

NÚM. XV-XVI 2021/2022

ISSN: 1989-4376

redit

Revista Electrónica de Didáctica
de la Traducción y la Interpretación



redit

artículos

De los cambios terminológicos en el Derecho: actividades de traducción en torno
a las profesiones jurídicas

On Terminological Changes in Law: Translation Activities with Terms Related to Legal Professions

MONTSERRAT CUNILLERA DOMÈNECH 3-25

Competencias de los docentes de traducción en la escuela de traductores e intérpretes
de Beirut (ETIB) y el perfil del formador EMT. Aproximación y perspectivas

*Translation Teachers' Competences at the School of Translators and Interpreters of Beirut (ETIB) Compared
to the EMT Translators Trainer's Profile Framework. Approaches and Perspectives*

PIERRE NAJM Y GINA ABOU FADEL SAAD 27-44

Audiodescripción d'un film d'animation: défis d'un projet pratique universitaire

Audio Describing an Animated Film: Challenges of a Master's Degree Final Practical Projects

IULIA MIHALACHE 45-76

De los cambios terminológicos en el Derecho: actividades de traducción en torno a las profesiones jurídicas*

On Terminological Changes in Law: Translation Activities with Terms Related to Legal Professions

RECIBIDO 01/06/2022 | ACEPTADO 19/01/2023

 MONTSERRAT CUNILLERA DOMÈNECH

Universitat Pompeu Fabra

ABSTRACT

Although legal language is known for its conservative nature, its terminology changes over time to adapt to new social contexts. This paper aims, on the one hand, to reflect on this aspect by showing the problems it poses for translation students and, on the other, to offer examples of practical activities that help them, right from the beginning of their training, to become aware of this characteristic and of the difficulties it can entail for translation. The exercises are based on terms that designate legal professions because, being very culturally marked elements, they are susceptible to changes in their denominations and, therefore, allow us to illustrate the problem that we wish to address.

KEY WORDS: teaching, legal professions, terminology, legal translation.

RESUMEN

A pesar de que el lenguaje jurídico es conocido por su carácter conservador, su terminología cambia con el tiempo para ajustarse a los nuevos contextos sociales. El presente trabajo se propone, por un lado, reflexionar sobre este aspecto mostrando los problemas que plantea a los estudiantes de traducción y, por otro, ofrecer ejemplos de actividades prácticas que les ayuden, ya desde el principio de su formación, a tomar conciencia de esta característica y de las dificultades que puede comportar para la traducción. Los ejercicios se basan en términos que designan profesiones jurídicas porque, al ser elementos muy marcados culturalmente, son susceptibles de sufrir cambios en sus denominaciones y, por tanto, permiten ilustrar la problemática que queremos abordar.

PALABRAS CLAVE: didáctica, profesiones jurídicas, terminología, traducción jurídica.

* El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto "La retroalimentación formativa en la enseñanza-aprendizaje de la traducción" (Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2020-113236GB-I00) y del proyecto PLACLIC otorgado por la Universitat Pompeu Fabra: "FEEDxTRAD: La retroalimentación formativa en la práctica docente del Grado en Traducción e Interpretación" (Ref. M_15809_2021_1_4).

1. INTRODUCCIÓN

La falta de conocimientos temáticos y culturales de los universitarios españoles cuando se inician en la traducción jurídica es previsible si tenemos en cuenta que, en las etapas académicas previas a la universidad, tanto en la enseñanza secundaria obligatoria como en el bachillerato, las materias relacionadas con el Derecho brillan por su ausencia. Además, una vez inician un grado en Traducción e Interpretación, los estudiantes se encuentran a menudo con un panorama similar, pues las asignaturas específicas de Derecho son más bien escasas cuando no inexistentes.¹ A pesar de ello, los estudiantes deben adquirir la competencia temática y cultural necesaria para traducir textos jurídicos. Una manera de contribuir a la consecución de este objetivo es prestar especial atención a la idiosincrasia de la terminología jurídica y a los retos que plantea al traductor, algo que sin duda ya se lleva a cabo en el marco de las asignaturas de traducción jurídica de distintas formas y desde perspectivas diferentes.

En el presente trabajo queremos reflexionar sobre la terminología jurídica, pero centrándonos en un aspecto muy concreto relacionado con su carácter cultural: los cambios denominativos. Estos cambios en el lenguaje jurídico no son tan frecuentes como sucede en otros lenguajes especializados más dinámicos como el de las tecnologías, pero aun así merecen que le dediquemos cierta atención y le reservemos un espacio en la formación destinada a preparar traductores interesados en el ámbito del Derecho. Por este motivo, por un lado, expondremos algunos de los problemas que los cambios terminológicos plantean a los estudiantes de traducción y, por otro, propondremos ejemplos de actividades prácticas que les ayuden, ya desde el principio de su formación, a tomar conciencia de esta característica y a abordar las dificultades que puede comportar de cara a la traducción. Los ejercicios se basan en términos que designan profesiones jurídicas porque, al ser elementos muy marcados culturalmente, son susceptibles de sufrir cambios en sus denominaciones y, por tanto, permiten ilustrar la problemática que queremos abordar.

2. TRADUCCIÓN JURÍDICA, FORMACIÓN Y DERECHO COMPARADO

Entendemos la traducción jurídica como la traducción de textos que pertenecen al ámbito del Derecho, ya sea por su temática o por su género textual. Sin duda, este tipo de traducción especializada

¹ De diez planes de estudios del grado en Traducción e Interpretación consultados, solo en dos consta una asignatura de este ámbito: "Introducción a la economía y al derecho" en segundo curso del Plan de estudios 2017 de la Universidad de Salamanca e "Instituciones económicas, políticas y sociales contemporáneas" en la Universidad de Valencia. En el resto, no aparece ninguna asignatura específica de Derecho (Universidad de Alicante, Universidad de Granada, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Málaga, Universidad Pompeu Fabra, Universidad Jaume I, Universidad de Vic).

es conocida por su complejidad, debida básicamente a la naturaleza del lenguaje jurídico. El lenguaje jurídico, como todo lenguaje de especialidad, se define en parte por su tecnicidad, es decir, por el uso de términos específicos de un ámbito temático concreto. Ahora bien, a diferencia de otros lenguajes especializados, su carácter técnico es indisociable de su carácter cultural. Esto significa que está determinado por la cultura y sociedad que lo ha creado y que lo que existe en una cultura puede no existir en otra. Por lo tanto, al reto que ya supone para el traductor el conocimiento de un determinado campo temático especializado, se suma, en la traducción jurídica, el requisito de conocer las peculiaridades de cada cultura.² Cultura es tradición, pero también es modernidad y evolución. Así, la terminología del Derecho, además de estar vinculada a la historia de una comunidad, puede sufrir cambios a lo largo del tiempo y ello puede suponer un obstáculo más para el traductor.

Desde la didáctica de la traducción jurídica, se ha reflexionado extensamente sobre dos aspectos que entran en contradicción. Por un lado, la falta de formación previa de los estudiantes de grado y posgrado en asignaturas específicas de Derecho, como diversos trabajos recientes siguen recordando (Surí Bucurenciu y Vitalaru, 2014; Valero-Garcés et al., 2015; Vitalaru, 2019); y, por otro lado, la importancia del conocimiento temático y cultural para enfrentarse a la traducción de un texto jurídico (Hegrenæs et al. 2022; Bacco, 2023). Para intentar superar esta dicotomía, es indispensable integrar el tratamiento del campo temático dentro de las asignaturas de traducción jurídica. Numerosas son las propuestas que van en este sentido, bien sea en términos de objetivos (Borja Albi, 2003), de módulos formativos (Soriano Barabino, 2018), de competencias traductoras (Valderrey, 2005, 2012; Prieto Ramos, 2011; Piecychna, 2013; Soriano Barabino, 2013, 2016) o proponiendo modelos de unidades didácticas (Macías Otón, 2016).³ No podemos estar más que de acuerdo con tales enfoques. En las asignaturas de traducción jurídica los estudiantes han de adquirir la competencia temática y cultural necesaria para traducir textos pertenecientes al ámbito del Derecho. Esto significa que deben conocer, por un lado, los ordenamientos jurídicos, las fuentes de derecho, las ramas del derecho y ciertos conceptos jurídicos, y, por otro, ser conscientes de la asimetría entre nociones y estructuras jurídicas en las diferentes tradiciones jurídicas (Borja Albi, 2003).

El problema de la asimetría, derivado de la falta de un sistema de referencia común, ha sido tratado por la mayoría de los expertos desde la perspectiva del derecho comparado (Pigeon, 1982). Esta disciplina o metodología resulta útil para la traducción jurídica porque permite identificar similitudes

2 Nos referimos evidentemente a la traducción jurídica entre lenguas que no comparten el mismo sistema jurídico.

3 Algunos autores distinguen la competencia "temática" de la "cultural", pero nosotros preferimos agruparlas bajo una misma categoría siguiendo a Prieto Ramos (2011), pues consideramos que ambos aspectos están tan íntimamente ligados que deben tratarse conjuntamente.

y divergencias entre conceptos pertenecientes a ordenamientos jurídicos distintos. El interés por el derecho comparado es compartido por numerosos estudios sobre traducción jurídica desde distintas perspectivas, ya sean didácticas, textuales contrastivas o terminológicas (véanse, por ejemplo, Šarčević, 1997; Borja Albi, 2000; Alaoui, 2002; Terral, 2003; Falzoi, 2005; Holl, 2010; Monjean-Decaudin, 2010; Vázquez y del Árbol, 2014; Orozco, 2014; Pieprzyca, 2014; Macías Otón, 2015; Honová, 2016; Soriano Barabino, 2016; Cunillera-Domènech, 2020; Cobos, 2021). Los resultados derivados de la aplicación del derecho comparado han permitido mostrar, por ejemplo, la necesidad de completar la información contenida en las obras lexicográficas especializadas bilingües o diseñar nuevos recursos traductológicos (Prieto y Orozco, 2015; Vitalaru, 2019; Dani, 2021). Al mismo tiempo, estos estudios ponen de manifiesto que, debido a los contrastes culturales, la traducción de la terminología jurídica se sitúa habitualmente en el plano de la equivalencia funcional (De Groot, 1991; Franzoni de Moldavski, 1996; Mirijanyan, 2022). Es decir, las soluciones de traducción pasan, a menudo, por buscar figuras del sistema meta cuya función jurídica sea equiparable a la que poseen las figuras del sistema origen.

Para llevar a cabo con éxito este proceso de búsqueda y comparación, es necesario utilizar los términos exactos que designan estas figuras en cada lengua y cultura. Por ello, focalizaremos la atención en un aspecto muy concreto que forma parte de la competencia temática y cultural: el conocimiento de la terminología jurídica. Conocer sus características implica no pasar por alto su posible evolución denominativa.

3. TERMINOLOGÍA JURÍDICA: CONSERVADURISMO Y MODERNIDAD

La calidad lingüística y textual es un requisito exigible en toda traducción, aun cuando el texto original carezca de ella.⁴ Para garantizar esta calidad, el traductor debe aspirar, entre otros objetivos, a un buen uso de la terminología en la lengua de llegada, lo cual implica la necesidad de mejorar tanto la competencia lingüística como la competencia temática y cultural. Es obvio que no puede dominar toda la terminología jurídica existente por la amplitud y variedad del campo del Derecho. Sin embargo, sí puede y debe entender sus rasgos principales para saber a qué se enfrenta, qué problemas comporta para la traducción y qué actitud debe adoptar para evitar posibles errores.

La terminología jurídica se ha abordado teniendo en cuenta sus características semánticas, en función de las cuales se han establecido clasificaciones como la ya clásica de Cornu (1990), quien distingue entre términos exclusivamente jurídicos y términos de doble pertenencia (“crípticos” o “délficos”

4 Muchos textos jurídicos en español contienen formulaciones mejorables o errores terminológicos y gramaticales como, por ejemplo, gerundios de posterioridad, neologismos innecesarios, anacolutos o nomenclatura obsoleta, que en una traducción serían inaceptables.

respectivamente según Ortega Arjonilla, 1996). Algunos estudios se han interesado en los obstáculos que estas características semánticas suponen desde el punto de vista de la traducción (Campos Plaza y Campos Martín, 2009; Soizick Ruellan, 2010). Como es lógico también ha despertado un gran interés entre los especialistas uno de los principales rasgos de la terminología jurídica, su carácter cultural, que plantea problemas de traducción destacables. El más conocido y estudiado de ellos es la posible falta de equivalencia plena en otra lengua y cultura (Šarčević, 1985; Borja Albi, 2000; Gémar, 2002; Harvey, 2002; Terral, 2004; Steurs y Tryczyńska, 2021). La metodología del derecho comparado es útil en este sentido, puesto que, una vez determinado el grado de equivalencia, podremos valorar las técnicas de traducción más adecuadas en cada caso (equivalente lingüístico, equivalente funcional, préstamo, técnicas mixtas, etc.).⁵ Otro problema derivado del carácter cultural de la terminología jurídica es su evolución que, aunque mucho menos relevante que el primero, también cabe considerar cuando hablamos de traducción.⁶

Es cierto que el lenguaje jurídico es un lenguaje conservador y fiel a la tradición (Alcaraz y Hughes, 2002), pues necesita representar sus propios conceptos y fijarlos para dar seguridad a los ciudadanos. Ahora bien, a pesar de ello, los términos jurídicos no son fijos ni inamovibles, sino que cabe la posibilidad de que evolucionen y cambien con el tiempo porque necesitan adaptarse a las nuevas realidades y nuevos contextos (por ejemplo, por la inmigración o por las nuevas modalidades de negocios jurídicos). Las reformas legislativas dejan constancia de estos cambios y los sancionan otorgándoles un carácter oficial. Evidentemente, la evolución en el campo del Derecho poco tiene que ver con la que conocen otros ámbitos más dinámicos como la economía o las tecnologías, pero no por ello debe pasarse por alto. Asimismo, algunas ramas del Derecho evolucionan más rápido que otras (Borja Albi, 2000), pero todas son susceptibles de sufrir algún cambio a causa de su carácter cultural y, en el caso de que ello suceda, puede tener repercusiones más o menos importantes para la traducción. Tales cambios suponen un reto más para el traductor, especialmente si no aparecen recogidos en los recursos lingüísticos de consulta. Los expertos jurídicos se resisten a utilizar algunas de las nuevas denominaciones y tardan tiempo en implantarlas, pero los traductores no pueden seguir su ejemplo pues, en aras de una traducción profesional, se impone el uso correcto de la terminología.

5 Las técnicas de traducción han sido definidas por Hurtado (2001/2008: 256-257) como aquellos procedimientos verbales concretos, visibles en el resultado de la traducción, para conseguir equivalencias traductorales de unidades microtextuales.

6 Algunos estudios, como el de Bourcier y Andreewsky (1982) o Soizick Ruellan (2010), aluden a esta característica vinculándola a la voluntad de modernización del lenguaje jurídico por parte del legislativo, pero solo para mostrar que algunos cambios, en lugar de conseguir el efecto deseado, generan más polisemia: "La Nueva Ley de Enjuiciamiento Civil francesa (...), ha llevado a cabo un intento de modernización del vocabulario al cambiar determinados términos considerados ambiguos o poco claros." (Soizick Ruellan, 2010: 429).

4. CAMBIOS TERMINOLÓGICOS

Los términos de una lengua pueden clasificarse en dos categorías según los cambios que hayan sufrido: términos obsoletos y términos de nueva creación o neologismos. En el presente estudio nos centraremos solo en la primera categoría. Hablaremos de términos obsoletos para aludir a los términos que han dejado de utilizarse, en este caso, en el lenguaje jurídico, ya sea porque se han sustituido por otros o porque el concepto que designaban ha sido suprimido. Ello no es óbice para que se encuentren consignados en las obras lexicográficas, circunscritos a una época concreta. Para describirlos y reflexionar sobre los retos que plantean al traductor, nos fijaremos principalmente en los términos que designan profesiones jurídicas, si bien también ofreceremos ejemplos de otros campos semánticos, y tanto en español como en francés.

En primer lugar, podemos encontrar términos que han dejado de utilizarse en el lenguaje especializado porque se han sustituido por otros para designar el mismo concepto. Es decir, ha cambiado el término, pero se mantiene el concepto. Cabe la posibilidad de que los conceptos designados hayan sufrido ligeras variaciones, pero siempre de poca relevancia. En ocasiones, el término nuevo que sustituye al término obsoleto se ha tomado del léxico de la lengua general sin ninguna alteración como, por ejemplo, 'investigado' para sustituir a 'imputado', o bien combinando diversas unidades léxicas como, por ejemplo, 'letrado de la Administración de Justicia' para sustituir 'secretario judicial'.

Estos cambios denominativos obedecen a la voluntad de ajustarse a las nuevas demandas sociales, sin que podamos saber si existe un motivo más concreto; por ejemplo, el término 'agente judicial', que se sustituyó por el de 'auxilio judicial' a raíz de la entrada en vigor de la Ley 19/2003, de 23 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial.⁷ O bien, la denominación 'magistratura de Trabajo', que se sustituyó por 'juzgado de lo Social' a partir de la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. Un ejemplo en francés sería el término *garde*, que designaba el ejercicio de la patria potestad (De Fontette, 1998: 60), y que en el lenguaje de derecho de familia se sustituyó por *résidence*. Así, a pesar de que sigue utilizándose en la lengua común en las expresiones *garde exclusive* y *garde alternée*, los términos especializados actuales son *résidence principale* y *résidence alternée* respectivamente. Otro ejemplo es el de la formulación *juge aux affaires matrimoniales*, que se creó en 1975 con la Ley nº 75-617 de 11 de julio sobre el divorcio, y se sustituyó más tarde por *juge aux affaires familiales* en virtud de la Ley nº 93-22 de 8 de enero de 1993, de modificación del Código civil.

7 Este es uno de los cambios que se produjo, ya hace tiempo, en el ámbito de la Oficina Judicial, aunque muchos juristas sigan empleando 'agente', entre otras razones quizá, por la dificultad de designar a una persona concreta como 'auxilio'.

En otros casos, la motivación del cambio terminológico es más evidente; por ejemplo, la sustitución de 'imputado', 'condena condicional' o 'secretario judicial' se debe a que adquirieron connotaciones negativas. Así, el término 'imputado', del ámbito procesal penal, fue rechazado por el legislador por su supuesto carácter peyorativo. Se consideró que era portador de connotaciones negativas porque se asociaba, en la consciencia general, a la idea de preculpabilidad (los hablantes tendían a pensar que un imputado era un acusado o incluso el culpable). Se sustituyó por otros términos según la fase del proceso: por 'investigado' en la fase de instrucción y por 'encausado' (junto a procesado o acusado) en el supuesto de que se dicte un auto formal de acusación (cf. Preámbulo de la Ley Orgánica 13/2015, de 5 de octubre, de modificación de la Ley de Enjuiciamiento Criminal para el fortalecimiento de las garantías procesales y la regulación de las medidas de investigación tecnológica). Algo parecido ocurrió en francés con el término *inculpé*, que se reemplazó hace años por la formulación *mis en examen* (Ley nº 93-2 de 4 de enero de 1993, de reforma del procedimiento penal) por considerarse que el primero tenía connotaciones negativas (De Fontette, 1998: 67).

Las formulaciones 'condena condicional' y 'remisión condicional' se utilizaban antes del Código penal español de 1995 para designar el mismo concepto que actualmente designa la expresión 'suspensión de la pena' o 'suspensión de la ejecución'; esto es, el "beneficio que consiste en dejar en suspenso la ejecución de una pena privativa de libertad durante un periodo de tiempo determinado a la espera de que el penado se comporte de la manera prevista hasta que la pena ya no deba cumplirse" (art. 80 a 85 CP). Si bien algunos diccionarios generales siguen recogiendo la expresión 'condena condicional', actualmente ambas se consideran obsoletas y ya no constan en el Código penal (v. Herrero Álvarez, 1997).

El término 'secretario judicial' se sustituyó por el de 'letrado de la Administración de Justicia' en la Ley Orgánica 7/2015, de 21 de julio, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial, y, según se indica en el mismo cuerpo legislativo, fue para dar respuesta a una demanda histórica de sus miembros, quienes consideraban que la denominación 'secretario judicial' conducía a equívocos sobre la función realmente desempeñada. La nueva denominación puede causar cierta confusión con el resto de letrados que intervienen en un proceso, pero ahora lo identifica como graduado en Derecho distinguiéndolo del personal administrativo.

En segundo lugar, podemos encontrar términos que dejan de usarse en la cultura de partida porque se ha derogado el concepto o la figura jurídica que designaban. Por lo tanto, han caído en desuso tanto el término como el concepto. Como ejemplos de este grupo, podemos mencionar, el *avoué* en Francia y el *procuratore* en Italia, los cuales designaban a un operador jurídico que tenía las mismas funciones que el procurador español. La profesión de *avoué* desapareció en 2012 con la Ley nº 2011-94, de 25 de enero de 2011, y la de *procuratore* en 1997, de acuerdo con la Ley 27/1997, de 24 de

febrero (Tejedor, 2020). En ambos casos sus funciones las asumieron los abogados de manera que, actualmente, en estos países la parte implicada en un proceso judicial es representada y defendida por el mismo profesional, el *avocat* en Francia y el *avvocato* en Italia. Las funciones de la figura jurídica que desaparece son asumidas por otra figura ya existente o de nueva creación.

Otros ejemplos son los *juges de paix* (suprimidos en 1958) y los *juges de proximité* (suprimidos en virtud del Decreto nº 2017-683 del 28 de abril de 2017). Tanto los primeros como los segundos eran jueces no profesionales y sus competencias se repartieron entre el *Tribunal de Police* y el antiguo *Tribunal d'Instance* en función de la naturaleza de los asuntos, penales o civiles. Actualmente, desde 2020 estas competencias han pasado a las salas denominadas *tribunaux de proximité*, que forman parte del *Tribunal judiciaire*. Algo parecido ha sucedido con los tribunales franceses *Tribunal de Grande Instance* y *Tribunal d'Instance*, que han dejado de existir desde 2020 al ser sustituidos por los *tribunaux judiciaires* (Ley nº 2019-222 de 23 de marzo de 2019, de reforma de la justicia).

Los cambios terminológicos que acabamos de describir pueden darse en la lengua de partida o en la lengua de llegada, por lo que el traductor debe conocerlos en ambos sistemas lingüísticos. Asimismo, pueden generar dudas en tres momentos del proceso traductor: en la fase de comprensión, en la documentación y en la reexpresión. Según si el cambio terminológico se ha producido en la cultura original o en la cultura de llegada, el traductor se enfrentará a distintos retos. Para ilustrarlos, plantearemos dos posibles situaciones generales: a) el texto original (TO) contiene un término obsoleto, b) el TO no contiene ningún término obsoleto, pero alguno de sus términos tiene un equivalente que en la cultura de llegada ha caído en desuso.

- a. En la primera situación las dificultades son menores. Si el TO presenta un término obsoleto —ya sea porque ha cambiado de nombre o porque ya no existe en el sistema jurídico de partida—, lo importante será detectarlo. Por ejemplo, si en un texto francés aparece *juge aux affaires matrimoniales* (denominado ahora *juge aux affaires familiales*), o bien, en un texto español aparece 'secretario judicial' (ahora "letrado de la A. de Justicia"). El traductor puede detectar el término obsoleto por distintas vías. Una posibilidad es que, cuando busque su significado, la misma fuente consultada se lo indique y le remita al término actual. Si consigue hallar el término actual, le resultará más fácil dar con el correspondiente equivalente en la lengua de llegada. En la mayoría de estos casos, la traducción será la misma de siempre, por ejemplo, podemos traducir el antiguo 'secretario judicial' por *greffier*, el *juge aux affaires matrimoniales* por 'juez de familia', o *avoué* por "procurador", tal y como ya se hacía antes de que la ley suprimiera a este operador jurídico. Sin embargo, el traductor deberá cerciorarse de que en la cultura de llegada sigue existiendo el mismo término y concepto que los recursos bilingües recogen ('juez de familia', 'procurador', etc.).

b. En la segunda situación, esto es, si el TO contiene un término cuyo equivalente ha caído en desuso, el grado de complejidad es mayor, sobre todo si el equivalente no solo ha cambiado de nombre, sino que se ha suprimido en el sistema judicial de llegada.

- Si el equivalente ha cambiado de nombre, el traductor deberá buscar el término actual ayudándose de varios recursos y fuentes de consulta. Por ejemplo, el antiguo equivalente español de *greffier* era 'secretario judicial', pero como ahora se ha sustituido por 'letrado de la A. de Justicia', este sería seguramente el más adecuado. La consulta de recursos lingüísticos bilingües es un primer paso para conocer las propuestas terminológicas que están consignadas, pero no suele ser suficiente. Ciertos diccionarios jurídicos bilingües de autoridad no están actualizados y recogen equivalencias que ya no existen en la organización judicial española como, por ejemplo, 'magistratura de trabajo' para traducir el tribunal francés *Conseil des Prud'hommes* (Merlin Walch, 1998).⁸ Es fundamental que el traductor sea consciente de ello. De este modo, seguirá investigando en otras fuentes más actualizadas como, por ejemplo, textos legislativos, artículos académicos, foros o webs de especialistas u organismos oficiales y le resultará más sencillo discriminar la información desfasada hasta dar con el término actual. Aquí, además, el derecho comparado resultará de una inestimable ayuda para comprobar la coincidencia o no de los conceptos designados por las distintas unidades terminológicas.
- Si el equivalente se ha suprimido en el sistema jurídico de llegada, el proceso de traducción, como hemos anunciado, se torna más complejo; por ejemplo, si debemos traducir 'procurador' o 'juez de Paz' al francés. Sabiendo que sus antiguos equivalentes ya no existen, aunque ciertos recursos lingüísticos todavía los recogen, ¿podremos utilizarlos como solución traductora? El *juge de paix* y el *avoué* desaparecieron del sistema judicial francés desde hace años, pero están consignados en los diccionarios monolingües. El *juge de paix*, además, existe con el mismo nombre en otros territorios francófonos como Bélgica, Quebec o Suiza. Por lo tanto, no existen motivos para descartarlos como solución traductora. Estaríamos recurriendo a un neologismo como técnica de traducción, es decir, a un término de otro ordenamiento jurídico que utiliza la misma lengua. De Groot (1999) considera los neologismos aceptables si se explica que el término se ha tomado prestado de otro ordenamiento jurídico y si se tienen en cuenta ciertos criterios para su elección: que el término que se quiere utilizar como neologismo todavía no se esté utilizando en el sistema jurídico de llegada y que el término nuevo sea de tal forma que despierte ciertas asociaciones en el receptor jurista y éste se pueda hacer una

8 Esta observación no es una crítica a los diccionarios sino la constatación de unas limitaciones, en muchos casos, inevitables pues no es posible incorporar los cambios terminológicos al mismo tiempo que se sancionan en los textos legislativos.

idea del significado del término (Holl, 2012: 3). En este tipo de situaciones, cabrá reflexionar con detenimiento sobre las técnicas de traducción que resulten más adecuadas de acuerdo con el encargo de traducción.

Así pues, el futuro traductor no debe confundir el estilo conservador del lenguaje jurídico con la especificidad de su terminología, que puede sufrir cambios de acuerdo con la evolución de la sociedad y las leyes. El hecho de saber que existe esta posibilidad, tanto en la lengua de partida como en la de llegada, y que los recursos lingüísticos no siempre están actualizados le mostrará la necesidad de adoptar una actitud cautelosa, documentarse y seguir ampliando sus conocimientos durante su trayectoria profesional. En este sentido, consideramos conveniente que el docente de traducción jurídica proponga a sus estudiantes, ya desde el principio, actividades prácticas que promuevan esta toma de consciencia. Debe procurar que, durante su formación universitaria, estos se enfrenten a los problemas reales con que se van a encontrar en el mundo de la traducción profesional y adquieran competencias que les permitan desenvolverse con éxito.

5. FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN JURÍDICA: PROPUESTA DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Las actividades prácticas que hemos preparado no pretenden ser exhaustivas sino simplemente ofrecer una muestra del tipo de actividades que pueden ser útiles para la formación de los estudiantes de traducción jurídica. Tampoco pretendemos enmarcarlas en un modelo de unidad didáctica concreto, como ya han propuesto otros autores (Macías Otón, 2016). Están pensadas para mejorar el conocimiento de las características de la terminología jurídica, a través de la aproximación a un ámbito temático concreto: el de las profesiones jurídicas. De entre las profesiones jurídicas más comunes, hemos seleccionado aquellas que nos permiten focalizar la atención en los cambios terminológicos, ya sea desde la lengua de partida o la lengua de llegada. Así, en español, hemos elegido: secretario judicial, letrado de la Administración de Justicia, agente judicial, auxilio judicial; en francés: *juge aux affaires familiales*, *greffier*, *huissier de justice*; y en inglés: *legal procurator*, *clerks of the court*, *court bailiffs*. La mayoría, además, son idóneas para tratar al mismo tiempo casos de asimetría conceptual. Por lo tanto, el tratamiento de esta característica y la reflexión sobre su traducción redundará en una mejora de la competencia temática y cultural.

El propósito de las actividades prácticas es, en primer lugar, concienciar a los estudiantes de la posibilidad de que la terminología jurídica evolucione con el tiempo y de que, por consiguiente, no pueden confiarse de su carácter conservador. Independientemente del objetivo concreto de cada ejercicio, todos ellos exigen a los estudiantes comprobar si los términos consignados en diccionarios u otros

recursos bilingües son los más apropiados y actuales. Tal comprobación pasa, sin duda, por llevar a cabo una doble tarea de documentación, en la cultura de partida y en la de llegada, basada en la metodología del derecho comparado. En segundo lugar, estos ejercicios deberían permitirles responder a preguntas pertinentes para la traducción, por ejemplo: ¿Es posible que términos obsoletos en una cultura no lo sean en otras en las que se habla la misma lengua? Y, aun siendo obsoletos en una cultura, ¿pueden utilizarse como solución traductora?, ¿en qué circunstancias?, ¿con qué condiciones?, etc. Por último, estos ejercicios también tienen como finalidad promover la reflexión sobre la conveniencia de ciertas técnicas de traducción, y mostrar que algunas no exigen estar al día de cualquier cambio terminológico o conceptual. Es el caso, por ejemplo, del préstamo y la ampliación o técnicas mixtas.

El préstamo consiste en la transcripción del término original con la misma forma. Aunque tiene algunos detractores (por ejemplo, De Groot, 1999), otros expertos lo aconsejan si el destinatario es un especialista y necesita conocer el nombre original del concepto (Weston, 1991), si el término extranjero es transparente o se explica en el contexto (Harvey, 2002) (citados en Holl, 2012: 3). En definitiva, con el préstamo nos aseguramos de que el destinatario tendrá acceso al término original y podrá comprobar, en caso de ser necesario, cuál es su significado exacto. La ampliación, por su parte, consiste en dejar el préstamo y añadir una descripción en forma de nota a pie de página o entre paréntesis dentro del texto principal (Hurtado Albir, 2001/2008). La ampliación corresponde a lo que otros autores denominan técnicas de traducción mixtas (Mayoral, 2004; Martín Ruano, 2005 o Borja Albi, 2007), las cuales se basan en la combinación de dos técnicas de traducción, por ejemplo, el préstamo más una breve descripción: "*Tribunal judiciaire* [tribunal civil de primera instancia francés]". Estas técnicas mixtas presentan la ventaja de conciliar los intereses de los dos universos culturales implicados, el de partida y el de llegada.

Cada actividad está compuesta por un conjunto de preguntas relacionadas con uno o más términos que designan una profesión jurídica y que han sufrido cambios, ya sea en la cultura de partida o en la de llegada. La mayoría de los términos se han extraído de textos originales concretos y de traducciones privadas o traducciones publicadas en el Portal europeo e-Justicia; en estos casos, las preguntas se acompañan de los textos. Sin embargo, otras preguntas son más generales y pueden plantearse sin contexto o bien relacionarse con textos alternativos que contengan el mismo término objeto de estudio, y que pueden ser especializados o divulgativos. La lista de preguntas no es cerrada ni constituye un bloque indivisible, sino que ha de entenderse como una propuesta abierta con preguntas que pueden trabajarse de manera independiente y en distinto orden, según los intereses del docente. Las lenguas principales son el español y el francés, y se cubren los dos sentidos de traducción: directa e inversa. En ocasiones se recurre al inglés y al italiano para mostrar la misma dificultad por medio de otras lenguas, o se aprovecha para ampliar la visión a otras culturas jurídicas que comparten las mis-

mas lenguas. Las preguntas no tienen una única respuesta y esta podrá ser más o menos exhaustiva según el nivel de los estudiantes y el nivel de profundidad que se exija.

ACTIVIDAD 1: El grupo de preguntas que compone esta actividad gira en torno al término francés *greffier*, los términos españoles 'secretario judicial' y 'letrado de la Administración de justicia' y la formulación en inglés *clerk of the court*. La última pregunta se refiere a las formulaciones *juge aux affaires matrimoniales* y *juge aux affaires familiales*. Los términos se han extraído de cuatro textos concretos que se adjuntan en forma de anexo al final del artículo.

- a. ¿Qué profesión jurídica designa el término francés *greffier* que aparece en el texto1 (ver anexo)?
- b. ¿Qué equivalencias proponen los diccionarios especializados bilingües francés-español para traducir *greffier*? ¿Todas son intercambiables en cualquier contexto?
- c. Una de las equivalencias consignadas por los recursos bilingües es el término 'secretario judicial' (IATE). ¿Podrías utilizarla en la traducción del texto 1 dirigida a un jurista español?
- d. Busca información sobre 'secretario judicial' en el ordenamiento jurídico español. ¿Qué designación recibe desde 2015?
- e. Aunque el término 'secretario judicial' se ha sustituido en el lenguaje jurídico por el de 'letrado de la Administración de Justicia', ¿se podría utilizar en una traducción? ¿Por qué?
- f. ¿Consta el término 'secretario judicial' en diccionarios monolingües generales o especializados? ¿En qué sentido es relevante esta información para un traductor?
- g. ¿Se utiliza la denominación 'secretario judicial' en otras culturas de habla hispana para designar la misma profesión que en el sistema jurídico español? ¿Se podría utilizar esta formulación en una traducción destinada a otras culturas de habla hispana?
- h. En el texto 2 aparece el término 'letrado de la Administración de Justicia' (ver anexo) que se tradujo en una traducción jurada al inglés por *the clerk of the court* (texto 3 en anexo). ¿Te parece una buena solución? Razona tu respuesta.
- i. El término 'letrado de la Administración de Justicia' aparece en el texto 4 (ver anexo). ¿Qué técnicas de traducción se han utilizado en las versiones al francés y al inglés publicadas en el Portal europeo de e-Justicia? ¿Te parecen adecuadas?

- j. En el texto 1, además del *greffier*, firma el documento el *juge aux affaires familiales*. Sin embargo, en el texto 5, que también es un fragmento de una sentencia de divorcio, encontramos el *juge aux affaires matrimoniales*. ¿Se refieren a dos operadores jurídicos distintos? ¿Cómo los traducirías al español?

ACTIVIDAD 2: Las siguientes preguntas proponen focalizar la atención en el término francés *huissier de justice*, el español 'agente judicial' y la formulación inglesa *court bailiffs*.

- a. ¿Qué funciones principales desempeña el *huissier de justice* francés?
- b. El diccionario jurídico bilingüe de Merlin Walch (1998) no ofrece una posible equivalencia para *huissier de justice*, sino una descripción de sus funciones. ¿A qué conclusión puedes llegar en relación con la naturaleza de este operador jurídico?
- "Huissier de justice: agente de la Autoridad judicial, oficial auxiliar con remuneración propia, titulado y habilitado por la Autoridad pública, con competencia exclusiva en el marco de su circunscripción, para proceder a actos de notificación (notificaciones, citaciones, emplazamientos), ejecutar embargos y lanzamientos, etc."* (Merlin Walch, 1998)
- c. La figura del *huissier de justice* francés no tiene una correspondencia exacta ni unívoca en el ordenamiento español. Ciertos recursos bilingües consignan distintas equivalencias, entre las cuales encontramos el término 'agente judicial' (IATE). ¿Qué funciones desempeña esta figura española?
- d. ¿Podríamos utilizar la denominación 'agente judicial' en una traducción dirigida a un jurista español? ¿Por qué? ¿Y en una traducción dirigida a un español lego en Derecho?
- e. ¿El término 'agente judicial' existe en el ordenamiento español? ¿Qué termino lo sustituyó tras la reforma operada por la Ley Orgánica 19/2003, de 23 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial?
- f. En el Portal Europeo e-Justicia el término francés *huissier de justice* (<https://acortar.link/5Dqh3l>) se ha traducido al español por 'agente judicial' y al inglés por *court bailiffs* seguido de *huissiers de justice* entre paréntesis. Compara y valora las técnicas de traducción utilizadas en cada caso.

TO (FR)	ES	EN
Les huissiers de justice sont des officiers publics et ministériels, nommés dans leurs fonctions par arrêté du garde des sceaux, ministre de la justice.	Los agentes judiciales son funcionarios públicos y ministeriales nombrados por decreto del Ministro de Justicia.	Court bailiffs (huissiers de justice) are public legal officials appointed by order (arrêté) of the Minister of Justice.

ACTIVIDAD 3: La última lista de preguntas se centra en el término español 'procurador', el término francés *avoué*, el italiano *procuratore* y el inglés *legal procurator*.

- a. La figura del 'procurador' español no existe en la mayoría de sistemas judiciales europeos. ¿Crees que existe en Francia? ¿Había existido en el pasado? ¿Con qué denominación?
- b. ¿Podríamos utilizar el término francés *avoué* para traducir el 'procurador' español en una traducción dirigida a un jurista francés? ¿Y a un jurista belga? Justifica tu respuesta.
- c. Busca información sobre el término italiano *procuratore*. ¿Sería una opción válida para traducir el 'procurador' español en una traducción dirigida a un jurista italiano? Justifica tu respuesta.
- d. ¿Sería aceptable el término inglés *legal procurator* para traducir el 'procurador' español en una traducción dirigida a un ciudadano británico? ¿Y a otras culturas anglófonas como Malta?
- e. Comenta la traducción al español de *legal procurator* que aparece en el siguiente texto sobre la organización judicial de Malta, publicado en el Portal Europeo e-Justicia (<https://acortar.link/bc-KNw6>). ¿Qué técnica de traducción se ha elegido? ¿Te parece adecuada?

TO: **Legal procurators** have the right of audience before the lower courts: in practice, most of their work consists of following up legal acts, both those related to court cases and those related to other claims in the court registry.

TRAD_ES: **Los procuradores de los tribunales (legal procurators)** pueden actuar en juicio ante los órganos jurisdiccionales inferiores: en la práctica, la mayor parte de su trabajo consiste en llevar a cabo actuaciones judiciales, tanto en relación con procesos como en relación con otras reclamaciones en las secretarías de los mismos.

- f. En la tabla que puede observarse en la página siguiente se recogen las traducciones al inglés, francés e italiano del 'procurador' español que aparece en un texto informativo publicado en el Portal europeo e-Justicia (<https://acortar.link/XqFKmq>). ¿Por qué técnicas de traducción se ha optado en cada lengua? ¿Las consideras adecuadas de acuerdo con el tipo de texto y el encargo de traducción?

TO (ES)	EN	FR	IT
<p>Procuradores</p> <p>Los Procuradores representan los derechos e intereses de las partes ante los Tribunales de justicia, mediante poder conferido al efecto, asegurando la fehaciencia de las comunicaciones entre éstos y aquéllas otras funciones que les encomienden, como cooperadores de la Administración de Justicia.</p>	<p>Legal representatives</p> <p>Legal representatives (procuradores) represent the rights and interests of parties before the courts through a power of attorney granted for this purpose, ensure that communications between the courts and the parties are duly authenticated, and perform any other duties required by law.</p>	<p>Avoués</p> <p>Les avoués représentent les droits et les intérêts des parties devant les tribunaux de justice, dans le cadre du pouvoir conféré à cet effet, en assurant l'authenticité des communications entre ces derniers et lesdites parties. Ils exercent également les fonctions qui leur sont confiées, en qualité de collaborateurs de l'administration de la justice.</p>	<p>Procuratori legali</p> <p>I procuratori legali (procuradores) rappresentano i diritti e gli interessi delle parti dinanzi ai tribunali, in base alla delega conferita loro a tal fine, garantendo l'autenticità delle comunicazioni tra questi ultimi e le parti e svolgendo ogni altro compito previsto dalla legge.</p>

6. CONCLUSIONES

El carácter social y cultural de la terminología jurídica comporta consecuencias a distintos niveles. La más importante y estudiada es la falta de equivalencia plena o asimetría conceptual, que sin duda ya ocupa un espacio relevante en las asignaturas de traducción jurídica. Aquí nos hemos interesado por otro fenómeno derivado de su carácter cultural: los cambios terminológicos que pueden producirse tanto en la lengua de partida como en la de llegada. Abordar la terminología desde otras perspectivas más concretas, como lo es su evolución, en contraste con su carácter conservador, puede contribuir a entender mejor sus características y los retos que plantea al traductor. Asimismo, permite descubrir las limitaciones de los recursos lingüísticos mostrando la conveniencia de actuar con cautela ante algunas de las soluciones consignadas.

La propuesta de las actividades prácticas que hemos presentado pretende incidir en esta toma de consciencia llevando al estudiante a reflexionar, documentarse y formularse preguntas en lugar de aceptar como válida una primera opción proporcionada por un diccionario. Mediante un conjunto de ejercicios que focalizan la atención en las profesiones jurídicas en distintas lenguas y culturas, se han querido plantear varios problemas de traducción relacionados con la terminología jurídica, y también la necesidad de tener en cuenta, para resolverlos, herramientas metodológicas esenciales como el análisis conceptual contrastivo del derecho comparado y la valoración de las posibles técnicas de traducción.

La importancia de la competencia temática y cultural en la traducción jurídica contrasta con la falta de conocimientos y formación específicos de los estudiantes cuando se inician en esta materia donde tradición y cambio van de la mano. Este contraste hace necesario seguir invirtiendo esfuerzos para concretar más propuestas que permitan mejorar dicha competencia en los estudiantes de traducción y prepararlos mejor para su futuro profesional.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alaoui, S. (2002). Décalages et interférences en traduction juridique espagnol-français. *ILCEA*, (3), 51-69. <http://ilcea.revues.org/804>
- Alcaraz, E., & Hughes, B. (2002). *El español jurídico*. Ariel.
- Bacco, S. (2023). Desafíos de la docencia de la traducción jurídica. *Revista del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires*, (156), 50-53. https://www.traductores.org.ar/wpcontent/uploads/2023/01/REV_156_A1.pdf
- Borja Albi, A. (2000). *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Ariel.
- Borja Albi, A. (2003). *La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales*. Centro virtual Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/borja.htm>
- Borja Albi, A. (2007). *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica inglés-español*. Universitat Jaume I.
- Bourcier, D., & Andreevsky, E. (1982). Traduction et polysémie: un exemple de traitement automatique en informatique juridique. En J. Gémar (Dir.), *Langage du Droit et traduction* (pp. 233-242). Liguattech.
- Campos Plaza, N., & Campos Martín, N. M. (2009). La terminología jurídica (francés-español) en clave traductológica: términos delficos, términos crípticos, tipología textual y cultura jurídica. En A. Santa Bañeres (Coord.), *Texto y sociedad en las letras francesas y francófonas* (pp. 686-696).
- Cobos, I. (2021). Equivalencias terminológicas entre órganos judiciales españoles y alemanes: análisis contrastivo. *Sendebare*, 32, 238-265. <https://doi.org/10.30827/sendebare.v32.16959>
- Cornu, G. (1990). *Linguistique juridique*. Montchrestien.
- Cunillera-Domènech, M. (2020). Étude comparative et traduction en espagnol de certains termes du droit successoral français. *Babel*, 66(1), 96-117.
- Dani, S. (2021). La terminología de los delitos del Código Penal de 1995 en los diccionarios jurídicos bilingües español-francés y español-árabe. En T. Barceló Martínez, I. Delgado Pugés y F. García Luque (Eds.), *Tendencias actuales en traducción especializada, traducción audiovisual y accesibilidad* (pp. 51-74). Tirant lo Blanch.

- De Fontette, F. (1998). *Vocabulaire juridique*. PUF.
- De Groot, G.-R. (1991). Recht, Rechtssprache und Rechtssystem. Betrachtungen über die Problematik der Übersetzung juristischer Texte. *Terminologie et Traduction* 3, 279-316.
- De Groot, G.-R. (1999). Das Übersetzen juristischer Terminologie. En G.-R. de Groot y R. Schulze (Eds.), *Recht und Übersetzen* (pp. 11-46). Nomos.
- Falzo Alcántara, C. (2005). La traducción jurídica: Un intercambio comunicativo entre sistemas. En M. L. Romana García (Ed.), *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 760-768). AIETI. http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_CFA_Traduccion.pdf
- Franzoni de Moldavsky, A. (1996). La equivalencia funcional en la traducción jurídica. *Voces*, (20), 2-13.
- Gémar, J.-C. (2002). Traduire le texte pragmatiques. *ILCEA*, 3, 39-49. <http://ilcea.revues.org/798>
- Harvey, M. (2002). Traduire l'intraduisible. Stratégies d'équivalence dans la traduction juridique. *Les Cahiers de l'ILCEA*, 3, 39-49. <http://ilcea.revues.org/790>
- Hegrenæs, C. F., Roald, J., Sandvei, B., & Simonnæs, I. (2022). Teaching Specialized Translation: Curriculum design of an online master course in legal translation. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 9, 258-289. <https://doi.org/10.51287/cttl20228>
- Herrero Álvarez, S. (1997). La antigua remisión condicional en el nuevo Código Penal: ¿cabe suspender la ejecución de penas de dos años de prisión menor? *Sala de Togas*, 30. <http://www.herreroabogados.com/publi.htm>
- Holl, I. (2010). La traducción jurídica: entre el derecho comparado y el análisis textual contrastivo. En A. Aragúas, J. Baigorri y H. Campbell (Eds.), *Translating Justice. Traducir la Justicia* (pp. 99-117). Comares.
- Holl, I. (2012). Técnicas para la traducción jurídica: revisión de diferentes propuestas, últimas tendencias. *Hermeneus*, (14), 1-17.
- Honová, Z. (2016). L'équivalence fonctionnelle – une stratégie pour la traduction juridique? *Études Romanes de Brno*, 37 (2). https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/135897/1_etudesromanesdebrno_46-2016-2_15.pdf?Sequence=1
- Hurtado Albir, A. (2001/2008). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Cátedra.
- Inter-Active Terminology for Europe (IATE). <https://iate.europa.eu/home>
- Macías Otón, E. (2015). Los problemas conceptuales y socioculturales de la traducción jurídica (inglés/francés-español). *Revista de Llengua i Dret*, (63), 50-62.

- Macías Otón, E. (2016). Aproximación didáctica a la enseñanza-aprendizaje de la traducción de terminología y fraseología jurídicas. *Quaderns: revista de traducció*, (23), 133-54. <https://raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/310621>
- Martín Ruano, M. R. (2005). La transmisión de la cultura en traducción jurídica: nuevas estrategias, éticas alternativas. En M. Gracia Torres y M.-A. Bugnot (Eds.), *Traducción y cultura. El referente cultural en la comunicación especializada* (pp. 165-204). Encasa.
- Mayoral Asensio, R. (2004). Lenguajes de especialidad y traducción especializada. La traducción jurídica. En C. Gonzalo y V. García Yebra (Eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada* (pp. 49-71). Arco/Libros.
- Merlin Walch, O. (1998). *Dictionnaire juridique français/espagnol, Español/Francés* (4ª ed.). LGDJ.
- Mirijanyan, V. (2022). Problems of Semantic Translation of Legal Documents from Functional-Communicative Perspective. *Foreign Languages for Special Purposes*, 1-2, 187-195. <https://pub.yzu.am/index.php/FLSP/article/view/8948/7841>
- Monjean-Decaudin, S. (2010). Approche juridique de la traduction du droit. *CEJEC-wp*. 1, 1-11. <http://www.tradonline.fr/blog/wp-content/uploads/2010/01/sylvie-monjean-decaudin-traduction-juridique-2010.pdf>
- Orozco, M. (2014). Propuesta de un catálogo de técnicas de traducción: la toma de decisiones informada ante la elección de equivalentes. *Hermeneus*, (16), 233-264.
- Ortega Arjonilla, E., Doblas, M. C., & Paneque, S. (1996). Peculiaridades del lenguaje jurídico desde una perspectiva lingüística. En P. San Ginés y E. Ortega Arjonilla (Eds.), *Introducción a la traducción jurídica y jurada (francés-español)* (pp. 23-38). Comares.
- Piecychna, B. (2013). Legal translation competence in the light of translational hermeneutics. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 34 (47), 141-159.
- Pieprzyca, P. (2014). La terminologie du droit des successions dans les langues polonaise et française (étude contrastive). *Linguistique*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01020297/document>
- Pigeon, P. (1982). La traduction juridique – l'équivalence fonctionnelle. En J.-C. Gémar (Ed.), *Langage du droit et traduction – Essais de jurilinguistique* (pp. 271-281). Conseil de la langue française.
- Prieto Ramos, F. (2011). Developing legal translation competence: an integrative process-oriented approach. *Comparative Legilinguistics, International Journal for Legal Communication*, 5, 7-22.
- Prieto Ramos, F., & Orozco Jutorán, M. (2015). De la ficha terminológica a la ficha traductológica: hacia una lexicografía al servicio de la traducción jurídica. *Babel*, 61(1), 110-130.

- Ruellan, S. 2010. La especificidad del léxico jurídico: un obstáculo para la traducción. *Epos. Revista de Filología*, (26), 421-430.
- Šarčević, S. (1985). Translation of Cultural-bound Terms in Laws. *Multilingua*, 4(3), 127-133.
- Šarčević, S. (1997). *New approach to legal translation*. Kluwer Law International.
- Unión Europea. Portal europeo de e-Justicia. <https://e-justice.europa.eu/home?plang=es&action=home>
- Soriano Barabino, G. (2013). La competencia temática en la formación de traductores de textos jurídicos en la combinación lingüística francés/español. *Estudios de Traducción*, 13, 45-56.
- Soriano Barabino, G. (2016). *Comparative law for translators*. Peter Lang.
- Soriano Barabino, G. (2018). La formación del traductor jurídico: análisis de la competencia traductora en traducción jurídica y propuesta de programa formativo. *Quaderns. Revista de Traducció*, 25, 217-229.
- Steurs, F., & Tryczyńska, K. (2021). European Labour Law and its Challenges in Multilingual Terminology and Translation: A Case Study. *Sendeban*, 32, 219-237. <https://doi.org/10.30827/sendeban.v32.16953>
- Surí Bucurenciu, A. S., & Vitalaru, B. (2014). La figura del traductor / intérprete tras la Directiva 2010/64/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de octubre de 2010, relativa al derecho a interpretación y traducción en los procesos penales: dificultades, retos, propuestas de formación y mejoras de la regulación. En C. Valero-Garcés, B. Vitalaru y E. Mojica (Eds.), *(Re)considerando ética e ideología en situaciones de conflicto / (Re)visiting Ethics and Ideology in Situations of Conflict* (pp.334-348). Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Tejedor Blanco, L. (2020). La postulación procesal: la figura del procurador en derecho comparado [Trabajo de Fin de Grado, Comillas Universidad Pontificia, Madrid].
- Terral, F. (2003). Derecho comparado y traducción jurídica: relación de interdependencia. *Sendeban*, 14, 97-106.
- Terral, F. (2004). L'empreinte culturelle des termes juridiques. *Meta*, 49(4), 876-890.
- Valderrey Reñones, C. (2005). ¿Cómo ser un traductor jurídico competente? De la competencia temática. En M. E. García García, A. González Rodríguez, C. Kunschak, P. Scarampi (Eds.), *Actas IV Jornadas Internacionales sobre la Formación y la Profesión del Traductor e Intérprete: Calidad y traducción. Perspectivas académicas y profesionales*. Universidad Europea de Madrid Ediciones.
- Valderrey Reñones, C. (2012). Thematic competence in law: The non-lawyer translator. En I. García Izquierdo y E. Monzó Nebot (Eds.), *Iberian Studies on Translation* (pp. 53-69). Peter Lang.

- Valero Garcés, C., Schnell, B., Rodríguez, N., & Cuñado, F. (2015). Estudio preliminar sobre el ejercicio de la interpretación y traducción judicial en España. *Sendebarr*, 26, 137-166. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebarr/article/viewFile/2803/3793>
- Vázquez y Del Árbol, E. (2014). *Derecho Civil comparado aplicado a la Traducción Jurídico-Judicial (Reino Unido y España)*. Editorial Dykinson.
- Vitalaru, B. (2019). Organización temática de terminología jurídica para traductores: proceso de elaboración de una ontología del proceso penal en español-rumano-inglés. *Hermeneus* (21), 463-514.
- Weston, M. (1991). *An English reader's Guide to the French Legal System*. Berg Publisher Limited.

Referencias jurídicas

- Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial*. BOE, n.º 157, 02.07.1985. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12666>
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal*. BOE, n.º 281, 24.11.1995. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-25444>
- Ley 19/2003, de 23 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial*. BOE, n.º 309, 26.12.2003, pp. 46025-46096. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-23644>
- Ley Orgánica 13/2015, de 5 de octubre, de modificación de la Ley de enjuiciamiento criminal para el fortalecimiento de las garantías procesales y la regulación de las medidas de investigación tecnológica*. BOE, n.º 239, 06.10.2015, pp. 90192-90219. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2015/10/05/13>
- Ley Orgánica 7/2015, de 21 de julio, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial*. BOE, n.º 174, 22.07.2015, pp. 61593-61660; https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-8167
- Loi n° 75-617 du 11 juillet 1975 portant réforme du divorce*. JORF n.º 0161, 12.07.1975. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000888294/>
- Loi n° 93-22 du 8 janvier 1993 modifiant le code civil relative à l'état civil, à la famille et aux droits de l'enfant et instituant le juge aux affaires familiales (1)*. JORF n.º 7, 9.01.1993. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000361918/>
- Loi n° 93-2 du 4 janvier 1993 portant réforme de la procédure pénale*. JORF n.º 0003, 04.01.1993. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000178780/>
- Loi n° 2011-94 du 25 janvier 2011 portant réforme de la représentation devant les cours d'appel (1)*. JORF n.º 0021, 26.01.2011. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000023474278/>

Décret n° 2017-683 du 28 avril 2017 tirant les conséquences de la suppression des juridictions de proximité et des juges de proximité. JORF n.° 0102, 30.04.2017. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000034517850>

Loi n° 2019-222 du 23 mars 2019 de programmation 2018-2022 et de réforme pour la justice (1). JORF n.° 0071, 24.03.2019. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038261631>

Ley 27/1997, de 24 de febrero sobre la eliminación del registro de procuradores y normas sobre el ejercicio de la profesión jurídica. Gaceta Oficial 27.02.1997.

ANEXO: Textos jurídicos en que se basan algunas de las preguntas de la actividad 1.

Texto 1: Fragmento final de una sentencia sobre una demanda de divorcio conjunta (2008).

EN CONSEQUENCE, Le Juge aux Affaires Familiales,

Vu l'ordonnance initiale du 25 Mai 2004,

Prononce **le divorce** sur leur demande conjointe de **Monsieur**
et de Madame

Dit que le dispositif du présent jugement sera mentionné en marge du registre détenu par le service central de l'Etat Civil des affaires étrangères à Nantes ainsi qu'en marge de l'acte de naissance des époux.

Homologue la convention définitive portant règlement des effets du jugement de divorce qui demeurera annexée à la minute du présent jugement.

Dit que les dépens seront supportés comme prévu à la convention ou à défaut, partagés par moitié entre les époux.

Ordonnons la transmission de la présente décision au bureau d'aide juridictionnelle de ce Tribunal en application de l'article 50 de la loi du 10 Juillet 1991 pour un éventuel retrait de l'aide juridictionnelle ;

Prononcé le **cinq Octobre deux mil** , et signé par :

LE GREFFIER.

LE JUGE AUX AFFAIRES FAMILIALES

12 MARS 2008

Pour Copie certifiée conforme
Le Greffier et Chef,

Texto 2: Fragmento final de un decreto emitido por un Juzgado de primera instancia español.

Acuerdo:

- Rectificar el decreto dictado con fecha 16 de abril de 2015, en los siguientes términos: en su fundamento de derecho cuarto donde dice: "ha señalado que la cuantía es de 18.000 euros" debe decir 36.000 euros.

- Requerir a la demandante para que presente traducción al inglés del presente decreto para dar traslado del mismo a los demandados junto con la demanda y el emplazamiento.

MODO DE IMPUGNACION: contra esta resolución no cabe recurso alguno, sin perjuicio de los recursos que procedan, en su caso, contra la resolución que aquí se aclara/adiciona.

Así lo acuerdo y firmo; doy fe.-

EL/LA LETRADO A. JUSTICIA,

Texto 3: Traducción jurada al inglés del texto 2.

I agree:

- To rectify the decree issued on the date 16 April 2015 in the following terms: in its fourth point of law where it says: "it has stated that the sum is 18,000 euros" it ought to read 36,000 euros.

- To require the plaintiff party to present a translation of this decree into English so that it can be passed on to the defendants together with the claim and the summons.

MANNER OF CHALLENGE: this decision is not open to any appeal, notwithstanding those appeals which, as the case might be, can be brought against the decision that is clarified/added to here.

I thus agree to it and sign it. I do witness.

THE CLERK OF THE COURT

Texto 4: Fragmento del texto “Profesiones jurídicas – España” y sus traducciones al francés y al inglés publicados en el Portal europeo de e-Justicia (https://e-justice.europa.eu/content_legal_professions-29-es-es.do?member=1)

ES	FR	EN
<p>Letrados de la Administración de Justicia</p> <p>Organización</p> <p>Los Letrados de la Administración de Justicia constituyen un Cuerpo Superior Jurídico al servicio de la Administración de Justicia. Son funcionarios públicos dependiente del Ministerio de Justicia y ejercen sus funciones con el carácter de autoridad. (...)</p>	<p>Greffiers</p> <p>Organisation</p> <p>Les greffiers (letrados de la Administración de Justicia) constituent un corps juridique supérieur au service de l'administration de la justice. Ce sont des fonctionnaires publics qui dépendent du ministère de la justice et exercent des fonctions faisant autorité. (...)</p>	<p>Court registrars</p> <p>Organisation</p> <p>Court registrars (letrados de la Administración de Justicia) constitute a senior body in the justice administration system. They are civil servants who come under the Ministry of Justice, and they act as an authority in their own right. (...)</p>

Texto 5: Fragmento inicial de una sentencia sobre una demanda de divorcio conjunta (1987).

**TRIBUNAL DE GRANDE INSTANCE
 DE LILLE**

3ème chambre

jugement du 9 JUIN 1987

N° 6371/86 SM/JB

**JUGEMENT DE DIVORCE
 SUR REQUÊTE CONJOINTE DES ÉPOUX**

prononcé le : NEUF JUIN MIL NEUF CENT QUATRE VINGT SEPT

par M. [REDACTED] Juge aux affaires matrimoniales

assisté de Secrétaire-Greffier.

ENTRE : Monsieur
 demurant à VILLENEUVE D'ASCQ, 46/41, rue des Victoires

Competencias de los docentes de traducción en la escuela de traductores e intérpretes de Beirut (ETIB) y el perfil del formador EMT. Aproximación y perspectivas

Translation Teachers' Competences at the School of Translators and Interpreters of Beirut (ETIB) Compared to the EMT Translators Trainer's Profile Framework. Approaches and Perspectives

RECIBIDO 25/07/2022 | ACEPTADO 25/02/2023

 PIERRE NAJM  GINA ABOU FADEL SAAD

Ecole de traducteurs et d'interpretes de Beyrouth (ETIB),
Faculte de langues et de traduction (FDLT), Université Saint Joseph de Beyrouth (USJ)

ABSTRACT

Reflecting on the translation teaching competence at university level has become a need and a necessity in a context of globalization and digital revolution, in order to meet the challenge of excellence in an increasingly demanding labor market. The School of Translators and Interpreters of Beirut (ETIB), a member of EMT network, conducted an empirical research that identified 64 competences required from its instructors. For a better alignment with the standards and requirements of the EMT, and in order to highlight the specificities of ETIB as a higher education institution, an effort to reconcile the competences of ETIB's instructors with the competences listed in the EMT Translator Trainer Profile framework seems to be essential. Translator Trainer Profile framework.

KEY WORDS: competences, teaching, translation.

RESUMEN

Reflexionar sobre las competencias del docente de la traducción en el nivel universitario se ha vuelto una necesidad en un contexto de globalización, de revolución digital y de afán por la excelencia frente a un mercado laboral cada vez más exigente. La Escuela de Traductores e Intérpretes de Beirut (ETIB), miembro de la red EMT, ha emprendido un estudio empírico que permitió identificar 64 competencias requeridas de sus docentes. Para lograr una mejor alineación con los estándares y requisitos de la red EMT, y para destacar las peculiaridades de la ETIB como institución de educación superior, resultó imprescindible aproximar las competencias de los docentes de la ETIB a las del Perfil del Formador EMT.

PALABRAS CLAVE: competencias, enseñanza, traducción.

1. INTRODUCCIÓN

Tras las múltiples investigaciones sobre la Formación por competencias (FPC) en traducción (Hurtado Albir, 2008) llevadas a cabo, entre otros, por el grupo PACTE¹ de la Universidad Autónoma de Barcelona, un marco de referencia que “define las competencias básicas que los traductores deben de poseer para poder trabajar en el mercado actual”² es publicado por primera vez en 2009 por la red del Máster Europeo de Traducción (EMT) de la Dirección General de la Traducción (DGT)³ de la Comisión Europea. En 2017, se publica una nueva versión de este marco de referencia. La misma red EMT, cuyo objetivo es “mejorar la calidad de la formación de traductores y ayudar a los jóvenes diplomados a ingresar al mercado laboral” publica en 2013 el Perfil del Formador EMT⁴, un documento que “describe las competencias que deben poseer o adquirir los formadores en traducción a lo largo de su carrera profesional”.

La publicación del Perfil del Formador EMT podría considerarse un hito importante en el ámbito de las investigaciones traductológicas, sobre todo las que se interesan por la pedagogía de la traducción, y en particular, por las competencias de los docentes de traducción. Esta temática empieza a ocupar un lugar destacado en la literatura traductológica con, principalmente, Dorothy Kelly (Kelly, 2008) quien considera que la enseñanza de la traducción debería ser una profesión en toda regla con un perfil profesional claramente definido. Para enseñar la traducción, el mero hecho de ser traductor ya no parecer satisfacer las nuevas necesidades y exigencias que emergen tanto en el mercado laboral como en el ámbito de educación superior que, de ahora en adelante, se ve obligada a actualizarse y desarrollarse con el fin de poder seguir el ritmo de una revolución digital que afecta en pleno al sector de la educación (Davidenkoff, 2014). Sin embargo, y pese a que despierta un gran interés en materia de pedagogía de la traducción, esta cuestión de las competencias docentes sigue relativamente ignorada por las investigaciones traductológicas (Massey, Kiraly, y Ehrensberger-Dow 2019). Si bien Daniel Gouadec (Gouadec, 2002, 2007), Sonia Colina (Colina, 2003) y Dorothy Kelly (Kelly, 2005, 2008) hayan tratado el tema en profundidad, puede decirse sin embargo que pocas investigaciones traductológicas se han interesado por las competencias de los docentes de traducción (Kelly, 2008).

1 <https://grupsderecerca.uab.cat/pacte/sites/grupsderecerca.uab.cat.pacte/>

2 https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competence_fwk_2017_fr_web.pdf

3 <https://blogs.ec.europa.eu/emt/fr/>

4 <https://docplayer.fr/6744536-Profil-du-formateur-emt-competences-du-formateur-en-traduction.html>

2. ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN TRADUCCIÓN

En este mismo contexto traductológico, la Escuela de traductores e intérpretes de Beirut emprende investigaciones sobre las competencias docentes en traducción. Desde su adhesión a la red EMT en 2019, la Escuela se ha interesado de forma particular por las investigaciones relativas a la formación por competencias en la traducción (Hurtado Albir, 2008) así como por los marcos de referencia de la EMT, tanto el marco de referencia de las competencias de traducción como el Perfil del Formador EMT.

Con el fin de determinar las competencias docentes en traducción propias a su caso específico, la ETIB ha llevado a cabo un estudio empírico de tipo cualitativo en forma de un estudio de caso (Creswell, 2008, 2012). En varios grupos de discusión, se ha entrevistado a los docentes de traducción de primero y segundo ciclo, así como docentes de asignaturas directamente vinculadas con la traducción tales como la teoría y la historia de la traducción, la deontología y la gestión de proyectos, la terminología y la traducción automática y asistida por ordenador. Las discusiones han girado en torno a los tres saberes: saber, saber hacer y saber ser (Hurtado Albir, 2008), necesarios a la enseñanza de la traducción. Después de haber recogido los resultados del estudio (Najm y Abou Fadel Saad, 2022), ha parecido pertinente aproximar las 64 competencias identificadas en el marco de la ETIB (y clasificadas en cuatro categorías: traducción, pedagogía, psicología y tecnología) a las del Perfil del Formador EMT. Dos razones fundamentales motivan esta aproximación: en primer lugar, porque el Perfil del Formador EMT, primero y único marco de referencia en la materia hasta la fecha, sigue siendo un documento ineludible para toda investigación sobre competencias docentes en traducción, y, en segundo lugar, porque la ETIB, siendo miembro de la red EMT desde el 2019, necesita afianzar permanentemente su alineación a las normas y estándares de esta red.

3. EL PERFIL DEL FORMADOR EMT

Antes de iniciar la aproximación de las competencias docentes de la ETIB a las del Perfil del Formador EMT, es importante comprender las razones que motivaron la realización de éste último. En su introducción, se afirma claramente que este documento ha sido “redactado bajo los auspicios de la red EMT” y está destinado a “describir las competencias que deben poseer o adquirir los formadores en traducción a lo largo de su carrera profesional”. Después, y antes de detallar las competencias requeridas del formador, el documento señala que “las formaciones para docentes/formadores cambian en función de las necesidades y de los perfiles propios de los grupos diana, tales como los docentes

de lenguas, los traductores profesionales, los traductólogos, los Profesores Titulares de Universidad o los expertos en un ámbito determinado (abogados, ingenieros, etc.). Es conveniente, por lo tanto, prestar una atención particular a las instituciones y a los contextos locales”. Esta última aclaración le da a la aproximación que nos planteamos todo su sentido. Aproximar las competencias de los docentes de la ETIB a las del Perfil del Formador EMT no es sino una forma de hacer aprobar la peculiaridad de nuestro “contexto local”.

Asimismo, cabe mencionar que el Perfil del Formador EMT propone cinco categorías de competencias. La primera, titulada competencias técnicas, abarca todas las competencias relacionadas con el ejercicio de la profesión de traducción. La segunda titulada competencias relacionales, abarca las competencias relacionadas con la dimensión relacional entre docentes y entre docentes y estudiantes, así como las relacionadas con el manejo del estrés, la gestión de dificultades y la toma de decisiones. La tercera categoría titulada competencias organizacionales, abarca las competencias relacionadas con el diseño de un plan de estudios en traducción. La cuarta categoría titulada competencias pedagógicas, abarca todas las competencias relacionadas con la didáctica de la traducción. La quinta y última categoría, titulada competencias de evaluación, abarca todas las competencias que permiten evaluar tanto el nivel y las adquisiciones logrados por los estudiantes como las prácticas docentes y el plan de estudios en sí.

4. APROXIMACIÓN

4.1. Proceso y etapas

La primera etapa de la tentativa de aproximación ha sido eliminar las diferentes clasificaciones en ámbitos o categorías, tanto en el Perfil del Formador EMT como en la lista de las competencias docentes de la ETIB. Porque, en primer lugar, las clasificaciones y títulos adoptados son totalmente incompatibles, y, en segundo lugar, porque en ambos estudios se evidencia que estas clasificaciones se dan sólo a título indicativo y tienen el único objetivo de aclarar y explicitar las competencias que llevan, prueba de ello la mención que se hace, en ambos casos, sobre las competencias que podrían ser clasificadas bajo dos categorías a la vez. Puede decirse, por consiguiente, que las categorías propuestas constituyen una mera indicación sin más, y que la aproximación debería hacerse comparando las competencias listadas independientemente de su clasificación.

La segunda etapa ha consistido en trazar una tabla comparativa con dos columnas, la primera dedicada a las competencias docentes de la ETIB y la segunda a las competencias correspondientes en el Perfil del Formador EMT. Esta comparación ha permitido distinguir tres tipos de correspondencia:

- a. Correspondencia total cuando en ambos estudios se mencionan de forma explícita las mismas competencias.
- b. Correspondencia parcial, cuando en ambos estudios se mencionan de forma implícita o por extensión las mismas competencias.
- c. Correspondencia limitada, cuando las competencias de ambos estudios coinciden en al menos un punto de convergencia, sin corresponder del todo entre ellas.

Cabe mencionar que, en el caso de las correspondencias parciales y limitadas, algunas competencias del Perfil del Formador EMT han sido colocadas frente a varias competencias docentes de la ETIB a la vez, cubriendo en cada caso una dimensión diferente de las mismas.

La tercera etapa ha consistido en destacar las competencias docentes de la ETIB que no satisfacen a ninguno de los tres criterios de correspondencia mencionados más arriba y que, por ende, no corresponden a ninguna de las competencias del Perfil del Formador EMT.

4.2. Tabla comparativa de las correspondencias totales

Competencias docentes ETIB	Competencias Perfil del Formador EMT
- Comprender y explicar la relación del traductor con los clientes, los colegas y las organizaciones internacionales. Poseer los principios éticos y deontológicos de la profesión de traductor, en particular los que rigen la relación del traductor con sus pares y los agentes implicados en el encargo de traducción. Dotar a los estudiantes de un saber actuar para que puedan identificar, controlar y resolver los problemas de una forma ética. Comprender el lado organizacional de las empresas de traducción y las que piden servicios de traducción.	- Conocimiento de las profesiones del traductor. - Conocimiento de las dificultades relacionadas con los proyectos de traducción (ej. plazos de entrega/presupuesto/calidad). - Conocimiento de los ámbitos de especialización de las profesiones del traductor. - Conocimiento de las exigencias del mercado. - Aptitud para redactar, adoptar, aplicar y evaluar de manera crítica un código de deontología destinado a los traductores y formadores. - Aptitud para enseñar a los estudiantes cómo aplicar y evaluar de manera crítica los códigos de deontología de los traductores.

<ul style="list-style-type: none"> - Comprender y explicar el concepto de gestión de proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitud para llevar a cabo las tareas y subtareas asociadas con la provisión de servicios de traducción (planificación, preparación del documento para su traducción, garantía de calidad, gestión de los documentos, gestión de la terminología, etc.) - Aptitud para gestionar los plazos de entrega y los recursos disponibles. - Aptitud para enseñar a los estudiantes la gestión de los plazos de entrega y de los recursos. - Aptitud para tener en cuenta todas las dificultades propias de una situación determinada y para explicarlas claramente (especificaciones, plazos de entrega, presupuesto, etc.) - Aptitud para sensibilizar a los estudiantes sobre las dificultades propias de una situación determinada (especificaciones, respeto de los plazos de entrega, presupuesto, etc.): captación de clientes, negociación, definición del proyecto de traducción, gestión de expedientes, gestión de la calidad, planificación (de los plazos, de la dimensión financiera, de los recursos), elección de las herramientas e instrumentos de ayuda, asignación de las tareas, optimización del uso de los recursos, garantía de calidad del proceso.
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la traducción automática y la traducción asistida por ordenador sabiendo elegir la herramienta que mejor convenga al tipo de texto. Adaptarse a las novedades en materia de traducción automática y traducción asistida por ordenador. Evitar los errores que las herramientas automáticas pueden generar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todo profesional que participe a la formación de los traductores debe poseer todas las competencias citadas en el documento de referencia de la red EMT. (Competencias 15, 18, 19 y 20 del marco de referencia EMT).
<ul style="list-style-type: none"> - Revisar, repasar y corregir una traducción humana. Practicar la posesición para corregir una traducción automática. Saber distinguir entre revisión y posesición, siendo éstas últimas dos tareas que requieren competencias distintas. Evitar el riesgo de subjetividad en la revisión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todo profesional que participe a la formación de los traductores debe poseer todas las competencias citadas en el documento de referencia de la red EMT. (Competencias 15, 18, 19 y 20 del marco de referencia EMT).
<ul style="list-style-type: none"> - Poseer el metalenguaje de la traducción y de la traductología para poder argumentar, justificar y explicar las traducciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la literatura especializada en traductología y de los trabajos de investigación pertinentes. - Aptitud para estructurar una lección, incorporando en ella la literatura especializada en traductología.

<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la traducción y el texto traducido y ser docente investigador en la traductología. Comprender y seguir las investigaciones en traductología. Relacionar los resultados de las investigaciones traductológicas y de los estudios empíricos sobre la traducción con su docencia con el fin de desarrollarla en permanencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la literatura especializada en traductología y de los trabajos de investigación pertinentes. - Aptitud para incorporar los métodos y los resultados de las investigaciones y de la literatura especializada en traductología. - Aptitud para evaluar un plan de estudios, una programación docente y una lección en su calidad de profesional dispuesto a reevaluar a intervalos regulares las prácticas y a actualizar sus conocimientos y competencias. - Aptitud para adaptarse a los resultados de la evaluación de un plan de estudios, de una programación docente y de una lección.
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la dimensión relacional con sus pares con el fin de crear una comunidad docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitud para incorporarse en un equipo pedagógico y trabajar en grupo.
<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar a los estudiantes a aprender por sí mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitud para fomentar un aprendizaje autorregulado (autorreflexividad).
<ul style="list-style-type: none"> - Hacer una evaluación diagnóstica de cada grupo y evaluar el trabajo de los estudiantes de manera sumativa y formativa según unos criterios bien claros. Evaluar el trabajo de los estudiantes instándolos a reflexionar sobre su propio trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitud para definir unos métodos de evaluación y unos criterios para evaluar todas las tareas relacionadas con el curso. - Aptitud para evaluar el nivel de inicio de los estudiantes. - Aptitud para evaluar el nivel logrados por los estudiantes (competencias adquiridas y competencias faltantes con respecto al marco de referencia EMT).
<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilizar a los estudiantes e instarlo a valerse por sí mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitud para fomentar un aprendizaje autorregulado (autorreflexividad). - Aptitud para entrenar a los estudiantes a la toma de decisiones y el establecimiento de prioridades.
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la competencia de los estudiantes a tomar decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitud para entrenar a los estudiantes a la toma de decisiones y el establecimiento de prioridades.
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender los conceptos de la ingeniería lingüística y del tratamiento automático de las lenguas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todo profesional que participe a la formación de los traductores debe poseer todas las competencias citadas en el documento de referencia de la red EMT. (Competencias 18, 19 y 20 del marco de referencia EMT).
<ul style="list-style-type: none"> - Seguir y conocer la evolución de las herramientas de tecnología de la información que ayuda la traducción: tratamiento de texto, traducción automática, traducción asistida por ordenador, revisión, edición y posesión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todo profesional que participe a la formación de los traductores debe poseer todas las competencias citadas en el documento de referencia de la red EMT. (Competencias 15, 16, 17, 18, 19 y 20 del marco de referencia EMT).

4.3. Tabla comparativa de las correspondencias parciales

Competencias docentes ETIB	Competencias Perfil del Formador EMT
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender y seguir la evolución del mercado de la traducción, y por consiguiente, la evolución de las competencias que deben adquirir los estudiantes futuros traductores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la evolución previsible de las profesiones de la traducción. - Aptitud para actualizar una programación docente o un curso con el fin de anticipar la evolución de la profesión y tenerla en cuenta posteriormente. - Aptitud para adaptarse a los resultados de la evaluación de un plan de estudios, de una programación docente y de una lección.
<ul style="list-style-type: none"> - Vincular su experiencia profesional en el mercado con su docencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la evolución previsible de las profesiones de la traducción. - Aptitud para actualizar una programación docente o un curso con el fin de anticipar la evolución de la profesión y tenerla en cuenta posteriormente. - Aptitud para adaptarse a los resultados de la evaluación de un plan de estudios, de una programación docente y de una lección. - Aptitud para evaluar un plan de estudios, una programación docente y una lección en su calidad de profesional dispuesto a reevaluar a intervalos regulares las prácticas y a actualizar sus conocimientos y competencias.
<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir entre los diferentes tipos y grados de revisión en traducción, así como las exigencias y limitaciones de cada tipo. Comprender la revisión en traducción en el sentido del mercado y de las normas y estándares ISO. Comprender y explicar la responsabilidad profesional, la fidelidad y la garantía de calidad en traducción. Distinguir entre evaluación, revisión y crítica. Comprender los criterios de calidad con las tipologías de errores de traducción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las normas y especificaciones existentes. - Conocimiento del sistema de control de la calidad: repaso, revisión, evaluación y reacción con respecto a la retroinformación. - Aptitud para animar a los estudiantes a que desarrollen los siguientes aspectos: precisión, esfuerzo por lograr la calidad, curiosidad, estrategias de aprendizaje, capacidad de análisis y de síntesis. - Todo profesional que participe a la formación de los traductores debe poseer todas las competencias citadas en el documento de referencia de la red EMT. (Competencias 11, 12, 13 y 14 del marco del referencia EMT).
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el vínculo entre concepto y término en el marco de la terminología. Comprender los principios teóricos y metodológicos de la investigación terminológica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todo profesional que participe a la formación de los traductores debe poseer todas las competencias citadas en el documento de referencia de la red EMT. (Competencias 4 del marco del referencia EMT).

<p>- Comprender el ámbito de especialización traducido así como su terminología y su fraseología, sin tener que ser especialista de él.</p>	<p>- Todo profesional que participe a la formación de los traductores debe poseer todas las competencias citadas en el documento de referencia de la red EMT. (Competencias 4 del marco del referencia EMT).</p>
<p>- Dominar los métodos de investigación, las lenguas de la combinación lingüística enseñada y las técnicas de escritura y reescritura.</p>	<p>- Conocimiento del ámbito de la provisión de servicios de traducción: análisis, extracción de informaciones, gestión de documentos, terminografía, transferencia e indexación.</p>
<p>- Comprender los límites del traductor en el ámbito de especialización traducido y saber remitir a los estudiantes a un especialista del ámbito de especialización traducido.</p>	<p>- Conocimiento del ámbito de la provisión de servicios de traducción: análisis, extracción de informaciones, gestión de documentos, terminografía, transferencia e indexación.</p>
<p>- Comprender los conceptos y los buenos planteamientos pedagógicos, en particular los relacionados con la pedagogía de la traducción. Adoptar un planteamiento pedagógico basado en la práctica profesional y utilizar actividades auténticas. Simular situaciones reales de traducción profesional.</p>	<p>- Conocimiento de los trabajos llevados a cabo en el ámbito de la didáctica de la traducción y aptitud para integrarlos en la formación (ej. capacidad de utilizar los métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados).</p>
<p>- Utilizar la práctica reflexiva para reflexionar sobre su propia docencia y encontrar soluciones a los diferentes problemas encontrados.</p>	<p>- Aptitud para evaluar un plan de estudios, una programación docente y una lección en su calidad de profesional dispuesto a reevaluar a intervalos regulares las prácticas y a actualizar sus conocimientos y competencias.</p>
<p>- Guiar a los estudiantes en la adquisición de un método de trabajo.</p>	<p>- Aptitud para animar a los estudiantes a que desarrollen los siguientes aspectos: precisión, esfuerzo por lograr la calidad, curiosidad, estrategias de aprendizaje, capacidad de análisis y de síntesis.</p>
<p>- Enseñar a los estudiantes a adoptar las estrategias y a buscar los recursos necesarios a la traducción.</p>	<p>- Aptitud para animar a los estudiantes a que desarrollen los siguientes aspectos: precisión, esfuerzo por lograr la calidad, curiosidad, estrategias de aprendizaje, capacidad de análisis y de síntesis.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar siguiendo una planificación docente claramente estructurada y teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje esperados para que los estudiantes comprendan las finalidades reales del curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitud para precisar las tareas que se deben realizar en cada curso o elemento de un módulo docente. - Aptitud para explicar los objetivos de aprendizaje de los temarios enseñados. - Aptitud para dividir los elementos de los módulos docentes en tareas y subtareas (terminografía, exploración de texto, control de calidad), apoyándose en el bagaje teórico pertinente. - Aptitud para sensibilizar a los estudiantes a los retos y los aspectos que entran en juego en las tareas y las subtareas del ámbito de especialización en cuestión apoyándose, sobre todo, en el bagaje teórico pertinente. - Aptitud para elaborar una lista de todas las tareas pertinentes para una lección determinada, y para organizarlas en función de las prioridades, de las secuencias, del tiempo disponible y del conjunto de la programación. - Aptitud para asegurar de manera coherente la progresión prevista en la programación (tal y como se concretiza por el orden según el cual se enseñan los módulos). - Aptitud para elaborar una programación docente o para comprender la estructura de una programación docente existente, particularmente en lo que respecta al marco de referencia de las competencias de la red EMT). - Aptitud para actualizar una programación docente o un curso con el fin de anticipar la evolución de la profesión y tenerla en cuenta posteriormente.
<ul style="list-style-type: none"> - Explicar la teoría que sustenta la práctica de la traducción, pasando de la práctica a la teoría. Argumentar las elecciones realizadas en la traducción a la luz de la traductología. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitud para incorporar los métodos y los resultados de las investigaciones y de la literatura especializada en traductología.
<ul style="list-style-type: none"> - Adoptar una actitud modesta, tener un pensamiento crítico y desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico y capacidades de discernimiento. Llevar a los estudiantes a ser modestos y a cuestionarse a sí mismos en permanencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitud para analizar de manera crítica las normas y especificaciones existentes. - Aptitud para instar a los estudiantes a adoptar un planteamiento crítico en la ejecución de las tareas.

- Adaptar su docencia a las dificultades de lo virtual y aprovechar de las facilidades que ofrece.	- Aptitud para crear contenidos y elegir el modo de enseñanza adaptado (entornos virtuales de aprendizaje, clases de grupos pequeños, trabajos dirigidos, etc.)
- Comprender y gestionar la dinámica del grupo de clase. Gestionar la relación docente/estudiante y estudiante/estudiante.	- Aptitud para crear un entorno de aprendizaje adaptado a los estudiantes.
- Seleccionar los textos que se trabajan en función de la planificación docente y de los resultados de aprendizaje esperados.	- Aptitud para crear soportes para la clase o el módulo. - Aptitud para crear contenidos y elegir el modo de enseñanza adaptado (entornos virtuales de aprendizaje, clases de grupos pequeños, trabajos dirigidos, etc.)
- Establecer vínculos entre los distintos cursos previstos en el currículo.	- Aptitud para elaborar un currículo de formación en traducción o para entender la razón de ser de un currículo existente de formación en traducción.
- Motivar y gratificar a los estudiantes y valorar sus avances.	- Aptitud para motivar a los estudiantes.
- Ser benévolo con los estudiantes y adoptar una actitud empática hacia ellos. Apoyar moralmente a los estudiantes.	- Aptitud para comprender las necesidades y expectativas de los estudiantes con respecto al conjunto de la programación docente. - Aptitud para crear un entorno de aprendizaje adaptado a los estudiantes.
- Ayudar a los estudiantes a superar el miedo que les impide avanzar e instarlos a superar sus propios límites. Escuchar y comprender las expectativas de los estudiantes.	- Aptitud para comprender las necesidades y expectativas de los estudiantes con respecto al conjunto de la programación docente. - Aptitud para crear un entorno de aprendizaje adaptado a los estudiantes.
- Ser organizado y estructurado.	- Aptitud para estructurar una lección, incorporando en ella la literatura especializada en traductología.
- Comprender la importancia de la inteligencia emocional y del manejo del estrés en el proceso de aprendizaje.	- Aptitud para manejar el estrés. - Aptitud para enseñar a los estudiantes cómo manejar el estrés.

4.4. Tabla comparativa de las correspondencias limitadas

Competencias docentes ETIB	Competencias Perfil del Formador EMT
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender y explicar a los estudiantes los tratados y las recomendaciones internacionales relacionadas con los traductores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las normas y especificaciones existentes. - Punto de convergencia: conocimiento de las normas.
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el código del trabajo del Líbano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las normas y especificaciones existentes. - Punto de convergencia: conocimiento de las normas.
<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir entre los errores lingüísticos y los errores de traducción. Detectar el error, identificarlo, explicarlo y corregirlo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los trabajos llevados a cabo en el ámbito de la didáctica de la traducción y aptitud para integrarlos en la formación (ej. capacidad de utilizar los métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados). - Punto de convergencia: tratamiento del error en la didáctica de la traducción.
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la capacidad de los estudiantes de hacer un camino reflexivo para enseñarles a reflexionar mientras traducen y a justificar su traducción. Entrenar a los estudiantes a una reflexión permanente sobre su práctica de traducción, mediante algo semejante al Think Aloud Protocol. Escuchar a los estudiantes dialogar entre ellos en voz alta con el fin de comprender su razonamiento. Fomentar la interacción entre los estudiantes para ayudarlos a tomar consciencia de los procesos reflexivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitud para tomar decisiones y justificarlas. - Punto de convergencia: toma de decisiones y justificación.
<ul style="list-style-type: none"> - Explicar los conceptos del ámbito de especialización enseñado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del ámbito de la provisión de servicios de traducción: análisis, extracción de informaciones, gestión de documentos, terminografía, transferencia e indexación. - Punto de convergencia: conocimiento del ámbito de especialización.
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender, manipular y usar de manera eficaz las diferentes herramientas de la tecnología de la información que ayuda la traducción: tratamiento de texto, traducción automática, traducción asistido por ordenador, revisión, edición y posesición. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los modos operatorios y de las herramientas de traducción utilizados en la traducción profesional. - Aptitud para utilizar las herramientas profesionales y especializadas existentes y para incorporarlas en la formación. - Punto de convergencia: dominio de las herramientas técnicas al servicio de la traducción.

<ul style="list-style-type: none"> - Comprender, manipular y usar de manera eficaz las diferentes herramientas de la tecnología de la información utilizadas en la docencia virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitud para crear contenidos y elegir el modo de enseñanza adaptado (entornos virtuales de aprendizaje, clases de grupos pequeños, trabajos dirigidos, etc.) - Punto de convergencia: dominio de las herramientas de la docencia virtual.
<ul style="list-style-type: none"> - Seguir y conocer la evolución de las herramientas de la tecnología de la información utilizadas en la docencia virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitud para crear contenidos y elegir el modo de enseñanza adaptado (entornos virtuales de aprendizaje, clases de grupos pequeños, trabajos dirigidos, etc.) - Punto de convergencia: las herramientas de la docencia virtual.

4.5. Las competencias docentes de la ETIB sin correspondientes en el Perfil del Formador EMT

Tras haber hecho la correspondencia entre las competencias que ambos estudios han logrado identificar, hemos obtenido una serie de competencias que los docentes de la ETIB han de poseer y que no satisfacen a ninguno de los criterios de correspondencia mencionados más arriba. Estas competencias han sido clasificadas en cuatro categorías temáticas: la historia de la traducción, las dimensiones cognitivas y ergonómicas de la traducción, la apertura a los intercambios y la benevolencia del docente.

4.5.1. La historia de la traducción

<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir conocimientos sobre la historia de la traducción y relacionarlos con sus conocimientos históricos generales. Comprender los hechos históricos y sus repercusiones en la actividad de la traducción. Comprender profundamente la historia de la traducción en el mundo árabe. - Vincular los conceptos traductológicos actuales con la historia de la traducción. - Comprender los principios del análisis histórico y ser capaz de analizar un texto antiguo que lleva una reflexión sobre la traducción. - Tener una mente abierta para debatir y discutir ideas.
--

4.5.2. Las dimensiones cognitivas y ergonómicas de la traducción

<ul style="list-style-type: none"> - Dividir la operación de traducción para llevar a los estudiantes a comprender las diferentes fases de la traducción. Explicar a los estudiantes el funcionamiento del error. - Hacer comprender la importancia de las nociones del impacto y de la coherencia del texto traducido. - Conocer la psicología cognitiva sin ser especialista de ella y comprender la dimensión cognitiva de la traducción. - Comprender los conceptos de la ergonomía cognitiva, física y organizacional de la traducción.
--

4.5.3. La apertura a los intercambios

- Integrarse en la dinámica mundial globalizada y en la evolución que resulta de ella.
- Estar al tanto de todas las novedades en materia de pedagogía y de investigación en otras universidades a nivel internacional.
- Abrirse a los intercambios con profesores de otras universidades.

4.5.4. La benevolencia del docente

- Tener entusiasmo y transmitir la pasión por la asignatura enseñada.
- Adaptar su docencia en función de los diferentes grupos de estudiantes y de lo que ya saben.
- Desarrollar en los estudiantes la confianza en sí mismos.
- Aprender de los estudiantes y crear una clase que aprende.
- Identificar a los estudiantes que encuentran dificultades en su carrera universitaria para ofrecerles el apoyo necesario.
- Vencer la reticencia de los estudiantes hacia los textos científicos y técnicos.
- Desarrollar en los estudiantes competencias relacionales.
- Guiar, acompañar y orientar a los estudiantes en su carrera universitaria y ayudar a cada uno a reflexionar sobre su propia trayectoria. Ayudar a los estudiantes a caminar equipándoles con la buena metodología.
- Comprender el proceso reflexivo y el funcionamiento cognitivo de los estudiantes.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA APROXIMACIÓN

Una lectura analítica de los resultados de esta aproximación nos permite deducir que, antes de nada, todas las competencias del Perfil del Formador EMT están incluidas, de una manera u otra, en las competencias docentes de la ETIB. A pesar de que algunas competencias se encuentran más desarrolladas o explicitadas en uno de los dos estudios, se puede afirmar que, sobre las 64 competencias docentes de la ETIB, 44 están incluidas y aprobadas por el Perfil del Formador EMT.

En cuanto a las competencias restantes, clasificadas bajo las cuatro categorías mencionadas más arriba, cabe examinarlas de cerca para comprender por qué no estarían incluidas en este documento de referencia en la materia.

Es evidente que las competencias relativas a la historia de la traducción constituyen un valor añadido para un docente de la traducción. Si bien es cierto que la enseñanza de la historia de la traducción requiere un perfil de docente traductor, traductólogo e investigador en la teoría y la historia de la traducción, también es cierto que la enseñanza de la traducción no requiere necesariamente conocimientos en este ámbito. En teoría, todo saber relacionado con la traducción es útil para enseñar esta disciplina. Pero la historia de la traducción en concreto no puede constituir un requisito para

un docente de la traducción. Es, sin lugar a duda, una ventaja para el docente, ya que la historia de la traducción puede arrojar luz sobre las prácticas actuales en traducción y ayudar al docente a dar mejores justificaciones a sus estudiantes respecto de sus elecciones en la traducción. En todos casos, no es de extrañar que las competencias relacionadas con esta categoría no figuren en el Perfil del Formador EMT. No hay que olvidar que la Comisión Europea, mediante la creación de esta red EMT, quiere estandarizar la formación de traductores destinados a trabajar en los organismos europeos y, probablemente, por extensión, en las organizaciones internacionales, mientras que las instituciones académicas de formación para traductores, como es la ETIB, no se limitan a formar a traductores para este tipo de empleadores únicamente, sino que pueden también querer formar a traductores docentes de la traducción o a traductores investigadores. Ello podría justificar la voluntad de ver a los docentes dotados de estas competencias que constituyen un complemento a las que figuran en el Perfil del Formador EMT.

En cuanto a las competencias relacionadas con las dimensiones cognitivas y ergonómicas de la traducción, aunque no figuren de forma explícita en el documento de la EMT, podrían formar parte de la "literatura especializada en traductología y los trabajos de investigación pertinentes" que el Perfil del Formador EMT menciona bajo la categoría de las competencias técnicas. Sin embargo, teniendo en cuenta el carácter novedoso de estos dos planteamientos en el ámbito de la investigación traductológica, y en particular el planteamiento ergonómico, sería más beneficioso para los docentes explicitarlos de esta manera en un marco de referencia de las competencias docentes.

Respecto de la apertura a los intercambios, estas competencias no parecen alejarse mucho de la que el Perfil del Formador EMT, describe como "la aptitud para incorporarse en un equipo pedagógico y trabajar en grupo" mencionada bajo la categoría de "las competencias relacionales". Sin embargo, en los tiempos de la globalización, los intercambios internacionales cobran una grandísima importancia. Por ello, explicitar estas competencias parece ser de extrema necesidad.

Por el contrario, lo que parece dar materia a reflexión más profunda son, seguramente, las competencias que hemos clasificado bajo la categoría de la benevolencia del docente.

Encontramos el concepto de la benevolencia del docente en un contexto escolar, particularmente en Francia, "en la dinámica de la Ley de refundación de la escuela de la República del 13 de julio de 2013, que usa el término en los textos oficiales. Los "beneficios" de la benevolencia educativa tendrían, de hecho, que ser considerados en los ámbitos del aprendizaje, de la creatividad, e incluso, del desarrollo personal y profesional: esta benevolencia daría paso a una pedagogía del acompañamiento, del seguimiento y de la orientación en la que el docente actúa como potenciador del aprendizaje e interactúa en paridad." (Bailleul y Obajtek, 2018). Este concepto de benevolencia que encontramos

también en la noción de pedagogía positiva (Pourtois y Desmet, 2012), es considerado en las investigaciones en neurociencias como una alternativa a la educación tradicional (Marquis, 2016). En este sentido, parece que la benevolencia del docente en el nivel escolar se percibe como una plusvalía pedagógica y una exigencia para la profesión del docente (Bailleul y Obajtek, 2018). Se nota su importancia en el desarrollo de los alumnos: “la dimensión relacional entre el docente y el alumno que se hace con benevolencia y con la distancia necesaria cobra, otra vez más, una importancia prominente en toda misión educativa y destaca “el efecto-docente-acompañante” sobre el desarrollo de la identidad personal y social de los alumnos-adolescentes.” (Rached y Gharib, 2020).

En un contexto de docencia universitaria, no es sorprendente que esta noción de benevolencia no parezca tener la misma importancia que en la pedagogía escolar. De hecho, el Perfil del Formador EMT, publicado en 2013, no hace ninguna mención explícita de las competencias relacionadas esta noción. Sin embargo, en un documento hecho público en 2020 por la Escuela Nacional de Administración Pública de Canadá bajo el título de Perfil de Competencias Del docente en el Nivel Universitario⁵, encontramos efectivamente unas competencias tales como Leadership de experiencia, Comunicación, Escucha y Colaboración, con ejemplos de comportamientos como: “identificar una necesidad de formación, apoyar a los estudiantes, actuar de manera empática, actuar como consejero o como defensor, tener cuenta de los límites personales del estudiante, reconocer formalmente el buen trabajo y los avances de los estudiantes, dar públicamente el crédito a los estudiantes y a los colaboradores que se lo merecen, animar a los estudiantes, etc...”

En cuanto a la ETIB, fundada en 1980 bajo el nombre de Escuela de Traductores e Intérpretes de Beirut, de la Universidad San José de Beirut, es efectivamente una institución de nivel universitario que lleva las tradiciones de una escuela de educación superior. La benevolencia con sus estudiantes forma parte de sus tradiciones. De hecho, la Universidad San José de Beirut, fundada por los jesuitas, se esfuerza de forma permanente en poner en práctica, mediante su planteamiento pedagógico, las características predicadas en la espiritualidad de San Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús, en particular, el hecho de tener una actitud positiva y benevolente hacia el ser humano y el mundo. Por consiguiente, no es de sorprender que se encuentre, entre las competencias docentes de la ETIB, esta misma benevolencia. Independientemente de su carácter escolar o universitario, esta benevolencia ha contribuido a lo largo de los años al apoyo de los estudiantes mediante la creación de un entorno educativo cuya prioridad es hacerlos llegar al término de su recorrido universitario en las mejores condiciones. Por consiguiente, y teniendo en cuenta esta exitosa experiencia bastante

5 <https://cursus.edu/fr/9118/profil-de-competences-de-lenseignant-de-niveau-universitaire>

peculiar de la ETIB, sería recomendable que las competencias relacionadas con la benevolencia del docente, figuren de manera explícita en los marcos de referencia en la materia.

6. CONCLUSIÓN

La aproximación de las competencias de los docentes de la ETIB a las del Perfil del Formador EMT ha permitido, en primer lugar, que se apruebe la alineación de la ETIB con las normas y estándares de la red EMT. Además, ha destacado las 20 competencias de los docentes de la ETIB que no tienen ningún correspondiente en el Perfil del Formador EMT. Entre estas 20 competencias, hay 7 (relacionadas con las dimensiones cognitivas y ergonómicas de la traducción, así como con la apertura a los intercambios) que podrían ser relacionadas de manera implícita con el marco de referencia mencionado; pero hay 13 competencias (relacionadas con la benevolencia del docente y de la historia de la traducción) que constituyen una plusvalía y una especificidad que parecen ser propias de la ETIB, por lo que sería interesante que se pusieran de relieve. Cabe decir que al Perfil del Formador EMT, que data del 2013, le convendría una actualización que tuviera en cuenta, por un lado, la evolución de las investigaciones traductológicas, y, por otro lado, la introducción de la docencia virtual. El hecho de tener un marco de referencia actualizado contribuirá, sin lugar a duda, a convertirlo en un documento más representativo de la evolución pedagógica de las últimas décadas, lo cual tendrá repercusiones positivas para el desarrollo de las competencias docentes, e instará, o por lo menos eso se espera, a los docentes a que se involucren en un proceso de formación continua. De hecho, el desarrollo de las competencias del docente de la traducción es un proceso ineludible para satisfacer las exigencias de una educación superior llamada a perfeccionarse en permanencia y a esforzarse por alcanzar el objetivo de la "calidad", uno de los temas centrales de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO⁶.

7. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Bailleul, M., & Obajtek, S. (2018). La bienveillance: un dilemme de travail pour l'enseignant novice? De la prescription aux compromis opératoires réalisés dans sa conduite de classe. *Questions vives recherches en éducation*, (29). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3237>
- Colina, S. (2003). *Translation Teaching: from Research to the Classroom - Teacher's Handbook*. McGraw-Hill Higher Education.

6 https://www.idea-phd.net/images/doc-pdf/unesco_2009_communique_french.pdf

- Creswell, J. W. (2008). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3.ª ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3.ª ed.). SAGE Publications.
- Davidenkoff, E. (2014). *Le tsunami numérique: éducation, tout va changer! Êtes-vous prêts?* Stock.
- Gouadec, D. (2002). *Profession traducteur*. La Maison du dictionnaire.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession*. John Benjamins Publishing.
- Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR*, 21(1), 17-64. <https://doi.org/10.7202/029686ar>
- Kelly, D. (2005). *A Handbook For Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. St. Jerome.
- Kelly, D. (2008). Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis. *TTR*, 21(1), 99-125. <https://doi.org/10.7202/029688ar>
- Marquis, N. (2016). Performance et authenticité, changement individuel et changement collectif : une perspective sociologique sur quelques paradoxes apparents du «développement personnel». *Communication & management*, 13(1), 47-62. <https://doi.org/10.3917/comma.131.0047>
- Massey, G., & Ehrensberger-Dow, M. (2011). Technical and Instrumental Competence in the Translator's Workplace: Using Process Research to Identify Educational and Ergonomic Needs. *ILCEA*, (14). <https://doi.org/10.4000/ilcea.1060>
- Massey, G., Kiraly, D., & Ehrensberger-Dow, M. (2019). Training Translator Trainers: An Introduction. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), 211-15. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1647821>
- Najm, P., & Abou Fadel Saad, G. (2022). Les compétences des enseignants de traduction au XXIème siècle: Etude empirique qualitative sur le cas de l'Ecole de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth (ETIB). *Lebende Sprachen*, 67(2), 414-431. <https://doi.org/10.1515/les-2022-1006>
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2012). *L'éducation postmoderne* (3.ª ed.). Presses Universitaires de France.
- Rached, P., & Gharib, Y. (2020). L'accompagnement scolaire: effet à double tranchant sur l'identité des adolescents?. *Carrefours de l'éducation*, 50(2), 107-22. <https://doi.org/10.3917/cdle.050.0107>

Audiodescription d'un film d'animation: défis d'un projet pratique universitaire

Audio Describing an Animated Film: Challenges of a Master's Degree Final Practical Project

RECIBIDO 27/01/2023 | ACEPTADO 23/03/2023

 IULIA MIHALACHE

Université du Québec en Outaouais, Canada

ABSTRACT

Audio description (AD) is a growing arts and media assistive service “that makes audiovisual products accessible and enjoyable for the blind and visually impaired by transferring images and unclear sounds into a verbal narration that interacts with the dialogues and sounds of the original text with which it forms a coherent whole” (Reivers and Vercauteren 2013 in Vercauteren 2016: 11). As an object of study and as an intersemiotic, intersemiospherical or intermodal practice, audio description has become a major area of interest not only in audiovisual translation, but also in translation studies (Taylor and Perego 2022). This interest goes hand in hand with technological developments in the translation industry which mirror some global trends, among which the increasing need for audiovisual localization (translation) (Bussey 2019: online).

In this article, we present an overview and reflect on our final project as a student enrolled in the Master's in Audiovisual Translation: Localization, Subtitling and Dubbing offered by ISTRAD, Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Traducción, and the University of Cadiz in Spain. More specifically, the project involved audio describing the animated film *Pour la France*, an end-of-studies history-themed film in 2D animation, produced in 2019 by Vincent Chansard, as part of the diploma *Concepteur et réalisateur de films d'animation* at Gobelins, École de l'image. After having defined our theoretical framework, we present our methodology based on the main steps in the preparation of an audio description project, by highlighting the various challenges that we encountered as well as the solutions we proposed.

KEY WORDS: audio description, animated film, translation as practice, blind and visually impaired audience, *Pour la France*.

L'audiodescription (AD) est un service d'assistance artistique et médiatique en plein essor « qui rend les produits audiovisuels accessibles et agréables pour le public aveugle et les personnes malvoyantes en transférant des images et des sons flous dans une narration verbale qui interagit avec les dialogues et les sons du texte original avec lequel elle forme un tout cohérent » (Reviere et Vercauteren 2013 dans Vercauteren 2016 : 11). Comme objet d'étude et comme pratique intersémiotique, intersémiosphérique ou intermodale, l'audiodescription est devenue un domaine d'intérêt majeur non seulement en traduction audiovisuelle, mais aussi en traductologie (Taylor et Perego 2022). Cet intérêt va de pair avec les développements technologiques dans l'industrie de la traduction qui reflètent quelques tendances mondiales, parmi lesquelles l'augmentation du besoin de localisation (traduction) audiovisuelle (Bussey 2019 : en ligne).

Dans cet article, nous présentons et analysons notre propre performance, en tant qu'étudiante au Master Traduction Audiovisuelle : Localisation, Sous-titrage et Doublage (ISTRAD, Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Traducción, et Université de Cadix) (promotion 2020-2022), de l'audiodescription du film d'animation *Pour la France*, un film de fin d'études en animation 2D, à thématique historique, réalisé en 2019 par Vincent Chansard, dans le cadre de la formation « Concepteur et réalisateur de films d'animation » de Gobelins, école de l'image. Après avoir défini notre cadre théorique, nous exposons notre méthodologie basée sur les principales étapes de réalisation de ce mode de traduction qu'est l'audiodescription, en mettant en relief les différents défis que nous avons rencontrés et les solutions que nous avons apportées.

MOTS CLÉS: audiodescription, film d'animation, traduction-pratique, public aveugle et malvoyant, *Pour la France*.

1. ACCESSIBILITÉ ET AUDIODESCRIPTION

Selon une étude de Comcast, une société mondiale des médias et des technologies, et de la *American Foundation for the Blind* (AFB) (Comcast 2018 : en ligne), les personnes ayant une déficience visuelle regardent la télévision quatre heures ou plus par jour - presque autant que le grand public et se servent de technologies accessibles telles que l'audiodescription, la synthèse vocale et la commande vocale pour avoir accès à ces contenus.

Ces conclusions ne sont pas différentes des résultats de sondages antérieurs effectués par différentes institutions ou chercheurs entre 1991 et 2006 (Vercauteren 2016 : 9). En 2020, une enquête de l'*American Council of the Blind* sur le contenu audiodécrit a révélé une forte demande pour l'audiodescription pour la télévision, le satellite ou la programmation par câble quel que soit le degré de la perte de vision, mais sans exclure les utilisateurs voyants ou les personnes qui ont des maladies pouvant provoquer la cécité, comme le diabète (Stephens 2020 : en ligne). D'ailleurs, les entreprises

qui se spécialisent en audio description prônent l'utilisation de cette technique d'une manière inclusive : « No matter what type of visual media you're creating, whether it be a corporate training video, a live performance, or a Hollywood movie, it's important to make sure that everyone can experience it and understand what's happening » (Calvello 2020 : en ligne).

Selon Piety (2004), la première référence académique à l'audiodescription remonte à un mémoire de maîtrise de 1975 de Gregory Frazer qui la définissait alors comme une information qui « pourrait être insérée pour augmenter compréhension de l'auditeur » (Piety, 2004 : 453 ; notre traduction). Plus tard, au fur et à mesure que la pratique est devenue un service d'assistance officiel qui a pris diverses formes (audiodescription pour la télévision et le cinéma, audiodescription pour le théâtre et d'autres événements en direct tels que les matchs de football ou les noces royales), d'autres définitions ont été proposées et elles nous permettent d'en dégager les éléments les plus importants : (1) actuellement, le public cible est représenté non seulement par les aveugles et les personnes malvoyantes, mais également par des personnes non aveugles qui s'y tournent pour des raisons pratiques, informatives, éducatives ou de développement de compétences linguistiques (par exemple, les enfants), de divertissement ou de recherche (Starr 2022 : 476); (2) pour avoir accès au contenu, une description orale d'éléments visuels est proposée et cette description – qui s'insère entre les dialogues et les bruitages et qui mixée avec la piste originale de la vidéo, doit être écrite pour pouvoir être lue, car le texte écrit sera enregistré en studio (par exemple pour des descriptions audio de films ou de programmes télévisés) ou en direct (par exemple pour le théâtre, l'opéra ou d'autres événements en direct); (3) l'audiodescription peut être ajoutée à tout type de produit audiovisuel (DVD, films, émissions de télévision, événements en direct, musées, expositions), ce qui veut dire qu'en fonction de la nature du produit, l'audiodescription peut être dynamique ou statique; (4) il y a trois principaux types d'audio descriptions, à savoir l'audiodescription standard (descriptions courtes et concises insérées dans les pauses naturelles du dialogue du contenu original), l'audiodescription étendue (description détaillée du contenu à laquelle l'utilisateur peut avoir accès en mettant en pause le contenu original) et l'audiodescription en direct fournie par un professionnel; (5) finalement, bien que l'accent soit mis uniquement sur la description des éléments visuels (« it's exclusively visual descriptions », affirme l'audiodescripteur Roy Samuelson dans une entrevue avec Maitre en 2019), Vercauteren (2016 : 13) précise que : « the definition by Reviers and Vercauteren—and indeed only a small minority of the other existing definitions—point out that it is equally important to describe sounds that cannot be interpreted correctly without the accompanying image » : l'auteur appelle ces éléments supplémentaires « unclear aural information » (*op. cit.* : 14) et précise que le but de l'audiodescription, ce n'est pas seulement de faciliter la compréhension, mais aussi de « renforcer le plaisir » (*idem*) associé au produit audiovisuel.

2. PROJET PRATIQUE DANS UN CADRE UNIVERSITAIRE : AUDIODESCRIPTION DU FILM D'ANIMATION *POUR LA FRANCE*

Dans le cadre de ce projet pratique de fin de master, nous avons proposé une audiodescription pour le film d'animation *Pour la France*¹, un film de fin d'études en animation 2D, réalisé en 2019 par Vincent Chansard, dans le cadre de la formation « Concepteur et réalisateur de films d'animation » de Gobelins, école de l'image (MIYU 2021).

Différents défis se sont présentés en cours de route. Par exemple, le produit audiovisuel devrait-il être abordé à la manière de n'importe quel texte source à traduire ? Quelle définition de la « traduction » ou quelle approche traductive devrions-nous appliquer lors de la description vidéo des images et des autres informations sonores qui ne peuvent pas être interprétées correctement sans les images d'accompagnement ? Quelles techniques devrions-nous utiliser pour sélectionner le contenu à audio-décrire, comment prioriser l'information et comment inclure l'information pertinente entre les dialogues et les bruitages ? De quelle manière pouvons-nous garantir que le public aveugle ou malvoyant crée les inférences et le sens de la production, de même que des représentations mentales de l'action du film, de la même manière qu'une personne qui n'a pas de déficience visuelle ?

2.1. Détails méthodologiques

Il convient de rappeler que l'audiodescription consiste à décrire les éléments visuels d'une œuvre cinématographique ou artistique afin d'offrir au public non voyant et malvoyant, et parfois à un public plus large, les éléments essentiels à la compréhension de l'œuvre. Plus précisément, l'audiodescription « permet au public malvoyant d'apprécier pleinement un film en fournissant entre les dialogues une description brève, précise et vivante des principaux éléments de l'intrigue ainsi que des costumes, des gestes, des mimiques, des décors et de l'atmosphère du film (Koch 2002 citée par Courvalin 2017 : 3). Le texte de l'audiodescription est enregistré à l'aide d'une technologie (par exemple, un logiciel de sous-titrage) et il est inséré lorsqu'il y a des pauses entre les dialogues du film pour ensuite être mixé avec la bande-son originale de l'œuvre. Dans ce cas précis, nous avons déterminé que notre public cible serait le public non voyant et malvoyant qui utiliserait l'audiodescription pour la compréhension de l'œuvre plutôt que comme simple soutien, dans quel cas le public aurait pu aussi englober le public voyant qui écoute un film sans pouvoir le regarder (par exemple, en voiture), les personnes malades qui ont des problèmes à suivre un film à l'écran ou les personnes âgées qui ont des problèmes cognitifs.

1 <https://www.youtube.com/watch?v=1E7sv5zl8Rw>.

2.2. L'audiodescription comme mode de traduction sémiotique ou intersémiotique

Jakobson (1959 : 233) distingue trois types de traduction : intralinguale (ou reformulation – « an interpretation of verbal signs by means of other signs of the same language »), interlinguale (traduction à proprement parler – « an interpretation of verbal signs by means of some other language ») et intersémiotique (ou transmutation – « an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal sign system »). Bien que cette division soit précieuse pour la théorie de la traduction et les différentes façons d'interpréter un signe, la classification de Jakobson ne couvre pas « les transformations sémiotiques des signes immatériels en signes tangibles (c'est-à-dire des pensées aux textes) ou des signes tangibles aux signes tangibles (c'est-à-dire des entités aux images) » (Jia 2017 : 33).

Umberto Eco, dans son livre *Experiences in Translation* (2001 ; 2008) étend le modèle de Jakobson, partant de l'idée que la traduction n'est pas une opération purement linguistique, mais qu'elle implique des compétences intertextuelles, psychologiques et narratives (2008 : 13), ce qui en fait un type d'interprétation² : « Translations do not concern a shift from language A to a language B... Translations are not about linguistic *types* but rather about linguistic *tokens*. Translations do not concern a comparison between two languages but the interpretation of two texts in two different languages » (2008 : 13-14). La définition d'Eco est intéressante, en ce sens qu'elle nous permet de traduire ce qui n'est pas dit ou écrit ou d'interpréter et d'adapter plutôt que s'en tenir à la lettre du texte, ce qui est particulièrement intéressant dans le cas de ce projet qui présente des défis non seulement pour ce qui est du public, mais aussi des défis techniques (*impossible de tout traduire ou de tout dire*, comme on peut le voir avec le long texte apparaissant dans les premières séquences du film).

Jia (2017 : 37) trouve toutefois que ces divisions sont incomplètes. Selon lui, la famille des signes se compose de signes tangibles et de signes intangibles. Les signes tangibles peuvent être linguistiques ou non linguistiques (les gestes, les couleurs, les lumières, les sons, la musique, etc.). Les signes intangibles ne sont pas présentés dans des formes physiques ; cet ensemble inclut les pensées, les idées, les concepts, la conception, etc., c'est-à-dire toutes les représentations qui circulent dans le cerveau. Les transformations entre les signes tangibles et intangibles sont des traductions linguistiques ou non linguistiques, intrasémiotiques ou intersémiotiques au sens large. S'inspirant du concept de « sémiotique » de Lotman, Jia (2017 : 40) propose le terme de traduction intersémiotique, divisée, à son tour, en trois catégories (*Op. cit.* : 40-41) : (1) la traduction de signes intangibles (les représentations

2 Les trois types de traductions proposées par Eco sont : l'interprétation par transcription, l'interprétation intrasystémique et l'interprétation intersystémique.

individuelles et collectives qui circulent dans l'orbite du produit à traduire) en signes tangibles présente lors de la conception d'un projet; (2) la traduction de signes tangibles en signes tangibles qui se produit, par exemple, lors de l'adaptation d'une œuvre écrite pour l'écran ou lorsqu'un texte est rendu dans une autre langue; finalement, (3) la traduction de signes tangibles en signes intangibles qui s'opère lorsque la lecture génère des idées.

Cette triple division est intéressante dans le cadre de l'audiodescription comme traduction intersémiosphérique qui présuppose : (1) un projet de conception du film, mais aussi un projet d'audiodescription avec des choix quant aux informations à transmettre à l'utilisateur ; (2) « la traduction des images animées [du film] en mots qui soutiennent le scénario »³ ; et (3) une production de nouvelles idées au moment où l'utilisateur traite les informations entendues. Pour ce qui est du projet de conception du film, nous n'avons pas accès au projet d'écriture du réalisateur (Vincent Chansard) ou au scénario original ; tout au plus, nous pourrions consulter les exigences de la formation « Concepteur et réalisateur de films d'animation » de Gobelins, école de l'image, comme aussi consulter le site Web de l'école pour en apprendre plus sur leur philosophie. Pour la formation⁴, on sait qu'il y a, pour un projet de film d'animation, « un cahier des charges et... des choix artistiques et techniques » et que le travail se fait en équipe plutôt que d'une façon isolée. Pour ce qui est de l'école, le site Web nous informe que GOBELINS « soutient les initiatives porteuses de créativité, d'innovation et de développement économique » tandis que « les projets de fin d'études sont fréquemment primés et reconnus pour leur qualité professionnelle, bien souvent au niveau international (Prix jeunes talents SFR en photographie, Europrix Top talents Awards en multimédia, Médailles d'argent aux Olympiades des Métiers pour les industries graphiques, Nomination aux Oscars pour le film court d'animation Oktapodi...). Ils témoignent de la virtuosité dans la maîtrise des outils et de la fertilité créative »⁵. Cette idée de « fertilité créative » nous permet d'anticiper la présence, dans le film d'animation, de personnages qui n'ont peut-être pas existé, même si le film se rapporte à un événement historique précis.

2.3. Les dimensions d'un texte

« Dans une première acception, très générale, la notion de texte peut s'appliquer à toute production verbale située, qu'elle soit orale ou écrite » (Bulea Bronckart et Bronckart 2012 : 2). Chaque texte est en

3 Définition de la traduction audiovisuelle comme traduction intersémiotique proposée par Díaz Cintas *et coll.* (2010 : 196 ; notre traduction).

4 <https://www.gobelins.fr/formation/crfa3-concepteur-et-realisateur-de-films-d-animation-entree-directe-en-2eme-cycle-master>.

5 <https://www.gobelins.fr/formations-axe-es-sur-pedagogie-par-projet>.

relation d'interdépendance avec les propriétés du contexte dans lequel il est produit. Ce contexte de production « peut être défini comme l'ensemble des paramètres susceptibles d'exercer une influence sur la manière dont un texte est organisé. » (*op. cit.* : 6). Il y a, d'abord, le contexte physique de production d'un texte (par exemple, l'espace physique de production, le temps et le moment auxquels il a été produit, l'émetteur et le destinataire voulu). Il y a, ensuite, le contexte « socio-subjectif » : par exemple, le lieu social de production (ici, GOBELINS), la position sociale de l'émetteur et la position sociale du récepteur, ainsi que le but du texte : quel est l'effet (ou les effets) que le texte est susceptible de produire sur le destinataire ? Il y a aussi un niveau plus « profond » du texte : « Ce niveau le plus "profond" est constitué par la planification du contenu thématique du texte, et par la distribution des types de discours » (*op. cit.* : 12). Plus précisément, il y a, dans le texte, une infrastructure générale construite par la thématique même du texte, une connexion entre les thèmes, assurée par divers mécanismes linguistiques ou discursifs et, finalement, des *instances* (acteurs, personnages historiques, acteurs participant à la production du film) qui prennent en charge ce qui est dit dans le film et qui font entendre leur *voix* ou leur *subjectivité*. Il y a, finalement, le contexte social plus large dont le traducteur doit tenir compte, l'écriture comme la traduction étant des activités conditionnées socialement qui révèlent non seulement les interactions sociales, les normes discursives, mais aussi la responsabilité sociale des acteurs participant au processus.

2.4. Le sens et l'émergence du sens chez le destinataire

Selon Roche (2005 : 53), « il convient de distinguer le sens* d'un mot de sa signification*. Le sens d'un mot — ou signifié — variable au sein d'un même discours, se définit par rapport à ses usages ». Plus précisément, le sens d'un mot est « la signification actualisée dans le discours ». La signification d'un mot, quant à elle, est indépendante des usages d'un mot ; elle est reliée à la langue elle-même. Dans le dictionnaire, nous retrouvons des « significations », tandis que les différents sens des mots se révèlent dans le discours. Le discours, avec ses différentes formes, présuppose non seulement un énonciateur et un destinataire, mais, également, une intention d'influencer l'auditoire : « Il faut entendre discours dans sa plus large extension : toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière. C'est d'abord la diversité des discours oraux de toute nature et de tout niveau, de la conversation la plus triviale à la harangue la plus ornée. Mais c'est aussi la masse des écrits qui reproduisent des discours oraux ou qui en empruntent les tours et les fins : correspondances, mémoires, théâtre, ouvrages didactiques, bref tous les genres où quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne » (Benveniste 1966 : 241-242).

Pour Barthes (1974 : en ligne), le sens se crée dans la tension de l'interaction entre le « je » et le « tu » inscrits dans un contexte social). Cette perspective est intéressante en audiodescription où le traducteur semble se placer dans une position d'interaction constante avec son public.

La notion de « signifiante » proposée par Benveniste et comprise comme étant « l'émergence du sens chez le récepteur » est reprise par Kristeva (1969). Kristeva définit la production d'un texte comme un « travail sur le signifiant », c'est-à-dire un travail d'écriture qui produit du sens inédit (la signifiante), un sens distinct du sens référentiel et pragmatique. Ce travail d'écriture qui déplace les codes, les automatismes et les stéréotypiques du langage ordinaire aboutit au texte-pratique (le texte comme pratique d'écriture). Nous retrouvons chez Folkart (1991 : 454) non seulement la définition du « texte-pratique » (« texte qui, au lieu de s'en remettre entièrement aux moyens d'expression institutionnalisés par ces codes que sont le système linguistique, l'idiome, etc., invente, du moins en partie, ses propres moyens d'expression »), mais aussi une explication de ce qu'est la « traduction-pratique » : « Modalité de traduction qui privilégie la dimension sémiologique de l'énoncé (exemple : la traduction poétique). [...] L'appellation traduction-pratique insiste sur l'inventivité dont doit faire preuve le ré-énonciateur, à l'instar de l'énonciateur » (*idem*).

En nous basant sur ces définitions, nous pouvons considérer le texte comme étant un espace ouvert, un réseau de significations possibles. Selon Barthes (1974 : 3), le texte théâtralise la rencontre entre le sujet et la langue. L'avènement du sens ou l'activation de sens possibles se produit lorsque le texte est situé dans un contexte précis et dans un ensemble de discours dont sa culture est dépositaire : « la chaîne signifiante produit des *textes* qui traînent derrière eux la mémoire de *l'intertextualité* qui les nourrit » (Eco 1988 : 31-32).

Mais le texte vit non seulement dans un contexte : il se forme et survit aussi dans l'« intertexte », concept proposé par Kristeva (1980) qui s'inspire de la notion de dialogisme de Mikhaïl Bakhtine et qui présuppose qu'un lecteur lit un texte en relation constante avec d'autres textes, qui sont tous en quelque sorte interdépendants. L'intertextualité renvoie non seulement à la dépendance d'un texte d'autres textes et au fait que le destinataire doit plonger dans « l'histoire sémiotique du texte » (Maszerowska, Orero et Matamala 2014 : 29), mais aussi à la répétition de morceaux de texte, à une certaine isotopie (Rastier 1985) qui peut s'opérer non seulement au niveau textuel, mais aussi au niveau visuel.

Tout texte est un intertexte ; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables : les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante ; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues. Passent dans le texte, redistribués en lui, des morceaux de codes, des formules, des modèles rythmiques, des fragments de langages sociaux, etc., car il y a toujours du langage avant le texte et autour de lui. L'intertextualité, condition de tout texte, quel qu'il soit, ne se réduit évidemment pas à un problème de sources ou d'influences ; l'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l'origine est rarement repérable, de citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets. Épistémologiquement, le concept d'intertexte est ce qui apporte à la théorie du texte le

volume de la socialité : c'est tout le langage, antérieur et contemporain, qui vient au texte, non selon la voie d'une filiation repérable, d'une imitation volontaire, mais selon celle d'une dissémination — image qui assure au texte le statut, non d'une reproduction, mais d'une productivité » (Barthes 1974 : 6)

Selon Eco, « le texte est une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc, alors le texte n'est pas autre chose qu'une machine présuppositionnelle. » (Eco 1985 : 27). C'est donc le destinataire qui doit « compléter » les textes pour les rendre intelligibles : « La signification d'une phrase comporte l'indication des vides à remplir pour obtenir le sens d'un énoncé et aussi l'indication d'un large éventail de possibilités quant à la façon de les remplir » (Ducrot, 1980 : 18). Ces « incomplétudes » peuvent être insignifiantes (relèvent d'une économie du discours et elles peuvent être facilement reconstruites par le lecteur) ou stratégiques (par exemple, celles qui visent à produire une tension dramatique, à entretenir le suspense).

Certains auteurs attribuent à l'audiodescripteur (le traducteur) la tâche de rendre le texte audiovisuel plus intelligible, ce qui confère aussi au traducteur une certaine visibilité et une forme de pouvoir sur le texte :

It does not come as a surprise that there are different views on how AD should be done. In the absence of established translation strategies or 'norms' this has led to different styles of AD, giving the audiodescriber a variable degree of 'visibility'. Yeung (2007) sees two global strategies for AD: There are two possible positions describers can take. They can take the subsidiary role of co-narrators translating certain signs for the unsighted audience. Co-narrators perform a task similar to 'filling blanks'. But describers can also take the pro-active role of independent narrators, taking control of the overall product by making their own narration, the dialogues and the soundtrack work together. They might even incorporate and introduction to cinema or the film before the film starts and create a unique experience for the audience. (Braun 2008 : 5)

3. DÉFIS RELIÉS À L'AUDIODESCRIPTION

L'un des défis de l'audiodescription réside dans la nécessité cruciale de **se documenter** sur le sujet et d'identifier les problèmes potentiels avant l'étape de la production. Il ne s'agit pas de juste visionner le film, mais aussi de faire des recherches dans des textes parallèles (Posadas dans Díaz Cintas, Matamala & Neves 2010 : 200).

Un autre défi est représenté par les choix que le traducteur doit faire quant à **ce qu'il ne faut pas décrire** afin de ne pas bombarder le destinataire avec des informations visuelles inutiles et respecter aussi les exigences techniques. Tout en sachant que le public non voyant même n'est pas homogène,

l'on peut se demander si les voyants et les non-voyants sélectionnent les informations visuelles de la même manière : « For people who have been blind from birth, however, it is not possible to create a mental representation that matches what a sighted person sees. Even people who have lost their sight later in life may gradually lose their interest in the visual world » (Fryer 2013 : 458). Dans le cadre de ce projet, nous avons réalisé l'audiodescription nous-même, alors que dans un cadre professionnel, nous aurions fait appel à une personne représentant le public cible : « L'équipe d'audiodescripteurs est en général composée de trois personnes : un aveugle qui détermine quelles informations doit contenir le script et deux voyants qui décrivent tous les aspects du film avec l'aide de leur collègue aveugle » (Dosch 2004 cité par Courvalin 2017 : 14). Il semblerait qu'en l'absence d'une représentation du public cible, il serait aussi possible d'utiliser des *simspecs*, c'est-à-dire des lunettes permettant de simuler une déficience visuelle (ITC 2000 : 8).

Nous pouvons aussi nous poser la question si, par exemple, l'audiodescription devrait s'adresser uniquement aux personnes aveugles ou si, encore, il faudrait élargir ce public⁶. Également, même quand l'information visuelle est pertinente, il n'est pas toujours possible de l'insérer dans l'audiodescription à cause de l'enchaînement ou de la vitesse des dialogues : ce sont des **contraintes techniques**.

Il s'ensuit que le traducteur a aussi comme défi d'évaluer la pertinence des détails visuels à fournir à son destinataire, en sachant que chacune des descriptions créera une attente auprès du public, ce qui présuppose un effort cognitif : « It is the role of the audio describer to notice what is ordinarily not noticed. But how much detail should they provide? Gibson claims 'however skilled an explicator one may become, one will always, I believe, see more than one can say' » (Gibson 1986 : 261). Le destinataire cherchera à donner du sens à ce qu'il entend à l'aide de l'audiodescription. Toutefois, est-ce que nous pouvons appliquer la théorie de la pertinence dans le contexte de l'audiodescription, étant donné que l'auteur du film et le traducteur utilisent des systèmes de représentation et d'interprétation différents du système utilisé par le destinataire ? Selon Raeber (2021 : en ligne), les auteurs de la théorie de la pertinence, Sperber et Wilson (1986), affirment que la démarche de récupération du sens est automatique et non consciente et que le travail mental de l'énonciateur ressemble sensiblement au chemin de pensée du destinataire. Autrement, les énoncés seraient incompréhensibles. Toutefois, comment

6 « The UK Ofcom guidelines supports this theory and add that audio describers should take account of the fact that most potential users of AD will have some sight, or will have had sight at some stage. The Spanish UNE standard, however, asserts that description must mainly foresee the information need of the group who most needs it: people who are totally blind, which therefore helps the remaining people with visual impairment, as well. The French Charter on AD aside from blind and partially sighted people goes on to include elderly people, sick people who are sometimes bothered by the rapidity of the moving image, foreigners who are still learning the language and anyone else who might be sighted but would only like to listen to a film/ television programme in the target audience for audio described material. » (Rai, Greening et Petre 2010; en ligne : 4)

appliquer ce raisonnement dans le cas de l'audiodescription ? « Si je suis en mesure de prédire l'interprétation que fera mon interlocuteur de l'énoncé que je lui adresse, *c'est parce que j'utilise moi-même le même système langagier, que je me retrouve souvent à sa place* (celle du destinataire qui doit interpréter), que je sais comment ça marche » (Raeber 2021 : en ligne ; nous soulignons).

Parmi les détails visuels à retenir, il existe des normes que le traducteur peut suivre. Toutefois, alors que le traducteur ne peut parler qu'au moment où il y a des pauses dans le film, il peut décider de parler lorsqu'on entend un bruit qui n'est pas pertinent ou de la musique. Quelles décisions devons-nous prendre à la fin du film d'animation à audiodécrire, étant donné que la chanson qu'on entend est reliée au thème du film ? Si, malgré cela, la chanson contribue au sens du film, le public non voyant doit-il en entendre tous les mots ?

[...] a description should really only follow when the film is completely silent, so when there is no dialogue or noise or music. However, this hardly ever happens and therefore one has to make a decision to speak over music and also some noises. In doing this, one has to continually question whether the precise place in which one wants to talk over the audio fulfils an important function in terms of the mood and atmosphere and thus whether it should remain undisturbed. (Rai, Greening et Petre 2010 ; en ligne : 4)

Il y a d'autres éléments importants que le traducteur doit fournir dans son audiodescription et ces éléments sont aussi soumis aux contraintes techniques : les personnages (âge, couleur des cheveux, taille, expression faciale et gestes), les lieux, le moment et le contexte, tous les sons qui ne sont pas facilement identifiables, l'action à l'écran et les informations à l'écran (Rai, Greening et Petre 2010 ; en ligne : 5-6).

4. APERÇU DE LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE ET DES ÉTAPES SUBSÉQUENTES

La première étape du projet a consisté à effectuer une recherche documentaire sur le film d'animation : la société de production, le réalisateur ou les réalisateurs, l'année de production et autres informations pertinentes sur le film. Comme nous savons déjà que ce film fait partie du cru 2019 de l'école de l'image Gobelins, nous avons fait une recherche approfondie sur le site de Gobelins ou encore une recherche avancée dans Google. Nous avons aussi effectué des recherches dans des bases de données cinématographiques comme Internet Movie Data Base ou AlloCine et nous avons essayé de voir s'il existe de bases de données spécifiquement dédiées aux films d'animation. Finalement, comme nous n'avions pas accès au scénario original, nous avons aussi consulté des bases de données de cinéma (scénarios originaux), en français ou d'autres sites tels que CINÉ WEB.

Nous avons visionné le film d'animation dans son intégralité pour relever tous les éléments importants pour l'intrigue, « établir une liste des personnages comprenant leur nom, leur profession, leur fonction dans l'histoire et leurs liens avec les autres personnages (Benecke 2014 cité par Courvalin 2017 : 7), repérer les références culturelles, historiques ou intertextuelles et observer s'il y a un langage spécialisé qui y est utilisé. Nous avons aussi noté les unités lexicales ou terminologiques qui représentaient un défi au niveau de la compréhension ou de l'audition. Nous avons également effectué quelques recherches avec caractères génériques (*, ?) dans des dictionnaires électroniques comme Antidote afin de trouver des mots dont la prononciation ne semblait pas claire. Nous nous sommes aussi servi des concordanciers bilingues comme Context Reverso pour deviner ces phrases qui semblaient être prononcées dans d'autres langues. Finalement, nous avons aussi utilisé la fonction de sous-titrage automatique en anglais que propose YouTube pour la vidéo en cause pour vérifier certains mots.

Nous avons également fait des recherches dans différentes sources historiques ou géographiques (cartes, plans, bases de données d'images sur le thème du film, Google Images) pour mieux comprendre l'information transmise par les différents symboles visuels du film.

Finalement, nous avons fait des recherches documentaires pour vérifier s'il y avait des techniques d'audiodescription particulières pour les films d'animation ou les films historiques. Nous n'avons identifié presque aucune étude à ce sujet, à part Fryer (2016), qui aborde sommairement la question de l'intertextualité dans les films historiques et Sobočan (2019) dont la thèse de maîtrise est dédiée à l'audiodescription dans les films d'animation, sans qu'il y ait, toutefois, une discussion particulière sur les techniques d'audiodescription qui s'appliquerait uniquement aux films d'animation.

Nous avons ensuite rédigé le script dans le logiciel Aegisub et nous avons chronométré les descriptions pour nous assurer qu'elles puissent être introduites entre les dialogues sans empiéter sur ces derniers. Pour rédiger le script, nous avons compte des quatre informations principales : les personnes (QUI) avec leurs caractéristiques physiques, leur âge, leur gestuelle, etc. ; les lieux (OÙ), le temps (QUAND) et l'action (QUOI). Nous avons aussi repéré les bruits non identifiables instantanément ainsi que les sous-titres, les signes, l'écriture et les symboles significatifs. Nous avons exclu les effets sonores ou les sons qui n'étaient pas pertinents pour l'intrigue. Nous avons pris des décisions quant à chevaucher ou non les dialogues ou la musique finale pour transmettre une information clé. Dans la mesure du possible, nous avons décrit de manière objective et au présent, en adaptant le vocabulaire au genre du film et en respectant le niveau de langage.

Une fois le texte d'audiodescription rédigé, nous avons exporté les sous-titres pour les corriger à l'aide d'un correcticiel (par exemple, Antidote, en copiant-collant le texte .txt dans Word et ensuite, en le recopiant dans le format .txt (.srt en vue de l'importation dans Aegisub).

Après quelques séances de répétition, nous avons enregistré le texte d'audiodescription, en faisant des ajustements supplémentaires dans Aegisub lorsque nous avons constaté que les audiodescriptions étaient trop longues et empiétaient sur les dialogues. Le texte a été enregistré progressivement, bulle par bulle.

La dernière étape a été le mixage de l'audiodescription avec la bande-son originale du film, et ce, dans le logiciel Filmora. Une fois le mixage terminé, le film a été exporté au bon format à partir de Filmora.

5. ANALYSE ET RÉSULTATS

5.1. Recherche documentaire sur le film lui-même

Comme précisé plus haut, la première étape a consisté à effectuer une recherche documentaire sur le film d'animation *Pour la France*. Le film est répertorié dans la base de données cinématographiques *Internet Movie Data Base*. Il s'agit d'un film d'animation historique, d'une durée de 7 minutes et 42 secondes (court-métrage), réalisé en 2019 par Vincent Chansard dans le cadre de la formation « Concepteur et réalisateur de films d'animation » de Gobelins, école de l'image. Plus précisément, il s'agit d'un film de fin d'études en animation 2D (<https://www.miyu.fr/distribution/pour-la-france/>). La langue originale du film est le français.

Les données complètes pour le film se retrouvent à la fois sur la page Facebook de Gobelins (<https://fb.watch/72s04QFNUM/>) et sur le site *UniFrance. French Cinema Worldwide* (<https://www.unifrance.org/film/51267/pour-la-france>).

La description officielle de Gobelins est la suivante: « Paris, mai 1871, après la défaite face à l'Allemagne à Sedan, et afin d'honorer les humiliantes conditions de l'armistice, le gouvernement provisoire français réfugié à Versailles lance une offensive pour reprendre Paris aux communards ». Pour détailler le contexte historique, nous pouvons compléter avec des informations présentes dans des encyclopédies et dans d'autres textes informatifs historiques.

Le 19 juillet 1870, la France de Napoléon III entre en guerre contre la Prusse de Guillaume Ier, alliée à plusieurs états allemands. Cette guerre vire au désastre et provoque la chute du Second Empire qui est remplacé par le « gouvernement de Défense nationale » qui est un gouvernement provisoire. Ce gouvernement doit rédiger une constitution pour cette IIIe République française. La jeune IIIe République ne parvient pas plus à arrêter les troupes de la Prusse et de ses alliés allemands. Durant l'hiver 1870-71, Paris assiégée par les Prussiens souffre de la famine et le gouvernement de défense nationale doit négocier et signer une paix avec les Prussiens. Mais le peuple parisien est en colère et se soulève contre l'armée et le gouvernement de Défense nationale, créant ce mouvement populaire

révolutionnaire appelé la Commune de Paris. La IIIe République réprime dans le sang les insurgés ou les communards dans la semaine du 21-28 mai 1871. Environ 20 000 personnes mourront.

Durant les combats, les communards se vengent en faisant fusiller environ 480 otages, dont l'archevêque Darboy. Ils n'hésitent pas non plus à mettre le feu à Paris, en incendiant certains de ses monuments les plus illustres. Les communards seront jugés et 50 000 décisions seront rendues, y compris des condamnations à mort. *L'Encyclopédie Universalis* nous apprend que les communards ou les combattants de la Commune sont d'origines diverses, des hommes et des femmes, également : bourgeois riches, employés, instituteurs, médecins, journalistes, ouvriers, etc. Une présentation de la « Semaine sanglante » y est également donnée ; elle nous permet de situer l'endroit où se sont déroulées les luttes, de connaître les bâtiments clés qui ont été incendiés ou de comprendre qui faisait l'objet d'exécutions.

Vincent Chansard revient sur cette semaine sanglante dans son film d'animation, centrant l'action sur un sergent de l'armée, Mercier – qui hérite un livre (*Le dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo offert par une enseignante en 1848 –, et sur une révolutionnaire, Lorraine Marzin, qui se trouve être cette enseignante. « Après que l'armée française ait pris d'assaut les barricades érigées par la Commune de Paris, Mercier et Marzin sont réunis de manière inattendue par des circonstances moins qu'idéales dans lesquelles Marzin est l'un des nombreux révolutionnaires arrêtés et condamnés à mort — et Mercier se trouve à faire partie du peloton de tire. Inutile de dire que l'enseignant et l'ancien élève se reconnaissent. [...] Lorsque les deux se rencontrent à nouveau, tous deux réalisent sans bruit le dilemme éthique inattendu et la crise à laquelle Mercier est confronté » (blogue nausika : s.d.; en ligne).

Le réalisateur du film d'animation opte pour une animation réaliste et percutante, sur la musique de Roy Berardo, avec des personnages dessinés minimalement, parfois sans yeux, les yeux fermés ou ombragés pour souligner l'absence d'une conscience de soi. Seuls les personnages significatifs ou qui ont une conscience de soi sont représentés les yeux ouverts (nausika : s.d.; en ligne). On notera aussi la présence à la fin du film du chant révolutionnaire *La semaine sanglante* que l'on doit à Jean Baptiste Clément, lui-même communard.

5.2. Recherches lexicales et terminologiques

Parmi ce type de recherches, nous aimerions mentionner les unités lexicales ou terminologiques suivantes :

(1) « garibaldien » : « Partisan, soldat de Garibaldi » (source : dictionnaire Antidote, par Druide informatique). Usage : le mot s'utilise avec la minuscule (source : Antidote).

« Giuseppe Garibaldi (1807-1882). Homme politique italien. Ce patriote luttait pour l'unification de l'Italie (Expédition de Mille, 1860) » (source : dictionnaire Antidote).

Les communards font appel à Garibaldi, mais il décline la proposition, considérant que l'affaire relève de la France. Toutefois, il prend position en faveur en faveur de la Commune « parce qu'elle proclame la fraternité des hommes, quelle que soit la nation à laquelle ils appartiennent »⁷.

(2) « turcos » : VIEILLI, FAMILIER. « Tirailleur algérien » (source : dictionnaire Antidote)

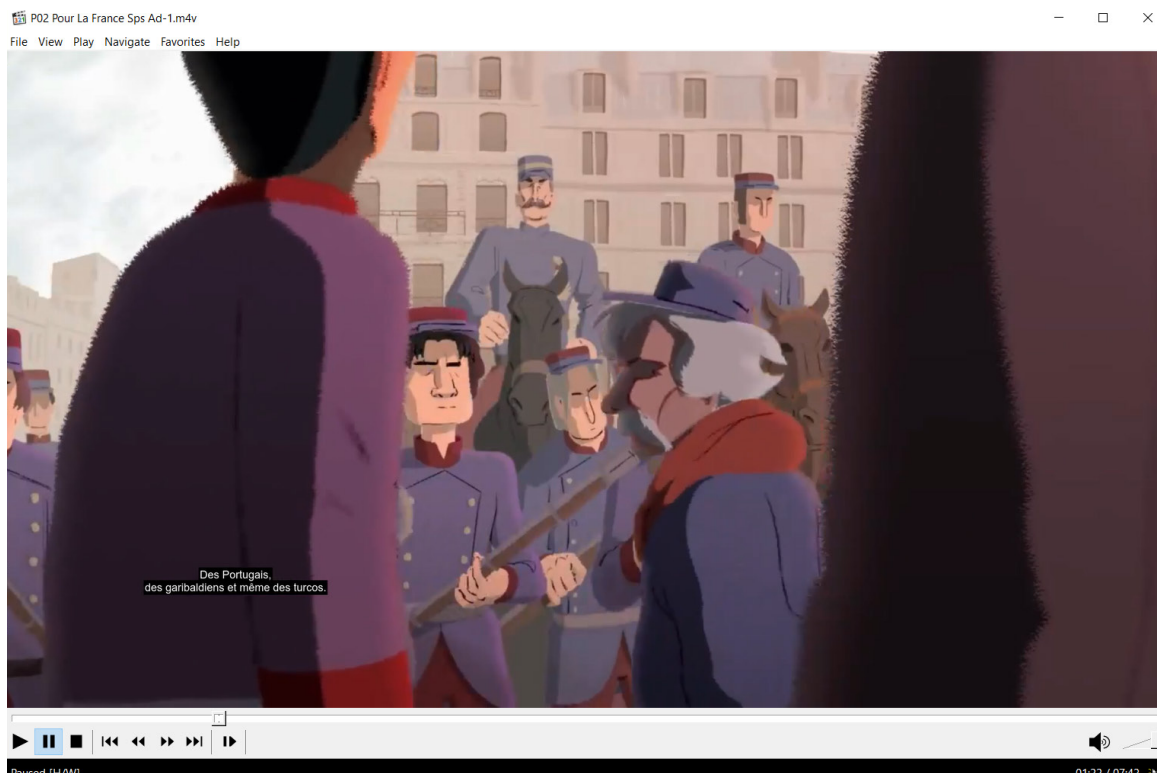


Figure 1 : séquence du film.

Cette référence dans le film rappelle le lien entre les Algériens et la Commune de Paris qui : « encourage officiellement la participation les étrangers »⁸. La Commune d'Alger est proclamée un mois avant celle de Paris et elle est « la première à être mise en place dans tout l'empire colonial français »⁹. Plusieurs turcos participent au combat de Paris et plusieurs se rendent célèbres, comme Mohammed ben Ali, ou « le turco de la Commune Kadour » dont Alphonse Daudet dresse un portrait peu flatteur de son engagement dans la guerre civile française : « Tout joyeux de se trouver en si belle compagnie

7 https://fr.wikipedia.org/wiki/Giuseppe_Garibaldi.

8 <https://raspou.team/1871/les-etrangers-et-la-commune/>.

9 <https://www.nouvelobs.com/histoire/20210425.OBS43249/le-8-fevrier-1871-la-commune-d-alger-est-proclamee-avant-celle-de-paris.html>.

[...], ce déserteur sans le savoir se mêla naïvement à la grande bacchanale parisienne et fut une célébrité du moment. »¹⁰.

(3) Gaston de Galliffet

Le nom du marquis général, « connu pour avoir mené une répression brutale contre la Commune de Paris en mai 1871 »¹¹, n'est pas mentionné dès le début dans le film, l'auteur préférant utiliser juste « général ». Par contre, on sait qu'il s'agit du général de Galliffet, car son nom est mentionné dans le dialogue : « Galliffet veut défaire la barricade de l'autre côté de la rue ».

Il a été surnommé « le massacreur de la Commune » ou encore le « Marquis aux talons rouges ». L'histoire raconte qu'il sélectionnait ses victimes d'une manière absolument arbitraire pour ensuite les mitrailler, y compris le jour de Pâques.

À la ligne 8 de l'audiodescription, nous avons prévu donner une description plus longue du général, plus précisément : « Le général marquis Gaston Alexandre Auguste de Galliffet, officier d'ordonnance de Napoléon III et gouverneur de Paris, arrive au galop. MON GÉNÉRAL... ». Toutefois, à cause des contraintes techniques, nous avons réduit la bulle d'audiodescription :

8

[00:01:29,340 --> 00:01:38,420 Durée : 0:00:09.08]

...AVANCE! Le général Galliffet arrive au galop. MON GÉNÉRAL...

À la ligne 29 de l'audiodescription, nous avons prévu insérer :

Le général Galliffet arrive à cheval. Il est bien bâti, il a une moustache et son regard est transperçant. Lorraine est parmi les communards. (CRI) HALTE! Fusillez ceux qui ont de la poudre sur les mains! Et les cheveux blancs! Ils étaient là en 1848, ils sont donc plus coupables que les autres.

Toutefois, nous avons dû raccourcir au maximum en raison des contraintes techniques :

29

[00:05:39,140 --> 00:05:52,860 Durée : 0:00:13.72]

... VERSAILLES! Le général Galliffet arrive à cheval. Lorraine est parmi les communards. (CRI) HALTE! ... AUTRES!...

¹⁰ <https://www.achac.com/memoires-combattantes/exposition/presences-maghrebines-et-orientales-dans-larmee-francaise/le-mythe-des-turcos/>.

¹¹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Gaston_de_Galliffet.

(4) interjection pour faire arrêter un cheval

Lorsque le général Galliffet arrive, il prononce quelques mots qui ne sont pas clairs. Dans la version sous-titrée en anglais de Gobelins, on utilise *You there* :



Figure 2 : séquence du film en version sous-titrée anglaise.

Cependant, nous croyons qu'il prononce plutôt le mot *Holà*, une interjection pour faire arrêter les chevaux¹².

(5) jésuite

Dans les dialogues du film, on retrouve la référence aux jésuites :

00:03:20,100 --> 00:03:24,620

Lorraine!

(RIRES) On a pris les jésuites!

Le mot semble être prononcé différemment et, à cause des rires qu'on entend, on peut supposer qu'il s'agit d'une variante péjorative. Cela pourrait être aussi une prononciation dans une autre langue ou une mauvaise prononciation, à cause du fait que le combattant qui prononce le mot n'est pas français.

La référence aux jésuites apparaît dans la chanson de la Semaine sanglante (« Nous voilà rendus aux jésuites ») et on peut voir, y compris dans les sources visuelles, que les jésuites sont parmi les victimes de la Commune de Paris¹³.

¹² <https://fr.wiktionary.org/wiki/whoa>.

¹³ <https://lycee.clionautes.org/la-semaine-sanglante-etude-de-documents.html>.

À noter que dans la version sous-titrée en anglais du film, produite par Gobelins, on préfère utiliser le terme générique « prêtres »¹⁴ :

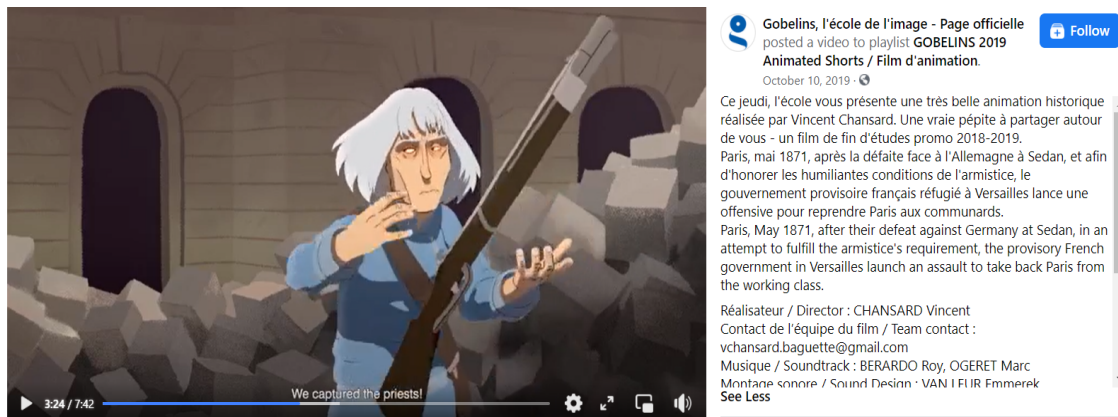


Figure 3 : séquence du film en version sous-titrée anglaise.

Pour ce qui est des bulles d'audiodescription 15, 16, et 17, nous avons dû raccourcir à cause des contraintes techniques. À la place de :

15	0:03:20,32	0:03:25,22	40	Default	... Lorraine est une combattante de la Commune. Elle charge une arme. Elle a les cheveux blancs et est habillée en tunique bleue. (CRIS) ON A PRIS LES JÉSUITES ! Lorraine regarde avec appréhension.
16	0:03:25,32	0:03:27,26	80	Default	Un homme et une femme, vêtus d'habits sombres et armés, approchent Lorraine, poussant quelqu'un qui est à genoux et tient sa tête entre les mains. La foule rit. (CRI) A MORTE !
17	0:03:27,14	0:03:31,38	38	Default	(CRI) Lorraine Marzin ! Une jeune femme habillée en noir, faisant partie d'un groupe armé qui encerde trois curés, s'adresse à Lorraine. VIENS VOIR...QU'ON A PRIS !

nous avons plutôt proposé :

15

[00:03:27,140 --> 00:03:31,380 Durée : 0:00:04.24]

... (CRI) QU'ON A PRIS ! Quatre curés sont encerclés par un groupe armé.

16

[00:03:33,260 --> 00:03:36,460 Durée : 0:00:03.20]

... (FÂCHÉE) LA BARRICADE !

17

[00:03:36,990 --> 00:03:39,940 Durée : 0:00:02.95]

... QUE ÇA ? Le curé est à genoux, tenant sa tête entre les mains. Quelqu'un lui frappe un coup de pied à la tête.

¹⁴ <https://www.facebook.com/watch/?extid=SEO----&v=665984063923679>.

(6) A morte!

Étant donné la présence d'étrangers dans la Commune de Paris, il est possible que ces mots aient été prononcés en italien. La version sous-titrée en anglais, produite par Gobelins, préfère ne pas utiliser les termes en italien :

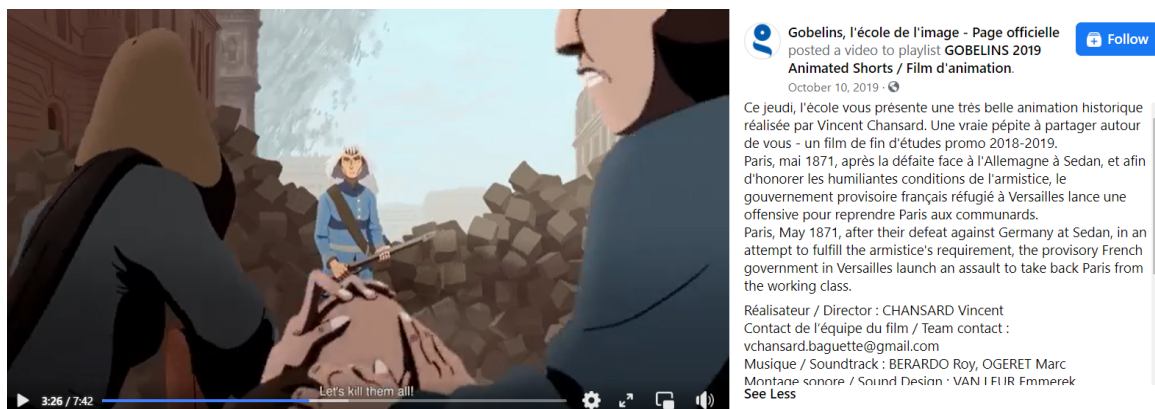


Figure 4 : séquence du film en version sous-titrée anglaise.

(7) mention du nom d'une rue

Bien que ce détail soit plutôt important pour le sous-titrage SME, nous nous sommes posé la question quant au nom de la rue prononcé à la minute 4:02, nom qui n'était pas inséré dans la version sous-titrée en anglais de Gobelins (« we will attack them in their back » :

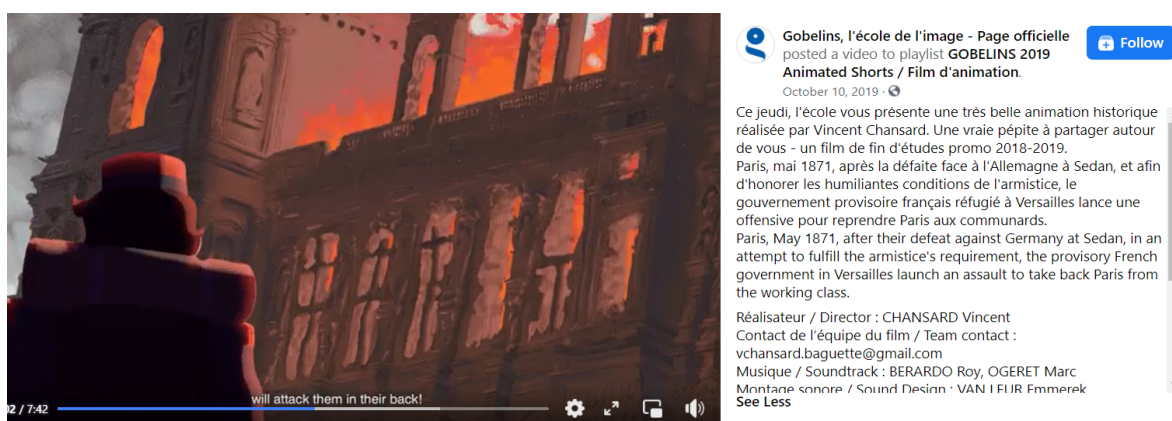


Figure 5 : séquence du film en version sous-titrée anglaise.

Dans les recherches antérieures, nous avons trouvé la mention à la rue « Faubourg-du-Temple ». Nous avons décidé de conserver dans les dialogues *rue du Temple*, même si ce n'est peut-être pas le renseignement exact.

(8) chanson révolutionnaire de la Semaine sanglante

Selon Wikipedia (https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Semaine_sanglante), il s'agit d'une « chanson révolutionnaire de Jean Baptiste Clément, écrite en 1871 à Paris où il combattait pour la Commune de Paris, et chantée sur l'air du *Chant des Paysans* de Pierre Dupont. Elle dénonce le massacre des communards par les versaillais [...] durant la Semaine sanglante, derniers jours de la Commune ».

Nous avons décidé à la fin du film de superposer certaines descriptions sur la musique, jugeant que les images étaient tout aussi significatives et que le public n'avait pas besoin d'entendre parfaitement tous les mots de la chanson.

35

[00:06:37,180 --> 00:06:52,480 Durée : 0:00:15.30]

...LARMES Des bâtiments en ruines défilent, apparaissant des nuages de fumée. Le drapeau de la France est accroché à l'extérieur, en face d'un bâtiment. La fumée se dissipe et les couleurs bleu, blanc, rouge apparaissent clairement... LES HEUREUX MÊME...

36

[00:07:01,340 --> 00:07:08,920 Durée : 0:00:07.58]

...OUI, MAIS! Pour la France LES MAUVAIS JOURS...

37

[00:07:10,020 --> 00:07:41,380 Durée : 0:00:31.36]

...ET GARE!.... Réalisé par Vincent Chansard. Musique par Berardo Roy. Montage son et des bruitages par Emmerek Vanleur. Parrain de Films de promotion 2019 : Michel Ocelot. Gobelins, l'école de l'image. ...BRAS DU VIEILLARD...

(9) référence intertextuelle : *Le dernier jour d'un condamné* (1829) de Victor Hugo

Le livre de Victor Hugo est le récit d'un condamné jusqu'au moment de son exécution et un réquisitoire véhément contre la peine de mort, l'auteur s'étant trouvé souvent confronté au spectacle public de la guillotine en action, à l'application de la peine de mort telle qu'elle était pratiquée en France depuis l'Empire. Sans doute utilisé par le réalisateur du film en référence à l'absurdité des exécutions en masse lors de la Semaine sanglante, mais aussi pour transmettre la tension de nature éthique que vit le sergent Mercier, le livre ne dévoile pas qui le condamné ou le crime qu'il a commis, le but de Victor Hugo étant d'exhiber l'horreur et l'absurdité des crimes de guerre.

Il convient aussi de rappeler l'engagement politique de Victor Hugo, qui s'est également reflété dans son œuvre littéraire, ainsi que ses divers plaidoyers contre la peine capitale, y compris sa prise de position en lien avec la Semaine sanglante (Gut 2014 : en ligne).

5.3. Recherches visuelles

Au tout début de la vidéo, nous apercevons l'image d'un bâtiment qui brûle, image qui correspond à l'une des images de l'article sur la Commune de Paris dans *l'Encyclopédie Universalis*. Nous avons conclu qu'il s'agit de l'incendie de l'Hôtel de Ville¹⁵.

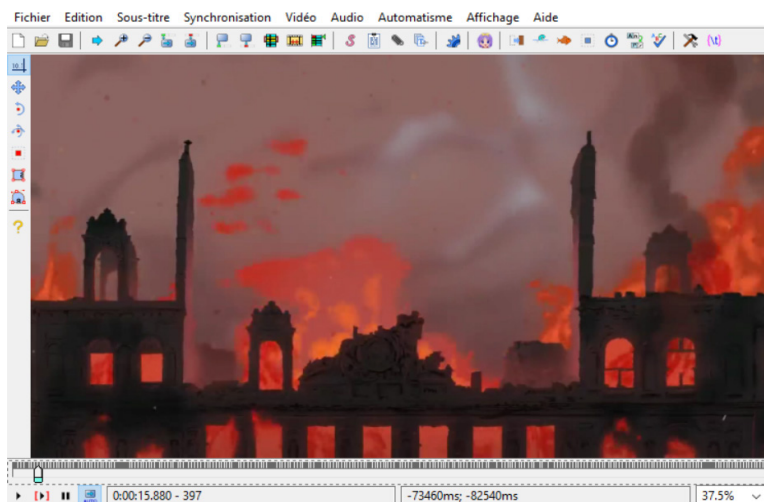


Figure 6 : séquence du film dans le logiciel Aegisub.

Une autre recherche a été effectuée en lien avec les costumes ou les uniformes militaires afin de savoir qui sont les adversaires¹⁶. Nous avons également recherché des informations supplémentaires sur la Garde nationale. Nous avons également fait des recherches pour comprendre à quel drapeau cette séquence du film faisait référence nous avons trouvé qu'il s'agissait du drapeau rouge de la Commune de Paris¹⁷:



Figure 7 : séquence du film dans le logiciel Aegisub.

¹⁵ <http://www.paris-unplugged.fr/1871-lincendie-de-lhotel-de-ville/>.

¹⁶ Voir image citée dans <https://www.pinterest.es/pin/375769162636672228/>.

¹⁷ https://fr.wikipedia.org/wiki/Drapeau_rouge.

Finalement, nous nous sommes posé la question si un bâtiment particulier était représenté dans l'image suivante qui apparaît dans le film à la minute 0:03:13.880 :



Figure 8 : séquence du film dans le logiciel Aegisub.

Nous avons fait une recherche dans l'outil Google Images en lien avec la Commune de Paris, ses bâtiments et ses ruines et nous avons trouvé une carte à ce sujet qui pouvait nous donner une réponse¹⁸. En consultant d'autres sources visuelles, nous avons décidé d'insérer dans l'audiodescription la référence à la place de la Vendôme¹⁹.

5.4. Autres éléments

Pendant la rédaction du scénario d'audiodescription dans le logiciel Aegisub, nous avons pris d'autres décisions en raison des contraintes techniques et en nous basant sur les recherches documentaires effectuées.

Par exemple, comme il était impossible de lire le texte de la séquence suivante en raison du temps alloué, nous avons modifié le texte et introduit d'autres détails (*texte en italiques* sous l'image) qui étaient pertinents pour la compréhension de l'événement :

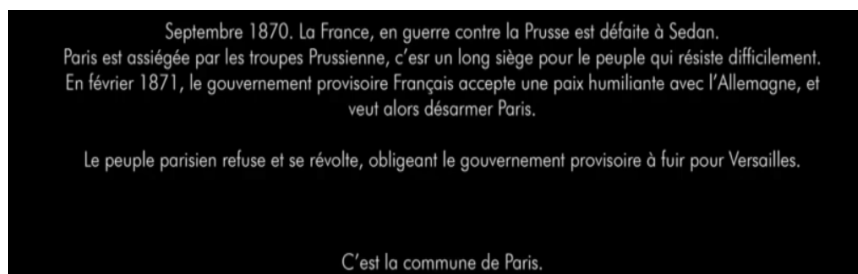


Figure 9 : séquence du film.

¹⁸ <https://bigthink.com/strange-maps/paris-commune-bloody-week>

¹⁹ <http://peccadille.net/2014/09/15/photographies-commune-paris-1871/>.

Février 1871. Le gouvernement provisoire, très majoritairement monarchiste, accepte une paix humiliante avec l'Allemagne et veut alors désarmer Paris. Mais le peuple se révolte. Le gouvernement fuit pour Versailles. 135 jours de siège. C'est la commune de Paris.

Nous avons également décidé de modifier le texte qui apparaissait dans cette séquence pour mieux expliquer la suite du film. Nous nous sommes, certes, posé la question sur la neutralité et l'objectivité de l'audiodescripteur par opposition à son pouvoir sur le contenu :

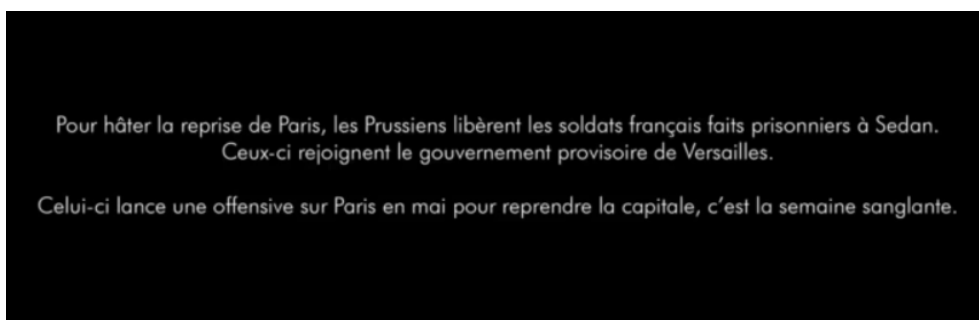


Figure 10 : séquence du film.

Le gouvernement de Versailles et son armée de 120 000 hommes lancent une offensive sur Paris en mai pour reprendre la capitale. C'est la Semaine sanglante. Côté communard, la Garde nationale dispose de 170 000 hommes en armes.

Finalement, nous avons jugé nécessaire d'explicitier la séquence suivante (*explicitation en italiques sous l'image*) :



Figure 11 : séquence du film.

Entrées dans Paris, les troupes versaillaises opèrent une importante répression. Tout brûle. Plus de 60 000 combattants de la Commune seront faits prisonniers.

6. RETOUR SUR NOTRE EXPÉRIENCE PRATIQUE EN AUDIODESCRIPTION

Le but de ce projet pratique de fin de master a été non seulement de proposer un scénario d'audiodescription, créé dans le logiciel Aegisub et enregistré dans le logiciel Filmora, pour le film d'animation *Pour la France* (Gobelins, 2019), mais aussi d'appliquer nos connaissances dans le domaine de l'audiodescription, de la traduction audiovisuelle ou des technologies TAV et nous interroger sur notre propre pratique.

À la fin de ce projet, nous pouvons dire que l'un des défis a été de reconstituer la trame historique du film à l'aide d'images qui étaient modifiées ou stylisées pour qu'elles se prêtent bien au style d'un film d'animation. Même lorsque nous avons pu déterminer les informations contenues dans une image, il a fallu faire des choix quant aux informations à inclure dans la description et aux informations à omettre, notamment en raison des contraintes techniques. Nous sommes, toutefois, consciente que l'audiodescription ne peut pas offrir une traduction complète : « given the omnipresent time constraints—the descriptions cannot go over dialogues or other relevant sound effects—it will most often not be possible to include all the meaning-making elements that were identified in the analysis and choices will have to be made » (Vercauteren 2016: 368).

En nous focalisant sur le public et sur le *skopos* (Nord 1991) du film, nous avons commencé par une recherche documentaire sur le film lui-même et une recherche exhaustive sur le thème du film afin d'identifier tous les éléments porteurs de sens. Étant donné que l'audiodescription fait référence à quelque chose qui est narré pour permettre au destinataire de comprendre et d'apprécier le produit, nous avons pris soin de bien représenter les éléments suivants : les personnes (QUI) avec leurs caractéristiques physiques, leur âge, leur gestuelle, etc. (lorsque possible, c'est-à-dire lorsque les pauses entre les dialogues étaient suffisantes pour permettre la locution) ; les lieux (OÙ), le temps (QUAND) et l'action (QUOI). Cette représentation s'est construite en visionnant le film et en faisant toutes les autres recherches connexes nécessaires.

Différents défis se sont présentés en cours de route. Par exemple, le produit audiovisuel devrait-il être abordé à la manière de n'importe quel texte source à traduire ? Quelle définition de la « traduction » ou quelle approche traductive devrions-nous appliquer lors de la description vidéo des images et des autres informations sonores qui ne peuvent pas être interprétées correctement sans les images d'accompagnement ? Quelles techniques devrions-nous utiliser pour sélectionner le contenu à audio-décrire (nous avons, par exemple, constaté qu'il n'y a presque aucune étude théorique en français ou en anglais qui s'appliquerait à l'audiodescription des films historiques, des films d'animation ou aux deux), comment prioriser l'information et comment inclure l'information pertinente entre les dialogues et les bruitages ? De quelle manière pouvons-nous garantir que le public aveugle ou malvoyant crée les inférences et le sens de la production, de même que des représentations mentales de l'action

du film, de la même manière qu'une personne qui n'a pas de déficience visuelle, tout en sachant que le public visé même n'est pas homogène et que sa relation avec le monde cinématographique n'est pas le même non plus : « the diversity of the target audience not only refers to their eyesight: whereas some VIPs only occasionally watch television, others describe themselves as film lovers and for this last category, the use of specific terminology may be more interesting than just 'telling the story' » (Vercauteren 2016 : 241)?

Faute de temps, nous n'avons pas pu faire des recherches supplémentaires théoriques dans le domaine cinématographique afin d'en apprendre plus sur les techniques utilisées dans les films et leurs fonctions (dénotative, expressive, symbolique et esthétique). Le texte audiovisuel étant un produit multimodal, son analyse doit recourir à des approches et des concepts provenant de diverses disciplines, y compris des études de cinéma. Ce sont, certes, des recherches à venir qui vont contribuer au développement du domaine de l'audiodescription, car, tel que souligné par Vercauteren (2016 : 54), « there is hardly any real theoretical research in audio description. Most of the contributions to the field that could be classified as pure research in Holmes' terms, are descriptive in nature. This line of research is concerned with basic issues such as the meaning of the audiovisual source product to be described and questions such as *what* or *how* do I describe, all studied from both a process-oriented and product-oriented point of view. ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 3dvf. (2019, 10 octobre). *1871 : La Commune de Paris s'effondre dans le sang. 2019 : Les Gobelins se souviennent*. <https://www.3dvf.com/1871-la-commune-de-paris-seffondre-dans-le-sang-2019-les-gobelins-se-souviennent/>
- AlloCine. (2021). <http://www.allocine.fr/>
- Barthes, R. (1974). Théorie du texte. 1-11. http://asl.univ-montp3.fr/e41slym/Barthes_THEORIE_DU_TEXTE.pdf
- Benecke, B. (2014). *Audiodeskription als partielle Translation. Modell und Methode*. LIT.
- Benveniste, É. (1996). *Problèmes de linguistique générale I*. Gallimard.
- Braun, S. (2008). Audiodescription Research: State of the Art and Beyond. https://www.researchgate.net/publication/30930831_Audiodescription_Research_State_of_the_Art_and_Beyond/citation/download
- Bulea Bronckart, E., & Bronckart, J.-P. (2012). Les textes. Statut, conditions de production et modes d'organisation. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:82426>
- Bussey, S. (2019, 27 décembre). *Emerging Localization Trends for 2020*. <https://blog.andovar.com/emerging-localization-trends-for-2020>
- Calvello, M. (2020). *Why Audio Descriptions Need to Be a Priority for Your Content*. Retrieved 25.01.2023 from <https://learn.g2.com/audio-descriptions>

- Chansard, V. (2019). *Pour la France Gobelins, École de l'image*. <https://www.youtube.com/watch?v=1E7sv5zI8Rw>
- CINÉ, W. (2021). <https://www.cinematheque.fr/cineweb/>
- COMCAST. (2018, 15 février). *Survey from Comcast and AFB Gauges TV-Watching Behaviors and Awareness of Accessible Technologies. Study: Visually impaired adults tune-in to television almost as much as general public*. <https://www.afb.org/press-room/press-release-archive/comcast-afb-survey-tv-watching-habits>
- Courvalin, P. (2017). *De l'image au mot : analyse comparative de l'audiodescription du film The King's Speech en anglais, allemand, français et espagnol*. Université de Leipzig. <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A15654/attachment/ATT-0/>
- Dan, S., & Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and cognition*. Basil Blackwell
- Díaz Cintas, J., Matamala, A., & Neves, J. (Eds.). (2010). *New Insights Into Audiovisual Translation and Media Accessibility : Media for All 2*. Brill.
- Dosch, E. (2004). Filmbeschreibung in der Praxis. In E. Dosch & B. Benecke (Eds.), *Wenn aus Bildern Worte werden. Durch Audio-Description zum Hörfilm* (pp. 13-18). Bayerischer Rundfunk.
- Druide Informatique. *Antidote*. Logiciel. Montréal.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Minuit.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*. Paris : Grasset.
- Eco, U. (1988 [1984]). *Sémiotique et philosophie du langage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Eco, U. (2008). *Experiences in Translation*. Toronto ; Buffalo ; Londres: University of Toronto Press.
- Folkart, B. (1991). *Le Conflit des énonciations. Traduction et discours rapporté*. Les Éditions Balzac.
- Fryer, L. (2013). An ecological approach to audio description. *Psychologist*, 26(6), 458–460.
- Fryer, L. (2016). *An Introduction to Audio Description: A practical guide*. Abingdon; New York: Routledge.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Lawrence Erlbaum.
- GOBELINS. (2021). <https://www.gobelins.fr/>
- Gut, P. (2014). *À propos du Dernier jour d'un condamné, Hugo et l'abolition de la peine de mort*. <http://philippegut.com/etudes/a-propos-du-dernier-jour-dun-condamne-hugo-et-labolition-de-la-peine-de-mort/>
- Hidalgo Valdés, V. M. (2020). *Techniques d'audiodescription pour personnes aveugles ou malvoyantes. Introduction*. ISTRAD.
- IMDB. (2021). *Internet Movie Data Base*. www.imdb.com
- INDEPENDENT TELEVISION COMMISSION (ITC). (2000). ITC Guidance on Standards for Audio Description. http://audiodescription.co.uk/uploads/general/itcguide_sds_audio_desc_word3.pdf.

- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. In A. F. e. al. (Ed.), *On Translation* (pp. 232–239). Harvard University Press.
- Jia, H. (2017). Roman Jakobson's Triadic Division of Translation Revisited. *Chinese Semiotic Studies*, 13(1), 31-46. <https://doi.org/10.1515/css-2017-0003>
- KOCH, S. (2002). Bilder zum Hören. Germanisten untersuchen „Übersetzung“ in Worte. *Journal der Universität Leipzig*, 6, 28.
- Kristeva, J. (1969). L'engendrement de la formule In *Semeiotike : recherches pour une sémanalyse* (pp. 217-310). Seuil.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Columbia University Press. <https://books.google.ca/books?id=d2BaPShWHR8C>
- Maitre, J. (2019, 6 septembre). *Meet Roy Samuelson, the Voice-Over Artist Helping the Blind & Visually Impaired Experience Films*. <https://directorsnotes.com/2019/09/06/roy-samuelson-audio-description/>
- Maszerowska, A., Matamala, A., & Orero, P. (2014). *Audio Description: New perspectives illustrated*. John Benjamins.
- MIYU. (2021). *Distribution. Films d'école*. <https://www.miyu.fr/distribution/films-decole/>
- nausika. (s.d.). Pour la France: emphasising the common humanity of two opposed sides in their potential for mutual understanding and violence. <https://undersoutherneyes.edpinsent.com/pour-la-france/>
- Piety, P. J. (2004). The language system of audio description: an investigation as a discursive process. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 453-468.
- Posadas, G. R. (2010). Audio description as a complex translation process: a protocol In J. Díaz Cintas, A. Matamala, & J. Neves (Eds.), *New Insights Into Audiovisual Translation and Media Accessibility : Media for All 2* (pp. 195-211). Brill Rodopi.
- Raeber, T. (2012). La Théorie de la pertinence. <https://www.heurisis.ch/theorie-de-la-pertinence>
- Rai, S., Greening, J., & Petre, L. (2010). A comparative study of audio description guidelines prevalent in different countries. http://audiodescription.co.uk/uploads/general/RNIB_AD_standards.pdf
- Rastier, F. (1985). L'isotopie sémantique, du mot au texte. *L'Information Grammaticale*, 27, 33-36.
- Reiss, K. (2002). *La critique des traductions, ses possibilités et ses limites* (C. Bocquet, Trans.) [traduit de l'allemand]. Artois Presses Université.
- Roche, C. (2005). Terminologie et ontologie. *Langages*, 157, 48-62.
- Sobočan, A. (2019). *Turning Images into Words: Audio description in Animated Films* Univerza v Mariboru]. Mariboru. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=138970>
- Starr, K. (2022). Audio description for the non-blind. In *The Routledge Handbook of Audio Description* (pp. 476-493). Routledge.

Stephens, T. (2020). *ACB Survey Finds Need for Increased Audio Description*. Retrieved 25.01.2023 from <https://acb.org/content/acb-survey-finds-need-increased-audio-description>

Taylor, C.; Perego, E. (eds.) (2022). *The Routledge Handbook of Audio Description*. Abingdon; New York: Taylor & Francis.

Thomas, É. (2021). Commune de Paris. <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/commune-de-paris-1871/>

UNIFRANCE. (2007-2021). *Pour la France*. <https://www.unifrance.org/film/51267/pour-la-france>

Vercauteren, G. (2016). *A Narratological Approach to Content Selection in Audio Description* [Universiteit Antwerpen]. Anvers.

WIKIPEDIA. (2021). https://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Accueil_principal

Annexe : scénario d'audiodescription préparé dans le logiciel Aegisub

1

[00:00:04,220 --> 00:00:15,720 Durée : 0:00:11.50]

Septembre 1870. Paris sous les projectiles. L'Hôtel de Ville est en flammes. La France est défaite par la Prusse à Sedan. Le Second Empire s'effondre et Napoléon est fait prisonnier avec 100 000 hommes. La République est proclamée et un gouvernement provisoire est formé.

2

[00:00:18,860 --> 00:00:32,300 Durée : 0:00:13.44]

Février 1871. Le gouvernement provisoire, très majoritairement monarchiste, accepte une paix humiliante avec l'Allemagne et veut alors désarmer Paris. Mais le peuple se révolte. Le gouvernement fuit pour Versailles. 135 jours de siège. C'est la commune de Paris.

3

[00:00:32,340 --> 00:00:42,100 Durée : 0:00:09.76]

Les artisans, les ouvriers et leurs familles rejoignent en grand nombre la Garde nationale avec l'idée de défendre eux-mêmes Paris contre l'armée de Prusse. Les combats sont intenses. Le drapeau rouge, symbole de la révolution, flotte au vent.

4

[00:00:42,460 --> 00:00:52,990 Durée : 0:00:10.53]

Le gouvernement de Versailles et son armée de 120 000 hommes lancent une offensive sur Paris en mai pour reprendre la capitale. C'est la Semaine sanglante. Côté communard, la Garde nationale dispose de 170 000 hommes en armes.

5

[00:00:53,980 --> 00:01:03,300 Durée : 0:00:09.32]

Entrées dans Paris, les troupes versaillaises opèrent une importante répression. Tout brûle. Plus de 60 000 combattants de la Commune seront faits prisonniers.

6

[00:01:04,020 --> 00:01:10,340 Durée : 0:00:06.32]

Pour la France

7

[00:01:11,420 --> 00:01:28,660 Durée : 0:00:17.24]

Des combattants de la Commune, faits prisonniers, sont encerclés par l'armée du gouvernement. Ils avancent en file, les mains liées en arrière, la tête vers le bas. DES PORTUGAIS... EN FRANCE! L'un des communards est frappé violemment à la tête. (RIRES)

8

[00:01:29,340 --> 00:01:38,420 Durée : 0:00:09.08]

...AVANCE! Le général Galliffet arrive au galop. MON GÉNÉRAL...

9

[00:01:38,780 --> 00:02:02,900 Durée : 0:00:24.12]

...À VOS ORDRES! L'officier Martin court pour aller chercher le sergent Mercier. Le sergent Mercier est assis à l'extérieur d'un bâtiment en pierres qui ressemble à une prison. Il est en train de lire le livre « Le dernier jour d'un condamné » de Victor Hugo. (CRI) MERCIER!... MERCIER!

10

[00:02:03,140 --> 00:02:28,340 Durée : 0:00:25.20]

... C'EST MAINTENANT?... J'ARRIVE! L'officier lui arrache le livre des mains. (RIRES) UN PLAIDOYER CONTRE LA PEINE... MAINTENANT. Mercier s'éloigne.

11

[00:02:29,540 --> 00:02:52,760 Durée : 0:00:23.22]

... (DÉÇU) MOI, J'AVAIS PAS... ALLEMAGNE. La prison est située en face de la rivière. L'officier part, en suivant Mercier qui est maintenant rendu en haut des marches. ET POURQUOI... CE LIVRE.

12

[00:02:52,860 --> 00:03:01,740 Durée : 0:00:08.88]

... OUI! Mercier rejoint les autres soldats. Il les regarde passer à côté de lui. MADAME MARZIN, LORRAINE!...

13

[00:03:02,140 --> 00:03:20,220 Durée : 0:00:18.08]

Des soldats jettent des cadavres de communards dans le feu. Une épaisse fumée s'en dégage. On est place de la Vendôme. Une fumée rouge s'érige derrière les bâtiments imposants. Une barricade est dressée entre deux bâtiments et plusieurs communards armés s'y trouvent. (CRI) LORRAINE!...

14

[00:03:20,320 --> 00:03:26,620 Durée : 0:00:06.30]

Lorraine est une combattante de la Commune. Elle charge une arme. Elle a les cheveux blancs et est habillée en tunique bleue. (CRIS) ON A PRIS... (RIRES) (CRI) A MORTE!

15

[00:03:27,140 --> 00:03:31,380 Durée : 0:00:04.24]

... (CRI) QU'ON A PRIS! Quatre curés sont encerclés par un groupe armé.

16

[00:03:33,260 --> 00:03:36,460 Durée : 0:00:03.20]

... (FÂCHÉE) LA BARRICADE!

17

[00:03:36,990 --> 00:03:39,940 Durée : 0:00:02.95]

... QUE ÇA? Le curé est à genoux, tenant sa tête entre les mains. Quelqu'un lui frappe un coup de pied à la tête.

18

[00:03:40,460 --> 00:03:42,160 Durée : 0:00:01.70]

... (CRIS) TUONS-LES TOUS! Les communards tirent sur les curés.

19

[00:03:43,820 --> 00:03:53,100 Durée : 0:00:09.28]

Lorraine est derrière la barricade et regarde au loin. Un homme est accroupi, son arme à côté. D'autres communards s'y trouvent. C'EST VERSAILLES? Une foule en liesse au loin. ILS ARRIVENT DÉJÀ?...

20

[00:03:55,020 --> 00:03:57,060 Durée : 0:00:02.04]

Les combats font rage et les bâtiments sont en feu. Officier à cheval. (CRI) MERCIER!...

21

[00:03:57,500 --> 00:04:08,380 Durée : 0:00:10.88]

...(CRI) RUE DU TEMPLE! Chevaux au galop, soldats en train de courir. Tirs au loin.

22

[00:04:09,700 --> 00:04:24,460 Durée : 0:00:14.76]

Un soldat fait feu en direction de la barricade. Un deuxième soldat tire, également. Cachés derrière la barricade, les communards se défendent, en faisant feu à leur tour. Un soldat est tué. D'autres soldats arrivent et tirent. Un communard est tué, une balle à la tête.

23

[00:04:27,460 --> 00:04:39,860 Durée : 0:00:12.40]

Un soldat parvient à monter sur la barricade. (CRI) CEUX QUI SE RENDENT... FUSILS! D'autres soldats le rejoignent, en tirant. Il y a plusieurs morts du côté des communards et les soldats sont de plus en plus proches de la barricade.

24

[00:04:39,960 --> 00:04:43,740 Durée : 0:00:03.78]

Lorraine tue un soldat, en le frappant avec son arme. (CRI) ON EST PERDUS!...

25

[00:04:44,380 --> 00:04:56,180 Durée : 0:00:11.80]

...FLAMMES! Lorraine regarde, défaite. ABRUTIE... IGNARE... Un soldat frappe Lorraine avec une arme à la tête.

26

[00:04:56,620 --> 00:05:14,900 Durée : 0:00:18.28]

Affrontements entre les communards et des soldats. Des communards sont faits prisonniers. Mains en l'air, ils se retrouvent tous dans la rue. Un soldat tire sur l'un d'eux. Mercier arrive, prend l'arme d'un soldat et le pousse par terre.

27

[00:05:16,540 --> 00:05:28,780 Durée : 0:00:12.24]

Des soldats sont postés devant un bâtiment en feu. D'autres soldats y entrent, en courant. L'un d'eux fracasse une porte. D'autres soldats sont sur le toit. Un soldat tient un homme par les épaules, tandis qu'un autre frappe avec un gros objet un prêtre au visage. Son visage est rempli de sang. Une grosse déflagration sur le bâtiment crée un brasier.

28

[00:05:32,260 --> 00:05:38,660 Durée : 0:00:06.40]

C'est la nuit. Les communards sont au même endroit, encerclés par les soldats armés. Un officier à cheval avance vers eux. ALLEZ...

29

[00:05:39,140 --> 00:05:52,860 Durée : 0:00:13.72]

... VERSAILLES! Le général Galliffet arrive à cheval. Lorraine est parmi les communards. (CRI) HALTE! ... AUTRES!...

30

[00:05:53,580 --> 00:05:57,220 Durée : 0:00:03.64]

Un soldat attrape un communard par les épaules. (CRI) TOI!... Il le pousse. (CRI) EN RANG!...

31

[00:05:57,580 --> 00:05:59,940 Durée : 0:00:02.36]

Un autre soldat crie à un communard. TOI! RESTE LÀ!...

32

[00:06:04,740 --> 00:06:07,020 Durée : 0:00:02.28]

Un soldat tient dans la pochette de son sac à bandoulière le livre « Le dernier jour d'un condamné » de Victor Hugo.

33

[00:06:07,060 --> 00:06:09,500 Durée : 0:00:02.44]

Soldat debout, arme pointée vers le bas. (CRI) ANJOU!...

34

[00:06:11,820 --> 00:06:37,080 Durée : 0:00:25.26]

Un communard aux cheveux blancs a le regard rivé vers le soldat (CRI) FEU! Le soldat braque l'arme sur le communard, qui est debout. L'image reste figée. La chanson de la Semaine sanglante commence. SAUF DES MOUCHARDS...

35

[00:06:37,180 --> 00:06:52,480 Durée : 0:00:15.30]

...LARMES Des bâtiments en ruines défilent, apparaissant des nuages de fumée. Le drapeau de la France est accroché à l'extérieur, en face d'un bâtiment. La fumée se dissipe et les couleurs bleu, blanc, rouge apparaissent clairement... LES HEUREUX MÊME...

36

[00:07:01,340 --> 00:07:08,920 Durée : 0:00:07.58]

...OUI MAIS! Pour la France LES MAUVAIS JOURS...

37

[00:07:10,020 --> 00:07:41,380 Durée : 0:00:31.36]

...ET GARE!.... Réalisé par Vincent Chansard. Musique par Berardo Roy. Montage son et des bruitages par Emmerik Vanleur. Parrain de Films de promotion 2019 : Michel Ocelot. Gobelins, l'école de l'image. ...BRAS DU VIEILLARD...