

Insegnare l'italiano a teatro con Dario Fo

Cristina VIGNALI
Université de Rouen-ERAC

Il presente contributo intende illustrare un'esperienza – condotta in ambito universitario francofono – di insegnamento dell'italiano come lingua straniera, mediante la traduzione di una pièce teatrale tuttora inedita nella lingua d'arrivo, il francese. Tale contributo non ha certo l'ambizione di costituire un trattato di glottodidattica, ma si ripropone più semplicemente di condividere un'esperienza didattica svolta, unitamente alla riflessione che ne è derivata.

La riflessione del resto si riallaccia agli studi, divenuti sempre più numerosi negli ultimi anni, dedicati all'insegnamento della traduzione nell'apprendimento delle lingue straniere, e all'uso del teatro come strumento efficace in glottodidattica¹.

La propagazione degli studi in queste due direzioni ha dato vita in Italia ad esperienze didattiche di estremo interesse, come quella condotta alla *Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori* (SSLMIT) dell'Università di Bologna, con sede a Forlì, università pubblica che, insieme a quella di Trieste, propone un prestigioso corso di laurea per traduttori e interpreti. È significativo che uno dei più rinomati corsi di laurea per interpreti e traduttori in Italia proponga, dal 1992, un'attività teatrale che prevede attualmente

1. I contributi a tal riguardo sono numerosi; ci limiteremo pertanto a citare alcuni tra i più significativi: PORCELLI, G., 1982 : “La traduzione come test glottodidattico.” In Cigada, S. (éd.): *Processi traduttivi: teoria e applicazioni*, Brescia, La Scuola, p. 245-253; CIGADA, Sergio, 1984 : *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia, La Scuola; BALBONI, P. E., 1992 : “La traduzione nell'insegnamento delle lingue.” In Porcelli, G. (éd.): *Scuola e lingue moderne*, n. 6, Milan, Ghisetti e Corvi, p. 32-47; BORELLO, Enrico, 1999, *Teorie della traduzione. Glottodidattica e scienze della comunicazione*, Urbino, QuattroVenti.

spettacoli in francese, giapponese, portoghese, bulgaro, slovacco, inglese, russo, spagnolo, tedesco e italiano. Gli studenti si cimentano, nell'ambito di attività extracurricolari e gratuite, in adattamenti, traduzioni interlinguistiche o intersemiotiche di testi. La traduzione, oggetto di studio teorico e pratico nel percorso curricolare, diventa quindi un'attività extracurricolare associata al teatro in un'ottica di arricchimento della proposta offerta allo studente nel suo apprendimento delle tecniche traduttive e della lingua straniera stessa.

La nostra esperienza didattica, realizzata durante l'anno accademico 2011-2012, ha interessato un gruppo di studenti iscritti al secondo e terzo anno della *Licence* d'italiano dell'*Université de Lorraine*, e studenti non italianisti iscritti al percorso *Beaux-Arts* della medesima università.

La proposta, formulata da una collega del dipartimento di italianistica e da me stessa, consisteva nella traduzione di una pièce del drammaturgo italiano Dario Fo, Premio Nobel nel 1997, intitolata *Non tutti i ladri vengono per nuocere* (1958), nonché nella lettura teatrale in due lingue (italiano e francese) in occasione di una giornata di studi proposta dal Dipartimento intorno all'opera di Dario Fo, ancora materia di concorso all'*Agrégation d'italien* durante quell'anno accademico.

La scelta di lavorare su questa pièce di Dario Fo è dipesa in buona parte dalla volontà di far scoprire agli studenti di *Licence* un drammaturgo contemporaneo ancora vivente, dando loro al contempo la possibilità di interessarsi ad un autore studiato dai colleghi del *Master*, candidati al concorso dell'*Agrégation*; questa scelta creava inoltre un ponte possibile tra *Licence* e *Master Enseignement* per gli studenti desiderosi di sostenere in futuro un concorso di insegnamento. Nella stessa prospettiva, il Dipartimento ha ospitato quell'anno anche lo spettacolo di Gilbert Ponté, tratto dalla pièce di Dario Fo, *Lu Santo Jullàre Francesco* (1999), dedicata alla vita del santo.

Quanto alla decisione di condurre un'attività di traduzione come oggetto-chiave del laboratorio, essa si fondava tra l'altro sulla visione della traduzione come potente strumento di indagine della lingua e dello stile di un autore. Una visione confortata da numerosi studi critici, tra i quali quelli di Enrico Arcaini che bene li riassume:

L'attività traducente deve ripercorrere l'itinerario della codificazione e della semantizzazione come conoscenza, come pre-condizione essenziale per poter trasferire il più adeguatamente possibile quel dato

universo semioculturale in un altro universo semioculturale (Arcaini 1978: 259)².

L'attività traduttiva rientra inoltre tra le competenze curricolari che gli studenti di *Licence* devono acquisire nel corso del triennio; la traduzione di una pièce di Dario Fo poteva quindi costituire un utile ausilio, sul piano metodologico e pratico, per gli studenti del percorso, pur non rientrando direttamente tra le materie curricolari di carattere teorico o pratico previste dal loro piano di studi.

Quest'ultima precisazione permette una riflessione sulla distanza esistente tra l'insegnamento della traduzione come materia curricolare nell'ambito della *Licence* d'italiano da un lato (dove la traduzione da e verso l'italiano è presente durante ognuno dei tre anni che compongono la laurea breve), e come attività extra-curricolare, facoltativa e trasversale – quanto alla provenienza degli studenti coinvolti – d'altro lato. In primo luogo, la partecipazione personale degli studenti, in termini affettivi e in termini di quantità e qualità del lavoro svolto, è risultata indubbiamente più forte nel corso dell'atelier che non in aula, ovvero nell'ambito di un corso obbligatorio imposto dal piano di studi. Le ragioni di questa maggiore partecipazione durante l'atelier possono essere molteplici e certamente hanno tutte concorso al medesimo risultato: l'assenza di un esame finale che sanzionasse il lavoro svolto ha contribuito a disinibire gli studenti, anche nei confronti della figura del docente, percepito meno come colui che impartisce un apprendimento che in ultima istanza giudica; il piccolo gruppo di lavoro coinvolto nel progetto, sebbene eterogeneo nella sua composizione, si è rivelato accomunato da un interesse per la traduzione e il teatro, a differenza del gruppo-classe tradizionale, più ampio e disomogeneo quanto ad attitudini ed interessi; l'adesione ad un progetto collettivo finalizzato a valorizzare la traduzione mediante una lettura pubblica – aperta alla comunità studentesca, agli insegnanti della facoltà e a ricercatori interessati all'opera del drammaturgo – ha costituito un ulteriore elemento dinamizzante.

Maria Vittoria Calvi afferma che “nel caso della traduzione pedagogica, conviene [...] porre l'accento sul processo più che sul prodotto finito”³. Nel corso dell'atelier, gli studenti hanno avuto la

2. ARCANINI, Enrico, 1978: *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Milan, Feltrinelli, p. 259.

3. CALVI, Maria Vittoria, 2001: “La traduzione nell'insegnamento linguistico.” In Melloni, A., Lozano, R., Capanaga, P. (éds.), *Interpretar traducir textos de la(s) cultura(s) hispánica(s)*, Bologne, CLUEB, p. 327-342: p. 329.

percezione – come un traduttore che sapesse di tradurre una pièce che verrà rappresentata – di realizzare il loro lavoro per un pubblico, combinando quindi felicemente l’attenzione al “processo” e al “prodotto”. Se infatti siamo consapevoli dell’importanza che riveste, nella traduzione condotta a fini pedagogici, il “processo”, il quale, come sottolinea Balboni, fa “crescere competenza e metacompetenza nei discenti”⁴, siamo altrettanto convinti che la possibilità di vedere concretamente palesarsi l’uso e l’utilità del “prodotto” costituisca un potente stimolo per gli studenti.

La consapevolezza di tradurre per un pubblico finale ha inoltre posto gli studenti di fronte alla necessità – fonte di motivazione al contempo – di reagire anche dal punto di vista tecnico prestando particolare attenzione alla ricerca di soluzioni adeguate per una lettura scenica. In altri termini, si è potuto osservare come, a differenza di un corso di traduzione tradizionale, gli studenti si siano posti costantemente il problema (e l’obiettivo) di produrre un testo che fosse efficace al momento della recitazione, pur nel rispetto del testo di partenza. L’uso di una punteggiatura o di deittici adeguati, la scelta del registro linguistico più appropriato e la decisione di adattarlo (o meno) ad un pubblico di inizio millennio ben diverso dal pubblico di Dario Fo alla fine degli anni ‘50, la ricerca di soluzioni di fronte ai numerosi giochi di parole utilizzati dal drammaturgo, nonché il bisogno di ricorrere ad adattamenti culturali del testo – ad esempio in presenza di riferimenti a personaggi e situazioni attinenti al contesto storico dell’Italia del “miracolo economico” – hanno profondamente stimolato gli studenti, costretti a riscoprirsi non solo nel ruolo di traduttori, ma anche di registi teatrali.

Citiamo, a titolo di esempio, una scena in cui la traduzione di un gioco di parole ha coinvolto in particolar modo gli studenti, che son tornati a più riprese sul passaggio in cerca di soluzioni sempre più soddisfacenti. La scena in questione vede sul palco tre personaggi: due amanti clandestini, chiamati semplicemente “uomo” e “donna”, e un ladro che si è intrufolato nella residenza prima dell’arrivo dei due e che ora esce allo scoperto. La comicità della scena risiede nell’ostinazione con cui inizialmente i due amanti, per nulla spaventati, rifiutano al terzo incomodo il proprio statuto di ladro. Quest’ultimo sarà così costretto a presentarsi come membro di una famosa banda, la banda Martello, che la donna riconosce; ciò basterà a farle cambiare atteggiamento nei confronti del ladro, passando dallo scherno all’ammirazione più

4. BALBONI, Paolo Ernesto, 2010 : “La traduzione nell’insegnamento linguistico.” In Balboni, Paolo Ernesto (éd.), *In. It*, n. 25, Pérouse, Guerra Edizioni, p. 2-7 : p. 2.

inverosimile nei suoi confronti e scatenando così al contempo la comica gelosia dell'amante:

LADRO: [...] Io sono venuto qui per rubare, mica per fare il pagliaccio!

UOMO: Per rubare?

LADRO: Sicuro, sono ladro, ma serio.

DONNA (*divertita*): Ladro? Adesso salta fuori che è un ladro! Ma mi faccia il piacere! Dov'è la mascherina nera, il maglione a righe, e le pantofole di feltro?

[...] LADRO: Mascherina nera? Pantofole di feltro? [...] che ne sapete voi di ladri?

DONNA: Per sua norma e regola, io so tutto sui ladri... Mi ero preparata per il quiz della televisione... e proprio sui «delitti e furti celebri»...

UOMO: [...] (*Al Ladro*) Mi dispiace per lei ma è cascato male, è meglio che si scelga qualche altro mestiere, perché questo non attacca.

LADRO: Senta, lei che fa tanto lo spiritoso, non ha mai sentito parlare di una certa banda Martello.

DONNA (*col tono di chi ripete a memoria*): Banda Martello, composta [...] dal Tornati Angelo detto lo Stanca...

LADRO: Tornati Angelo detto lo Stanga e non stanca... Stanga vuol dire lungo...

DONNA: Lungo... mi faccia il piacere... Ma se era piccolino!

UOMO (*tanto per dir qualcosa*): E dica almeno piccoletto, no?

LADRO: Perché, io le sembro piccoletto?

UOMO: Ma che c'entra lei?

LADRO: C'entro e come! Perché, se non le spiace, Tornati Angelo detto lo Stanga, sono io! [...]

DONNA (*illuminandosi* [...]): Ma è meraviglioso, è proprio lui, lo Stanca... pardon... lo Stanga! che piacere! Lei permette, vero? (*Lo abbraccia, lo bacia sulle guance*) Un ladro, un ladro vero... non mi era mai capitato! Si lasci guardare... (Fo 1984: 105, 106)⁵.

Il passaggio è stato così tradotto dagli studenti:

VOLEUR : [...] Moi je suis venu ici pour voler, et non pas pour faire le clown !

HOMME : Pour voler ?

VOLEUR : Bien sûr, je suis un voleur, mais un voleur professionnel.

FEMME (*amusée*) : Un voleur ? Maintenant il nous sort qu'il est un voleur ! Mais n'importe quoi ! Où sont le masque noir, le pull à rayures et les pantoufles de feutre ?

5. Fo, Dario, 1984 : *Le commedie di Dario Fo*, Turin, Einaudi, p. 105-106.

[...] VOLEUR : Le masque noir, les pantoufles ? [...] qu'est-ce que vous connaissez des voleurs, vous ?

FEMME : Pour votre gouverne, moi, je sais tout sur les voleurs... Je m'étais préparée pour le jeu à la télévision et justement sur « les délits et les vols célèbres »...

HOMME : [...] (*Au Voleur*) Je suis désolé pour vous, vous êtes mal tombé, il vaut mieux que vous choisissiez un autre métier, parce que celui-là ne colle pas.

VOLEUR : Ecoutez, vous qui faites le malin, vous n'avez jamais entendu parler de la bande Martello.

FEMME (*avec le ton de quelqu'un qui répète par cœur*) : La bande Martello, composée de [...] Angelo Tornati dit « La Pêche »...

VOLEUR : Tornati Angelo dit « la Perche » et non « la Pêche »... Perche, ça veut dire grand.

FEMME : Grand ?...Mais n'importe quoi. Tout le monde sait qu'il était petit !

HOMME (*juste pour dire quelque chose*) : Même très petit non ?

VOLEUR : Pourquoi ? Je vous semble si petit que ça ?

HOMME : Mais qu'est ce que vous venez faire là-dedans ?

VOLEUR : Ça me concerne ! Ne vous en déplaît, Tornati Angelo dit « La Perche », c'est moi ! [...]

FEMME : (*dont le visage s'éclaire* [...]) Mais c'est merveilleux, c'est vraiment lui, « la Pêche »... Pardon... « la Perche » ! Quel honneur ! Vous permettez ? (*elle le prend dans ses bras et l'embrasse sur les joues*) Un voleur, un vrai voleur... ça ne m'était jamais arrivé ! Laissez-moi vous regarder.

Il ladro si riscopre improvvisamente filologo e spiega alla donna il significato del termine “stanga”, sinonimo di “alto”, confuso per una sola consonante con l'aggettivo “stanca”. Mentre quest'ultimo aggettivo (“stanca”) non ha una ripercussione particolare sulle battute di dialogo che seguono, il collegamento “stanga-alto” è determinante per garantire l'incalzare di apprezzamenti sulla statura del bandito che si rivelerà poi essere il Ladro stesso. Gli studenti hanno quindi optato coscienziosamente per il gioco di parole “perche/pêche”, privilegiando il valore semantico del primo termine (“perche”, che appunto può indicare una persona alta e piuttosto magra), a scapito del secondo, scelto invece solo in base alla consonanza che possiede rispetto al primo e che consente i numerosi lapsus della donna.

La riflessione linguistica che presiede normalmente al processo traduttivo ha comportato una notevole partecipazione degli studenti, che hanno toccato con mano la necessità di comprendere l'evoluzione della lingua italiana e le sue peculiarità espressive e contemporaneamente saggiare tutte le possibilità traduttive nella loro lingua

materna perché il testo d'arrivo fosse altrettanto convincente ed espressivo. In questo si è rivelato determinante il coinvolgimento nel progetto di studenti provenienti dal percorso *Beaux-Arts*, privi di una seppur minima conoscenza della lingua italiana e dunque estranei, a priori, al processo traduttivo, ma coinvolti ai fini della lettura recitata della pièce tradotta in francese dal resto del gruppo. La necessità di procurare loro un testo efficace nella lingua d'arrivo ed adeguatamente 'recitabile' ha motivato gli studenti italianisti, che si sono interrogati in prima persona sulla pertinenza delle scelte attuate, immaginandosi a loro volta attori, prima ancora di affidare ai compagni il compito di interpretare il testo tradotto.

Dal confronto con i colleghi del percorso *Beaux-Arts* è sorto un lavoro spontaneo e continuo di revisione della traduzione, in cui la lingua d'arrivo e di partenza divenivano strumenti di lavoro affrontati con naturalezza nella dinamica coinvolgente della recitazione finale. Se insistiamo su quest'ultimo aspetto, sulla revisione della traduzione, è perché, nei corsi di traduzione tradizionali, si tratta di una fase piuttosto trascurata dagli studenti. Rilettura e revisione spesso si confondono e quest'ultima si limita il più delle volte e nel migliore dei casi ad una pura correzione di sviste lessicali o grammaticali. La collaborazione con studenti non-italianisti, ignari del testo di partenza, ma interessati alla resa finale del testo in lingua francese (da recitarsi dinanzi ad un pubblico prevalentemente francofono) ha spinto i nostri studenti a compiere un lavoro consapevole di revisione, in stretta collaborazione con i colleghi 'attori'. Questi ultimi hanno messo in rilievo problemi di ritmo, a cui occorreva trovare una soluzione mediante un uso più ragionato della punteggiatura e dei tempi grammaticali, nonché incongruenze lessicali, giochi di parole divenuti poco comprensibili nella lingua d'arrivo, battute dal potenziale comico importante ma spezzate da errate scelte lessicali.

La presenza degli studenti di *Beaux-Arts* si è rivelata significativa, inoltre, perché essi hanno saputo contribuire, con la loro esperienza, alla messinscena necessaria per la lettura teatrale. In questa fase del lavoro, i nostri studenti si sono resi conto più da vicino dell'importanza della traduzione delle didascalie. Esse, infatti, contenevano preziose informazioni sulla presenza in scena di oggetti utilizzati dai personaggi, nonché su azioni, gestualità e stati d'animo di questi ultimi. La precisione nella traduzione delle didascalie permetteva di operare scelte di regia più accurate, senza rischiare di intaccare il ritmo delle scene poste dal drammaturgo in un crescendo di comicità. La sensibilizzazione dei nostri studenti italianisti al lavoro di regia li ha

portati ad avere un atteggiamento più vigile nei confronti delle didascalie, che nella traduzione tradizionale in aula sono spesso oggetto di dimenticanze o di trascuratezza. Un esempio che ha destato l'attenzione degli studenti riguarda la scena in cui i due amanti clandestini, che abbiamo citato precedentemente, fanno uso di una pistola; l'uomo la utilizza per far credere, per un attimo, all'amante di potersi togliere la vita con essa, portandola invece alla testa nel solo intento di spaventare la donna. Quest'ultima reagisce tempestivamente, e per un attimo lo spettatore potrebbe credere che si tratti di un vero tentativo di salvare l'amante. Ma poi, con una naturalezza spiazzante, la donna ripropone all'uomo la pistola carica e priva di sicura e lo invita a spararsi solo allora, con la sicurezza di non fallire il colpo. L'importanza – segnalata tra l'altro dalle didascalie – della gestualità dei personaggi che manipolano vicendevolmente la pistola, e di ogni singola parola indicante stati d'animo e atteggiamenti dei due amanti (“teatrale”; “sorridente sotto i baffi”; “ironico e soddisfatto”; “stranamente di testa”) è stata percepita realmente dagli autori della traduzione nel momento in cui, durante le prove, hanno visto rappresentata la scena dai compagni, e questo ha permesso loro di rettificare imprecisioni lessicali o addirittura dimenticanze che provocavano la perdita di comicità nel testo di arrivo:

DONNA: Ma possibile che tu non abbia nemmeno un po' di sensibilità... di comprensione, almeno nei miei riguardi? Non capisci che sono disperata?

UOMO: Che esagerazione! Disperata! Ma si può sapere cosa pretendi da me? (*Teatrale*) Vuoi che mi spari? E va bene mi sparo! (*Estrae dal cassetto una pistola e la punta alla fronte*) Così sarai contenta!

DONNA: Nooo... Che fai?... Fermati. (*Gli toglie di mano la pistola*).
L'Uomo, che evidentemente ha fatto il gesto col solo intento di spaventarla, sorride sotto i baffi.

UOMO (*ironico e soddisfatto*): Come?... Adesso non vuoi che mi spari?

DONNA: Ma tesoro, se non levi la sicura e non metti la pallottola in canna... così. (*Fa scattare il caricatore poi gli porge la pistola*) Adesso sì che puoi spararti...

UOMO (*con la voce stranamente di testa*): Ah... ah... adesso posso...
(Fo 1984: 101-102)⁶.

Il passaggio è stato così tradotto :

6. Fo, Dario, 1984 : *Le commedie di Dario Fo*, Turin, Einaudi, p. 101-102.

FEMME : Mais est-il possible que tu n'aies pas la moindre sensibilité... la moindre compréhension, au moins à mon égard ? Tu ne comprends pas que je suis désespérée.

HOMME : Tu exagères ! Désespérée ! Mais peut-on savoir ce que tu attends de moi ? (*Théâtralement*) Tu veux que je me tire une balle ? Très bien je le fais ! (*il sort du tiroir un pistolet et le pointe sur son front*). Comme ça tu seras contente !

FEMME : Nooon, qu'est-ce que tu fais ?... Arrête. (*Elle lui retire des mains le pistolet*)

L'homme, qui évidemment n'a fait ce geste que pour l'effrayer, sourit en coin.

HOMME : (*ironique et satisfait*) Comment ?... Maintenant tu ne veux plus que je me tire une balle ?

FEMME : Mais mon trésor, si tu n'enlèves pas le cran de sûreté et si tu ne mets pas la balle dans le canon... comme ça. (*Elle active le chargeur puis lui tend le pistolet*). Maintenant oui, tu peux te tirer une balle...

HOMME : (*avec une voix de tête, étrangement*) Ah ah... maintenant je peux...

Quanto abbiamo affermato in merito all'influenza positiva degli studenti di *Beaux-Arts* sulla traduzione, soprattutto in termini di precisione e di attenzione prestata alle caratteristiche peculiari del testo di partenza, è applicabile parimenti al lavoro di preparazione alla lettura teatrale in italiano da parte degli studenti italianisti. Tale lavoro, realizzato in presenza degli studenti di *Beaux-Arts*, si è rivelato un interessante strumento di apprendimento dell'italiano stesso. Il lavoro sulla voce (impostazione, tono e volume), sull'accento e sulla relazione tra parola e gesto in lingua italiana è risultato di ben maggiore efficacia rispetto alla lettura ad alta voce a cui a volte gli studenti si trovano confrontati durante le lezioni tradizionali. La lettura ha infatti acquisito un significato particolare, proprio in ragione della sua finalità ultima, ma ha soprattutto motivato gli studenti ad avere un approccio più attento agli aspetti citati della locuzione orale, che fanno parte integrante dell'apprendimento di una lingua straniera. L'esercizio della lettura recitata ha inoltre contribuito a disinibire gli studenti al momento della performance dinanzi ad un pubblico, esercizio che gli studenti tendono invece a voler evitare in aula. Il risultato è stato un più che soddisfacente miglioramento della pronuncia, una progressiva correzione degli errori legati alla diversa posizione dell'accento tonico in italiano e in francese, un miglioramento nell'impostazione della voce da parte di studenti che ricorrono a un tono della voce molto basso quando parlano o leggono in italiano in aula. Gli studenti hanno inoltre potuto sperimentare l'importanza della modulazione del tono di voce in

lingua straniera, comunicando con essa da un lato un'espressività più adatta alle situazioni e dall'altro una migliore interazione con l'interlocutore. La distanza del pubblico dal palco, ad esempio, ha posto un problema concreto agli studenti, che hanno potuto adeguare sempre più correttamente il loro tono della voce nel corso delle prove. Questo aspetto, che pare scontato per chi apprenda una lingua straniera, è invece spesso affrontato con difficoltà dagli studenti in aula. Una buona parte di essi si destina all'insegnamento della lingua italiana nella scuola secondaria di primo o secondo grado, dove la gestione consapevole della voce costituisce un importante strumento comunicativo per il docente; per accedere all'insegnamento, gli studenti dovranno inoltre affrontare un concorso, come il *Capes* o l'*Agrégation*, in cui le commissioni sono attente all'acquisizione della competenza di modulazione del ritmo e del tono della voce nei candidati. Citiamo, a titolo d'esempio, il *rapport de jury* della sessione 2011 dell'*Agrégation* d'italiano; in esso, a proposito dell'*explication de texte* sulla questione dedicata a Dario Fo e alla moglie Franca Rame, si afferma:

[Les] candidats sont invités à s'exprimer de façon aussi pédagogique que possible, conscients du fait qu'ils ne sont pas seulement évalués en fonction de leurs connaissances scientifiques mais aussi de leurs compétences didactiques. Or certains candidats ont donné l'impression qu'ils parlaient pour eux-mêmes sans tenir aucun compte de l'auditoire. La qualité pédagogique de l'exposition est un des critères fondamentaux de l'évaluation de cette épreuve orale. De même, on ne saurait trop insister sur l'importance de la lecture : on ne lit pas un poème comme on lit un texte de théâtre. Le rythme, la mélodie, les pauses imposées par les vers et la métrique, les sonorités, les allongements des paroles par les diérèses : tout doit être pris en compte dans la restitution [...]. Le ton de la voix a aussi son importance : si un murmure mal articulé est d'emblée pénalisant, il est désagréable d'entendre quelqu'un hurler ou moduler des aigus en contradiction avec le rythme ou le sens des phrases (Bouzafer 2011: 87)⁷.

7. BOUZAHER, Myriam, 2011 : *Concours du second degré – Rapport de jury. Session 2011. Agrégation externe. Section : italien*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, p. 87. (« [I] candidati sono invitati a esprimersi in modo quanto più possibile pedagogico, consapevoli del fatto che essi non vengono valutati solo in funzione delle loro conoscenze scientifiche, ma anche delle loro competenze didattiche. Ora, certi candidati hanno dato l'impressione di parlare per se stessi senza tenere in alcuna considerazione l'uditorio. La qualità pedagogica dell'esposizione è uno dei criteri fondamentali della valutazione di questa prova orale. Parimenti, non insisteremo mai abbastanza sull'importanza della lettura : non si legge una poesia come si legge un testo teatrale. Il ritmo, la melodia, le

Il nostro atelier di traduzione e lettura teatrale ha permesso agli studenti di sperimentare l'importanza della modulazione della voce, in un clima di fiducia reciproca (nei confronti dei compagni e degli insegnanti), la cui instaurazione è stata facilitata dall'ambiente stesso di lavoro, rispetto al contesto dell'aula tradizionale.

Le competenze diversificate degli studenti – dovute anche ai loro diversi percorsi di studio – e il clima instauratosi nel corso degli incontri hanno avuto ripercussioni positive sull'approccio alla traduzione. Così come produttivo è il fatto che il lavoro di traduzione, rilettura e revisione sia stato realizzato sempre collettivamente e in prima persona dagli studenti stessi. Rispetto ad una lezione tradizionale, in cui certamente ogni studente è invitato a prender parte al lavoro di traduzione o correzione della stessa, ma in cui l'insegnante svolge un ruolo d'armonizzazione delle soluzioni traduttive proposte e può intervenire presentando alla classe una correzione modello, le insegnanti dell'atelier hanno invece lasciato libero spazio al processo creativo che vedeva attivamente coinvolti gli studenti, accordando volontariamente a questi ultimi una maggiore libertà di creare, modificare, ripensare o riscrivere la traduzione. Tale atteggiamento è nato da una riflessione delle docenti sulle finalità diverse dell'esercizio traduttivo in aula e nel corso dell'atelier. Il fatto di non proporre necessariamente una correzione della traduzione, ma di lasciare agli studenti collettivamente tempi e spazi per poter individuare soluzioni traduttive più convincenti, derivava innanzitutto dalla volontà di rinforzare le dinamiche creative nello studente.

Vale la pena soffermarsi anche sul ruolo positivo esercitato dalla dimensione dello spettacolo sui protagonisti del laboratorio – tanto sul piano personale che sul piano professionale. La lettura teatrale del testo di Dario Fo è stata vissuta dagli studenti come un momento in cui fissare in modo cerimoniale una fase precisa del cursus di ognuno di essi, per riconoscere personalmente il valore del progresso compiuto nel corso dell'attività. È stato al contempo un mezzo stimolante attraverso il quale interrompere, spezzandola, la monotonia che talvolta accusano i nostri studenti durante l'anno accademico e che provoca, in alcuni di loro, l'abbandono del percorso di studi. Una monotonia dettata in particolare dalla modalità stessa dei corsi che vengono impartiti loro,

pause imposte da versi e metrica, le sonorità, l'allungamento delle parole mediante la dieresi: tutto questo deve essere preso in considerazione al momento della resa [...]. Il tono della voce ha anch'esso una sua importanza : se un mormorio mal articolato diventa subito penalizzante, è al tempo stesso sgradevole sentir qualcuno urlare o modulare acuti in contraddizione con il ritmo o il senso delle frasi »).

nei quali essi lamentano l'insufficienza di interazione con l'insegnante e la scarsità di momenti espressamente dedicati all'espressione orale in lingua straniera. Il fatto di ritrovarsi sulla scena, di fronte a docenti e compagni di corso, è stato un modo per prendere atto di una maturazione, personale e linguistica, nonché un'occasione per sentire il riconoscimento del pubblico.

Giunti al termine di questa riflessione, ci pare legittimo affermare che l'esperienza di traduzione e lettura teatrale condotta in ambito universitario con un gruppo eterogeneo di studenti risponda pienamente alla necessità, avvertita dai docenti che insegnano una lingua straniera, di individuare situazioni capaci di favorire l'apprendimento mediante esperienze che investano il discente nella totalità della sua personalità permettendogli al tempo stesso di agire "in" lingua.

Come afferma Caterina Cangìà, occorre stimolare il discente non solo sviluppandone le abilità comunicative ma gratificandone la motricità, la manualità e la sensorialità⁸. Il teatro, vissuto nelle sue diverse fasi – dalla lettura-comprensione iniziale del testo, passando per la sua traduzione e lettura-interpretazione conclusiva –, si rivela un'attività estremamente ricca per l'apprendimento linguistico, in quanto si rivolge ad entrambi gli emisferi del nostro cervello, rispondendo così a quella "cooperazione emisferica" che, secondo Caterina Cangìà, stimola ampiamente l'apprendimento linguistico:

[...] È la notevole cooperazione emisferica che fa catturare il linguaggio nella sua totalità e ricchezza. Posta la bilateralità complementare del cervello, conclusione felice è una glottodidattica che utilizza le risorse di entrambi gli emisferi e che perciò pone quali condizioni per l'apprendimento, l'ascoltare, il vedere e il sentire e fa cogliere la lingua come atto motorio e come bisogno comunicativo. Sì, una teoria olistica dell'apprendimento della lingua completa la filosofia del linguaggio che descrive l'atto di parola come "fare". [...] Ma l'apprendimento non è riferito solo al fatto cognitivo. I sentimenti, gli atteggiamenti, le sensazioni legate all'emotività vi giocano un ruolo fondamentale (Cangìà 1998: 199)⁹.

8. CANGIÀ, Caterina, 1998 : *L'altra glottodidattica*, Florence, Giunti, p. 197.

9. CANGIÀ, Caterina, 1998 : *L'altra glottodidattica*, Florence, Giunti, p. 199.

BIBLIOGRAFIA

- ARCANI, Enrico, 1978, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Milan, Feltrinelli.
- BALBONI, Paolo Ernesto, 1992, «La traduzione nell'insegnamento delle lingue», in Porcelli, Gianfranco (éd.), *Scuola e lingue moderne*, n° 6, Milan, Ghisetti e Corvi, p. 32-47.
- BALBONI, Paolo Ernesto, 2010, «La traduzione nell'insegnamento linguistico», in Balboni, Paolo Ernesto (éd.), *In.It*, n° 25, Pérouse, Guerra Edizioni, p. 2-7.
- BORELLO, Enrico, 1999, *Teorie della traduzione. Glottodidattica e scienze della comunicazione*, Urbino, QuattroVenti.
- BOUZAHER, Myriam, 2011, *Concours du second degré – Rapport de jury. Session 2011, Agrégation externe, Section : italien*, Paris, Ministère de l'Education Nationale.
- CALVI, Maria Vittoria, 2001, «La traduzione nell'insegnamento linguistico», in Melloni, Alessandra, Lozano, Rafael, Capanaga, Pilar (éds.), *Interpretar traducir textos de la(s) cultura(s) hispánica(s)*, Bologne, CLUEB, p. 327-342.
- CANGIÀ, Caterina, 1998, *L'altra glottodidattica*, Florence, Giunti.
- CIGADA, Sergio, 1984, *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia, La Scuola.
- FO, Dario, 1984, *Le commedie di Dario Fo*, Turin, Einaudi.
- FO, Dario, 2000, *Teatro*, Turin, Einaudi.
- PORCELLI, Gianfranco, 1982, «La traduzione come test glottodidattico», in Cigada, Sergio (éd.), *Processi traduttivi: teoria e applicazioni*, Brescia, La Scuola, p. 245-253.