

LA TRADUZIONE D'AUTORE NELL'AULA DI FLE: IMPLICAZIONI TEORICHE E UNA PROPOSTA DIDATTICA

SIMONA MUNARI¹

ABSTRACT. *Authorial Translation in the FFL Class. Theoretical Implications and Teaching Proposal.* The present contribution proposes a reflection on the study of authorial translation as part of a master level university course in French Language and Translation. According to the existing critical literature, what should be discussed is the role of literary translation in learning foreign languages at academic level in Italy. The comparative analysis of some famous versions of French classics lies at the core of a teaching proposal developed in several stages and meant to stimulate certain mediation strategies indicated in the CEFR, with a view to enhancing intercultural competence and interlinguistic reflection.²

Keywords: *FFL teaching, literary translation, intercultural mediation.*

REZUMAT. *Traducerea de autor în cadrul cursului de FLS. Implicații teoretice și propunere didactică.* Această contribuție propune o reflecție asupra studierii traducerii de autor ca parte a unui curs universitar de Limbă franceză și traducere la nivel master. Potrivit literaturii critice existente, este vorba despre discutarea rolului traducerii literare în procesul învățării limbilor străine în context academic, în Italia. Analiza comparativă a unor versiuni celebre ale clasicilor francezi se află la baza unei propuneri didactice dezvoltate în câteva etape și gândită cu scopul de a stimula anumite strategii de mediere indicate în CECRL, în vederea valorificării competenței interculturale și a reflecției interlingvistice.

Cuvinte cheie: *didactica FLS, traducere literară, mediere interculturală.*

L'ipotesi di usare la traduzione letteraria in chiave didattica implica necessariamente un confronto con il lungo e articolato dibattito, mai veramente sopito, sui vantaggi e i limiti della traduzione nell'apprendimento delle lingue. In Italia, dove negli ultimi decenni l'approccio comunicativo è

¹ Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" E-mail: simona.munari@uniroma2.it

² The abstract has been translated into English and Romanian by Ioana-Gabriela Nan.

riferimento privilegiato nella glottodidattica, si è soprattutto imputato alla traduzione di impedire lo sviluppo di una comunicazione reale ed efficace in L2: la perdita di autenticità che si poteva rilevare laddove, di fronte a un testo da tradurre, lo studente tendeva a interagire con esso facendo unicamente ricorso alla sua L1 confermava l'idea che l'esercizio grammaticale-traduttivo fosse il principale responsabile delle interferenze della L1 sulla L2 (LOPRIORE 2006). La diffusione delle metodiche audio-orali di matrice comportamentista in sostituzione dell'approccio grammaticale-traduttivo ha quindi fortemente ridotto la presenza della traduzione nell'insegnamento primario e secondario, anche in relazione a una convinzione diffusa che vincola l'efficacia della didattica della traduzione alla competenza linguistica (FREDDI 1999). Nonostante sia emerso che nelle situazioni di apprendimento spontaneo il parlante tende a ricorrere strategicamente al confronto fra L1 ed L2 nella misura in cui la traduzione permette di verificare la comprensione (CALVI 2003), e altri studi abbiano provato che spesso i principianti dimostrano un maggiore potenziale di apprendimento in quanto più liberi dal timore di sbagliare o rassicurati dal fatto che l'errore viene valutato positivamente (SALMON 2005), nell'organizzazione della didattica delle lingue straniere a scuola la traduzione è rimasta confinata alle Lettere classiche. In ambito universitario si è invece diffuso lo studio della traduttologia, sia come forma di approfondimento delle metodologie didattiche della traduzione, sia come riferimento teorico sul quale tali metodi si costituiscono (PERGNIER 1998).

In seguito, le scienze cognitive attraverso i protocolli TAPs, il sistema Translog e altri metodi *in vitro* (FARNOUD 2014) hanno evidenziato che in alcuni casi la traduzione può sostenere i processi legati all'apprendimento, e le ricerche sugli stili cognitivi hanno rifondato su basi scientifiche il discorso didattico sulla traduzione e la sua pratica, riletta in una prospettiva comunicativa come potenziale attività «autentica» in funzione della costruzione del senso del testo. Gli studi di glottodidattica hanno quindi contribuito a fare chiarezza sulle possibili dimensioni dell'atto traduttivo, distinguendo la traduzione come abilità linguistica complessa che integra ricezione e produzione, dalla traduzione come metodo finalizzato all'acquisizione di una lingua, e hanno sottolineato i vantaggi dell'addestramento parallelo alla lingua e alla traduzione (BALBONI 2013). Con queste premesse si è resa possibile una riconsiderazione della traduzione nel percorso di acquisizione delle altre abilità (comprendere, parlare, leggere, scrivere), sebbene raggiungibile solo parallelamente o successivamente all'apprendimento della lingua straniera (BALBONI 1998). In realtà, l'approccio misto che Laura Salmon definisce «funzional-traduttivo» in cui le attività traduttive concorrono al perfezionamento del bilinguismo senza che la conoscenza metalinguistica diventi il fine principale della didattica, si è rivelato utile in termini di consapevolezza dei sistemi linguistici e delle

asimmetrie interlinguistiche, nonché del diverso funzionamento dei meccanismi impliciti rispetto a quelli espliciti (SALMON 2008: 168). L'esercizio di traduzione ha quindi trovato spazio, in chiave di linguistica e pragmatica testuale, nella pratica dell'analisi del testo e nell'ambito dell'analisi comunicativa della letteratura, vedendosi anche riconosciuto un ruolo positivo nell'acquisizione di competenze comunicative e interculturali se inserito nei corsi di lingua straniera non allo scopo di «imparare a tradurre», ma come tecnica di apprendimento di quelle competenze (BALBONI 2006).

La transizione dalla traduzione come metodo alla traduzione come tecnica può ingenerare alcuni equivoci sul piano glottodidattico, a partire da quello fondamentale segnalato da Balboni (1998: 83) rispetto all'idea che «parlare una lingua significhi tradurre un pensiero dalla propria lingua materna alla lingua straniera e che, viceversa, comprendere un testo in lingua straniera significhi tradurre tutte le parole in lingua materna». Tuttavia, nel passaggio dal «significato» al «senso», ovvero spostando l'attenzione dal «perché tradurre» al «come tradurre», si è sostanzialmente consumato il rinnovamento della pedagogia della traduzione, che da attività lineare che connette un testo di partenza a un testo di arrivo si è trasformata in esercizio di comprensione e riformulazione di un discorso che mobilita conoscenze linguistiche e tematiche (FARNOUD 2014).

Nella misura in cui promuove l'osservazione di due sistemi linguistici e induce la riflessione sul testo anche in termini di pragmatica e teoria dell'argomentazione, la traduzione diventa una competenza complessa nell'acquisizione della seconda lingua, e in un quadro generale di educazione al plurilinguismo (CAVAGNOLI 2011) si pone come una pratica in grado di veicolare un miglioramento del livello linguistico non solo nella seconda lingua, ma anche nella lingua materna. Seppure con tutte le ambiguità che ancora sussistono nel rapporto traduzione/lingua straniera (DI SABATO 2007: 51), la traduzione è stata riconsiderata come strumento pedagogico in termini di «interculturalità, lessicogrammatica, apporto delle nuove tecnologie, centralità del testo, integrazione lingua/contenuti in ambito curricolare» (DI SABATO 2007: 52-53) e ha trovato spazio negli studi sulle forme di mediazione nella didattica delle lingue e delle culture (LORILLEUX, HUVER, 2018).

Se l'utilizzo sistematico della traduzione nella didattica della lingua straniera consente di acquisire in modo graduale le tecniche di traduzione insieme alle procedure di acquisizione del bilinguismo (SALMON 2008: 135), questo modello ha soprattutto il pregio di fornire al docente un paradigma di riferimento che si rivela particolarmente utile nel contesto universitario, dove spesso non è chiara la distinzione degli insegnamenti di «Lingua» e «Lingua e traduzione». Tale differenza diventa fondamentale nel momento in cui il docente si interroga su come accompagnare verso il bilinguismo gli individui

monolingui adulti che ha di fronte in considerazione di diversi fattori, non ultimo quello cognitivo che vede implicate le emozioni nel processo di acquisizione della LS.

Secondo questa prospettiva, la traduzione diventa lo spartiacque fondamentale tra due tipologie di insegnamento considerate ben distinte e per lo più osservate dalla prospettiva di chi apprende (SALMON 2008: 134-142). Poiché nell'insegnare a tradurre si persegue, legittimamente, anche il perfezionamento della competenza linguistica, la confusione tra mete glottodidattiche e tecniche genera una certa ambiguità nel rapporto traduzione/lingua straniera, in quanto la traduzione risulta intesa sia come metodo/tecnica di apprendimento linguistico che come acquisizione di competenze professionalizzanti, con uno spostamento deciso verso un'area che dovrebbe essere successiva o parallela a un corso di lingua straniera (DI SABATO 2007: 51).

I formatori, nella maggior parte dei casi provenienti da approcci e metodi considerati «tradizionali», non sempre possiedono competenze specifiche di didattica della traduzione (DI SABATO 2007: 52), perciò a fronte di un aumento della richiesta di percorsi di apprendimento in lingua straniera e dato il moltiplicarsi di corsi di studio destinati alla formazione di traduttori, si considera ormai necessario precisare e distinguere le molteplici implicazioni della traduzione sul piano didattico (DURIEUX 2005): insegnare una lingua straniera, in bilico fra traduzione pedagogica mirata al consolidamento delle acquisizioni linguistiche e traduzione esplicativa utile a confrontare due sistemi linguistici; formare professori di lingua che siano in grado di coniugare linguistica testuale, pragmatica cognitiva e pragmatica testuale per spiegare l'intelaiatura del testo e quali sono le regole del suo funzionamento; formare traduttori professionali capaci di cogliere e interpretare la coesione testuale, indagare le funzioni e le relazioni che connettono le varie sezioni, porsi le corrette domande sul testo da tradurre per migliorarne progressivamente la comprensione e, di conseguenza, la capacità di resa in lingua italiana; formare formatori di traduttori che identifichino il traduttore come una maglia di una catena in cui la traduzione non è più transfert inter-linguistico ma atto comunicativo.

Dunque, al rinnovamento della pedagogia della traduzione partecipano istanze molto diverse tra loro. Tanto più confusa alla luce di questi studi risulta la situazione universitaria italiana, in cui il settore scientifico disciplinare «Lingua e traduzione» pone sullo stesso piano in termini di obiettivi didattici due discipline che sono entrambe oggetto di valutazione, benché la traduzione continui ad essere percepita come una abilità particolare, non primaria, quindi successiva all'apprendimento linguistico. La spinta alla professionalizzazione, nodo cruciale di ogni offerta formativa, non tiene conto che il «cambio di paradigma» intrinseco alla traduzione professionale dovrebbe muovere gli obiettivi della didattica verso una dimensione che preveda due tempi di

insegnamento ben distinti: la scomposizione dell'atto traduttivo per identificarne le tappe, da un lato, dall'altro la simulazione delle reali condizioni di lavoro in modo che i futuri traduttori possano familiarizzare con tempi e modi dell'esercizio della professione (DURIEUX 2005: 42).

In realtà, non essendo materia di concorso come in Francia, la traduzione non gode in Italia di specifiche linee guida nel quadro della didattica universitaria, ma è affidata alla discrezionalità dei Corsi di Laurea, quando non dei singoli docenti. E' quindi spesso la teoria della traduzione ad essere al centro del discorso didattico. I corsi di traduttologia, variamente declinati, sono intesi a fornire agli studenti corretti strumenti critici per affrontare difficoltà di natura diversa: linguistica e culturale, innanzitutto, ma anche intertestuale e tematica, utilizzando gli strumenti informatici e lessicografici a disposizione. Ma poiché la Terza missione, così come intesa dal Piano Strategico di Ateneo, prevede che sia valorizzato il rapporto con le parti sociali attraverso l'azione di un Comitato di Indirizzo incaricato di formulare interventi mirati di interlocutori esterni che possano contribuire all'offerta formativa, è sempre più frequente che gli studenti si confrontino con opportunità di lavoro alle quali non avevano nemmeno pensato. L'incontro con traduttori professionisti, revisori e persone che a vario titolo seguono tutte le fasi di lavorazione di un volume tradotto illustra le potenzialità dell'atto traduttivo in dimensione editoriale, perciò negli ultimi anni si riscontra una maggiore consapevolezza maturata durante il percorso di studio, e l'aumento della richiesta di una formazione traduttologica a più ampio spettro che coniughi l'approfondimento linguistico a una riflessione sulla traduzione in termini epistemologici.

Benché la soluzione ideale sia sempre indirizzare gli studenti a percorsi professionalizzanti successivi alla laurea, può essere interessante, senza sovrapporsi ai meccanismi della traduzione professionale, mutuarne alcune strategie di approccio al testo (HENNEQUIN 1998), quantomeno nella fase di lettura, una abilità specifica e fondamentale, di per sé molto complessa, che il QCER mette in relazione alla mediazione e al plurilinguismo laddove la nuova finalità dell'educazione linguistica non si misuri più nell'acquisizione di una o più lingue prese isolatamente secondo il modello del parlante nativo, ma preveda la costruzione di un repertorio in cui possano trovare posto tutte le capacità linguistiche.

L'atto della lettura sollecita infatti le conoscenze già acquisite permettendo di costruire una rete di collegamenti, ma soprattutto evidenzia le implicazioni culturali nella comprensione di un testo (DENYER 1998: 12). Nel quadro del processo contemporaneo di internazionalizzazione della ricerca e della formazione l'insegnante di lingua è chiamato a condividere una visione del mondo attraverso un'altra cultura (DAGUES 2018) di cui la traduzione è

una delle rappresentazioni privilegiate come entità dinamica in mutazione permanente. Lingua e visione del mondo si assimilano pertanto in un movimento verso l'alterità che passa per una mediazione cognitiva e relazionale. In una concezione di ispirazione pragmatica, la conoscenza socioculturale interroga le nozioni di «alterità», «mobilità» e «comunità» nelle loro molteplici declinazioni (COSTE 2018) con l'obiettivo di accrescere e perfezionare la consapevolezza interculturale. La competenza di mediazione linguistica, trasversale alle precedenti, può allora essere sviluppata dagli studenti in un contesto formale di apprendimento quale quello universitario che li prepara al plurilinguismo della società, quando non siano essi stessi portatori dei valori del multiculturalismo. (COSTE 2010). Nella reciprocità di prospettive è necessario evitare le trappole dell'etnocentrismo e mettere a fuoco le distanze adottando un'impostazione interpretativa e comprensiva piuttosto che esplicitativa e descrittiva, senza dare per scontato che il linguaggio sia «le médiateur par excellence» o che la mediazione sia «présente d'emblée dans le langage» (HUVER 2018).

L'esercizio di traduzione svolto in quest'ottica ci pare possa stimolare alcune tra le strategie di mediazione indicate nel QCER (MARIANI 2016) improntate alla ricodifica di un testo, o di un discorso, per renderlo intelligibile a un'altra cultura: su questa base proviamo a sviluppare una proposta didattica rivolta a studenti di competenza avanzata poco inclini, a causa di una formazione pregressa di stampo prevalentemente letterario, alla riflessione metalinguistica e metaculturale.

La classe, costituita da un numero di studenti ideale per l'attività didattica che si intende proporre (una ventina di iscritti di cui circa quindici frequentanti con regolarità), corrisponde al secondo anno del corso di Lingua e traduzione francese di una laurea magistrale in lingue e letterature straniere europee e americane. Avviati a un percorso naturale di futuro insegnamento, gli studenti hanno maturato competenze linguistico-comunicative mirate soprattutto all'analisi testuale. Possiedono una buona preparazione di cultura generale e in particolare sulla poesia e narrativa francese dell'Ottocento e Novecento, ma in nome di una visione obsoleta ancora in auge in certe Scuole considerano l'apprendimento della lingua funzionale a quello della letteratura, aderendo a una posizione sostanzialmente «passiva» di comprensione del testo. Sono tuttavia in grado di comprendere testi complessi anche appartenenti a epoche diverse e di contestualizzarli riconoscendo significati impliciti ed espliciti: da questa competenza intende muovere l'elaborazione del modulo, anche in considerazione del fatto che gli studenti sanno produrre testi chiari e articolati che però risentono di calchi e prestiti lessicali, e soprattutto nello scritto tendono a prediligere strutture sintattiche proprie della L1 con un effetto di accumulo ipotattico che li espone a varie tipologie di

errore. Usano la lingua in modo flessibile ed efficace, anche nella comunicazione con parlanti nativi, ma ancora impreciso sul piano terminologico rispetto al settore di specializzazione, e avendo seguito corsi di lettorato improntati alle griglie QCER tendono a esprimere la propria opinione (in linea con le abilità previste dal livello B2) anche quando sarebbe loro richiesto di usare la lingua in una dimensione più accademica o professionale.

Il fatto di non avere scelto un percorso specialistico di taglio dichiaratamente linguistico o rivolto a settori professionalizzanti quali turismo, editoria, o mediazione culturale, adombra una visione della traduzione ancora vincolata ad approcci e metodi didattici «tradizionali»: gli studenti non possiedono competenze relative alla teoria della traduzione, non si sono cimentati in esercizi di traduzione se non durante il percorso triennale e a fini esclusivamente pedagogici, nella maggior parte dei casi considerano tradurre «noioso» o praticabile solo da chi mostri una specifica predisposizione. Il corso deve quindi essere commisurato a una condizione di bilinguismo tardivo di matrice scolastica non supportato, se non in minima parte, dall'adesione al programma Erasmus, e prevede una valutazione finale modulata, coerentemente con gli obiettivi fissati dal Corso di Laurea, sul raggiungimento di una competenza linguistica superiore a quella di partenza.

Si è posto il problema di evitare il ricorso alla traduzione come mezzo di apprendimento attraverso una mera trasposizione di significati da una lingua all'altra (FREDDI 1999), o come «tecnica per la fissazione e il reimpiego del lessico e della morfosintassi» (BALBONI 1998: 80), salvaguardando la dimensione di abilità interlinguistica che permette la comunicazione attraverso la mediazione (DI SABATO 2007: 50), per cui la didattica è stata organizzata secondo un'impostazione che valorizzasse la competenza interculturale e la riflessione interlinguistica. La realizzazione del testo tradotto non si è concentrata sul prodotto in sé, ma è stata subordinata a una serie di attività utili all'apprendimento – comprensione del testo, parcellizzazione in unità significative, negoziazione del significato, produzione di un testo che avesse la stessa funzione e lo stesso effetto pragmatico del testo di partenza (DI SABATO 2007: 52) – in modo che la riflessione sulle scelte traduttive mostrasse come «anche il passaggio da un testo scritto in lingua straniera a un testo scritto in lingua madre possa fungere da tecnica di individuazione e di fissazione delle differenze culturali delle quali il linguaggio è espressione» (DI SABATO 2007: 53).

Tra le forme di mediazione attuabili attraverso le pratiche linguistiche in situazione di apprendimento si è scelto di esplorare alcune dimensioni complementari: mentre gli studenti sono stati invitati a mobilitare le loro competenze in un'ottica interculturale tale da favorire il ripensamento della propria cultura in relazione a quella altrui, il docente ha esplicitato le strategie utilizzate per veicolare la rappresentazione della cultura straniera, ha

proposto una riflessione sulla reciprocità delle prospettive e sulla «diversità» come elemento costitutivo di qualsiasi fenomeno di pensiero, comprensione e appropriazione (COURTAUD 2018: 13) e ha discusso il ruolo del traduttore come mediatore non solo tra lingue ma tra culture, indagando il suo «posizionamento» rispetto all'atto traduttivo in termini personali e professionali.

Data la formazione di impronta letteraria dei partecipanti al corso, e per valorizzare una ormai da più parti condivisa «inscindibilità della didattica della L2 dalla didattica della cultura» (DI SABATO 2007: 53), si è deciso di concentrare l'attenzione sulla traduzione letteraria, privilegiando il settore specifico della traduzione d'autore. La scelta è riconducibile a diversi motivi: la traduzione autoriale è un canale privilegiato per osservare da vicino un atto, quale quello traduttivo, caratterizzato da una intrinseca caducità e incompiutezza (PROIETTI 2016); è possibile verificare l'ipotesi di un alto grado di contaminazione fra traduzione, riscrittura e saggio interpretativo, ampliando la prospettiva di lettura dell'opera degli autori-traduttori alla luce delle loro traduzioni (WOODSWORTH 1988); emerge un discorso autoriale specifico, relativo alla sovrapposizione fra scrittura e traduzione, presso quegli autori che in sede paratestuale denunciano interferenze creative nel loro lavoro (SANCONIE 2007).

Dopo una sintesi delle principali teorie traduttologiche, con particolare attenzione al passaggio dalla fase normativo-prescrittiva a quella analitico-descrittiva per rendere gli studenti consapevoli della natura «plurielle, polymorphe et multidimensionnelle» della pratica traduttiva (DURIEUX 2005: 37), il lavoro si è concentrato sulle logiche che sottendono alle operazioni traduttive. La seconda fase del modulo, sotto forma di laboratorio, ha quindi visto gli studenti impegnati nella traduzione dell'incipit di *L'éducation sentimentale* e di *Madame Bovary*, due passi corredati di note di contestualizzazione su autore, opera, brano e tema trattato, tali da favorire una comprensione non solo letterale. Questa procedura permette di comprendere e formalizzare i problemi posti dalla traduzione, valutare le modalità di ricorso al dizionario (LOPRIORE 2006: 90), imparare a muoversi fra approccio testuale (l'analisi del discorso di Delisle) e linguistico (la stilistica comparata di Vinay e Dalbernet) ragionando in termini di traduttologia descrittiva con l'obiettivo di distinguere fra traduzione diretta (*emprunt, calque, traduction littérale*) e obliqua (*transposition, modulation, équivalence, adaptation*). Si applica una traduttologia produttiva e pragmatica all'insegna della «morale par provision» opposta da Ladmiral alla «science toute faite» (1987), una traduttologia necessariamente frammentaria e sistematica (PODEUR 2002: 17) nella misura in cui non esiste un'unica modalità di insegnamento della traduzione, ma è necessario delineare un metodo di lavoro e identificare uno schema operativo con uno sguardo rivolto principalmente al contesto (DURIEUX 2005: 46).

Gli studenti sono stati pertanto guidati nel riconoscimento delle strutture morfosintattiche, i connettivi testuali, le parole chiave, e infine alla formulazione e verifica di alcune ipotesi di traduzione per approssimazione, tentativi ed errori, rispetto alle quali sono stati chiamati a motivare le proprie scelte attraverso griglie di autocorrezione predisposte dalla docente. Più che rappresentare una «caccia all'errore», questa parte del modulo evidenzia l'importanza di una lettura non superficiale del testo da tradurre e mira all'acquisizione di elementi concreti rispetto alle difficoltà incontrate, sollecitando la consapevolezza che le carenze grammaticali e sintattiche possono dare luogo a errori ripetuti, mentre la ricerca affannosa del sinonimo contribuisce a smarrire il significato del testo e rischia di modificarne il registro. In tal senso la didattica della traduzione letteraria non si distanzia troppo dai parametri di riferimento per la traduzione *tout court* rispetto all'importanza di insegnare tutte le fasi del processo traduttivo, dalla decodifica e comprensione al ragionamento analitico, riformulazione dei concetti, interpretazione e scelta di una soluzione traduttiva.

I lavori degli studenti, in linea generale, esprimono una certa meccanicità traspositiva con un forte tributo al significante della lingua francese: la L2 continua a percepirsi in filigrana come forma di «rispetto» nei confronti del testo originale, in virtù della sua «importanza» nella cultura di partenza. A una mancanza di «slancio verso una riformulazione sintattica e lessicale finalizzata a una risultante comunicativa» (RACCANELLO 2014: 22), corrispondono una tendenza all'appianamento testuale di matrice letterale giustificata come garanzia di protezione dall'errore (GOTTESMAN 2006) e uno strenuo ricorso alla proposta di alternative tra parentesi in un processo che inibisce le procedure inferenziali (SALMON 2008: 132).

Per contro, alcuni allievi particolarmente brillanti che hanno seguito corsi di letteratura su Flaubert con lettura e analisi dei romanzi in lingua tendono a trasferire la riflessione traduttiva su un piano di critica letteraria: messi poi di fronte alle traduzioni di Natalia Ginzburg (*Madame Bovary*) e Lalla Romano (*L'éducation sentimentale*) hanno discusso le soluzioni delle autrici non solo in termini di confronto con la traduzione realizzata in aula, ma in relazione alla scrittura flaubertiana. La traduzione (o ritraduzione) d'autore è quindi «scoperta» come strumento di analisi testuale ma anche di critica letteraria, inserendo l'esercizio traduttivo in una prospettiva mai sperimentata e immediatamente giudicata «interessante».

Le semplificazioni dell'architettura sintattica, la dissoluzione della trama ipotattica, la ridefinizione del periodo attraverso un diverso impiego dell'interpunzione, quando non l'esercizio stilistico vero e proprio privilegiato da alcuni autori-traduttori, hanno generato un dibattito acceso sulla libertà del traduttore all'insegna dell'eterna dicotomia fedeltà/infedeltà. Si è resa quindi

indispensabile una riflessione sui concetti generali di traducibilità, fedeltà, letteralità in un'ottica di diacronia storica, con esempi tratti da epoche differenti a partire dal Seicento, quando in area francese, con la fondazione dell'Académie, il dibattito sulla traduzione coinvolge teorici e grammatici in ragionamenti su fedeltà, scorrevolezza ed eleganza della composizione. Il grado di adattamento della fonte diviene variabile, e la ricerca dell'equivalenza si articola in una quantità di sfumature legate alla capacità del traduttore, tra esigenze della committenza e richieste del pubblico. Subentrano questioni di contenuto, di connotazione e coesione, insieme a commenti sulla struttura del testo di partenza e sull'importanza dell'incarico traduttivo. Il discorso sulla «clarté» e «netteté» della lingua francese, la sua propensione al «raisonnement» e alla «douceur», si sposta sul piano dell'«invention», della «diction» o degli «ornements» per raggiungere un pubblico più numeroso. La coerenza sintattica, lessicale e ritmica del testo di arrivo si esplicita nello spazio di elaborazione e difesa di un francese moderno che protegga la «memoria della lingua» contro le norme mondane e accademiche in nome di un «buon senso» fissato da un corpo più vasto di locutori (FUMAROLI 1994). La traduzione è insomma materia di confronto, il luogo in cui il dibattito prende vita attraverso i paratesti, in quanto discutere della traducibilità o intraducibilità di un'opera e decretare quali siano le priorità del traduttore conferisce autorevolezza intellettuale e sancisce l'appartenenza a un mercato letterario che nelle traduzioni ha una delle sue eccellenze (REY et al., 2011).

Agli argomenti storicamente ricorrenti «contro» la traduzione (MOUNIN 2016) si contrappone nel corso del tempo, da parte dei traduttori, una posizione interlocutoria che trova ideale espressione nei paratesti delle traduzioni, dove il significato di «belles infidèles» (ZUBER 1995) entra a far parte di una strategia retorica tesa a rivendicare un ruolo non più invisibile (VENUTI 1999), anzi determinante nella canonizzazione di certi autori stranieri. Le note del traduttore entrano a pieno titolo nello spazio traduttologico per contribuire all'identificazione e allo studio delle tradizioni traduttive e degli immaginari della traduzione sui quali si modella la soggettività del traduttore, ma anche delle diverse concezioni e rappresentazioni della traduzione implicate nella trasmissione dei testi (BERTINI 2014).

Il discorso che Antoine Berman definisce «tradizionale» in cui la traduzione è considerata «veicolo di tradizione» in quanto alimenta la cultura, il discorso a lungo segnato dal dissenso tra «sourciers» e «ciblistes» (LADMIRAL 2015), considera ormai il paratesto come luogo di transazione tra diverse istanze editoriali (SARDIN 2007) e si appresta a diventare spazio di studio del «progetto», dell'«orizzonte» e della «posizione» del traduttore, il cui ruolo non si definisce più in un obbligo predeterminato rispetto al testo ma nella trasparenza della relazione (BERMAN 1995: 77-83).

In occasione della ristampa della *Strada di Swann*, nel 1990, Natalia Ginzburg ricostruisce le ragioni di alcune sue scelte lessicali per poi ripercorrere e discutere le revisioni cui il testo fu sottoposto nel tempo: ridotto in questa sede a confronto dualistico, la dialettica che contrappone il traduttore al revisore ha in realtà una ricaduta determinante in ambito ricettivo (RACCANELLO 2014: 87). Nella prefazione alla *Signora Bovary*, invece, meglio nota come il testo «del cavallo e della formica», denuncia il timore, comune agli autori che traducono, di rovinare le pagine di colleghi illustri, riconoscendo tuttavia che tradurre produce una «nostalgia struggente della creazione» il cui tratto ispirativo si rinnova nel cercare le parole nel dizionario e «nel rimescolio della propria mente» (GINZBURG 1983: 432). Nel caso di Rosetta Loy, l'autrice si spinge ancora oltre: Fromentin le avrebbe insegnato a controllare e semplificare i giri di frase, a trovare un ritmo, a cogliere i tratti essenziali della narrazione; dopo la traduzione di *Dominique* ha completamente riscritto *La bicicletta*, il suo primo romanzo, capovolgendolo (LOY 1990: 266). Quanto a Lalla Romano, da una prefazione all'altra, dai *Trois contes* all'*Education sentimentale*, conduce il lettore attraverso la sua personale scoperta di Flaubert, e da pittrice quale è riflette sull'arte e sullo stile conferendo al suo lavoro una portata simbolica sancita dalle tracce che l'autore francese, proprio a causa del lavoro di traduzione, avrebbe lasciato nella sua opera letteraria.

In questo caso, il paratesto della traduzione smette di essere cornice normativa, griglia di lettura o forma di mediazione guidata e si ripropone nella sua dimensione originaria di oggetto «fuyant, flexible, versatile, toujours transitoire parce que transitif, qui présente le texte tout en le rendant présent» (GENETTE 1987: 8). In generale, i traduttori ripercorrono le fasi del loro lavoro per ribadire l'obiezione pregiudiziale di intraducibilità, pur confutandola nei fatti: appare evidente nei loro discorsi quanto la traduzione faccia «“esplodere” il legame implicito tra le due lingue insito in qualsiasi processo di apprendimento della lingua straniera» (DI SABATO 2007: 52). E' come se la traduzione implicasse un riapprendimento di entrambe le lingue, L1 ed L2, di cui improvvisamente si coglie tutta la diversità non solo dal punto di vista linguistico ma nella loro «façon d'être langue» e in ciò che accade al traduttore quando entrano in contatto attraverso la traduzione (BERMAN 1993). L'autore-traduttore denuncia in un primo tempo le difficoltà, le esitazioni, l'inaccessibilità della lingua straniera e l'imperfezione della lingua materna: parla di duello, di sfida, di disfatta, paralisi e delusione, riferisce la tentazione di rinunciare o di riformulare il testo originale per riscriverlo «meglio». La ricerca delle risonanze trasforma la traduzione in un momento privato, in scambio, in atto di comprensione che va oltre la questione linguistica.

L'unico modo per disattivare il conflitto implicito nell'atto traduttivo sembra essere ribaltare il rapporto tra l'originale e la sua trasposizione: il paratesto smette quindi di essere «accessorio del testo» (BERMAN 1993) per trasformarsi in luogo in cui il traduttore non solo illustra le sue scelte o rimette

in discussione traduzioni precedenti (LETAWE 2018), ma quasi si sdoppia appropriandosi del testo che traduce, e rilegge le tappe del suo percorso creativo alla luce dell'esperienza del tradurre. In questa dimensione dal profilo incerto, fra traduzione e creazione, i cui contorni cambiano anche a seconda del prestigio del traduttore, il paratesto non è più spazio di presentazione dell'opera ma vero e proprio atto editoriale in sé (OUVRY-VIAL 2007), che, tra saggio, *journal* e *mémoire*, si esprime in forme sempre nuove (DUMAS 2016).

Nel momento in cui la traduzione diviene narrazione di un percorso, la traduzione d'autore si presenta sul piano didattico come un laboratorio di studio su più fronti: emerge il ruolo del traduttore come «artefice aggiunto» (ALBANESE, NASI 2015) secondo una dimensione di valorizzazione autoriale della traduzione in cui anche il lavoro del revisore assume identità propria (CARMIGNANI 2014); la riflessione sulla necessità ritraduttiva, «la retraduction comme espace de la traduction» (BERMAN 1990), trova spazio in un più ampio discorso di «critica della traduzione» (NANNONI 2006); la verifica delle strategie editoriali in termini di autori e collane permette di collocare il lavoro del traduttore nel quadro della costruzione di un «canone» di classici europei (CADIOLI 2017).

In questa prospettiva, lo studio della traduzione autoriale inserisce il lavoro del traduttore in una precisa dimensione linguistica, letteraria e socioculturale che consente di individuare, storicizzandole, alcune modalità ricorrenti nella ricerca del compromesso all'interno del quale il testo può rivivere senza snaturarsi in una tradizione diversa (RACCANELLO 2014: 85).

Si obietterà che questi aspetti hanno scarso rilievo in un contesto di apprendimento linguistico, ma il lavoro sulla traduzione letteraria può avvalersi degli stessi strumenti di quella generale, a partire dal «commentaire de version» proposto da Ballard (1988): confronto fra il testo originale e una delle sue traduzioni; reperimento delle differenze tra i testi sul piano lessicale, grammaticale, semiotico ecc.; commento delle differenze per individuare le specificità dei sistemi linguistici, concentrandosi sulla ricerca dell'equivalenza piuttosto che sulla corrispondenza linguistica in un processo che favorisce la contemporanea elaborazione di due discorsi, uno nella lingua materna, l'altro nella L2, passando dalla ricezione (lettura) alla produzione (scrittura).

Inoltre, data la polisemia del testo letterario, può risultare interessante lavorare sull'ipotesi della traduzione come strumento critico: l'alto grado di contaminazione fra traduzione, riscrittura e saggio interpretativo implica infatti la necessità di leggere la traduzione al di là del suo esito sul piano linguistico, ma con uno sguardo ricettivo che sospende il giudizio per intraprendere un lungo, paziente lavoro di lettura e rilettura della traduzione lasciando da parte l'originale (BERMAN 1995: 65). La traduzione è davvero riuscita solo se ha una «consistenza immanente» che va oltre la sua relazione

con l'originale. Questa forma di lettura resistente alla compulsione del confronto permette allora di scoprire zone testuali problematiche in cui il testo perde ritmo, si affievolisce, oppure presenta elementi invasivi che rimandano alla lingua originale in un fenomeno di contaminazione o interferenza. Ma rivela anche, potenzialmente, zone che Berman qualifica come «miracolose» in cui il testo tradotto «tiene» non solo rispetto alla «norma standard» della lingua di arrivo, ma nella sistematicità e organicità di tutti i suoi componenti (BERMAN 1995: 65).

Lettori di traduzioni non si nasce, si diventa, e la traduzione stessa «doit être une lecture fine parce que son objet est le sens et que le sens repose sur la perception non seulement du visible, mais aussi de l'invisible et de l'anodin» (BALLARD 1998: 28). Sulla base di questa suggestione, alla fine del corso è stata proposta una lettura guidata dell'incipit di *Un cuore semplice* direttamente in italiano, nella elegantissima e molto libera versione di Camillo Sbarbaro poi messa a confronto con quella di Lalla Romano, che è stata percepita dagli studenti come più lavorata e meno autentica malgrado una maggiore aderenza dell'autrice alla scrittura flaubertiana. Una successiva analisi dei due passi con aggiunta del testo a fronte ha permesso di misurare il grado di intervento dei traduttori su punteggiatura e sintassi, sulla concordanza dei tempi, sull'aggiunta di connettori logici per introdurre esplicitazioni e amplificazioni. Gli studenti sono stati concordi nel riconoscere che la «libertà» traduttiva di Sbarbaro non tradisce l'essenza del testo, anzi preserva il ritmo della frase di Flaubert nell'unico modo in cui era possibile ricostituirlo in italiano: il testo tradotto, insomma, presenta lo stesso «potenziale di innesco» dell'originale, ovvero «la capacità di suscitare nei destinatari reazioni analoghe sul piano cognitivo e psico-emozionale» (SALMON 2008: 129). L'istintivo ricorso alla «lettera» evidente nelle loro prime traduzioni ha mostrato tutti i suoi limiti, e l'iniziale resistenza ad accogliere le rielaborazioni stilistiche proposte da certi autori-traduttori si è sciolta alla fine del corso sulla base delle competenze acquisite.

La riflessione sulle possibili interpretazioni del concetto di autorialità si è così spostata sulle modalità di lettura: sia del testo tradotto, in una dimensione di apprendimento linguistico, che del testo da tradurre, in un'ottica di «pre-analisi testuale» per reperire i tratti linguistici che caratterizzano la scrittura e la lingua del testo originale, e ordinarli in una rete di correlazioni sistematiche. La lettura del traduttore si sostanzia in un «orizzonte traduttivo» elaborato attraverso letture vaste e diversificate: «Un traducteur ignorant – qui ne lit pas de la sorte – est un traducteur déficient. On traduit avec des livres» (BERMAN 1997), e solo nel «va-et-vient entre ces versions et l'original» si può diventare buoni lettori di traduzioni (BERMAN 1995).

Alla luce di queste informazioni lo studente impara ad affrontare il testo da tradurre con la consapevolezza che ad ogni epoca (ma anche ad ogni

traduttore) appartiene uno «stile traduttivo» proprio, e che la ritraduzione, nel superamento dell'atto traduttivo in termini comunicativi a favore di un'apertura a una dimensione estetico-letteraria in un dato spazio culturale (BERMAN 1990), permette di modificare espressioni linguistiche che oggi appaiono datate, ma anche, eventualmente, di ripristinare quegli aspetti di straniamento culturale che nelle prime versioni sono eliminati, sottaciuti o in qualche modo nascosti perché troppo lontani dalla cultura di arrivo o considerati inappropriati per motivi ideologici nel momento in cui la traduzione viene messa sul mercato (BENELLI 2010: 20).

E' stato infine necessario interrogarsi sui paradigmi che, in diversi luoghi ed epoche, hanno determinato l'attribuzione di un giudizio di valore sulla traduzione: il fatto che non esista traduzione «sbagliata» (se non in termini linguistici) si conferma uno degli assunti fondanti della critica bermaniana, che sottolinea la scarsa utilità di un percorso critico mirato a reperire gli errori e i difetti di traduzione (BERMAN 1995: 41). «Cattiva» traduzione è solo quella che sotto l'apparenza della trasmissibilità opera una negazione sistematica dell'estraneità dell'opera straniera (BERMAN 1997: 15-16). Il cerchio dunque si chiude, le «belles infidèles» d'autore sono in realtà delle «belles étrangères» che salvaguardano il nucleo di «verità» del testo originale, ciascuna a suo modo, proprio attraverso la presenza di un traduttore che si pone in una dimensione autoriale dialettica nella quale il movimento fra atto creativo e atto traduttivo si consuma in confronto fecondo.

E' evidente che questo approccio didattico si allontana dal procedimento classico che prevede la distribuzione di un testo da tradurre, la preparazione della traduzione come compito a casa, correzione orale in aula durante la lezione successiva, discussione delle proposte traduttive e creazione di un testo uniforme sulla base delle indicazioni dell'insegnante (DURIEUX 2005: 37). I limiti del *corrigé* come «performance magistrale au double sens de la chaîne parlée produite par l'enseignant et de l'exploit inégalable» (LADMIRAL 1994: 71), ovvero il riferimento al docente come referente privilegiato di un paradigma di valutazione basato essenzialmente sull'errore e lo scarto, sono stati ampiamente discussi nelle loro ripercussioni pedagogiche, la principale delle quali riguarda l'implicita richiesta, fortemente inibitoria, di concentrare l'attenzione su singole porzioni di testo invece di considerarlo una produzione dotata di coerenza interna (BRUNETTE 1998: 139). Senza modelli assoluti cui aspirare, invece, i processi di elaborazione testuale sembrano farsi più articolati, e migliora la riformulazione nella lingua di arrivo sul piano stilistico, non più vincolato alla ricerca dell'equivalenza perfetta. Diventa allora plausibile quella tensione a un prodotto di qualità in dimensione professionalizzante indicata da Lavault (1998), che suggerisce di trattare il testo tradotto in ambito pedagogico come se fosse destinato alla pubblicazione.

Il percorso verso la traduzione aiuta la riflessione sulla struttura del testo (DI SABATO 2007: 54) giacché gli studenti apprendono, insieme alle strutture della L2, a distinguere l'ordine dei costituenti nelle due lingue, a riconoscere in che termini la loro posizione nella frase contribuisce a conferirle un valore particolare (rafforzamento di emotività, intensità, ironia), a identificare le scelte stilistiche o retoriche di certi autori (trovando spesso riscontro a quanto studiato sui libri di critica letteraria, ad esempio, in questo caso, lo studio di Thibaudet su Flaubert), a verificare dove si trovano i connettivi e a valutare le strategie dell'autore nella gestione delle connessioni. La stessa analisi logica, più che come ricerca degli elementi concettuali che costituiscono il testo, va intesa come indagine sulle funzioni e le relazioni che collegano le varie sezioni, in modo che i blocchi testuali diventino un insieme reticolare rispetto al quale gli studenti si pongano domande corrette. All'implicita richiesta di una «ricetta» di traduzione si sostituisce una lettura più meditata che entra nella trama testuale per individuare il ritmo al di là delle singole parole.

Sulla base dell'esperienza qui riferita si può quindi tentare una prima valutazione degli esiti pedagogici dello studio della traduzione d'autore nell'ambito di un corso di traduzione letteraria. Questo approccio sembra sollecitare l'interesse per le traduzioni esistenti, eliminando l'idea di un modello unico di traduzione «riuscita»; offre nuove opzioni di lettura che ampliano i termini di ricezione del testo da tradurre, non più percepito unicamente come sfida linguistica ma come parte di un patrimonio condiviso; riduce la tentazione di ricorrere a quell'istintiva letteralità rigida, tipica dell'esercizio di traduzione in ambito didattico, che neutralizza il testo nella cultura di arrivo. Sul piano delle competenze si riscontra un miglioramento dell'abilità pragmatica che permette agli studenti di utilizzare efficacemente il loro retroterra culturale o disciplinare per inserire l'atto traduttivo in un sistema coerente di conoscenze. Più nello specifico, si rileva la capacità in termini morfosintattici di distinguere tra l'errore di competenza e l'errore di interferenza, e una maggiore attenzione, non limitata all'esercizio traduttivo, alla coesione testuale e linguistica del testo. Una sensibilità acuita rispetto al registro linguistico dei testi presi in esame determina inoltre un significativo miglioramento della padronanza della «microlingua letteraria» (BALBONI 2013: 129) e un abbandono della postura autoreferenziale nella riflessione metacritica. Parallelamente, il lavoro sull'identificazione delle unità narrative del testo da tradurre, da un lato, e dall'altro la riflessione sul potenziale della lingua di arrivo, uniti all'acquisizione di strumenti di discussione e confronto per la presentazione concreta delle ipotesi traduttive, inseriscono l'apprendimento linguistico in una dimensione attiva di partecipazione alla vita culturale che risulta sempre funzionale al buon esito dei processi pedagogici.

BIBLIOGRAFIA

- ALBANESE, Angela, NASI, Franco (éds.), *L'artefice aggiunto. Riflessioni sulla traduzione in Italia: 1900-1975*, Ravenna, Longo, 2015.
- BALBONI, Paolo, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET, 1998.
- *Le sfide di Babele*, Torino, UTET, 2006.
- *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET, 2013.
- BALLARD, Michel, « Le commentaire de version », *Meta*, n. 3-33, 1988, p. 341-349.
- « Les "mauvaises lectures" : étude du processus de compréhension », in DELISLE, Jean, LEE-JAHNKE, Hannelore (éds.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1998, p. 27-47.
- BENELLI, Graziano, RACCANELLO, Manuela, *Il cavallo e la formica. Saggi di critica sulla traduzione*, Firenze, Le Lettere, 2010.
- BERMAN, Antoine, « La retraduction comme espace de la traduction », *Palimpsestes*, n. 4, 1990, URL: <http://journals.openedition.org/palimpsestes/596>.
- « La traduction des œuvres anglaises au XVIIIe et XIXe siècles : un tournant », *Palimpsestes*, n. 6, 1993, URL: <http://journals.openedition.org/palimpsestes/753>.
- *Pour une critique des traductions : John Donne*, Paris, Gallimard, 1995.
- *La prova dell'estraneo. Cultura e traduzione nella Germania romantica*, Macerata, Quodlibet, 1997 (ed. orig. *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Gallimard, 1984).
- BERTINI, Mariolina, «Attraverso Natalia: un percorso proustiano degli anni Sessanta», in DOLFI, Anna (éd.), *Non dimenticarsi di Proust. Declinazioni di un mito nella cultura moderna*, Firenze, Firenze University Press, 2014, p. 191-201.
- BRUNETTE, Louise, « La correction des traductions pédagogiques », in DELISLE, Jean, LEE-JAHNKE, Hannelore (éds.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1998.
- CADIOLI, Alberto, *Letterati editori. Attività editoriale e modelli letterari nel Novecento*, Milano, Il Saggiatore, 2017.
- CALVI, Maria Vittoria, «La traduzione nell'insegnamento linguistico», in MELLONI, Alessandra, LOZANO, Rafael, CAPANAGA, Pilar, (éds.), *Intepretar traducir textos de la(s) cultura(s) hispánica(s)*, CLUEB. Bologna, 2001, p. 327-342.
- CARMIGNANI, Ilide, *Gli autori invisibili: incontri sulla traduzione letteraria*, Nardò, Controluce, 2014.
- CAVAGNOLI, Stefania, PASSARELLA, Mirca, *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, Franco Angeli, Milano, 2011.
- COSTE, Daniel, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n. 7-1, 2010, <http://journals.openedition.org/rdlc/2031>.
- COSTE, Daniel, CAVALLI Marisa, « Retour sur un parcours autour de la médiation », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n. 15-2, 2018, <http://journals.openedition.org/rdlc/2975>
- COURTAUD, Léa, « Médiations linguistique et culturelle dans le cadre formatif universitaire. De la traduction à l'appropriation », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n. 15-3, 2018, <http://journals.openedition.org/rdlc/3703>.

- DAGUES, Véronique, « De l'obsolescence dans la médiation », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n. 15-2, 2018, <http://journals.openedition.org/rdlc/3001>.
- DELISLE, Jean, *Analyse du discours comme méthode de traduction*, Presses de l'Université de Ottawa, Ottawa, 1984.
- DENYER, Monique, *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 1998.
- DI SABATO, Bruna, « La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue », *Studi di Glottodidattica*, n. 1, 2007, p. 47-57.
- DUMAS, Hélène, *Journal d'une traduction*, Donnamarie-Dontilly, iXe, 2016.
- DURIEUX, Christine, « L'enseignement de la traduction: enjeux et démarches », *Meta. Journal des traducteurs*, n. 50-1, 2005, <https://id.erudit.org/iderudit/010655ar>.
- FARNOUD, Esmaeel, « Processus de la traduction : charge cognitive du traducteur », *Corela. Cognition, représentation, langage*, vol. 12-2, 2014, <http://journals.openedition.org/corela/3615>.
- FREDDI, Giovanni, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Torino, UTET, 1999.
- FUMAROLI, Marc, *Trois institutions littéraires*, Paris, Gallimard, 1994.
- GENETTE, Gérard, *Seuils*, Paris, Seuil, 1987.
- GINZBURG, Natalia, «Nota del traduttore», in FLAUBERT, Gustave, *La signora Bovary*, Torino, Einaudi, 1983, p. 431-433.
- «Postfazione», in PROUST, Marcel, *La strada di Swann*, Torino, Einaudi, 1990, p. 559-564.
- GOTTESMAN, Catherine, « Quelques réflexions sur la traduction littérale », *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n. 1, 2006, p. 95-106.
- HENNEQUIN, Jean, « Pour un pédagogie de la traduction inspirée de la pratique professionnelle », in DELISLE, Jean, LEE-JAHNKE, Hannelore, *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1998, p. 97-105.
- HUVER, Emmanuelle, « Penser la médiation dans une perspective diversitaire », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n. 15-2, 2018, <http://journals.openedition.org/rdlc/2964>.
- LADMIRAL, Jean-René, « Traductologiques », *Le français dans le monde. Retour à la traduction*, 1987, p. 18-25.
- *Traduire: théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard, 1994.
- *Sourcier ou cibliste. Les profondeurs de la traduction*, Paris, Les Belles Lettres, 2015.
- LAVAUULT, Elisabeth, *Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris, Didier, 1998.
- LETAWE, Céline, « Quand le traducteur-préfacier parle de traduction. Fonctions d'un discours entre préface allographe et préface auctoriale », *Palimpsestes*, n. 31, 2018, <http://journals.openedition.org/palimpsestes/2583>.
- LOPRIORE, Lucilla, « A la recherche de la traduction perdue: la traduction dans la didactique des langues », *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n. 141, 2006, p. 85-94.
- LORILLEUX, Joanna, HUVER, Emmanuelle, « Quelles médiations en didactique des langues et des cultures? Démarches et dispositifs, Recherches en didactique des langues et des cultures », n. 15-2, 2018, <http://journals.openedition.org/rdlc/3224>.
- LOY, Rosetta, «Nota del traduttore», in FROMENTIN, Eugène, *Dominique*, Torino, Einaudi, 1990, p. 261-266.

- MARIANI, Luciano, «(RI)visitare l'approccio teorico-metodologico del Quadro Comune Europeo: materiali di formazione per insegnanti», *Italiano LinguaDue*, n. 2, 2016, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8188>
- MOUNIN, Georges, *Les belles infidèles*, Villeneuve d'ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2016.
- NANNONI, Catia, «La critica della traduzione», in BENELLI, Graziano, TONINI, Giampaolo (éds.), *Studi in ricordo di Carmen Sánchez Montero*, Trieste, Edizioni Università di Trieste, vol. 1, 2006, p. 263-279.
- «Il "nuovo" ruolo della traduzione nella glottodidattica», in VINTI, Claudio (éd.), *Ça a terminé comme ça. La SSIS Lingue Straniere dell'Umbria. Un'esperienza positiva*, Perugia, Guerra Edizioni, 2010, p. 73-91.
- OUVRY-VIAL, Brigitte, « L'acte éditorial : vers une théorie du geste », *Communication et langages*, n. 154, 2007, p. 67-82.
- PERGNIER, Maurice, « Préface », in DELISLE, Jean, LEE-JAHNKE, Hannelore, *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1998, p. IX-XVI
- PODEUR, Josiane, *La pratica della traduzione*, Napoli, Liguori, 2002.
- PROIETTI, Paolo, «Gli "autori" del testo tradotto: fra creazione, scrittura e lettura», in BRETTONI, Augusta, PELLEGRINI, Ernestina, PIAZZESI, Sandro, SALVADORI, Diego, *Per Enza Biagini*, Firenze, Firenze University Press, 2016, p. 487-495.
- RACCANELLO, Manuela, *Proust in Italia. Le traduzioni della Recherche*, Firenze, Le Lettere, 2014.
- REY, Alain, DUVAL, Frédéric, SIOUFFI, Gilles, *Mille ans de langue française, histoire d'une passion*, vol. 1, Perrin, Paris, 2011.
- ROMANO, Lalla, «Nota del traduttore», in FLAUBERT, Gustave, *Tre racconti*, Torino, Einaudi, 2000, p.131-143.
- «Nota del traduttore», in FLAUBERT, Gustave, *L'educazione sentimentale*, Torino, Einaudi, 1984, p. 593-604.
- SALMON, Laura, «Osservazioni contro intuitive sulla didattica di "lingua e traduzione" nell'università riformata» in MARRAS, Gianna Carla, MORELLI, Mara (éds.), *Quale mediazione? Lingue, traduzione interpretazione e professione*, Cagliari, CUEC, 2005, p. 31-44.
- SALMON, Laura, MARIANI, Manuela, *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- SANCONIE Maïca, « Préface, postface, ou deux états du commentaire par des traducteurs », *Palimpsestes*, n. 20, 2007, URL : <http://palimpsestes.revues.org/102>.
- SARDIN, Pascale, « De la note du traducteur comme commentaire : entre texte, paratexte et prétexte », *Palimpsestes*, n. 20, 2007, URL : <http://palimpsestes.revues.org/99>.
- VENUTI, Lawrence, *L'invisibilità del traduttore. Una storia della traduzione*, Roma, Armando, 1999.
- WOODSWORTH, Judith, « Traducteurs et écrivains: vers une redéfinition de la traduction littéraire », *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, n. 1 (1), 1988, p. 115-125 <http://id.erudit.org/iderudit/037008ar>.
- ZUBER, Roger, *Les «belles infidèles» et la formation du goût classique*, Paris, Albin Michel, 1995.