואה לסייע לסולימאן לעלות על דרך הישר, מסתמנת חציית הגבול של פנייתו ב-T אל המורה כחציית קו אדום שאין לפסוח עליה כי היא מערערת את המיצוב הראשוני של המורה ואתו את ההייררכיה הבית-ספרית.

2.2 מבוא לניתוח הקטעים שנבחרו מתוך הסרט "בין הקירות"

בסרט זה, התלמידים בני 13-14 ועדיין נחשבים לילדים מבחינת מערכת הפניות T/V. לכן המורה פונה אליהם בלשון T. מדובר ב-T הפדגוגי לפי ז'אן (Jean, 2000: 101), המעניק לו קרבה אליהם והמאפשר לו לדבר אליהם בגובה העיניים – ואולי בדרך זו להקל על תהליך הלמידה. לעומת זאת, הוא מקבל מהם פניות ב-V המשקפות יראת כבוד והכרה במיצובו כמורה וכמבוגר. הפניות בין התלמידים, כמו בין ילדים וכפי שעולה מכל המחקרים, כולן בלשון T הדדי. הן דוגמה מובהקת של יחסי סולידריות ושוויון (Brown & Gilman, 1960), קרבה והשתייכות לאותה קבוצה (Bustin-Lekeu, 1973; Béal, 2009; Hughson, 2009).

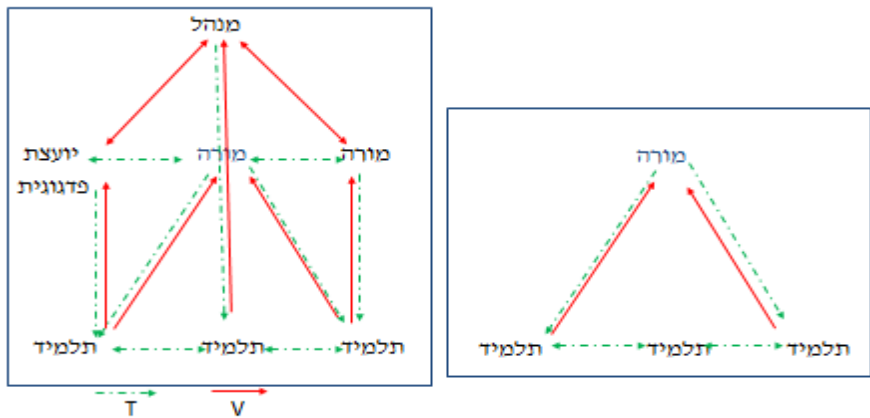
בסעיף 2.3 של ניתוח הדוגמאות מתוך הסרט "בין הקירות", אציג קטעים בצרפתית עם תרגום מילולי בלבד, במטרה להדגים את מערכת הצירים ואת הנורמה המקובלת בבית הספר המשמשות מסגרת לסרט זה, מבחינת הפניות T/V כפי שהן מיוצגות בשרטוט 1 ו-2 להלן (עמ' 25). פניות בין בעלי דרגה שווה בפירמידה – מורה/מורה, מורה/יועצת הן תמיד ב-T הדדי, וכמו כן פניות תלמיד/תלמיד. פניות בין בעלי דרגות לא-שוות, דהיינו בציר האנכי, הן ב-V הדדי בין מורים/יועצת למנהל – כלומר שיח בין מבוגרים. פניות מבעל הסמכות אל התלמיד הן ב-T חד-כיווני, והתלמיד אל בעל הסמכות ב-V חד-כיווני – כלומר שיח בין ילד למבוגר (1.1.2).

בקטעים שבחרתי להדגמת הנורה, חשוב לציין שאמנם קיים משא ומתן על המיצוב, אך הנורמה שלטת בהם.

רב-שיח כיתתי

השיח בכיתה מערב את המורה ואת תלמידים הפונים לפעמים זה אל זה במסגרת השיעור. חשוב לראות בכך אינטראקציה משולשת. בקודקוד המשולש הזה עומד המורה ובבסיסו התלמידים. התבוננות זו בשיח הכיתה תואמת את המבנה המשולש של השיעור "פ.ת.מ." (פנייה של המורה – תגובה של התלמיד – משוב של המורה) המוזכר אצל ורדי-ראט (ורדי-ראט, 2002: 28).

מבחינת יחסי הכוח, השיח מורה/תלמיד הוא אסימטרי (ציר אנכי) והשיח תלמיד/תלמיד הוא סימטרי (ציר אופקי) (ראו סעיף 1.1.2 לעיל, ושרטוט 1 להלן). בהצגת הדוגמאות המציגות קטעי שיח מסוג זה, אפריד לצורך ההדגמה והניתוח בין שיחות מורה/תלמיד לבין שיחות תלמיד/תלמיד תוך אזכור ההקשר בדוגמה.



שרטוט 2:

שרטוט 1:

מערכת T/V בשיח הכיתה בסרט "בין הקירות" מערכת T/V במסגרת בית הספר בסרט "בין הקירות" בשני הסעיפים העוקבים, 2.4 ו-2.5, יובאו הדוגמאות כולל תרגום לשם ניתוח והשוואה בין הגרסאות.

בסעיף 2.4 של הניתוח אביא דוגמאות המדגימות את דו-קוטביות הפניות כמוגדר בסעיף 1.1.2 לעיל. אראה שפנייה תקינית ב-T בין תלמידים יכולה להבנות כוח של תוקפנות (ראו למשל דוגמה 13) שאינו עולה בקנה אחד עם הסולידריות או הקרבה הצפויה לפי המוסכמות. כמו כן, לגבי פנייה תקינית ב-V של תלמיד אל המורה, שדרכה יכול להתרחש עימות על המיצוב הגבוה (ראו דוגמאות 15 ו-18) הגובל לפעמים בחוצפה (כפי שהוגדרה בסעיף 1.1.2 על פי קרברט-אורקיוני) וההופך את ה-V למסומן. דוגמאות אלו מראות כיצד למרות העימות, המיצוב הראשוני של המורה מוגן בשיח באמצעות הפנייה התקינה ב-V בעוד שנוצר מיצוב משני שלגביו מתנהל משא ומתן, חריף לפעמים. לשם שמירה על איזון הכוחות בשיח, מציין המורה עצמו, בתוך דיון סוער, את חשיבות הנימוס (במובן הטרוויאלי, הכולל שפה נקייה ופניות תקינות):

Tout le monde peut s'exprimer dans les limites de la politesse. | כולם יכולים להתבטא בגבולות הנימוס. (תרגום מילולי)
 כולם יכולים להתבטא, אבל בגבולות הנימוס. (טקסט הכתובית)

בסעיף 2.5 יוצגו קטעים שיש בהם הפרות משני סוגים.

בסעיף 2.5.1 אציג מספר דוגמאות שבהן קיימת הפרה אחת של המוסכמות מצד התלמיד הפונה אל המורה ב-T במקום ב-V, אך הפרה זו נבלעת בתוך הקשר חריג או נקלטת כשפת הסלנג, הספונטנית, של התלמידים. לכן, וככל הנראה מתוך שיקולים פדגוגיים, אינה גוררת את תגובת המורה כפי שהיא תתפרץ בסעיף 2.5.2.

בסעיף 2.5.2 לעומת זאת, אפרט את שני הקטעים שבהם התלמיד סולימאן מפר בצורה הולכת וגואה את המוסכמות ופונה אל המורה ב-T. הפרה זו גורמת בפעם הראשונה לשליחת התלמיד אל הדרגה העליונה בפירמידה – המנהל, בליווי המורה עצמו אשר מצדיק את פנייתו אל הממונה עליו במשפט (מתוך דוגמה 10):

<p>אני מביא לך גורם מפריע שהרשה לעצמו לפנות אלי ב-T- בשיעור. (תרגום מילולי) הבאתי גורם מפריע שהתחצף אליי בכיתה. (טקסט הכתובית)</p>	<p>Je vous amène un élément perturbateur qui s'est permis de me Tutoyer en cours.</p>
--	---

המורה עצמו מגדיר את הצורך בקביעת גבולות כשהוא רוצה בכל זאת להושיט יד לתלמיד ולסייע לו לשפר התנהגות, במשפט שהוא אומר עליו בישיבת המורים (מתוך דוגמה 11):

<p>אז מסתבר שכאן הוא פנה אליי ב-T, לכן נאלצתי לשים גבול. (תרגום מילולי) הוא התחצף אליי ושמתי לזה גבול. (טקסט הכתובית)</p>	<p>Alors il se trouve que là il m'a tutoyé, donc il a fallu que je pose une limite.</p>
---	--

לבסוף, בישיבת וועדת משמעת המסתיימת בהחלטה על סילוקו של סולימאן מבית הספר, מדגיש מורה אחר מהצוות:

<p>לא אבל חכו, תסלחו לי, אבל אין דבר היכול להצדיק שיוכלו לפנות ב-T אל המורה, לקלל את כולם ולצאת מהשיעור ללא אישור. (תרגום מילולי) סליחה, אבל אין דבר שמצדיק התחצפות למורה, הטחת עלבונות בכולם ונטישת הכיתה ללא אישור. (טקסט הכתובית)</p>	<p>Non mais attendez, excusez-moi, il n'y a absolument rien qui justifie qu'on puisse tutoyer le professeur, insulter tout le monde et puis quitter le cours sans autorisation.</p>
--	--

מדבריהם של המורים עצמם אם כך, ניתן לקלוט את חומרת ההפרה כמערערת על הפירמידה הבית-ספרית ועל מיצובו של המורה. אמירות אלה מראות עד כמה הפנייה ב-V משקפת ומבנה את מיצוב המורה במסגרת הכיתה ומגנה עליו; פנייה תקנית זו מסמנת קו אדום שאין לעבור עליו והיא כל כך משמעותית במסגרת בית-הספר שכאמור הנושא עולה מספר פעמים בסרט ומהווה מניע לאירועים חריגים כגון שליחת התלמיד למנהל או סילוקו מבית-הספר במקרה של הפרה חוזרת.

מעניין לציין כאן שמפאת המחסר הנדון בעבודה זו, אין בעברית אפשרות לשמור על המיצוב הראשוני במקרים המובאים בסעיף 2.5.1. כתוצאה מכך, צפוי קושי להבחין בעברית בין המקרים

המובאים בשני הסעיפים 2.5.1 ו-2.5.2 שבתרגומם, העימות מתרחש בישירות המאפיינת את כללי הנימוס הישראלי (1.1.1 ו-1.1.2): העימות על המיצוב אינו ניתן לתרגום. לצופה הישראלי שאינו דובר צרפתית מתפרשות הסנקציות המוטלות על התלמיד אחרת מאשר במקור והן מיוחסות לאירועים צדדיים מתוך ההקשר הוויזואלי.

2.3 הדגמת הנורמה בסרט "בין הקירות"

סעיף זה מציג דוגמאות של שיחות המתנהלות בדרגות שונות של הפירמידה והמדגימות את הנורמה. ראשית אדגים פניות בין בני דרגה שווה בפירמידה שהן תמיד ב-T – מורה/מורה, מורה/יועצת, תלמיד/תלמיד; שנית אדגים פניות בין בני דרגות לא-שוות שהן ב-V הדדי בדרגות העליונות של הפירמידה (מנהל/מורה, מנהל/יועצת פדגוגית), וב-T/V אסימטרי בין אנשי הצוות לבין התלמידים – דהיינו ב-V חד-כיווני מהתלמיד אל בעל הסמכות וב-T חד-כיווני מבעל הסמכות אל התלמיד.

הדוגמאות מתוך הקטעים המתרחשים בכיתה הן המורכבות ביותר בגלל האסימטריה המובהקת שגם משתקפת וגם מבנה כוח בשיח (סעיף 1.1.2). כאמור לעיל קיים קשר הדוק בין השימוש במערכת T/V לנימוס הן לחיוב והן לשלילה, השומר על איזון הכוחות בשיח. לאור זאת, חילקתי את הקטעים שניתחתי לשלוש קבוצות עיקריות: קבוצה ראשונה שבה הפנייה התקנית היא T הדדי (סעיף 2.3.1), קבוצה שנייה שבה היא V הדדי (סעיף 2.4.2), וקבוצה שלישית המאפיינת במיוחד את השיח הכיתתי שבה הפניות מורה/תלמיד הן אסימטריות (סעיף 2.4.3).

קבוצות הדוגמאות האלה מתמקדות בשיח שאגדיר אותו כרגיל בכיתה של ימינו ובו כל בן שיח מכבד את המוסכמות מבחינת הפניות במסגרת השיעור, זאת יחד עם משא ומתן תמידי בין בני השיח במטרה לשמור על הדימוי לחיוב ולשלילה של כל אחד מהם, מבלי לחרוג מהמיצוב הראשוני של כל אחד. חשוב להזכיר כאן שעל אף השוני בנסיבות בין המקרים השונים המובאים, הנורמה שלטת.

לשם ייצוג הנורמה בצרפתית כאמור, אציג כאן את הדוגמאות לפי מערכת הצירים המשקפת את יחסי הכוח הנבנים במסגרת הבית-ספרית. לאור המחסר הנדון בעבודה זו (סעיף 1.1.3), ידוע מראש שאין הבחנה לשונית במערכת צירים מסוג זה בעברית, לכן יובאו הקטעים לדוגמה בסעיף זה (דוגמאות 01-12) ללא התרגום לכתוביות.

2.3.1 שיחות המתנהלות ב-T הדדי (ציר אוקפי)

(א) שיחות תלמיד/תלמיד

פניות בין תלמידים הן ללא יוצא דופן ב-T הדדי. לשם ייצוג, אנתח כאן דוגמה אחת (וראו

גם בדוגמאות 13, 14 להלן).

(1) התלמידים נכנסים לכיתה ביום החזרה ללימודים. אזמרלדה (Es.) דורשת מחברה ששמה

אינו מוזכר בסרט (El. - élève) לפנות לה את מקומה בכיתה שהיא כנראה תפסה בטעות :

1.א' (שפת המקור)		1.ב' (תרגום מילולי)
01	Es. Va-s-y, fonce , ici c'est ma	זוזי, רוצי, כאן זה המקום שלי.
02	place.	
03	El. Non, non, mais t'étais pas	לא, לא, אבל לא ישבת כאן את!
04	assise là, toi !	
05	(<i>Esùéralda change de place.</i>)	(אזמרלדה מתיישבת במקום אחר.)

בשיחה זו מתחלפים יחסי הכוח. קודם נראה שהכוח בידיה של אזמרלדה בשל ההוראה

החד-משמעית (01-02), הלא מרוככת, והמחוזקת בביטוי הסלנג vas-y (צורה בלשון T) ובמתן הסבר

"ici, c'est ma place". פנייה זו פוגעת בדימויה של החברה לשלילה (מקום ישיבתה בכיתה

כטריטוריה שלה). החברה מביעה מחאה (03) (mais), פנייתה ב-T בצורתה המודגשת (04) (toi)

נאמרת בפליאה ומחזקת את המחאה. בנקודה זו מקבלת אזמרלדה את הפיכת יחס הכוח

ומתיישבת במקום אחר. בכך היא פוגעת בדימוי לחיוב של עצמה, כלומר בהפגנת הכוח שלה

בתחילת השיחה.

בדוגמה זו, הפנייה ב-T משקפת ומבנה יחס של שוויון בין התלמידות. למרות הוויכוח על מקום

הישיבה והפגיעות המתלוות אליו לסירוגין, לא משתנה ולא יעלה על הדעת שתשתנה הפנייה כדי

להבנות ניכור או מרחק למשל, במיוחד בגילאי הילדות.

(ב) שיחות מורה/מורה או יועצת פדגוגית/מורה

בדומה לפניות בין תלמידים, הפניות בין המורים כולן בלשון T הדדי – ובהשפעת מהפכת

הסטודנטים של 1968 ללא התחשבות בהפרשי הגיל. הפניות שלהם זה לזה משקפות שוויון בסולם

ההיררכי הבית-ספרי, יחד עם סולידריות המאחדת את המורים כקבוצה שחבריה עומדים כולם

מול אותם האתגרים.

(2) לאחר התקרית שהתרחשה בשיעור ספרות (דוגמה 16) עולה הנושא בחדר המורים. בתקרית

זו כינה המורה את התנהגותן של נציגות הכיתה התנהגות של pétasse (שרמוטה). באותו אירוע

התפרץ סולימאן. לא זו בלבד שהפר את מוסכמות הפנייה אל המורה אלא גם יצא ללא רשות מהכיתה. בדרכו החוצה, הוא פגע עם התיק שלו בקומבה ופצע אותה. כמה מורים, ובתוכם פרדריק (Fr.), סופי (Sp.), הרווה (He.) ועוד מורה ששמה לא מצוין בסרט (Pr. = prof), פונים אל פרנסואה (Prof.) בהבעת תמיכה וסולידריות. כולם פונים זה לזה ב-T.

2.ב' (תרגום מילולי)		2.א' (שפת המקור)	
לא אבל חכה (רגע), אנחנו יודעים כולנו שאתה הרחקת לכת עם הבנות.	Fr.	<i>Non mais attends, on sait tous que t'es allé un peu loin avec les gamines.</i>	01 02 03
אנחנו עושים כולנו שטויות. זה לא מסביר את מה שסולימאן עשה.		<i>On en fait tous des conneries. Ça n'explique pas c'qu'a fait Souleymane.</i>	04 05 06
תשמע פרנסואה, זה נכון. ראיתי את קומבה.	Pr.	<i>Ecoute François, c'est vrai. J'ai vu Koumba.</i>	07 08
היא הייתה עם הפנים [מכוסות] בדם [...]		<i>elle avait le visage en sang [...]</i>	09
טוב, תשמע , זה לא כלום [הדבר ה]זה בכל זאת!	Sp.	<i>Ben, écoute c'est pas rien ça quand même !</i>	10 11
ונו בכנות, פרנסואה, אל תשבור לעצמך את הראש מה...	He.	<i>Et puis franchement, François, te prends pas la tête quoi...</i>	12 13
בכל מקרה, אתה ראית איך הם מדברים הם?		<i>De toute façon, t'as vu comment ils nous parlent eux ?</i>	14 15

בשיחה זו, השימוש ב-T משקף ומבנה כל פעם מחדש קרבה וסולידריות. המורים מודעים לכך שמקרה דומה יכול לקרות גם להם ושהם עלולים להגיב לא כראוי (06-01). יחס הסולידריות מודגש במיוחד בחזרה על הפנייה écoute (07, 10) בפייהם של שני מורים שונים, המבנה גם קרבה וגם תמיכה במורה החייב בדיווח על התקרית. הפנייה attends (01) מבנה אף היא יחס של סולידריות תוך הזמנה לאתר נימוקים לטובת המורה ולהגנתו מול המקרה שקרה לו בכיתה, להקל עליו ולהכביד על התלמיד (06-05). השימוש בפנייה בשמו הפרטי של המורה François (07, 12) מחזק את יחס הקרבה ויוצר אווירה חברתית-רגשית אוהדת. הסולידריות והתמיכה המובנות כאן אמנם מופנות אל המורה פרנסואה, אך גם משקפות בצורה בולטת את השתייכותם של בני השיח לקבוצת אנשים אחת המתמודדת עם אותם אתגרים.

(3) השיחה הבאה מתרחשת בעקבות אותה התקרית בין המורה פרנסואה (Prof.) לבין היועצת הפדגוגית ז'ולי (J.), שניהם פונים זה לזה ב-T ובכך מכבדים את הנורמה כפי שהוגדרה בשרטוט 2 לעיל (עמ' 25). שיחה זו מתקיימת לפני הפגישה עם המנהל באותו נושא, ואינה רשמית (בחדר

המדרגות). המורה לא הזכיר בדו"ח שלו את השיחה המקדימה לתקרית, שבה כינה את התנהגותן של נציגות הכיתה כ'*une attitude de pétasse*' (20-14). בקטע זה נמצאת זיולי בעמדת כוח (20, -22) (23) מכיוון שהיא החוליה בהיררכיה שתעביר את הנושא למנהל, אך יחד עם זאת היא משמרת את יחס הסולידריות כלפי פרנסואה (02, 13-12, 27-26), הן בפניותיה ב-T והן משום שהיא עצמה יזמה את השיחה כדי לשמוע את טענותיו.

3.ב' (תרגום מילולי)		3.א' (שפת המקור)	
	J.	François !	01
פרנסואה!		<i>Je voulais te parler d'un truc.</i>	02
רציתי לדבר אתך על משהו		[...]	
[...]		<i>Y a des élèves qui sont venus me</i>	03
יש תלמידות שפנו אליי ואמרו לי... אז		<i>voir et qui m'ont dit... ben que...</i>	04
ש..		<i>que tu les avais insultées pendant</i>	05
שאתה העלבת אותן במהלך השיעור.		<i>le cours.</i>	06
	Prof.	Qui est-ce qui t'a dit ça ? c'est	07
מי אמר לך את זה? זה לואיז		Louise et Esméralda ? C'est ça !	08
ואזמרלדה, זה זה?		[...]	09
[...] זיולי מדווחת	J.	[...]	
ואת, אומרים לך את זה ואת	Prof.	<i>Et toi, on te dit ça et tu le crois ?!</i>	10
מאמינה בזה?!			11
	J.	<i>Ben oui, non, enfin je viens te</i>	12
נו כן, לא, כלומר אני באה לראות		<i>voir,</i>	13
אותך (אני פונה אליך),		<i>d'autant que tu l'as pas marqué</i>	14
זאת ועוד שאתה לא רשמת את זה		<i>dans ton rapport d'incident, donc</i>	15
בדו"ח התקרית שלך, אז אה...		<i>euh..</i>	16
	Prof.	Si j'l'ai pas marqué, c'est que	17
אם לא רשמתי, אז לא רשמתי, מה את		<i>j'l'ai pas marqué, qu'est-ce que tu</i>	18
רוצה שאני אגיד לך?		<i>veux qu'j'te dise !</i>	19
	J.	Tu l'as fait ou pas ?	20
אתה עשית את זה או לא?			
מה?	Prof.	- Quoi ?	21
[...]		[...]	
	J.	Est-ce que tu les as traitées de	22
האם אתה כינית אותן שרמוטות?		<i>pétasses ?</i>	23
	Prof.	Mais oui, mais ça n'a rien à voir	24
אבל כן, אבל זה לא קשור בכלום		<i>avec Souleymane !</i>	25
לסולימאן!			
	J.	<i>Non mais, je sais qu'ça n'a rien à</i>	26
לא אבל, אני יודעת שזה לא קשור		<i>voir avec Souleymane. Je sais</i>	27
בכלום לסולימאן. אני יודעת		<i>Mais bon, ça commence à</i>	28
אבל טוב, זה מתחיל לעלות,		<i>remonter,</i>	29
		<i>ça commence à se savoir, je</i>	30
זה מתחיל להיות ידוע, רציתי רק		<i>voulais juste te prévenir.</i>	31
להזהיר אותך.			
	Prof.	Et ben, merci de me prévenir.	32
נו טוב, תודה שאת מזהירה אותי.			

היועצת חוקרת את המורה במשנה זהירות, תוך שימוש בריכוכים כגון משפט ההקדמה, ובו שימוש בסלנג יומיומי (truc) : *Je voulais te parler d'un truc* (02) המשמש איתות לקראת שאלה

קשה ? Est-ce que tu les as traitées de pétasses (22-23). היא מנסחת תחילה את השאלה בצורה מרוככת, גם כשמועה שהיא מבקשת לברר (03-06) וגם באמצעות הסימן הלשוני (04) ben que המשקף היסוס ובכך התחשבות. ריכוך נוסף הוא הביטוי enfin, Ben oui, non (12) המסמן התלבטות, וכתוצאה מכך את הרצון להימנע מפגיעה בדימוי המורה הן לחיוב בתור מורה ומחנך (אמינות הדו"ח שלו) והן לשלילה בתור חבר ועמית (אמונה של ז'ולי בו כאדם ישר). על אף כל הריכוכים, המורה נפגע ומוחה (10). תעיד על כך פנייתו המודגשת ? et toi... et tu le crois. עוד ריכוך בא לאחר שהיועצת מנסחת את השאלה הישירה והברורה (22-23), וכתוצאה ממחאתו של המורה (24-25), היא שבה ומרככת את הפגיעה באמצעות החזרה על המבע je sais (26, 27), המאשר את הבנתה כלפיו והמעצים את יחס האמון. בריבוי הריכוכים האלה מבנה היועצת סולידריות כל פעם מחדש למרות האיום על הדימוי לחיוב שבאמירותיה.

2.3.2 שיחות המתנהלות ב-T/V אסימטרי – מורה/תלמיד או מנהל/תלמיד

הקטעים הבאים מדגימים מצבים שונים בכיתה שבהם השיח מתנהל לפי המוסכמות מבחינת השימוש במערכת ה-T/V. כאמור, התלמידים פונים אל המורה ואל המנהל ב-V (דוגמאות 4, 5, 6) והמורה או המנהל פונים אל התלמידים ב-T (דוגמאות 7, 8, 9).

(א) פניית תלמיד/ה אל המורה

(4) בשיעור לשון, המורה כותב משפט לדוגמה על הלוח. הנושא של המשפט הוא Bill. קומבה (Kb.) ואזמרדלה (Es.), המשתייכות לקבוצה של יוצאי צפון אפריקה בכיתה, מגיבות ומבקשות לשנות את נושא המשפט (04-05) על מנת להתאים אותו לציביון האוכלוסייה בכיתה. יש לשאלתן של שתי התלמידות מן האתגור למורה:

4.ב' (תרגום מילולי)	4.א' (שפת המקור)	
אבל המורה, למה אתה לא מפסיק להשתמש ב"בילים" (שמות כמו ביל), שם?	Kb. <i>Mais monsieur pourquoi vous arrêtez pas de mettre des Bill, là ?</i>	01 02 03
[...]	[...]	
...למה אתה לא משתמש באאיסטה או ראשיד או אחמד?	Kb. <i>Pourquoi vous mettez pas Aïssata ou Rachid ou Ahmed?</i>	04 05
אתה תמיד משתמש בשמות של לבנבנים (סלנג)	Es. <i>Vous mettez tout le temps des noms de patos aussi...</i>	06 07

הפנייה של קומבה אל המורה ב-V תואם את המוסכמות. תחילת הפנייה ב- Mais
 monsieur מביעה מחאה (mais) ויחד עם זאת כוללת פנייה בשם (monsieur) המיועדת גם למשוך
 את תשומת ליבו של המורה (השקוע כרגע במתן דוגמאות על הלוח). השימוש הכפול בשאלה
 המאתגרת (01, 04) מעצים את המחאה ואת האתגור.

(5) במהלך שיעור אחר, תלמיד בשם נאסים (Ns.) מצביע כדי לבקש רשות דיבור ואז רשות
 לצאת כדי לשטוף ידיים:

(תרגום מילולי) ב.5		(שפת המקור) א.5	
זה לא מפריע לך אם אני הולך לשטוף ידיים?	Ns.	<i>Ça vous dérange pas si je vais me laver les mains ?</i>	01 02

התלמיד פונה אל המורה ב-V כמקובל. הוא מבקש רשות לקום וללכת לשטוף ידיים ובכך
 פנייתו משקפת את קבלת סמכותו של המורה.

(6) בחדר מחשבים, רוב התלמידים מקלידים את החיבור שלהם במסגרת הנושא – דיוקן
 אישי. סולימאן העדיף להציג את עצמו באמצעות תמונות עם כותרות. המורה החליט להציג את
 התמונות לעיני הכיתה על מנת לשבח אותו. סולימאן (Sl.) פונה אליו ב-V כמקובל. הוא במבוכה
 כלפי החברים:

(תרגום מילולי) ב.6		(שפת המקור) א.6	
המורה, אתה עושה מה שם?	Sl.	<i>Monsieur, vous faites quoi là ?</i>	01

בדוגמה זו, בדומה לדוגמה 4, הפנייה ב-V באה לאחר הפנייה בשם monsieur, שתפקידה
 למשוך את תשומת לב המורה ולרכז את ניסיונו של סולימאן לקחת את רשות הדיבור באמצעות
 שאלה הפוגעת בדימויו של המורה לשלילה (סמכותו כמורה ליזום ולהציג את התמונות של
 סולימאן).

מטרתן של שלוש הדוגמאות הנ"ל (דוגמאות 4-6) היא להדגים את הפנייה התקינה של
 תלמיד אל מורה. מסתבר במהלך הסרט שברוב השיחות המתנהלות לפי מהלך רגיל של שיעור,
 התלמיד בדרך כלל עונה על שאלה או מציית להוראה והוא נמנע מפנייה ישירה בגוף שני יחיד – או
 שאין לו צורך בכך. לרוב, פניות אלו באות לאחר קבלת רשות דיבור - הן ישירה ובולטת כמו אחרי
 הרמת יד, והן בלתי ישירה בפנייה בשם monsieur שדרכה התלמיד מביא את אפקט הזרקור על
 עצמו ולוקח את רשות הדיבור.

לעומת זאת, כפי שיעלה מסעיף 2.4 להלן (דוגמאות 15-20), פנייה בגוף שני יחיד של התלמיד אל המורה מלווה בהבניית כוח (למשל אתגור או שאיפה ליחס שוויוני בחסות T/V) והיא חורגת במידה זו או אחרת מיחסי הכוח המוכתבים על ידי הפירמידה הבית-ספרית כפי שהגדרתי אותה במבוא לפרק זה (עמ' 25-26).

(ב) פניית המורה או המנהל אל תלמיד/ה

באופן מוסכם, המורה והמנהל פונים אל התלמידים ב-T, אבל לדוגמאות להלן יש ערך מיוחד. בדוגמה 7 בולט אפקט הזרקור, עוד לפני תחילת השיעור. שתי הדוגמאות 08 ו-09 מציגות שיחות בין מורה/מנהל לבין תלמיד/ה שלא בפורום הכיתתי.

(7) בהמשך לדוגמה 01 ובאותה סצנה מנסה המורה פרנסואה (Prof.) להשליט סדר בכיתה. הוא

פונה כאן לתלמיד בובקר (Bb.) ב-T כמקובל:

7.א' (שפת המקור)		7.ב' (תרגום מילולי)
01	Prof. Bien, bien ! Eh ! Oh !	טוב, טוב! אה! או!
02	On se calme maintenant!	נירגע עכשיו!
03	<i>Toi là, qui t'agites tellement</i>	אתה שם שמשתולל כל כך שם
04	<i>qu'ça là,</i>	
05	<i>Déjà tu vas commencer par</i>	כבר, אתה הולך להתחיל
06	<i>baissier ta capuche s'il te plaît.</i>	בלהוריד את הקפוצ'ון שלך
07		בבקשה ממך.

פנייתו של המורה לתלמיד בובקר (03) מעניינת משתי בחינות: 1. פנייה ישירה בכינוי Toi,

là בתחילת המשפט במקום פנייה בשמו של התלמיד (הוא מכיר אותו מהשנה הקודמת). אפשר לייחס את הבחירה הזו למצב הלחץ שבו נמצא המורה ברצונו להשליט סדר בכיתה ולהתחיל את השיעור (1.1.2); 2. תיאור התנהגותו בהמשך הפנייה *qui t'agites tellement*, הממלא כאן את אפקט הזרקור (1.1.2.2). בחירתו של המורה לפנות אל התלמיד בהערה על התנהגותו במקום בשמו, מעמידה את הפנייה ב-T בסביבה טקסטואלית של נזיפה, כלומר של פגיעה בדימוי לחיוב של התלמיד (FTA, 1.1.1). בקשתו של המורה (05-06) מנוסחת כהוראה ובכך פוגעת בדימויו לשלילה מעצם התערבות המורה בלבשו של התלמיד (הטריטוריה שלו). יחד עם זאת מדבר המורה אל התלמיד מתוך יחס של קרבה, כמחנך. הביטוי *s'il te plaît* המסיים את המבע, פועל כריכוך ומחמיא לדימוי לחיוב של התלמיד כי הוא ממצב אותו בשיחה כבעל החלטה, כלומר מבנה במידה מסוימת יחס שוויוני מול המורה עצמו. מעבר זה מפגיעה בדימוי לשלילה (FTA) לפעולת דיבור מחמיאה

(FFA) טיפוסים למורה/למחנך בשיח מול תלמידיו. בכך הוא רוצה להשפיע על התנהגותו של התלמיד
 תוך ניסיון תמידי לאזן בין קרבה אליו (דרך FFA) לשמירה על סמכותו (דרך FTA).

(8) הדוגמה הבאה מעלה את המיצוב הכפול של המורה, העובר ממיצוב של מורה-סמכות (01-12) למיצוב של מורה-מחנך (13-22) המנסה לגרום לחשיבה אצל התלמידה והנותן לה חומר למחשבה בניסיון להגיע אתה להסכמה בדרך החשיבה, ולא רק בהסתמך על צייתנותה. למרות המעבר בין שני מיצובים אלה המורה משמר את הנורמה של פנייה ב-T.

עם הצלצול בסוף השיעור, קומבה (Kb.) בדרכה החוצה. המורה (Prof.) קורא לה (01) ומזכיר לה שהיא צריכה לגשת אליו (02-03) בעקבות התנהגותה הבלתי ראויה בשיעור (היא סירבה להקריא טקסט ובכך לא מלאה אחר הוראת המורה) (דוגמה 21). השיחה עדיין בציר האנכי, הפעם לא שפורום הכיתתי, אך שתי תלמידות עומדות בפתח הכיתה ומחכות לקומבה.

8.א' (שפת המקור)	8.ב' (תרגום מילולי)
Prof. Eh eh eh eh Koumba, Koumba	אה אה אה קומבה, קומבה.
01	
02 <i>Tu sais très bien que tu dois venir me voir.</i>	את יודעת טוב מאוד שאת צריכה לבוא לראות אותי (לגשת אלי).
03	
04 <i>Donne-moi ton carnet de correspondance</i>	תני לי את מחברת הקשר שלך.
05	
06 Kb. Pourquoi ?	למה?
07 Prof. - <i>Tu sais très bien pourquoi.</i>	- את יודעת טוב מאוד למה.
08 <i>(Koumba lance le carnet sur la table)</i>	(קומבה זורקת את המחברת על השולחן)
09 <i>Non, non, tu me le donnes, poliment.</i>	לא, לא, את נותנת לי אותה בנימוס (בצורה ראויה).
10 <i>(Koumba reprend son geste.)</i>	(קומבה לוקחת בחזרה את המחברת ו"מגישה" אותה)
11 <i>Ça suffit maintenant !</i>	זה מספיק עכשיו!
12 <i>Puis tu pourras mettre une photo un jour non ?</i>	ותוכלי לשים תמונה יום אחד לא?
13	
14 <i>Tu trouves que c'est normal quand un prof de français te demande de lire, de lui dire que t'as pas envie ?</i>	את מוצאת (חושבת) שזה בסדר כשמורה לצרפתית מבקש ממך לקרוא, להגיד לא שאין לך חשק?
15	
16 <i>Tu trouves que c'est complètement normal ?</i>	את מוצאת (חושבת) שזה לגמרי בסדר?
17	
18	
19 Kb. <i>Mais y a pas que moi dans la classe !</i>	אבל אין רק אותי בכיתה!
20 Prof. <i>Mais c'est pas parce qu'il y a pas que toi qui fais des conneries que je dois pas te sanctionner pour autant, non, tu crois pas ?</i>	אבל זה לא כי אין רק את שעושה שטויות שאני לא צריך להעניש אותך על כך, לא, את לא מאמינה?
21	
22	
23	

הפניות בדוגמה זו מדגימות היטב את מיצובו של המורה כבעל כוח. פניותיו אל התלמידה

ב-T מלוות בחלק הראשון של הדוגמה (01-12) באמצעי הלשוני של חזרה על הביטוי *tu sais très*

bien (02, 07) המשמש לביצוע נזיפה עקיפה ובכך מדגיש את סמכותו כמורה. יחד עם זאת, הוא פוגע בדימויה לחיוב של קומבה מעצם הנזיפה (פגיעה באגו). כמו כן ההוראה החד-משמעית ללא ריכוך לשוני (04-05) והדרישה לחזור על הפעולה כדי להגיש את מחברת הקשר בצורה ראויה (09) משקפות ומבנות את סמכותו כמורה. מעניין להדגיש כאן את חשיבות המוסכמות – הפעם לא בכיבוד הפניות לפי מערכת ה-T/V אלא בגישה (10) המתחשבת במרחב של בן השיח ובכך שומרת על דימויו לשלילה (הטריטוריה שלו). חשוב לציין כאן שקומבה מקבלת לכאורה את מיצובה כמי שנדרשת לקבל סמכות ואינה מגיבה לפגיעה האמורה (נזיפה), אך אראה בהמשך (דוגמה 18) כיצד הלחץ החברתי של החברות המחכות לה בחוץ יגרום לה לפגוע בחזרה בדימויו הן לחיוב והן לשלילה של המורה.

בחלק השני של הדוגמה (14-23), פניותיו של המורה מלוות באמצעים לשוניים כמו החזרה על השאלה *tu trouves que c'est (complètement) normal ?* (14, 17-18) והשאלה *tu crois pas ?* (23) המזמנות חשיבה אצל התלמידה ובכך מדגישות את מיצובו של המורה כמחנך.

(9) השיחה שלפנינו מתרחשת בחדרו של המנהל (Dir.), דהיינו בטריטוריה שלו – מצב שבו התלמיד כבר פגוע ובסכנה. לאחר שסולימאן (Sl.) הפר את המוסכמות ופנה אל המורה (Prof.) ב-T במקום ב-V, מלווה אותו המורה עצמו אל המנהל. הפרה זו משמעותית משום שסולימאן ניסה באמצעותה להבנות יחס שוויוני עם המורה ובכך ערער את הייררכיה הבית-ספרית. בדומה לדוגמה הקודמת (דוגמה 8), משקפות ומבנות פניותיו של המנהל בחלק הראשון של השיחה (01-07) את מיצובו ואת סמכותו כמנהל, בעוד שהחלק השני (08-15) ממצב אותו כגורם מחנך המזמן חשיבה, מודעות ותיקון התנהגות.

המנהל (Dir.) נוזף בתלמיד סולימאן (01-02). סולימאן מצדו מקבל את סמכות המנהל,

הממוצב שתי דרגות מעליו. קבלת הסמכות באה לידי ביטוי בשתיקת התלמיד :

9.א' (שפת המקור)	9.ב' (תרגום מילולי)
01 <i>(Souleymane s'assied sur la chaise face au bureau du directeur.)</i>	סולימאן מתיישב על הכיסא מול שולחן המנהל.
02 Dir. <i>Je t'ai pas demandé de t'asseoir Souleymane.</i>	לא ביקשתי ממך שתשב, סולימאן.
03	
04 <i>(Souleymane se lève.)</i>	סולימאן קם מהכיסא.
05 Prof. <i>Je dois retourner à ma classe.</i>	אני צריך לחזור לכיתה שלי.
06 <i>Désolé.</i>	מצטער.
07 Dir. <i>Je m'en occupe.</i>	אני מטפל בזה.

קדימה (טוב), שב עכשיו.	<i>Allez, assieds-toi maintenant.</i>	08
אז, אני מקשיב לך.	<i>Alors, je t'écoute.</i>	09
אתה הולך להסביר לי מה שקרה?	<i>Tu vas m'expliquer ce qui s'est passé ?</i>	10 11
אתה מוצא (חושב) [שזה] רגיל (נכון) שמורה יפסיק את השיעור שלו כדי להביא תלמיד לחדר המנהל?	<i>Tu trouves normal qu'un professeur interrompe son cours pour amener un élève dans le bureau du principal ?</i>	12 13 14 15

הנזיפה שבפנייתו הראשונה של המנהל (Dir.) לסולימאן (02-03) מבנה מרחק ומשקפת את

עמדת הכוח של המנהל. הפנייה בשם Souleymane בסוף המבע, מחזקת את הנזיפה ומדגישה את מיצובו של המנהל כבעל הסמכות. התלמיד קם מהכיסא וצייתנותו יחד עם שתיקתו מעידות על קבלת ההייררכיה מצדו למרות הפגיעה בדימוי לחיוב שלו (פגיעה באגו). לאחר שהמורה נפרד ויצא מהחדר (05-06) מרשה המנהל לסולימאן לשבת (08), הפעם בריכוך *Allez* – הנאמר כאן בהגננה אבאית, כך שאפשר לראות בכך סלחנות מסוימת מצד המנהל שהבחין בפגיעה בדימוי לחיוב של התלמיד. פנייה מרוככת זו מבנה קרבה מסוימת בכך שהיא פותחת ערוץ הקשבה הבאה לידי ביטוי בהצהרת המנהל *Alors, je t'écoute* (09) ומעבירה את רשות הדיבור לתלמיד (לשווא כאמור), אך גם מאתגרת אותו להודות בהפרת המוסכמות בפנייתו אל המורה (דוגמה 22). כאן בדומה לדוגמה הקודמת (דוגמה 8 : שורות 14, 17) נעזר המנהל באמצעיים לשוניים כמו *je t'écoute* ו- *Tu trouves normal que...* ? המזמנים חשיבה אצל התלמיד כדי להביא אותו לתיקון התנהגותו בעתיד – ובכך משקפות ומבנות שאלות אלה את כוחו של המנהל כגורם מחנך.

2.3.3 שיחות המתנהלות ב-V הדדי (ציר אנכי)

(א) שיחות מורה/מנהל

בדוגמאות הבאות פונה המורה אל המנהל ב-V (דוגמה 10) והמנהל אל המורה ב-V (דוגמאות 11-12), כלומר ב-V הדדי כמקובל למרות האסימטריה ביניהם (ראו שרטוט בעמ' 25). שיחות אלה בין המורה למנהל מתייחסות לתקרית שתוצג בדוגמה 22, אך הן היחידות בסרט, לכן אני מסתמכת עליהן כבר כאן לצורך הדגמת הנורמה. בה בעת מדגיש המורה את החומרה שבהפרת הנורמה בידי התלמיד ומכאן עולה דיון מטא-לשוני חשוב ביותר לגבי המוסכמות בבית הספר, כפי שהזכרתי זאת בסעיף 2.2 לעיל וכפי שעוד אחזור על כך בסיכום פרק זה (2.6) שבו אתייחס גם לתרגומם לכתוביות.

(10) הדוגמה הבאה היא הפתיח לדוגמה הקודמת (דוגמה 10). המורה פרנסואה (Prof.) מלווה את התלמיד סולימאן (Sl.) לחדר המנהל (Dir.) אחרי שהתלמיד פנה אליו ב-T בשיעור (דוגמה 22). בתחילת השיחה פונה המורה למנהל:

10.א' (שפת המקור)		10.ב' (תרגום מילולי)
01	Prof. Je vous dérange ?	אני מפריע לך?
02	Je vous amène un élément	אני מביא לך גורם מפריע
03	perturbateur qui s'est permis de	שהרשה לעצמו לפנות אלי ב-
04	me <i>TUtoyer</i> en cours.	T בשיעור.

בדוגמה זו, המורה פונה אל המנהל ב-V כמקובל. מעניין להסב את תשומת הלב לנימוק שהמורה נותן למנהל (04) כפי שיודגש בניתוח הדוגמה 22, והיא הפנייה ב-T של התלמיד אליו, דהיינו הפרת המוסכמות. יתר על כן: המורה מדגיש בהנגנתו את ההברה TU מתוך הפועל **TUtoyer** (לפנות ב-T) ובכך מבליט במיוחד את חומרת ההפרה.

(11) במהלך ישיבת המורים, פונה המנהל אל המורה פרנסואה בקשר לסולימאן ומתייחס למה שקרה בכיתה יום לפני כן (דוגמה 10). פרנסואה (Prof.) מנסה להמעיט בחומרת התקרית (04-06) ויחד עם זאת מדגיש שהוא היה חייב לקבוע גבולות (07-09) בשל הפנייה החריגה ב-T.

11.א' (שפת המקור)		11.ב' (תרגום מילולי)
01	Dir. Et je vous rappelle Monsieur	ואני מזכיר לך, מר מארן, שאתמול
02	Marin, que hier vous l' avez	אתה הבאת אותו למשרד שלי.
03	amené dans mon bureau.	
04	Prof. Oui mais là, c'était...	כן אבל אז, זה היה... בדיוק זאת
05	précisément c'était le premier	הייתה התקרית הראשונה של
06	incident de l'année.	השנה.
07	Alors il se trouve que là il m'a	אז מסתבר שהוא פנה אליי ב-TU,
08	<i>tutoyé</i> , donc il a fallu que je	אז נאלצתי לקבוע (לשים) גבול.
09	pose une <i>limite</i> .	

בדוגמה זו, המנהל פונה אל המורה ב-V כמקובל. ראוי לציין כאן שהמנהל פונה אל פרנסואה לא רק ב-V, אלא גם בשם המשפחה של Monsieur Marin. פנייה זו לפי הנוסחה 'מר + שם המשפחה' בצרפתית מסמנת את הריחוק ההיררכי הקיים ביניהם (1.1.2) משום שהיא רשמית יותר ובכך ממצבת את הדובר בתפקידו. הבניית כוח זה מחוזקת בפנייה, אמנם מרככת, Je vous rappelle que... (01) המצביעה על ניגוד לכאורה בין החלטתו של המורה פרנסואה להביא את סולימאן לחדר המנהל יום לפני כן, לבין עמדתו הסלחנית יותר כלפי התלמיד בישיבת המורים. את עמדתו מסביר המורה בשורות 07-09, שבהן שוב ניתן לראות את חומרת ההפרה בידי התלמיד.

פרנסואה מגדיר בעצמו את הפנייה ב-T כקו אדום במשפט **il m'a tutoyé, donc il a fallu que je pose une limite...** ובכך מציג את החלטתו להביא את התלמיד למנהל לאחר תקרית ההפרה, כבלתי נמנעת. בסצנה זו הוא פוגע לכאורה בדימויו לחיוב כמורה (כלפי המערכת), אך בעצם מטרתו היא ליטול אחריות כמחנך ולהגן על דימויו לחיוב, כלומר על יכולתו הפדגוגית להתגבר על בעיית ההתנהגות של סולימאן. בעצם, המורה מגדיר כאן נורמה המגנה על המיצוב הראשוני שלו כדי למנוע סימטריה מוחלטת בין תלמיד למורה – דבר שכאמור לא ניתן להעביר בתרגום לעברית בשל המחסר.

(12) אביא קטע נוסף, על מנת להדגים שימוש ב-V בפי המנהל, אך בסביבה לשונית שונה (01), יותר מרככת תוך שמירה על מיצוב גבוה, כפי שיעלה מהניתוח להלן. על פי בקשתו של המנהל בפגישה קודמת בעקבות התקרית (דוגמה 23) שבה סולימאן הפר את הנורמה ופגע בקומבה, מגיע המורה פרנסואה למחרת בבוקר לחדר המנהל:

12.ב' (תרגום מילולי)	12.א' (שפת המקור)	
פרנסואה!	Dir. François !	01
לא ציפיתי לראות אותך כל כך מוקדם.	Je ne m'attendais pas à vous voir si tôt.	02 03
אז, אתה לקחת את ההחלטה שלך?	Alors, vous avez pris votre décision ?	04 05
טוב, יש לי תחושה שאין לי באמת ברירה בעצם.	Prof. Ben, j'ai l'impression que j'ai pas vraiment le choix en fait.	06 07
דרך אגב, דיברתי עם ז'ולי שאמרה לי שאתה כנראה החלפת מילים (התווכחת) עם התלמידים... שתי בנות מהכיתה.	Dir. Par ailleurs, j'ai parlé avec Julie qui m'a dit que vous auriez eu des mots avec les élèves...deux filles de la classe.	08 09 10 11 12
[...]	Prof. [...]	
וכנראה אתה כינית אותן "שרמוטות"	Dir. et vous les auriez traitées de « pétasses » ?	13 14
[...]	Prof. [...]	
זה מסבך קצת את המצב, אבל זה לא משנה את עצם הבעיה.	Dir. Ça complique un peu la situation, mais ça ne change pas le fond du problème.	15 16 17
פשוט, הייתי רוצה שאתה תציין את זה בדו"ח שלך, כי במעמד וועדת המשמעת...	Simply, j'aimerais que vous le mentionniez dans votre rapport parce que lors du conseil de discipline,...	18 19 20 21
אני לא רוצה שזה ישמש נגדנו.	je veux pas que ce soit utilisé contre nous.	22 23

דוגמה זו נבדלת מהקודמת בפניית המנהל המבנה קרבה מסוימת אל המורה: הפנייה ב-V

נשמרת ואתה הנורמה, אך הפנייה בשמו הפרטי של המורה François (01) ולא Monsieur Marin כמו בדוגמה 11 (02), משקפת ומבנה קרבה בין אנשי הצוות למרות הדרגה השונה. יש בכך ריכוך המתחזק במהלך השיחה בשימוש ב-mode conditionnel (10, 13) המרכז את התייחסותו להתנהגות לא נאותה של המורה ובכך משקף התחשבות ורצון המנהל למצוא דרך שתגן על האינטרס של בית הספר ושל הצוות הפדגוגי. צורות אלו מרככות את תוכנם הלקסיקאלי של המבע בכך שהן מטילות מידה של ספק על הנאמר ומשאירות בידי המורה את המילה האחרונה – לאשר או להכחיש את המידע (13-14) שהמנהל קיבל מהיועצת הפדגוגית. הן מעצימות את האהדה מצד המנהל כלפי המורה ובכך פועלות כ-FFA, כלומר מחמיאות לדימויו לשלילה (הרצון להיות מקובל). כשהוא מבקש לציין זאת בדו"ח (18-21), שוב פותח המנהל את דבריו במילת ריכוך *Simplement*, ומיד לאחריה ריכוך נוסף בצורה המותנית של ה-*conditionnel*, *j'aimerais que...* שילוב זה יוצר סביבה טקסטואלית המרככת את ההוראה *que vous le mentionniez*. הפנייה ב-V במקרה זה מבנה קרבה ואף סולידריות כי האינטרס של המורה הוא במקרה זה גם האינטרס של בית הספר כפי שעולה מן השורות 15-23.

2.3.4 סיכום סעיף 2.3

לסיכום הסעיף זה, המדגים את הנורמה החלה על הפניות בבית הספר: V הדדי בין מורים למנהל, T הדדי בין מורים ובין תלמידים, T/V אסימטרי בשיחות מורה/תלמיד או מנהל/תלמיד, אדגיש שלמרות כיבוד המוסכמות, מתנהל ללא הרף משא ומתן על יחסי הכוח תוך שמירה על הדימוי של בן השיח ושל הדובר. במשא ומתן זה יש חשיבות רבה לאמצעים הלשוניים כגון ריכוכים המאזנים את ה-FTA (ראו שיחה בין המורה ליועצת בדוגמה 3 או בין המנהל למורה בדוגמה 10), או המאזנים בין הדובר בעל הכוח (מורה, מנהל) לבין בן-השיח חסר הכוח (תלמיד) (ראו שיחה בין המורה לקומבה בדוגמה 8 או בין המנהל לסולימאן בדוגמה 9). כיבוד המוסכמות בצרפתית מאפשר לשמור על המיצוב הראשוני של הדוברים, ובכך משקף ומבנה את יחסי הכוח בהייררכיה הבית-ספרית. איזון זה בין יחסי הכוח והשמירה על צרכי הדימוי של בני השיח – אף אם ההייררכיה ברורה ומקובלת על הדוברים, הוא תנאי הכרחי להתנהלות תקינה של השיח.

כפי שנאמר בסעיף 2.2, אין להבחין במיצוב ראשוני זה בעברית (כתוביות) מפאת המחסר. לכן, לא היה עניין בהוספת התרגום לכתוביות בדוגמאות שהובאו בסעיף זה – בניגוד לסעיפים הבאים שבהם יוצגו מקרים של הפרת האיזון, הן בעימותי כוח (2.4) והן דרך הפרת המוסכמות (2.5).

2.4 עימותי כוח ודו-קוטביות הפניות בסרט "בין הקירות"

לרוב פעולות הדיבור יש פוטנציאל של איום כלפי אחד הדימויים – לחיוב או לשלילה – של הדוברים (1.1.1). פוטנציאל זה בא לידי ביטוי בדו-קוטביות כינויי הגוף בצרפתית. אם כן, לא די בכיבוד המוסכמות כדי להבטיח התנהלות תקינה של שיחה, אלא גם בשמירה על הדימויים השונים של הדוברים. כמו כן, כל אחד מכינויי הגוף האלה אינו מסומן כל עוד השימוש בו מכבד את המוסכמות, אך הוא בעל קוטב שלילי כשהוא בסביבה טקסטואלית בוטה, תוקפנית, מעליבה או מאיימת ובכך מערער את האיזון בשיחה תוך הבניית כוח חריג, לפעמים עד עימות פיזי (mode agonial), בניגוד לקוטב חיובי הבא לידי ביטוי בסביבה טקסטואלית תומכת ואוהדת, למשל עד כדי הזדהות (mode irénique) (1.1.2).

דו-קוטביות כינויי הגוף בצרפתית באה לידי ביטוי בסרט זה בעיקר בשיחות תלמיד/תלמיד או תלמיד/מורה. הדוגמאות הבאות מתחלקות לשני סוגים עיקריים של עימותי כוח תוך כיבוד המוסכמות: עימותי כוח ב-T בין תלמידים (2.4.1) ועימותי כוח בין תלמיד למורה בחסות T/V, דהיינו ללא הפרה, ובהם נשמר המיצוב הראשוני של המורה במקור ונוצר מיצוב משני כתוצאה מהבניית כוח מחדש על ידי התלמיד (2.4.2), הן מתוך שאיפה ליחס שוויוני (תת-סעיף א' להלן) והן מתוך רצון להפגין כוח ולהתנשא מעל המורה (תת-סעיף ב' להלן).

2.4.1 דו-קוטביות ה-T בשיחה בין תלמידים – עימותי כוח בסביבה לשונית תוקפנית

פנייה תקינה ב-T מתמקמת בקוטב שלילי אם, בניגוד למוסכמות, שלפיהן פנייה זו משקפת ומבנה קרבה וסולידריות, היא משקפת רצון לפגוע ומבנה יחסי כוח של עלבון, תוקפנות, או איום. הסרט מציע שתי דוגמאות בולטות ל-T בקוטב שלילי. השיחות מתנהלות בין תלמידים והתלמיד המעליב בשני המקרים הוא התלמיד הבעייתי של הכיתה – סולימאן.

(13) בדוגמה זו אפשר להצביע על חילוף תפקידים כמיצוב משני: סולימאן ממצב את אזמרלדה כשוטרת (13-14) בהתבסס על הבחיבור שלה בנושא "דיוקן עצמי", שבו היא מביעה את שאיפתה להיות שוטרת בעתיד. השיחה מתנהלת בעיקר בין סולימאן לאזמרלדה והפניות ב-T בקטע זה,

באמצעות סימנים לשוניים שאפרט בניתוח להלן, מבנות יחס של ניכור ודחייה (05-09) ומשקפות מפגן כוח בניגוד למקובל לפי המוסכמות.

לאחר שהמורה פרנסואה (Prof.) מתפלא על כך שסולימאן (Sl.) אינו רושם דבר במחברת

בזמן השיעור, מתגרה בו אזמרלדה (Es.):

13.א' (שפת המקור)	13.ב' (תרגום מילולי)	13.ג' (תרגום לכתוביות)
Es. (reste tournée vers le prof)	(פונה אל המורה) זה לא הוא לא רוצה, אה. זה	לא שהוא לא רוצה, הוא לא יודע לכתוב.
C'est pas il veut pas, hein. C'est il sait pas écrire, ouais.	זה לא הוא לא רוצה, אה. זה הוא לא יודע לכתוב, כן.	
Sl. (se tourne vers Esméralda)	(פונה אל אזמרלדה) מה היא פותחת את הלוע	מה את פותחת ת' פה, שוטרת?
Qu'est-ce qu'elle ouvre sa gueule, la keuf (= flic) là?	(הפה) שלה השוטרת שם?	
Tu veux être keuf et tu parles avec moi, sale keuf va !	את רוצה להיות שוטרת ואת מדברת אתי, שוטרת מלוכלכת, לכי (יאללה)!	אל תדברי אליי.
Es. J'assume! J'assume.	אני לוקחת אחריות! לוקחת אחריות!	תמשיך, תמשיך.
Prof. Ça suffit!	זה מספיק!	- די שוטרת מסריחה,
Sl. - Va-s-y, va-s-y, sale policier!	לכי, לכי (יאללה, יאללה), שוטר מלוכלך!	תעצרי מישהו במקום לדבר אתי.
Sl. Va arrêter d'autres personnes au lieu de parler avec moi là.	לכי תעצרי אנשים אחרים במקום לדבר אתי כאן.	יש לך אזיקים?
T'as tes menottes?	יש לך את האזיקים שלך?	
Es. (se tourne vers Souleymane)	(מסתובבת אל סולימן) כבר אתה מצרפת (מדבר צרפתית) יפה אה!	קודם תלמד לדבר.
Déjà tu frances bien, hein!	(קודם דבר צרפתית כמו שצריך)	
Sl. - Tu pues de la gueule déjà s'il te plaît !	- את מסריחה מהלוע (מהפה) כבר בבקשה ממך!	הפה שלך מסריח.
Es. Toi, tu frances	אתה, אתה מצרפת	תלמד לדבר.
Sl. - <Tu connais Aquafresh?>	- את מכירה אקוו-פרש?	- שמעת על אקוו פרש?
Prof. <Souleymane, Souleymane.>	סולימן, סולימן. אתה לא חייב להיות גס כאן	סולימאן, אין צורך לדבר בגסות.
T'es pas obligé d'être vulgaire là		
Sl. (à Esméralda) Tu connais Aquafresh ?	(פונה לאזמרלדה) את מכירה את אקוו-פרש (שם של משחת שיניים)?	אני אשאל לך מברשת שיניים.
Je peux te prêter ma brosse à dents si tu veux.	אני יכול להשאיל לך את מברשת השיניים שלי אם את רוצה.	

אזמרלדה פונה אל המורה (01-03) כמוקד הכיתה כמו בכל שיחה כיתתית. ומדברת על

סולימאן בגוף שלישי אף על פי שהוא נוכח בכיתה, (דלוקוציה – délocution : פנייה עקיפה בגוף שלישי המציינת אדם נוכח כאילו איננו נוכח). בפנייה זו, היא פוגעת בדימויו לחיוב של סולימאן, הן

בעצם טענתה שאינו יודע לכתוב, והן בהתעלמותה לכאורה מנוכחותו דרך דלוקוציה, ובכך מבנה יחס של זלזול. הערה זו של אזמרלדה גורמת להחרפת ההתבטאויות מצד סולימאן ומדגימה היטב את אפקט המצמד (embrayeur) (1.1.2), דהיינו פנייה הגוררת אחריה תגובות חריגות. תגובה מסוג זה באה כאן לידי ביטוי בחילוף תפקידים שסולימאן מפעיל באופן דמיוני על אזמרלדה: וכעת אינו מתייחס יותר לתגובות של אזמרלדה המבנות ניכור ודחייה בהטיית השיחה להיבט הלשוני שלה (19), וגם לא להתערבויות של המורה (12, 26-28), אלא משליך את עצמו למציאות מדומיינת שבה הוא, ילד הפריפריה עם כל המשתמע מכך (שנאה לשוטרים), עומד מול שוטר (13). הוא מרחיק לכת עד כדי כך שבעיניו, אזמרלדה הפכה מבת, חברת כיתה, לגבר שוטר: הביטויים sale keuf (08) (סלנג) ו- sale policier (13) הם שתי גרסאות של אותו כינוי גנאי שיכול לשמש כל נער מהפריפריה במפגש עם שוטר ומעצימים את דו-קוטביות הפנייה ב-T. תחילה מגיב סולימאן אף הוא בדלוקוציה (05-06), אלא שהוא מפנה את פניו אל אזמרלדה (ולא אל המורה) ובכך מבנה יחס של עימות ותוקפנות בסביבה לשונית של כינויי גנאי וסלנג. בהמשך דבריו (07-08), הוא עובר לפנייה תקינה ב-T. הפנייה ישירה יותר ויש בה תגובה לפגיעה בכבודו העצמי, כלומר בדימויו לחיוב. מרגע זה בשיחה, הוא פונה אל אזמרלדה בצורה בוטה ומזלזל בה בתור שוטרת לעתיד: בתפקידה זה, הוא לא מכיר בזכותה לדבר אליו (07-08, 15-16) ומבנה כוח הולך וגובר של ניכור והשפלה. אמצעים לשוניים רבים משמשים להקצנת דבריו ומעתיקים את הפנייה ב-T לקוטב השלילי שלה: כינוי הגנאי sale policier / sale keuf, המועצם בביטוי הסלנגי הכפול vas-y, vas-y (13), כולל אתגור הקורא לה להוכיח את עצמה כשוטרת/ראויה בשאלה T'as tes menottes? (17) ודברי העלבון הנוגעים לטריטוריה הפיזית tu pues de la gueule (22-23, 29-31). השימוש האירוני בביטוי s'il te plaît (22-23), כאן במובן של 'עזבי אותי!', מאפשר לו להתנשא מעליה. בכך הוא מנסה לפגוע בחזרה, בדימויה של אזמרלדה, הן לשלילה בטענתו שהפה שלה מסריח, והן לחיוב כי הוא מותח ביקורת על שאיפתה להיות שוטרת.

בתרגום ניתן להיווכח במספר השמטות הכרוכות בקיצור ההכרחי, האופייני לכתוביות (1.1.4). המשמעותיות ביניהן הן ראשית, הדלוקוציה שבה סולימאן פותח את דבריו (05) בתגובה לדלוקוציה של אזמרלדה, ובסוף אותו המבע la keuf, là (06). תחושת הפגיעה של סולימאן בדימויו לחיוב מועברת באמצעות השאלה 'מה את...?' במשלב הסלנג וניתן להחשיב אותה כפיצוי על

השמטת הדלוקוציה (05-06): יש בניסוח שאלה זו בעברית פגיעה ישירה יותר בדימוייה של אזמרלדה, הן לשלילה והן לחיוב. בנוסף, הציווי 'אל תדברי אלי' (07) מביע הוראה חד-משמעית ובכך מפצה על השמטת כינוי הגנאי *sale keuf, va* (08) הסוגר את המבע. שנית, בשורה 13 שהיא מרכזית בניתוח הקטע הזה ישנה השמטה כפולה: האחת כי אין אמצעי לשוני המעביר את העצמת הזלזול שסולימאן מבנה בביטוי הסלנג *vas-y, vas-y* כתוספת לכינוי הגנאי *sale policier*, והשנייה טמונה בהפיכת ביטוי זה ללשון נקבה בתרגום (13) בעוד הביטוי בלשון זכר המכוון אל בת, מעצים במקור את מיצובה המשני של אזמרלדה בעיני סולימאן. בכך מחמיצה הכתובית ממד משמעותי בהשלכתו של סולימאן למציאות אחרת, מחוץ למסגרת הכיתתית. אזמרלדה מבנה מרחק תוך הטיית הנאמר אל השימוש בשפה לא תקנית (19, 24) ובכך דוחה את הפגיעה בדימוייה (19, 24). התנהגות זו, המלווה בצד הוויזואלי בסרט (הבעות פנים), מפצה על ההשמטות. בדוגמה זו, הפנייה ב-T מועתקת לקוטב השלילי שלה במקור. העתקה זו מורגשת גם בתרגום באמצעות ניסוח מחדש, תמציתי, ובהסתמך על ההקשר, הן התנהגותי של בת-השיח בפרט, והן הוויזואלי בכלל.

(14) בדוגמה הבאה מתייחס סולימאן (Sl.) בעקיפין לצבע עורו של קארל (12-13). אמנם הוא פונה אליו ב-T כמקובל, אך הפניות התוקפניות והגזעניות מעמידות בספק את יחסי הסולידריות בין תלמידים (13-07, 20-16) ומדגישות, בדומה לדוגמה הקודמת, את דו-הקוטביות של הפנייה ב-T. בתרגיל הבעה בעל פה, מציג קארל (Cr.) בפני הכיתה את עמדתו בעניין משחקי הכדורגל העומדים להתקיים בטורניר גביע אפריקה לאומות. השיחה גולשת לנושא השתייכות לאזרחות זו או אחרת. סולימאן מזכיר שם של שחקן נוסף (01):

14.א' (שפת המקור)	14.ב' (תרגום מילולי)	14.ג' (תרגום לכתוביות)
Sl. Eh, tu as oublié Diarra, il joue	אה, אתה שכחת את דיארה,	איפה דיארה משחק?
où Diarra ?	איפה הוא משחק דיארה?	
Cr. Eh, Diarra déjà mon frère , il va	אה, דיארה כבר אחי, הוא	אחי, הוא לא ישחק במאלי,
jamais aller au Mali, il est pas	אף פעם לא ילך לשחק	הוא לא משוגע
assez fou	במאלי, הוא לא מספיק משוגע	
Sl. Déjà, déjà, eh déjà j'te dis	כבר, כבר, אה כבר (עד כאן!)	סתום את הפה שלך, אני לא
ferme ta gueule déjà mon gars	אני אמור לך סתום את הלוע	אחיך!
cash, déjà j'suis pas ton frère,	(הפה) שלך כבר בחור שלי	אתה דוחה.
10	דוגרי, כבר אני לא אחיך ,	

	אתה משוגע [סלנג verlan] ² , אתה	<i>t'es ouf (=fou), toi</i>	11
נראה כמו קוף...	אח של מקקו כזה [סלנג ... ² [verlan	<i>le frère d'un macaque comme ass... (=ça)</i>	12 13
לא צריך להתעצבן.	טוב נו, נו, אנחנו לא חייבים להתעצבן ככה..	Prof. Bon, allez allez, on n'est pas obligé de s'énerver comme ça..	14 15
רק הגיע וכבר מחשיב את עצמו.	תראו אותו, הוא רק הגיע, הוא מתחיל כבר לקבוע את החוק שלו	Sl. Regardez-le, il vient d'arriver, il commence déjà à faire sa loi	16 17 18
Ø	לך תשב על הכיסא שלך וסתום את הלוע (הפה) שלך .	<i>Va t'asseoir sur ta chaise et ferme ta gueule</i>	19 20
אפשר לדבר בצורה רגועה.	האם אנחנו יכולים לשוחח ברוגע?!	Prof. Est-ce qu'on peut discuter calmement?!	21 22
Ø	סגור את הפה שלך	Cr.. <i>Ferme ta bouche</i>	23
Ø	הולכים להתראות (עוד נתראה), אל תדאג	Sl. <i>On va se revoir t'inquiète</i>	24 25
זאת לא תחרות עלבונות, זה דיון.	זאת לא תחרות עלבונות, זהו טיעון	Prof. C'est pas un concours d'insultes, c'est de l'argumentation	26 27 28
סולימאן, תפסיק לדבר ככה.	סולימאן, זה בסדר (די) עכשיו, תפסיק להשתמש בשפה שכזו.	Souleymane, ça va maintenant, arrête d'avoir ce langage-là.	29 30 31
Ø	(לכאורה אל קארל) הומו לך , מלוכלך,	Sl. (<i>apparemment à Carl</i>) <i>Sale pédé va</i>	32 33

פנייתו הראשונה בקטע זה של סולימאן אל קארל (01-02) נאמרת ביחס של שוויון בין חברי כיתה. הכינוי *mon frère* (03) שקארל משתמש בו כלפי סולימאן, הוא כינוי חיבה המבנה יחס של קרבה והפועל כ-*FFA* (1.1.1). לפעולה מחמיאה זו מגיב סולימאן ב-*FTA* (07-10) המופנה לקארל ובכך דוחה את האפשרות לקרבה שכזו. אמירתו *Déjà, déjà, eh déjà, j'te dis je suis pas ton frère, t'es ouf* עם *toi* (09-10), הוא מנמק את דחייתו, ומגביר באמירתו הגזענית *le frère d'un macaque comme ass* את הפגיעה בחבר שחור העור, פגיעה בדימויו הן לחיוב, כי סולימאן שולל ממנו כל חברות כאן, והן לשלילה בגלל הדחייה הגזענית. מכאן ואילך הולכות ומסלימות ההתבטאויות של סולימאן המופנות לקארל. באמצעות דלוקוציה (פנייה עקיפה בגוף שלישי המציינת אדם נוכח כאילו איננו נוכח) (-16) (18) ולאחריה הוראה (שוב ב-T) לקארל לחזור למקומו ולשתוק (19-20), הוא מבנה מרחק, מתנשא מעל חבר כיתתו ומעצים את יחס הגזענות שכבר הובנה במהלך הקודם (07-13). סולימאן מתעלם

² ה-*verlan* הוא סלנג הבנוי לפי קריאה הפוכה של הברות המילה *l'envers* (ההיפוך) או כשהמילה קצרה (הברה אחת) לפי קריאה הפוכה של האותיות. לדוגמה כאן בשורה 11: *ouf = fou* או של צלילי האותיות כמו בשורה 14: *ass = ça*.

לחלוטין מהתערבויות המורה ומקצין עוד יותר את יחס התוקפנות שלו בהבניית כוח של איום On va s'revoir, t'inquiète (24) ולבסוף בכינוי הגנאי sale pédé, va (32-33). לא לגמרי ברור בסרט אם כינוי הגנאי הזה מופנה אל קארל או אל המורה, משום שסולימאן מוריד את מבטו אל השולחן בדיוק לאחר התערבות המורה (26-30). נדמה שהמורה אינו מתייחס לכינוי הגנאי כמופנה אליו, אך המשך הקטע שיוצג בדוגמה 22 מראה שההסלמה תופנה מעכשיו אל המורה עד להפרת המוסכמות (2.5.2). מכאן ניתן להחשיב את האמירה (32-33) כנקודת מפנה בשיחה המובילה למצב המוצג בדוגמה 22.

לפגיעות אלה בדימויו מגיב קארל במבע *Ferme ta bouche* (23) ובכך מחזיר לסולימאן בפנייה מתונה יותר ברמת הגסות הלקסיקאלית, את ה-*ferme ta gueule* בפיו של סולימאן (20) שהוא ביטוי גס במשלב הסלנג: המילה *bouche* שייכת לאוצר המילים השוטף של אנטומיית האדם ושיבוצה בביטוי הסלנג במקום המילה הגסה *gueule* השייכת לאוצר המילים של אנטומיית בעלי החיים, מעידה על רצונו של קארל להגיב תוך שמירה על שפה נקייה ובמידה מסוימת, על כבודו העצמי גם בעצם התגובה וגם באי-גרירתו לגסות.

בתרגום מושמטים לא מעט מהלכים ובכך מופחתת בעיקר ההסלמה שברצף אמירותיו של סולימאן לקארל (19-20, 24, 32-33). הסלמה זו במקור מעצימה את דחייתו הגזענית של סולימאן המסמן כאן לקארל קו אדום מבחינתו. השימוש במילה 'דוחה' (09) מפצה על ההשמטה בכך שמילה זו מתמצת את מסר הגזענות שבשאר אמירותיו של סולימאן. לעומת זאת, השמטת התגובה היחידה של קארל (23) בתרגום מעלימה לחלוטין את ניסיונו לאזן את הכוחות בשיח ולשמור על דימויו לחיוב (כבודו העצמי) ולשלילה (היותו שחור עור). כמו כן, השמטת כינוי הגנאי (32-33) מחסירה מרצף השיחה את נקודת המפנה להמשכה (דוגמה 22). בדוגמה זו מועתקת הפנייה ב-T של סולימאן לקוטב השלילי שלה במקור, ומועברת בתרגום באסטרטגיית הפיצוי (09) בסביבה לשונית בוטה (07). השמטה משמעותית יותר היא אי-העברת התגובה של קארל המגבירה בעברית את מיצובו כחסר כוח, ואי-תרגום כינוי הגנאי שהוא נקודת מפנה בשיחה.

2.4.2 דו-קוטביות הפנייה ב-V בשיחה בין תלמיד/ה למורה – מיצובו הראשוני של המורה

פנייה תקינה ב-V בין תלמיד למורה אינה הדדית בגילים של חטיבת הביניים בכלל ובסרט זה בפרט (2.2). היא משקפת ומבנה יחסי כוח הממצבים את המורה כבעל סמכות וכמחנך. לא פעם

קורה בכיתה המוצגת בסרט שהתלמידים, הנמצאים במערכת הנכפית עליהם, מנהלים משא ומתן על המיצוב תוך שימור הפנייה התקנית ב-V, ומנסים הן להבנות יחס שוויוני עם המורה (תת-סעיף א', דוגמאות 15, 16, 17), והן במקרים חריגים יותר להתנשא מעליו (תת-סעיף ב', דוגמאות 18, 19). מקרים אלה מדגימים את דו-הקוטביות של הפנייה ב-V משום שהיא סוטה מהבניית הכוח המוסכמת דרכה. משא ומתן זה מתנהל בצרפתית בחסות המערכת T/V המבטיחה למורה הגנה על המיצוב הראשוני שלו כפי שהוא מוגדר לפי ההיררכיה. הגנה זו אינה מועברת בעברית מפאת המחסר וכפי שנראה בדוגמאות הבאות.

(א) עימותי כוח בחסות T/V עם שאיפת התלמיד/ה ליחס שוויוני.

(15) בדוגמה הבאה, המורה מקבל את בקשתה של אזמלדה לכתוב את שמו על הלוח ובכך להשתוות לתלמידים בחובתם זו ולהסכים לסימטריה מסוימת: יחס שוויוני זה אינו מוחלט בצרפתית כל עוד אי-השוויון ההיררכי נשמר באמצעות הפנייה האסימטרית המשמרת את המיצוב הראשוני של המורה. המחסר בעברית אינו מאפשר להעביר יחסיות זו בתרגום.

המורה (Prof.) מבקש שכל אחד יכין פתק וירשום עליו את שמו לצורך היכרות הדדית. הוא

עונה לאזמלדה (Es.) שאינה מבינה מה התועלת שבהוראה זו מכיוון שהוא מכיר את התלמידים או

חלק מהם מהשנה הקודמת:

15.א' (שפת המקור)	15.ב' (תרגום מילולי)	15.ג' (תרגום לכתוביות)
Es. Pourquoi on doit écrire nos noms ?	למה אנחנו צריכים לכתוב את השמות שלנו?	בשביל מה לכתוב שמות?
Prof. - Ben pour que je puisse vous connaître tout simplement	נו, כדי שאוכל להכיר אתכם, פשוט מאוד.	- כדי שאזכה אתכם.
Es. Oui mais vous nous connaissez !	כן אבל אתה מכיר אותנו!	אבל אתה מכיר אותנו.
Lo. On vous a eu l'année dernière.	קיבלנו אותך בשנה שעברה (למדנו אתך בשנה שעברה).	לימדת אותנו בשנה שעברה.
Prof. Esméralda, <i>je sais pas si tu as remarqué</i> , mais la moitié de la classe, ni toi ni moi, on la connaît.	אזמלדה, אני לא יודע אם את שמת לב, אבל חצי מהכיתה, לא את ולא אני, מכירים. אז את רואה, זה יכול לשמש (להועיל).	אזמלדה, לא את ולא אני מכירים חצי מהכיתה
Donc tu vois, ça peut servir	ואת צריכה להיות שמחה,	ואת יכולה לשמוח.
Puis tu devrais être contente, au moins les gens connaîtront ton nom et ton prénom	לפחות האנשים ידעו את שם משפחתך ואת שם הפרטי.	ככה ידעו מה שםך .
Es. Eh c'est bon, moi j'écris pas.	אה זה טוב, אני לא כותבת.	אני לא כותבת.
<i>Et d'abord moi j'écris pas si vous, vous écrivez pas.</i>	וקודם כול, אני לא כותבת אם אתה , אתה לא כותב .	אני לא אכתוב אם אתה לא תכתוב .

פנייתה של אזמרלדה בשורה 01 מערערת על צדקת הבקשה להכנת פתקים עם שמות ובכך מאתגרת את המורה. התלמידה אינה מוכנה להסתפק בביצוע ההוראה של בעל הסמכות בכיתה, היא מרגישה פגיעה בדימוי לחיוב שלה, כלומר ברצונה להיות מזוהה כתלמידה ותיקה שלו וכחלק מחברי הכיתה (nous) (05-06). באמירתו *Esméralda, je sais pas si t'as remarqué, mais* (09-10) מאתגר המורה את אזמרלדה. יחד עם זאת, הוא מרכז את דרישתו מכיוון שהבחין בפגיעה, ולשם כך הוא מבנה סולידריות עם התלמידה, הן בפנייה בשם המחמיאה לדימויה לחיוב משום שהוא מאשר בפומבי את היכרותו אתה, והן ביצירת שיתוף אינטרסים בהמשך המבע בנוגע לחצי הכיתה ששניהם טרם מכירים: *la moitié de la classe, ni toi ni moi, on la connaît*: (11-12). אזמרלדה עונה לו באותה מטבע (17-19). לאחר שהצהירה שלא תכתוב פתק (17), היא מנסה להבנות שוויון זכויות וחובות באמצעות השוואה ביניהם (18-19), אבל משמרת את הפנייה ב-V המוסכמת, ומחזקת את טענתה בביטוי הפותח והמודגש *Et d'abord, moi, j'écris pas si...* (18). אזמרלדה מקבלת את מבוקשה: המורה מקבל את ההערה (20) וכותב את שמו על הלוח. על אף השגת השוויון בזכויות ובחובות, עצם אי-הסימטריה בפניות ממשיכה לסמן אי-שוויון מסוים בצרפתית ואין אפשרות כזו בעברית.

אין בתרגום אמצעי לשוני המפצה על המחסר והמשקף שמירה של מיצובו הראשוני של המורה כמורה למרות הסכמתו להשתוות לתלמידים בכתיבת שמו. יתר על כן, השמטת המבע *je sais pas si tu as remarqué* (09-10) מפחיתה מעוצמת האתגר שהוא מפנה לאזמרלדה כהכשרת הקרקע לריכוך באמצעות ההנמקה 'לא את ולא אני מכירים חצי מהכיתה' (09-10) וכהבניית היחס השוויוני (היחסי). כמו כן, השמטת הביטוי המודגש הפותח את הבניית שוויון הזכויות של אזמרלדה עם המורה *Et puis d'abord, moi je...* (18-19) מעלים את החיזוק שבאמצעותו היא מנמקת את טענתה.

(16) בשיעור ספרות קוטעים ראבה וסולימאן (Sl.) את דברי המורה בשאלות על הממוצע ועל ההערכות שנמסרו עליהם ערב לפני כן בישיבת המורים. הם קיבלו את המידע מנציגות הכיתה לואיז (Lo.) ואזמרלדה (Es.) למרות שעל פי הכללים הבית-ספריים אסור היה להן להעביר ציונים עד קבלת התעודות. בשיחה זו מאשים סולימאן את המורים ברצונם לנקום בו (01-04) ואינו משתכנע

מהכחשתו של המורה (11-05) שהבהיר לו לפני כן שלא מדובר בנקמה כלל, אלא שתפקיד המורים ומטרתם לדאוג למשמעת כדי שבית הספר יתפקד כראוי :

16.ג' (תרגום לכתוביות)	16.ב' (תרגום מילולי)	16.א' (שפת המקור)	
אתם מחפשים נקמה. יש לכם משהו נגדי.	זו נקמה שאתם עושים. יש לכם חשק להתנקם. יש לכם שנאה (בסלנג) נגדי.	SI. C'est de la vengeance que vous faites. Vous avez envie de vous venger. Vous avez le seum contre moi.	01 02 03 04
אתה חושב שאני רוצה לנקום בך?	(מתעצבן) אתה חושב שאני, יש לי רק את זה לעשות, להתנקם בך?	Prof. (s'énervé) Tu crois que moi, j'ai qu'ça à faire, de me venger de toi ?	05 06 07
שאיני קם בבוקר ואומר שאני רוצה לנקום בסולימאן?	אתה חושב שאני מתעורר בבוקר ואומר לעצמי "אני הולך להתנקם בסולימאן"?	Tu crois que je me réveille le matin en disant « je vais me venger de Souleymane » ?	08 09 10
אתה אומר שלא, אבל העלבת אותו אתמול.	אתה אומר שאין לך רק את זה לעשות, כן, אבל בכל מקרה, אתמול, אתה כהוגן העלבת אותו.	Es. Vous dites que vous avez pas qu'ça à faire, ouais, mais en tous cas, hier, vous l'avez bien insulté.	11 12 13 14
הוא ממש העליב אותך.	(פונה אל סולימאן) אה, סולימאן, אתמול, הוא יותר מדי העליב אותך, אה (שומע)?	(se trouvant vers Souleymane) Eh Souleymane, hier, il t'a trop insulté, hein !	15 16 17
בפירוש לא.	אבל בכלל לא.	Prof. Mais pas du tout.	18
פרנסואה מנענע בראשו לאות אכזבה והפתעה ושתיקתו הרגעית גורמת לשתיקה בכיתה. לאחר מכן, הוא פונה אל שתי הנציגות בנושא מהות תפקידן, ומעיר להן על התנהגותן בישיבת המורים (שבה הבנות צחקו ביניהן עד שאזמרה הייתה צריכה לצאת ולהירגע בחץ).			
זה לא הפריע לאף אחד.	אז, זה לא הפריע [ל]אף אחד בכל מקרה.	Es. Ben, ça dérangeait personne en tous cas.	22 23
- זה כן.	- אה נו כן, כן כן!	Prof. - Ah ben si, si si !	24
[...]	[...]	[...]	
לא, רק לך.	לא, לא לא לא. זה הפריע רק לך.	Es. Non, non non non. Ça dérangeait que vous.	25 26
אני מצטער, אבל לצחוק ככה במהלך ישיבה זו התנהגות של שרליליות.	אני, אני מצטער, טוב! אבל לצחוק ככה באמצע ישיבת מורים, זה מה שאני קורא התנהגות של שרמוטה.	Prof. Moi, j'suis désolé hein ! mais rire comme ça en plein conseil de classe, c'est ce que j'appelle une attitude de pétasse.	27 28 29 30
- מה? *	- מה?	Lo. - Quoi ?	31
* (בכתובית בהמשך השורה הקודמת)			
השתחרר לך בורג במוח?	אה, אתה פורץ כבל (משתגע) או מה?	Es. Eh vous pétez un câble ou quoi ?	32 33
אתה מתחיל בהעלבות?	אבל המורה, זה לא מקובל לכנות בתלמידיו.	Lo. Eh mais Monsieur, ça se fait pas de traiter ses élèves.	34 35
- אומרים "להעליב"	לא אומרים לכנות ב-, אומרים לקלל	Prof. On dit pas traiter, on dit insulter.	36 37
התחלקת על השכל?	כן אז (נו טוב) אתה פורץ כבל לקלל אותנו בשרמוטות או מה?	Es. Oui eh ben vous pétez un câble de nous insulter de pétasse ou quoi ?	38 39 40
אומרים "החלקת", לא "התחלקת".	לא, לא, אומרים "לכנות את" או לקלל, אה!	Prof. Non, non, on dit « traiter de » ou « insulter » hein !	41 42

	קראתי לכן שרמוטות או קיללתי אתכן, אבל לא את שניהם יחד, בסדר?	Je vous ai traitées de pétasses ou je vous ai insultées, mais pas les deux à la fois d'accord ?	43 44 45 46
זה לא מתחבר.	[...]	[...]	
- חוץ מזה, לא העלבתי, לא אמרתי שאתן שרלילות.	- ואגב לא קיללתי כאן אף אחד. לא אמרתי שאתן שרמוטות.	Prof. - Et d'ailleurs j'ai insulté personne ici. J'ai pas dit que vous étiez des pétasses.	47 48 49 50
אמרתי שבשלב מסוים בישיבת המורים	אמרתי שברגע מסוים בישיבת המורים בדיוק	J'ai dit qu'à un moment donné du conseil de classe précisément	51 52 53
התנהגתן כמו שרלילות. מבינה את ההבדל?	הייתה לכן התנהגות של שרמוטות, אה? אתן רואות את ההבדל או לא?	vous avez eu une attitude de pétasse, hein ? vous voyez la différence ou pas ?	54 55 56

לשם הבהרה, אציין כאן שפנייתו ב-V של סולימאן (02-03) נתפסת לפי ההקשר כפנייה לנמען רבים (המורים), לכן אינה מודגשת. יחד עם זאת, קיימת אפשרות לשמוע אותה כפנייה לנמען יחיד (המורה פרנסואה) – ואם כן, הפנייה תקינה.

בשונה מדוגמה 13, פנייתה של אזמרלדה מבנה סולידריות כלפי סולימאן (11-17), אך הבניית יחס זה גורמת להחרפת הדיון עם המורה. לא זו בלבד שהיא מגנה על חבר כיתתה ומעצמיה את הבניית הסולידריות כלפיו באמצעות הפנייה בשם Souleymane (16) כשהיא גם מסתובבת אליו, אלא היא מתחילה באתגור מפורש של המורה על ידי האשמתו (11-14) ובכך מוסיפה שמן על המדורה: בעוד היא משמרת את הפנייה ב-V, היא מגבירה את ההאשמה בציר האופקי בפנייתה אל סולימאן (16-17) המחזקת את טענותיו נגד המורה. מתוך פגיעה בדימויו הן לשלילה במיצובו כמורה והן לחיוב בתדמית שהוא מקרין לתלמידים, מגיב המורה בהתייחסות לתפקיד הנציגות ולהתנהגותן בישיבת המורים (שם צחקקו הבנות בנוכחות המנהל וצוות המורים). הוא דוחה את התנהגותן של נציגות הכיתה (27-30) ומגדיר אותה בשם גנאי une attitude de pétasse. אמנם מהלך זה מעליב כשלעצמו, אך נציגות הכיתה, ואתן כל הכיתה, מקצינות את חומרתו. הן שומעות רק את המילה pétasse כפגיעה בדימוין לחיוב מפאת העלבון הטמון בו ובדימוין לשלילה מפאת הפגיעה באישיותן הפנימית – מכאן ההלם בכיתה. אזמרלדה עדיין משמרת את הפנייה ב-V אל המורה, שבה היא מבודדת אותו משאר המורים בטענה ça dérangeait que vous eh vous (25-26, 22-23). באמירתה eh vous (32-33) pétez un câble ou quoi ?, נמצאת הפנייה ב-V מוסכם בסביבה משלבת של סלנג המבנה יחס שוויוני בשיח והממצב את המורה בדרגת התלמידה. אותה פנייה תקינה עטופה בסלנג חוזרת

Oui eh ben vous pétez un câble de nous insulter de pétasse ou : בפיה של אזמרלדה בהמשך :
quoi ? (38-40), תוך ניסיון בלתי מוצלח להתחשב בהסברים התחביריים של המורה להערתה
הקודמת של לואיז (32-33) ושדרכם הוא מנסה להחזיר את המיצוב ההיררכי. יש כאן עירוב מעניין
של הבניית שוויון בשיחה מצד אזמרלדה, יחד עם קבלת מיצובו של המורה כבעל הידע, בעצם
ניסיונה של התלמידה לתקן את הצורה התחבירית בדבריה. קבלה זו מחוזקת בנוסף בפתיחת
המשפט המאשר את קבלת המידע הלשוני ב-oui, eh ben (השוו 32-33 ו-38-40) ובסיומו ב-ou quoi
המזמן תיקון העלבון שהן חשו בו. קרברט-אורקיוני (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 51) משתמשת
בדוגמה אחרונה זו להדגמת אי-נימוס לחיוב הגובל בחוצפה (1.1.2). המורה דיבר על une attitude
de pétasse (התנהגות של שרמוטה) והתלמידות הפכו את אמירתו לאמירה vous êtes des
pétasses (אתן שרמוטות) הנתפסת ככינוי גנאי מעליב. השימוש ב-T/V אסימטרי הוא בדוגמה זו
האמצעי הלשוני היחידי שעדיין משקף את ההיררכיה. אי אפשר לראות כאן יחס של כבוד, אלא
הבניית מיצוב משני על ידי התלמידה.

בתרגום, עם השמטת הפנייה בשם Souleymane (16) בפיה של אזמרלדה, מוחלשת במלל
הבניית הסולידריות עם חבר כיתתה ונשמט המעבר של הדוברת מהציר האנכי (פנייה למורה
בשורות הקודמות) לציר האופקי (פנייה נוכחית לסולימאן). להשמטה זו יש בהחלט פיצוי בצד
הוויזואלי (אזמרלדה מסתובבת אליו). השורות 32-33 ו-38-40 שבהן אזמרלדה מתקוממת נגד מילת
הגנאי pétasse אינן משקפות בעברית את השגיאה התחבירית שבמקור. אסטרטגיית התרגום מפצה
על כך בבחירת שגיאות לקסיקאליות (מתחיל בעלבונות/להעליב (34, 36), התחלקת/החלקת (38, 41-
42)). יש לכך שתי השלכות : מחד גיסא גורע חסר זה בכתובית מהבניית היחס השוויוני שבמקור
(32-33), ומאידך גיסא תשובת המורה בעברית (41-42) אינה שומרת על הרצף המשקף את התיקון
התחבירי שבאמצעותו הוא ממצב את עצמו כבעל הידע. בכך ובהיעדר מרכיב לשוני שיפצה על
השמטת הרכיבים הפרגמטיים של תחילת המשפט oui, eh ben וסוף המשפט ou quoi נשמטת,
ברמת המלל, קבלת מיצובו של המורה כבעל הידע כפי שהיא עולה בצרפתית מעצם ניסיונה של
התלמידה לתקן את עצמה.

לסיכום הדוגמה : ראשית, ניתן לראות כיצד השמטת רכיבים פרגמטיים מחלישה את
הפגיעות בדימוי ; שנית, אין בעברית אמצעים לשוניים המעבירים את כפילות יחסי הכוח בשיחה של

שאיפה לשוויון תוך הבניית מיצוב משני, יחד עם קבלת הסמכות תוך כיבוד המוסכמות המשמרות את המיצוב הראשוני של המורה. יחד עם זאת, חשוב לציין שהצד האודיו-וויזואלי מאפשר את שמירת מיצובו של המורה: הוא עומד מול הכיתה, מדבר בטון סמכותי, ומתהלך לאורך הלוח מאחורי השולחן שלו, בעוד התלמידים יושבים.

(17) הדוגמה הבאה נבדלת משתי הדוגמאות הקודמות בדרישה המפורשת לשוויון מצד התלמידים. מעניין להדגיש שהשיחה מתנהלת בהפסקה ובחצר בית הספר, כלומר בטריטוריה שלהם, המחזקת את ביטחונם האישי ואתו את דימוים לשלילה.

הקטע המובא כאן מתרחש לאחר השיחה בין היועצת הפדגוגית ז'ולי לבין פרנסואה (דוגמה 3) בעניין התלונה שהגישו נגדו נציגות הכיתה על הכינוי *pétasse* (דוגמה 16). המורה (Prof.) ניגש לשתי נציגות הכיתה העומדות בחצר, באמצע קבוצה של חברים, ומעיר להן על יוזמתן לפנות ליועצת במקום לדבר אתו ישירות. במסגרת זו שואלת קומבה אם סולימאן יסולק מבית הספר. למרות שהיא זו שנפצעה בתקרית, היא מסבירה שסולימאן לא התכוון לפגוע בה (דוגמה 23). על אף הסבריו של המורה על ועדת המשמעת ועל רצון המורים לתת לתלמיד הזדמנות שנייה לתקן את דרכו ואת התנהגותו, מרשה לעצמו קארל – התלמיד החדש ששובץ בכיתה לאחר שסולק מבית ספר אחר, לכנות את המורים המסלקים תלמיד בכינוי הגנאי *enculés* (02), ואינו חוזר בו למרות הקריאה לסדר של המורה. אזמרלדה (Es.) ממשיכה בשיחה:

17.ג' (תרגום לכתוביות)	17.ב' (תרגום מילולי)	17.א' (שפת המקור)	
אתה אומר שרלילות ואנחנו אומרים זונות. זה אותו דבר.	אה, אה, אתה אומר שרמוטות, אנחנו אומרים זונות, אם זה לא מוצא בעיניך, זה אותה אחת, אוקיי?	Es. Eh eh vous dites pétasses, nous on dit enculés. Si ça vous plaît pas, c'est la même. Ok ?	01
			02
			03
			04
			05
שתי המילים ממש לא דומות.	קודם כול, זה לא שתי מילים שוות ערך, בכלל לא	Prof. D'abord c'est pas deux mots équivalents, absolument pas	06
			07
			08
			09
			10
את לא מסוגלת להבין שלי, כמורה,	(צועק) אם את לא מסוגלת להבין שאני מורה	<i>(crie) Et si t'es pas capable de comprendre que moi je suis prof</i>	11
			12
			13
			14
			15
מותר להגיד דברים שלתלמיד אסור להגיד!	ושאני יכול להגיד דברים ושהתלמידים לא יכולים להגיד את הכול, אז לא נצא מזה, את מבינה את זה?	<i>et que je peux dire des choses et que les élèves peuvent pas tout dire, alors on va pas s'en sortir, tu comprends ça ?</i>	16
			17
			18
			19
			20

דו-קוטביות הפנייה ב- V מודגשת בפנייתה של אזמרלדה (01-05) המבנה יחס של שוויון

ללא ריכוך בין התלמידים למורה בהסתמך על השוואה בין שתי אמירות שוות ערך בעיניה: *pétasse*

בפיו של המורה ו-enculés בפיו של התלמיד קארל, שאתו היא מבנה סולידריות בכינוי הגוף nous (02). באמצעות הבניית השוויון, היא מאתגרת את המורה. בשונה משתי הדוגמאות הקודמות (15), (16), היא מבנה תוקפנות בכך שהיא דורשת את השוויון עם המורה באמירה מאתגרת *Si ça vous plaît pas, c'est la même !* (02-05) המחוזקת בשאלת הסיום הרטורית *Ok ?* (03). עימותי הכוח

נותרים ברמת המיצוב המשני שהיא מבנה לעצמה, והמערכת T/V מאזנת אותם במידת מה. המורה מחזק את מיצובו הראשוני בכך שהוא מבנה מחדש את סמכותו תוך הגדרת תפקידים (08-15): למורה מותר להגיד דברים בעוד שהתלמידים לא יכולים לומר כל דבר. הצורך להבהיר עיקרון בסיסי זה, מצביע על עוצמת הפגיעה בדימויו לחיוב כמורה וכמחנך. לביטחון היתר של אזמרלדה, הוא מגיב באתגור כלפיה כשהוא מצביע על האפשרות שאינה מבינה את חומרת המצב: *et si t'es pas capable de comprendre tu comprends ça ?* (08), המודגש בסיום אמירתו הרטורית *tu comprends ça ?* (14), ואף מעצים את האתגור בהעלאת האפשרות שלא ימצא פתרון למצב: *alors, on vas pas s'en sortir* (13-14). בכך הוא גם פוגע בדימויה לחיוב של התלמידה מכיוון שהוא מטיל ספק לכאורה (08) ביכולת ההבנה שלה, אך גם מזמן חשיבה (14). הערה זו בשלמותה מנוסחת אמנם בכינוי גוף יחיד אך היא מופנית בעצם לקבוצת התלמידים הנוכחים, ובאמצעותה המורה דוחה את מחאתם ומבנה מחדש את מיצובו כמורה וכמחנך.

בתרגום, המיצוב הראשוני של המורה אינו מוגן בשל המחסר. השמטת הביטוי *si ça vous plaît pas* (02), לכאורה מסיבות טכניות הכרוכות בקצב הדיבור בקטע זה, מפחיתה את עוצמת הדרישה של אזמרלדה להבניית השוויון. בכך מופחת האתגור שלה למורה. בתשובתו של המורה, נשמטו שתי האמירות הממסגרות את דבריו *et si t'es pas capable de comprendre* (08) ו- *tu comprends ça ?* (14), ואתן הפגיעה בדימויה של אזמרלדה ושל תלמידי הקבוצה הנוכחים. השמטת האמצעים הלשוניים האלה במבעים של אזמרלדה ושל המורה מעמעמת את עוצמת הפגיעות בדימוים של בני השיח, ומכבידה על המחסר בהעברת יחסי הכוח.

נראה שכאן, התרגום סומך על ההיבט האודיו-ויזואלי. האתגור של אזמרלדה למורה (01-03) נקלט מהבעות הפנים שלה. הבניית המיצוב של המורה מחדש משתמע גם מכך שהוא אומר את דבריו בצעקה (08-14).

ב) עימותי כוח בחסות T/V עם שאיפה להבנות מחדש את יחסי הכוח

(18) השיחה הבאה היא המשך ישיר לדוגמה 08 ולסירובה של התלמידה קומבה להקריא קטע מתוך טקסט בכיתה (דוגמה 21). היא מעניינת במיוחד בגלל ה-FTA שקומבה מפנה למורה בסוף השיחה כתוצאה מלחץ חברתי, ובכך מבנה את יחסי הכוח מחדש, ואף הופכת את הקערה על פיה בהצהרתה המפורשת על אי-כנות התנצלותה (14). התלמידה מבנה יחס שוויוני מבלי להשאיר הזדמנות למורה להגיב ובכך מחזקת את המיצוב המשני שלה, למרות שהמיצוב הראשוני עדיין מוגן בצרפתית באמצעות כיבוד הנורמה.

לפני שהוא כותב הערה במחברת הקשר של קומבה, מנסה המורה להבין מה הסיבה לשינוי שחל בהתנהגותה לעומת השנה הקודמת. עד כה, היא הייתה תלמידה ממושמעת ומשתפת פעולה. קומבה מנסה קודם לקצר בשיחה, אך המורה מתעקש לקבל ממנה התנצלות כנה ומחייבת לכל השנה. לאחר מספר חזרות על הניסוח כדי להגיע למבוקשו, מסתיימת השיחה כך :

18.ג' (תרגום לכתוביות)	18.ב' (תרגום מילולי)	18.א' (שפת המקור)	
	אל לואיז ואזמרלדה המחכות בפתח הכיתה.)	Prof. (<i>se tourne vers Louise et Esméralda qui attendent sur le seuil de la porte.</i>)	01 02 03
אתן שם, מה אתן עושות שם?	אה, השתיים שם, מה אתן עושות כאן בעצם?	Eh les deux là, qu'est-ce que vous faites là en fait ?	04 05
כלום. אנחנו מחכות. אפשר?	כלום. אנחנו מחכות לה. אני יכולה..	Lo. Rien. On l'attend. Kb. Je peux..	06 07
- תזדרזי, אני מחכה. אני מתנצלת שהתחצפתי אליך. אפשר ללכת, בבקשה?	- תזדרזי. אני מקשיב אבל... אני מתנצלת שהייתי חוצפנית אליך. אני יכולה ללכת בבקשה ממך?	Prof. - Dépêche-toi , j'écoute Kb. Mais... Je m'excuse d'avoir été insolente avec vous . Je peux y aller s'il vous plaît ?	08 09 10 11
Ø מספיק.	מצחיקה, את התנצלת! זה בסדר! (די!)	Es. Bouffonne, tu t'es excusée ! Prof. Ça va !	12 13
אמרתי בלי להתכוון. (קומבה יוצאת מהחדר. המורה בועט בכיסא שלידו.)	לא התכוונתי אה! (Khoumba sort. Le prof. donne un coup de pied dans une chaise près de lui.)	Kb. <i>J'le pensais pas hein</i> ! 15 16	14 15 16

לאחר מספר חזרות על ניסוח ההתנצלות מקבל המורה (07-09) את התנצלותה של קומבה ככנה למרות הבעת מחאה בתחילת המהלך, במילה Mais (09), שדרכה בולטים חוסר סבלנות ורצונה לסיים את השיחה ולצאת מהכיתה. ברגע זה, נראה לכאורה שהמורה מסיים את השיחה בעמדת הכוח שמקנה לו מיצובו כמורה וכמחנך, אך הערת התלמידה (14) *J'le pensais pas hein* כשהיא עומדת לצאת מהכיתה מבטלת את ההתנצלות ואינה משאירה זמן תגובה למורה. הערה זו

באה כתוצאה מלחץ חברתי שהפעילו עליה שתי החברות באמצעות פנייתה המאתגרת של אזמרלדה Bouffonne (12). הקנטה זו מצביעה על הדרך שבה החברות רואות אותה עכשיו, לאחר שבעיניה היא ויתרה למורה: ! tu t'es excusée (12), ובכך פוגעת בדימויה של קומבה לחיוב. זוהי פגיעה גם בדימוי המורה – הן לחיוב כי היא פוגעת ברצונו ליצור יחס של כבוד הדדי עם התלמידה והן לשלילה כי היא פוגעת בסמכותו ובמיצובו כמורה – מה שבא לידי ביטוי, בצד הוויזואלי בלבד, בבעיטה שהוא בועט בכיסא בהיותו לבד בכיתה.

בתרגום כמקור, התנצלותה של קומבה נובעת מצייתנות מאולצת (08-11). השמטת ההקנטה של החברות בשלמותה Bouffonne, tu t'es excusée (12) מעלימה את הלחץ החברתי המופעל על ידי החברות והמשפיע על תגובתה של קומבה כפי שעולה משורה 14 במקור, כך שאמנם הבניית הכוח שלה כלפי המורה נשמרת, אך ביטול ההתחייבות מיוחסת בעברית אך ורק ליוזמתה של קומבה.

(19) בדוגמה שלפנינו מבנה אזמרלדה יחס שוויוני/ביקורתי – נקמה מאוחרת לתקרית שבה המורה כינה את התנהגות הנציגות התנהגות של pétasse (שרמוטות) (דוגמה 16). התלמידה מחזירה לעצמה את הכבוד העצמי בתגובה לפגיעה בדימוי לשלילה ולחיוב שהיא חשה אז. השיחה להלן מראה דרך נוספת שבה התלמידה מצליחה להבנות מחדש את יחסי הכוח – תוך כיבוד המוסכמות. בשיחת סיכום של סוף שנת הלימודים מבקש המורה (Prof.) מתלמידיו להצביע על מה שמשך במיוחד את תשומת ליבם מבין הדברים שנלמדו במהלך השנה, לאו דווקא בשיעורים שלו. בקטע הבא מופנית השאלה לאזמרלדה (Es.):

19.ג' (תרגום לכתוביות)	19.ב' (תרגום מילולי)	19.א' (שפת המקור)	
בטח למדת משהו מהספרים שקראנו.	בספרים שקראנו, הרי את בטח... את בטח הסקת משהו מהם.	Prof. Dans les livres qu'on a lus, t'as bien... t'en as bien tiré quelque chose.	01
הספרים שלכם זבל.	הם מכוערים [סלנג verlan] הספרים שלך, המורה.	Es. Ils sont cheums (= moches) vos livres Monsieur.	04
- מה הם?	- הם מה?	Prof. - Ils sont quoi ?	06
הם גרועים.	הם אפסיים.	Es. Ils sont nuls.	07
מה עם אחד הספרים קראת בעצמך?	ואחד הספרים שאת היית קוראת (אולי קראת) לעצמך, לדוגמה?	Prof. Et un des livres que tu aurais lu pour toi, par exemple ?	08
הספרים שקראתי?	אה, ספרים שאני, אני קוראת?	Es. Euh, des livres que moi je lis ?	11
למשל "המדינה"	כן, יש "הרפובליקה"	Si, y a « La République »	12
			13

הספר "המדינה".	הספר "הרפובליקה"?	Prof.	Le livre « La République »	14
"המדינה" של אפלטון?	"הרפובליקה" של אפלטון!		« La République » de Platon !	15
- כן	- כן	Es.	- Ouais	16
קראת אותו?	את קראת את זה?!	Prof.	T'as lu ça !?	17
למה קראת אותו?	אבל איך זה יכול להיות שאת קראת את זה?		Mais comment ça se fait que t'aies lu ça ?	18 19
- לאחותי הגדולה היה אותו.	אז, זה [של] אחותי הגדולה שהיה לה.	Es.	Ben, c'est ma grande sœur qui l'avait.	20 21
היא לומדת פילוסופיה?	היא עושה (לומדת) פילוסופיה אחותך הגדולה?	Prof.	Elle fait de la philo ta grande sœur ?	22 23
- לא, משפטים	לא, היא עושה (לומדת) משפטים.	Es.	Non, elle fait du droit.	24
ספרי לנו, מה מסופר בו?	אז נו, לכי [קדימה], ספרי לנו, מה זה הספר הזה?	Prof.	<i>Mais alors va-s-y raconte-nous, c'est quoi ce livre ?</i>	25 26
	[...]		[...]	
טוב מאוד שקראת אותו.	אבל זה טוב מאוד שאת קראת את זה.	Prof.	<i>Mais c'est très bien que tu aies lu ça.</i>	27 28
- אני יודעת	- כן, אני יודעת.	Es.	- Ouais, je sais.	29
זה לא ספר של שרלילות.	זה לא ספר של שרמוטה, נכון?!		<i>C'est pas un livre de pétasse hein !?</i>	30 31

לפניית המורה (01-03) המדרבנת את אזמרלדה להשתדל ולתת משוב חיובי, עונה אזמרלדה

בהבניית כוח של זלזול בחסות הפנייה התקנית ב-V (=moches) Ils sont cheums (04-)

(05). חשוב לציין כאן לגבי אמירה זו, שעל פי קטע מתוך הסרט (שלא הבאתי כאן), ידוע שהספרים

שנלמדו בשיעור ספרות הם אכן בחירתו של המורה (ולא של צוות המורים כפי שעולה מהתרגום

ללשון רבים בכתובית). לכן מדובר בפנייה לנמען יחיד שניתן לראות בה פגיעה ביכולת המורה לעניין

את תלמידיו ובכך בדימויו לחיוב. המורה מגיב באתגור כפול לתלמידה: ראשית הוא מתעניין

בספרים אחרים שקראה ביוזמתה (8-10), שנית הוא מבקש ממנה לספר על הספר שהזכירה

(המדינה' מאת אפלטון), הן ישירות והן בחיזוק הביטוי המדרבן *Mais alors vas-y...* (25-26),

ולבסוף הוא נותן הערכה חיובית *Mais c'est très bien que t'aies lu ça !* (27-28) שבעצם משקפת

ומבנה מחדש את מיצובו כמורה וכמחנך כאחד. תשובתה של אזמרלדה *C'est pas un livre de*

pétasse hein !? (31-32) מבנה מחדש ובדיעבד את יחסי הכוח בתגובה לפגיעה שחוותה במהלך

השנה (דוגמה 16). תשובתה זו, המנוסחת כקביעה כללית, ללא פנייה לנמען יחיד במקרה זה,

מועצמת באמצעות המרכיב הפרגמאטי בעל הערך הרטורי כאן *hein !?* בסוף אמירתה, שדרכו

התלמידה מפגינה ביטחון עצמי ותחושת ניצחון במפגן הכוח הספציפי הזה. המורה מגיב בחיך

ומקבל את הערתה בעצם שתיקתו. הרי כמו שהוא בעצמו אומר בסרט: Tout le monde peut s'exprimer dans les limites de la politesse (כולם יכולים להתבטא, אבל בגבולות הנימוסי).

בתרגום, הזחת המשמעות של כינוי השייכות המוצרך vos livres כאמור (הספרים שלך) (04) מנמען יחיד לנמען רבים ('הספרים שלכם') מצמצמת את אחריות המורה לבחירת הספרים הנלמדים ובכך את הפגיעה בדימוי לחיוב שלו בטענה זו (04-05). בעיקר, מעניין לציין שהשמטת מילת סיום המשפט ? hein (31), פוגעת בהבניית יחסי הכוח שבמקור. היא מעבירה את הערת התלמידה 'זה לא ספר של שרלילות' (31-30) כעובדה מצדה, מבלי לזמן באופן רטורי את אימות דבריה של התלמידה על ידי המורה ובכך מוחלש היפוך הכוחות בשיחה בעברית. ניתן לראות שוב פיצוי להשמטה זו בצד הוויזואלי, דהיינו הבעת הפנים של אזמרלדה.

2.4.3 סיכום סעיף 2.4

לסיכום סעיף זה, ניתן להסיק שבמסגרת הפניות האסימטריות בין מורה לתלמיד, מתאפשרים בצרפתית עימותי כוח בחסות המערכת T/V. במקרה זה, כיבוד המוסכמות מגן על המורה מפני שוויון מוחלט עם התלמיד, דהיינו משמר את המיצוב הראשוני שלו מחד גיסא, ונוצר מיצוב משני של התלמיד מכוח הוויכוח מאידך גיסא. מיצוב משני זה נובע מדו-קוטביות הפנייה. בתרגום לעומת זאת, מתנהלים יחסי הכוח מבלי שהמיצוב המשני המובנה באמצעות הפניות, ישחק תפקיד. נוסף על כך, השמטות מרכיבים פרגמטיים המשפיעים על הבניית יחסי הכוח בחסות מערכת הפניות ב-T/V, מעלימות מהצופה/קורא הכתוביות, חלק מהפגיעות בדימוי (למשל פנייתו של המורה אל קבוצת התלמידים (דוגמה 17: שורות 08-15), על אחת כמה וכמה אם יש מצבים שבהם מושמט מהלך שלם (למשל בפנייתה של אזמרלדה לקומבה (דוגמה 18: שורה 12). במצבים של דו-קוטביות הפנייה במקור, נשמר מיצובו של המורה בעברית בעיקר מתוך קליטת ערוצים נוספים: חזותי בדוגמאות 16 ו-19, קולי בדוגמה 17. בדוגמה 18, לעומת זאת, השמטת המהלך של אזמרלדה (שורה 12) שופכת אור שונה בגרסה העברית.

2.5 הפרת המוסכמות בסרט "בין הקירות"

בסעיף זה אדון שוב בעימותי כוח, אך הפעם כשהתלמיד מפר את המוסכמות במהלך השיחה. הסעיף מתחלק לשני תת-סעיפים: הראשון (2.5.1) יציג שתי דוגמאות שבהן ההפרה אינה גורמת להעברת המקרה למנהל (דרגת הפירמידה מעל המורה). השני (2.5.2) יציג שתי דוגמאות שבהן ההפרה בוטה ומצריכה טיפול בדרגות העליונות של הפירמידה (מנהל, וועדת משמעת).

2.5.1 הפרה אחת נבלעת בהקשר (סלנג)

בשתי הדוגמאות הבאות (20, 21) מנסה התלמיד/ה להגיע ליחס שוויוני ואף להתנשא מעל המורה בדומה לדוגמאות 15-19 (2.4.2), אך קיימת בהן רק הפרה אחת והיא נבלעת. סולימאן בדוגמה הראשונה (20) וקומבה בדוגמה השנייה (21) מכבדים את הנורמה ברוב השיחה ומפריים אותה באופן חד-פעמי (סולימאן: tu vois ; קומבה: lâche l'affaire). הפרה זו היא כנראה חלק מהשימוש במשלב הסלנג השכיח והשוטף אצל התלמידים. אולם במקרים שלפנינו, היא מתבצעת בהקשר חריג: הצבת שאלה מביכה למורה במקרה של סולימאן עם הכשרת הקרקע לקראת ניסוח השאלה – כך שההפרה החד-פעמית הופכת לזניחה בהקשר הנתון (דוגמה 20), וסירוב למלא אחר ההוראה במקרה של קומבה הנתפס כשלעצמו כערעור על סמכותו של המורה, דהיינו מאיים על מיצובו – כך שחומרת האיום הזה עולה על ההפרה הסלנגית והחד-פעמית (דוגמה 21).

(20) הקטע הבא מדגים את דו-קוטביות פנייתו של התלמיד סולימאן (SI.) אל המורה (Prof.) בסביבה טקסטואלית של משא ומתן, שדרכה הוא מבנה יחס שוויוני עם המורה. ברוב פניותיו שומר סולימאן על הנורמה (01-05, 17-18, 22, 29-30, 39-41) ובכך על המיצוב הראשוני של המורה, חוץ מפעם אחת (35-36) שאליה המורה לא מתייחס בתור הפרת מוסכמות, על אף שסולימאן משיג דרכה שוויון מוחלט רגעי בצרפתית. בדרך זו מבנה התלמיד לעצמו בהדרגתיות מיצוב משני הנובע מסקרנות לחייו הפרטיים של המורה (נטייתו המינית, 29-30), והמביא אותו לשאול את השאלה שבה טמונה פגיעה אפשרית בדימויו לשלילה של המורה.

בספסלים האחוריים של הכיתה מעודד בובקר (Bb.) את סולימאן (SI.) לשאול את המורה פרנסואה (Prof.) את השאלה המטרידה אותם. סולימאן חצוי בין סקרנותו לדעת לבין החשש להישלח למנהל (02-03) על שאילת שאלה מביכה, אך לבסוף משתכנע לדבר:

ג.20 (תרגום לכתוביות)	ב.20 (תרגום מילולי)	א.20 (שפת המקור)	
אם אגיד לך, ישלחו אותי ישר לגואנטנמו.	אם אני אגיד לך, אתה הולך לשלוח אותי לגואנטנמו (כינוי למנהל). זה בסדר.	SI. Si je vous l'dis, vous allez m'envoyer chez Guantanamo ! C'est bon.	01 02 03
הלך עליי.	[...] ואני שרוף אחר כך. עזוב!	SI. Et j'suis cramé après. Laissez tomber.	04 05
- לא "הלך עליך" כמו שאתה אומר.	- אבל לא, אתה לא שרוף, כמו שאתה אומר.	Prof. Mais non, t'es pas cramé comme tu dis.	06 07
לא, לא, יש לך שאלה?	לא, לא, לא, לא, מה קרה? יש לך שאלה לשאול!	SI. Non, non, non non Prof. Qu'est-ce qu'il y a ? T'as une question à poser !	08 09 10
- כן, אז תשאל.	- כן, נו אז תשאל אותה!	SI. Ouais. Prof. Eh ben pose-la !	11 12
- זה מסוכן מדי.	אבל היא לוהטת מדי, היא חמה מדי.	SI. Mais elle est trop chaude, elle est trop chaude.	13 14
זה לא מסוכן מדי.	אבל לא, היא לא לוהטת מדי.	Prof. Mais non elle est pas trop chaude.	15 16
- יביך אותך.	- לא, זה יעלה לך בנוסף. לך (יאללה) עזוב.	SI. Non, ça fait cher pour vous en plus. Allez, laissez tomber.	17 18
נו, תשאל ודי.	תשמע, עכשיו שהגענו לזה, אנחנו שם. נו לך על זה (יאללה)	Prof. Ecoute, maintenant qu'on y est, on y est. Alors va-s-y	19 20 21
- אתה מבטיח? קדימה.	יש לי את המילה שלך? תזדרז.	SI. J'ai votre parole ? Prof. Dépêche-toi.	22 23
- אומרים... אבל לא אני אמרתי,	- אני לא יודע, לפי מה שאומרים אה? זה לא אני שאומר	SI. Je sais pas, à c'qu'on dit hein ? c'est pas moi qui le dis	24 25 26
שמעתי שאומרים	לפי מה שאומרים, אני שמעתי,	à ce qu'on dit, j'ai entendu,	27
אומרים שאתה אוהב גברים.	לפי מה שאומרים, אתה... אה... אתה אוהב גברים	à ce qu'on dit, vous êtes... euh... vous aimez les hommes	28 29 30
[...]	רעשי רקע	[...] Bruits de fond	31
לא אני אמרתי.	אה, אני לא יודע, אה, זה לא אני שאומר את זה.	SI. Eh j'sais pas, eh, c'est pas moi qui le dis	32 33
- מי אומר?	- ומי זה שאומר את זה?	Prof. Et qui est-ce qui dit ça ?	34
אנשים. ∅	נו זה השמועה, זה האנשים, אתה רואה!	SI. Ben c'est 'on', c'est les gens tu vois !	35 36
- ואותך זה לא מעניין?	[...] אבל אותך, השאלה הזו, היא לא מעניינת אותך בכלל!	Prof. Mais toi, cette question, elle t'intéresse pas du tout !	37 38
אם אתה אוהב גברים, יופי לך.	אני, לא אכפת לי. אם אתה אוהב גברים, מה טוב לך (שיהיה לך לבריאיות)	SI. Moi, j'm'en fous. Si vous aimez les hommes, tant mieux pour vous.	39 40 41
- נכון.	זהו! אתה, אתה... אתה...	Prof. Voilà ! Tu, tu...	42
אז זה נכון או לא?	אבל זה נכון אן לא?	SI. Mais c'est vrai ou pas ?	43
- אז אתה כן שואל.	אה, בכל זאת, אתה שואל אותה!	Prof. Ah, quand même, tu me la poses !	44 45

ניתן לחלק את הדוגמה הזו לשני חלקים: הראשון, הכשרת הקרקע לשאלת השאלה, והשני השאלה והתגובה. במהלך חילופי הדברים האלה משקפות הפניות ב-T של פרנסואה את מיצובו הראשוני כמורה.

בחלק הראשון, המורה מכוון את השיחה למוקד שלה – שאלת השאלה, ואינו מתחייב לגבי ההשלכות. הפניות ב-V של שני התלמידים משקפות את מיצובם ככאלה אך תוכן דבריהם מרמז על שאיפה ליחס שוויוני בשיחה. לפני שהוא שואל את השאלה הצפויה להביך את המורה משום שהיא פולשת לחייו הפרטיים ובכך תפגע בדימויו לשלילה, מנהל סולימאן משא ומתן מקדים עם המורה (01-22) כדי להבטיח שלא ייענש. בכך הוא מבנה בהדרגתיות את המיצוב המשני שיאפשר לו לשאול את השאלה, בחסות הנורמה. לשם כך הוא משתמש באמצעים לשוניים רבים כגון *si je vous l'dis* (01), *Et j'suis cramé après* (04) או השאלה *J'ai votre parole ?* (22), המשמשים כבקשות עקיפות לקבל חסינות. כמו כן, הביטוי החוזר על עצמו *(Allez,) laissez tomber* (05-04, 18) שדרכו, כחלק מניהול המשא ומתן בשיחה, סולימאן מעמיד פנים שהוא רוצה לוותר, או תיאור השאלה *elle (la est trop chaude* (question) (13-16): אמצעים לשוניים אלה מכשירים את הקרקע לשאלה יוצאת דופן, הם מעוררים את סקרנות המורה ובכך מאתגרים אותו. במקביל למשא ומתן זה, התגובות של המורה הולכות ונעשות חסרות סבלנות מתוך רצון לסגור את העניין המסייט את תשומת לב התלמידים ולהמשיך בשיעור, ובכך לנתב את השיחה ולהבנות את כוחו הסמכותי מחדש. קודם הוא מעודד *T'as une* (06-07) *Mais non, t'es pas cramé, comme tu dis*, אחר כך שואל ישירות *Eh ben pose-la* (09-10) *question à poser*, ואחר לתשובתו החיובית של סולימאן (11), מדרבן *Ecoute, maintenant qu'on y est [...] vas-y !* (12). הוא מכריע ודורש לשמוע את השאלה: (23) *Dépêche-toi*.

בחלק השני של השיחה, הפרתו היחידה של סולימאן בקטע זה (38-39) מבנה שוויון מוחלט רגעי במקור כפי שאדון בו בהמשך. היא מתרחשת אחרי שסולימאן שאל את השאלה בצורה עקיפה תוך שימוש בשמועה כריכוך ל-FTA ובכך מתחמק מאחריות על הנאמר בה: *je sais pas* (24), *à ce qu'on dit* (25, 27, 29), *c'est pas moi qui le dis* (27-28), *j'ai entendu* (29). אמצעים לשוניים אלה מאפשרים לו לשמור על איזון כוחות, אמנם שביר, שאליו המורה מגיב בגישה חיובית תוך דחיית הפגיעה כדרך להחזיר את איזון הכוחות בשיחה ולהמשיך בשיעור. מתוך מיצוב משני זה

שהוא הביא על עצמו – או הסכים להביא על עצמו, הוא מתעלם מההפרה החד-פעמית והסלנגית, שהיא עצמה עטופה באמצעי לשוני המבנה הגנה עצמית (התחמקות האחריות על הנאמר): Ben ! c'est 'on', c'est les gens tu vois ! (35-36). ניתן בהחלט לתפוס פנייה זו כסגנון דיבור ספונטני של התלמיד ללא כוונה לפגוע במיצוב המורה (בשונה להפרות שיידונו בסעיף 2.5.2). בשיחה זו ועל אף המתח ההולך וגואה, הפניות נשארות אסימטריות ומכבדות את המוסכמות. הפנייה היחידה ב-T מצד התלמיד אל המורה עוברת כאן בשקט. שני הסברים אפשריים לכך: המורה תופס אותה כפנייה סתמית (T/V générique), כלומר T המשמש במקום on בשפת הדיבור, או המורה מתעלם ממנה היות והוא משועשע מהתנהלות השיחה ולכן משתמש בהומור כדי לשמר את מאזן הכוחות.

בתרגום, אפשר לסמן מספר השמטות של אמצעים פרגמטיים המבנים את המשא ומתן האופייני לשיחה הזו. למשל, השמטת הפנייה החוזרת laissez tomber (04-05, 18) שאין לה מקבילה כלל בתרגום, מעלימה ממנו את הבניית הוויתור האפשרי על שאילת השאלה ואתו חלק ממרכיבי המשא ומתן. יחד עם זאת, מועברים יחסי הכוח העיקריים בשיחה באמצעות כתוביות קצרות ותמציתיות: האתגור בפיו של סולימאן (13, 15, 17), הבניית ההגנה העצמית שלו כשהוא מסתתר מאחורי השמועה (24-25, 27, 29), וכמו כן הדרגתיות הדרבון בפיו של המורה (12, 19, 23). בדוגמה זו, אי-פיצוי על ההפרה tu vois (35-36) אינו משמעותי בהקשר הנתון מכיוון שהמורה אינו מתייחס להפרה במקור.

(21) בדוגמה זו בולטת דו-קוטביות פנייתה של התלמידה קומבה (Kb.) אל המורה פרנסואה (Prof.) בסביבה של עימותי כוח, שדרכה היא מבנה יחס של התנשאות מעל מורה. מחד גיסא שומרת קומבה על הנורמה (01-04, 25-31) מלבד פעם אחת (18) שאליה המורה לא מתייחס בתור הפרת מוסכמות, ומאידיך גיסא היא מבנה לעצמה מיצוב משני (לוקחת לעצמה את הזכות לסרב) ובכך פוגעת לאורך כל השיחה בדימויו לחיוב של המורה, דהיינו בסמכות המוענקת לו מכוח מיצובו כמורה: פניותיה התקניות מתמקמות כאן בקוטב השלילי של ה-V (1.1.2).

בפתיחת השיעור על הדיוקן העצמי מבקש המורה (Prof.) מקומבה (Kb.) להקריא קטע מתוך היומן של אנה פרנק שהוגדר כשיעורי בית. קומבה מסרבת חד משמעית למלא אחר הוראתו

של המורה ומתעקשת (11). בין המורה לתלמידה מתפתח דיון שבו הוא מצדיק את בקשתו מתוקף

זכותו כפי שעולה מכוח מיצובו כמורה לספרות (10-8, 16-14) :

21.א' (שפת המקור)	21.ב' (תרגום מילולי)	21.ג' (תרגום לכתוביות)
Kb. <i>En plus vous êtes là, vous êtes vénère (=énervé) là. Vous vous excitez sur moi, c'est quoi ça ?</i>	ועוד אתה כאן, אתה מעוצבן כאן. אתה מתרגז עלי, מה זה זה?	אתה הרוס עליי. מתלהב ממני, זה העניין?
01		
02		
03		
04		
05		(המורה מבקש מקומבה לחזור על המשפט בצורה מובנת בצרפתית.)
06	אני רוצה רק שאת תקראי, זה הכול.	אני רק רוצה שתקראי.
07		
08	ואני חושב שזו זכותי שאני מבקש ממך לקרוא, לא?	זכותי לבקש ממך לקרוא, לא?
09		
10		
11	Kb. - Non	- לא
12	Prof. [...] <j'aimerais juste qu'on travaille.	[...] אני רוצה שנלמד,
13		
14	<i>Je te désigne comme j'ai le droit de le faire en tant que prof de français .></i>	אני בוחר אותך, כפי שיש לי זכות לעשות זאת בתור מורה לצרפתית.
15		
16		
17	Kb. < Ouais ben bien sûr, ouais c'est bon, C'est bon, lâche l'affaire, C'est bon ! Ouais c'est bon j'ai dit ! >	>נו טוב, בטח, כן זה בסדר. זה בסדר, עזוב את העניין! זה בסדר אמרתי! כן, זה בסדר אמרתי.
18		אין בעיה.
19		
20		
21	Prof. - < J'ai le droit... > Eh tais-toi maintenant, on t'écoute.	- תהיי בשקט. אנחנו מחכים.
22		
23	[...]	(קומבה ממשכיכה לסרב למלא אחר ההוראה.)
24	Kb. Là vous dites : j' me tais, et après vous dites : je lis.	כאן אתה אומר : אני שותקת, ואחר כך אתה אומר : אני קוראת.
25		
26		
27		
28		
29	Prof. C'est quoi, quoi?	זה מה, מה?
30	Kb. Ben faut savoir choisir.	נו צריך לדעת לבחור.
31	Réfléchissez un peu, hein !	תחשוב קצת אה!
32	(geste de la main au front)	(גושה תנועת יד ליד המצח)
33	Prof. Bon alors, très bien. Ecoute, tu viendras me voir à la fin de l'heure et on en reparlera tous les deux	טוב אז, טוב מאוד. הקשיבי, את תבואי לראות אותי (תיגשי אליי) בסוף השעה
34		
35		
36		
37	<i>et ça va mal se passer, j'te promets.</i>	וזה לא יהיה נעים.
38		

הסביבה הלשונית בוטה, התוקפנות מוגברת באמצעות השימוש בסלנג, במקרה זה ה-

verlan (סלנג בנוי לפי עיקרון קריאה הפוכה של הברות המילה l'envers – ההיפוך). למשל, המילה

vénère (02) (מילה קיימת בשפה) היא מקבילה למילה énervé (מעוצבן/ מרוגז). השימוש בסלנג

מעיד על רצונה של קומבה להביך את המורה, היא מודעת לסיכוי שהוא לא רגיל לשפה זו ביומיום, ויתכן שלא יבין את המילה באופן מיידי. בכך, היא מעצימה את הבניית יחסי הכוח שלה בשיחה. משלב זה אינו מועבר בתרגום. קיימת הזחה במשמעות המילה vénère שמקורה יכול להיות בתחום הלקסיקאלי, ואליה לא אתייחס במסגרת עבודה זו.

ניתן לחלק את השיחה הנ"ל לשני חלקים סביב הפרת המוסכמות בפיה של קומבה (18-19).

בחלק הראשון, פניותיו של המורה לפני ההפרה Et je pense que je suis dans mon droit en te

demandant... (08-10) ו- je te désigne comme j'ai le droit de le faire... (14-15), מצדיקות את

מתן ההוראה כזכות המוענקת לו מכוח תפקידו. ברוח זו, הוא מגיב בריכוך *Et je pense que...* ל-

FTA שהציבה לו קומבה בעצם סירובה, אך גם פוגע בדימוי לחיוב של עצמו כבעל הסמכות להצביע

על תלמיד למשימה לימודית. ההפרה C'est bon, lâche l'affaire (18-19) מסמנת את המפנה

המביא לחלק השני בשיחה. הפרה זו נעשית כאמור במשלב סלנגי ובתוך דיון סוער שבו שניהם

מדברים בחפיפה וקומבה חוזרת מספר פעמים על הביטוי *Ouais c'est bon...C'est bon, j'ai*

dit !, המחזק את הבניית מיצובה המשני הדורש שוויון זכויות. אמנם המורה אינו מדגיש את

ההפרה, אך הוא משנה את גישתו בשיחה: הוא קוטע באופן חד את אמירתו *j'ai le droit* (21),

העולה בקנה אחד עם עמדת ההצטדקות שאליה הוא נקלע בתחילת השיחה, ועובר לעמדת הכוח

המוענקת לו מכוח תפקידו כמורה. יעידו על כך הציווי *Eh, tais-toi* (21) וההוראה הפדגוגית On

t'écoute (22). התנהגותה הבלתי נאותה של קומבה, המלווה בתנועת יד ליד המצח כסימן לאי-

שפיות המורה (32) בגלל הנחיות מנוגדות לכאורה (לשתוק ולהקריא, 21-22), גורמת להחרפת

תגובתו. הוא מסיים את השיחה בהוראה לגשת אליו בסוף השיעור (33-38) המשקפת ומבנה מחדש

את סמכותו כמורה. הוראה זו מנוסחת כהחלטה *Bon alors très bien* (33) ומסתיימת באיום et ça

va mal se passer, j'te promets (37-38) המהווים FTA מפורש לדימויה לחיוב של קומבה (ענישה

אפשרית על התנהגותה). מחד גיסא הוא נותן הוראה (לגשת אליו) בלתי ניתנת לערעור כרגע, כי אינה

ברת ביצוע אלא רק בסוף השיעור, ובכך מבטיח לעצמו את המילה האחרונה בשיחה זו (כלומר

מחזיר לעצמו את עמדת הכוח), ומאידך גיסא הוא פוגע בדימוי לשלילה של עצמו בעצם ההבטחה

(המחייבת אותו בקיומה).

בתרגום, השמטת הביטוי Et je pense que (08) הפועל כריכוך (softener) על ההוראה שניתנה לקומבה מעבירה את המבע כקביעת עובדות. היא מעלימה את הפגיעה של המורה בדימוי לחיוב של עצמו, כפי שהיא עולה מעצם הצטדקותו בחלק הראשון של השיחה במקור. בכתובית לשורה 18, לא מופיעה תחילת המשפט המקוטע... J'ai le droit... ובכך לא ניתן לצופה להסיק מסימנים לשוניים את המפנה בהבניית הכוח שבה נוקט המורה מעכשיו. יתר על כן, התרגום לפנייה המפרה של קומבה (18-19), בנוסף למחסר, גם משמיט לחלוטין את הביטוי C'est bon, j'ai dit, שהיה צפוי בעברית להדגיש את הבניית המישוב המשני של התלמידה ואי-קבלתו על ידי המורה. יש להניח שחפיפת הדיבור בקטע הספציפי (12-21), הקצב המוגבר והעלאת הטונים בין הדוברים הקשו על מציאת פתרונות בתרגום הכתובית, לאור המגבלות הטכניות הכרוכות בו (1.1.4) בעוד הנורמה מרשה צמצום. יחד עם זאת יש לציין שהביטוי 'אין בעיה' (18) המופיע בכתובית אינו מעביר את משלב הסלנג ובכך נעלם מהתרגום ה-FTA המשמש מצמד (embrayeur, 1.1.2) להבניית סמכותו מחדש מצד המורה. כתובית זו היא דוגמה מובהקת לסיכום אמירה שלמה במבע מצומצם המעלים את כל הסימנים הלשוניים הנשנים, המבנים את יחס הכוח (חוצפה לפי סעיף 1.1.2): *Ouais ben bien sûr, ouais c'est bon, C'est bon, lâche l'affaire, C'est bon ! Ouais c'est bon j'ai dit !* (17-20). בשורות האחרונות (33-38), השמטת הביטוי הפותח את החלטתו של המורה *Bon, alors très bien* (33) והביטוי הסוגר אותה *j'te promets* (38) מחלישה את הפגיעה בדימוי לשלילה של עצמו ואת עוצמת האיום המובנה כלפי קומבה. פיצוי לאפקט המצמד, המסמן תפנית בגישת המורה בשיחה, ניתן להסיק מהצד הוויזואלי: לאחר שקומבה עושה את תנועת היד, מצביע עליה המורה עם הספר שבידו (במקביל ל-22-23, ול-33-36). מכאן יכול הצופה לפרש את המבע המצומצם שנינו נדבר על זה אחרי השיעור / וזה לא יהיה נעים' (34, 37) כתגובה מתוך פגיעה.

לסיכום 2.5.1, ניתן להדגיש שהפרה הנתפסת על ידי המורה כלא מאיימת על מיצובו הראשוני יכולה לעבור בשקט. בדוגמה 20, הראיתי שפנייתו של סולימאן באה באופן ספונטני מתוך סגנון הדיבור הסלנגי שלו, וכתוצאה מההקשר אינה פוגעת במיצובו הראשוני של המורה המשועשע, לכן המורה מתעלם ממנה. בדוגמה 21, ההקשר שונה לחלוטין: עימותי כוח חזקים מתנהלים בו, וההפרה במשלב הסלנג אף היא אינה המרכיב המערער על מיצובו של המורה כמורה, אלא עצם הסירוב של התלמידה למלא אחר המשימה לימודית שהוטלה עליה. משום כך מתעלם המורה

מההפרה הרגעית הזו. בשני המקרים הנ"ל, הסטייה מהנורמה היא חד-פעמית ונבלעת בהקשר משתי סיבות: ראשית, ההקשר והבניית יחסי הכוח הנוצרים בשיחה עולות עליה, הן בהומור במקרה הטוב (דוגמה 20), והן בקריאה לסדר בסוף השיעור במקרה החמור יותר (דוגמה 21); שנית ובהתאם, ההפרה עצמה במקרים אלה אינה מאיימת כלל על מיצוב המורה, או אינה המרכיב המאיים עליו. יחסי כוח אלה שדרכם התלמיד/ה מבנה מיצוב משני תוך שמירה על מיצובו הראשוני של המורה אינם מועברים ככאלה בעברית מפאת המחסר. תפקידם של אלמנטים פרגמטיים רבים במקור הוא להעצים את הבניית יחסי הכוח באמצעות הפנייה; השמטתם בתרגום עלולה לגרום מעוצמתם (דוגמה 20, שורות 23-39, או דוגמה 21, שורות 33-38). פיצויים להשמטות אלה קיימים בצד הוויזואלי שעליו המתרגמת כנראה מסתמכת. לרוב, היא בוחרת באסטרטגיית תרגום סלקטיבית מכוח האילוצים הטכניים ותמציתית מכוח הנורמה התרגומית (1.1.4), כדי לאפשר לצופה לקלוט את התמונה ואת המידע הטמון בה. לא ארחיב בסוגיה זו מכיוון שהמחקר שלי מתמקד בהיבט הלשוני.

2.5.2 הפרת המוסכמות כלפי המורה כחציית קו אדום הפוגעת במיצובו הראשוני

בסעיף זה, אביא את שתי הדוגמאות מתוך הסרט שבהן התלמיד סולימאן מפר את המוסכמות. הפרות אלה, בשונה מהסעיף הקודם, מערערות כשלעצמן את מיצובו הראשוני של המורה ועל כן, הן בלתי מקובלות בצרפתית. הפרה מסוג זה מבנה יחס שוויוני מוחלט בהייררכיה, סימטריה מוחלטת, ומהווה קו אדום שאין לעבור עליו. משום כך היא מצדיקה לשלוח את התלמיד למנהל, דהיינו לשלב הגבוה יותר בפירמידה הבית-ספרית (דוגמה 22), ובמקרה של הפרה חוזרת (דוגמה 23) אף לזמן אותו לוועדת משמעת. כאן ההקשר שונה מהדוגמאות הקודמות (סעיף 2.5.1): בשל המחסר, לא מועברת בעברית העילה המקורית לענישת התלמיד.

(22) הקטע הבא הוא המשך ישיר לדוגמה 14 שבה סולימאן (SI.) פנה לחבר כיתתו קארל בפניות גזעניות ופוגעניות. התערבויות המורה (Prof.) כפי שכבר מופיעות בדוגמה 14 ושחלקן מופיעות שוב בתחילת הדוגמה הנוכחית (01-02, 03-08) באו להרגיע את הרוחות בהדרגתיות. פניותיו של סולימאן אל קארל (Cr.) (10) ואל אזמרלדה (Es.) (22-23) מובאות לשם ההקשר בלבד. הניתוח יתמקד בהתפתחות השיחה בין סולימאן למורה. כאמור בניתוח דוגמה 14, נמען הפנייה sale pédé, va (10) עומד בספק. כנראה, עקב ערפול זה דוחה המורה את האפשרות שהיא מופנית אליו ומסתפק בהוראה להפסיק עם הגסויות (11-12). הפנייה המפרה ב-T של סולימאן אל המורה (13-14) מבנה

סימטריות מוחלטת המאיימת על מיצובו של המורה כסמכות בכיתה ובכך בדימויו לחיוב. היא נתפסת כביטול המיצוב הראשוני של המורה וכדחיית ההייררכיה. מיצוב משני מסוג זה, דהיינו הבניית שוויון מוחלט בלתי ראוי, הוא חציית קו אדום :

22.ג' (תרגום לכתוביות)	22.ב' (תרגום מילולי)	22.א' (שפת המקור)	
אפשר לדבר בצורה רגועה.	האם אנחנו יכולים לשוחח ברוע?!	Prof. Est-ce qu'on peut discuter calmement?!	01 02
	[...]	[...]	
זאת לא תחרות עלבונות, זה דיון.	זאת לא תחרות עלבונות, זהו טיעון	Prof. C'est pas un concours d'insultes, c'est de l'argumentation	03 04 05
סולימאן, תפסיק לדבר ככה.	סולימאן, זה בסדר (די) עכשיו, תפסיק להשתמש בלשון כזו (מסתכל בשולחני) הומו מלוכלך, לך	Souleymane, ça va maintenant, arrête d'avoir ce langage-là	06 07 08
Ø		Sl. (regarde vers son bureau) Sale pédé va	09 10
מספיק עם הגסויות!	אה, תפסיק את הגסויות האלה, זה מספיק עכשיו!	Prof. Eh! Arrête ces vulgarités, ça suffit maintenant!	11 12
לא דיברתי אליך (נושה תנועת יד המסמנת הרחקה)	אתה, אני אליך לא מדבר, בבקשה ממך...	Sl. Toi, j'te parle pas s'il te plaît... (geste de la main qui repousse)	13 14
- אני דיברתי אליך!	לא, לא, אבל אני, אני מדבר אליך	Prof. Non, non, mais moi je te parle	15 16
Ø	<אבל המורה, הוא אפילו לא יודע מה זה אומר...>	Es. <Mais Monsieur, il sait même pas ce que ça veut dire...>	17 18
איך אתה מדבר למורה שלך?	<אה, אה, איך אתה מדבר... איך אתה מדבר אל המורה שלך, אתה?>	Prof. <Eh, eh comment tu parles... comment tu parles à ton prof toi?>	19 20 21
Ø	(לאזמלדה) אבל מה את מדברת, טיפשה מלוכלכת... [...]	Sl. (à Esméralda) Mais qu'est-ce qu'tu parles, sale bouffonne... [...]	22 23 24
מספיק.	נו מספיק זה עכשיו	Prof. Allez, ça suffit maintenant	25
קח את הדברים ובוא אתי.	אתה לוקח את הדברים שלך ואתה בא אחרי	Prof. Tu prends tes affaires et tu me suis	26 27
אני מדבר אליך!	אה, אני מדבר אליך	Prof. Eh, je te parle	28
- אל תצעק עלי.	אל תתחיל לצעוק עלי, אני אומר לך. (קם מכסאו)	Sl. Commencez pas à crier sur moi, j'vous dis. (se lève)	29 30
	[...]	[...]	
תזדרז	(בחצר, בדרך לחדר המנהל) אתה מזדרז?	Prof. (dans la cour) Tu te dépêches ?	31 32
קדימה	(דוחף קצת את סולימן בכתף) תזדרז, אני אומר לך.	Sl. (bouscule légèrement sur l'épaule) Dépêche-toi j'te dis !	33 34
אל תיגע בי!	אה, לך, אל תיגע בי כאן!	Sl. Eh vas-y, touche-moi pas là.	36

לאחר מספר הערות כלליות (01-02, 03-05) הקוראות לסדר ולרגיעה, פונה המורה ישירות

לסולימאן בהוראה חד-משמעית là arrête d'avoir ce langage là (06-07),

הממצבת אותו כבעל הסמכות. בתגובה להערה הגסה של סולימאן שנמענה לא ברור כאמור (10),

מחזק המורה את הבניית סמכותו כשהוא חוזר על ההוראה... Eh arrête ces vulgarités. הפעם ללא פנייה בשם סולימאן (הנמען מובן מאליו) בעוד שהמרכיב הפרגמאטי Eh בתחילת ההוראה מסמן נזיפה: התלמיד לא מיישם את ההוראה הקודמת (08-06).

כאן פונה סולימאן אל המורה ב-T, ובכך מפר את המוסכמות (13). נקודה זו מסמנת מפנה בשיחה ואפשר לראות בה **נקודת שבירה** (1.1.2) ביחסי הכוח בין סולימאן למורה. משום כך תהיה לה השפעה גורלית על עלילת הסרט. בפנייה זו, הכפולה והמחוזקת ב-T: *Toi, j'te parle pas*, מפגין סולימאן אגרסיביות בעצם דחייתו את התערבות המורה יחד עם הפרת הנורמה. ניתן לראות בכך פגיעה כפולה בדימויו של המורה: הן לחיוב בשל דחיית סמכותו, והן לשלילה בשל ההפרה המהווה כאן פלישה למרחב הייררכי שלו, המוגן באמצעות ה-V המוסכם. נוסחת הנימוס המסיימת את המשפט המפר והחוזר על הסטייה מהנורמה *s'il te plaît* (במקום *s'il vous plaît*), הופך לאירוני בעצם הסטייה ומצלצל כאן כפרדוקס בוטה המביא את הפגיעה בדימוי לשיאה. תגובתו הראשונית של המורה (15) מנוסחת כמחאה המתעלמת לכאורה מהבניית היחס השוויוני המוחלט על ידי התלמיד, והבאה לידי ביטוי במיוחד בצירוף המודגש... *Non, non, mais moi je parle*. לעומת זאת עובר פרנסואה מהר מאוד לנזיפה בפנייה מודגשת *Eh, eh comment tu parles à ton prof, toi ?* (19-21). מעניין לציין שהוא מתחיל את השאלה... *comment tu parles* (20-19), קוטע אותה וחוזר עליה בשלמות (21-20). ניתן לייחס את החזרה הספציפית הזו לרעש בכיתה ולרצון המורה להשמיע את השאלה בבירור. ובכן, פנייה זו משקפת ומבנה מחדש את מיצובו כמורה. היא מצביעה על חשיבות הנזיפה ומסמנת ביצוע FTA החוצה קו אדום – הפרת הפנייה ב-V למורה על ידי התלמיד. הדגשת הפנייה *toi* בסוף המשפט מעצימה את הנזיפה והזעם, היא משקפת ומבנה מחדש את מיצובו של המורה כמחנך וכבעל סמכות. כתוצאה מההפרה קובע המורה את העונש (27-25): הוא מרחיק את התלמיד המפר מוסכמות מהכיתה. חשוב לציין כאן שאמנם בשיחה זו המורה אינו מזכיר בפירוש את הפנייה ב-T כסיבה לנזיפה, אך זו הסיבה שהוא ייתן למנהל בהמשך הסרט כשהוא משתמש כזכור בפועל *Tutoyer* (לפנות ב-T) (דוגמה 10). סולימאן חוזר לפנייה ב-V (30-29) יחד עם ביצוע הוראת המורה לאסוף את חפציו ולבוא אותו למנהל. בפנייה זו, סולימאן מפעיל את דו-קוטביות הפנייה: מחד גיסא הוא חוזר למיצוב הקביל של המורה ומציית לו (לוקח את התיק וקם), ומאידך גיסא הוא פונה למורה בציווי החורג ממיצובו כתלמיד, **Commencez pas à crier sur moi**,

j'vous dis (29-30). מאוחר יותר מפר סולימאן שוב את המוסכמות כשהוא עם המורה בדרכו אל המנהל (36) בתגובה לדחיפה הקלה שהמורה נותן לו כדי לזרז אותו. תנועה פיזית זו פוגעת בדימוי לשלילה של התלמיד (הגוף שלו). הפרה זו עוברת בשקט מצד המורה. שלוש סיבות אפשריות לכך: בין כה וכה, הוא מלווה את התלמיד למנהל, או משום שהפנייה מתקבלת כביטוי בסלנג (כפי שעולה גם מהביטוי *vas-y* וגם מההרכב התחבירי הלא תקין *touche-moi pas*), או משום שהוא מכיר בכך שאין למורה זכות לגעת פיזית בתלמיד ומוטב שלא ידגיש את התקרית השנייה הזו.

בתרגום, בשל המחסר, לא עולה העילה האמתית לשליחת התלמיד למנהל. מעבר לכך, אפשר להבחין בדוגמה זו בהשמטות מסוגים שונים: מהלכים שלמים (10, 17-18, 22-23) או חלק ממהלך (13-14: *s'il te plaît*; 15: *Non, non mais moi, je*), תחילה של משפט (11, 19, 28) או *Eh vas-y* (36), כינוי גוף מודגש (*toi*, 13, 21). ברור מאליו שעם השמטה של מהלך שלם נשמטות הפגיעות המתלוות אליו, והחשוב ביותר בדוגמה זו היא אמירתו של סולימאן (09) הגורמת למורה להבנות מחדש את סמכותו ולסולימאן להפר את המוסכמות. השמטת המרכיבים הפרגמטיים כמו *Eh* (11, 28) שלפעמים מודגשים בחזרה על הנאמר (19) או מוגברים בביטוי *vas-y* בסלנג (36), מקובלת בתרגום לכתוביות מעצם המעבר מערוץ הדיבור לערוץ הכתב, וניתן לזהות בצד האודיו-ויזואלי (תנועות יד והעלאת טון) פיצוי להבניית הנזיפה לנמען ולפגיעה שהדובר עצמו חש. כמו כן לגבי השמטת הכינוי המודגש *toi*: בפנייתו המפרה של סולימאן (13). לעומת זאת, עם השמטת נוסחת הנימוס *s'il te plaît* בסוף האמירה: דהיינו, מלבד הקושי הנובע מהמחסר בעברית, לא מועברת האירוניה הנובעת מהשימוש הפרדוקסאלי בנוסחה. במקביל לנקודת שבירה זו במקור, ניתן לראות פיצוי חזותי בעצם תנועת היד של סולימאן (14) המסמנת התנהגות בלתי ראויה, העולה בקנה אחד עם בחירת הפועל 'להתחצף' על ידי המתרגמת לתרגום הפועל *tutoyer* בשיחה עם המנהל (דוגמה 10). בפניית המורה המבנה יחס של נזיפה (19-21), עם השמטת החלק הראשון של האמירה '*Eh, eh, comment tu parles...comment...*' נשמטים המרכיבים הפרגמטיים המעצימים את חומרת ההפרה ואת חשיבות ההתייחסות אליה, ובכך מושמטת נקודת המעבר ל-FTA שהמורה מפנה מעכשיו אל סולימאן (19-21, 26-27) בעקבות ההפרה. בפנייתו של סולימאן (29-30) מושמט המבע '*j'vous dis*' ואתו הבניית המחאה, אמנם בפנייה תקינה ב-V, אך מסומנת לקוטב השלילי שלה. גם כאן, אין בעברית אמצעים לשוניים המפצים על החזרה לפנייה תקינה על ידי התלמיד,

המשקפת את הציר האנכי במקור. גם בסצנה אחרונה זו, ניתן לראות בצד החזותי (תנועת כתף של סולימאן כסימן למחאה) פיצוי חזותי להבניית הכוחות בין הדוברים.

(23) בדוגמה להלן מפר סולימאן שוב את המוסכמות (20-22, 25-26, 31, 36-38), באופן בוטה עוד יותר מאשר בדוגמה הקודמת, מכיוון שהוא שוב פונה ב-T למורה וחוזר מספר פעמים על ההפרה על אף ההתרעות של המורה (23-24, 27-29). בדרך זו הוא מבנה סימטריה מוחלטת עם המורה ללא נסיגה מצדו (אינו חוזר הפעם בכלל לפנייה התקנית ב-V). הבניית יחס שוויוני מוחלט מהווה, כאמור, חציית קו אדום חמורה מבחינת ההייררכיה הבית-ספרית. יתר על כן, השיחה מסתיימת בפציעת התלמידה קומבה (בדרכו החוצה פוגע בה סולימאן בלא מכוון, עם התיק שלו). הפעם, אין די בשליחת התלמיד אל המנהל, אלא הטיפול בתקרית מועבר לוועדת משמעת, ובסופו של דבר יסולק סולימאן מבית הספר.

הקטע שלפנינו הוא המשך של דוגמה 16 שבה המורה כינה את התנהגותן של נציגות הכיתה כהתנהגות של pétasse וכזכור, שמעו תלמידי הכיתה רק את מילת הגנאי ופירשו אותה כעלבון ישיר לבנות:

23.ג' (תרגום לכתוביות)	23.ב' (תרגום מילולי)		23.א' (שפת המקור)	
המורה, לא מדברים ככה לבנות.	אה המורה, לא מדברים ככה אל הבנות, אה המורה, אה כן, אתה חושב מה, או!	SI.	Eh Monsieur, on parle pas comme ça aux filles, eh	01 02
			Monsieur, ah ouais, vous croyez quoi, oh !	03 04
ואתה תלמד אותי לדבר! אתה יודע רק להעליב!	(מתעצבן בתגובה לאי-הגינות) חכה! (רגע!) אתה, אתה הולך להסביר לנו כיצד מדברים לבנות, כיצד מדברים לאחרים בעוד שאתה מעליב את כל העולם באופן תמידי?	Prof.	(s'indigne) Attends ! Toi, tu vas nous expliquer comment on parle aux filles, comment on parle aux autres alors que tu insultes tout le monde en permanence ?	05 06 07 08 09 10
המורה הזקן מחפש את הבנות.	תסתכל לי (תראה אותו) אל מורה הזקן, הוא לא יודע כלום, הוא מתנקס בבנות	SI.	Regarde-moi le vieux prof, il sait rien, il s'venge sur les filles	11 12 13
הצגת האביר שלך שיוצא להגנת הבנות	אה, ההצגה שלך "אני בא לעזרתן של שתי הבנות כאביר גדול"	Prof.	Ton numéro de « je viens au secours des deux filles en grand seigneur »	14 15 16
ממש לא עובדת.	לא מאמינים בה (בהצגה) בכלל סולימאן, אה! זה בכלל לא אמין.		On n'y croit pas du tout Souleymane hein ! C'est pas du tout crédible.	17 18 19
- אל תדבר אליי ככה!	אה, אתה לא מדבר אלי ככה [סלנג – verlan], מצטער אבל אתה לא מדבר אלי כך.	SI.	- Eh, tu me parles pas comme ass (= ça), désolé mais tu m'parles pas comme ça.	20 21 22
תפסיק להתחצף.	וכבר אמרתי לך תפסיק	Prof.	Et j't'ai déjà dit, arrête de	23

	לפנות אל המורים שלך ב-T.		<i>tutoyer tes profs !</i>	24
- אני אתחצף אם בא לי.	- אני אפנה אליך ב-T כשאני רוצה אם אני רוצה.	Sl.	<i>-J'te tutoie quand je veux si je veux.</i>	25 26
אם תמשיך, זה ייגמר רע.	אתה יודע טוב מאוד, שאם אתה תמשיך לפנות אלי ב-T, אתה תקבל (יהיו לך) צרות רציניות.	Prof.	<i>Tu sais très bien que si tu continues à me tutoyer, tu auras de graves ennuis.</i>	27 28 29 30
- חושב שאתה קשוח?	אתה חושב את עצמך חזק פה?	Sl.	<i>Tu te crois fort là ?</i>	31 32
זה עניין של משמעת וכבוד!	זה לא עניין של כוח, זה עניין של משמעת.	Prof.	<i>C'est pas une question de force, c'est une question de discipline.</i>	33 34 35
- בוא נראה אותך.	אני אתפוס אותך בראש מתי שארצה. הוא משוגע [בסלנג - [verlan], הוא חושב...	Sl.	<i>J'te prends la gueule quand tu veux, mais c'est un ouf (=fou)... il croit...</i>	36 37 38 39
	(חברי הכיתה מנסים להרגיע את סולימאן לשווא. סולימאן לוקח את התיק שלו כדי לצאת – ללא אישור, מהכיתה.)		[...]	40 41
לאן אתה חושב שאתה הולך?	לא, לא, לא, לא. לאן אתה הולך? מה אתה עושה?	Prof.	<i>Non, non non non. Où tu vas ? Qu'est-ce que tu fais ?</i>	42 43
	אני עף מכאן.	Sl.	<i>J'me tire d'ici.</i>	44
נראה לך שאפשר פשוט לצאת מהכיתה?	אתה חושב שאתה יכול ללכת ככה? מהשיעור שלי? אה, מה פתאום ?	Prof.	<i>Tu crois que tu peux partir comme ça ? de mon cours ? Eh, ça va pas ?</i>	45 46 47
	סולימאן דוחף את המורה. המורה מנסה לעצור אותו. קארל קם לעזרה ומנסה, אף הוא, לעצור את סולימאן.			48

כבר בתחילת השיחה, אמנם עדיין בחסות מערכת הפניות T/V, מבנה סולימאן יחס שוויוני באמצעות הערה ביקורתית למורה (01-04). מכאן נוצר מיצוב משני הפוגע בדימויו לחיוב של המורה (תפקידו בכיתה). המורה נגרר למיצוב משני זה ופוגע אף הוא בדימויו לחיוב של סולימאן בביצוע נזיפה (05-19). ההסלמה בשיחה מביאה את סולימאן לגלוש להבניית שוויון מוחלט עם המורה באמצעות פנייה מפרה ב-T (20-22), ובכך לדחייה חד משמעית של ההיררכיה הבית ספרית מצדו. מכאן ואילך, מפר התלמיד את המוסכמות ופונה ב-T בכל פניותיו אל המורה בשיחה זו. לא זו בלבד שסולימאן פונה אל המורה ב-T, אלא גם תוקף מילולית ואף מבנה איום *Eh tu me parles pas désolé mais* (= ça) הוא חוזר ומתרגם את המילה האחרונה מסלנג לצרפתית תקינה *désolé mais tu me parles pas comme ça*, עם תוספת נוסחת הריכוך *désolé mais* – התנצלות לכאורה, אירונית כי היא לא כנה, המביעה בעצם מחאה. ריכוך מדומה זה המצלצל כמו הביטוי *s'il te plaît* בדוגמה הקודמת (דוגמה 22, שורה 13). סטייה זו מהמוסכמות מבנה יחס שוויוני שאינו קביל ומהווה נקודת שבירה בשיחה. שוב חוצה סולימאן את הקו האדום שהביא אותו למנהל בפעם

הקודמת (ראו דוגמאות 10, 22). מדובר בפגיעה במיצובו של המורה כמחנך, כבעל ידע וכבעל סמכות, דהיינו בערעור המערכת הבית-ספרית. בשונה מהדוגמה הקודמת, הפעם מוסיף סולימאן ומאריך בהפרה, בצורה בוטה על אף הערותיו של המורה הקוראות אותו לסדר ופניותיהם של החברים המעודדים אותו להירגע. המורה מזכיר לו מספר פעמים (23-24, 27-29) שכבר ביקש לא לפנות למורים ב-T (בצרפתית הפועל *tutoyer* מלשון *tu*). אמצעים לשוניים כגון *Et je t'ai déjà dit...* (23) ו-*Tu sais très bien que...* (27) בפיו של המורה משקפים ומבנים מחדש סמכות כדי להזהיר את התלמיד ולתת לו הזדמנות לחזור בו. בדרך זו, הוא רוצה להחזיר את מאזן הכוחות על כנו, וגם מגיב לפגיעה בדימוי שלו לשליה, כלומר במיצובו בהייררכיה כמורה. מאמציו אינם נושאים פרי: סולימאן מוסיף להתחצף ולהבנות יחס שוויוני מוחלט, הוא מסלים בהבניית יחסי כוח בלתי קבילים במערכת, באמצעות הפניות (ולבסוף גם בהתנהגות). פנייתו ב-T בסביבה של חזרה על הפועל *je veux : je veux si je veux* (25-26) *J'te tutoie quand je veux* מבנה כוח של התמרדות ואי-כפיפות למוסכמות ובכך ממשיכה לפגוע במיצובו של המורה כבעל סמכות. פנייתו *J'te prends la gueule quand tu veux* (36-37) מבנה איום מפורש ואתגור למורה. חציית הגבול מורגשת היטב על ידי שאר התלמידים המתערבים (40-41, 48) כדי להרגיע את סולימאן ולהשיב את יחסי הכוח על כנם – זאת לאחר הבהרת המורה על כיבוד המערכת והמוסכמות: *C'est pas une question de force, c'est une question de discipline* (33-35). השיחה מסתיימת בעימות פיזי שבו המורה מנסה לעצור את סולימאן בדרכו החוצה ללא אישור, ובפגיעה פיזית בלא מכוון בקומבה. בשל דחיפות הטיפול בתלמידה, לא נשלח התלמיד המפר את המוסכמות למנהל באופן מידי, אולם התנהגות זו תעלה לו בהמשך בוועדת משמעת ובסילוקו מבית הספר.

בתרגום, אין אמצעים לשוניים המעבירים את ההפרה בפנייה מפאת המחסר הפרגמטי. בנוסף לכך, גם נשמטים סימנים לשוניים רבים המתלווים להפרות והמשקפים ומבנים יחסי כוח בהתאם, למשל במהלכי המורה הושמטו הביטויים הפותחים: *Et je t'ai déjà dit...* (23) ו-*Tu sais très bien que...* (27) המשקפים ומבנים מחדש את סמכותו של המורה והמחזקים את שאיפתו להשיב את מאזן הכוחות על כנו. קטע זה מדגים היטב עד כמה המחסר הנדון הוא תלוי תרבות: אי-קיום ההבחנה בין מיצוב ראשוני למיצוב משני במערכת הפניות בעברית, מעביר את כל השיחה לרמה שוויונית מבחינת הפניות. לכן, נקודת השבירה (ההפרה) המתמקמת בשורות 20-22

בצרפתית, אינה עוברת כלל בעברית ואין בכתובית סימנים לשוניים המפצים על המחסר. מושמטת גם החזרה על האמירה *désolé, mais tu me parles pas comme ça* (21-22), וכן מושמטת הבעת המחאה מצד סולימאן, ובכך נחלשת עוצמת הפגיעה בדימוי המורה בנקודה זו. מאותן סיבות, לא מורגשת בעברית ההסלמה הנבנית באמצעות הפניות. יחסי הכוח המועברים בעברית נובעים בעיקר מהערוץ האודיו-ויזואלי. בהיבט הלשוני, אסטרטגיית התרגום שומרת על רצף באמצעות בחירת המילה 'להתחצף' כתרגום עקבי לפועל *tutoyer* (לפנות ב-T). אמנם הפועל 'להתחצף' מכסה שדה סמנטי רחב יותר מאשר הפועל *tutoyer*, אך ההזחה נתמכת בהתרחשויות הסובבות את הסטייה. כמו כן, הקשר בין המהלכים 31 ו-36 של סולימאן בעברית, מעביר את האתגור המובנה על ידי סולימאן בתוכן אמירותיו המקבילות בצרפתית, ובכך מבטיח רצף בהזחה על אף אי-העברת הסטייה כמקור להפרת המיצובים בהייררכיה.

לסיכום 2.5.2, חשוב להדגיש את ההבדל בין ההפרות שסולימאן מבצע בשתי הדוגמאות הנ"ל לבין אלה שהוצגו בסעיף הקודם (2.5.1). כאן, ההפרות מודגשות (למשל באמצעות הפנייה המודגשת *Toi*: דוגמה 22 [13], או מרכיב פרגמאטי מסוג *quand je veux si je veux*: דוגמה 23 [25-26]) ומעידות על כוונה לפגוע במיצוב המורה. התלמיד דורש דרכן שוויון, ולוקח לעצמו את הזכות להתקומם ולערער על המערכת הבית-ספרית (הכיתתית). בשני המקרים המוצגים בדוגמאות אלה, ניתן להצביע בצרפתית על ההפרה כנקודת שבירה המסמנת גם הפרה במאזן הכוחות (דוגמה 22 [13] ו-23 [20-22]). הם נבדלים בהתמדת התלמיד סולימאן לפנות אל המורה ב-T: במקרה הראשון, הוא חוזר לפנייה תקינה ב-V, אמנם דו-קוטבית (מכבדת את המוסכמות מצד אחד ושואפת ליחס שוויוני מצד שני), ובמקרה השני התלמיד אינו חוזר בו ומוסיף לפנות אל המורה ב-T. כתוצאה מכך הולכת וגוברת ההסלמה, ואתה הפיכת יחסי הכוח בינו לבין המורה (התלמיד יוצא מרצונו החופשי וללא אישור מהכיתה). המחסר בעברית אינו מאפשר להעביר את נקודת השבירה הזו ומשום כך גם הבניית יחסי הכוח נפגעת בתרגום. בנוסף, ראוי לציין שקצב הדיבור המהיר בסצנות אלה, וחפיפת הדיבור לפעמים עם אמירות של בני השיח האחרים, מגבילים את האפשרויות הטכניות (1.1.4). אסטרטגיית התרגום המתמצתת את המידע הלקסיקאלי ומשמיטה את המרכיבים הפרגמאטיים, גורמת להאופי הסלקטיבי של התרגום לגרוע משמעותית מהעברת יחסי הכוח המובנים באמצעות הפניות (ערעור ההייררכיה). מחד גסא אסטרטגיה זו מסתמכת על הערוץ

האודיו-ויזואלי, ומאידך גיסא היא מפצה על המחסר בשמירה על רצף המסתמך על האירועים העוטפים את הסטיות ועל תוכן האמירות הבוטה.

2.5.3 סיכום סעיף 2.5

במבט כולל על סעיף זה, מסתבר שההפרות הן בעלות השפעות שונות בהבניית יחסי הכוח במקור. לפי האמצעים הלשוניים והפרגמאטיים הבאים לידי ביטוי במהלכים השונים, יתכן שהפנייה עצמה תערער על מיצובו של המורה. פנייה ב-T של תלמיד אל המורה, אם היא נתפסת כחלק משפת הסלנג הספונטנית של התלמיד/ה, עשויה לעבור ללא תגובה מצד המורה משום שאינה פוגעת בדימויו, הן לחיוב והן לשלילה: הוא רואה בכך פנייה חד-פעמית ללא השלכה מבחינת מאזן הכוחות בשיחה. לעומת זאת, הפנייה ב-T עלולה גם להיתפס כהפרה מכוונת: הפרה מסוג זה מבנה יחס שוויוני לא ראוי ומפרה את יחסי הכוח בהייררכיה. פנייה מסוג זה חמורה בעיני המורה והמערכת הבית-ספרית. היא מהווה חציית קו אדום שאין לעבור עליו, מכיוון שהיא מבנה סימטריה מוחלטת, פוגעת במיצובו הראשוני של המורה ומערערת את ההייררכיה. על כן, היא מצריכה טיפול בשלבים הגבוהים של הפירמידה הבית-ספרית.

בתרגום, בשל המחסר, אין הבחנה בין מיצוב ראשוני לבין מיצוב משני בפניות. כתוצאה מכך, המעברים מהציר האנכי (פנייה ב-V אל המורה) לציר האופקי (פנייה ב-T אליו) והבניית יחסי הכוח הנובעת מהם אינם מזוהים כנימוק לשליחת התלמיד למנהל או לוועדת משמעת. הצופה הישראלי שאינו דובר צרפתית ייחס את העונשים שהתלמיד מקבל אך ורק לאירועים המתלווים להפרות אלה, על פי ההקשר הוויזואלי והמידע הסלקטיבי המועבר בכתוביות. אסטרטגיית התרגום כפופה, בסצנות קריטיות אלה, לקצב דיבור מהיר, המעודד על פי הנורמה התרגומית כתוביות קצרות המאפשרות לצופה לקלוט מידע מרבי מהערוץ האודיו-ויזואלי, המספק פיצוי על ההשמטות. אסטרטגיה סלקטיבית זו מתמצתת את המידע הלקסיקאלי ומשמיטה את המרכיבים הפרגמאטיים. תמצות המידע, על רקע התמונה, מעביר את יחסי הכוח הנובעים מתוכן האמירות, אך להשמטת המרכיבים הפרגמאטיים המלווים את הפניות והמשפיעים עליהן, במיוחד במקרה של סטייה, יש חלק משמעותי בהזחה.

בהקשר זה, מעניין להציג ניסוי שנערך בכיתה באוניברסיטה³: במהלך רפרט הוקרן קטע זה מתוך הסרט. הסטודנטים דוברי הצרפתית התבקשו לא להגיב לשאלה "מדוע התלמיד נשלח למנהל?". תשובתם של דוברי העברית הייתה "משום שהוא התפרץ". מכאן ניתן להסיק שהמחסר במערכת T/V בעברית גורם במקרה זה להזחה בתפיסת התפתחותה של העלילה בסרט.

השפעתו המשמעותית ביותר של המחסר בולטת אם הצופה משווה בין מצבה של קומבה בדוגמה 21 (2.5.1) לבין הדוגמה 22 (2.5.2). לצופה הישראלי שאינו דובר צרפתית, יהיה קשה להבדיל בין המיצוב המשני של קומבה, המבנה שוויון ואף מתנשאת מעל המורה, לבין המיצוב המשני של סולימאן המבנה את אותם יחסי כוח כמו קומבה. מכאן נשאלת השאלה על פי התרגום: מדוע המורה שולח את סולימאן למנהל ולא את קומבה. השאלה נותרת לפרשנות הצופה.

2.6 סיכום ניתוח – "בין הקירות"

ניתוח הפניות שערכתי בדוגמאות מתוך הסרט "בין הקירות" מראה קודם כול את חשיבות המוסכמות במערכת הפניות T/V, במסגרת חטיבת ביניים בצרפת. כיבוד המוסכמות מבטיח את כיבוד ההייררכיה: פניות תקינות משקפות ומבנות מחדש את יחסי הכוח הקיימים בין הדרגות השונות של הפירמידה הבית-ספרית בכלל, ובין מורה לתלמיד בכיתה בפרט. באמצעות פניות אסימטריות משמרת המערכת את המיצוב הראשוני של הצוות הפדגוגי (מורה/מנהל) מול התלמידים: התלמידים פונים ב-V לדרגות הגבוהות ומקבלים T. המחקר נוהג להציג אסימטריה זו כמערכת צירים (אנכי ואופקי). הבחנה כזו אינה קיימת בעברית ולכן נוצר מחסר הגורע מיחסי הכוח המובנים במקור באמצעות מערכת הפנייה בכלל, ובסרט זה בפרט.

בנוסף, בשיחות הבית-ספריות כמו בכל שיחה אחרת, כל פנייה משקפת ומבנה יחסי כוח מחדש. משום כך היא עלולה לפגוע בדימוי לחיוב (למשל כבודו העצמי) או לשלילה (למשל היבט מחייו האישיים) של בן השיח או של הדובר עצמו. על כן, יכולה שיחה להתנהל כסדרה, דהיינו ללא אירוע חריג (עלבון, פגיעה פיזית) בתנאי שהדוברים שומרים על מאזן כוחות, כלומר על הדימויים של כל אחד. על מאזן זה מתנהל משא ומתן מתמיד בשיחה. בנוסף למערכת האסימטרית T/V – שאינה מועברת בתרגום לעברית של ימינו בשל המחסר, מושתתת הבניית יחסי הכוח גם על אמצעים

³ רפרט שנערך עם עדה לוינסקי בקורס 'לשון וכוה' (פרופ' ויצמן, המחלקה לתרגום וחקר התרגום, אוניברסיטת בר אילן) (2011).

לשוניים פרגמאטיים, הקובעים את אופי השיחה. מרכיבים פרגמאטיים אלה ברובם אינם מתורגמים בכתוביות משיקולים טכניים (הגבלת מספר התווים על המסך והמעבר מערוץ הדיבור לערוץ הכתב), ובהתאם לנורמה התרגומית (1.1.4). שיקולים אלה מוליכים לתרגום סלקטיבי המתמקד בהעברת מידע עובדתי, בעיקר על חשבון מרכיבים פרגמאטיים, על אף חשיבותם ותרומתם המשמעותית להבניית יחסי הכוח בשיחה – דהיינו לפגיעות בדימוי, ובמיוחד בעימותי הכוח העלולים לפרוץ בה. השמטות אלה מוסיפות לבעיית המחסר בהעברת יחסי הכוח ועוצמת העימותים המובנים כתוצאה מהם. בהיבט הלשוני משפיע חסר זה מטבעו על מהות הפגיעות בדימויין של הדמויות. הוא מורגש במיוחד בקטעים שהוצגו בסעיפים 2.4 ו-2.5, שבהם קיימים עימותי כוח בין התלמיד למורה המערערים את מאזן הכוחות, הן בחסות המערכת T/V (2.4) והן בהפרת המוסכמות (2.5). במקרה של עימותי כוח בחסות T/V, כיבוד המוסכמות משמר את מיצובו הראשוני של המורה מפני שוויון מוחלט עם התלמיד ונוצר מיצוב משני של התלמיד מכוח הוויכוח. מיצוב משני זה נובע מדו-קוטביות הפנייה: בהשפעת מרכיבים פרגמאטיים, הפנייה הופכת למסומנת על אף כיבוד המוסכמות ומאיימת על מאזן הכוחות. יחד עם זאת, הטיפול באיום מסוג זה מתנהל בין המורה לתלמיד – כלומר במסגרת הכיתתית. בשל המחסר בעברית, מתנהלים יחסי הכוח המובנים במהלך השיחה ללא הבחנה באם הדוברים שייכים לאותה דרגה בפירמידה.

במקרה של הפרת המוסכמות (פניית תלמיד ב-T במקום ב-V אל המורה), שתי אפשרויות מסתמנות: אם ההפרה נתפסת כחלק מהשפה הספונטנית של התלמיד/ה (סלנג למשל), ואינה פוגעת במיצוב המורה, הוא מתעלם ממנה כי אינה (ה)מרכיב (ה)מאיים ישירות על מאזן הכוחות בשיחה. לעומת זאת, אם ההפרה מבנה יחס שוויוני ומפרה את יחסי הכוח בהייררכיה, היא נתפסת כחציית קו אדום שאין לעבור עליו. פנייה כזו מבנה סימטריה מוחלטת, פוגעת במיצובו הראשוני של המורה ומערערת את ההייררכיה הבית-ספרית, ויש לראות בה נקודת שבירה בשיח, המאיימת על המערכת כולה. על כן, היא מועברת לטיפול בשלבים הגבוהים של הפירמידה הבית-ספרית. חומרת ההפרה מודגשת כזכור, בפיו של המורה בחדר המנהל (דוגמה 10):

(תרגום לכתוביות)	(תרגום מילולי)	(שפת המקור)
הבאתי גורם מפריע שהתחצף אליי בכיתה.	אני מביא לך גורם מפריע שהרשה לעצמו לפנות אלי ב-T בשיעור.	Prof. Je vous amène un élément perturbateur qui s'est permis de me <i>TUtoyer</i> en cours.

הדגשה נוספת וחד-משמעית של חומרת ההפרה נשמעת בפיו של מורה נוסף, במסגרת ועדת

משמעת שאליה נשלח התלמיד:

(תרגום לכתוביות)	(תרגום מילולי)	(שפת המקור)
סליחה, אבל אין דבר שמצדיק התחצפות למורה, הטחת עלבונות בכולם ונטישת הכיתה ללא אישור.	לא אבל חכו, תסלחו לי, אבל אין דבר היכול להצדיק שיוכלו לפנות ב-TU אל המורה, לקלל את כולם ולצאת מהשיעור ללא אישור.	Prof. Non mais attendez, excusez-moi, il n'y a absolument rien qui justifie qu'on puisse <i>tutoyer</i> le professeur, insulter tout le monde et puis quitter le cours sans autorisation.

בתרגום, בשל המחסר, לא מועברת משמעותה של הפרה מסוג זה כשלעצמה, כך שההבחנה

בין המיצוב המשני בחסות המערכת T/V, המובנה על ידי קומבה (בסירובה למלא אחר משימה לימודית), לבין המיצוב המשני של סולימאן (הנענש על סטייה מהפנייה המוסכמת) אינה ברורה לצופה הישראלי שאינו דובר צרפתית. הוא ייחס את העונשים שהתלמיד מקבל אך ורק לאירועים המתלווים להפרות אלה, על פי ההקשר הוויזואלי והמידע הסלקטיבי המועבר בכתוביות. להשמטת המרכיבים הפרגמאטיים המלווים את הפניות האלה והמשפיעים עליהן יש חלק משמעותי בהזחה זו. עם זאת, המרכיבים האודיו-ויזואליים מאפשרים לצופה הישראלי לקלוט חלק מהבניית יחסי הכוח ובכך מהווים פיצוי על ההשמטות: האירועים הסוערים המלווים את עימותי הכוח, הן בדו-קוטביות הפניות T/V והן בהפרת המוסכמות, מבטיחים רצף בהזחה ודרכה, רצף בעלילה. היות והפרת המוסכמות על ידי סולימאן היא אירוע גורלי בסרט, מעניין להזכיר כאן שהתרגום שאומץ בכתוביות לפועל 'tutoyer' (לפנות ב-T) הוא הפועל 'להתחצף'. עקביות הבחירה לאורך כל הסרט היא גורם באסטרטגיית התרגום המבטיח את הרצף הזה. מעבר לכך, חשוב לציין שמילה זו בעברית מכסה קשת יותר רחבה של התנהגויות מאשר עצם הפנייה ב-T בצרפתית, הממוקדת יותר בהיבט הפרגמאטי של השפה והממצבת את הדובר בדרך כלל לפי יחסי הכוח שהוא מנהל עם בן שיחו, ובפרט בבית הספר לפי מיצובו בהיררכיה. ראינו שיש בכך קושי שפתרונו משפיע על העלילה כולה.

”יום החצאית”

3.1 סיכום הסרט ”יום החצאית”

רקע לסרט

סוניה ברז'ראק (Sonia Bergerac) היא מורה לצרפתית בכיתה מתבגרים, בבית ספר תיכון או (פרט זה אינו עולה באופן חד-משמעי מתוך הסרט, אך ניתן להסיק אותו מכינוי המנהל בפנייה Monsieur le Principal). גיל התלמידים בין 15 ל-17. בית ספר זה נמצא באחד מפרוורי פריס; תלמידיו הם ברובם בני דת האסלאם וככאלה הם יוצרים קבוצה חברתית דומיננטית בכיתה, במיוחד מבחינת יחסי הכוח הקיימים בה. רק בסוף הסרט מסתבר שגם המורה מוסלמית אך אינה מגלה מידע זה מחייה הפרטיים לתלמידיה, מתוך רצון לשמר בשיעוריה את האופי החילוני של המערכת הבית-ספרית הציבורית בצרפת, שבה היא רואה מרכיב חשוב לקליטתם של התלמידים בחברה.

סוניה מזוהה בבית-ספרה עם נוהגה ללבוש בחצאית בעוד שהמורות האחרות לובשות מכנסיים. על אף השגיה של התנועה לשחרור האישה (MLF – Mouvement de Libération de la femme) בסוף שנות ה-60 ותחילת שנות ה-70, שראו במכנסיים לנשים סמל לשוויון מגדרי בחברה המערבית, מייצגת סוניה בסרט זה התפתחות מאוחרת יותר של הפמיניזם, שנוצרה בתגובה לתרבות המוסלמית. תרבות זו שיובאה לצרפת ורווחת בפרוורי פריס מגנה כל לבוש בלתי-צנוע של נשים. באפיון זה נכללת החצאית, ולו עד הברך כפי שלובשת אותה סוניה כפריט של חליפה. בתחילת המאה ה-21 הוקמה בצרפת התנועה NPNS (Ni Putes ni Soumises – לא פרוצות ולא צייתניות)⁴ כמחאה נגד הפליות ומנהגים המשפילים את האישה. בין מינהגים אלה נמנית ההפליה על רקע לבושן של הנשים בתירוץ לסכנת הפקרות ופריצות מחד גיסא, והמיועדת לכפות עליהן צייתנות מוחלטת מאידך גיסא – מכאן שם התנועה שפעילותה היום קיבלה ממדים בינלאומיים. דרישתה של סוניה להנהיג יום בכל בתי הספר שיהיה ”יום החצאית” – מכאן שם הסרט, משקפת את שאיפות התנועה הזו, נגד קטלוג הנשים לפי לבושן. לאחר שהחצאית שימשה סמל לסקסיזם במשך דורות, היא משמשת היום סמל לאנטי-סקסיזם. בהשפעת הסרט הנוכחי הונהג בבתי ספר רבים ברחבי צרפת ”יום החצאית” ואף ”אביב החצאית” כפרויקט למודעות נגד הסקסיזם בבתי הספר ובחברה.

⁴ לעניין זה, ראו אתר אינטרנט www.npns.fr.

הסרט

מתוך הסרט עולה כי תלמידיה של סוניה בני 15-17 לכל הפחות, וכתוצאה מכך עשויים להיתפס כמבוגרים מבחינת מערכת הפניות ב-T/V, כלומר לקבל פניות ב-V (ראו סעיף 1.1.2). במספר סצנות בסרט אכן פונה המורה אל תלמידיה ב-V, אך פניותיה משתנות לא מעט לפניות ב-T לפי המצבים שהיא נקלעת אליהם כפי שיוצג בניתוח הדוגמאות (3.3, 3.4, 3.5).

התלמידים הבולטים, המבנים יחסי הכוח רלוונטיים במיוחד לעבודה זו הם מוס (Mouss), סבסטיאן (Sébastien), פאריד (Farid), מהמט (Mehmet), נאוול (Nawell), ופארידה (Farida). גם בסרט זה מתרחשת העלילה בתחילת שנות ה-2000. היא מתחילה בכניסה לשיעור ספרות הצפוי להתקיים ביום זה באודיטוריום. במהלך הצגת הסצנה שהתלמידים היו צריכים ללמוד בעל פה מתרחש מאחורי הקלעים האירוע שיקבע את התפתחות העלילה – גילוי אקדח בתיק של התלמיד מוס (Mouss). מרגע זה – עוד בתחילת הסרט, האקדח נוכח בכל שיחה ומשפיע עליה, הן מבחינת יחסי כוח בין הדוברים והן מבחינת הפניות שדרכן בני השיח מבנים יחסי כוח אלה. במהלך הסרט מחליף האקדח ידיים שלוש פעמים. רוב הזמן הוא בידיה של המורה. פעם אחת תופסת אותו נאוול כדי להגן על המורה (תת-סעיף ג' להלן), ולקראת סוף הסרט תופס אותו מהמט (תת-סעיף ה' להלן).

המורה מתקרבת בתחילת הסרט למוס ולסבסטיאן המסתתרים מאחורי הקלעים כדי לדעת מה מסיט הפעם את תשומת לבם מהשיעור ומה כל כך מעניין בתיק של מוס. מתפתח וויכוח. התיק נופל וממנו מגיח אקדח. סוניה תופסת את האקדח. בעימות בינה לבין מוס נפלט כדור. מוס נפצע בברך. חלק מתלמידי הכיתה מנצלים את הבהלה כדי לעזוב את האולם וכך נודע למנהל על המקרה. המורה נועלת את הדלת. מרגע זה, היא מחזיקה בתלמידיה כבני ערובה ומתכוונת לנצל את האקדח כדי להעביר שיעור – כמין נקמה על כל השיעורים שלא נותנים לה להעביר בשקט במהלך השנה. השיחות בכיתה נקטעות, כצפוי במקרים אלה, בשיחות טלפון מהמתווך, סמ"ר לאבורה (Labouret) הממונה על המשא ומתן. עד שכוחות הביטחון מחדירים מצלמה אל האולם דרך הקיר, מצליחה המורה להעמיד פנים שמוס הוא זה שמחזיק באקדח ובבני כיתתו כבני ערובה.

א) דמותו של מוס היא דמות של ראש כנופיה. יחד עם זאת, גילוי האקדח על ידי המורה מכניס אותו לחץ כפול. מחד גיסא הוא חושש מהיחשפות המקרה בפני המנהל והלאה, ומאידך גיסא מהחרמת האקדח שתגרום למעשי נקם נגדו על ידי שותפיו החיצוניים לדבר עבריינות. לחץ זה

מביא אותו עוד לפני גילוי האקדח לפנות אל המורה ב-T במקום ב-V המוסכם. בשלב זה מגיבה המורה להפרת המוסכמה בהוראה לתלמיד לגשת למנהל מפאת הפנייה ב-T, הנתפסת כחוצפה כלפיה וכחציית קו אדום. מהרגע שבו האקדח נחשף לעיניה ולעיני כל הכיתה, הפרת המוסכמות נדחת הצידה. לא מדובר יותר בפגיעה במיצוע המורה בלבד, אלא בסכנת חיים. הפניות ב-T מתערבות עם פניות ב-V ובכך מובנים שוב ושוב יחסי כוח חדשים המערערים ללא הרף את הסיכויים להתנהלות תקינה של השיחה – עד כדי התקפות פיזיות והריגה.

למרות המתח הגובר מצליח מוס להסיט את דעתה של המורה ומביים סחרחורת. כשהיא מתקרבת אליו מתוך דאגה, הוא תוקף אותה פיזית לעיניהם של התלמידים שרובם אינם יודעים כיצד להתנהג – או שאינם מעיזים להתערב, חוץ מנאוול כפי שיובהר בהמשך (תת-סעיף ג' להלן). כתוצאה מהתקפה זו, מחליטה המורה לקשור למוס את הידיים וכך הוא נשאר עד סוף הסרט. מיצובו יהפוך לנמוך עוד יותר לקראת סוף הסרט כשסרטון יתגלה בטלפון הנייד שלו ובו מוסרט אונס תוך התרחשותו. המורה, המקבלת את שמות האנסים מקרבן האונס (פארידה), תעביר את המסר לכוחות הביטחון שמוס הוא זה שמסר את השמות.

ב) דמותו של סבסטיאן, המתנהל בצלו של מוס, היא דמות של עוזר לראש הכנופיה. מספר פעמים הוא מתקרב למורה כדי לקחת ממנה את האקדח, לשווא. כששוב הדבר קורה בזמן שהמורה מנהלת שיחה עם פארידה (תת-סעיף ד' להלן), מבקשת המורה מהתלמיד אקים (Akim) לקשור לסבסטיאן את הידיים. מספר פעמים, סבסטיאן גם מפר את המוסכמות ופונה אליה ב-T.

ג) פאריד הוא דמות פרובוקטיבית הנוקטת העמדת פנים תמימה. שיחותיה של המורה אתו הן הזדמנות להציג בסרט את עמדותיה על ערכי החילוניות והסובלנות ההדדית. בשיחות אלה מנסה פאריד לעמוד על שלו בדרישה לכיבוד דתו בפומבי או בטענתו שקללה נגד יהודי אינה מעשה גזעני, אך הוא נאלץ להיכנע לדרישתה של המורה ולהכיר באמיתות דבריה – תחת איום האקדח.

ג) נאוול היא דמות אחראית יותר מבני כיתה ואינה נרתעת מנקיטת עמדה בעד המורה כשהיא רואה בכך צדק. לאחר שמוס הסיט את דעתה של המורה באמצעות ביום סחרחורת כדי לתקוף אותה (תת-סעיף א' לעיל) תופסת נאוול את האקדח שנפל מידה של המורה ואינה מהססת לכוון אותו אל ראשו של מוס. מכאן מתפתחת שיחה שבה נאוול מספרת על אמה שנרצחה לנגד עיניה על ידי גורמים אסלאמיים במלחמת האזרחים האלג'ירית ב-1994. למרות היותה ילדה קטנה

אז, היא הבטיחה לעצמה שלעולם היא לא תיתן למקרה מסוג זה להתרחש לנגד עיניה שוב. בסוף הסצנה, היא מחזירה ביוזמתה את הנשק למורה.

כמו כן – לאחר שכוחות הביטחון החדירו את המצלמה וכתוצאה מכך, התגלה להם המצב האמיתי, נאוול אינה מהססת לסייע שוב למורה ביוזמתה. היא מגלה את מיקום המצלמה ותולשת אותה מהקיר. מעניין שנאוול היא הדמות היחידה בסרט שכל שיחותיה עם המורה מתנהלות ב-V הדדי – ובכן יש בהתנהגותה האחראית כדי להחשיב אותה כבוגרת.

(ד) פארידה היא קרבן האונס שהוסרט בטלפון הנייד של מוס. היא מעורבת בשתי שיחות מעניינות במיוחד במסגרת עבודה זו – האחת עם חברתה נאוול שגילתה את הסרטון וזיהתה אותה על פי הקעקוע והחולצה הנראים בתמונות, והשנייה עם סונייה המנסה לקבל ממנה את שמותיהם של מבצעי האונס כדי למסור אותם למשטרה. בשתי השיחות מתחילה פארידה בהכחשה מתוך חשש הן למעשי נקם על ידי העבריינים האחראים על המעשה והן לפרסום המקרה שישפיע לרעה על תדמיתה.

(ה) מהמט הוא תלמיד שקט במהלך הסרט עד לסצנה הדרמטית לקראת הסוף. באותו בוקר הוא מגיע עם עין נפוחה. במהלך הסרט מסתבר שהוא נסחט על ידי שני בני כיתתו מוס וסבסטיאן. לקראת סוף הסרט, כשנדמה שהסתיים המשא ומתן וכולם ייצאו בריאים ושלמים, תופס מהמט את האקדח שנשאר על השולחן לאחר שיחה טלפונית מרגשת של המורה עם אביה. בפעולה זו, מהמט הופך את המצב על פיו מחשש למעשי נקם שבהם ינקטו אלה הסוחטים אותו, על כך שהוא העז להושיט יד למורה במהלך התקרית. באירוע סופי זה מתפתחת השיחה בשלושה שלבים. שיחה עם המורה – המנסה לשכנע אותו להחזיר לה את הנשק, שיחה עם מוס – המנסה לשכנע אותו להגיד שהוא המלשין שמסר את שמותיהם של מבצעי האונס, ולבסוף שיחה עם סבסטיאן – המנסה לתמוך בבקשתו של מוס. לשם כך מזכיר סבסטיאן את אחותו של מהמט בתור גורם שכנוע בשיחה ומבטיח הבטחה, חשודה בעיני מהמט, להגן עליה כאשר לטענתו יישב מהמט בכלא עם מוס. אולם, סבסטיאן נוצרי ויתכן שאין הוא מכיר לעומק את ערכי כבוד המשפחה הקיימים גם אצל הצעירים הערביים בפרוורי פריס, ועל כן אין הוא מודע שהבטחתו פוגעת עמוק בדימויו לשלילה של מהמט. לא רק שסבסטיאן אינו שותק למורת שמהמט דרש ממנו כבר מספר פעמים לשתוק, אלא שהוא גם מתקרב אליו פיזית ובכך מעצים את האיום העומד מאחורי התנהגותו החשודה. לניסיונו של סבסטיאן לבטל את איום האקדח ביחסי הכוח שהוא מבנה בשיחה מגיב מהמט בירייה קטלנית.

הסרט מציע מעט שיחות מחוץ לכיתה במסגרת השיח המוסדי הבית-ספרי. החשובות ביניהן מערבות את ססיל (Cécile), עמיתתה וחברתה של סוניה, התומכת בה בכל פעם – פעם בתוקפנות נגד דבריו של עמית אחר המותח ביקורת על סוניה, ופעם בשיחת טלפון ישירה עם סוניה שבה היא מגלה סולידריות והזדהות אתה.

סיום הסרט הוא דרמטי. לא זו בלבד שסבסטיאן נהרג מכדור שנורה על ידי מהמט, אלא גם המורה סוניה נהרגת מירי אקדח המוסתר במצלמת שוטר, שהסתנן כעיתונאי הבא לכאורה לראיין אותה בהתאם לדרישותיה בעת המשא ומתן. בהלווייתה של המורה, תלמידיה חולקים לה כבוד ובמיוחד הבנות אשר הגיעו כולן בלבוש חצאית עד הברך.

לסיכום, למרות המצב רק שני תלמידים מפריס את המוסכמות בפניות אל המורה – והם שני העבריינים מוס וסבסטיאן. הפנייה המפרה לפני גילוי האקדח נחשבת – בדומה למתרחש בסרט "בין הקירות" – לחציית קו אדום המצדיקה לשלוח את התלמיד למנהל. לעומת זאת, איום האקדח משנה את מהות ההפרות כפי שיתגלה מניתוח הקטעים המוצגים בדוגמאות להלן. המורה עוברת מ-T ל-V ולהפך עם רוב התלמידים, ותנודותיה בבחירת הפנייה לנמען יחיד משקפות את אי-יציבות המצב, דחיפות במניעת אסון וסכנת חיים.

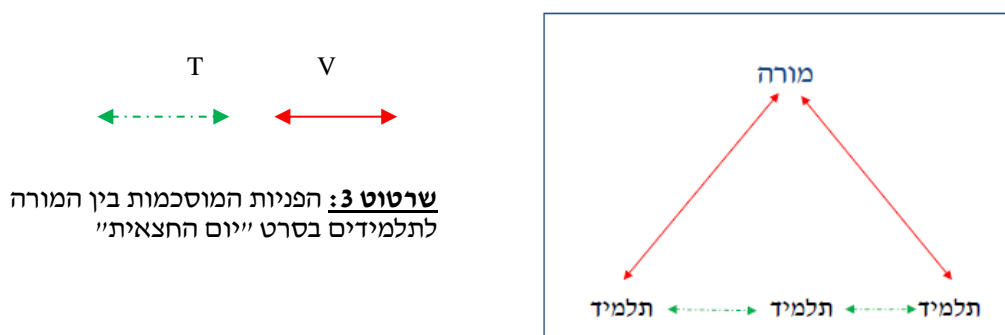
3.2 מבוא לניתוח הקטעים שנבחרו מתוך הסרט "יום החצאית"

אמנם גיל התלמידים אינו מובהר בסרט במדויק, אך ידוע שהם לומדים בבית ספר תיכון: למנהל קוראים Monsieur le Principal (פנייה מיועדת למנהל בית ספר תיכון), להבדיל מ-Monsieur le Directeur (פנייה למנהל בית ספר יסודי או חטיבת ביניים) בסרט הקודם. על כן, סביר להניח שתלמידיה של המורה סוניה בסרט "יום החצאית" בני 15-17, דהיינו הגיל הגבולי מבחינת הפניות ב-T/V – קו התפר בין הילדות לבין גיל הבגרות, שבו מתייחסים אליהם כאל מבוגרים ופונים אליהם ב-V. בגילים אלה, בדומה לפניות בין מבוגרים (1.1.2), הפנייה הלא מסומנת היא פנייה ב-V הדדי. פנייה ב-T של המורה אל תלמיד היא צפויה להיות תוצאה של הסכמה. הסכמה מסוג זה – אמנם יש בה גם כדי לשקף את ההייררכיה, באה בדרך כלל להבנות קרבה. יחד עם זאת, כדאי לציין באופן כללי, שאם המורה כבר הכירה את התלמידים משנים קודמות, לפני שהגיעו לכיתה זו ולגיל זה, יהיה טבעי מבחינתה להמשיך ולפנות אליהם ב-T. לעומת זאת, לתלמידים אין בחירה, הם פונים ב-V אל המורה מכוח המוסכמות.

ייחודו של הסרט "יום החצאית" בתור סרט המתרחש בין כותלי כיתה, טמון בגילוי של אקדח קרוב מאוד לתחילת הסרט, ובנוכחותו הן ברקע הסיפור והן בקדמת הבמה לאורך כל העלילה. נתון זה יוצר מציאות חריגה בכיתה, במקרה זה האודיטוריום, שבו מתקיים שיעור דרמה במסגרת שיעור ספרות. במציאות חריגה זו משחק הפחד תפקיד חשוב בהבניית היחסים, במיוחד כשהוא הופך לפאניקה לפי העליות והירידות ברמת המתח השורר. על כך, אבחין בניתוח בין שני חלקים עיקריים: הראשון יתייחס לדקות הראשונות של הסרט, טרם גילוי של האקדח (3.3), והשני להמשך העלילה, בהשפעת האקדח (3.4 ו-3.5).

בסרט זה נמצאו קטעים המעידים על כך שהמורה בחרה ב-V כנורמה (ראו שרטוט 3, עמ' 82). על כן, כל פנייה ב-T נחשבת להפרה, גם כשהמורה בוחרת בה, ואינה מעמידה בסימן שאלה את הנורמה. מסתבר שיש תלמידה שהמורה סוניה פונה אליה ב-T (פארידה) בקטעים המערבים אותה בסרט. ניתן להסביר זאת בשתי דרכים: או כי היא מוכרת לה משנים קודמות כשהתלמידה הייתה צעירה יותר והמורה התרגלה לפנות אליה ב-T, או כי פניותיה תלויות סיטואציה, כפי שסביר להניח. בקטעים שיובאו להלן נראה שהמורה פונה אל פארידה במצב לחץ לפני הכניסה לכיתה (אודיטוריום) (דוגמה 31), ולצורך הבניית סולידריות נוכח מקרה האונס שהמורה גילתה זה עתה

(דוגמה 38). לעומת זאת, התלמידה נאוול היא היחידה בין הדמויות הדומיננטיות בסרט שכל שיחותיה עם המורה מתנהלות ב-V הדדי – ובכך יש בהתנהגותה האחראית כדי להחשיב אותה כבוגרת; לתלמידים אחרים, המורה פונה לחילופין ב-V המוסכם או ב-T המפר את המוסכמות בנסיבות שונות, לצורך בהבניית יחסי כוח שונים לחלוטין (מהמט, פאריד, מוס, סבסטיאן) כפי שאראה זאת בסעיף 3.4. בדרך כלל, התלמידים מכבדים את המוסכמות ופונים אל המורה ב-V, גם במצבים קיצוניים של איום האקדח, מלבד שניים מתוכם, מוס וסבסטיאן – המתגלים בסרט כעבריינים (סעיף 3.5).



לאור האמור לעיל, אנתח בנפרד שיחות המתנהלות לפני גילוי האקדח, ומשום כך ניתן להתייחס אליהן כשיח מוסדי בית-ספרי (סעיף 3.3), לבין שיחות המתנהלות אחריו, שבהן האקדח משליך את השיח לעולם העבריינות בשל השפעתו על הבניית יחסי הכוח (3.4 ו-3.5). סעיף 3.4 יתמקד בכיבוד המוסכמות שניתן להבחין בעיקר בשיחות בציר האופקי בין תלמידים, ואדגיש את דו-קוטביות ה-T בפיהם (3.4.1, 3.4.2). סעיף 3.5 יתמקד בהפרת המוסכמות מורה/תלמיד, דהיינו בציר האנכי, ויתחלק לשני תת-סעיפים: בסעיף 3.5.1 אביא דוגמאות של הפרות בפי המורה בלבד לשם קרבה (3.5.1.1), במצב לחץ (3.5.1.2) או לשם איום (3.5.1.3); ואת הסעיף 3.5.2 אקדיש לשיחות המתנהלות בעת גילוי האקדח (דוגמאות 41-42) בשל ההשפעה המיוחדת של השתלשלות האירועים על הפניות של בני השיח המעורבים: רגע לפני הגילוי, (חששם של שני התלמידים העבריינים שהמורה תגלה את האקדח בתיק), ורגע הגילוי עצמו (ההלם הנגרם כתוצאה ממנו). שיחות אלו מתאפיינות בהפרות הדדיות (תנודות) בין הדוברים.

הסרט מציע מגוון רחב של דוגמאות שניתחתי את כולן, אך אביא כאן מתוכן את המעניינות ביותר, והניתוח יתמקד ברב-השיח הכיתתי בלבד.

3.3 התנהלות השיחות טרם גילוי האקדח – נורמה כיתתית

סעיף זה מתייחס אך ורק לחלק הראשון של הסרט, טרם גילוי של האקדח, ובו מעט מאוד קטעים (סה"כ כ-8 דקות מתוך 90). דקות אלה הן היחידות שהשיחות בהן מאפשרות להבחין בנורמה בתנאים היומיומיים של שיעור עם המורה סוניה.

על כן, מטרתו העיקרית של סעיף זה היא לחלץ את הנורמה השולטת ולהראות שהמורה בחרה ב-V כמוסכמה בפניותיה לתלמידים. כתוצאה מכך, הפנייה המוסכמת הופכת ל-V הדדי אסימטרי בציר האנכי מורה/תלמיד. נתון זה הוא ההבדל המשמעותי מבחינת מערכת הפניות הכיתתית בין שני הסרטים הנידונים: פניות ב-V הדדי אסימטרי בסרט "בין החצאית" לעומת פניות ב-T/V אסימטרי בסרט "בין הקירות".

3.3.1 שיחות המדגימות את הנורמה

בדומה לסעיף 2.3, יוצגו הדוגמאות בתת-סעיף זה רק בצרפתית, ללא ניתוח הכתוביות בעברית, מכיוון שידוע מראש שמערכת הצירים הקיימת בצרפתית אינה עוברת בפניות בתרגום לעברית בשל המחסר. בהצגת הדוגמאות, אבחין בין שיחות מורה/תלמיד לבין שיחות תלמיד/תלמיד.

3.3.1.1 שיחות המדגימות פניות ב-V הדדי בציר האנכי (מורה/תלמיד)

בחלק ראשון זה של הסרט (לפני גילוי של האקדח), לא נמצא קטע אחד שבו ניתן לראות ברצף את הדדיות הפניות ב-V. לכן אביא בנפרד דוגמאות לפניות המורה (א') ולפניות התלמידים אליה (ב').

א) פניות המורה אל תלמידיה ב-V מוסכם: הדוגמאות 24-26 להלן ישמשו אותי כדי להראות שהמורה בחרה לפנות ב-V לתלמידיה כנורמה.

(24) לפני תחילת השיעור, המורה סוניה (Prof.) עומדת בכניסה לאודיטוריום בזמן שהתלמידים נכנסים. כשהתלמיד מהמט (Me.) עובר לפניה, היא רואה על פניו סימני אלימות (עין נפוחה) ולכן קוראת לו. היא פונה אליו, אך אינו מגיב:

24.ב' (תרגום מילולי)		24.א' (שפת המקור)	
מהמט?	Prof.	Mehmet ?	01
בוא לראות אותי (בוא אלי)		<i>Venez me voir s'il vous plaît.</i>	02
בבקשה.			03
מה קרה לך?		<i>Qu'est-ce qui vous est</i>	04
		<i>arrivé ?</i>	05
זה קשור לפגישה של אתמול?		<i>C'est lié au rendez-vous</i>	06

לך לשבת.	d'hier ?	07
	<i>Allez vous asseoir.</i>	08

בדוגמה זו, כל פניות המורה למהמט (02, 04, 08) הן ב-V. הפנייה בשם (01) מיועדת למשועך את תשומת ליבו כדי לתת לו הוראה (02). הביטוי המרכז 's'il vous plaît' (02-03) מבנה יחס שוויוני מבחינת התייחסות אל התלמיד ורומז לו שלא מדובר בניזיפה ובכך מחמיא לדימויו לחיוב, במיוחד לאחר הויכוח הלעומתי שהתקיים רגע לפני כן עם תלמידים אחרים (דוגמא 27). פנייה זו נמצאת בסביבה טקסטואלית אוהדת המבנה אכפתיות (04-05) לאחר שהמורה ראתה את עינו הנפוחה של מהמט, ובכך משקפת את מיצובה של סוניה כמורה וכמחנכת. הבניית היחס של אכפתיות יחד עם קרבה מוצאת את ביטויה גם בשורה 08 משום שהמורה אינה מתעקשת לקבל תשובה מהתלמיד המתבייש לענות, דהיינו אינה פולשת לעולם הפרטי שלו ובכך שומרת על דימויו לשלילה.

(25) בדוגמה הבאה, אמנם התלמידה נאוול (N.) מסרבת לציית להוראה לעמוד מול חבריה ולהציג קטע מתוך המחזה הנלמד, אך המורה (Prof.) מתפשרת בהתחשב במצב הבנות בכיתה (מושפלות על ידי הבנים). סירובה של התלמידה מזכיר את הדוגמה עם קומבה בסרט "בין הקירות" (דוגמא 21), אבל יתכן שמיצובה של התלמידה בעולם המבוגרים מזמין יותר את הפשרה, מאשר בדוגמה עם קומבה. המיצוב הראשוני של המורה מוגן כל עוד התלמידה אינה פונה בפנייה ישירה לנמען יחיד. כמו בדוגמה הקודמת, המורה פונה אל התלמידה ב-V. ההפרה בפיה של התלמידה (04) נאמרת במשלב הסלנג הספונטני של התלמידים ונבלעת בתוך ההקשר בדומה לדוגמא 20 (tu vois, בפי סולימאן) בסרט "בין הקירות": אתייחס אליה בסעיף 3.3.2.2 להלן.

לאחר שהתלמידים התיישבו בכיתה מבקשת המורה (Prof.) מנאוול (N.) לגשת לבמה (01-)

(03) ולדקלם קטע לפי בחירתה מתוך המחזה שהיה עליהם צריך ללמוד בעל פה :

25.ב' (תרגום מילולי)	25.א' (שפת המקור)	
נאוול, את עולה על הבמה. את בוחרת בן זוג.	Prof. <i>Nawel, vous venez sur scène.</i>	01
	<i>Vous choisissez votre réplique.</i>	02
		03
כן, לכי (יאללה) אבל לא, המורה. בכל מקרה, אני לא אזוז, אני לא משוגעת. אני לא עומדת מול התנים (הנוכלים) האלה.	N. <i>Oui, va-s-y mais non, M'dam'. De toutes façons je bougerai pas, j'suis pas folle.</i>	04
	<i>Je me mets pas devant ces chacals.</i>	05
		06
		07
		08
[...]	[...]	

נאוול!	Prof.	Nawell !	09
לא, אני לא רוצה לשחק, אין מצב. אני לא אזוז.	N.	Non, j'veux pas jouer, y a pas moyen. Je bougerai pas.	10 11
נאוול, אני מחכה לך!	Prof.	Nawell, je vous attends.	12
לא למדת אותו?		Vous l'avez pas apprise ?	13
אבל כן, למדתי אותו, אבל לא אזוז מכאן, אין מצב.	N.	Mais si, je l'ai apprise, mais je bougerai pas de là, y a pas moyen.	14 15 16
טוב, אני מקשיבה לך מהכיסא שלך.	Prof.	Bon, je vous écoute de votre chaise.	17 18

גם בקטע זה, כל פניותיה של המורה לתלמידה ב-V: כשהיא מבקשת מהתלמידה לגשת לבמה (01-03), וגם כשהיא מדגישה את הבקשה (12), וכן כשהיא מטילה ספק על הכנת שיעורי הבית על ידי התלמידה (13), ולבסוף כשהיא מתפשרת (17-18) ומתירה לתלמידה לדקלם ממקומה. מילת האישור Bon המתחילה את אמירתה מסמנת את קבלת הנימוק של נאוול (07-08) J'me mets pas devant ces chacals ומשמשת הקדמה להתפשרות מתוך התחשבות המחמיאה לדימוי לחיוב (תדמיתה מול חברי הכיתה) ולשלילה (אי-כפייה לקום ממקומה) של התלמידה.

(26) הקטע הבא מוסיף ומבסס את בחירת המורה לפנות אל תלמידה ב-V. הוא מעניין במיוחד כי הוא מדגים היטב את מיצובה הראשוני כמורה לעומת המשך אותו הקטע (דוגמה 32), שבו היא מבנה מיצוב משני (במאית) ומבצעת הפרה. במיצובה כמורה, כל פניותיה ב-V (01-05).

בהמשך לקטע עם נאוול (דוגמה 25), מבקשת המורה (Prof.) ממהמט (Me.) לעלות על

הבמה, לבחור בחבר ולהציג את סצנה מתוך החומר הנלמד:

26.ב' (תרגום מילולי)		26.א' (שפת המקור)	
מהמט, נשאר עוד מספיק זמן כדי להקשיב לך.	Prof.	Mehmet, il reste encore assez de temps pour vous écouter.	01 02
אז תעלה על הבמה ותבחר את בן הזוג שלך בבקשה.		Alors montez sur scène et choisissez votre réplique s'il vous plaît.	03 04 05
[...]		[...]	
קצת יותר חזק, מהמט.	Prof.	Un peu plus fort, Mehmet.	06

מעניין להדגיש כאן את האמצעים הלשוניים שבאמצעותם המורה מרככת את ההוראה

הניתנת. הראשון (01-02) מכין את הקרקע להוראה ומנמק אותה במידה מסוימת il reste

assez de temps pour **vous** écouter והשני הוא הריכוך s'il **vous** plaît (04-05) המבנה יחס

שוויוני בין הדוברים. כל הפניות ב-V.

ב) פניות תלמידים אל המורה ב-V מוסכם: מטרת הקטעים 27-28 להלן היא להדגים את פניותיהם של התלמידים אל המורה ב-V המוסכם, המשקף את ההיררכיה הבית-ספרית והמדגיש בכך את מיצובה כמורה.

(27) לפני הכניסה לאודיטוריום שבו צפוי להתנהל שיעור הספרות באותו יום, מפריעים התלמידים ודוחפים זה את זה. כשהמורה (Prof.) מגיעה, מעירים כמה בנים על החצאית שלה – נושא הוויכוח העומד מאחורי שם הסרט (3.1). לפני שהיא פותחת את דלת האולם הנעולה, מבקשת המורה מכולם להירגע לפני שנכנסים. שאלתה הרטורית (01-03) מעוררת את מחאתו של מוס (M.) (04-05), הנתמכת על ידי פארידה (Fd.) (06-08):

27.ב' (תרגום מילולי)		27.א' (שפת המקור)	
אתם פראי אדם? אה?	Prof.	Vous êtes des sauvages ?	01
למה אתם נכנסים ככה?		Hein ? Pourquoi vous rentrez comme ça ?	02 03
למה את מכה אותנו פראי	M.	Pourquoi vous traitez de sauvages ? [...]	04 05
אדם? [...]		[...]	
[...]		[...]	
כן, זה נכון זה המורה, אחר כך	Fd.	Ouais, c'est vrai ça M'dam',	06
את מדברת על כבוד.		après vous parlez de respect.	07

פניותיה ב-V של המורה (01-03) הן פניות ברבים ולכן אינן מעניינות כאן. פניותיהם של מוס (M.) (04-05) ושל פארידה (Fd.) (07) אל המורה הן ב-V תקין על אף הפגיעה שהם חשים בדימוים לחיוב (הם מרגישים שהכבוד אינו הדדי) ולשלילה (בגלל הכינוי sauvages הפוגע בעולמם הפרטי ובפנימיותם). בה בעת, התלמידה פוגעת בתחום שכל הנראה הוא אחד הנושאים המרכזיים של המורה – הכבוד, ובכך פוגעת חזרה בדימויה לחיוב כמורה (המשך השיחה בדוגמה 31).

(28) בתחילת השיעור באודיטוריום, המורה מבקשת לסדר את הכיסאות ולשבת. התלמידים ז'רום (Jr.) ומוס (M.) מגיבים להערותיה:

28.ב' (תרגום מילולי)		28.א' (שפת המקור)	
זה בסדר כאן (נו) המורה, לא ביקשנו ממך כלום.	Jr.	Ça va Madam' là, on vous a rien demandé.	01 02
אה, את רואה המורה. אנחנו נחמדים, את עדה לכך.	M.	Eh, vous voyez M'dam', nous on est gentils, vous êtes témoin.	03 04 05

פנייתו של ז'רום (Jr.) היא ב-V תקין (01-02). על אף כיבוד המוסכמות, מפגין כאן התלמיד שאיפה לשוויון בכך שהוא מבקש מהמורה לא להתערב להם בצורת ישיבתם. שאיפה זו אינה גוררת

תגובה מצד המורה, יתכן מכיוון שמוס (M.) פונה אליה מיד ומנסה לשכנע אותה שהתנהגותם נאותה (03-05), ובכך מחמיא לדימוי של המורה בתפקידה. פנייתו אליה ב-V משמרת את כיבוד המוסמכות בפיו למרות האתגור שבהעמדת פנים זו.

3.3.1.2 שיחות המדגימות פניות ב-T הדדי בציר האופקי (תלמיד/תלמיד)

מטרת הקטעים 29-30 היא להדגים ולבסס את פנייתם ב-T של התלמידים ביניהם, כצפוי ובדומה לסרט הקודם.

(29) הקטע הקצר הבא הוא המשך ישיר של דוגמה 26. לאחר שהמורה ביקשה ממהמט (Me.)

לעלות על הבמה (דוגמה 26), משתעשעת התלמידה קאדיז'יה (K.) מהצבע בעינו הנפוחה :

29.ב' (תרגום מילולי)	K.	29.א' (שפת המקור)	
לך! (היי) מהמט, התאפרת לפני שבאת או מה?		<i>Vas-y Mehmet, tu t'es maquillé avant de venir ou quoi ?</i>	01 02 03

הפניות ב-T תקין. הראשונה vas-y (01) היא פנייה בסלנג כפי שכבר הופיעה בסרט "בין הקירות" בין תלמידים (דוגמה 01). היא שזורה כאן בנימת לגלוג (01-02) הפוגעת בדימויו לשלילה של מהמט (הופעתו החיצונית). מהמט מתעלם וממשיך בדרכו אל הבמה.

(30) השיחה הבאה מתקיימת בין מוס (M.) לסבסטיאן (Sb.) בדיוק לפני גילוי האקדח בכיתה

(דוגמאות 41-42). לאחר שהשיעור התחיל, התגנבו מוס וסבסטיאן מאחורי עמוד. השיחה מתקיימת בארבע עיניים, מוס מחזיק בידיו את התיק שלו :

30.ב' (תרגום מילולי)	M.	30.א' (שפת המקור)	
הגזע של אמא שלך (באמא שלך)! אני הבוס!		<i>La race de ta mère, c'est moi le boss.</i>	01 02
לעזאזל, לך (יאללה), אל תעשה את היהודי (הקמצן) שלך נו! על הקוראן, אני אחזיר לך אותו אחר כך.		<i>Putain, va-s-y, fais pas ton Juif là ! Sur le coran, j'te l'rends après.</i>	03 04 05
מה אתה יודע מהקוראן, אתה, חתיכת גבינה (מטומטם אחד)!		<i>Qu'est-ce tu connais du coran, toi, espèce de fromage !</i>	07 08
(המורה סוניה מתקרבת.)		<i>(La prof Sonia s'approche.)</i>	09

אמנם פנייתו של מוס (01) משקפת לכאורה עימות, אך היא בעצם מבנה גם יחסים של שותפות לדבר עבירה ומגדירה חד-משמעית את מיצובו כ'בוס' (01-02). סבסטיאן שהוא נוצרי (כלומר שייך למיעוט בכיתה זו), מנסה לשכנע אותו תוך פנייה שוויונית המסתמכת על השבעה על הקוראן (04), אך גם על המבע המעליב בעיניו (03) Fais pas ton Juif là. אמנם מבע זה אמור לפגוע

בדימויו לחיוב של מוס (מוסלמי החי בסביבה עוינת ליהודים בצרפת), אך הוא גם מבנה סולידריות כלפיו באמצעות שוויון ערכים בכך שסבסטיאן, בדומה למוס, מחשיב את המילה יהודי כמילת גנאי. מוס מבנה יחס של עליונות תוך חזרה על אזכור הקוראן (07-08) המלווה במילת גנאי espèce de fromage (08), ובכך פוגע בדימויו לחיוב של סבסטיאן. הפנייה המחוזקת (08) toi מביעה לעג כלפי בן שיחו ומבנה מחדש את מיצובו כבוס.

3.3.1.3 סיכום סעיף 3.3.1

לסיכום סעיף זה, ניתן להסיק שבתנאי השיעור, טרם גילוי האקדח, אכן גם המורה וגם התלמידים פונים זה אל זה ב-V הדדי אסימטרי כנורמה. פניות מוסכמות אלה משמרות את המיצוב של הדוברים. יחד עם זאת, חשוב להדגיש שמתקיים בפניות אלה משא ומתן מתמיד המאיים על מאזן הכוחות. התלמידים פונים זה אל זה ב-T המשקף שוויון, אך אינו תמיד מבנה סולידריות, אלא עשוי להבנות גם יחסי כוח של לעג (דוגמה 29) או עליונות (מוס בדוגמה 30), המעבירים את הפנייה לקוטב השלילי שלה.

3.3.2 הפרת המוסכמות

סעיף זה יציג דוגמאות להפרות טרם גילוי האקדח, הן מצד המורה (3.3.2.1) והן מצד תלמידה אחת (3.3.2.2). החל מכאן ואילך, יובאו הדוגמות עם תרגומן לעברית וינתחו בהתאם.

3.3.2.1 הפרות של המורה

(31) הדוגמה הבאה היא המשך ישיר של דוגמה 27 לעיל (חלק ממנה מוזכר כאן בשורות 01-03). התלמידים מפריעים מול דלת האודיטוריום שבו צפוי להתנהל שיעור הספרות באותו יום. לפני שהיא פותחת את דלת האולם הנעולה, מבקשת המורה (Prof.) מכולם להירגע לפני שנכנסים ומדגישה את הצורך להגיע בזמן לשיעור. פארידה (Fd.) מאתגרת אותה:

31.ג' (תרגום לכתוביות)	31.ב' (תרגום מילולי)	31.א' (שפת המקור)
ואת עוד מעזה לדבר על כבוד?	כן, זה נכון זה, המורה!	Fd. Ouais c'est vrai ça M'dam' ! 01
	אחר כך את מדברת אתנו על כבוד!	Après vous nous parlez de respect. 02
		03
יופי. בואו נדבר על כבוד!	לא אבל קחי (נו, דרך אגב), בואו נדבר על כבוד בדיוק!	Prof. Non mais tiens, parlons-en de respect justement 04
		05
כמה מכם הגיעו בזמן הבוקר?	כמה מכם הגיעו בזמן הבוקר?	Combien d'entre vous sont arrivés à l'heure ce matin ? 06
		07
[...]	[...]	[...]
אתה? אולי פארידה?	אתה? אולי את, פארידה?	Toi ? Toi peut-être Farida ? 08

(פארידה מצדיקה את איחורה ונשבעת בנאוול. שתי הבנות הגיעו לתגרת ידיים. המורה מתקרבת ומפרידה ביניהן)	[...] (<i>Farida se justifie en jurant sur la tête de Nawell. Les deux filles se battent. La prof s'interpose</i>).	09 10 11 12
עזבי אותה. אה, זה מספיק! לכו (נו), זה מספיק!	Prof. <i>Lâche-la. Ah ça suffit ! Allez, ça suffit !</i>	13 14
מספיק! מספיק כבר! תירגעו!		

שיחה זו מתנהלת בדיוק לאחר שתלמיד אחד (סבסטיאן) מתח ביקורת על שהמורה סוניה לובשת חצאית ובכך פגע בדימויה לשלילה. אמנם היא מתעלמת מהפגיעה האישית (החוזרת על עצמה בחייה כמורה בבית ספר זה), אך היא מגיבה על העלאת נושא הכבוד בפנייתה התקינה של פארידה (02-03) (ראו דוגמה 27 לעיל), ומעירה על הגעתם באיחור של התלמידים (04-07). הפנייה ב-T (tiens) מפרה לכאורה את המוסכמה, אך נתפסת כפנייה אגבית בלשון הדיבור (T/V générique). לעומת זאת, פנייתה לתלמיד מבין הנוכחים ששמו אינו מוזכר (Toi, ?) (08) ואחר כך לפארידה (Toi peut-être Farida ?, 08), היא הפרה לשמה. היא ממקדת את האתגור בפארידה, ואתו הפגיעה בדימויה לחיוב באמצעות אפקט הזרקור. שתי פניות אלה מבנות מחדש את יחסי הכוח והסמכות של המורה לאור הנסיבות האמורות לעיל, ומשקפות את מיצובה כמחנכת. הפנייה ב-T משקפת כאן חוסר סבלנות מתוך לחץ כתוצאה מתחושת בזבוז הזמן המוקדש לתחומה המקצועי של המורה, בזבוז הפוגע בדימויה לשלילה. בהמשך לזיכרון בין פארידה לנאוול (09-12) מתערבת המורה כדי להפריד ביניהן. היא פונה לפארידה ב-T מפר (lâche-la, 13) בהוראה לעזוב את נאוול. הפרה זו יכולה להיתפס כפנייה במצב חירום (1.1.2).

בתרגום, הזחת הפנייה של סוניה (13) מפקודה לנמען יחיד Lâche-la להוראה לנמען רבים 'תירגעו!' (14) גורמת להסטת הבניית הכוח שלה כלפי שתי הבנות במקום הוראה הניתנת בפירוש רק לפארידה. אם כן, ניתן לראות הבדלים ביחסי הכוח (אתגור, מתן פקודה) המובנים בצרפתית באמצעות סימנים לשוניים כגון פנייה מחוזקת (08) ופנייה לנמען יחיד (13) לעומת אלה המועברים בעברית עקב השמטה או הזחה.

(32) השיחה הבאה היא המשך ישיר של דוגמה 26 שבה המורה מבקשת ממהמט לעלות על הבמה עם חבר לפי בחירתו ולהציג קטע מתוך המחזה הנלמד. הרצף בין שתי הדוגמאות מעניין במיוחד בשל המעבר של המורה מפניות ב-V מוסכם (דוגמה 26), המשקפות ומבנות את מיצובה הראשוני כמורה, לפניות ב-T מפר (04-05, 08, 09), המבנות את מיצובה המשני כ"במאית", דהיינו יחס של קרבה לשחקן המדומה ובמקרה זה גם חיבה לתלמיד:

32.ג' (תרגום לכתוביות)	32.ב' (תרגום מילולי)	32.א' (שפת המקור)
יותר בקול מהמט.	קצת יותר חזק, מהמט.	Prof. Un peu plus fort, Mehmet. 01
	[...]	[...]
טוב, מהמט,	זה טוב, מהמט, קצת יותר	C'est bien Mehmet, un peu 02
קצת יותר בקול.	חזק!	plus fort ! 03
אל תמהר.	מהמט, קח את הזמן שלך,	Mehmet, prends ton temps, 04
קח את הזמן שלך. ויותר בקול.	קח את הזמן שלך. חזק יותר!	prends ton temps, plus fort ! 05
[...]	[...]	[...]
זה טוב,	זה טוב, אבל רגוע יותר, שטף	C'est bien, mais un peu plus 06
אבל דקלם יותר לאט.	הדיבור!	calme le débit. 07
ותנשום.	תנשום.	Respire 08
[...]	[...]	[...]
תמשיך, מהמט.	אתה ממשיך מהמט.	Tu continues Mehmet. 09

כשמהמט עולה על הבמה, עוברת המורה לפניית ב-T (04-05) בדומה לבמאית המנחה את שחקניה ובכך מבנה קרבה אליהם. באמצעות חילוף תפקידים זה, המשתקף בפניות המפרות מבחינת מיצובה כמורה, היא מבנה יחס של קרבה במטרה לעודד את התלמיד (06-08) ולתמוך במאמציו הלימודיים. בשורה 10, היא ממשיכה בפנייה ב-T הממצבת אותה עדיין במיצובה המשני (במאית) על אף כוונתה המפורשת לחזור למיצובה הראשוני כמורה כפי שיעלה מהדוגמה 41 (היא ניגשת למוס וסבסטיאן שהתגנבו מאחורי עמוד). פנייה אחרונה זו מעצימה את הבניית הקרבה, במיוחד בסביבה טקסטואלית של חזרה על הפניות בשם (01, 04, 09) המשמשות כריכוך.

בתרגום, מעבר זה ממיצוב ראשוני כמורה למיצוב משני כ"במאית" אינו מורגש. אין אמצעים לשוניים בכתוביות המפצים על המחסר כדי לשקף את הבניית הקרבה והחיבה למהמט שתוסיף להתגלות לאורך הסרט. נוסף על כך, בהיבט הלשוני, השמטת החזרה על הפנייה בשם מהמט (04), המשמשת כריכוך ובכך מחמיאה לדימוי לחיוב של הנמען, מחלישה את הבניית הקרבה והחיבה לעומת המקור. השמטה מסוג זה תואמת את הנורמה התרגומית (1.1.4). הפיצוי על העדר הריכוך במקרה זה מתבסס על הצד האודיו-ויזואלי, משום שקצב הדיבור מספיק איטי כדי שהצופה הישראלי יקלוט את הפניות החוזרות בשם מתוך שמיעה.

3.3.2.2 הפרות של תלמיד/ה

(33) שיחה זו משלימה את הדוגמה 25. לאחר שהתלמידים התיישבו בכיתה, מבקשת המורה (Prof.) מנאוול (N.) לגשת לבמה (01-03) ולהציג קטע מתוך המחזה הנלמד. התלמידה מפרה לכאורה פעמיים את המוסכמות (04, 11) באמצעות הביטוי vas-y (לשון T) הטבוע בסלנג הספונטני של בני-דורה (השוו דוגמה 1: vas-y fonce בפייה של אזמרלדה לחברה בסרט "בין הקירות"),

ובדומה להפרתו של סולימאן tu vois בפנייה למורה פרנסואה (דוגמה 20), ההפרה נבלעת בתוך

ההקשר:

33.ג' (תרגום לכתוביות)	33.ב' (תרגום מילולי)	33.א' (שפת המקור)	
נאוול, בואי תעלי על הבמה. תבחרי לך בן-זוג.	נאוול, את עולה על הבמה. את בוחרת בן זוג.	Prof. Nawel, vous venez sur scène.	01
		Vous choisissez votre	02
		réplique.	03
לא, אין מצב שאני אעלה. לא מול החיות האלה.	כן, לכי (יאאלה) אבל לא, המורה. בכל מקרה, אני לא אזוז, אני לא משוגעת. אני לא עומדת מול תנים (הנוכלים) האלה.	N. <i>Oui, va-s-y mais non, M'dam'.</i> De toutes façons je bougerai pas, j'suis pas folle.	04
		Je me mets pas devant ces chacals.	05
			06
			07
			08
[...]	[...]	[...]	
בסדר. את יכולה לדקלם מהכיסא שלך.	טוב, אני מקשיבה לך מהכיסא שלך.	Prof. Bon, je vous écoute de votre chaise.	09
			10
- בסדר	טוב לכי (יאאלה)	N. <i>Bon va-s-y !</i>	11

השיחה מתנהלת כמשא ומתן (04-08; דוגמה 25, 04-16) שבו מתחלפים יחסי הכוח כדי להגיע לעמק השווה המאזן בין הדוברות. בדומה למורה פרנסואה (דוגמה 20), מתעלמת המורה סוניה מהפרת התלמידה באמצעות הביטוי vas-y, כאן פעמיים: ביטוי זה פותח (04) את המשא ומתן שנאוול מנהלת על המקום שממנו היא מוכנה להציג את הקטע הנדרש, ובה בעת גם סוגר (11) את השיחה לאחר הסכמת המורה שהיא תציג אותו ממקומה. שתי פניות הסלנג האלה עטופות באמצעים לשוניים מעניינים: הראשונה 'Oui vas-y mais non M'dam' (04) מבנה מחאה אך יחד עם זאת, הפנייה בשם 'Madame) M'dam' משקפת את קבלת מיצובה של סוניה כמורה ובכך מעידה על האמירה vas-y כפנייה סתמית. השנייה Bon vas-y מתחילה במילת הריכוך Bon המשקפת את הסכמתה של נאוול לפשרה המוצעת על ידי המורה, ובכך מחזירה את יחסי הכוח למאזן בינה לבין המורה. אם כן, שתי ההפרות נבלעות בהקשר. בדומה לדוגמה 20, ניתן לתפוס פניות אלה כסגנון דיבור ספונטני של התלמידה ללא כוונה לפגוע במיצוב המורה.

בתרגום, השמטת שתי הפניות האלה פוגעת בהתפתחותה ההדרגתית של הבניית יחסי הכוח במהלך המשא ומתן.

3.3.2.3 סיכום סעיף 3.3.2

לסיכום סעיף זה, ניתן לפרש את הפרות המורה טרם גילוי האקדח, הן כהבניית נזיפה (דוגמה 31), והן כהבניית קרבה (דוגמה 32). יחד עם זאת, ההפרה אינה מעוררת תגובות מצד התלמידים. ניתן להסביר זאת בשתי סיבות המשלימות זו את זו: האחת היא שתלמידים אלה היו

לא מזמן במערכת של חטיבת ביניים, ועל כן עדיין רגילים שהמורה פונה אליהם ב-T כנורמה, והשנייה היא שה-V המוסכם בין המורה לתלמיד הוא אסימטרי כך שהפרה בפיה של המורה עדיין משקפת את הסדר ההייררכי. הפרת התלמידה שהוצגה כאן (דוגמה 33) היא בגדר הפרה נבלעת בהקשר, ועל כן אינה גוררת אחריה תגובה מצד המורה. הדוגמה 41 להלן, שתוא במסגרת הסעיף המוקדש למעמד גילוי האקדח (3.3.2) תציג הפרות נוספות בפיהם של התלמידים. בתרגום, מפאת המחסר, לא מורגשים המעברים מהציר האנכי לציר האופקי, הטמונים בפניות. מעבר לכך, השמטת מרכיבים פרגמטיים מגבירה את הפגיעה בהעברת יחסי הכוח המובנים דרכן, לטובת המידע העובדתי גרידא. לאור ניתוח הדוגמאות לעיל, ניתן להבחין בכך שאסטרטגיית התרגום מסתמכת על הערוץ הוויזואלי ועל הנגנת הדוברים, שמהם הצופה הישראלי יכול לקלוט מידע העשוי לפצות על ההשמטות האלה.

3.4 עימותי כוח ודו-קוטביות הפניות ב-T הדדי מוסכם לאחר גילוי האקדח

סעיף זה מתמקד בשיחות ב-T תקין בין תלמידים. מטבע הדברים מושפעות שיחות אלה מנוכחות האקדח, ובהן בולטת דו-קוטביות הפניות. אבחין בין שני תת-סעיפים: בסעיף 3.4.1, אביא שיחה שבה האקדח אינו בקדמת הבמה (3.4.1), אך כתוצאה מהאיום שהוא מועתקת הפנייה הן לקוטב החיובי שלה – הזדהות, והן לקוטב השלילי שלה – במקרה זה ניכור; בסעיף 3.4.2, אנתח שיחות המתנהלות תחת איום האקדח ובהן הפניות מועתקות לקוטב השלילי שלהן (3.4.2) – איום.

3.4.1 עימותי כוח ודו-קוטביות הפנייה ב-T בין תלמידות: תמיכה והזדהות מול ניכור

ודחייה

(34) הדוגמה להלן מעניינת במיוחד בשל עימותי הכוח בין הדוברות, ודרכם דו-קוטביות הפנייה ב-T על שני קטביה, החיובי והשלילי, כפי שיעלה מהניתוח להלן: מחד גיסא, פניותיה של נאוול (N.) מייצגות את הקוטב החיובי של הפנייה ב-T (סולידריות הנוטה להזדהות), ומאידך גיסא פניותיה של פארידה (Fd.) מייצגות את הקוטב השלילי שלה (ניכור ודחייה). בזמן השיחה בין שתי התלמידות, המורה מקבלת שיחה טלפונית מהמתווך הממונה על המשא ומתן אתה. היא מחזיקה את האקדח בידה, אך הוא אינו מופנה אל אף אחד, כך שהשפעתו מאיימת קצת פחות מאשר בדוגמאות שבהמשך.

כוחות הביטחון החדירו מצלמה והמצב האמתי מתגלה להם: לא מוס, אלא המורה היא זו שאוחזת באקדח. הדוגמה הבאה מתרחשת לאחר שמוס (M.) העמיד פנים שיש לו סחרחורת כדי לחטוף את האקדח מידיה של המורה (דוגמה 39), ושנאוול (N.) התערבה כדי להגן עליה (דוגמה 35). מרגע זה, ברור לכולם שנאוול נקטה עמדה התומכת במורה. יתר כל כן, היא מאתרת ועוקרת את המצלמה מהקיר. לאחר מכן, היא לוקחת את הטלפון הנייד של מוס כדי לנקום בו ולנצל את חבילת הדקות שלו. בפעולה זו, היא מגלה סרטון שבו הוסרט מעשה אונס ומזהה את הקעקוע של חברתה פארידה. בינתיים, התלמידים חזרו למקומם – חוץ משתי הבנות, פארידה (Fd.) ונאוול (N.) היושבות בצד, על שתי מדרגות ליד הבמה.

34.ג' (תרגום לכתוביות)	34.ב' (תרגום מילולי)	34.א' (שפת המקור)
	(נאוול מתקרבת אל פארידה)	<i>Nawell s'approche de Farida</i> 01
אל תתקרבי אליי! רוצה שגם אני אוכל אותה?	אה לכי (יאללה), אל תתקרבי אליי, את! את רוצה שאשרף (אהיה שרופה) אתך?	Fd. <i>Eh va-s-y m'approche pas toi ! Tu veux qu'je grille avec toi ?</i> 02-04
[...]	[...]	[...]
- את בצד שלהם	אה לכי (יאללה), את שמת את עצמך בצד הצרפתיים, את נשאר ת שם (תישארי שם!).	<i>Eh va-s-y oublie-moi, tu t'es mis du côté des céfrans (= Français), t'y restes.</i> 05-07
[...]	[...]	[...]
זה התחיל מזמן?	זה היה מזמן?	N. <i>Ça fait longtemps?</i> 08
מתי מה התחיל?	מה, זה היה מזמן?	Fd. <i>Quoi ça fait longtemps?</i> 09
מה את מקשקשת? רדי ממני.	אני לא מבינה מה את אומרת לי כאן... יאללה לכי (יאללה), תשכחי אותי.	<i>J'comprends pas c'que tu m'dis là. Allez va-s-y, oublie-moi.</i> 10-12
	(מראה את הסרטון לפארידה, עם דמעות בעיניים)	N. <i>(Montre à Farida la vidéo, les larmes aux yeux)</i> 13
זה התחיל מזמן?	זה היה מזמן?	<i>Ça fait longtemps ?</i> 14
מה זה? מה את מבלבלת לי את המוח?	מה? זה מה? מה את מבלבלת אותי כאן (עכשיו)?	Fd. <i>Quoi, c'est quoi ? Qu'est-ce tu m'embrouilles là ?</i> 15-16
רדי ממני.	לכי (יאללה) עזבי אותי, אני אומרת לך .	<i>Va-s-y laisse-moi j'te dis.</i> 17-18
הייתי איתך כשעשית את הקעקוע. ואני זו שגנבתי בשבילך את החולצה.	הייתי אתך כשעשית את הקעקוע. והחולצה, זאת אני שגנבתי אותה בשבילך אצל לקלרק (שם של רשת חנויות ידועה בצרפת)	N. <i>J'étais avec toi quand t'as fait le tatouage. Et le T-shirt c'est moi qui te l'ai tiré chez Leclerc.</i> 19-22
כמה זמן?	זה היה מזמן?	<i>Ça fait longtemps ?</i> 23
(שתי התלמידות מתחבקות ובוכות. המורה – תוך כדי שיחת טלפון – שמה לב שקורה משהו)		<i>(elles s'embrassent en pleurant....)</i> 24
- מה קרה לפארידה?	פארידה, מה קורה?	Prof. <i>- Qu'est-ce qu'il y a Farida ?</i> 25
(פארידה תופסת את נאוול בצוואר כדי שהיא תשתוק)		Fd. <i>(empoigne Nawell par le</i> 26

			<i>cou pour qu'elle se taise)</i>	
עופי מפה, עזבי אותי!	זונה, חרא, עזבי אותי בשקט.		<i>Putain merde laisse-moi tranquille.</i>	27 28
תעזבי אותה!	פארידה, עזבי אותה!	Prof.	Farida lâche-la !	29
- היא לא נורמלית!	אבל היא משוגעת זאת!	N.	Mais elle est folle celle-là !	30
[...]	[...]		[...]	
מה קרה לה?	מה יש לה?	Prof.	Qu'est-ce qu'elle a ?	31
	(מראה את הנייד למורה)	N.	(<i>tend le portable à la prof.</i>)	32
זו היא...	זו היא		C'est elle...	33

פניותיה של נאוול (N.) מבנות סולידריות וקרבה רגשית כלפי פארידה (08) עד להזדהות אתה (13-14, 23) מכיוון שהבינה שחברתה נאנסה, והיא חווה את הכאב שלה בתור נערה וחברה. שאלתה (*ça fait longtemps ?*, 08) שעליה היא חוזרת באותן מילים, לאחר שהיא מראה לפארידה את התמונות (13) ומוכיחה את חברותן באמצעות הקעקוע והחולצה שהיא גנבה בשבילה (19-22), מעמידה את הפניות בסביבה לקסיקאלית אוהדת ואכפתית, ובכך מבנה סולידריות ומשקפת הזדהות עם פארידה. על כן, פניותיה ב-T נוטות לקוטב החיובי של הפנייה. גם הפנייה שלה אל המורה בסוף השיחה (32-33) מוסיפה לשקף ולהבנות הזדהות: היא חווה בעצמה את הכאב של חברתה עד כדי כך שהיא מעבירה את המקרה לדרגה שמעליה בפירמידה – המורה, על מנת להביא את העונש על הפושעים.

לעומת זאת, פניותיה של פארידה (Fd.) מבנות יחס של ניכור וריחוק כלפי נאוול, כי אין היא מקבלת את נקיטת העמדה של נאוול להגנת המורה (*tu t'es mis du côté des Céfrans, t'y restes*, 05-07): פארידה משתייכת לקבוצת בני הדת המוסלמית בכיתה (3.1) הרואה בחברה הצרפתית חברה עוינת, ובעיניה, המורה מייצגת את מחנה הצרפתים. הביטוי הסוגר *t'y restes* מעצים את הבניית הדחייה בכך שפארידה מתייגת את נאוול סופית במחנה הנגדי מבחינתה, המחנה של המורה: היא רואה את נאוול כ'שרופה' כלפי החברים, ולכן קרבה אליה עלולה 'לשרוף' אותה גם (*Tu veux qu'je grille*) *Eh ?* (03-04, *avec toi*). פארידה מבנה יחס זה כמחאה, באמצעות אותה נוסחה החוזרת על עצמה: *Eh ?* (11-12) *Allez vas-y, oublie-moi*, (05) *Eh vas-y oublie-moi*, (01-02) *vas-y m'approche pas* ו-*Vas-y laisse-moi, j'te dis* (17). במקרים אלה, ביטוי הסלנג *vas-y* המתלווה לציווי, מביע דחייה ומחוזק בסימן לשוני של אובדן סבלנות *Allez* או *j'te dis*. על כן, פניותיה ב-T נוטות לקוטב השלילי של הפנייה ובכך פוגעות בדימויה של נאוול, הן לחיוב בשל הביקורת כלפיה, והן לשלילה בשל דחיית

הזדהותה כנערה וכחברה. באמירתה האחרונה של פארידה Putain merde laissez-moi tranquille (27-28) בסצנה זו, דווקא לאחר שנשברה לרגע (24), מופיעות מילים גסות (Putain merde) ובכך

מתחזקת הבניית הניכור, עד כמה וכמה כשהיא מלווה בעימות פיזי.

אסטרטגיות אלה משקפות את מיצובה העצמי של פארידה בתור תלמידה הרוצה להשתייך לקבוצת התלמידים הדומיננטית בכיתה – המוסלמים במקרה זה, שאינם רואים את עצמם כצרפתים. זאת בניגוד לנאוול, שאותה היא ממצבת כשייכת לקבוצת הצרפתים. בעיניה אפוא, הכיתה נתפסת כשדה קרב שבו מתעמתים שני מחנות. אין ספק שפארידה פוגעת בכך בדימויה לשלילה של נאוול מכיוון שנאוול רואה את עצמה כמוסלמית טהורה (ראו דוגמה 33), אך היא מתעלמת מפגיעה זו, ובכך דוחה את מיצובה הפוגעני בידי פארידה.

בתרגום הושמטו הסימנים הלשוניים הכוללים את ביטוי הסלנג vas-y (02, 05, 11, 17) ולא

נמצאו סימנים לשוניים המפצים עליהם. ביטויים אלה מעצימים את הבניית יחס הריחוק והדחייה במקור. להשמטה ספציפית זו אין השלכה על מהלך השיחה בתרגום משום שהצד הוויזואלי מפצה על העצמת הדחייה והניכור המובנים על ידי פארידה: היא דוחה את נאוול בתנועת יד, ולקראת סוף הסצנה היא תופסת אותה בצוואר. השמטה משמעותית יותר היא השמטת חלק מההסבר שפארידה נותנת לנאוול על דחייתה. הכתובית 'את בצד שלהם' (27) אינה מבהירה באיזה צד מדובר, ובכך מעמעמת את הנימוק המפורש שפארידה נותנת במקור. אין אמצעים לשוניים המפצים על השמטה זו ולא ניתן למצוא רמז לכך גם בצד הוויזואלי. לעומת זאת, על השמטת הפנייה הסוגרת j'te dis

(17) והמילים הגסות הפותחות מבע Putain merde (27), המשקפות אובדן סבלנות מצדה של פארידה במקור, התרגום מפצה בצורה תמציתית, באמצעות ביצוע הוראה כפולה 'עופי מפה, עזבי אותי' (27). ניתן לראות בכך העצמת הדחייה, המפצה על ההשמטות הנ"ל, זאת בהמשך להבניית כוח הריחוק בכתוביות הקודמות ובאותה נימה (02, 11-12, 17). בכך, ניתן לומר שפניותיה של פארידה שומרות בתרגום על הקוטב השלילי של הפנייה. כמו כן, התערבויותיה של נאוול, החוזרת על אותה שאלה תומכת (08, 14, 23), שומרות בתרגום על הבניית הסולידריות וההזדהות, ועל הקוטב החיובי של הפנייה – גם בהיבט הלשוני וגם בתמיכת הצד הוויזואלי (מתחילה לבכות ומתאפקת).

3.4.2 עימותי כוח בהשפעת האקדח ודו-קוטביות הפניות ב-T בין תלמידים : איום

(35) הדוגמה הבאה היא המשך ישיר של דוגמה 39 שבה ביים מוס סחרחורת והתנפל על המורה כדי לחטוף ממנה את האקדח. עכשיו, נאוול (N.) תופסת את הנשק שנפל על הרצפה מידה של המורה ומכוונת אותו אל ראשו של מוס. השיחה המוצגת כאן היא שיחה בין תלמידים הפונים זה לזה ב-T תקין, אך הפעם ניכר בה **תפקידו הבולט של האקדח**. הקטע כולל שתי שיחות המשקפות את השפעתו הישירה של האקדח: הראשונה, שבה יתמקד הניתוח, היא העיקרית (01-04, 18-49). היא מתנהלת בין נאוול (N.) למוס (M.), ובה ניתן לראות כיצד נאוול מביאה את מוס לשחרר את המורה (01-04) ולהשפיל את עיניו (40-49) תחת איום האקדח. השיחה השנייה בין נאוול לסבסטיאן (05-15) מובאת כאן רק לשם רצף ההקשר. ניתן לראות בה כיצד נאוול מתייחסת אל סבסטיאן כאל גורם משני חסר משמעות (15) ומתעלמת מהאיום העתידי שהוא מפנה אליה (08-10), בעוד הוא מציית ומתיישב על הרצפה בהשפעת הכוח המוענק לה מאחיזת האקדח :

35.א' (שפת המקור)	35.ב' (תרגום מילולי)	35.ג' (תרגום לכתוביות)
N. <i>Lâche-là !</i> 01	עזוב אותה!	עזוב אותה.
02 <i>(lui donne un coup de pied)</i>	<i>(נותנת למוס בעיטה)</i>	
03 <i>Lâche-la, putain mais</i>	עזוב אותה, בן-זונה אבל	עזוב אותה, דפוק!
04 <i>dépêche-toi !</i>	תמהר!	
05 <i>(à Sébastien) Où tu vas là,</i>	<i>(אל סבסטיאן) לאן אתה הולך</i>	לאן אתה הולך, בן-זונה?
06 <i>espèce de bâtard ! Pose ton</i>	שם (ככה), סוג של ממזר! שים	שב!
07 <i>cul par terre.</i>	ת' תחת שלך על הרצפה!	
08 <i>(s'assied par terre) Fais ta</i>	<i>(מתיישב על הרצפה) תעשי את</i>	קדימה, תעשי רוח!
09 <i>belle ! Fais ta belle, va-s-y!</i>	היפה שלך (את עצמך חזקה) !	
10	תעשי את היפה שלך ! לכי	
11	(נראה אותך)	
12 <i>J'te défoncerai en sortant, tu</i>	אני ארסק אותך כשאצא, את	אני אגמור עליך כשנצא.
13 <i>vas voir c'que j'te dis</i>	תראי מה אני אומר לך , זונה!	את עוד תראי , כלבה.
14 <i> salope !</i>		
15 N. <i>Ferme ta gueule toi!</i>	סתום את הפה שלך , אתה!	סתתום את הפה שלך .
16 [...] <i>Nawell demande à Khadi</i>	[...] <i>(נאוול מבקשת מהתלמידה חאדי להביא מים למורה.)</i>	
17 <i>d'amener de l'eau à la prof.</i>		
18 M. <i>Espèce de traître va ! T'es</i>	סוג של בוגדת, לכי (יאללה)! את	חתיכת בוגדת!
19 <i>musulmane toi ?</i>	מוסלמית את ?	את מוסלמית, בכלל?
20 <i>T'es une grosse pute, ouais !</i>	את זונה שמנה, כן!	חתיכת זונה!
21 N. <i>C'est à moi qu'tu dis ça ?</i>	זה לי שאתה אומר את זה?	אתה מעז להגיד לי דבר כזה?
22 <i>J'suis une blédarde (= née au</i>	אני יוצאת הכפר אני, מוסלמית	נולדתי באלג'יריה, אני
23 <i>bled) moi, une vraie</i>	אמיתית, לא ממזרה כמוך !	מוסלמית אמיתית, לא ממזרה
24 <i>musulmane, pas une bâtarde</i>		כמוך !
25 <i>comme toi !</i>		
26 <i>Tu t' prends pour un ouf (=</i>	אתה חושב שאתה משוגע, אה?	אתה חושב שאני משוגעת?
27 <i>fou) hein ? un gros malade !</i>	חולה-נפש שמן (משוגע גדול)!	חתיכת מופרע!

אבל השרמוטה הזו מכירה את המופרעים, ראיתי אותם!	אבל הזונה שאני, היא מכירה אותם חולים-הנפש השמנים (המשוגעים הגדולים). ראיתי אותם.	Mais la pute que j'suis, elle les connaît les gros malades. Je les ai vus	28 29 30
[...] (נאוול מספרת על הטרגדיה שהרגה את אמה.)	[...] (Nawell raconte la tragédie qui a tué sa mère.)		31 32
1994, אימא שלי! הייתי קטנה אבל, אני זוכרת הכול!	1994, אימא שלי! הייתי קטנה אבל הדפסתי את הכול (נצרב לי במוח).	1994, ma mère ! J'étais p'tite mais j'ai tout imprimé.	33 34 35
אף ממזר מגודל כמוך לא יכה אישה לפניי!	בן-זונה של חרא (לעזאזל), אבל לעולם לא יעשה יותר חולה-נפש שמן (משוגע גדול) כמוך את זה לאישה לפניי, אוקיי?	Putain de merde, mais plus jamais un gros malade comme toi, il fera ça à une femme devant moi, ok ?	36 37 38 39
תוריד את העיניים.	תסובב (תוריד) את העיניים עכשיו!	<i>Tourne les yeux maintenant !</i>	40 41
אמרתי לך להוריד את העיניים.	תסובב (תוריד) את העיניים, אני אומר לך!	<i>Tourne les yeux, j'te dis !</i>	42 43
אני יכולה לחסל אותך עכשיו! תוריד את העיניים!	אתה יודע, אם אני רוצה כאן (עכשיו), אני יכולה לחסל אותך! תסובב (תוריד) את העיניים! (מוס מוריד את העיניים.)	<i>Tu sais, si j'veux là j'peux te buter. Tourne les yeux !</i>	44 45
עכשיו אתה לא כזה גיבור, מה?	הנה (זהו), אתה הולך לעשות קצת פחות את הסרסור שלך (את עצמך סרסור) עכשיו, נכון?	(Mouss baisse les yeux.) <i>Voilà, tu vas faire un peu moins ton mac maintenant hein ?</i>	46 47 48 49
את בסדר, המורה?	אל סוניה) הכול בסדר, המורה? (נאוול מחזירה את האקדח לסוניה.)	(A Sonia) Ça va M'dam' ? <i>(Nawell rend le révolver à la prof.)</i>	50 51

אמירותיהם של שני הדוברים מדגימות כאן היטב את הקוטב השלילי של הפנייה ב-T:

נאוול ממצבת את עצמה במיצוב גבוה בהסתמך על הכוח שמקנה לה האקדח, בעוד מוס מנסה לערער את בטחונה באמצעות כינויים פוגעניים: (18) traître, (20) pute. כינויים אלה גורמים למפנה בהתנהגותה של נאוול, כך שניתן להבחין בשיחה זו בשני חלקים עיקריים: הראשון (17-01) מונע מרצונה לסייע למורה, והשני (51-18) מרצונה להשפיל את מוס בתגובה לפנייתו המתאגרת (20-18) והפוגעת בדימויה לשלילה, הן בתור מוסלמית והן לאור הטרגדיה האישית שחוותה בהיותה ילדה (21-39).

בחלק הראשון של השיחה, הוראתה החוזרת של נאוול למוס (03, 01) Lâche-la! מלווה באלימות פיזית – החזקת האקדח ובעיטה (02). בכך, היא ממצבת אותה כבעלת הכוח ויש בה מתן תוקף לפגיעה בדימויו של מוס לשלילה בעצם איום האקדח המופנה אליו. הנגנתה החלטית מאוד, ונחישות זו באה לידי ביטוי גם באמצעים לשוניים: פנייתה המתחילה במילת מחאה *mais* והמחוזקת במילת גנאי *putain mais dépêche-toi putain* (03-04) מבנה כאן כוח מדרבן ומעצימה את האיום שבהוראה Lâche-la. היא מבהירה למוס שהיא מתכוונת לאמירותיה, היא נוטלת

אחריות על העזרה שהיא מגישה למורה, ומודעת לכך שהיא מתנתקת מקבוצת התלמידים הרואים במורה צד נגדי להם (ראו ניתוח דוגמה 34, עמ' 94).

החלק השני של השיחה מתחיל במהלך של מוס (18-20) המשקף ביטחון עצמי ומבנה אתגור במטרה לערער את בטחונה של נאוול – היא לא רגילה כמוהו לעולם העבריינות, אך עדיין אין הוא יודע מה הרקע שדחף אותה להגיש עזרה למורה: זיכרון ההשפלה והרצח של אמה כשהיא הייתה קטנה. את הזיכרון הזה היא מעלה בתגובה לאמירתו המעליבה של מוס *Espèce de traître va* (18), המודגשת באתגור *T'es musulmane, toi ?* (18-19) ובהבניית זלזול ודחייה *T'es une grosse pute, ouais !* (20). כל המבעים האלה פוגעים בדימויה לשלילה של נאוול, כלומר בפנימיותה בתור מוסלמית כפי שעולה מהסיפור האישי שהיא מגלה (21-35), ודרכו היא מסבירה את עמדתה (36-39). הבניית האתגור והזלזול של מוס מועצמת בסימנים לשוניים הממסגרים כל משפט: *va* (18), הפנייה המחוזקת *toi ?* (19), החיזוק *ouais !* (20), המחריפים את תגובתה של נאוול. ברצונה עכשיו להשפיל אותו ובכך לפגוע בחזרה בדימויו של מוס, הן לשלילה – אילוץ פיזי להשפיל עיניים, והן לחיוב – פגיעה בהערכה שרוחשים לו חבריו. פגיעה זו מושגת באמצעות ההוראה *Tourne les yeux* *maintenant* (40) כדרישה לביצוע מייד, וגם בחזרה עליה שנית בתוספת הביטוי *j'te dis* (42), המעצים את נימת ההוראה והמשקף אובדן סבלנות והפעלת לחץ. עקב אי-ציותו המאתגר של מוס מגבירה נאוול מפורשות את האיום ומאתגרת את מוס באמצעות אזהרה *Tu sais, si j'veux là* *j'peux te buter* (44-45), כשהיא אווזת באקדח ומקרבת אותו לצדעו. מהלך אחרון זה מכפיף את מוס לרצונה של נאוול ובכך היא משיגה את מבוקשה: מוס משפיל עיניים. המילה *Voilà* הפותחת את המהלך הבא שלה (47-49) מסמנת את ניצחונה, ובכך את סיום העימות (נאוול תחזיר את האקדח למורה). היא משקפת את עמדת הכוח שהקנה לה האקדח, ושאפשרה לה לעמוד על שלה ולהשפיל את מוס. בסימן הפרגמאטי הסוגר את המהלך *hein ?* (49), היא מטביעה את חותמה על ניצחונה תוך אתגור נוסף כלפי מוס ובכך מעבירה את הכוח מעברייני המשפיל את האישה אל האישה ששימשה קרבן ההשפלה.

בתרגום, החזרה על הפקודה המאיימת למוס 'עזוב אותה' (01, 03) מקבילה למקור. היא ממצבת את נאוול בעמדת הכוח הן כי היא אווזת באקדח, והן כי היא מבנה איום בשיחה. כינוי הגנאי 'דפוקי' (03) פוגע בעברית בדימויו של מוס לחיוב (הערכה שרוחשים לו חבריו) ובא כפיצוי

להוראה (03-04) mais dépêche-toi. הוראה זו פוגעת בדימוי לשלילה של מוס במקור, אך פגיעה זו מועברת גם בערוץ הוויזואלי (האקדח המכוון לראשו ובעיטה). תרגום המהלך של מוס שהגדרתי כמפנה בשיחה (18-20) והסיפור האישי של נאוול המובא אחריו, מסמנים, גם בתרגום, את הקצנת התגובה של נאוול מרצון להגן על המורה בחלק הראשון, לרצון להשפיל את מוס בחלק השני. עם השמטת האזהרה (44) Tu sais, si j'veux là, מושמט מרכיב פרגמאטי חשוב שבאמצעותה נאוול מבנה את האתגור שיביא את מוס לציית לה. כמו כן, עם השמטת המילה (47) Voilà מושמטת הטבעת חותמה של האוול על השגת מבוקשה.

בדוגמה זו, מעניין במיוחד להתמקד בהבניית האיום ובהתפתחותו בפניותיה של נאוול מכוח האקדח שבידה. הבניית איום זו מבוססת בעיקר על אסטרטגיה של חזרות על שתי הוראות באותה צורה: Lâche-la בחלק הראשון של השיחה, ו-Tourne les yeux בחלק השני. בשני החלקים הולך וגובר האיום בעזרת סימנים לשוניים המלווים את הפניות, ודרכם נאוול מבנה את יחסי הכוח המשקפים את הנחישות הנדרשת למימוש האיום. בתרגום, החזרה על אותן הוראות 'עוזב אותה' ו-'תוריד את העיניים' שומרת על הבניית האיום. בגלל הרכיבים הפרגמאטיים המושמטים (44, 47) חסר חלק מהתפתחות השיחה בהיבט הלשוני שלה, אך המידע העובר בערוץ האודיו-ויזואלי ברור מאליו ומהווה פיצוי להשמטות אלה.

(36) דוגמה זו והבאה אחריה (דוגמה 37) מציגות עימותי כוח מסוג אחר בין תלמידים הפונים זה לזה ב-T תקין, כשאחד מהם, מהמט (Me.), אוהז באקדח. למוס (M.) וסבסטיאן (Sb.) מוכתב מיצוב נמוך מכוח האקדח המופנה אל הכיתה בכלל ואליהם בפרט, וגם מעצם קשירת ידיהם מאחורי גבם: מוס בעקבות התעלפותו המדומה (דוגמאות 35, 39), וסבסטיאן בעקבות ניסיונו לתפוס את האקדח בזמן השיחה בין המורה לפארידה (דוגמה 38). על אף מיצוב נמוך זה מנסים מוס בדוגמה זו וסבסטיאן בדוגמה הבאה להבנות מחדש את יחסי הכוח ולשכנע את מהמט להצהיר שהוא זה שמסר את שמות האנסים (דוגמאות 34, 38), ולא הם כפי שהודיעה המורה לכוחות הביטחון.

לקראת סוף הסרט, כשכבר נראה שחטיפת בני הערובה הגיעה לפתרונה, תופס מהמט באופן בלתי צפוי לחלוטין את האקדח שהמורה הניחה על שולחנה בעת השיחה עם המתווך (סמ"ר לבורה). מהמט חושש מהשלכות הסיוע שהגיש למורה במהלך העלילה: ואכן ידוע מתוך שיחה בין אביו של מהמט לבין המתווך (סמ"ר לבורה) שהוא קרבן לסחטנות, ככל הנראה מצד מוס וסבסטיאן,

וכתוצאה מכך קיבל מכות ערב לפני כן (עינו נפוחה, דוגמה 24). המורה מנסה לשכנע את מהמט להחזיר לה את האקדח, אך בינתיים מגיעים העיתונאים בהתאם לדרישתה, ודופקים בדלת. הקטע הבא מתרחש אחרי שיחה טלפונית נוספת של המורה סוניה עם המתווך שנועדה לעדכן אותו בדרישותיו של מהמט:

36.ג' (תרגום לכתוביות)	36.ב' (תרגום מילולי)	36.א' (שפת המקור)
אתה באמת חושב שתיסע לאוסטרליה? אתה מפגר לגמרי.	נו, אתה באמת מאמין שאתה תלך (תיסע) לאוסטרליה? אתה באמת אידיוט כמו המטפלת (אומנת) שלי, אתה!	M.. <i>Oh, tu crois vraiment qu'tu vas aller en Australie ? T'es vraiment con comme ma nounou toi !</i>
אתה, תשתוק! אני מחזיק באקדח!	אתה, אתה אל תדבר, זה אני שמחזיק באקדח.	Me. <i>Toi tu parles pas, c'est moi qui tiens le gun.</i>
אתה בטוח שאתה לא מחזיק אותו הפוך? מה אתה צוחק?	אתה בטוח שאתה מחזיק אותו בכיוון הנכון, ליצן לך (יא ליצן)!	M. <i>T'es sûr qu'tu l'tiens à l'endroit, bouffon va !</i>
אני מחזיק באקדח. [...] (המורה מנסה לשכנע את מהמט לא להקשיב למוס וסבסטיאן ולהצטרף לקבוצת התלמידים שמאחוריה.)	(אל סבסטיאן) למה אתה צוחק אה? זה אני שמחזיק באקדח.	Me. <i>(à Sébastien) Pourquoi tu rigoles hein ? C'est moi qui tiens le gun.</i>
מהמט, אמרת שאתה זה שהלשנת עלינו.	תקשיב מהמט, בעצם אתה תגייד שאתה מסרת את השמות אוקיי?	M. <i>Eh Mehmet, en fait tu vas dire que c'est toi qui as balancé les noms hein ?</i>
אתה חושב שאתה יכול להגייד לי מה לעשות? - תקשיב טוב! אתה תגייד שזה אתה. תשלח סרטון, שזה אתה שמסרת את השמות [...]	אתה חושב שאתה יכול לתת לי פקודות בנוסף (עוד)? תקשיב לי טוב אתה! אתה תגייד שזה אתה. אתה הולך לעשות סרטון לפי מה זה אתה שהלשנת. [...]	Me. <i>Tu crois qu'tu peux me donner des ordres en plus ? Ecoute-moi bien toi ! Tu vas dire que c'est toi. Tu vas faire un MMS comme quoi c'est toi qui as balancé.</i>
אבל לא אני הלשנתי, אלא אתה! איזו באסה, מה?	נו כן, אבל זה לא אני שהלשנתי. זה אתה. זה טיפשי נכון?	Me. <i>Ben oui mais c'est pas moi qui ai balancé. C'est toi. C'est... C'est con hein ?</i>

התערבות המורה בשיחה (13-14) גורמת להפוגה מסוימת במתח ולשינוי אסטרטגיה אצל מוס, כפי שארה בהמשך. על כן, ניתן לראות בקטע זה שני חלקים (12-01, 27-13). אציג כאן בנפרד את הקו המנחה את האסטרטגיה של מוס להבניית כוח ואת הקו שנוקט מהמט. בדומה לדוגמה הקודמת, מנסה מוס להבנות כוח על אף איום האקדח המעמיד אותו במיצוב נמוך. הוא מבחין אצל מהמט בפאניקה שהביאה אותו לחטוף את האקדח. על כן, הוא מנסה לערער את הכוח והביטחון המוענקים לבן כיתתו על ידי האקדח. לשם כך הוא מאתגר אותו בשאלה רטורית... Tu crois vraiment que... (01) המטילה ספק במציאותיות דרישתו לקבל כסף ולטוס לאוסטרליה

עם משפחתו. אתגור זה מועצם באמצעות ההתייחסות לתמימותו של מהמט: T'es vraiment con
T'es sûr qu'tu comme ma nounou toi (03-04). מוס ממשיך לאתגר וללגלג עליו בשאלה נוספת
l'tiens à l'endroit, bouffon va ! (07-08), המטילה ספק ביכולתו להשתמש באקדח, ובה האתגור
מועצם בכינוי פוגעני. היות ואין הוא מצליח להפוך את הכוחות, מנצל מוס את הרגיעה הנגרמת על
ידי התערבותה של המורה (13-14) כדי לפנות למהמט בהצעה בלתי הגונה (15-17): הוא משנה
אסטרטגיה ועובר משאלות פוגעניות להוראה (15-17) התואמת את התנהגותו כסחטן כלפי מהמט
במהלך השנה כפי שעולה מתוך הסרט. המהלך מתחיל בהצעה ... Eh Mehmet, en fait ... המרמזת
על שותפות מדומה כאן, ויש לזהות באסטרטגיה זו את השפעת האקדח המזמן בכל זאת סוג של
זהירות אצל מוס. יחד עם זאת, פנייה זו משקפת ומבנה מחדש את מיצובו של מוס כראש כנופיה.
הוא מוסיף ומעצים את הבניית הכוח הזו בפנייה מחוזקת וכבר לא מרוככת Ecoute-moi bien toi
(20), ובהוראות חד-משמעיות ... Tu vas dire... (21) ו- Tu vas faire... (22).

מהמט, לעומת זאת, נמצא בעמדת מגננה: הוא מרגיש צורך להזכיר פעמיים שהוא האוחז באקדח
(c'est moi qui tiens le gun, 05-06, 12). מאחיזה זו הוא שואב את הנחישות שעדיין אין לו, או
שיש לו במידה חלקית בלבד, כדי להבנות מחדש את כוח האיום שמקנה לו האקדח, ובכך מפגין
חוסר ביטחון הפוגע בסופו של דבר בדימוי לחיוב של עצמו. על כן, מרגישים מוס (15-17) וסבסטיאן
(דוגמה 37) חופשיים להמשיך לנהל משא ומתן אתו, ומתעלמים מאיום האקדח. שאלתו הרטורית
של מהמט למוס (Tu crois que tu peux me donner des ordres en plus ?, 18-19) מגבירה אצל
שני העבריינים את התחושה שהבניית הכוח שלו נשענת אך ורק על האקדח ואין לזהות בה את
הנחישות שהפגינה נאוול בדוגמה הקודמת (דוגמה 35).

בתרגום, ניתן לזהות את אסטרטגיית השיח של מוס: הבניית הלגלוג בחלק הראשון של
השיחה (03, 07-08), והבניית השותפות המדומה בחלק השני, במיוחד תוך שמירה על הפנייה בשם
'מהמט' (15), וכמו כן הבניית מיצובו כראש כנופיה באמצעות האזהרה 'תקשיב טובי' (20) ואחריה
סדרת ההוראות (21-23). השמטת הכינוי הפוגעני bouffon (08) אינה משפיעה על יחסי הכוח.
הפגיעה בדימויו של מהמט לחיוב נשמרת כבמקור באמצעות האמירה התמציתית 'אתה מפגר
לגמרי' (03). חוסר הביטחון החלקי של מהמט מועבר בחזרה על המשפט 'אני מחזיק באקדחי' (06),

12). כמו כן, מורגש בתרגום ניסיונו של מהמט להעצים את המיצב הגבוה המוענק לו מכוח האקדח (אתה חושב שאתה יכול להגיד לי מה לעשות?; 18-19). על כן, נשמרים כאן יחסי הכוח.

(37) הקטע הבא הוא המשך ישיר של דוגמה 36. סבסטיאן ממשיך בנקודה שבה הפסיק מוס. בשונה ממנו מתחיל סבסטיאן משא ומתן, שבו הוא רוצה לשכנע את מהמט לקבל את הצעתו של מוס ליטול אחריות במקומם על מסירת שמות האנסים (דוגמה 36). קלף המיקוח שלו הוא החסות שהבטיח לסוויים, אחותו של מהמט (01, 16-17, 20-21), כשישב בכלא עם מוס. אולם, בהבטחה זו, יש התערבות בחיי משפחתו ובכך בדימויו לשליה של מהמט, שכן המשפחה היא עולם רגיש במיוחד ובאופן מסורתי באוכלוסייה המוסלמית, גם בצרפת. סבסטיאן אינו שועה להתראותיו של מהמט (03, 13, 22-23) ומתעקש להעלות את הנושא. הוא קם מכיסאו ומתקרב למהמט (08-09), ובכך ומוסיף ומבנה כוח ההופך לאיום פיזי, ומעצים את הפגיעה בדימויו לשליה. הפלישה כפולה: לחיי המשפחה ולמרחב הביטחון של המחזיק באקדח. הפעם מסתיים העימות בצורה דרמטית – סבסטיאן נהרג:

37.ג' (תרגום לכתוביות)	37.ב' (תרגום מילולי)	37.א' (שפת המקור)	
ומה עם סוויים?	כ, אבל סוויים...	Sb. <i>Ouais mais Sévim...</i>	01
- אתה, תסתום!	(מתקרב לסבסטיאן) סתום את הפה שלך אתה!	Me. <i>(s'approche de Sébastien) Ferme ta gueule toi !</i>	02 03
ברור לך שלא תיסע לאוסטרליה. אתה תלך לכלא.	בן זונה, אבל אתה יודע טוב שאתה לא תלך (תסע) לאוסטרליה, אתה תלך לכלא,	Sb. <i>Putain mais tu sais bien qu't'iras pas en Australie, t'iras en zonzon (= prison)</i>	04 05 06
וגם מוס. זה בטוח.	וגם מוס. זה בטוח! (סבסטיאן קם מכיסאו ומתקרב למהמט)	Mouss aussi. C'est sûr. ! <i>(Sébastien se lève et s'approche de Mehmet)</i>	07 08 09
אבל אני אשאר כאן. ואני לא אשכח מי הפיל את החבר שלי.	אבל אני אהיה תמיד כאן ולא אשכח את אלה שהפילו את החבר שלי.	Mais moi j'serai toujours là et j'oublierai pas ceux qui ont fait tomber mon pote	10 11 12
תסתום! [...]	אתה סותם את הפה שלך [...]	Me. <i>Tu fermes ta gueule. [...]</i>	13
- מהמט, בוא איתי רגע.	מהמט, בוא איתי!	Prof. <i>Mehmet, viens avec moi !</i>	14
אתה תהיה מוגן, מאחורי הסורגים. אבל חשבת על סוויים?	אתה תהיה טוב במחסה (מוגן היטב) מאחורי הסורגים. אבל סוויים, אתה חשבת עליה?	Sb. <i>Toi, tu seras bien à l'abri derrière les barreaux. Mais Sévim, tu y as pensé ?</i>	15 16 17
תקשיב. אם תגיד שאתה המלשין, אני אגן עליה. אני נשבע לך.	אז תקשיב, אם תגיד שזה אתה שהלשנת אז אני מגן עליה. בחיי, אני מגן עליה.	<i>Alors écoute, si tu dis que c'est toi qui as balancé Ben je l'a protège. Sur ma vie, je la protège.</i>	18 19 20 21
תסתום את הפה שלך! תסתום!	אתה סותם את הפה שלך אמרת, אתה סותם את הפה שלך! (מהמט יורה. סבסטיאן מתמוטט)	Me. <i>Tu fermes ta gueule, j'ai dit, tu fermes ta gueule !</i>	22 23 24
		<i>(Mehmet tire. Sébastien)</i>	25 26

סבסטיאן מתחיל בהסטת השיחה לבן אדם אחר – אחותו של מהמט, סוויים (01). על אף הוראתו החד-משמעית והמודגשת של מהמט ! *Ferme ta gueule toi* (03), בעוד הוא מפנה את האקדח אל סבסטיאן, נוטל סבסטיאן את רשות הדיבור וממשיך בהבניית כוח שכנוע. מילות ההדגשה *mais tu sais bien* (04) מזמנות מחשבה שנייה אצל בן-שיחו: סבסטיאן פונה אל הדימוי לחיוב של מהמט על מנת להביא אותו להכיר באי-מציאותיות הדרישה שלו לטוס לאוסטרליה. שתיקתו של מהמט ברגע זה מעודדת את סבסטיאן, בטחונו מתחזק והוא קם מכיסאו ומתקרב אל מהמט (08-09). הוא ממשיך באותה אסטרטגיה של שכנוע (10-12): הוא מבנה סולידריות מדומה הן כשהוא מכנה את מהמט 'חבר' (*mon pote*, 12) והן בהבטחה להגן על סוויים (16-21) כשמהמט יישב בכלא יחד עם מוס (06-07, 15-16), והוא מתנה זאת בהסכמתו של מהמט להצהיר על עצמו כמלשין. הביטוי *Alors écoute, si tu dis que c'est toi qui as* הפותח את משפט התנאי *Alors écoute, si tu dis que c'est toi qui as* והמילה *Ben, je la protège* (18-19) בחלק השני של המשפט *Ben, je la protège* (20) מבנים סכמה של סיבה ותוצאה: בעזרת סימנים לשוניים אלה מבנה סבסטיאן את כוח השכנוע שלו להבניית הסולידריות המדומה כלפי מהמט, ובכך מחזק את מיצובו כיד ימינו של מוס במעשי סחיטה. הבניית הכוח הזו מועצמת בהשבעה ובחזרה על ההבטחה *Sur ma vie, je la protège* (20-21). אמנם סבסטיאן משתמש באמצעים לשוניים אלה כמרככים כדי לשדל את בן-שיחו, אך הבטחתו חשודה בעיני מהמט. לכן, היא מגבירה את האיום המסתמן מאחוריה כלפי אחותו, ובכך מעצימה את הפגיעה בדימויו לשלילה, כפי שעולה מאמירתו המנמקת לאחר הירי (27), במקום להחמיא לדימויו לחיוב כפי שהתכוון סבסטיאן. התרעתו האחרונה והגורלית של מהמט *Tu fermes ta gueule, j'ai dit, tu fermes ta gueule !* (22-23) משקפת עמדת מגננה המקרינה בעצם חוסר כוח בשיחה. התוספת *j'ai dit* באה להדגיש שאי-ציותו של סבסטיאן להתראות אלה עבר את סף הסיבולת של מהמט, ומגבירה את הבניית הכוח שלו הנשענת על האקדח. תוספת זו מסמנת רגע גורלי לקראת סוף הסצנה. הצירוף בין עמדת הכוח הנובעת מהאקדח לבין הפגיעה החזקה בדימויו לשלילה הנובעת מהבטחתו החשודה של סבסטיאן, גורם למהמט ללחוץ על ההדק כדי לעגן את מיצובו הגבוה – אך באופן קיצוני: סבסטיאן נהרג.

בתרגום, יחסי הכוח מועברים במקביל למקור. המשפטים הקצרים (06, 07, 08, 18, 21) משקפים את הזהירות היחסית בדבריו של סבסטיאן מפאת איום האקדח, ומפצים על המרכיבים הפרגמאטיים שהושמטו, כגון Ben Alors..... (18, 21) המעצימים את הבניית השכנוע והסולידריות המדומה במקור. מעניין לציין שקצב הדיבור האיטי בקטע זה תומך באסטרטגיית התרגום הזו. יחסי הכוח המובנים על ידי מהמט גם הם נשמרים. החזרה על אותה הוראה 'תסתום' (03, 13, 22, 23), בעוד היא כפולה במהלך 22-23 במקביל למקור, משקפת את החרפת הפגיעה בדימויו לשלילה. יתר על כן, הערוץ הוויזואלי (הבעות הפנים של מהמט) מעיד על כך ומפצה על השמטת המרכיב הפרגמאטי j'ai dit (22) המסמן, במקור, את הרגע הספציפי שבו מתהפך מאזן הכוחות בשיחה עד כדי לחיצה על ההדק. כך מועברת ההסלמה המביאה לסיום הדרמטי.

אסכם כאן בכמה מילים את שתי הדוגמאות 36 ו-37 כיחידה אחת, מכיוון שכהרגלו בסרט, התערבותו של סבסטיאן באה להמשיך את פועלו של מוס. מוס דוחה במידה מסוימת את איום האקדח משום שהוא הבחין בפאניקה העומדת מאחורי התנהגותו של מהמט (החושש מנקמה). הוא מפסיק את השיחה משתי סיבות אפשריות: הן כי הוא מוותר על הבניית הכוח שהחל בה ובכך חוזר למיצוב הנמוך המוכתב לו מכוח האקדח המופנה אליו, והן כי בין כה וכה סבסטיאן ממשיך את דרכו במשא ומתן. לשם כך מבנים מוס וסבסטיאן יחסי כוח המתנגדים – אמנם בזהירות (מרככים), פנייה למחשבה שנייה, סיבה ותוצאה) – לכוח המוענק למהמט מאחיזתו באקדח: באמצעות מרכיבים פרגמאטיים, עוברים מוס מפניות מאתגרות להוראות וסבסטיאן משכנוע לסולידריות מדומה.

3.4.3 סיכום סעיף 3.4.2

במבט כולל על סעיף זה, ניתן לראות כיצד נוכחות האקדח הפכה סופית את המסגרת הכיתתית לזירת עבריינות. שני מקרים הוצגו במסגרת זו: הראשון הוא שיחה בין תלמידות – נאוול ופארידה, בעוד האקדח מונח בצד, אך השיחה היא בעקיפין תוצאה מנוכחותו: נאוול מיצבה את עצמה בעמדת כוח, בכך שמנעה ממוס לחטוף את האקדח מהמורה והחליטה להשתמש בטלפון שלו. הבניית יחסי הכוח במקרה זה מנוגדת אצל כל אחת מהדוברות ותלויה נסיבות לכל אחת – נאוול מבנה קרבה רגשית מתוך הזדהות עד כדי התעלמות מהפגיעות בדימוייה מצד פארידה, ופארידה מבנה ניכור בתגובה לפגיעה בדימוייה, הן לחיוב והן לשלילה. אם כן, בעוד האקדח בצד, עדיין יש מקום לדו-קוטביות הפנייה על שני קטביה. במקרה השני, האקדח בידו של אחד מבני השיח: מכוח

האקדח מבנה הפנייה ב-T בפיו של המחזיק בו איום ממשי. על כן, היא מסומנת ומועקת לקוטב השלילי שלה, המנוגד לסולידריות הצפויה ממנה כשאינה מסומנת (נורמה). הדוגמאות הציגו שני מקרים שונים: האחד שבו המחזיק באקדח משיג את מבוקשו ובכך מוחזר מאזן כוחות מסוים בשיחה, המאפשר הפוגה במתח – כך נאוול עם מוס בדוגמה 35; והשני שבו המחזיק באקדח אינו משיג את מבוקשו ומממש את האיום, ובכך מביא לקצר בשיחה – כך מהמט עם סבסטיאן בדוגמה 37. בשני המקרים האמורים מאופיינת התנהגותו של מוס (דוגמאות 35 מול נאוול ו-36 מול מהמט) בניסיונו הנשנה להבנות כוח לשוני מול כוח האקדח, ובהבחנתו ברגע הגורלי שבו הבניית כוח לשוני של נחישות על ידי המחזיק באקדח עולה בקנה אחד עם כוח האקדח שבידו.

הבניית כוחות אלו נשענת על אמצעים לשוניים, כאן בעיקר ביטויים הממסגרים מבעים, האופייניים למשלב הדיבור (! eh vas-y, alors si... ben, va), או חזרה על אותו מבע בדיוק כהבניית שכנוע ונחישות. אסטרטגיית התרגום מנצלת את המידע המועבר בתמונה, מעבר לנוכחות האקדח, ובכך מפצה על תמצות המידע בשל המעבר מערוץ הדיבור לערוץ הכתב, ובמיוחד על השמטת האמצעים הפרגמאטיים הכרוכה בו על פי הנורמה התרגומית.

3.5 הפרת המוסכמות לאחר גילוי האקדח (ציר אנכי)

נוכחות האקדח מעבירה, כאמור, את השיח משיח מוסדי בית-ספרי/כיתתי לשיח בעולם העבריינות. על כן, בדומה לסעיף 3.4, יש להתחשב גם בסעיף זה בהימצאותו של האקדח בקדמת הבמה, כשהוא מופנה אל דמות אחת או יותר ומהווה איום ישיר, או בהימצאותו בצד. לפי נתון זה משתנה הבניית הכוח גם בשיח ואתה השימוש בפנייה ב-T/V ומשמעותה בצרפתית. מרגע גילוי האקדח משתבשת הנורמה השלטת בפניותיה של המורה אל התלמידים והיא עוברת בתכיפות מ-V ל-T ולהפך: היא מנהלת את שיחותיה אתם **בתנודה מתמדת ובכך מבנה מחדש יחסי כוח שונים תלויי נסיבות**. ניתן להסביר זאת הן בלחץ שהיא נכנסת אליו תחילה בעת גילוי של האקדח עד לפציעתו של מוס בברך מפליטת כדור (1.7.2; 41), והן ברצונה בדיעבד לנצל את הכוח המוענק לה מהאקדח כדי להעביר שיעור, ובכך לנקום בתלמידים על התנהגותם כלפיה לאורך כל השנה.

תת-סעיף 3.5.1 מציג קטעים שבהם רק המורה מפרה את המוסכמה הכיתתית ופונה

לתלמיד/ה ב-T, ותת-סעיף 3.5.2 מציג את השיחות הקריטיות ביותר, המתנהלות בעת הגילוי, שבהן

שני הדוברים – מורה ותלמיד, מפריס את המוסכמות.

3.5.1 דו-שיח שבו פניותיה של המורה עוברות מ-V ל-T והתלמידים מכבדים את הנורמה

ופונים אליה ב-V

בדוגמאות המוצגות להלן, מבנה המורה באמצעות הפרת המוסכמות יחסי כוח שונים, תלויי נסיבות. תת-סעיף 3.5.1.1 מציג דוגמה להבניית קרבה וסולידריות כלפי פארידה (דוגמה 38), תת-סעיף 3.5.1.2 מדגים מצב לחץ כשמוס מביים התעלפות (דוגמה 39), ותת-סעיף 3.5.1.3 מציג שיחה עם התלמיד פאריד (Fa.), שבה המורה מבנה איום בהסתמך על הכוח המוענק לה מהאקדח, כדי להעביר מסר חינוכי נגד הגזענות (דוגמה 40).

3.5.1.1 פניות המורה ב-T מפר המוסכמות להבניית קרבה וסולידריות

(38) בדוגמה זו מפרה המורה את הנורמה ופונה ב-T לתלמידה פארידה. האקדח מונח על ידה על הבמה (01-02), כך שרמת האיום הנובע ממנו מופחתת בשיחה. הסצנה מתרחשת אחרי שהתלמידה נאוול (N.) גילתה את סרטון האונס בטלפון הנייד של מוס (דוגמה 34). הקטע המובא להלן מעניין במיוחד בשל דו-קוטביות ה-T בפניות המורה (Prof.) ודו-קוטביות ה-V בפניותיה של התלמידה. פניות המורה נוטות לקוטב החיובי של הפנייה ועטופות בסביבה טקסטואלית המבנה סולידריות (03, 04, 08). פניות התלמידה נוטות לקוטב השלילי של הפנייה ומבנות ניכור לשם הגנה על דימוייה, הן לשלילה משום שאינה רוצה להודות באירוע האונס, והן לחיוב כי אינה רוצה שיידעו על כך בפומבי (12-13, 22-23). באמצעות הפרת הפנייה (T במקום V) מערערת המורה את מיצובה הראשוני כמורה, ובהטיית הפנייה ב-T לקוטב החיובי שלה היא מבנה אמון, ובכך יוצרת מיצוב משני שוויוני המשקף ומבנה סולידריות נשית עם התלמידה. היא דבקה במטרתה לקבל את שמות הפושעים כדי למסור אותם לכוחות הביטחון ולהביאם לידי עונש.

התלמידה פארידה (Fd.) יושבת עם חבריה. המורה (Prof.) מבקשת ממנה לגשת אליה :

38.ג' (תרגום לכתוביות)	38.ב' (תרגום מילולי)	38.א' (שפת המקור)	
פארידה? פארידה, בואי אלי. מה עשיתי, המורה?	(משענת כנגד הבמה, הניחה את האקדח לידה על הבמה) פארידה?	Prof. (<i>appuyée contre le podium, a posé le revolver près d'elle sur la scène</i>) Farida ?	01 02 03
	פארידה, בואי לראות אותי!	Fd. <i>Farida, viens me voir !</i>	04
	מה עשיתי, המורה?	Fd. <i>Qu'est-ce que j'ai fait M'dam' ?</i>	05 06
כלום, אני רק רוצה לדבר איתך .	כלום, אני רק רוצה לדבר אתך.	Prof. <i>Rien, je veux juste te parler.</i>	07
את חייבת להגיד לי... בטלפון הזה...	(מחבקת אותה) פארידה! את צריכה להגיד לי, בטלפון...	Prof. (<i>enlace Farida</i>) <i>Farida !</i> <i>Il faut que tu m'dises, sur le</i>	08 09 10

		<i>téléphone...</i>	
מי זה?	מי זה?	C'est qui ?	11
בחיי שאת חולת-נפש. את לא יודעת כלום.	בחיי! את חולת-נפש אה! את לא יודעת כלום.	Fd. Ma parole, vous êtes malade, hein ! Vous connaissez rien.	12 13
את מוכרחה לרשום את השמות על דף נייר.	פארידה, את חייבת לרשום את השמות על דף, רק לרשום את השמות על דף.	Prof. <i>Farida, il faut que tu écrives les noms sur une feuille, juste écrire les noms sur une feuille.</i>	14 15 16 17
אחר-כך אני אשרוף אותו. לא יישאר סימן.	אחר-כך, אני שורפת אותו, לא יהיו סימנים.	Après je la brûle, il y aura pas de traces.	18 19
אף אחד לא יידע שאמרת לי. אני נשבעת.	אף אחד לא יידע שזה בא ממך. אני נשבעת לך.	<i>Personne saura qu'ça vient de toi. J'te le jure.</i>	20 21
כלום לא קרה. תעזבי את זה.	זה יעבור. עזבי!	Fd. Ça va passer. Laissez tomber !	22 23

ניתן לחלק את הקטע לשני חלקים עיקריים. בחלק הראשון (01-08) קוראת המורה לפארידה. באמצעות הפנייה אליה ב-T (במקום ב-V), היא מבנה יחס של קרבה כלפי התלמידה ומעצימה את הבניית היחס הזה בחזרה על הפנייה בשם Farida (03, 04, 08). בשורה 08 מתחזקת הבנייה זו עוד יותר כשהמורה סוניה גם מחבקת את התלמידה ובכך מבנה לא רק סולידריות, אלא גם אמון וקרבה רגשית, דהיינו משתמשת בקוטב החיובי של הפנייה ב-T. בחלק השני (23-09), בשל הפגיעה בדימויה, מבנה פארידה ניכור ודחייה כלפי המורה על מנת להגן על עצמה, זאת בחסות הפנייה המוסכמת ב-V. בטענתה המעליבה *Ma parole, vous êtes malade, hein !* (12-13), המחוזקת באמצעים הלשוניים בפתיחת האמירה ובסופה, ובטענתה *Vous connaissez rien* (13), התלמידה פוגעת בכישוריה המקצועיים של המורה ובניסיון החיים שלה כבן אדם, ובכך בדימויה לחיוב. המורה מתעלמת מטענה זו, היא מחדשת את בקשתה ובכך דוחה את הפגיעה בדימויה כדי לקבל ממנה את שמות הפושעים. היא חוזרת על הפנייה בשמה של פארידה (14) ואחריה על פניותיה המפרות ב-T, ובכך מעצימה את הבניית הקרבה והסולידריות, הפעם יחד עם כוח שכנוע המסתמך על ריכוכים: הסימן הלשוני *juste* המצמצם את האחריות על ההלשנה הנדרשת (*juste écrire les noms sur une feuille*, 15-17), ההבטחה המחייבת והשבועה (*Personne saura qu'ça vient de toi. J'te le jure*, 20-21). פנייה מפרה זו ב-T של המורה משקפת את ההייררכיה שדרכה היא מפעילה לחץ הפוגע בדימויה לשלילה של פארידה, אך גם מרככת את הפגיעה הזו באמצעות הבניית הסולידריות שדרכה היא מחמיאה לדימוי לחיוב שלה (FFA). על אף חוסר שיתוף הפעולה של

פארידה בשלב זה (22-23), מסתבר בהמשך הסרט שהיא השתכנעה ומוסרת את השמות, כך שניתן לומר שהמורה אכן מיצבה את עצמה בעמדת כוח.

בתרגום, הבניית הניכור מצדה של פארידה מועברת במקביל למקור (12-13, 22-23). לגבי המורה: מפאת המחסר הנדון בעבודה זו, אין אמצעים לשוניים המפצים על הפרת המוסכמות על ידיה ועל מיצובה המשני הנוצר כתוצאה מהפרה זו. למרות זאת, הבניית הסולידריות והקרבה הרגשית של המורה אל פארידה מועברת על כל שלביה. השמטת הפניה בשם בשורה 08 מקבלת פיצוי מלא בצד האודיו-ויזואלי: גם נשמע שמה של התלמידה בבירור, ללא הופעת כתובית בתמונה, וגם רואים את המורה מחבקת את התלמידה. השמטת האמצעי הלשוני המרכז את הבקשה לכתוב על דף נייר את שמות האנסים (... *juste écrire les noms sur une feuille* 15-17) הופכת את הבקשה המרוככת להוראה 'את מוכרחה לרשום את השמות על דף נייר' כחובה חד-משמעית, כלומר כפגיעה בדימוי לשלילה של התלמידה, במקום FFA במקור. פיצוי לכך נובע מהמשך השיחה. הבטחתה של המורה לשרוף את הנייר לאחר מכן והשבועה שאיש לא יידע על כך, מעידות על רצונה להגן על התלמידה (20-21). לסיכום הדוגמה, ניתן להיווכח שבשיחה רגועה זו מועברים יחסי הכוח על אף המחסר: התמונות והכתוביות משלימות אלה את אלה במצב שבו התלמידה ממשיכה לכבד את המוסכמות ותגובות התלמידה אינן מתייחסות להפרה זו, אלא לתוכן האמירות.

3.5.1.2 פניות המורה ב-T מפר במצב לחץ

(39) דוגמה זו מציגה את הקטע שבעקבותיו האקדח עובר לידיה של נאוול. הוא מתרחש בדיוק לפני דוגמה 35. השימוש ב-T מפר במקום ב-V מוסכם בפי המורה הוא תוצאה של מצב חירום לכאורה: מוס מתלונן על סחרחורת ועומד להתעלף. יש להניח שבנוסף לאחריותה כמורה ולדאגה לתלמיד, היא גם מרגישה אחריות למצב: היא פגעה בברכו של מוס כשכדור נפלט מהאקדח (דוגמה 42). השיחה המוצגת להלן מתחילה ברגע של הפוגה בסרט – המורה מטיפה לתלמידים מוסר על חובתם להצליח בלימודים כדי להצדיק את הקרבת הוריהם, שעזבו את ארצם והגרו לצרפת בשאיפה להציע לילדיהם עתיד טוב יותר. האקדח בידה, אך אינו מכוון לאף אחד. מוס (M.) מנצל את הרגיעה כדי לביים סחרחורת. המורה (Prof.) מודאגת ונכנסת לבהלה, על כן הפרתה כאמור (T) במקום V). התלמידים המעורבים בקטע – פאריד (Fa.) וסבסטיאן (Sb.), פונים אליה ב-V תקין:

39.ג' (תרגום לכתוביות)	39.ב' (תרגום מילולי)	39.א' (שפת המקור)
המורה, ... מסתובב לי הראש.	המורה, המורה! זה מסתובב (מסתובב לי הראש)!	M. Madam' ! Madam', ça bascule !
מוס! הרגת אותו!	מוס! (מתקרבת אל מוס) מוס!	Fa. Mouss! Prof. (s'approche de lui) Mouss !
Ø	- הרגת אותו כאן המורה!	Fa. Vous l'avez tué Madam' là !
- מוס, אתה שומע אותי?	- מוס, אתה שומע אותי?	Prof. - Mouss, tu m'entends ?
את הפושעת.	אה אבל כאן (עכשיו) זו את העבריינית, המורה נו!	Sb. Ah mais, là c'est vous la délinquante, Madam' là !
- אתה שומע אותי?	- אתה שומע אותי מוס? אתה שומע אותי?	Prof. - Tu m'entends, Mouss ? Tu m'entends ?
מוס, אתה שומע אותי?	מוס, אתה שומע אותי?	Mouss, tu m'entends ?
(מוס תוקף את סוניה ומפיל אותה. האקדח נופל על הרצפה. נאוול תופסת אותו (המשך בדוגמה 35)).		(Mouss attaque Sonia. Le révolver tombe à terre. Nawell s'en saisit.)

פנייתה של המורה ב-T משקפת כאן פאניקה במצב חירום. מוס מעמיד פנים שהוא על סף התעלפות (01-02). הפנייה הכפולה בשם Madam' (= Madame) ממצבת אותו כאן כתלמיד ואת סוניה כמורה בהייררכיה הבית-ספרית. פנייה זו מיועדת לא רק למשוך את תשומת לבה של המורה, אלא גם לעורר בה דאגה ובכך לערער את הביטחון שחזר אליה מכוח האקדח שבידה. באמצעות העמדת פנים זו, הוא מבנה לכאורה מיצוב של חסר כוח אך בפועל, בשל ההטעיה, הוא מבנה את יחסי הכוח מחדש במטרה להשיג מיצוב גבוה תוך חטיפת האקדח ממנה. ובכך, פניותיה ב-T של המורה למוס כשהיא מתקרבת אליו פיזית (06, 09, 10-11), מבנות קרבה מתוך בהלה, מחשש שפציעתו של מוס כמורה מהנראה תחילה ומתוך אחריותה לכך כמורה. מסיבות אלה, היא פוגעות בדימוי לחיוב של עצמה. תחושה זו מועצמת על ידי פניותיהם של פאריד (Fa.) (05) ושל סבסטיאן (Sb.) (07-08): אמנם הם פונים אל המורה ב-V תקין הממצב אותה כמורה, קל וחומר כשהם מלווים את פניותיהם בתואר Madam', אך תוכן אמירתם מבנה האשמה והופך את הפנייה בשם לאירונית, כך שהיא מעצימה את הפגיעה בדימויה לחיוב. חזרותיה של המורה על הפנייה בשם Mouss (04) המלווה בשאלה tu m'entends ? (06, 09-11), משקפות בהלה ובכך ממצבות אותה כחסרת כוח, דהיינו בעמדה שתאפשר למוס לממש את הבניית הכוח שהוא תכנן כדי לתקוף אותה פיזית.

בתרגום, הפנייה בשם 'המורה' בפיו של מוס (01) שומרת על המיצוב הגבוה שהוא מחזיר לה כחלק מהעמדת הפנים שלו במטרה להפעיל עליה לחץ ולתקוף אותה. לעומת זאת, השמטת הפנייה

בשם Madam(e) בפייהם של פאריד (05 במקור, 03 בכתובית) ושל סבסטיאן (08) מעלימה מהבניית ההאשמה כלפיה כל סימן לשוני העשוי לפצות על המחסר ולשקף את מיצובה של המורה; ובכך מוסיפה השמטה זו על המחסר ללא פיצוי, גם לא וויזואלי. מבחינת המורה, החזרה על הפנייה בשם 'מוסי' (03, 06, 11) ועל השאלה 'אתה שומע אותי?' בפייה (06, 09, 11) משקפת כבמקור את יחס האכפתיות והקרבה שהיא מבנה מתוך דאגה ואחריות. לסיכום הדוגמה, ניתן לומר שיחסי הכוח מועברים בעברית מלבד הבניית מיצובה של המורה על ידי שני תלמידים פאריד וסבסטיאן, ועם השמטה זו מוחלשת האירוניה המתלווה אליה.

3.5.1.3 פניות המורה ב-T מפר לשם איום

(40) בדוגמה זו, איום האקדח המופנה אל התלמיד על ידי המורה (Prof.) עולה בקנה אחד עם האיום שהיא מבנה בפניותיה ובסימנים הלשוניים, בעיקר החזרות על ההוראות ומילות הגנאי (34, 44-45). כתוצאה מכך, היא משיגה מהתלמיד פאריד (Fa.), בתגובה לקללה האנטישמית שהשמיע (01-02, 31), שהוא יציית לה (48-49) ושיחזור על נוסח החוק האוסר על דברי הסתה גזעניים. בשלב זה בסרט, עדיין לא ידוע לתלמידים שהמורה מוסלמית כמוהם (לשם המשפחה שלה, Mme Bergerac, יש צליל צרפתי לחלוטין כי היא נשואה לצרפתי, ככל הנראה נוצרי), אך היא השתלבה בחברה הצרפתית הודות לכך שקיבלה את עקרונות החילוניות המעוגנים בה. הבניית יחסי הכוח על ידי המורה בשיחה זו מזכירה את יחסי הכוח המובנים על ידי נאוול בדוגמה 35: הבניית האיום בשיחה עולה בקנה אחד עם איום האקדח. בניגוד לדוגמה 38, שבה המורה השתמשה בהפרה בקוטב החיובי של הפנייה ב-T כדי להבנות סולידריות עם פארידה, כאן היא משתמשת באותה הפרה בקוטב השלילי של הפנייה ב-T כדי להבנות איום. בשיחה זו, היא מבנה מיצוב משני של שוטר המייצגת את ערכי הדמוקרטיה – אך גם של עבריינית המשתמשת בכוח האקדח, ומכפילה תפקידים: היא מעבירה מסר ערכי-חינוכי-דמוקרטי על סמך מיצובה הראשוני כמורה ומחנכת, ועושה זאת באמצעות מיצובה המשני המשטרתי/עברייני הנובע מהכוח המוענק לה על ידי האקדח.

המורה סוניה (Prof.) מבקשת מהתלמידים לשבת. כשפאריד (Fa.) מתיישב, נשבר הכיסא שלו: הוא מתעצבן ומכנה את הכיסא 'כיסא של יהודי' (01-02). המורה פונה אליו בתגובה. השיחה

מתחילה בכיבוד המוסכמות משני הצדדים (V הדדי). ברגע שמיצוב המורה עובר למיצובה המשני,

היא גם עוברת ל-T מפר וגם מפנה את האקדח אל התלמיד :

41.ג' (תרגום לכתוביות)	41.ב' (תרגום מילולי)	40.א' (שפת המקור)
מה זה הכיסא היהודי הזה?!	מה זה הכיסא הזה של יהודי?	Fa. C'est quoi cette chaise de feuj (= Juif) ? 01 02
כבר כמה פעמים שמעתי אותך משתמש בביטוי הזה.	פאריד, כבר כמה פעמים שמעתי אותך משתמש בסוג זה של ביטויים כשמשהו לא מוצא חן בעיניך,	Prof. Farid ! Ça fait plusieurs fois que je vous entends employer ce genre d'expressions quand un truc vous plaît pas 03 04 05 06
ואתה לא היחיד.	ואתה לא היחיד אגב.	et vous êtes pas le seul d'ailleurs. 07 08
אני לא רוצה לשמוע יותר הערות כעלה.	אני לא רוצה יותר סוג זה של הערות בפניי.	Je ne veux plus de ce genre de remarques devant moi. 09 10
מה? מה עשיתי?	מה? מה עשיתי?	Fa. Quoi ? Qu'est-ce que j'ai fait ? 11 12
לא יודעת...	אני לא יודעת... כש...	Prof. Je sais pas... quand des gens devant un travail mal fait disent « c'est un travail d'arabe », hein ? 13 14 15 16
כשאנשים אומרים על עבודה לא טובה "עבודה ערבית"	אנשים מול עבודה העשויה לא טוב אומרים "זו עבודה של ערבי, נו?"	<i>vous trouvez ça bien vous ?</i> 17 18
זה נראה לך בסדר?	אתה מוצא (חושב) שזה טוב, אתה?	Fa. - C'est pas pareil. C'est des gros racistes ! 19 20
- זה לא אותו דבר. זה גזעני!	זה לא אותו דבר. הם גזענים גדולים!	Prof. Eh ben voilà ! Hein ? 21 22 23
עכשיו אתה מבין? אז אנחנו מסכימים. זה בדיוק אותו דבר.	נו הנה! נכון? אנחנו מסכימים. זה בדיוק אותו דבר.	Fa. <i>Madam', vous êtes juive ?</i> 24
גברת, את יהודייה?	המורה, את יהודייה?	Prof. (<i>s'approche de lui</i>) J'ai pas à répondre à cette question. 25 26
אני לא חייבת לענות על השאלה הזו.	חייבת לענות על השאלה הזו.	<i>C'est une école laïque, hein ?</i> 27 <i>Alors mm ?</i> 28
אנחנו בבית-ספר חילוני.	זהו בית-ספר חילוני, נכון? אז...מממ..	Peu importe ma religion en admettant que j'en aie une. 29 30
לכן הדת שלי לא חשובה, בהנחה שיש לי דת.	לא משנה מה הדת שלי בהנחה שיש לי אחת.	Fa. <i>Sale race !</i> 31
יהודים מטונפים!	גזע מלוכלך!	Prof. (<i>frappe le mur et s'avance énergiquement vers Farid</i>) Répète après moi, petite merde ! 32 33 34 35
תחזור אחריי, חתיכת חרא!	תחזור אחריי, חתיכת חרא.	« En France, l'injure raciste est punie par la loi ». 36 37
"בצרפת, עלבונות בעלי אופי גזעני נוגדים את החוק."	"בצרפת, קללה גזענית צפויה לעונשים על פי חוק."	Fa. C'est pas une injure là, c'est une opinion. 38 39
זה לא עלבון. זו דיעה.	זאת לא קללה כאן, זו דעה.	J'ai l'droit de donner mon opinion, non ? On est en démocratie. 40 41 42
מותר לי להחזיק בדיעה. זו דמוקרטיה.	יש לי זכות לתת את הדעה שלי, לא? אנחנו בדמוקרטיה.	

		Prof.	(<i>pointe l'arme contre Farid</i>)	43
	תחזור אחריי!		<i>Répète après moi !</i>	44
חזור אחריי!	תחזור אחריי		<i>Répète après moi</i>	45
בצרפת, עלבונות בעלי אופי גזעני נוגדים את החוק.	"בצרפת, קללה גזענית צפויה לעונשים על פי חוק".		« En France, l'injure raciste est punie par la loi. »	46
				47
בצרפת, עלבונות בעלי אופי גזעני נוגדים את החוק.	"בצרפת, קללה גזענית צפויה לעונשים על פי חוק".	Fa.	« En France, l'injure raciste est punie par la loi. »	48
				49

נקודת המפנה הגורמת למעבר מ-V מוסכם ל-T מפר בפייה של המורה היא הקללה האנטישמית

של פאריד ! Sale race (31). על כן, ניתן לחלק קטע זה לשני חלקים. החלק הראשון הוא עדיין בגדר מסר חינוכי אנטי-גזעני (30-01): בחלק זה פונה סוניה אל פאריד ב-V. החלק השני מתנהל בעקבות הערתו הגזענית השנייה של פאריד (31), המתעלמת מהטפת המוסר של המורה, בעוד היא מתקרבת אליו פיזית ומאיימת עליו באקדח: בחלק זה היא מפרה את המוסכמה הכיתתית ופונה אליו ב-T (34-49). פאריד פונה למורה ב-V בחלק הראשון ואין פניות מצדו לנמען יחיד בחלק השני שבו האקדח מופנה אליו ישירות.

בחלק הראשון של השיחה, סוניה ממצבת את עצמה כמורה וכמחנכת. בהערתה הראשונה בקטע המוצג (10-03), היא קובעת עובדה על הקללות האנטישמיות התכופות אצל תלמידי הכיתה. כשהיא משווה את דבריו של פאריד לגזענות נגד ערבים (17-13), היא מבנה אתגור באמצעות שאלה רטורית ופנייה מחוזקת *vous trouvez ça bien, vous ?* (17). פנייתו ב-V של פאריד *Madam(e), vous êtes juive ?* (24) פוגעת בדימויה לשלילה של המורה מפני שהיא נוגעת לספירה הפרטית שלה הנבדלת מהספירה הציבורית החילונית של בית-הספר. המורה מסתמכת על האופי החילוני של בית הספר על מנת לעקוף את השאלה ובדרך זו להדגים את המסר החילוני (28-27). פאריד מגיב להטפת מוסר זו בכינוי גנאי נגד היהודים ! Sale race (31), בכוונה לאתגר את המורה ולחזק את הפגיעה בדימויה לשלילה, מתוך מסקנתו המשתמעת (והמוטעית) שהתשובה לשאלה אם היא יהודייה חיובית. כינוי הגנאי מסמן שינוי בגישת המורה.

בחלק השני של השיחה, יחד עם התקרבותה הפיזית לתלמיד, המורה מפרה את המוסכמה הכיתתית ועוברת לפנייה ב-T, המזכירה את פנייתם ב-T של אנשי המשטרה כשהם רוצים להפעיל לחץ על חשודים, אך גם של עבריינים כשהם מאיימים באקדח כדי להשיג את מבוקשם. כשפאריד מתנגד לדרישתה לחזור על המשפט המסכם את החוק נגד דברי ההסתה (37-36), ומתכחש לאופי הגזעני של דבריו (39-38), היא מכוונת את האקדח לבטנו כדי לכפות עליו, ולו לרגע, את רוח החוק נגד גזענות.

אם כך, פנייתה המפרה הראשונה ב-T (34) לא הספיקה כדי להבנות את כוחה של המורה ולגרום לשינוי התנהגותו החצופה של פאריד. על כן, היא מפעילה את איום האקדח כדי להעצים את הבניית יחסי הכוח שלה על רקע החזרה המאיימת ב-T (45, 44, Répète après moi) « En » « France, l'injure raciste est punie par la loi » (36-37, 46-47): רק כך היא מצליחה לגרום בסופו של דבר לפאריד לחזור על המשפט (48-49).

בתרגום, הניסוח מתומצת בחלק הראשון של השיחה ומעביר את הבניית המיצוב של המורה כמחנכת, ואת הבניית האתגור לתלמיד כשהיא משווה את האנטישמיות עם הגזענות נגד הערבים (13-17). כמו כן, מועבר האתגור של פאריד למורה גם בשאלתו 'את יהודייה' (24) וגם בהבעת כינוי הגנאי 'יהודים מטונפים' (31) המהווה מפנה בשיחה. בחלק השני של השיחה, מפאת המחסר, אין אמצעים לשוניים המסמנים בעברית את המעבר של המורה מהפנייה ב-V מוסכם לפנייה ב-T מפר, דהיינו בקטע זה, ממיצובה הראשוני כמורה למיצובה המשני כשוטרת/עבריינית. יחד עם זאת, מעבר זה מורגש בכתוביות הודות לשמירה על החזרות באותו נוסח, במקביל למקור, הן של הדרישה 'תחזור אחרי!' (34, 44, 45) והן של המסר 'בצרפת, עלבונות בעלי אופי גזעני נוגדים את החוק' (36-37, 46-47). בכך, התרגום שומר על שינוי גישה של המורה, מהבניית אתגור להבניית איום באמצעות אסטרטגיה של חזרות. עם זאת, כמובן, בנוסף למרכיבים הוויזואליים – המורה מתקרבת לתלמיד פיזית (25) ומכוונת את האקדח אל בטנו (43).

3.5.2 דו-שיח שבו שני הדוברים (מורה/תלמיד) מפרים את הנורמה – דגש על תנודות בפניות

T/V

כאמור, גילוי האקדח בכיתה והכוח המוענק על ידו גורמים לתנודות בשימוש במערכת T/V על ידי המורה. לעומת זאת, רוב התלמידים משמרים את ה-V המוסכם. חורגים מכלל זה שניים מתוכם, מוס וסבסטיאן, המתגלים כעבריינים (דוגמה 30). ניתן למצוא בסרט שיחות רבות שבהן גם פניות המורה וגם פניותיו של מוס, ולפעמים של סבסטיאן, עוברות תנודות מ-V ל-T. אביא כאן את שתי השיחות המעניינות ביותר שביניהן: השיחה המתנהלת בדיוק לפני גילוי האקדח (דוגמה 41) והשיחה המתקיימת מיד אחריו (דוגמה 42). המיוחד בשני הקטעים האלה הוא התנודה בפניות ב-T/V, גם אצל המורה וגם אצל התלמיד, בהתאם ליחסי הכוח שכל אחד מבנה על פי הנסיבות המשתנות. גילוי האקדח הוא המפנה בסרט. ההבדל המכריע בין שתי השיחות הוא שהראשונה

מתנהלת במסגרת השיח הכיתתי, והפרת התלמיד הפונה ב-T במקום ב-V אל המורה היא חציית קו אדום הצפויה לעונש (שליחת התלמיד למנהל), כפי שראינו גם בסרט הקודם (דוגמאות 10, 11, 22, 23); והשנייה משליכה את השיח לעולם העבריינות, שבו אין להפריה אותה החשיבות המוענקת לה על ידי בית-הספר כמשקפת ומבנה הייררכיה, אלא היא מבנה יחסי כוח המוכתבים על ידי האקדח.

(41) הדוגמה הבאה, מבחינת התלמידים המעורבים בה, היא המשך ישיר של השיחה בין מוס (M.) לסבסטיאן (Sb.) לאחר שהתגנבו 'מאחורי הקלעים' כדי שמוס יראה לחברו את האקדח שיש לו בתיק (דוגמה 30); ומבחינת המורה, היא המשך ישיר של הקטע המוצג בדוגמה 32 (הצגה על הבמה). המורה (Prof.) מתקרבת לשני הבנים על מנת לבדוק מה מסיח את דעתם מהשיעור הפעם. מחשש שהיא תגלה את האקדח פותח מוס בהפרה חצופה (05-06, 12-13) ופונה אליה ב-T במקום ב-V המוסכם. המורה עומדת על מיצובה ומגיבה להפרת המוסכמה בהוראה למוס לצאת החוצה ולגשת למנהל (11-07, 14-15): כמו בסרט הקודם, גם כאן נתפסת הפרה זו כחציית קו אדום משום שהיא מבנה יחס שוויוני המפר את הסדר ההיררכי. גרוע מזה כאן, היא הופכת את הקערה על פיה מכיוון שפניית המורה המוסכמת היא ב-V. כשמוס חוזר לפנייה ב-V (20-18, 27-38), פנייתו מסומנת לקוטב השלילי שלה כפי שיתגלה בהמשך, ואז מפרה המורה את המוסכמה הכיתתית ופונה אליו ב-T (21-23).

השיחה מתנהלת בציר האנכי, עם הפרות לסירוגין. פניותיו של סבסטיאן (Sb.) מוצגות לשם

ההקשר בלבד. הניתוח יתמקד בעיקר בשיחה בין המורה למוס:

ג.42 (תרגום לכתוביות)	ב.42 (תרגום מילולי)	א.41 (שפת המקור)	
מה כל כך חשוב בתיק הזה?	מה הוא מכיל שכל כך חשוב התיק הזה, אה? (היא תופסת את התיק)	Prof. Qu'est-ce qu'il contient de si important ce sac, hein ? (elle s'empare du cartable)	01 02 03
כלבה משוגעת! תחזירי לי את זה מיד!	היא משוגעת האישה הזו! תחזירי לי את זה מיד כאן (נו)!	M. Elle est folle cette meuf (= femme) ! Rends-moi ça tout de suite là !	04 05 06
איך אתה מעז לדבר אליי ככה?!	כי אתה פונה אליי ב-T בנוסף (עוד)?	Prof. Parce que vous me tutoyez en plus ?	07 08
נשבר לי מהשטויות שלך! לך מיד למנהל!	נמאס לי מהשטויות שלך! אתה יוצא, אתה הולך למנהל.	J'en ai assez de vos conneries ! Vous sortez, vous allez chez le principal.	09 10 11
בחלום בלילה! תחזירי לי את זה.	אל תדברי אפילו, תני לי את התיק שלי, זונה !	M. Discute même pas là, file-moi mon sac, putain !	12 13
- החוצה! לך למנהל!	אתה יוצא, אתה הולך למנהל.	Prof. Vous sortez, vous allez chez	14

			<i>le principal.</i>	15
בא לך למות?	(פונה למורה סוניה) אבל את, בחיי, את רוצה למות נו!	Sb.	(à Sonia) Mais toi , ma parole, tu veux mourir là !	16 17
אין לך זכות, המורה. אני נוגע בדברים שלך?	אין לך זכות המורה. האם אני בא לקחת את הדברים שלך אני?	M.	Vous avez pas le droit M'dam'. Est-ce que je viens prendre vos affaires moi ?	18 19 20
אתה יודע טוב מאוד שזה לא קשור. החוצה!	אתה מספיק חכם כדי לדעת שאין כל קשר מוס. אתה יוצא.	Prof.	Tu es assez intelligent pour savoir qu'il n'y a aucun rapport Mouss. Tu sors.	21 22 23
תקשיבי, המורה.	(הוא מתקרב אל המורה. היא הולכת אחורה) תקשיבי לי המורה.	M.	(Il s'avance vers la prof. Elle recule) Ecoutez-moi M'dam.	24 25 26
תחזירי לי את התיק, או שאני מוריד לך את הראש.	את מחזירה לי את התיק שלי מיד, אחרת אני מקרקף אותך! (המורה דחוקה לקיר)		Vous me rendez mon sac de suite sinon, je vous scalpe ! (La prof a le dos au mur)	27 28 29
בואי נירגע. לא נדבר עם המנהל.	ככה, אנחנו נישאר רגועים. אפילו לא נדבר על זה למנהל (עם מנהל).		Voilà, on va rester calme. On n'en parle même pas au principal.	30 31 32
ואני נשבע לך שהבני-זונות האלה לא יעשו לך צרות יותר.	ואני נשבע לך שאף אחד מהממזרים האלה בכיתה לא יציק לך.		Et j' vous jure que plus aucun de ces bâtards de la classe vous fera chier.	33 34 35
עכשיו אני מגן עלייך. אבל את יודעת מה לעשות.	את בחסותי המורה. אבל בשביל זה, את יודעת מה צריך לעשות, נכון?		Vous êtes sous ma protection, M'dam'. Mais pour ça, vous savez c'qu'il faut faire, hein ?	36 37 38
	(צלצל של סוף שיעור. מוס פונה אל כל הכיתה)		(sonnerie de fin de cours. Mouss s'adresse à la classe)	39 40
כולם לסתום! אף אחד לא זז!	לעזאזל תסתמו את הפה שלכם. אף אחד לא זז.		Putain vos gueules là, plus personne ne bouge.	41 42
לאן את הולכת? אל תזוזי!	(למורה) לאן את הולכת את? תשארי רגועה.	Sb.	(à Sonia) Où tu vas toi ? Reste tranquille !	43 44
	(התיק נופל על הרצפה. אקדח יוצא ממנו.)		(Le sac tombe et un revolver en sort)	45

דוגמה זו מתחלקת לשני חלקים לפי הדמות המפירה: בחלק הראשון (01-17) מפר מוס את המוסכמות ופונה ב-T במקום ב-V למורה, בתגובה לחטיפת התיק שלו על ידיה. פנייתו המפירה של סבסטיאן (16-17) מסמנת מפנה לפני החלק השני (18-44) שבו מוס חוזר לפנייה ב-V בעוד המורה מפרה את הנורמה ופונה אליו ב-T.

פנייתו הראשונה של מוס למורה לאחר שהיא תופסת את התיק שלו (01-03) היא בצורת דלוקוציה Elle est folle cette meuf (04), המשקפת הפתעה ומבנה ניכור. מיד אחריה, הוא עובר לפנייה מפרה ב-T: Rends-moi ça tout de suite là (05-06). הוראה זו לביצוע מידי מבנה יחס שוויוני ומחוזקת בסימן הלשוני là בסוף המבע. הוראתו השנייה Discute même pas, rends-moi mon sac, putain (12-13), מערערת את סמכותה של המורה בתפקידה, ומועצמת הפעם בכינוי גנאי

מעליב הסוגר את האמירה והפוגע בדימויה לחיוב כאדם. עם הפרה זו, מפר מוס את הסדר ההייררכי – אך לאור המשך העלילה, ניתן להבחין שמוס אינו מתבטא כאן כתלמיד אל מורה, אלא כעבריין אל יריב. בכך, הוא פוגע בדימויה של המורה, הן לחיוב בשל דחיית סמכותה, והן לשלילה בשל ההפרה המהווה פלישה למרחב ההייררכי הבית-ספרי שלה, כפי שעולה מתגובתה : *Parce que vous me tutoyez en plus ?* (07-08). המורה משמרת את ה-V המוסכם, ובכך משקפת ומבנה מחדש את מיצובה כבעלת הסמכות בכיתה: היא מצביעה על אי-קבילות הפנייה אליה ב-T מצד התלמיד כחציית קו אדום בנסיבות הנתונות, כלומר טרם גילוי האקדח. בדומה למורה פרנסואה בסרט הקודם "בין הקירות" (דוגמאות 22-23), רואה המורה סוגיה בהפרה זו סיבה לשלוח את התלמיד למנהל, וכנגד שתי הפרותיו של מוס כמפורטות לעיל, היא חוזרת פעמיים על הוראתה באותן מילים *Vous sortez ! Vous allez chez le principal* (10-11, 14-15).

בחלק השני של השיחה (החל משורה 18) מבנה מוס יחסי כוח מחדש במטרה לקבל את התיק שלו בחזרה. חלק מהבניית כוח זה היא החזרה לפנייה תקינה ב-V אל המורה. בדרך זו, הוא ממצב את עצמו שוב כתלמיד בעיני המורה ומשיב לכאורה את ההיררכיה על כנה. דרך פנייה זו ב-V המסומנת לקוטב השלילי שלה, הוא מבנה כוח הולך וגובר: הוא ממצב את עצמו קודם כפרט, ולשם כך מבנה כוח שכנוע המסתמך על זכויות הפרט (18-20) ומעצים את הבניית הכוח הזה באמצעות הפנייה בשם ושאלה רטורית *Est-ce que je viens prendre vos affaires moi ?* (19-20) Madam(e). בהמשך, הוא ממצב את עצמו כעבריין, ואף כסנדק: הוא במנה איום ומנצל את קומתו הגבוהה עד לדחיקת המורה אל הקיר (24-29) במטרה לקבל את התיק שלו בחזרה, מבלי שהיא תוכל לבדוק את תוכנו (27-28) ומבלי שהיא תדווח למנהל על התקרית (30-32) – תנאי בל יעבור שעל פיו הוא מציע למורה את חסותו (33-38). הפנייה בשם Madam(e) (19, 25, 37) מחזקת את הפנייה התקינה ב-V בפיו של מוס בכוונה להחמיא, לכאורה, לדימויה לחיוב (FFA). ברור למורה שהשבת מיצובה בפניותיו של מוס היא תרגיל הטעיה המבוסס על העתקת הפנייה ב-V לקוטב השלילי שלה. בעוד מוס החזיר את הפנייה ב-V על כנה, מפרה המורה את המוסכמה ופונה אליו ב-T, ובכך דוחה את ה-FFA מתוך חשד. יש גם בהפרה זו הבניית כוח הייררכי מחדש: בדומה לנהוג בכיתות הנמוכות יותר, היא מחמיאה לו על חוכמתו ובכך לדימויו לחיוב (21-23), היא ממצבת את עצמה מחדש כמורה המעריכה את כישורי התלמיד, וכבעלת סמכות הדורשת ממנו לצאת בשל התנהגותו (*Tu sors*, 23).

בתרגום, בשל המחסר, נוצרו כאן שתי בעיות בדומה לדוגמאות 10, 21 ו-22 מתוך הסרט "בין הקירות". הראשונה, כפי שכבר הודגש בעבודה זו, היא אי-היכולת להעביר בעברית, במשלב המתאים למסגרת הבית-ספרית של ימינו, את התנודות בפניות T/V שדרך הדוברים משקפים ומבנים מחדש יחסי כוח, תלויי נסיבות ובעלי משמעות מבחינת התפתחות השיחה; השנייה היא בחירת התרגום לפועל tutoyer (לפנות ב-T) (07). אשר לבעיית התרגום הראשונה, מובטח רצף ההתפתחות בשיחה באמצעות השימוש בכינוי הגנאי 'כלבה משוגעת' (04) המהווה הזחה לעומת המבע בצרפתית Elle est folle cette meuf. כינוי הגנאי הזה פוגעני יותר מהדלוקוציה שבמקור ומבטיח רצף בשיחה עם בחירת המתרגמת לפועל tutoyer: 'איך אתה מעז לדבר אליי ככה?!' (07-08), ובכך נפתרה גם בעיית התרגום השנייה. מעבר לכך, ניתן לראות בהזחה זו, המחריפה את המבע של מוס, פיצוי לחומרת הפנייה ב-T כפי שהיא נתפסת על ידי המורה, כדי להצדיק גם בעברית את העונש (שליחה למנהל). הבניית יחסי הכוח על ידי מוס נשמרת בתרגום באמצעות מתן הוראות בציווי 'תקשיבי, המורה' (24), 'תחזירי...' (27) וגם באמצעות המידע המועבר בערוץ הוויזואלי, העשיר בסצנה זו. יתר על כן, החזרה על הפנייה בשם 'המורה' (18, 24), במקביל למקור, מאפשרת את הבניית המיצוב של המורה כמורה בפניותיו של מוס, כאמור, לכאורה. באמצעותן, מוס מתנה תנאי בל יעבור וממצב את עצמו כראש כנופיה.

(42) הקטע הבא הוא המשך ישיר של הקטע הקודם (דוגמה 41) והוא מפנה גורלי בסרט: האקדח הופך למרכיב בהבניית יחסי הכוח ובכך משתנה המצב לחלוטין, הכיתה הופכת לזירת עבריינות. המעניין מבחינת השיח הוא השפעת האקדח על היפוך זה, וכתוצאה מכך על מיצובם של בני השיח. על כן, הדוגמה ארוכה משאר הדוגמאות וכוללת את ההקשר המורכב העוטף את הבניית הכוחות בשיחה. במבט-על מדגים הקטע המרכזי הזה, הכולל דוגמאות 41 ו-42, מעגל עימות (1.1.2). יש בו מעברים רבים ומהירים מפניות ב-V לפניות ב-T ולהפך. תנודות אלו משקפות את השתלשלות האירועים תוך זמן קצר ואת היציאה ממסגרת השיעור אל מצב של עימות הולך וגואה.

הקטע מתחיל בהלם של המורה (Prof.) המגלה, יחד עם כל בני הכיתה, את האקדח (02). כל פניותיה למוס ולסבסטיאן הן ב-T המופנה לנמען יחיד. היא נתונה לבהלה המערערת את מיצובה כמורה והמעמידה בניסיון את חוש אחריותה ככזו. מוס (M.) עובר מ-V מוסכם, אך מסומן לקוטב השלילי (22-27), ל-T מפר (37-49, 65-69), ובכך מבנה את יחסי הכוח שלו כלפי המורה בהתאם

לתגובותיה: מטרתו היא לקבל את הנשק בחזרה מחשש לנקמה מצד האנשים שיש לו אתם עסק מחוץ לבית הספר (18-20). סבסטיאן שוב מפר את המוסכמות ופונה אל המורה ב-T (13-14) כפי שהתחיל בקטע הקודם: באמצעות פגיעה זו בדימויה כמורה, הוא מבנה סולידריות עם מוס בעקיפין. נאוול מתערבת בפנייה תקינה ב-T בציר האופקי (50-51) ומתחננת שמוס יפסיק את האיומים החרिפים שלו. שיחה קצרה זו בינה לבין מוס מסיחה את דעתה של המורה לחלקיק שנייה וכדור נפלט מהאקדח (53-56). פניותיהם של סבסטיאן ושל נאוול מוצגות כאן לשם ההקשר בלבד. הניתוח יתמקד בעיקר בשיחה בין המורה למוס:

42.א' (שפת המקור)	42.ב' (תרגום מילולי)	42.ג' (תרגום לכתוביות)
(<i>Le sac tombe et un revolver en sort</i>)	(התיק נופל על הרצפה. אקדח יוצא ממנו.)	
01		
Prof. Qu'est-ce que c'est qu'ça ?	מה זה זה?	מה זה?
02		
Poussez-vous. Vous sortez,	זוזו. אתם יוצאים, אתם	צאו החוצה.
03		
vous allez chez le principal.	הולכים למנהל.	לכו למנהל.
04		
Vous, vous... vous touchez pas	אתם, אתם... אתם לא נוגעים	אל תגעו בזה.
05		
à ça. C'est compris ?	בזה. זה מובן?	זה ברור?
06		
Vous sortez, vous allez chez le	אתם יוצאים, אתם הולכים	החוצה! לכו למנהל.
07		
principal. Vous sortez...	למנהל. אתם יוצאים...	החוצה! * זוזו!
08		
(<i>Sébastien tente de ramasser le</i>	(סבסטיאן מנסה לתמוס את האקדח אך המורה סונייה מצליחה	
09		
<i>revolver mais la prof Sonia</i>	להקדים אותו ולוקחת את האקדח (היא מביעה את הפנייה	
10		
<i>réussit à s'en emparer.)</i>	המסומנת ב-* תוך כדי חטיפת האקדח.)	
11		
Prof. (<i>à Sébastien</i>) Pousse-toi !	(לסבסטיאן) * זוזו!	
12		
Sb. Eh mais t'as trop pris la	אה, אבל את תפסת יותר מדי	תפסת תחת, מה?
13		
confiance toi !	ביטחון את!	
14		
Prof. Vous allez chez le principal !	אתם הולכים למנהל!	לכו למנהל.
15		
M. (<i>s'avance vers la prof</i>) <i>C'est</i>	(מתקדם אל המורה) זה לא	זה לא שלנו, המורה.
16		
<i>pas à nous, M'dam'.</i>	שלנו, המורה.	
17		
J' l'ai emprunté.	שאלתי (השאלתי) אותו.	זה בהשאלה.
18		
Les mecs, ils vont me tuer si on	הבחורים, הם יהרגו אותי אם	אם לא נחזיר להם אותו מחר,
19		
leur ramène pas leur affaire.	אנחנו לא נביא להם את	הם יהרגו אותי.
20		
21		
<i>Je vous l'jure ! Il s'est rien</i>	אני נשבע לך! לא קרה כלום.	אני נשבע!
22		
<i>passé.</i>		כלום לא קרה.
23		
<i>Il faut juste de faire comme j'ai</i>	צריך רק לעשות כמו שאמרתי	רק תעשי מה שאני אומר,
24		
<i>dît</i>		
25		
<i>et sur la tête de ma mère, il</i>	ובראשה של אמא שלי (באמא	ואני נשבע בחיי אימא שלי
26		
<i>vous arrivera rien.</i>	שלי), לא יקרה לך כלום.	שלא יקרה לך כלום.
27		
Prof. (<i>au bord de la panique</i>) <i>Je</i>	(על סף פאניקה) אני לא אוותר	לא אוותר.
28		
<i>cèderai pas hein ? Cette fois, je</i>	אה (ברור)? הפעם, אני לא	הפעם אני לא אוותר.
29		
<i>cèderai pas.</i>	אוותר.	
30		
Vous sortez. Vous allez chez le	אתם יוצאים. אתם הולכים	צאו החוצה ולכו למנהל!
31		
principal.	למנהל.	
32		
M. (<i>l'accule au mur</i>) <i>Ça va pas ou</i>	(דוחק אותה לקיר) השתגעת או	את יורדת מהפסים.
33		
<i>quoi ?</i>	מה?	
34		

לא קרה כלום, חמודה.	(באירוניה) זה כלום, חמודה שלי	(ironique) <i>C'est rien ma chérie</i>	35
- זוז אחורה!	(צועקת) - זוז אחורה!	Prof. (crie) - Recule-toi !	36
אין לך מושג במה את מסתבכת.	את מתארת לעצמך איך יהיו חייך בדיוק אחרי זה?	M. Tu t'imagines comment elle va être ta vie juste après ?	37 38
- זוז אחורה!	(צועקת) - אבל זוז! זוז אחורה! זוז אחורה!	Prof. (crie) - Mais pousse-toi ! Recule-toi ! Recule-toi !	39 40
את יודעת מה יקרה כשתגיעי הביתה, לשדי בלוויל 22,	האם יש לך מושג איך את הולכת לחזור לבית, שלך, 22 שדרות בלוויל?	M. Est-ce que t'as idée comment tu vas rentrer chez toi, 22 boulevard de Belleville ?	41 42 43
בקומה רביעית, בדירה מימין?	קומה רביעית ימינה, נו, יש לך מושג	4^{ème} étage droite, hein, t'as idée	44 45
ותרגישי איך מזיינים אותך שני כושים גדולים ביחד, יא כלבה!?	מה זה יעשה לך להרגיש שני פינים (זין), שני פינים (זין) גדולים של כושים מזיינים אותך ביחד, כלבה, אה?	de c'que ça te fera de sentir deux bites, deux grosses bites de bamboulas te ramoner en même temps, salope, hein ?	46 47 48 49
די כבר!	(פונה אל מוס) אבל תפסיק לדבר שטויות, נו!	N. (à Mouss) Mais arrête de déconner putain !	50 51
- תשתקי!	(פונה לנאוול) - תסתמי את!	M. (à Nawell) - Ta gueule toi !	52
(מוס מנצל את הסחת דעת ה של המורה ומנסה לקחת את האקדח מידיה של סוניה. כדור נפלט ופוגע ברגלו של מוס. חלק מתלמידי הכיתה מנצלים את המהומה כדי לצאת.)		(Mouss profite de cette diversion pour tenter de reprendre le révolver des mains de Sonia. Une balle perdue le blesse au genou.)	53 54 55 56
כלבה מטונפת!	אה... זונה מלוכלכת!	M. Ah... sale pute !	57
איזו כלבה!	אה זונה!	Ah la pute !	58
- זה בסדר. סתם שריטה.	זה כלום, זה רק שריטה.	Sb. C'est rien, c'est juste éraflé.	59 60
[...] כולם על הרצפה!	[...] כולם על הרצפה. (פונה לסבסטיאן אשר מתקרב אליה) אל תתקרב אליי! אל תתקרב אליי!	Prof. [...]Tout le monde par terre ! (à Sébastien qui s'approche) Ne m'approche pas ! Ne m'approche pas !	61 62 63 64
[...]	[...]	[...]	
עכשיו אכלת אותה! מורה שמכוונת אקדח אל התלמידים שלה.	(פונה למורה) את בחרא עכשיו. מורה שמכוונת [אקדח אל] תלמידיה!	M. (à Sonia) T'es dans la merde maintenant. Une prof qui pointe ses élèves !	65 66 67
יא שרמוטה! את תשלמי על זה!	זונה! את הולכת לאכול אותה!	Pute ! Tu vas morfler !	69 70

ההלם בעת גילוי האקדח שנפל מהתיק לרצפה גורם לפנייה חוזרת ונשנית במדויק אצל

המורה Vous sortez. Vous allez chez le principal (03-04, 07-08, 15). הוראה זו ב-V מופנית

לשני התלמידים מוס וסבסטיאן, דהיינו מדובר בפניית V לנמען רבים, לכן אין היא מעניינת כאן.

שליחתם למנהל איננה מתייחסת עוד להפרת המוסכמה כפי שהיה בקטע הקודם, אלא להימצאות

האקדח בתיק. מעניין להדגיש שגם פניות חוזרות ונשנות אלה משקפות את הבהלה ואת חוסר

השליטה של המורה כתוצאה מהמצב הבלתי צפוי והחריג שהיא נקלעה אליו, וזאת על אף עמדת

הכוח שמקנה לה לכאורה האקדח לאחר שהרימה אותו (9-11). כפילות זו של חוסר שליטה במצב

ועמדת כוח המעוגנת באחיזתה באקדח באה לידי ביטוי במיוחד בפניותיה הקצרות והחוזרות על עצמן, כולן ב-T מפר וכולן מביעות את אותה הדרישה להתרחק ממנה, ומופנות הן לסבסטיאן (! Pousse-toi !, 12 (כתובית 08) ו-Ne m'approche pas, ne m'approche pas !, 34-63), והן למוס (Reculer-toi !, 36 ו-Mais pousse-toi ! Recule-toi ! Recule-toi !, 39-40). הפניות למוס קוטעות את אמירותיו המאיימות (35, 37-38, 41-49) ושואפות לא רק להבנות כוח מרתיע כלפי מוס, אלא גם להרחיק פיזית את שני התלמידים העבריינים שאינם מרפים מניסיונם להתקרב אליה כדי לחטוף ממנה את האקדח. אזהרתה של המורה (*Je cèderai pas hein ? Cette fois je cèderai pas*, 28-30) אמנם משקפת עדיין בהלה בהנגנתה, אך מבנה איום ומביעה נחישות באמצעות החזרה על אותו מבע המועצם בביטויים – אחד סוגר משפט *hein ?*, ואחד פותח את החזרה עליו *Cette fois*: אמצעים פרגמאטיים אלה מזהירים את שני התלמידים שלא כדאי להם להסתמך על התנהגות של ויתור מצדה, כפי שהתרגלו אליה מניסיון קודם בכיתה, אלא הפעם המצב שונה והיא מתכוונת לנצל את הכוח המוענק לה על ידי האקדח. על כן, אמירה זו מסמנת מפנה באסטרטגיה של מוס השואף להפוך את המצב בכוח הלשון, הן בפניות מפרות ב-T אליה והן בסביבה לשונית בוטה ומאתגרת, וזאת על אף האקדח המכוון אליו: ככל הנראה בהסתמך על חוש האחריות שלה כמורה, ומכיוון שהוא מבחין בבהלה אצלה, הוא מבנה יחסי כוח המעוגנים בהסלמה פרגמאטית, המתחילה בפנייה תקינה לכאורה (16-20) והמסתיימת באיום של ממש בהפרת המוסכמות (33-49). בהתחלת השיחה, הוא מאמץ אסטרטגיה של הסבר (*C'est pas à nous, Madam(e)*, 16-17), ומכבד לכאורה את מיצובה של המורה בפירמידה הבית-ספרית באמצעות הפנייה בשם *Madam(e)*, אך ממשיך באותה הבניית יחסי כוח שהוא התחיל בשיחה הקודמת במיצוב של ראש כנופיה המציע חסות (דוגמה 41: 27-38). הוא משמר את ה-V המוסכם (22-27), אך מסומן לקוטב השלילי של הפנייה מכיוון שהוא מבנה כוח לצורך תרגיל הטעיה המיועד להחזיר את הנשק לידי. לנוכח התעקשותה של המורה (28-32), הוא משנה אסטרטגיה (33-34). מכאן ואילך, הוא מפר את הנורמה ופונה אליה ב-T, ופניותיו לובשות צורה גסה במיוחד. הוא פונה אליה בכינוי אירוני הנאמר בהנגנה לגענית (*C'est rien ma chérie*, 35), ומתחיל להבנות איום בסביבה טקסטואלית מאוד גסה – איום הולך ומסלים הפוגע בחייה האישיים ובעולמה האינטימי של המורה, ובכך בדימויה לשלילה (37-38, 41-49). הבניית כוח זה באמצעות פניותיו המפרות (T במקום V) מועצמת בשני היבטים: ראשית בהיבט המילולי, בעצם

דיוקו (מוס מפרט במדויק את הכתובת של המורה וגם את מעשה הזדון שבו הוא מאיים עליה); שנית בהיבט הוויזואלי, בעצם כך שהוא מתקרב אליה תוך כדי דיבור, למרות האקדח המכוון אליו, כי הוא מבחין בפאניקה שפקדה את המורה. באמצעות פניות אלה ב-T מבנה מוס יחסי כוח לשוניים המפעילים לחץ על המורה על אף איום האקדח המופנה אליו, ובכך הוא ממצב את עצמו כ'בוסי' בעולם העברייני: הוא יוצר מאבק כוחות בין כוח האקדח בידה של חסרת הכוח בשיחה לבין כוח הלשון בפיו של בעל הכוח בשיחה. פניותיו האחרונות והמפרות ב-T של מוס בקטע T'es dans la merde (65) ו-tu vas morfler (69), לאחר פציעתו לא במכוון על ידי המורה (56-53), ממצבות את המורה בעולמו העברייני ומסמנות את היפוך השיח משיח בית-ספרי/כיתתי לשיח בזירת העבריינות. מרגע זה, כל השיחות בכיתה מושפעות מנוכחות האקדח, ופניותיו של מוס בשיחות בינו לבין המורה, מבנות מחדש וללא הרף יחסי כוח המכוונים לתרגילי הטעיה למיניהם להשגת מבוקשו, ובהן הוא נשען על תנודות במערכת הפניות T/V.

בתרגום, מפאת המחסר לא מורגשים המעברים ממיצוב גבוה למיצוב נמוך המשתקפים בתנודות הפניות ב-T/V הן בפיו של מוס והן בפיה של המורה. יחד עם זאת, הסביבה הלשונית בוטה במיוחד וההיבט האודיו-ויזואלי עשיר במידע בקטע זה (קומתו של מוס, הבעות פנים, הנגנה, קצב דיבור), כך שיש בהם פיצוי למחסר. מועברים גם הפאניקה המסוכנת של המורה וגם שינוי האסטרטגיה של מוס. בהיבט הלשוני, פנייתו של התלמיד אל המורה בשם (16) מבנה את מיצובה בחלק הראשון של השיחה. האירוניה שבה מועברת מתוך הנגנתו באותו מבע. נקודת המפנה המאופיינת בכינוי האירוני ma chérie (35) מועברת באמצעות הכינוי הבלתי נאות למורה 'חמודה'. מכאן ואילך, בתרגום כבמקור, ההתבטאויות הגסות של מוס מבנות את האיום בהיבט הלשוני ופוגעות בדימויה לשלילה של המורה. בכך מובנה גם בעברית מיצובו כ'בוסי' בעולם העברייני. בהלת המורה משתקפת בציוויים החוזרים על עצמם 'זוז אחורה' (36, 39) ו-'אל תתקרב אלי!' (63). כמו כן, ניכרת הסתמכותה על האקדח כמרכיב מרתיע הגובר על הבהלה המשתמעת גם בהנגנה שלה. קטע זה במיוחד מדגים את התפקיד העצום של הסביבה, הן הטקסטואלית והן הוויזואלית, בהעברת יחסי הכוח כשהמצב מגיע לשיא מבחינת האיום. על כן, נשמר מאבק כוחות בין כוח האקדח בידה של חסרת הכוח בשיחה לבין כוח הלשון בפיו של בעל הכוח בשיחה – מאבק המאפיין את הפניות בקטע זה.

3.5.3 סיכום סעיף 3.5

במבט כולל על סעיף זה, מסתבר ראשית, שטרם גילוי האקדח, הפניות בציר האנכי הן ב-V הדדי אסימטרי, ושאסימטריה זו היא, ככל הנראה, ההסבר לקבלת ההפרות האלה ללא תגובה מצד התלמידים; שנית, שלאחר גילוי האקדח, השיחות בציר האנכי מורה/תלמיד מתאפיינות בתנודות תכופות בפיה של המורה, לפי הימצאותו של האקדח הן בקדמה הבמה והן ברקע. מכוח האקדח מבנה הפנייה המפרה ב-T (במקום V) בפיה של המורה יחסים שונים תלויי נסיבות. ההפרה, כשהאקדח מונח בצד (דוגמה 38, שיחה עם פארידה), מאפשרת למורה להבנות יחסי קרבה עם התלמידה עד להזדהות, וזאת עד כדי כך שהיא מתעלמת מהפגיעות בדימויה השונים על ידי פארידה, המשתמשת בדו-קוטביות הפניה ב-V מוסכם להבניית ניכור והתכחשות. בנסיבות אחרות, כשהאקדח בידה אך לא מופנה לאף אחד, מבנה הפרת הפנייה על ידי המורה יחס של אכפתיות ודאגה במצב חירום (דוגמה 39, ביום הסחרחורת על ידי מוס). לעומת זאת, כשהיא מכוונת את האקדח אל תלמיד, היא מבנה איום ישיר ומשיגה דרכו את מבוקשה (דוגמה 40, שיחה עם פאריד). על כן, ההפרה בפיה של המורה מסומנת ומכסה את דו-קוטביות הפנייה על שני קטביה – החל מסולידריות וכלה באיום, לפי הנסיבות, ולו במצב של בהלה ופאניקה (דוגמה 42, גילוי האקדח). בשתי הדוגמאות האחרונות (41, 42), הפרות ותנודות בפיהם של שני התלמידים מוס וסבסטיאן מבנות יחסי כוח שונים. לפני גילוי האקדח (דוגמה 41), מבנה הפרתם של התלמידים שוויון מוחלט שאינו קביל במסגרת הבית-ספרית, ועל כן התלמיד המפר מוסכמות צפוי להישלח למנהל: הפרה זו מערערת את הסדר ההייררכי ואת המיצוב הראשוני של המורה (בדומה לסרט "בין הקירות"). מרגע גילוי האקדח, ההפרות של שני התלמידים מבנות כוח לשם מטרה מוגדרת – קבלת האקדח בחזרה, ועל כן משרתות תרגילי הטעיה. למרות שהאקדח בידה של המורה, מבנה מוס יחס שוויוני השואף להפוך על פיו את כוח האקדח. לשם כך, הוא מבנה את יחסי הכוח שלו על סמך פניותיה ב-T של המורה, שבהן הוא מזהה אמנם שאיפה להבניית עליונות בשיחה מכוח האקדח, אך גם בהלה שאינה עולה בקנה אחד עם איום האקדח עצמו. פליטת הכדור בסוף דוגמה 42 היא תוצאה של הבהלה ואתה הופר כל סיכוי להחזיר את מאזן הכוחות בשיחה. מכאן מתחיל מעגל הסלמה, אמנם עם הפוגות אך חולפות, עד לסופו הדרמטי של הסרט. בשונה מהפניות בציר האופקי (שהן ללא הפרה, 3.4), הבניית יחסי כוח שונים אלה נשענת גם על ההפרות וגם על אמצעים לשוניים, כאן בעיקר חזרה

על פניות בשם וריכוכים (דוגמה 38), ביטויים מעצימים (דוגמאות 39-42), או חזרה על אותו מבע (דוגמה 42).

בתרגום, בשל המחסר לא מורגשים המעברים מציר אנכי הייררכי (תקני) לציר אופקי שוויוני (לא תקני) בין מורה לתלמיד. ידוע גם שמפאת האילוצים הטכניים ולאור הנורמה התרגומית, מושמטים אמצעים פרגמאטיים המעצימים את יחסי הכוח המובנים באמצעות מערכת הפניות T/V, ובמיוחד באמצעות הסטייה ממנה. אמנם ניתוח הדוגמאות התמקד בהיבט הלשוני, אך ראינו שהתרגום מסתמך על הערוצים האודיו-ויזואליים, שבהם טמון מידע רב המפצה על השמטת המרכיבים הפרגמאטיים. אסטרטגיית התרגום מתאפיינת בתמצות המידע העובדתי ובניסוח מחדש כדי לאפשר לצופה לקלוט גם את המידע הזה.

3.6 סיכום ניתוח – "יום החצאית"

ניתוח הפניות שערכתי בדוגמאות מתוך הסרט "יום החצאית" מראה קודם כול את חשיבות המוסכמות במערכת הפניות T/V, גם במסגרת החטיבה העליונה במערכת החינוך בצרפת – כפי שעולה מהשיחות טרם גילוי האקדח. מאותן סיבות מבטיח כיבוד המוסכמות את כיבוד ההייררכיה. השוני כאן הוא הבחירה שבידי המורה לפנות ב-V אל תלמידיה הנכנסים, זה עתה, לעולם המבוגרים כי הם מעבר לגיל 15, הגיל המוגדר כקו התפר שמעבר אליו הפנייה המוסכמת לנמען יחיד היא פנייה ב-V, על פי ממצאי המחקרים השונים. על כן בחרה המורה בסרט לפנות ב-V לתלמידיה כנורמה. יחד עם זאת, היותם בגיל שעדיין קרוב לילדות מאפשר למורה להפר את הנורמה ולפנות אליהם ב-T במקום ב-V מבלי שגיבו, כי הם מקבלים את מיצוב המורה כמורה. מבחינתם, נורמת הפנייה ב-V כלפיהם 'חדשה' ועדיין אינם רגילים אליה. יתר על כן, באמצעות הפרה זו המורה מבנה בדרך כלל יחסי קרבה, סולידריות או נזיפה, המוכרים להם מחטיבת הביניים. לעומת זאת, הפרה מפיו של תלמיד טרם גילוי האקדח נחשבת לקו אדום המצריך טיפול על ידי הדרג הגבוה יותר של הפירמידה (המנהל), כדי להגן על מיצובה הראשוני וההייררכי של המורה בפירמידה הבית-ספרית. על כן מגיבה המורה סוניה להפרתו של מוס כשהוא פונה אליה ב-T טרם גילוי האקדח (דוגמה 41) ומצווה עליו לגשת למנהל. לעומת זאת, הפרה ספונטנית, במשלב הסלנג מפיה של נאוול (דוגמה 33), נתפסת כפנייה סתמית (T/V générique) שאינה מערערת את המיצוב הראשוני של המורה, ובדומה לסרט "בין הקירות", היא נבלעת בהקשר, המורה עוברת עליה בשתיקה.

לאחר גילוי האקדח, הבניית הכוחות עונה על צרכים חדשים כתוצאה מהכוח המוענק למחזיק בו מחד גיסא (רוב הזמן המורה, אך גם נאוול בדוגמה 35 ומהמט בדוגמאות 36-37), ומהצורך של מוס, בסיועו של סבסטיאן, לקבל את האקדח בחזרה מאידך גיסא. מהדוגמאות שניתחתי עולה כי המחזיק באקדח פונה ב-T אל האדם שאליו הוא/היא מפנה את האקדח. פנייה זו בין תלמידים היא אמנם הפנייה המוסכמת, אך במקרה זה, הפנייה ב-T נוטה לקוטב השלילי שלה ומבנה איום וניכור. פנייה ב-T מהמורה לתלמיד היא אמצעי לשוני שבעזרתו המורה מבנה יחסי כוח שונים ומנוגדים: קרבה וסולידריות כשהאקדח בצד (דוגמה 38), אכפתיות כשהוא בידה אך לא מופנה לאף אחד (דוגמה 39), או איום כשהוא בידה ומופנה לתלמיד, הן מכוח האמצעים הלשוניים המבססים את איום האקדח (דוגמה 40), והן מתוך הבהלה המשתקפת בסימנים הלשוניים והעלולה להביא לאובדן שליטה (דוגמה 42). פניותיו של מוס מעניינות במיוחד מבחינת השימוש במערכת T/V. הוא ממצב את עצמו כראש כנופיה (דוגמאות 30, 41). כדי למנוע מהמורה את גילוי האקדח, ואחר כך כדי לקבל אותו בחזרה מידיה, הוא מבנה לסירוגין עליונות וחסות – משמר את הפנייה התקינה ב-V בכוונה תחילה כתרגיל הטעיה, או איום – מפר את המוסכמות ופונה אליה ב-T. כל פניותיו מבנות כוח לשוני כנגד כוח האקדח, במטרה לערער את הביטחון העצמי של המחזיק באקדח, ולגרום לרגע של הסחת הדעת שתאפשר לו לחטוף את הנשק. ניתן לראות אצלו אותה הבניית יחסי כוח לשוניים גם בעימותי הכוח עם נאוול (דוגמה 35) ועם מהמט (דוגמה 36) כשהם המחזיקים באקדח. המיוחד הוא שהוא מפסיק את העימות הלשוני לפני שיתממש היפוך במאזן הכוחות העלול לגרום לקצר בשיחה – בניגוד לסבסטיאן (דוגמה 37).

על אף הפנייה ההדדית את/אתה בעברית המקבילה לפנייה ההדדית ב-T התקינה בין תלמידים במקור, אין די בהדדיות זו כדי להעביר את יחסי הכוח בתרגום. עימותי הכוח בציר האופקי מועצמים בעיקר באמצעים לשוניים (ראו סעיף 3.4). בציר האנכי, אין פיצוי לשוני פרגמאטי בתרגום, המשקף את משמעות בחירתה של המורה לפנות ב-V לתלמידיה, או להפר את הנורמה הכיתתית שהיא קבעה. כמו כן, אין בתרגום אמצעים לשוניים המאפשרים להבחין בתנודות הפניות במקור וביחסי הכוח המובנים באמצעותן. יחד עם זאת, יחסי הכוח המובנים באמצעות הפניות T/V מועצמים בסימנים פרגמאטיים שונים. אמצעים פרגמאטיים אלה מרכיבים סביבה טקסטואלית, המספקת לתרגום את המרקם המאפשר לפצות על המחסר לצורך הבניית יחסי הכוח המקבילים

למקור, זאת בנוסף לצד האודיו-ויזואלי. מפאת האילוצים הטכניים בכתוביות, ועל סמך הנורמה התרגומית, משמיט התרגום אמצעים פרגמאטיים רבים, בהנחה שהצופה יקלוט אותם מערוץ אחר (פנייה בשם הנמען, דוגמה 38) ושהצד הוויזואלי מספיק עשיר כדי לפצות על השמטות אלה (דחיקתה לקיר של המורה על ידי מוס, דוגמה 41). עקב המעבר מערוץ הדיבור במקור לערוץ הכתב בתרגום לכתוביות, ננקטת אסטרטגיית התמצות והניסוח מחדש במיוחד בסצנות שבהן קצב הדיבור מהיר יותר, וכחלק מהאופי הרב-ערוצי של הסרט. בעיית המחסר חמורה יותר כאשר המורה מתייחסת לפנייה המפרה ב-T על ידי התלמיד. פתרון תרגומי מעניין בסרט זה הוא ההזחה במשמעות המבע, המבטיחה רצף בשיחה (דוגמה 41, שורות 05 ו-07-08), והמהווה אף היא, אסטרטגיית תרגום של פיצוי על המחסר.

סיכום

ניתן לסכם את העבודה לפי נקודות עיקריות משותפות לשני הסרטים ולתרגומם לכתוביות בעברית, לאור הסעיפים 2.6 ו-3.6.

במסגרת בית-ספרית חשובה ההיררכיה ואתה מערכת הפניות המשקפת אותה בצרפתית, והמאפשרת להבנות אותה מחדש בכל פעם. לשם כך, כיבוד המוסכמות בפניות T/V מבטיח את הסדר ההיררכי ומשמר את המיצוב הראשוני של כל בעל תפקיד בפירמידה זו. בדרגות הגבוהות של השיח הבית-ספרי – המנהל והצוות הפדגוגי, המוסכמות דומות בשני הסרטים: מורה ומנהל פונים זה לזה ב-V הדדי, והמורים פונים זה לזה ב-T הדדי. בדרגות הנמוכות יותר של הפירמידה, דהיינו בשיח הכיתתי מורה/תלמיד, פונים התלמידים אל המורה ב-V כנורמה בשני הסרטים. לעומת זאת, קיים ביניהם הבדל עיקרי בשל השוני בגיל התלמידים – מעל ומתחת לגיל 15: בסרט "בין הקירות", המתרחש בחטיבת הביניים, התלמידים (בני 13-14) נחשבים עדיין לילדים ועל כן, המורה פונה אליהם ב-T; בסרט "יום החצאית", המתרחש בחטיבה העליונה, התלמידים בגיל שבין הילדות לעולם המבוגרים (15-17), ועל כן בחרה המורה לקבוע את הפנייה אליהם ב-V כנורמה. כך מתקבלת **מערכת פניות כיתתית T/V אסימטרית** בסרט הראשון ו**מערכת פניות כיתתית V/V אסימטרית** בסרט השני טרם גילוי האקדח, דהיינו בדקות הראשונות של הסרט. לאחר גילוי האקדח בסרט "יום החצאית", הופכת המסגרת הכיתתית לזירת עבריינות והבניית הכוחות בה מושפעת מהכוח המוענק למחזיק באקדח (3.4 ו-3.5).

כעיקרון, שיחה יכולה להתנהל כסדרה, דהיינו ללא אירוע חריג (עלבון, פגיעה פיזית), בתנאי שהדוברים שומרים על מאזן כוחות, כלומר על דימויו של כל אחד, הן לחיוב והן לשלילה. על מאזן זה מתנהל משא ומתן מתמיד בשיחה. בנוסף למערכת הכיתתית האסימטרית (T/V בסרט "בין הקירות" או V/V בסרט "יום החצאית"), מושתתת הבניית יחסי הכוח גם על אמצעים לשוניים, פרגמאטיים, הקובעים את אופי השיחה. במקרים אלה יכולות הפניות לערער את מאזן הכוחות ולהביא לעימותי כוח כשתלמיד שואף להבנות יחס שוויוני עם המורה, ובכך מבנה מיצוב משני, אמנם בחסות הפנייה אליו ב-V מוסכם (2.2.2). עימותי כוח יכולים להתקיים גם בשיחות בין תלמידים ב-T תקין (2.2.1) כפי שעולה מניתוח הדוגמאות מתוך הסרט "בין הקירות". מקרים אלה

מעידים על **דו-קוטביות הפניות** : הפנייה הופכת למסומנת – פנייה ב-T בסביבה לשונית בוטה מבנה ניכור במקום הסולידריות הצפויה לפי הנורמה, בעוד פנייה ב-T בסביבה תומכת ואוהדת במיוחד מבנה קרבה מוגברת, לפעמים עד להזדהות; כמו כן, פנייה ב-V בסביבה בוטה מבנה שוויון בחסות הנורמה במקום לשמור על המרחק המוסכם, הבלתי מסומן. דו-קוטביות הפניות בסרט "יום החצאית" מוקצנת מכוח האקדח והסכנה הכרוכה בו (3.4), אך אין די בהחזקת האקדח כדי להבנות איום של ממש: איום האקדח מקבל תוקף עם הבניית איום ונחישות בפניותיו/ה של המחזיק/ה בו (3.4.2, 3.5.1.3). אי-ההבחנה בעברית בין פניות לנמען יחיד לפי מיצובה/ה של המורה היא **מחסר פרגמאטי תלוי תרבות**, שאינו מאפשר להעביר את מערכת הצירים האנכי-היררכי והאופקי-שוויוני אלא באמצעות פיצויים. כתוצאה מכך, מחסר זה מקשה על העברת יחסי הכוח הנגזרים ממנה, במיוחד במקרה של סטייה מהמוסכמות. חשוב לציין שהמתרגם לכתוביות יכול לסמוך על רבדים לא לשוניים, בעיקר התמונה שאינה עוברת תרגום ושדרכה יבין הצופה את יחסי הכוח. יחד עם זאת, התייחסות המורה לפנייה ב-T של תלמיד כעילה לענישה (שליחה למנהל) מציבה אתגר משמעותי בפני המתרגם, במיוחד בסרט "בין הקירות" שבו הפנייה קריטית יותר מאשר בסרט "יום החצאית".

היות והפנייה ב-T או ב-V אינה משתנה כשלעצמה, הרי שדו-קוטביות הפניות מתבטאת בעיקר בסימנים לשוניים, פרגמאטיים, המשפיעים על יחסי הכוח שהדובר מבנה דרכה בחסות הנורמה. בשני הסרטים הנידונים, אמצעים לשוניים משקפים ומבנים יחסי כוח שונים, ובדרך כלל פועלים הן כמרככים הוראה או בקשה, והן כמעצימים איום או אתגור. לדוגמה: פנייה נשנית בשמו הפרטי של הנמען מפי המורה יכולה להבנות ולהעצים אתגור (... *Esméralda*, 15), סולידריות (... *Farida*, 38), נזיפה (! *Farid*, 40) או דאגה ואכפתיות (*Mouss*, 39), וכמו כן הפנייה המחוזקת *Toi*; חזרה על הוראה באותו מבנה תחבירי מבנה יחס של איום ושכנוע (*Lâche-la, Tourne les yeux, Tu fermes ta gueule, Recule-toi !, Ne m'approche pas !....*); ביטויים כמו (*Mouss, tu m'entends ? Tu m'entends ?*) *Et j't'ai j'ai dit/et j't'ai déjà dit* (*déjà dit, arrête de tutoyer tes profs, Tu fermes ta gueule j'ai dit, tu fermes ta gueule*) מבנים דרישה ללא פשרה, ללא דיחוי; מילים או חלקי משפט הפותחים מהלך (*Je sais pas si tu sais mais...*) או הסוגרים אותו (*... s'il te plaît, ...hein ?*) פועלים במקור כמרככים המאזנים

את יחסי הכוח בשיחה או כמרכיבים המעצימים את הפגיעה באחד הדימויים של בן השיחה. מרכיבים פרגמאטיים אלה אופייניים לערוץ הדיבור וברובם אינם מתורגמים בכתוביות. השמטות אלה נעשות בעיקר משיקולים טכניים (הגבלת מספר התווים על המסך ומעבר מערוץ הדיבור לערוץ הכתב) ולפי הנורמה המסתמכת על האופי הרב-ערוצי של הסרט, ובכך מוליכות לתרגום סלקטיבי המתמקד בהעברת מידע עובדתי על חשבון מרכיבים פרגמאטיים. בהיבט הלשוני, השמטות אלה מוסיפות לבעיית המחסר בהעברת יחסי הכוח ועוצמת העימותים המובנים כתוצאה מהם, אך קיימים פיצויים הבאים לידי ביטוי בתמצות המבעים ובניסוח מחדש, ודרכם מועברת מהות הפגיעות בדימוייהן של הדמויות. ההשמטות משמעותיות יותר בסצנות מסוימות כשמדובר בהשמטת מהלך שלם (קארל, 14; אזמלדה, 18), שבהן ההשמטה משפיעה על הפגיעה בדימויים, אלא אם הצד הוויזואלי משלים אותה (קומבה, 21).

בעיית המחסר קריטית יותר במקרה של סטייה מהמוסכמות המערערות את ההייררכיה והמאיימת על מיצובו הראשוני של המורה כמורה. במקרה של הפרת המוסכמות (פניית תלמיד ב-T במקום ב-V אל המורה), קיימות שתי אפשרויות: אם ההפרה נתפסת כחלק מהשפה הספונטנית של התלמיד/ה (סלנג למשל), ואינה פוגעת במיצובו של המורה, הוא מתעלם ממנה כי אינה מאיימת על מאזן הכוחות בשיחה, או אינה (ה)מרכיב (ה)מאיים ישירות עליו בעימות. לעומת זאת, אם ההפרה מבנה יחס שוויוני ומפרה את יחסי הכוח בהייררכיה, היא נתפסת כחציית קו אדום שאין לעבור עליו. פנייה כזו מבנה סימטריה מוחלטת, פוגעת במיצובו הראשוני של המורה ומערערת את ההייררכיה הבית-ספרית, ויש לראות בה נקודת שבירה בשיחה – המאיימת על המערכת כולה. על כן, היא מועברת לטיפול בשלבים הגבוהים של הפירמידה הבית-ספרית (מנהל, וועדת משמעת). במקרים חריגים שבהם השיחה לא חוזרת לאיזון ביחסי הכוח, מגיעה השיחה לסיום אלים, ללא פיוס, כלומר ללא הסכמה הדדית או ללא קבלת הסמכות (סולימאן, 22, 23; מוס, 41).

בתרגום, בשל המחסר, לא מועברות הפרות מסוג זה והבניית יחסי הכוח הנובעת מהן, אלא באמצעי פיצויי הבא לידי ביטוי בבחירת הזחה במשמעות המקור: הבחירה העקבית בפועל 'להתחצף' לתרגום הפועל המקורי tutoyer בסרט "בין הקירות" מבטיחה רצף בהתנהלות היחס של בית הספר אל סולימאן; כינוי הגנאי 'כלבה משוגעת' בדוגמה 41 מבטיח רצף עם תגובת המורה. לרשות הצופה הישראלי שאינו דובר צרפתית עומדים ההקשר הוויזואלי והמידע הסלקטיבי המועבר בכתוביות. השמטת המרכיבים הפרגמאטיים המלווים את הפניות משפיעה במיוחד בשיחות שבהן קיימות

תנודות בפניות T/V בפיה של המורה ובפיהם של התלמידים מוס וסבסטיאן בסרט "יום החצאית". יחד עם זאת, ראינו שקיימים פיצויים שונים המעבירים את יחסי הכוח המובנים באמצעות הפניות, כל עוד הפנייה ב-T אינה קריטית בסרט. לעומת זאת, בעיית המחסר בולטת כשמשווים בין העונש שמקבלת קומבה (21) לבין העונש שמקבל סולימאן (22), על המיצוב המשני שכל אחד הבנה לעצמו: קומבה משמרת את הפנייה ב-V ובכך את מיצובו הראשוני של המורה, בעוד סולימאן מפר את המוסכמות ופונה אל המורה ב-T ובכך מבנה שוויון מוחלט אתו. קומבה נקראת לשיחה בסוף השיעור בעוד סולימאן נשלח למנהל. ההבדל בין העונשים נתון לפרשנותו של הצופה הישראלי, בעוד ההבדל ברור מאליו במקור.

בראי של קרברט-אורקיוני (Kerbrat-Orecchioni, 1992), מצב של שבירת השיח (rupture) יכול להביא במקרה הטוב להפסקת השיחה ללא מוצא, ובמקרה הקיצוני יותר לאלימות פיזית ואף לרצח. שני הסרטים מציעים את שני התסריטים. נקודת השבירה של השיח היא הפרת הפנייה האסימטרית על ידי התלמיד כלפי המורה שלו. בסרט "בין הקירות", השיחה בין המורה פרנסואה לסולימאן מסתיימת בכישלון, מכיוון שהפתרון הוא סילוק התלמיד מבית הספר. בסרט "יום החצאית" כל הפרה מעצימה את המתח בין המורה סונייה לתלמידיה ובמיוחד לשני העבריינים שביניהם (מוס וסבסטיאן), עד לייאוש אצל תלמיד אחר (מהמט), הגורם לו ללחוץ על ההדק ולהרוג את חברו. הסרט מסתיים בשני הרוגים.

התהליך המביא לסיומו של כל סרט מתממש לא רק דרך המידע העובדתי, המתורגם בכתוביות, אלא גם דרך הבניית יחסי כוח במקור הבאים לידי ביטוי גם באמצעות מערכת הפניות ב-T/V, גם באמצעות הסימנים הלשוניים, הפרגמאטיים המשפיעים עליה, ולא מעט באמצעות הסטיות ממנה. לאור הניתוח, ניתן להסיק בנוגע לשני הסרטים הנידונים, שהיעדרותם של סימנים לשוניים בכתוביות בעברית, שהיו עשויים לפצות על המחסר, היא קריטית במיוחד במקרים של עימותי כוח שבהם התלמיד מבנה שוויון מוחלט עם המורה כשהוא מפר את המוסכמות ופונה אליו/ה ב-T, ובכך מערער את מיצובו הראשוני של המורה, ואתו את הפירמידה הבית-ספרית. התרגום מתמודד עם המחסר באמצעות אסטרטגיות של פיצוי, ואף של הזחה, המבטיחות רצף בעלילה. לפי הגרסה העברית: בסרט 'בין הקירות', התלמיד נשלח למנהל כי הוא התחצף אל המורה, ולוועדת המשמעת כי הוא גם התחצף אל המורה וגם פצע תלמידיה; בסרט "יום החצאית", המורה מצווה על התלמיד ללכת למנהל כי הוא העז לדבר אליה בגסות.

לסיום העבודה, אחזור על חומרת ההפרה בעיני המורים עצמם במקור :

בפיה של המורה סוניה בסרט "יום החצאית" :

(תרגום מילולי)	(תרגום לכתוביות)	(שפת המקור)
כי אתה פונה אליי ב-T בנוסף?	איך אתה מעז לדבר אליי ככה?!	Prof. <i>Parce que vous me tutoyez en plus ?</i>

בפיו של המורה פרנסואה בסרט "בין הקירות" :

(תרגום מילולי)	(תרגום לכתוביות)	(שפת המקור)
אני מביא לך גורם מפריע שהרשה לעצמו לפנות אלי ב-T בשיעור.	הבאתי גורם מפריע שהתחצף אליי בכיתה.	Prof. <i>Je vous amène un élément perturbateur qui s'est permis de me TUtoyer en cours.</i>

(תרגום מילולי)	(תרגום לכתוביות)	(שפת המקור)
אז מסתבר שהוא פנה אליי ב-TU, אז נאלצתי לקבוע גבול.	הוא התחצף אליי ושמתי לזה גבול.	Prof. <i>Alors il se trouve que là il m'a tutoyé, donc il a fallu que je pose une limite.</i>

בפיו של מורה נוסף במסגרת וועדת משמעת שאליה נשלח התלמיד ("בין הקירות") :

(תרגום מילולי)	(תרגום לכתוביות)	(שפת המקור)
לא אבל חכו, תסלחו לי, אבל אין דבר היכול להצדיק שיוכלו לפנות ב-TU אל המורה, לקלל את כולם ולצאת מהשיעור ללא אישור.	סליחה, אבל אין דבר שמצדיק התחצפות למורה, הטחת עלבונות בכולם ונטישת הכיתה ללא אישור.	Prof. (מורה אחר) <i>Non mais attendez, excusez-moi, il n'y a absolument rien qui justifie qu'on puisse tutoyer le professeur, insulter tout le monde et puis quitter le cours sans autorisation.</i>

בשל המחסר בעברית, מתנהלים יחסי הכוח המובנים במהלך השיחה ללא הבחנה בין אם

הדוברים שייכים לאותה דרגה בפירמידה, ובין אם לאו, ובכך ניתן לחזק את המסקנה שהמחסר אכן

מחסר פרגמאטי תלוי תרבות.

ביבליוגרפיה

מקורות ראשוניים

- "בין הקירות" (Entre les murs), 2008. בימוי: לורן קאנטה; תסריט: פרנסואה בגודו (François Bégau). תרגום לכתוביות: עירית קנסבך, סטודיו: אולפני אלרום (2009).
- "יום החצאית" (La journée de la jupe), 2009. בימוי ותסריט: ז'אן פול לילינפלד (Jean Paul Lilienfeld). תרגום לכתוביות: רות שק-יסעור, סטודיו: אולפני אלרום (2010).

מקורות משניים

Béal, Christine, 2009. "L'évolution des termes d'adresse en français contemporain : un essai de modélisation", in: *Tu ou Vous : l'embaras du choix*, Bert Peters et Nathalie Ramière (eds.). Limoges: Lambert-Lucas; pp. 115-145.

Blum-Kulka, Shoshana, 2005 [1992]. "The metapragmatics of politeness in Israeli society", in: *Politeness in Language*, Richard J. Watts, Ide Sachiko, Konrad Ehlich (eds.). Berlin: Mouton de Gruyter; pp. 255-280.

Brown, Penelope, & Levinson, Steven C., 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge : Cambridge University Press.

Brown, Roger & Gilman Albert, 1960. "The pronouns of power and solidarity", in: *Style in Language*, Thomas A. Sebeok (ed.). Cambridge: MIT Press; pp. 253-276.

<http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Brown-Gilman-Pronouns.pdf>

(last viewed Sept. 18, 2013)

Bustin-Lekeu, Francine, 1973. "Tutoiement et vouvoiement chez les lycéens français", in: *The French Review XLVI*. USA : American Association of Teachers of French; pp. 773-782.

Coffen, Béatrice, 2003. "Rôle attribué aux pronoms d'adresse dans la construction identitaire individuelle", in: *Actes du Colloque Pronom de 2^e personne et formes d'adresse dans les langues d'Europe*. Paris: Institut Cervantes, Forum des langues européennes à Paris 6-8 mars 2003.

http://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_coffen.pdf

(last viewed Sept. 18, 2013)

Cohen-Vida, Marion, 2009. "Tutoiement ou vouvoiement", in: *The International Conference. European Integration between Tradition and Modernity* (3rd ed.). Universitatii Petru Maior; pp. 819-827.

Dagut, Menanchem, 1978. *Hebrew-English Translation: A Linguistic Analysis of Some Semantic Problems*. Haifa: The University of Haifa.

Delabastita, Dirk, 1989. "Translation and mass communication: film and T.V. translation as evidence of cultural dynamics", in: *Babel* 35 (4). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company; pp. 193-218.

Francols, Nathalie, 2010. “Les formes nominales d’adresse dans l’interaction entre maître et élèves à l’école primaire”, in: *S’adresser à autrui, les formes nominales d’adresse en français*, Catherine Kebrat-Orecchioni (ed.). Presses universitaires de Chambéry : Université de Savoie; pp. 89-116.

Gambier, Yves, 1997. “Communication audiovisuelle et traduction : perspectives et enjeux”, in: *Parallèles*. Geneva: Université de Genève; pp. 79-86.

Gambier, Yves, 2002. “Traductions audiovisuelles : orientations générales”.

<http://www.colloque.net/archives/2002/Trad-M%E9dias/tramed021.htm>

(last viewed Sept. 18, 2013)

Gambier, Yves, 2007. “Traductions audiovisuelles : défis présents et à venir”, in: *Traduction spécialisée: pratiques, théories, formations*, Elisabeth Lavault-Olleon (ed.). Berne: Peter Lang; pp. 149-164.

Goffman, Erving, 1959. *La mise en scène de la vie quotidienne*, trans. from American by Alain Accardo, *The presentation of Self in Everyday life*, 1973. Paris: Les éditions de minuit.

Goffman, Erving, 1981. *Façons de parler*, trans. from American by Alain Kihm, *Forms of Talk*, 1987. Paris: Les éditions de minuit.

Halmoy, Odile, 2009. “La concurrence TU/VOUS en Français contemporain : Paramètres, Polarités et Paradoxes, in: *Tu ou Vous : l’embarras du choix*, Bert Peters et Nathalie Ramière (eds.). Limoges: Lambert-Lucas; pp. 9-39.

Hatim, Basil, & Mason, Ian. 2000. “Politeness in Screen Translating”, in: *The Translation Studies Reader*, Lawrence Venuti (ed.). London: Routledge; pp. 430-446.

Hughson, Jo-Ann, 2009. “« Tu » et « Vous » : étude sociolinguistique dans la banlieue parisienne”, in: *Tu ou Vous : l’embarras du choix*, Bert Peters et Nathalie Ramière (eds.). Limoges: Lambert-Lucas; pp. 43-65.

http://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_hughson.pdf

(last viewed Sept. 9, 2013)

Ivir, Vladimir, 1987. "Procedures and Strategies for the Translation of Culture", in *Translation Across Cultures*, a special issue of *Indian Journal of Applied Linguistics* 13:2, Gideon Toury (ed.); pp. 35-46.

Jean, Raymond, 2012. *Tutoiements*. Paris : Diffusion Seuil; pp. 89-101.

Kebrat-Orecchioni, Catherine, 1992. “La politesse dans les interactions verbales”, in: *Les interactions verbales*, Tome II. Paris: Armand Colin; pp. 193-321.

Kebrat-Orecchioni, Catherine, 2010. “L’impolitesse en interaction : Aperçus théoriques et étude de cas”, *Lexis, E-journal in English Lexicology*, Denis Jamet (ed.); pp. 35-60.

http://lexis.univ-lyon3.fr/IMG/pdf/Lexis_special_2_-_Kerbrat-Orecchioni.pdf

(last viewed Dec. 09, 2013)

Mathoul, Maryline, 2010. "Rôle et valeurs des FNA en milieu scolaire : le cas de résolution de conflit", in: *S'adresser à autrui, les formes nominales d'adresse en français*, Catherine Kebrat-Orecchioni (ed.). Presses universitaires de Chambéry : Université de Savoie; pp. 117-141.

Pedersen, Jan, 2011. *Subtitling norms for Television, An exploration focusing on extralinguistic cultural references*, Yves Gambier, Miriam Schlesinger, Gideon Toury (eds.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Peters, Bert, 2009. "Tu ou Vous ?", in: *Tu ou Vous : l'embarras du choix*, Bert Peters et Nathalie Ramière (eds.). Limoges: Lambert-Lucas; pp. 9-39.

Rabin, Chaim Menachem, 1958. "The linguistics of translation", in *Aspects of Translation*, Andrew Donald Booth (ed.). London: Secker & Warburg; pp. 123-145.

Saussure (de), Ferdinand, 1916. *Cours de linguistique générale*, Charles Bailly et Albert Secheaye (eds.), avec la collaboration d'Albert Riedlinger. Paris : Payot.

Smith, Stephen, 1998. "The language of subtitling", in: *Translating for the media, Papers from the international conference Languages & the Media, Berlin November 22-23, 1996*, Yves Gambier (ed.). Turku: Painosalama Oy; pp. 139-149.

Toury, Gideon, 2000. "The Nature and Role of Norms in Literary Translation", in: *The Translation Studies Reader*, Lawrence Venuti (ed.). London & New York: Routledge; pp. 198-211.

Weizman, Elda, 2008. *Positioning in Media Dialogue: Negotiating Roles in the News Interview*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

בלום, שושנה, תשל"ו. "מבעיות התרגום הספרותי לעברית - ג.ד. סאלינגר: יום נפלא לדגי בננה", בתוך: *כלשון עמו, אסופת מאמרים בבלשנות שימושית, מוקדשת לחיים רבין במלאת לו ששים שנה*. עורכים: רפאל ניר ובן ציון פילשר. ירושלים: המועצה להנחלת הלשון; עמ' 9 - 22.

גזית, איה, תשנ"ח. "מאפייני התרגום בסרטי טלוויזיה", בתוך: *לשונו לעם טבת-אדר התשנ"ח*. ירושלים: האקדמיה ללשון עברית.

דגוט, מנחם, תשל"ו. "המחסר הסמנטי (Semantic Void) כבעית תרגום מעברית לאנגלית", בתוך: *כלשון עמו, אסופת מאמרים בבלשנות שימושית, מוקדשת לחיים רבין במלאת לו ששים שנה*. עורכים: רפאל ניר ובן-ציון פילשר. ירושלים: המועצה להנהלת הלשון; עמ' 36 - 43.

ויסברוד, רחל, 2007. *לא על המילה לבדה – סוגיות יסוד בתרגום*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

ויצמן, אלדעה, 2010. "מחסרים במבט אחר: סוגיה בחקר התרגום והשלכותיה לחקר הלשון העברית", בתוך: *העברית שפה חיה, כרך ה'*. עורכים: רינה בן-שחר, גדעון טורי וניצה בן-ארי.

תל-אביב: הקיבוץ המאוחד והמכון הישראלי לפואטיקה וסמיוטיקה ע"ש פורטר; עמ' 201 - 217.

ורדי-ראט, אסתר, 2002. "תפקיד השיח בהבניית המציאות החברתית בכיתה לימוד: מאפייני שליטה ונימוס בשיח המורה" [חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה]. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

ורדי-ראט, אסתר, ובלום-קולקה, שושנה, 2005. "השיעור כאירוע דיבור א-סימטרי – מבט על מבנה ההשתתפות בכיתה הישראלית", בתוך: *שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר*. ללא מקום: מכון מופ"ת; עמ' 385 - 417.

Abstract

This paper examines the terms of address in the second-person singular and their translation from French to Hebrew subtitles in two movies: ‘Entre les Murs’ (2008) and ‘La Journée de la Jupe’ (2009). The two movies share the general school framework and, in particular, the one of the classroom, where the plots take place in Paris in the first decade of the 21st century. The main points differing them are the students' age where those in the first are in middle school and in the latter are in high school, and the presence of a gun in ‘La Journée de la Jupe’.

This study focuses on the characteristics of power balance structuring, using terms of address in the second-person singular, especially when the speakers are engaged on power conflict — either within conventions or by breaching them. It is based on examination of the terms of address as a lingual means with two main layers: it reflects power balance present in the discourse on the one side, and restructures them on the other side. In French, the terms of address to a singular appellant are characterized by usage of the Tu personal pronoun (second person singular pronoun) or Vous (second person plural pronoun, also used as address to a singular appellant), hereunder the T/V system. Usually, a mutual T-address reflects and structures a symmetric relation, whereas a V-address reflects and structures an asymmetric relation if it is not mutual, or maintains a distance between the speakers if it is mutual. In this latter case, it is not marked. An exception of this rule is the common T-address of an adult to a child (up to puberty at around 15) that is unmarked. Hebrew does not support such distinction and any second personal pronoun requires only a distinction of sex and quantity. The T/V system is a

lingual means for positioning the speakers in French and does not exist in Hebrew.

Therefore, this is **a culture-related pragmatic void** (Weizman, 2010.)

Symmetric and asymmetric power balances exist within the school system and it is dictated by an agreed hierarchy from the pyramid's top – the principal, to its base – the students. Abiding to the conventions maintains the hierarchal order and preserves the initial positioning of every functionary in this pyramid. In the pyramid's top layers, teacher and principal apply to one another using a mutual V, while the teachers apply to one another with a mutual T. In the lower layers, as a matter of norm in both movies, the students use the V-address towards the teacher as part of the discourse within the classroom. However, the address of the teacher towards a student differs between the movies due to the difference of students' ages. In the movie 'Entre les Murs', students are 13 to 14 and are still regarded as children, therefore the teacher uses the T-address; in 'La Journée de la Jupe', students are 15 to 17, an age that is in between childhood and adulthood, hence the teacher choses to use the V-address as a matter of norm. Thus, the first movie features **an asymmetric classroom T/V system**, while in the second movie (prior to revelation of the gun), **we witness an asymmetric classroom V/V system**. After the discovery of the gun, the classroom turns into a delinquency zone where the T/V system undergoes fluctuations, affecting the power structuring due to the empowerment of the holder of the gun.

The study examines in both movies the way the translator faces **the pragmatic void**, especially looking for compensation strategies able to convey the impacts of the T/V system and deviations from it, on the power balance structuring in the discourse. In addition, translation of a movie into subtitles is characterized by shifting from the spoken to the written channel and the necessitated content reduction (Weissbrod, 2007) leading

to **selective translation**. Therefore, although the study focuses on the lingual aspect, subject to the limitations of research, it also refers to partial aspects of the audio-visual part (image and intonation) if those contribute the analysis of the power balance in the discourse. The movies are analyzed in separate chapters due to the influence the gun has on the discourse in 'La Journée de la Jupe'.

After demonstrating the school norm in 'Entre les Murs', confrontational scenes were presented in which a student is making an attempt to structure an equalitarian relation with the teacher, or condescend him without violating conventions. These cases demonstrate the **bipolarity of the V-address**, structuring the speaker's second-order positioning. Such a negotiation held as part of the T/V system provides the teacher a fundamental protection over his first-order positioning. Due to the void, Hebrew does not convey this distinction between first-order and second-order positioning. **Violation of conventions** (a student addressing a teacher with T) creates a totally equalitarian power balance, hence a destabilization of the hierarchy and a threat on the teacher's first-order positioning, constituting a crossing of a Rubicon. It should be regarded as the discourse's **breaking point**. Therefore, a case of violation of the conventions is handed for treatment by the top tiers of the school pyramid (principal or disciplinary board.) Due to the void, the translation does not convey such defiance and the resulting power balance structuring (restructuring), but by compensation: e.g. a shift such as the consistent Hebrew equivalent translation of the verb להתחצף (to be impudent) of the French verb *tutoyer* (to address someone with T) ensures a sequence in the attitude of the school to the defying student. The problem of the void stands out also when comparing the punishment imposed on a student that structures a second-order positioning while deviating from the conventions, for which he is sent to the principal's office, to the one imposed on a student

that structures a second-order positioning while maintaining the conventions, for which she is summoned for a talking at the end of class, leaving treatment within the confinement of the classroom.

The severity of the violation is also emphasized at the beginning of 'La Journée de la Jupe' prior to the discovery of the gun. This initial and brief part allowed to extract and highlight the classroom norm and the mutual asymmetric teacher/student V-address.

In the case of a violation in such early stage of the movie, the translator uses an expression with further derogatory nature than the original student's words, ensuring continuity with the teacher's reaction, ordering the student to go to the principal's office.

The main body of the analysis focuses on the scenes that take place under the threat of the gun that is in the stage's background or foreground. In this part of the movie, the violation does not hold the same importance given to it by the school as reflecting and structuring a hierarchy, but as structuring a power balance enforced by a gun. As a result of this constant threat, the bipolarity of the T-address is so salient in conversations among students. When the gun is pointed at no one, the address may be shifted to its positive pole of identification as well as to its negative one of alienation, whereas when the conversation is conducted under the threat of the gun, the T-address is shifted to its negative pole of posing a threat. This power balance is translated, using a compensation strategy that relies mainly on the visual part. The teacher's addresses are characterized by fluctuation of the use of the T/V system, and her norm-breaching T-address is then marked. The teacher uses it to structure a circumstantial power balance of affinity, compassion or caring when the T-address leans towards its positive pole, or threat when leaning to the negative one. The students maintain the V-address towards the teacher. Standing out of this rule are a couple of students who are later revealed as delinquents.

Analysis of the scenes bring up interesting findings of the need to structure a threat within the discourse to execute the threat of the gun, and the recurring attempt by the delinquent to structure lingual power against the power of the gun in order to undermine the self-confidence of the holder of the gun.

The Israeli viewer who does not master French has the visual context and the selective information conveyed by subtitles. The subtleties referring to the fluctuations in the T/V addresses are lost in translation. There are compensations that convey the structured power balance in the discourse for as long as the norm-breaching T-address is not cardinal in the movie.

The study indicates that the translation norm of omitting pragmatic elements of the discourse relies on the movie's multimodal nature, from which the spectator takes in information that usually compensates for such omissions. In the event of a violation, a strategy of lingual compensation was devised to ensure a continuity of the plot by way of shifting, based on the textual and visual ambiance enveloping the violation. Comparing the two situations of power confrontations shows that there are instances in which the void is left unsolved, if comparing a conflict case when the student maintains the T/V norm and another when he breaches it.

This thesis was written under the supervision of Professor Elda Weizman
of The Department of Translation and Interpreting Studies, Bar-Ilan University

Bar-Ilan University
The Faculty of Humanities
The Department of Translation and Interpreting Studies

**Terms of Address in The Second-Person Singular and Their Translation
from French into Hebrew Subtitles in Two Movies**
“Entre les Murs” and “La Journée de la Jupe”

Marlène Chemouni

Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master's Degree
in the Department of Translation and Interpreting studies,

Bar-Ilan University

Bar-Ilan University
The Faculty of Humanities
The Department of Translation and Interpreting Studies

**Terms of Address in The Second-Person Singular and Their Translation
from French into Hebrew Subtitles in Two Movies
“Entre les Murs” and “La Journée de la Jupe”**

Marlène Chemouni

Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master's Degree
in the Department of Translation and Interpreting studies,

Bar-Ilan University