

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

Traduzione, Interpretazione e Interculturalità

Ciclo XXVII

Settore Concorsuale di afferenza: 10/H1 - LINGUA, LETTERATURA E CULTURA FRANCESE

Settore Scientifico disciplinare: L-LIN/04 - LINGUA E TRADUZIONE –LINGUA FRANCESE

La formazione del traduttore specializzato tra didattica e mondo professionale

Presentata da: **Gaia Ballerini**

Coordinatore Dottorato
Prof.ssa Raffaella Baccolini

Relatore
Prof. Danio Maldussi

Esame finale anno 2016

*A Vittoria, la fatina dagli occhi verdi.
E a Danilo, suo padre.*

Ringraziamenti

Ringrazio il Prof. Danio Maldussi che ha messo a disposizione le sue competenze accademiche, professionali e didattiche aiutandomi a selezionare e organizzare i contenuti di questo lavoro e a porli nella giusta prospettiva. Lo ringrazio inoltre per avermi sempre stimolata a migliorare e per aver creduto in questo progetto.

Ringrazio il Prof. Marcello Soffritti per l'apporto scientifico e per aver sostenuto il progetto didattico sperimentale *TraDidattica – La traduzione dei bilanci consolidati*.

Ringrazio la Dott.ssa Ornella Hugony di *Communication Trend Italia – CTI* per la generosa *partnership* che ha consentito la progettazione e la realizzazione di *TraDidattica*.

Ringrazio la Dott.ssa Claudia Mezzabotta e il Dott. Fabrizio Hugony che hanno preso parte al progetto in qualità di revisori esterni apportando un valore aggiunto.

Ringrazio la mia famiglia, mio marito e mia figlia, che mi hanno accompagnata in questo percorso condividendone i successi ma anche la fatica che comporta una tesi di ricerca.

Indice

Introduzione	12
Capitolo 1- Didattica della traduzione specializzata e mondo professionale.....	16
1.1 Dialogo tra accademia e parti sociali: un excursus storico.....	17
1.2 Quale mercato per il traduttore tecnico-scientifico?.....	19
1.3 Norma UNI EN 15038: 2006	20
1.4 Norma UNI 11591:2015.....	23
1.5 Mercato della traduzione professionale: le indagini come strumento conoscitivo.....	26
1.5.1 Ricerca sul mercato dei traduttori e degli interpreti 2007 – AITI.....	26
1.5.2 Risultati dell’indagine: settori di specializzazione, combinazioni linguistiche, strumenti di traduzione assistita, formazione continua.....	27
1.5.3 Indagine sul mercato dei traduttori e degli interpreti 2013 – AITI	28
1.5.4 Employer consultation on competence requirements – OPTIMALE (2011)	29
1.5.5 Educazione Linguistica in Istituzioni e Aziende della provincia di Forlì-Cesena – Il progetto ELIA	31
1.5.6 Formazione dei traduttori: le indagini come strumento conoscitivo.....	32
1.6 Approcci didattici: dalla performance magistrale a oggi.....	34
1.7 Didattica della traduzione	34
1.7.1 Jean Delisle: l’apprendimento per obiettivi (1988) (1993)	36
1.7.2 Christiane Nord: il metodo basato sull’analisi testuale (1991)	36
1.7.2.1 Le competenze	37
1.7.2.2 La selezione dei testi	38
1.7.2.3 La progressione	38
1.7.2.4 La valutazione.....	38
1.7.3 Christiane Nord: il metodo orientato alla pratica (1996)	39
1.7.4 Jean Vienne: la traduzione in situazione (1994)	40
1.7.5 Daniel Gile: l’approccio orientato al processo (1995)	41
1.7.6 Donald Kiraly e Paul Kussmaul: ricerca cognitiva e psicolinguistica applicata alla formazione (1995) .	43
1.7.7 Donald Kiraly: un approccio socio-costruttivista (2000)	45
1.7.8 Amparo Hurtado Albir e Maria González Davies: l’approccio task-based (1999) (2004)	47
1.7.9 Amparo Hurtado Albir: l’acquisizione della competenza traduttiva (2008-2015)	50
1.8 Didattica della traduzione specializzata: due proposte	51
1.8.1 Christine Durieux: un approccio basato su comprensione e rielaborazione (1988-2005)	52
1.8.2 Daniel Gouadec: pedagogia per progetto (2005)	53
1.9 Considerazioni finali sul didattica della traduzione e professione	55
Capitolo 2 – Le indagini	58

2.1 Disegno complessivo della ricerca.....	58
2.2 Questionari e attori dell'indagine	59
2.2.1 Questionario destinato a docenti di traduzione specializzata	60
2.2.2 Questionari destinati ad associazioni di categoria che riuniscono agenzie di traduzione e traduttori freelance	60
2.2.2.1 Traduttori freelance	60
2.2.2.2 Agenzie di traduzione	61
2.2.3 Questionario destinato ad aziende di produzione	61
2.3 Reperimento degli attori	61
2.4 LimeSurvey e la telematizzazione dei questionari	66
2.5 Avvio dell'indagine: le e-mail di presentazione al progetto.....	66
2.6 Numeri dell'indagine	67
2.7 Rappresentatività delle risposte ricevute	67
2.8 Metodo e strumenti di lettura, analisi e rappresentazione dei dati	68
Presentazione e analisi critica dei risultati relativi ai docenti	70
2.9 Il profilo dei docenti	70
2.10 Metodologia didattica	72
2.11 Teoria e pratica didattica.....	84
2.12 Tipologie testuali e domini	85
2.13 Generi testuali	91
2.14 Tecnologia e didattica	97
2.15 Le competenze	103
2.16 La valutazione	105
2.17 Riflessioni sulla analisi dell'indagine per docenti di traduzione specializzata	112
Presentazione e analisi critica dei risultati relativi ai traduttori freelance	115
2.18 Anagrafica e professione	115
2.19 La traduzione	126
2.20 Traduttori e tecnologia.....	132
2.21 Traduttori e teoria della traduzione	136
2.22 Traduttore e futuro della professione	140
2.23 Riflessioni conclusive: l'indagine dei traduttori freelance	141
Presentazione e analisi critica dei risultati relativi alle agenzie di traduzione.....	144
2.24 Anagrafica.....	144
2.25 Selezione dei traduttori	153
2.26 Riflessioni conclusive: l'indagine per le agenzie di traduzione.....	156

Presentazione e analisi critica dei risultati relativi alle aziende di produzione.....	158
2.27 Anagrafica.....	158
2.28 Ufficio Commerciale Estero.....	165
2.29 Azienda e ambito traduttivo.....	167
2.30 Formazione.....	169
2.31 Traduzione e formazione linguistica aziendale: alcune riflessioni.....	169
Capitolo 3 – Accademia e professione a confronto.....	172
3.1 Teoria della traduzione e professione.....	172
3.1.1 Proposta metodologica.....	173
3.2 Tecnologia e traduttori.....	179
3.2.1 Strumenti di traduzione assistita.....	180
3.2.2 La tecnologia e i docenti.....	182
3.3 Domini di specializzazione e generi testuali.....	184
3.4 Qualità in traduzione: accademia e professione a confronto.....	187
3.4.1 Valutazione della qualità traduttiva tra accademia e universo professionale.....	189
3.5 Competenze in traduzione.....	190
3.6 Previsioni sul futuro della professione.....	193
Capitolo 4 - Proposta didattica per la traduzione specializzata: TraDidattica – La Traduzione dei bilanci consolidati.....	195
4.1 Scopi del progetto.....	196
4.2 Pianificazione del progetto.....	196
4.3 Obiettivi formativi di TraDidattica.....	199
4.4 Competenze.....	200
4.5 Tipologia didattica.....	202
4.6 Profilo dei discenti.....	203
4.7 Scelta del dominio e del genere testuale: i bilanci consolidati.....	204
4.8 Caratteristiche del dominio.....	205
4.9 Sessioni di TraDidattica.....	207
4.9.1 Primo incontro: la suddivisione in gruppi.....	207
4.9.2 Primo incontro: la Norma EN 15038.....	208
4.9.3 Primo incontro: la teoria sui bilanci.....	209
4.9.4 Primo incontro: la ricerca documentaria e terminologica.....	210
4.9.5 Primo incontro: la ricerca terminologica.....	213
4.9.6 Secondo incontro: il glossario terminologico.....	215
4.9.7 Terzo incontro: il glossario validato.....	218

4.9.8 Terzo incontro: la guida di stile	219
4.9.9 Quarto incontro: la traduzione.....	223
4.9.10 Quarto incontro: la revisione da parte degli studenti	224
4.9.11 Quarto incontro: l'esercizio di revisione	225
4.9.12 Quinto incontro: il feedback della traduzione.....	227
4.9.13 Sesto incontro: il feedback della traduzione e le risposte al questionario	228
4.9.14 Risposte al questionario finale	229
4.10 Seconda sperimentazione: i cambiamenti introdotti.....	233
4.11 Riflessioni conclusive sul progetto TraDidattica.....	234
Conclusioni	236
Bibliografia.....	238
Indice Figure	248
Indice Tabelle.....	251
Allegati.....	252
Materiale didattico.....	265

Introduzione

Argomento della tesi e dichiarazione d'intenti

Ben mezzo secolo dopo la comparsa dei primi corsi universitari indirizzati alla formazione dei traduttori in Europa, la didattica della traduzione sembra essere sul punto di lasciarsi alle spalle un'esistenza ai margini dei *Translation Studies* e diventare un dominio di ricerca a tutti gli effetti (Kiraly 2005: 1098). Allo stesso tempo, studiosi e docenti di traduzione specializzata (cfr. González Davies (2004), Gouadec (2005), Kiraly (2000, 2005, 2013), Zucchini (2012)) individuano la necessità di armonizzare la pratica didattica e gli standard di un universo professionale in costante e radicale mutamento. Un universo caratterizzato dalla crescita esponenziale della conoscenza, dall'accorciamento del ciclo di vita delle competenze e da nuovi approcci tecnologici (Ballerini e Navetta, 2011).

Sullo sfondo di questo scenario, urge dare una risposta concreta ad alcuni degli interrogativi fondamentali della letteratura di settore: “che cosa” e “come” insegnare ai futuri traduttori (González Davies, 2005: 67), ossia contenuti e metodologie didattiche che siano al passo con un universo professionale in continua evoluzione.

Il presente lavoro di ricerca è scaturito in primo luogo da una necessità conoscitiva personale consolidatasi al termine del percorso di studi magistrali in Traduzione specializzata.

La tesi discussa all'epoca¹ si proponeva di fornire a laureandi e neolaureati uno strumento utile per orientarsi nel mercato della traduzione attraverso l'indagine dei settori e delle figure professionali d'interesse per il futuro traduttore: il traduttore alle dipendenze e libero professionista, il traduttore editoriale, il traduttore multimediale, il traduttore in azienda e il traduttore presso le istituzioni europee.

Sebbene gli studi sul campo, le interviste e i questionari avessero permesso di tracciare il profilo del traduttore e quello del mondo professionale ad esso collegato, rimaneva tuttavia un *écart* conoscitivo da colmare, segnatamente quello formativo-didattico. Ossia, rimaneva da indagare come la didattica della traduzione specializzata rispondesse all'evoluzione dell'universo professionale e della figura del traduttore.

Un primo approfondimento della tematica, svolto nella fase di elaborazione della presente proposta di ricerca, aveva permesso da un lato di scoprire un interesse crescente da parte dei ricercatori accademici per proposte didattiche che tenessero conto delle esigenze del mercato della traduzione. Dall'altro, aveva evidenziato come la didattica della traduzione abbondasse di esempi di approcci basati su modelli importati da altre aree, quali ad esempio il metodo della *grammar-translation*.

¹ *Il traduttore: prospettive formative, professionali e occupazionali* è frutto di un lavoro di ricerca congiunto con l'allora collega di corso Laura Navetta.

I dati raccolti evidenziarono la necessità di metodologie didattiche rinnovate in grado di accogliere la continua evoluzione della conoscenza e delle competenze necessarie agli studenti, al fine di creare un ambiente volto a promuovere lo sviluppo di una competenza professionale che integrasse standard ed esigenze professionali.

Obiettivi generali e specifici

Il progetto di ricerca intende operare una sintesi armonica tra professione e i vari ambiti che convergono attivamente nella didattica della traduzione al fine di giungere a formulare una metodologia interdisciplinare basata sugli apporti della didattica della traduzione e sui dati provenienti dal mondo professionale, in un'ottica di fertilizzazione incrociata.

Tale sintesi sarà subordinata al raggiungimento di obiettivi specifici intermedi, primo fra tutti la definizione del rapporto attuale tra accademia e mondo professionale. Grazie alla ricognizione degli approcci didattici elaborati per l'insegnamento della traduzione specializzata e degli apporti del mondo professionale allo studio del settore si cercherà di delineare il quadro di riferimento nel quale andrà a inserirsi la proposta metodologica.

Il secondo obiettivo specifico del presente lavoro è duplice. Tramite una raccolta dati si intende interpellare docenti di traduzione specializzata, traduttori *freelance*, agenzie di traduzione e aziende di produzione e sollecitare il loro contributo sotto forma di risposte a un questionario qualitativo elaborato per ciascun attore coinvolto al fine di investigare da un lato, i metodi didattici adottati dai docenti nei moduli di traduzione tecnico-scientifica. Dall'altro, fotografare la realtà professionale dei traduttori *freelance*, del traduttore presso le aziende di produzione e i profili delle agenzie di traduzione. Per docenti, traduttori *freelance* e agenzie di traduzione l'indagine prenderà in considerazione cinque diversi paesi europei, Italia, Francia, Belgio, Regno Unito e Germania. Al contrario, per le aziende di traduzione il campo di indagine sarà circoscritto alle province di Forlì-Cesena e Rimini.

Ogni indagine indagherà aspetti specifici a ciascun profilo analizzato. Tuttavia, al fine di poter svolgere un confronto su temi selezionati tra accademia e mondo professionale, terzo e ultimo obiettivo prefissato, sono presenti quesiti comuni finalizzati ad un approfondimento circa le possibili applicazioni pratiche della teoria della traduzione all'attività del traduttore specializzato; la verifica dei settori di specializzazione che hanno dato prova di robustezza e investibilità per la ricerca didattica e il mondo professionale nonché quelli che potrebbero rivelarsi significativi in futuro; il diverso concetto di qualità traduttiva in ambito didattico e professionale e lo studio delle competenze che le agenzie ricercano nei potenziali candidati e che sarà compito del docente sviluppare nel discente.

Metodologia

Il presente lavoro, concepito come ricerca sulla pratica della didattica della traduzione specializzata a scopo migliorativo, rientra nella cosiddetta *ricerca-azione* definita da Ebbutt (1985) come "lo studio sistematico dei tentativi intrapresi da gruppi di partecipanti di cambiare e

migliorare la prassi educativa sia attraverso le loro azioni pratiche sia attraverso la loro riflessione sugli effetti di queste azioni”.

La ricerca-azione si fonda su un approccio di tipo qualitativo e si avvale di strumenti quali questionari, interviste, diari, studi di caso, memorie e autovalutazioni. Non segue un disegno rigidamente predefinito, bensì si svolge come un processo ciclico caratterizzato dal paradigma (Lewin 1946) 1) pianificazione, 2) azione e 3) osservazione. Nello specifico, l'identificazione di una situazione problematica e la formulazione di una prima ipotesi relativamente alle cause di tale problematicità sono seguite dalla raccolta dati e dalla loro interpretazione in vista di una serie di interventi rivolti a superare gli aspetti problematici rilevati. Segue la valutazione che può portare all'identificazione di ulteriori aspetti problematici avviando così un nuovo ciclo.

Come scrive Zucchini (2012) tale modo di procedere è finalizzato al miglioramento della pratica didattica, grazie all'analisi e alla riflessione sulle conseguenze della pratica stessa e alle modifiche apportate.

In tale contesto di ricerca-azione, l'idea di didattica che sottende l'intero progetto di ricerca coincide con la definizione di Castoldi (2010: 4) che la descrive come *“punto di equilibrio tra ricerca e azione di insegnamento.”* Come mostra il grafico elaborato dall'autore, sul versante della ricerca didattica vengono approfonditi i rapporti con l'innovazione, come finalizzazione verso cui inquadrare la funzione della ricerca, e con la documentazione, come condizione necessaria per lo sviluppo della ricerca. Sul versante dell'azione vengono richiamati i rapporti con la programmazione, come momento che anticipa il processo didattico, e con la valutazione, come momento che definisce il valore del processo didattico; l'azione di insegnamento, inoltre, viene analizzata da tre punti di vista: quello organizzativo, relativo alla predisposizione del *setting* didattico, quello metodologico, relativo all'esercizio della mediazione didattica tra oggetto e soggetto in apprendimento, e quello comunicativo, relativo alla gestione della relazione didattica.



Figura 1. Parole chiave della didattica: mappa concettuale (Castoldi 2010: 4)

In conclusione, sulla base del contesto di inserimento metodologico, il lavoro segue due metodi di ricerca paralleli. Da un lato l'impostazione, l'avvio e l'analisi di quattro diverse indagini qualitative rivolte a docenti di traduzione specializzata, traduttori *freelance* e agenzie di traduzione di cinque diverse realtà europee (Italia, Francia, Belgio, Regno Unito, Germania) e ad aziende di produzione delle province di Forlì-Cesena e Rimini. Dall'altro la raccolta e l'esame critico del materiale bibliografico relativo agli approcci didattici elaborati nella didattica della traduzione specializzata.

Struttura del lavoro di ricerca

Il presente lavoro di ricerca è suddiviso in quattro capitoli così articolati.

Il primo capitolo si proporrà di investigare il rapporto tra accademia e mondo professionale fornendo una istantanea della situazione del mercato della traduzione attraverso una selezione di indagini sviluppate da associazioni di categoria e istituzioni europee, nonché la ricognizione dei principali approcci didattici circa l'insegnamento della traduzione specializzata indagando se considerino rilevante avvicinare pratica didattica e professionale.

Il secondo capitolo sarà interamente dedicato alla presentazione del disegno progettuale alla base delle indagini elaborate per docenti di traduzione specializzata, traduttori freelance e agenzie di traduzione di Italia, Francia, Belgio, Regno Unito e Germania, nonché per le aziende di produzione delle province di Forlì-Cesena e Rimini; alla descrizione della sua realizzazione e all'illustrazione e analisi dei dati raccolti.

Nel terzo capitolo si opererà un confronto tra le diverse prospettive che emergeranno dall'analisi dei risultati su categorie di domanda comuni ai questionari degli attori coinvolti nell'indagine. Integrati dal dialogo con la letteratura e corredati da riflessioni sulle ricadute didattiche specifiche per ogni argomento trattato si approfondiranno il rapporto tra teoria della traduzione e professione, quello di traduttori e didattica con la tecnologia, i domini di specializzazione e la didattica, il concetto di qualità, lo studio delle competenze e le previsioni sul futuro della professione.

Il quarto e ultimo capitolo illustrerà il progetto sperimentale *TraDidattica – La traduzione dei bilanci consolidati*, ossia la proposta didattica frutto dell'atelier di ricerca organizzato presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna. Si delineerà dapprima il contesto nel quale si inserisce l'azione formativa, richiamando l'inquadramento metodologico e progettuale delle proposte didattiche presentate nel primo capitolo e si illustreranno infine le singole tappe del progetto sperimentale.

Capitolo 1 - Didattica della traduzione specializzata e mondo professionale

I programmi di traduzione a livello universitario presenti in Europa formano ogni anno migliaia di studenti alla professione di traduttore tecnico-scientifico. L'obiettivo primario di tali programmi, così come stabilito dal Master europeo di traduzione (EMT)², è fornire all'aspirante traduttore le conoscenze, le abilità e le competenze di cui avrà bisogno per lavorare con successo nel mercato della traduzione, un mercato in costante evoluzione.

Gli approcci didattici adottati e proposti in tali programmi per la costruzione della conoscenza sono differenti e nel corso degli anni hanno subito notevoli cambiamenti, quali ad esempio il passaggio da un approccio *teacher-centred* a uno *student-centred*, così come la professione e il rapporto tra accademia e mondo professionale.

Si ritiene che non esista un solo e unico approccio funzionale a formare i discenti per l'universo professionale in quanto le variabili che entrano in gioco nella formazione sono molteplici e poliedriche, tuttavia si possono rilevare tre fattori che a detta di Ulrych (1996) sono imprescindibili della formazione del traduttore: il testo, il mercato e il committente.

Secondo l'autrice, il traduttore dovrebbe essere *in primis* un linguista del testo, disporre di abilità cognitive e metacognitive che gli consentano di valutare il progressivo sviluppo della propria competenza e di controllare la qualità della sua prestazione su un ampio spettro di testi e di argomenti. Per cui, il corso di formazione di un aspirante traduttore dovrebbe pertanto garantire una conoscenza delle lingue e dei contenuti di una varietà di settori specialistici, ma anche informazioni socioculturali e procedurali e un'istruzione pratica in ambito tecnologico.

A tali elementi, legati allo sviluppo delle abilità linguistiche e testuali, Ulrych aggiunge due ulteriori componenti che un programma didattico dovrebbe considerare: le esigenze del mercato e il committente. La traduzione dovrebbe essere presentata come un'attività che si svolge in un contesto sociale e pertanto dovrebbe basarsi su una valutazione attenta e aggiornata delle esigenze autentiche del mondo lavorativo.

Inoltre, nel corso della propria vita professionale, il traduttore dovrà intrattenere costanti rapporti interpersonali con i propri committenti. La capacità di collaborare efficacemente con essi conduce a migliori risultati e contribuisce a garantire un miglioramento delle proprie quotazioni professionali in quanto "*è l'insieme e la cura di tutti questi aspetti a contribuire al raggiungimento di elevati traguardi professionali*" (Ulrych, 1996: 314).

²Il Master europeo di traduzione è un progetto scaturito dalla collaborazione tra la Commissione europea e gli istituti di istruzione superiore che offrono Master in traduzione. Lo scopo del programma è migliorare la qualità della formazione dei traduttori e renderli professionisti altamente qualificati. Grazie all'apporto di studiosi in campo accademico quali Gambier, il progetto ha stilato una lista di sei competenze interdipendenti tra loro che vanno dalla competenza in materia di fornitura del servizio di traduzione, a quella di estrazione delle informazioni passando per la competenza tematica. Per un approfondimento si veda http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.htm [ultima consultazione: 17/05/2016].

Le parole di Ulrych lasciano intendere che la formazione del traduttore non possa non considerare la necessità di un dialogo tra accademia e mondo professionale. Per cui, nel seguente capitolo si investigheranno i contributi di accademia e attori del mondo professionale alla costruzione e al mantenimento di tale dialogo.

Per dovere di precisione, si specifica che gli attori professionali oggetto del presente progetto di ricerca sono traduttori *freelance* e *in-house* di specializzazione tecnico-scientifica, centri di traduzione ma anche aziende di produzione, sebbene ai primi due verrà dedicato maggiore spazio. Mentre quelli accademici sono i docenti, vero motore del processo di armonizzazione.

1.1 Dialogo tra accademia e parti sociali: un excursus storico

Verso la fine degli anni Novanta dello scorso secolo, al fine di garantire una migliore spendibilità del titolo di studio nel mercato del lavoro all'interno di tutta l'area europea e, di conseguenza, una maggiore occupabilità, la Comunità europea rileva la necessità di istituire un'organizzazione didattica che sia sempre più in sintonia con i rapidi cambiamenti che interessano il mondo globale e con gli interessi della Comunità stessa.

Il 25 maggio 1998 i Ministri dell'Istruzione di Francia, Italia, Regno Unito e Germania, siglando la Dichiarazione di Sorbona, compiono il primo passo in direzione di un quadro formativo comune finalizzato a "migliorare il riconoscimento esterno del sistema d'istruzione europeo, a favorire la circolazione degli studenti e ad agevolare la loro occupabilità³".

Tali obiettivi iniziano a prendere forma nella proposta di un sistema universitario a due cicli, uno di primo e uno di secondo livello, i quali "*saranno riconosciuti ai fini dell'equiparazione e dell'equivalenza in ambito internazionale*"⁴, e nell'introduzione dei crediti e dei semestri. Oltre a gettare le basi per un nuovo modello architettonico, la Dichiarazione di Sorbona si fa promotrice di una serie di tappe successive.

Prima fra tutte la Dichiarazione di Bologna, durante la quale il 18 e il 19 giugno 1999 i ministri di 29 paesi europei affermano il proprio sostegno ai principi generali enunciati nella Dichiarazione di Sorbona e segnano l'inizio di un'ulteriore tappa, il Processo di Bologna, il quale, dal 1999 al 2010, innesca in tutta Europa una serie di riforme radicali nel settore dell'istruzione superiore, a livello sistemico e istituzionale, e lancia una serie di accordi a livello ministeriale che confluiscono nella creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS - European Higher Education Area

³ Dichiarazione di Sorbona - Parigi, la Sorbona, 25 Maggio 1998 http://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1381Dichia_cf2.htm [ultima consultazione: 10/02/2016]

⁴ Dichiarazione di Sorbona - Parigi, la Sorbona, 25 Maggio 1998 http://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1381Dichia_cf2.htm [ultima consultazione: 10/02/2016]

EHEA), nel quale sia possibile attuare una riorganizzazione in senso comunitario delle politiche sull'istruzione e che⁵:

- *si fondi sulla libertà accademica, l'autonomia istituzionale e la partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore;*
- *generi qualità accademica, sviluppo economico e coesione sociale;*
- *incoraggi studenti e docenti a muoversi liberamente;*
- *sviluppi la dimensione sociale dell'istruzione superiore;*
- *favorisca l'occupabilità e l'apprendimento permanente dei laureati;*
- *consideri studenti e docenti come membri della comunità accademica;*
- *si apra all'esterno e collabori con l'istruzione superiore di altre parti del mondo.*

Nell'ambito dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, ufficializzato in occasione della celebrazione del decennale del Processo di Bologna avvenuta nel marzo 2010 durante la Conferenza Ministeriale di Budapest e Vienna e attualmente composto da 47 paesi membri, i governi hanno impostato alcune riforme strutturali di rilievo, quali⁶:

- *la trasparenza dei corsi di studio attraverso un sistema comune di crediti basato sul carico di lavoro e i risultati di apprendimento, e attraverso il Diploma Supplement;*
- *il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio;*
- *un approccio condiviso all'assicurazione della qualità;*
- *l'attuazione di un quadro dei titoli per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.*

Ma soprattutto:

- *un sistema di titoli comprensibili e comparabili (il sistema a tre cicli di primo, secondo e terzo livello).*

In seguito, sulla base degli accordi raggiunti, ogni governo ha attuato le riforme legislative necessarie.

In Italia tale forte impulso alla trasformazione universitaria in senso europeo si concretizza nella riforma attuata dal Ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica con Decreto 3 novembre 1999, n. 509, il quale introduce l'autonomia didattica degli atenei,

detta le disposizioni concernenti i criteri generali per l'ordinamento degli studi universitari, determina la tipologia dei titoli di studio rilasciati dalle università e consente a queste ultime di disciplinare gli ordinamenti didattici dei propri corsi di studio.⁷

⁵ Il documento ufficiale contenente gli obiettivi è disponibile al seguente indirizzo: http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5718 [ultima consultazione: 10/02/2016]

⁶ Il documento ufficiale contenente la lista completa delle riforme è disponibile al seguente indirizzo: http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5718 [ultima consultazione: 10/02/2016]

⁷ MIUR. Decreto 3 novembre 1999, n. 509. Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei. http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm [ultima consultazione: 10/02/2016]

Nello specifico, per quel che concerne i titoli di studio, le Università rilasciano i titoli di primo e di secondo livello, ovvero la laurea (L) e la laurea specialistica (LS), meglio conosciuti come formula del 3+2, oltre al diploma di specializzazione (DS) e al dottorato di ricerca (DR).

Inoltre, vengono stabilite le caratteristiche dei crediti formativi universitari e ai singoli atenei e agli organi collegiali è consentito stabilire la denominazione e gli obiettivi formativi caratterizzanti i corsi di studio, i criteri d'accesso (accesso libero, numero programmato, accertamento delle competenze iniziali vincolante o orientativo), l'individuazione di forme alternative di didattica, come quella a distanza, la modalità di svolgimento di attività curriculari di tipo professionalizzante (laboratori, tirocini interni, stage) e della prova finale per conseguire il titolo di studio.

Successivamente, il Decreto 3 novembre 1999, n. 509, viene abrogato e sostituito dal Decreto 22 ottobre 2004, n. 270 attraverso il quale la laurea specialistica diviene laurea magistrale (LM).

Il Decreto appare in linea con gli obiettivi fissati dalla Comunità europea non solo per le modifiche strutturali apportate a titoli e corsi di studio ma soprattutto in quanto, nella disciplina degli ordinamenti didattici dei corsi di studio dei singoli atenei, auspica un dialogo sempre più costante tra accademia e parti sociali.

In particolare:

Le determinazioni di cui al comma 3⁸, sono assunte dalle università previa consultazione con le organizzazioni rappresentative nel mondo della produzione, dei servizi e delle professioni con particolare riferimento alla valutazione dei fabbisogni formativi e degli sbocchi professionali.⁹

Ora che la necessità di istituire un dialogo tra i due attori più importanti nella formazione del futuro traduttore è stata sancita dalle più alte istituzioni europee e nazionali grazie ad uno speciale decreto, si passerà ad indagare in primo luogo la posizione del mondo professionale a tale armonizzazione e in seguito il contributo del mondo accademico in termini di proposta didattica.

1.2 Quale mercato per il traduttore tecnico-scientifico?

Una formazione del futuro traduttore che preveda la sintesi armoniosa di esigenze e standard professionali e approcci didattici non può prescindere dall'analisi delle prospettive dell'universo professionale nel quale si inserirà il discente.

⁸a) le denominazioni e gli obiettivi formativi dei corsi di studio, indicando le relative classi di appartenenza; b) il quadro generale delle attività formative da inserire nei curricula; c) i crediti assegnati a ciascuna attività formativa e a ciascun ambito, riferendoli per quanto riguarda quelle previste nelle lettere a) e b), dell'articolo 10, comma 1, ad uno o più settori scientifico-disciplinari nel loro complesso; d) le caratteristiche della prova finale per il conseguimento del titolo di studio.

⁹ MIUR. Decreto 22 ottobre 2004, n. 270. Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509. http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/4640Modifi_cf2.htm [ultima consultazione: 10/02/2016].

Secondo le stime di Common Sense Advisory¹⁰ (2015) il mercato della traduzione gode di buona salute e fa registrare una rapida evoluzione da una ventina di anni con una crescita annuale dal 5 al 7,5%. Inoltre, sembra proprio che il suo sviluppo non conosca un arresto e questo nonostante il rallentamento della crescita registrato già nel 2010.

Nonostante tali stime positive, nel proprio rapporto del 2005 sul mercato della traduzione professionale in Europa¹¹, EUATC (European Union of Associations of Translation Companies) rileva che quello della traduzione è uno dei mercati attualmente più frammentati, appare poco strutturato e totalmente disorganico. Inoltre, è completamente sprovvisto di qualsiasi quadro normativo, elemento che rende difficile regolamentare la professione in tutti i suoi aspetti, dai requisiti di accesso alle conoscenze e competenze che dovrebbero essere in possesso del traduttore professionista.

L'offerta in materia di traduzioni supera di gran lunga la domanda, dove per offerta si intende quella costituita dalle agenzie di traduzione, che rappresentano il 20% del mercato, e dai traduttori freelance, che invece compongono l'80%. Il numero di traduttori che ogni anno si lanciano sul mercato del lavoro non sembra diminuire (Common Sense Advisory 2015). A questo si aggiunge anche l'alta percentuale di laureati in diritto, economia, gestione d'impresa che si propongono come traduttori, forti della propria specializzazione tematica.

Conseguenza diretta di un eccesso di offerta di traduttori professionisti è il moltiplicarsi di agenzie di traduzione e di traduttori freelance che, per attirare clienti, praticano tariffe al ribasso, incidendo negativamente sul mercato e creando concorrenza sleale (EUATC 2005). Inoltre, nello stesso rapporto, EUATC segnala che la traduzione è considerata più come una spesa o un bene di consumo piuttosto che come un investimento e difficilmente viene riconosciuta la complessità e la difficoltà del lavoro del traduttore.

In un simile scenario non regolamentato, frammentato, caratterizzato da una forte concorrenza (spesso sleale) e da una scarsa conoscenza delle difficoltà del mestiere si inseriscono la norma europea di qualità UNI - EN 15038: 2006 per prestatori di servizi di traduzione e la norma UNI 11591: 2015 – “Attività professionali non regolamentate - Figure professionali operanti nel campo della traduzione e dell'interpretazione - Requisiti di conoscenza, abilità e competenza” volte a fornire rispettivamente una standardizzazione in materia di servizi della traduzione e una definizione univoca dell'attività di traduttore e di interprete professionale. Tali norme hanno inoltre il merito di stabilire delle linee guida e di fornire un quadro di riferimento per l'esercizio della professione.

1.3 Norma UNI EN 15038: 2006

La norma europea di qualità UNI EN 15038 è la norma specifica dei servizi di traduzione. Approvata dal Comitato Europeo di Normalizzazione (CEN) il 13 aprile 2006 e pubblicata

¹⁰ Common Sense Advisory è una società indipendente specializzata in ricerche di mercato anche in ambito traduttivo. Ogni anno stila la classifica delle migliori agenzie di traduzione di tutto il mondo e fornisce dati aggiornati sul mercato della traduzione.

¹¹ Si veda www.gilde.net/fr/news/euadc.pps [ultima consultazione: 10/02/2016]

ufficialmente a maggio 2006, in conformità alle Regole Comuni CEN/CENELEC, è stata recepita dagli enti nazionali di normazione di Austria, Belgio, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Islanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera e Ungheria.

La norma (2006: 10) *“riguarda il processo principale di traduzione e tutti gli altri aspetti correlati coinvolti nell’offerta del servizio, inclusi il controllo di qualità e la rintracciabilità”*. Allo stesso modo, specifica i requisiti per un fornitore di servizi di traduzione con riferimento alle risorse umane e tecniche, alla gestione della qualità e del progetto, al contesto contrattuale e alle procedure del servizio.

La struttura della norma è illustrata nella figura seguente:



Figura 2. Struttura norma di qualità UNI – EN 15038: 2006¹².

I punti salienti della norma sono:

1. Definizione del processo di traduzione: la traduzione rappresenta la fase centrale del processo ed è preceduta da una di preparazione caratterizzata da aspetti amministrativi, tecnici e linguistici ed è seguita da una di controllo e revisione fino alla verifica del prodotto finale da consegnare al cliente.
2. Rilevanza della fase di revisione: la norma europea di qualità EN 15038 introduce l’obbligo della revisione come parte del processo necessario per la garanzia della qualità del prodotto. La revisione, diversa dalla verifica che il traduttore stesso fa sul testo al termine del proprio lavoro, deve essere svolta da una persona diversa dal traduttore e consiste nell’esame di una traduzione *“per verificarne l’idoneità allo scopo concordato, mettere a confronto i testi di partenza e di arrivo e consigliare eventuali azioni correttive”* (UNI EN 15038: 2006; punto 5.4.3). La norma stabilisce anche la differenza tra revisione generale e

¹² http://www.soget.it/pdf/1_SOGET_SCHEDE_CERTIFICAZIONI.pdf [ultima consultazione: 14/05/2016]

revisione specialistica la quale è ad opera di uno specialista nell'ambito oggetto della traduzione ed è svolta su specifica richiesta del cliente.

3. Precisazione delle competenze professionali dei partecipanti al processo di traduzione: traduttori, revisori, revisori specialisti e correttori di bozze. In tale sezione risulta particolarmente rilevante la definizione dei requisiti per l'accesso al ruolo di traduttore: titolo di studio superiore riconosciuto in traduzione; qualifica equivalente in altra specialità, più un minimo di due anni di esperienza documentata in traduzione; almeno cinque anni di esperienza professionale documentata in traduzione. I revisori invece, oltre a dover soddisfare uno dei tre requisiti sopra elencati, devono anche avere esperienza nella traduzione dell'argomento in questione.

Tra le competenze professionali del traduttore la norma indica: competenza traduttiva; competenza linguistica e testuale nella lingua emittente e nella lingua ricevente; competenza di ricerca, acquisizione ed elaborazione d'informazioni; competenza culturale e competenza tecnica (UNI EN 15038: 2006; punto 3.2.2).

4. Indicazioni sulla gestione delle relazioni con i clienti: la norma UNI EN 15038: 2006 contiene importanti indicazioni su come deve essere gestita la relazione con il cliente per garantire tanto il cliente quanto lo stesso erogatore dei servizi di traduzione (UNI EN 15038: 2006; punti 4.2-4.4).
5. Rilevanza degli aspetti legati alle nuove tecnologie: la norma europea di qualità impone la padronanza dei nuovi strumenti tecnologici per garantire la qualità dei servizi di traduzione, tanto per quanto riguarda il traduttore, in particolare relativamente ai requisiti di competenza di ricerca e competenza tecnica, quanto per quel che riguarda i fornitori dei servizi di traduzione in generale, che devono poter garantire con gli strumenti adeguati la rintracciabilità e la riservatezza.
6. Riconoscimento del ruolo centrale della gestione terminologica: nel corso della traduzione il traduttore deve prestare particolare attenzione al trattamento terminologico, che dovrà essere in accordo con il settore specifico e con le specifiche indicazioni del cliente, e soprattutto dovrà essere garantita la *terminology consistency* (UNI EN 15038: 2006; punto 5.4.1).
7. Riconoscimento della figura del *project manager*: ciascun progetto di traduzione deve essere realizzato sotto la supervisione di un *project manager*, responsabile dell'intero processo di traduzione, nel quale dovrà fare da interfaccia tra le richieste del cliente e le procedure eseguite dal fornitore del servizio di traduzione (UNI EN 15038: 2006; punto 3.5).

1.4 Norma UNI 11591:2015

Dopo avere analizzato la norma UNI specifica per i servizi di traduzione, si passa ora ad illustrare quella elaborata specificatamente per traduttori ed interpreti. La norma UNI 11591:2015 “Attività professionali non regolamentate - Figure professionali operanti nel campo della traduzione e dell'interpretazione - Requisiti di conoscenza, abilità e competenza” entrata in vigore il 10 settembre 2015 descrive le competenze, le conoscenze e le abilità del professionista di un settore e consentono a un ente terzo di certificare la conformità del professionista alla norma, riconoscendone la qualifica.

Si tratta di un testo pubblico, condiviso e ufficiale che definisce l'attività di traduttore e di interprete professionale fornendo a utenti e professionisti uno strumento centrale, riconosciuto e imparziale per la descrizione delle attività professionali di traduzione e interpretariato. Su tale norma, come su molte altre similari per altre professioni non ordinistiche, cioè prive di Albo, si basa l'attività di certificazione dei professionisti che ne facciano richiesta¹³. Secondo la Legge 4/2013 (v. art. 6 comma 3), *“i requisiti, le competenze, le modalità di esercizio dell'attività e le modalità di comunicazione verso l'utente individuate dalla normativa tecnica UNI costituiscono principi e criteri generali che disciplinano l'esercizio autoregolamentato della singola attività professionale e ne assicurano la qualificazione.”*

La norma distingue nettamente la figura del traduttore da quella dell'interprete e per ognuno dei due profili professionali propone un'ulteriore suddivisione in base ai settori di specializzazione, quattro per il traduttore e quattro per l'interprete:

- a) Traduttore tecnico scientifico
- b) Adattore-dialoghista
- c) Traduttore giuridico-giudiziario
- d) Localizzatore
- e) Interprete di conferenza
- f) Interprete in ambito giuridico-giudiziario
- g) Interprete in ambito socio-sanitario
- h) Interprete in ambito commerciale

Successivamente, vengono definiti i compiti comuni a tutti i profili specialistici e quelli specifici di ogni singolo profilo specialistico. Tra quelli comuni la norma indica:

1. Individuazione degli obiettivi della prestazione: interazione con il committente per individuare, chiarire o concordare obiettivi della prestazione e reperire informazioni relative ai soggetti coinvolti (UNI 11591:2015, punto 4.2.1.1).
2. Definizione della prestazione: determinazione del tipo di prestazione e delle sue caratteristiche in merito ai risultati attesi; definizione delle condizioni d'incarico, della tempistica e comunicazione del costo della prestazione (UNI 11591:2015, punto 4.2.1.3).

¹³ <http://www.aiti.org/professione/norma-uni-115912015#4> [ultima consultazione: 14/05/2016]

3. Organizzazione e gestione della propria attività: gestione degli aspetti contabili e amministrativi, fatturazione dei compensi, gestione degli aspetti organizzativi e delle risorse (UNI 11591:2015, punto 4.2.1.4).
4. Utilizzo degli strumenti informatici, telematici, tecnici e tecnologici indispensabili all'esercizio della professione: scelta e utilizzo degli strumenti informatici, tecnici e tecnologici più adatti alla specifica tipologia dell'incarico (UNI 11591:2015, punto 4.2.1.5).
5. Utilizzo degli strumenti tradizionali e informatizzati per la ricerca di informazioni, documenti e terminologia: scelta e utilizzo professionale dei motori di ricerca e piattaforme Web (UNI 11591:2015, punto 4.2.1.6).
6. Gestione della qualità e del feedback: autovalutazione della propria prestazione e autocorrezione, discussione dei risultati della propria prestazione con il committente, formulazione di indicazioni per migliorare le proprie prestazioni, gestione di eventuali reclami (UNI 11591:2015, punto 4.2.1.7).

Per motivi di attinenza con gli obiettivi del progetto di ricerca, vengono qui proposti i compiti specifici del solo profilo del traduttore tecnico-scientifico il quale è specializzato in uno o più settori delle cosiddette scienze dure (es. chimica, fisica, medicina) e/o molli (es. economia, marketing, psicologia, storia) e/o della tecnologia (es. ingegneria, informatica) e può ricorrere, a seconda del tipo di testo, alle tecniche di localizzazione. Opera soprattutto per conto di imprese, istituzioni pubbliche, private e non profit, studi professionali e centri di traduzione.

Secondo la norma UNI 11591:2015 il traduttore *“ha il compito di produrre un testo settoriale scritto in una lingua della scienza o della tecnologia come risultato di un processo di trasposizione di un testo settoriale scritto in una lingua-cultura di partenza in un testo scritto in una lingua-cultura d'arrivo”* (UNI 11591:2015: 19).

L'elemento differenziante e professionalizzante è quindi l'acquisizione di una competenza che consenta di produrre, a partire da un testo settoriale, un testo equivalente dal punto di vista semantico e funzionale in una lingua diversa.

I compiti specifici individuati nella norma sono i seguenti:

1. Traduzione di testi settoriali: analisi del testo di partenza, approfondimento delle conoscenze settoriali necessarie alla traduzione del testo, produzione di un testo in forma scritta in lingua-cultura di arrivo conforme alle specifiche definite con il committente, tenendo conto del formato richiesto, del target specifico e dell'emittente (UNI 11591:2015, punto 4.7.2.1)

Vengono indicati anche compiti specifici facoltativi quali:

1. Adattamento di testi per la pubblicità (UNI 11591:2015, punto 4.7.3.1)
2. Correzione di bozze (UNI 11591:2015, punto 4.7.3.2)

3. Ideazione, gestione e valutazione di progetti di traduzione/localizzazione complessi con strumenti CAT (UNI 11591:2015, punto 4.7.3.3)
4. Preparazione di memorie di traduzione (UNI 11591:2015, punto 4.7.3.4)
5. Pre-editing (UNI 11591:2015, punto 4.7.3.5)
6. Post-editing (UNI 11591:2015, punto 4.7.3.6)
7. Revisione di testi (UNI 11591:2015, punto 4.7.3.7)
8. Sottotitolaggio (UNI 11591:2015, punto 4.7.3.8)
9. Traduzione in lingua scritta di un testo espresso in lingua orale (UNI 11591:2015, punto 4.7.3.9)

La norma inoltre definisce competenze, abilità e conoscenze proprie del traduttore tecnico-scientifico:

Compito	Attività	Competenze	Abilità	Conoscenze
Traduzione di testi settoriali (4.7.2.1)	<p>Analisi del testo di partenza, al fine di individuare i tratti distintivi del tipo di testo</p> <p>Approfondimento delle conoscenze settoriali necessarie alla traduzione del testo</p> <p>Produzione di un testo in forma scritta nella LA conforme alle eventuali specifiche definite con il committente, tenendo conto dei destinatari e dell'emittente</p> <p>Verifica del testo scritto nella sua forma finale</p>	<p>Realizzare una traduzione conforme alle specifiche del committente e idonea allo scopo comunicativo</p> <p>Applicare conoscenze e abilità comunicative, produttive, disciplinari, teoriche, metodologiche alle proprie prestazioni</p> <p>Sfruttare le potenzialità tecniche offerte dagli strumenti di traduzione assistita per garantire uniformità terminologica, lessicale e stilistica, nonché per gestire correttamente specifici formati di file</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Comprendere le strutture grammaticali, lessicali e idiomatiche della LP e della LA 2) Riconoscere le varianti linguistiche di tipo sociale, stilistico, storico, geografico presenti nel testo 3) Individuare le modalità redazionali della LP e gli elementi del testo che fanno riferimento specifico alla cultura della LP 4) Individuare i problemi di traduzione e pianificare le strategie per risolverli 5) Applicare i principi di accuratezza e fruibilità alla trasmissione nella LA delle informazioni contenute nel testo di partenza 6) Tenere distinti tratti e strutture della LP e della LA 7) Riprodurre nel testo di arrivo le norme, le convenzioni redazionali e la terminologia in uso nel settore e/o fornite dal committente 8) Riprodurre il registro conformemente alla situazione comunicativa e al tipo di testo 9) Saper cercare le informazioni appropriate per colmare le proprie lacune nei settori disciplinari di specializzazione 10) Difendere le scelte traduttive con committenti, revisori e colleghi 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Perfetta padronanza della LA corrispondente al livello C2¹⁾ 2) Conoscenza approfondita della LP corrispondente almeno al livello C1¹⁾ 3) Conoscenza operativa di almeno uno strumento di traduzione assistita e delle sue varie funzionalità (gestione TM, gestione terminologia, integrazione con MT ecc.) 4) Padronanza delle tecniche redazionali nella LA in funzione del tipo di testo 5) Conoscenza dei vari tipi di testo 6) Conoscenza dei settori disciplinari di specializzazione 7) Conoscenza della terminologia in uso nei settori disciplinari di specializzazione nella LP e nella LA 8) Conoscenza delle norme e convenzioni pragmatico-stilistiche che vengono generalmente associate ai testi specialistici nella LP e nella LA 9) Conoscenza delle teorie e delle metodologie di traduzione
1) Vedere nota a piè di pagina, prospetto 1.				

Figura 3. Compiti specifici di tipo fondamentale del traduttore tecnico-scientifico (UNI 11591:2015 p. 31)

Le due norme presentate sono uno strumento di rilievo per una professione non regolamentata come quella della traduzione. Definendo gli standard di accesso alla pratica traduttiva, le modalità di selezione dei fornitori, il ruolo professionale del traduttore, le sue conoscenze e competenze contribuiscono a ottimizzare ed elevare lo status sociale del traduttore soprattutto tra i fruitori dei servizi di traduzione.

Inoltre, le conoscenze, competenze e abilità indicate per ogni figura specialistica possono essere prese in considerazione per la definizione degli scopi specifici dei programmi dei corsi di laurea magistrale così come per la definizione degli obiettivi formativi dei singoli moduli di traduzione specializzata, procedendo a una sintonizzazione armoniosa di esigenze professionali e didattica.

Un ulteriore strumento a disposizione del docente, ma anche del discente, per approfondire la propria conoscenza del mondo professionale sono le indagini di settore, proposte nel paragrafo successivo.

1.5 Mercato della traduzione professionale: le indagini come strumento conoscitivo

Sempre più frequentemente il mondo professionale mette a disposizione del mondo accademico indagini volte ad investigare lo stato dell'arte della professione e i possibili sviluppi futuri della figura del traduttore, oltre a consentire di tracciare l'evoluzione della professione nel tempo.

Kuznik (2010) in Zucchini (2012), ritiene che gli studi empirici sul mercato della traduzione siano piuttosto numerosi nell'ambito della traduttologia. Si tratta sia di studi quantitativi sia di studi qualitativi che raccolgono e analizzano i dati seguendo metodologie diverse: dati numerici o statistiche, analisi di fonti documentali secondarie, sondaggi, interviste, ecc. Gli studi ad oggi realizzati possono riflettere dati globali o classificati per aree geografiche.

Tra la grande varietà di indagini disponibili¹⁴, ne sono state selezionate tre considerate particolarmente rilevanti e in linea con gli obiettivi del progetto di ricerca e l'indagine oggetto del Capitolo II. Nello specifico si tratta della Ricerca sul mercato dei traduttori e degli interpreti 2007 e 2013 AITI, volta a fotografare lo status dei traduttori tecnico-scientifici in Italia, della *Employer consultation on competence requirements* di OPTIMALE¹⁵, che investiga le competenze ricercate dai *Translation Service Provider (TSP)* europei durante la selezione di nuovi candidati, e i risultati del progetto ELIA sulla formazione linguistica aziendale nella provincia di Forlì-Cesena.

1.5.1 Ricerca sul mercato dei traduttori e degli interpreti 2007 – AITI

La Ricerca sul Mercato dei Traduttori e degli Interpreti di AITI si basa su un sondaggio somministrato, durante i primi mesi del 2007 e successivamente pubblicato nel 2008, ai traduttori e agli interpreti che lavorano da e verso la lingua italiana e risiedono in Italia e all'estero, in particolare Francia, Germania, Svizzera, Israele, Regno Unito e Spagna.

Nella pagina di presentazione dell'indagine si legge:

Si tratta del primo studio esaustivo sul settore che contiene informazioni estremamente utili sia per i professionisti che desiderano approfondire la loro conoscenza del mercato, sia per i formatori e gli studenti delle facoltà di traduzione e interpretazione che desiderano allineare la propria formazione alle attuali esigenze del mercato¹⁶.

Segno quindi dell'apertura di una delle maggiori associazioni di categoria del settore al dialogo con l'accademia.

Elaborata dalla Commissione Studi di mercato AITI, l'indagine presenta, suddivisi in cinque sezioni (anagrafica e titolo di studio, professione, traduzione, interpretariato, formazione continua),

¹⁴ Si veda l'indagine a cura di Gouadec (2007), che raccoglie dati sul mercato della traduzione in Francia e a livello globale e lo studio di Davico (2005) che propone invece un'analisi della situazione dell'industria della traduzione in Italia.

¹⁵ OPTIMALE - Optimising Professional Translation Training in a Multilingual Europe – <http://www.translator-training.eu/optimale/index.php> [ultima consultazione: 10/02/2016]. Per maggiori informazioni su OPTIMALE si veda la sezione 2.2.

¹⁶ AITI – Ricerca sul mercato dei Traduttori e degli Interpreti 2007 <http://www.aiti.org/pubblicazioni/ricerca-sul-mercato-dei-traduttori-e-degli-interpreti-2007> [data consultazione: 10/02/2016]

informazioni e dati statistici sul mercato della traduzione e dell'interpretazione, sulle condizioni di lavoro e sulle tariffe applicate dai professionisti. Analizza inoltre le peculiarità dei professionisti operanti sul mercato (età, residenza, titoli di studio, regimi fiscali, anni di esperienza, settori di specializzazione, tipologia di clientela, combinazioni linguistiche più diffuse) e fornisce un quadro completo sui parametri economici del settore (tariffe applicate dai traduttori tecnico-scientifici, dai traduttori editoriali e dagli interpreti, suddivise in base alla tipologia di clientela, ricavi medi annuali, spese medie sostenute, ore investite nella formazione e nell'aggiornamento).

Nel paragrafo seguente, per motivi di rilevanza con gli obiettivi della ricerca, verranno presentati i risultati di alcune delle sezioni del questionario inerenti la figura del traduttore tecnico-scientifico.

1.5.2 Risultati dell'indagine: settori di specializzazione, combinazioni linguistiche, strumenti di traduzione assistita, formazione continua

Prima di passare ad un'analisi più approfondita dei risultati relativi alle sezioni ritenute più interessanti per il nostro studio, quali settori di specializzazione, combinazioni linguistiche, strumenti di traduzione assistita e formazione continua, si considera opportuno presentare i dati relativi alla sezione "anagrafica e titoli di studio" in modo da delineare il profilo anagrafico e formativo dei professionisti che hanno preso parte al sondaggio.

All'indagine hanno partecipato 670 professionisti, 569 donne e 101 uomini, 540 di essi risiedono in Italia mentre i restanti 124 che hanno risposto alla domanda risiedono all'estero. La maggioranza dei partecipanti è in possesso di una laurea (82%), il 42% in traduzione/interpretariato, il 28% in lingue, mentre il 22% è in possesso di una laurea di tipo diverso. Solo l'8% non è laureato.

Ora, entrando nel vivo dell'indagine, per quel che riguarda i settori di specializzazione in cui operano maggiormente i traduttori tecnico-scientifici, al primo posto troviamo il settore dell'Industria e della Tecnologia (283), seguito da Diritto (223), Marketing e Pubblicità (201), Economia e Finanza (181), Informatica (169), Medicina e Farmaceutica (138), Politica/UE (110) e, in misura più ridotta, da Scienze naturali (50), Turismo (28), Moda (9), Sport (8), Brevetti (6), Videogiochi (6), Localizzazione (5), Architettura (4), Automotive (4) e, agli ultimissimi posti, con 3 preferenze ciascuno, Arte e Gastronomia.

Tuttavia, dai dati raccolti, non emergono solo i settori di specializzazione più rilevanti per l'attività dei traduttori tecnico-scientifici ma anche un rapporto di interdipendenza significativa tra alcuni di essi.

In particolare, i traduttori che hanno dichiarato di essere specializzati nell'ambito dell'Industria e della Tecnologia hanno scelto anche Diritto (100), Informatica (91), Marketing e Pubblicità (83), Economia e Finanza (68), Multimedia/Cultura/Arte (66), Medicina e Farmaceutica (53), Politica/UE (46).

Coloro che hanno scelto Diritto hanno selezionato anche Economia e Finanza (109), Industria e Tecnologia (100), Marketing e Pubblicità (74), Politica/UE (57), Informatica (46), Medicina e Farmaceutica (42), Multimedia/Cultura/Arte (39).

Infine, gli intervistati che hanno scelto Economia e Finanza hanno scelto anche Diritto (109), Marketing e Pubblicità (74), Industria e tecnologia (68), Politica/UE (61), Informatica (44), Multimedia/Cultura/Arte (41), Medicina e Farmaceutica (30).

Dai dati si rileva quindi una stretta comunanza tra Diritto ed Economia e Finanza da un lato, e una bassa affinità tra Economia e Finanza e Industria e Tecnologia dall'altro.

Passando agli strumenti di traduzione assistita, alla domanda "Lavori con i sistemi CAT?", il 57% degli intervistati ha risposto affermativamente. Tra gli strumenti di traduzione assistita più usati vi sono Trados/SDL (258), Wordfast (128), Star Transit (67) e DejaVu (53). Dai dati emerge anche che coloro che si avvalgono di Trados usano anche Wordfast (57), Star Transit (53), DejaVu (27), Passolo (14), Across (10), OmegaT (6), Fusion e MetaTaxis (3). Tra gli altri sistemi di traduzione assistita, nella sezione Altro, i traduttori hanno segnalato anche MemoQ, che oggi, rispetto al 2007, si sta affermando con sempre più forza tra i traduttori freelance.

Le combinazioni linguistiche non riservano particolari sorprese in quanto, sia come prima che come seconda, terza o quarta combinazione, prevale quella inglese>italiano (253). Seguono tedesco>italiano (108), francese>italiano (103), spagnolo>italiano (40), italiano>inglese (37), italiano>tedesco (25), russo<>italiano (11), infine italiano>spagnolo (10).

L'ultima sezione del questionario è dedicata alla formazione continua con lo scopo di determinare quanto tempo e quante risorse i traduttori destinino all'aggiornamento e di sondare il loro interesse nei confronti di determinate tematiche. Ai primi posti vi sono sia i linguaggi settoriali, - Diritto e Giurisprudenza (283), Terminologia tecnica (246), Economia e Finanza (225) -, sia proposte di aggiornamento professionale quali "come gestire la propria attività" (277) e "creazione di un proprio sito web" (236). Seguono "revisione di testi propri/revisione di testi redatti da altri" (225) e "strumenti CAT: Trados" (210).

1.5.3 Indagine sul mercato dei traduttori e degli interpreti 2013 - AITI

A distanza di sei anni, la Commissione dei Traduttori Tecnico-Scientifici e la Commissione Formazione e Aggiornamento di AITI hanno ritenuto opportuno rilevare nuovamente il settore per tenere conto di nuove variabili quali l'evoluzione tecnologica e la necessità di ottimizzazione delle risorse da parte dei committenti. Pertanto, hanno deciso di realizzare una nuova indagine dove, accanto alle domande già poste nel 2007, che permettono di tenere traccia dell'evoluzione del mercato, sono state introdotte sezioni completamente nuove riguardanti solo i traduttori tecnico-scientifici. Nello specifico *Machine Translation*, la sua integrazione nei CAT già affermati, il suo impatto sul modo di lavorare e sulle tariffe e la revisione.

Comparando i dati dei due sondaggi relativi ai settori di specializzazione, l'indagine del 2013 rivela una situazione pressoché invariata. Ai primi posti vi sono ancora Industria e tecnologia (194), Diritto (175), Marketing e pubblicità (164). Medicina e farmaceutica (117) ha registrato una lieve flessione mentre il settore Cultura/arte un aumento.

In merito all'impiego di CAT, il 76,42% dichiara di lavorare con sistemi di traduzione assistita mentre il 23,58% non li usa. Rispetto al 2007 si nota un aumento significativo di traduttori che usano un CAT tool. Nel sondaggio precedente, infatti, tali programmi venivano utilizzati solo dal 57% dei traduttori. Il software usato dalla maggioranza dei traduttori rimane SDL Trados seguito da Wordfast, MemoQ, Star Transit, Across, Déjà Vu e OmegaT.

Grande spazio viene dato allo studio della traduzione automatica che, a differenza dei sistemi di traduzione assistita, risulta ancora scarsamente impiegata. Infatti, su un totale di 441 rispondenti, solo poco più del 20% dichiara di averla già usata. Il 69% la usa integrata in un CAT, il 41% online e meno del 14% ha scaricato un programma apposito. In quasi l'80% dei casi in cui il traduttore usa la MT scegliendola personalmente viene selezionato un sistema gratuito.

I settori nei quali i traduttori traducono prevalentemente con l'ausilio della MT sono Industria e tecnologia, Informatica, Economia e finanza e Diritto.

Tra gli svantaggi dell'uso della memoria di traduzione elencati vi sono scarsa qualità dei risultati, complessità dell'integrazione nel CAT e impossibilità di integrare terminologie specifiche. Mentre, tra i vantaggi i traduttori inseriscono la possibilità di differenziare i servizi proposti, maggiore velocità nella traduzione e consegna del lavoro, riduzione dei costi e miglioramento dell'efficienza nella traduzione. Seguono domande legate alle tariffe praticate dai rispondenti.

In ultimo, si è investigato il rapporto tra traduttori e revisione ed emerge che la maggioranza dei traduttori non fa rivedere le proprie traduzioni o le fa rivedere solo occasionalmente o per determinati clienti.

1.5.4 Employer consultation on competence requirements – OPTIMALE (2011)

L'indagine *Employer consultation on competence requirements* è stata elaborata nell'ambito di OPTIMALE, una rete accademica Erasmus finanziata dalla Direzione Generale (DG) Istruzione e cultura, composta da ben 65 partner europei, tra i quali figura anche il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT), con gli obiettivi di comprendere *“how to ensure that its universities continue to produce the high-level professionals that the European translation services and translation industry need, in rapidly changing societal and market conditions”* e agire *“as a vehicle and stimulus for innovation and high quality in the training of professional translators in sixty-five universities across the EU and beyond”*.¹⁷ Per portare a compimento tali obiettivi, OPTIMALE ha prodotto una mappatura online dei corsi di traduzione nelle università europee, ha collaborato con le associazioni di categoria, in particolare EUATC, al fine di individuare le esigenze del mercato, ha esplorato aree specifiche delle competenze proprie dei traduttori, ha identificato le risorse trasferibili che successivamente ha reso disponibili ai membri del consorzio. Infine, ha realizzato sessioni di formazione rivolte ai docenti di traduzione ed implementate da esperti del settore.

¹⁷ OPTIMALE - Optimising Translator Training: <http://www.translator-training.eu/optimale/index.php> [ultima consultazione: 10/02/2016]

La Employer consultation on competence requirements, avviata a giugno 2011 e conclusasi a dicembre 2011, è stata elaborata al fine di¹⁸:

- *determinare i requisiti attuali ed emergenti in termini di competenze nell'industria della traduzione in Europa, ovvero identificare le competenze che ricercano i Translation Service Provider (TSP) quando intendono assumere nuovo personale;*
- *fornire un'istantanea a livello europeo delle competenze specifiche per laureati in cerca di impiego e per i direttori dei corsi di laurea che mirano a migliorare l'occupabilità dei loro laureati nel mercato della traduzione.*

Se nell'indagine AITI il target era rappresentato da traduttori e interpreti freelance, nel caso di OPTIMALE l'indagine è rivolta ai Language Service Provider (LSP), ai dipartimenti linguistici di governi centrali o locali, ai servizi traduttivi delle organizzazioni internazionali e alle aziende pubbliche o private di tutta Europa. Sono state raccolte ben 722 risposte così suddivise: 77% LSP, 15% aziende pubbliche o private, 4% dipartimenti linguistici di governi centrali o locali, 4% servizi traduttivi delle organizzazioni internazionali.

Gli aspetti che il progetto intende indagare riguardano non solo competenze linguistiche, abilità professionali e informatiche generiche, ma soprattutto qualifiche ed esperienza, consapevolezza professionale ed etica, competenza traduttiva, abilità di marketing e di *project management*.

Gli intervistati dovevano valutare il grado di importanza di ogni singola competenza elencata nel questionario a risposta multipla indicando se fosse essenziale, importante, non così importante, non richiesta.

Tra le qualifiche ed esperienze indagate, gli intervistati hanno segnalato come essenziali l'esperienza o conoscenza in altri domini oltre a quello traduttivo (55%) e l'esperienza nel campo della traduzione professionale (46%). Per il 48% è importante che il candidato abbia consapevolezza dell'etica e degli standard professionali e per il 41% che sia in possesso di un titolo universitario in traduzione o in discipline affini.

Fra le competenze traduttive elencate, il 62% considera essenziale l'abilità a produrre 100% qualità, mentre sono considerate importanti l'abilità a tradurre materiali in uno o più domini altamente specializzati (56%) e ad estrarre e gestire terminologia (50%).

Non vi sono competenze tecnologiche ritenute essenziali, bensì il 34% considera allo stesso tempo importante e non così importante l'abilità a localizzare siti web multimediali, il 34% e il 33% rispettivamente non così importante e non richiesta l'abilità a comprendere processi di localizzazione di software e videogiochi e, infine, il 32% e il 34% considera rispettivamente importante e non così importante l'abilità a comprendere tecnologie mobili.

Nella sezione relativa al *project management*, il 60% degli intervistati ritiene essenziale l'abilità a identificare le richieste dei clienti mentre l'abilità a produrre stime e a condurre progetti complessi

¹⁸ Per un approfondimento si veda: <http://www.translator-training.eu/optimale/index.php>

sono importanti rispettivamente per il 48% e il 41%. L'abilità a definire le risorse richieste è importante per il 50%, infine il 47% e il 45% considera importante e non così importante l'abilità a definire e/o applicare procedure di controllo della qualità.

L'ultimo aspetto indagato riguarda il marketing. Il 38%, il 35% e il 40% di coloro che hanno completato il sondaggio ritiene importante l'abilità a negoziare contratti con clienti o fornitori, a trovare nuovi clienti e, infine, a consolidare le relazioni con loro.

È possibile indagare i risultati ottenuti stilando una classifica di tutte le competenze investigate ritenute essenziali o importanti e non così importanti o non richieste dagli intervistati. Tra le prime dieci competenze ritenute essenziali o importanti ritroviamo produrre 100% qualità (97%), identificare le richieste dei clienti (94%), definire e/o applicare procedure di controllo della qualità (92%), tradurre materiali in uno o più domini altamente specializzati (89%), avere esperienza nel campo della traduzione professionale (88%), avere consapevolezza professionale ed etica (86%), definire le risorse richieste (85%), produrre stime (78%), possedere un titolo universitario in traduzione o in campi correlati (77%), consolidare i rapporti con i clienti (76%), utilizzare sistemi di memorie di traduzione (75%).

Infine, tra le competenze che gli intervistati hanno indicato come non così importanti o non richieste vi sono: comprendere i processi di localizzazione di software e videogiochi (68%), tradurre velocemente senza produrre qualità al 100% (68%), usare strumenti di desktop publishing (71%), eseguire il post editing di machine translation (73%), programmare e/o modificare semplici macro comandi (80%), eseguire il pre-editing per la machine translation (82%), revisionare nella terza lingua (85%), tradurre nella terza lingua (89%), impiegare sistemi di riconoscimento vocale (90%).

1.5.5 Educazione Linguistica in Istituzioni e Aziende della provincia di Forlì-Cesena – Il progetto ELIA

Avendo scelto di investigare anche la formazione linguistica aziendale, viene presentato di seguito il progetto ELIA, volto ad indagare le pratiche comunicative e formative nel contesto delle istituzioni e aziende nella provincia di Forlì e Cesena. Sebbene lo studio non indaghi la condizione dei traduttori e della traduzione in azienda, rappresenta comunque un'ottima fonte di informazioni e di ispirazione per l'indagine consultabile al paragrafo 2.27, grazie al solido impianto metodologico e alla scelta della medesima area geografica d'indagine.

Il progetto ELIA si concentra sull'uso dell'italiano e delle lingue straniere nel contesto circoscritto delle istituzioni e imprese presenti nelle aree di Forlì e Cesena con lo scopo di osservare aspetti quali le pratiche linguistico-comunicative, le pratiche formative e le rappresentazioni degli informanti circa i diversi elementi che contraddistinguono la comunicazione e la formazione multilingue e multiculturale nel lavoro.

La metodologia seguita incorpora l'approccio quantitativo e quello qualitativo. Qui vengono presentati i dati relativi all'indagine quantitativa. Il questionario ricerca i rapporti dell'azienda con l'estero, l'uso delle lingue in azienda, l'uso delle lingue straniere, dell'italiano lingua straniera,

dell'italiano tecnico, i corsi aziendali di formazione, di lingua straniera, di italiano di lingua straniera, di italiano tecnico e le prospettive ed esigenze linguistiche dell'azienda. Vengono presentati di seguito i risultati circa le domande maggiormente pertinenti agli aspetti indagati nel presente lavoro di ricerca.

La maggioranza delle aziende intervistate intrattiene rapporti con l'estero e le lingue straniere più usate risultano essere quelle di maggiore diffusione europea con un netto predominio dell'inglese cui seguono il francese, il tedesco e lo spagnolo. Tra le altre lingue indicate dal campione sono degne di nota il rumeno e il russo. Oltre a un 13% di casi in cui l'italiano è l'unica lingua parlata in azienda, i dati indicano una netta predominanza dei casi in cui le competenze in lingua straniera sono prerogativa esclusiva di alcuni dipendenti mentre soltanto nel 10% delle aziende rispondenti, appartenenti alle medie e grandi imprese, si può vantare una maggioranza di dipendenti con competenze in lingua straniera.

Per la selezione del nuovo personale da assumere, nel 39% dei casi la verifica della conoscenza di una lingua straniera al momento dell'assunzione è prevalentemente associata alla qualifica professionale e all'area in cui dovrà operare l'aspirante candidato.

In merito alla formazione linguistica, il 60% delle aziende rispondenti non ha mai attivato corsi di formazione sulle lingue straniere mentre il restante 40% ha investito o sta investendo in corsi di lingua straniera. I corsi attivati riguardano inglese, spagnolo, francese, cinese e tedesco e i destinatari di tali corsi interessano trasversalmente i dipendenti di tutte le aree professionali, ma gli uffici che ricorrono costantemente nelle risposte sono quelli di area tecnica e commerciale.

Per cui dall'indagine emerge che le politiche di multilinguismo praticate attraverso l'arricchimento delle risorse umane con assunzioni e valorizzazione delle risorse linguistiche interne interessano un numero limitato delle imprese del campione, le aziende tendono a svolgere la maggior parte del lavoro in lingua all'interno, ricorrendo all'aiuto di collaboratori esterni e, nelle piccole imprese, il lavoro in lingua è un compito trasversale a più settori, non necessariamente specializzati.

In merito ai bisogni formativi, la maggior parte delle aziende riferisce dell'esigenza di formazione in lingua straniera. Tuttavia, coloro che hanno effettivamente intenzione di investire nella formazione linguistica sono solo il 39% a fronte di un 60% di imprese che non ha alcun progetto al riguardo.

1.5.6 Formazione dei traduttori: le indagini come strumento conoscitivo

Come il mondo professionale, anche quello accademico ricorre alle indagini quantitative o qualitative per rappresentare lo stato dell'arte delle pratiche didattiche per la formazione dei futuri traduttori.

Tra le proposte disponibili e consultabili che, in realtà, non sono così numerose come quelle indirizzate a traduttori e centri di traduzione, si è scelto di considerare il lavoro di Ulrych (2005) volto a:

[...] investigating the state of the art in translator training practices at tertiary level at Universities and Translator and Interpreter Institutions and assess the degree to which their educational and professional goals are equipped to meet the challenges that prospective translators increasingly have to face in a rapidly evolving world.

Gli aspetti indagati riguardano le caratteristiche dei corsi universitari in Europa e Nord America (ad esempio, criteri di ammissione, durata del corso triennale/*undergraduate* e magistrale/*postgraduate*, ore settimanali dedicate alla traduzione, tipologia dei corsi di traduzione), il contenuto dei corsi, gli strumenti tecnologici disponibili, le dinamiche di classe e le modalità di valutazione.

La sezione dedicata allo studio dello svolgimento delle traduzioni mostra un'unione interessante di varie metodologie, ovvero la maggior parte dei docenti richiede ai discenti di svolgere le traduzioni a casa per poi correggerle in classe. La correzione assume principalmente la forma di interazione docente/discente e solo "a volte" quella in gruppo e in coppie di discenti.

Tutti gli istituti rispondenti condividono l'idea che la teoria della traduzione debba considerarsi parte integrante di un corso di traduzione e sostengono la necessità di integrare aspetti teorici e pratici. Tuttavia, la natura quantitativa delle risposte non rivela suggerimenti su come unire tali due aspetti.

Ai primi posti dei domini selezionati per i corsi in ambito tecnico-scientifico vi sono economia, diritto e medicina e l'approccio teorico adottato è di tipo linguistico e terminologico.

La tecnologia, intesa come Internet, CAT tool, corpora, è parte integrante dei corsi garantendo in tal modo criteri accademici e professionali nei contenuti dei corsi.

I risultati dell'indagine evidenziano la tendenza, da parte della maggior parte degli istituti rispondenti, a introdurre nel programma elementi della formazione dei traduttori volti a soddisfare non solo le esigenze del mercato ma anche la domanda sempre crescente di corsi di laurea o master orientati alla professione. Tuttavia, riferisce l'autrice, c'è ancora molto da fare prima che l'insegnamento della traduzione negli istituti di alta formazione possa considerarsi in linea con i criteri professionali e prima che le istituzioni accademiche accettino il fatto che la formazione dei traduttori rappresenti un sfida pedagogica seria.

Nel tentativo di mettere a punto una metodologia che accolga le indicazioni dei docenti e dell'universo professionale, si propone un approfondimento sugli approcci proposti dai maggiori esponenti della didattica della traduzione che rappresenterà il fondamento teorico della proposta didattica disponibile al Capitolo 4.

1.6 Approcci didattici: dalla *performance magistrale* a oggi

Come afferma Kelly (2005) la letteratura sulla formazione dei traduttori è attualmente molto ricca e varia. Di conseguenza si è scelto di restringere il campo di indagine a quegli approcci che si sono rivelati particolarmente significativi per la didattica della traduzione generale e specializzata in quanto hanno introdotto un cambio di prospettiva rispetto alle pratiche in uso fino a quel momento o un approccio innovativo.

La trattazione seguirà una progressione cronologica riassunta nella linea del tempo sottostante, in cui gli anni indicano le date di pubblicazione della proposta didattica elaborata. Gli autori considerati e i rispettivi approcci consentiranno di studiare il passaggio da un approccio *teacher-centred* e incentrato sullo studio del prodotto della traduzione, a uno *student-centred* in cui il focus diventa il discente, l'attenzione si sposta sul processo ed emerge la volontà del docente di elaborare strategie didattiche di carattere interdisciplinare capaci di fondere insieme obiettivi formativi accademici e standard ed esigenze professionali.

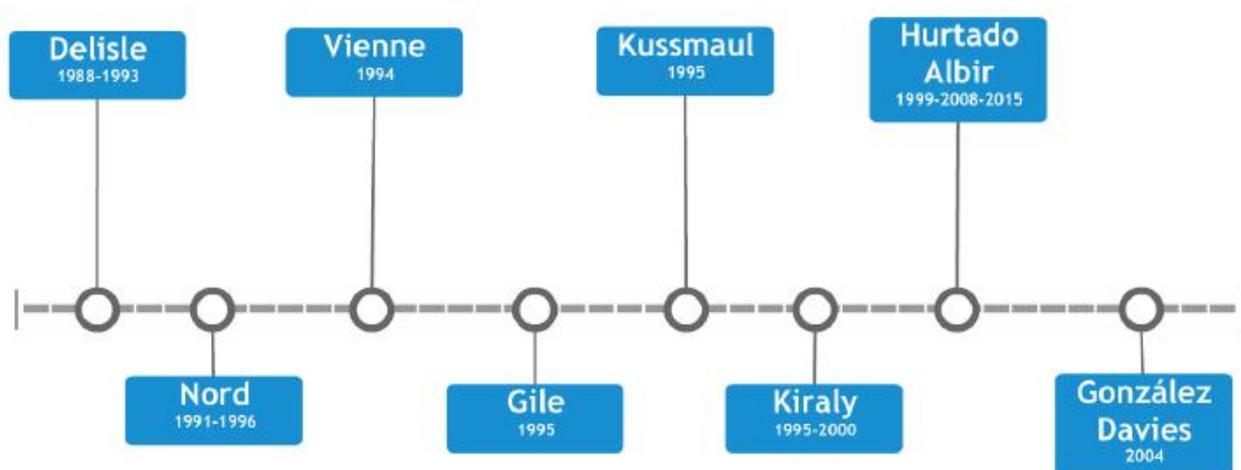


Figura 4. Linea del tempo degli approcci didattici

1.7 Didattica della traduzione

Per molto tempo nella storia del “*translator training*”, i docenti hanno ritenuto che gli studenti apprendessero a tradurre semplicemente traducendo. Secondo Kiraly (1995) tale convinzione si sarebbe fatta strada a causa soprattutto dell'assenza di un approccio didattico basato sull'interdisciplinarietà che, come suggerisce König (1986), è l'unico a consentire una descrizione adeguata dei molteplici fattori comunicativi coinvolti nella traduzione reale. Inoltre, solo l'approccio interdisciplinare – una sintesi delle discipline linguistiche, sociali e cognitive – può fornire nuovi principi per guidare l'insegnamento delle abilità traduttive.

L'attività di base seguita in classe per insegnare a tradurre, definita da Ladmiral (1977) *performance magistrale*, e da Kiraly (1995) ‘*who'll take the next sentence*’ (WTNS), presenta forti

somiglianze con il metodo della *grammar-translation* applicato per l'insegnamento delle lingue straniere. House descrive la "*traditional translation classroom*":

The teacher of the course, a native speaker of the target language, passes out a text. This text is full of traps, which means that the teachers do not set out to train students in the complex and difficult art of translation, but to ensnare them and lead them into error. The text is then prepared for the following sessions and then the whole group goes through the text sentence by sentence, with each sentence being read by a different student. The instructor asks for alternative translation solutions, corrects the suggested versions and finally presents the sentence in its final, "correct" form. [...] (1980: 6-7).

Inoltre, Enns-Conolly (1986), nel proporre le impressioni sui corsi seguiti all'università in Canada, ritiene che tale metodologia, in cui il docente domanda allo studente la versione di una frase sottolineando le divergenze dalla propria soluzione, possa rivelarsi un'esperienza frustrante per lo studente, possa minare la fiducia nel proprio lavoro e l'apertura per una discussione in classe in quanto :

My underlying reasoning in translating was not considered, only my visible translation and how well it met the norm set by the teacher. (Enns-Conolly 1986: 3)

In un simile scenario, si deduce che l'approccio sia basato sul transmissionismo, il quale prevede che, nell'atto del tradurre, avvenga un trasferimento della conoscenza traduttiva dal docente al discente e sia *teacher-centred*, ossia il docente, a conoscenza della traduzione ideale, sottolinea le deviazioni del discente da tale versione, con l'aspettativa che eviti di fare gli stessi errori in futuro.

Baer e Koby avanzano un'ulteriore critica a tale metodologia: ritengono che continuando ad applicarla si precluda ai futuri traduttori la possibilità di sviluppare tra le altre flessibilità, competenze di *problem-solving* e lavoro di squadra:

[...] We may hope to better prepare students for the workplace by offering them appropriate tools, but if our teaching methodology is of the traditional kind – performance magistrale described by Jean-Rene Ladmiral (1977) in which the master passes on his/ her knowledge to a passive apprentice – we may fail to produce translators who are capable of the flexibility, teamwork and problem-solving that are essential for success in the contemporary language industry, not to mention the creativity and independent thinking that have always been the hallmark of the finest translators (2003: 8).

Fortunatamente, nel corso degli anni, l'ambito della formazione dei traduttori ha subito un'evoluzione e ha conosciuto nuovi approcci, così come il consolidarsi di "*student-centred classes*" e un cambiamento nel ruolo del docente che da "*problem-solver*" e "guardiano della verità traduttiva" assume ora il ruolo di guida, informatore, consigliere e valutatore.

Di seguito vengono proposte le tappe dell'evoluzione del *translator training* con riferimento agli autori più significativi e ai loro approcci didattici seguendo un ordine cronologico.

1.7.1 Jean Delisle: l'apprendimento per obiettivi (1988) (1993)

Più di tre decenni fa, Delisle introduce un cambiamento radicale nella didattica della traduzione. È il primo a sostenere la necessità di concentrare l'attenzione sul processo traduttivo, più che sul prodotto della traduzione, e a proporre una metodologia caratterizzata dalla partecipazione attiva dei discenti al processo di apprendimento.

Inoltre, con l'opera *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1988) definisce l'importanza di stabilire obiettivi chiari per qualsiasi processo di insegnamento/apprendimento. In particolare, l'autore elabora una proposta pedagogica di stampo euristico volta ad avviare i discenti alla traduzione di testi pragmatici, generali (non specializzati), dall'inglese al francese. L'approccio di Delisle fa corrispondere le competenze da sviluppare o potenziare nel discente con altrettanti obiettivi di apprendimento da raggiungere attraverso esercizi o attività varie, nello specifico 23 obiettivi, dall'equivalenza di significato e senso, alle metafore fino alla revisione didattica. Inoltre, al termine del proprio lavoro, stabilisce quattro competenze fondamentali del tradurre interassociate tra loro: linguistica, enciclopedica, di comprensione e ri-espressione.

Nella seconda opera di rilievo sulla formazione del traduttore, *La traduction raisonnée* (1993), Delisle approfondisce e amplia il proprio metodo di avviamento del discente alla traduzione professionale. Egli specifica che l'oggetto dell'apprendimento della traduzione è legato allo sviluppo di una doppia competenza generale, ossia la comprensione e ri-espressione del testo di partenza, e di tre attitudini principali, dissociare le lingue per evitare interferenze, applicare determinati procedimenti di traduzione per realizzare il transfert interlinguistico, padroneggiare le tecniche di redazione della lingua scritta. Tali attitudini sono a loro volta legate alle convenzioni di scrittura e agli usi codificati della redazione, all'interpretazione delle parole e degli enunciati all'interno di un contesto e alla coerenza interna al testo. Delisle precisa che un metodo d'insegnamento deve delimitare la materia da trasmettere, classificare le difficoltà, fissare degli obiettivi di apprendimento, precisare i mezzi che permettono di raggiungerli, stabilire una progressione nella formazione e, infine, prevedere delle modalità di valutazione. A tale proposito, l'autore distingue una serie di obiettivi generali e specifici, individuando otto obiettivi generali che si articolano in cinquantasei obiettivi specifici: metalinguaggio per l'iniziazione alla traduzione, documentazione di base del traduttore, metodo di lavoro, processo cognitivo della traduzione, convenzioni della scrittura, difficoltà lessicali, difficoltà sintattiche e difficoltà redazione. I primi quattro sono di natura terminologica, documentaria, metodologica e teorica, gli altri quattro fanno riferimento a quattro grandi categorie di difficoltà: tipografica, lessicale, sintattica e redazionale.

1.7.2 Christiane Nord: il metodo basato sull'analisi testuale (1991)

In *Text analysis in translation* Nord propone un modello didattico per la formazione dei traduttori professionali nelle scuole o facoltà di traduzione basato sull'analisi del testo (Nord, 1991: 140-147)

inserendosi di fatto nel percorso tracciato da Delisle focalizzato sull'indagine del processo traduttivo.

Difatti, nell'introduzione l'autrice definisce la necessità di far precedere qualsiasi attività traduttiva da un'analisi esauriente del testo in quanto unico modo di assicurare la piena e corretta comprensione del testo di partenza. Tuttavia, l'analisi testuale orientata alla traduzione non dovrebbe assicurare solo la corretta interpretazione del testo o spiegare le strutture linguistiche e testuali e la loro relazione con il sistema e le norme della lingua di partenza, bensì dovrebbe anche fornire le basi per qualsiasi decisione che il traduttore prenderà durante il processo traduttivo. Il modello prodotto mira a essere il più generale possibile al fine di essere applicabile a qualsiasi testo e genere testuale e abbastanza specifico da prendere in considerazione la più ampia varietà di universali traduttivi. Inoltre, si pone come riferimento per i discenti di traduzione che, da una sua applicazione, trarrebbero gli strumenti per giustificare le proprie decisioni, sistematizzare i problemi traduttivi e comprendere le norme che sottendono la traduzione in maniera più chiara. E ai docenti che, secondo l'autrice, troppo spesso fanno ricorso alla propria intuizione, all'esperienza professionale e accademica, il modello fornirebbe loro un quadro di riferimento più obiettivo per le scelte traduttive.

Dal punto di vista della formazione dei traduttori, Nord propone alcuni approcci relativi a studio delle competenze, selezione dei testi, progressione e valutazione.

1.7.2.1 Le competenze

Ai fini dell'acquisizione delle competenze traduttive, Nord indica come prerequisito essenziale la padronanza della lingua e della cultura delle lingue di lavoro. Inoltre, il modello di analisi testuale dovrebbe combinarsi con l'incarico didattico di traduzione che definisce lo *skopos*.

L'analisi del testo si applica sia al testo di partenza sia a quello di arrivo e include le seguenti informazioni: emittente, destinatario, scopo, canale, tempo/spazio, funzione testuale, argomento, informazioni esplicite e implicite, progressione delle informazioni, elementi non verbali, lessico/sintassi, tono, effetto. Il docente dovrà sempre definire l'incarico di traduzione il quale dovrà essere il più vicino possibile alla realtà. In tal modo il discente saprà esattamente ciò che ci si aspetta da lui e sarà sicuramente più motivato. La prospettiva adottata dal modello non è centrata né sul discente né sul docente il quale si pone come guida nel processo di apprendimento.

La pianificazione del processo di traduzione porta allo sviluppo non solo della competenza traduttiva ma anche di altre competenze:

- a) competenza linguistica, in entrambe le lingue di lavoro, con attenzione ad aspetti semantici e formali di lessico e grammatica, varietà linguistiche, registro e stile;
- b) competenza culturale, in entrambe le lingue di lavoro, dalla vita quotidiana alle istituzioni sociali e politiche;
- c) competenza specializzata in ambiti altamente specializzati
- d) competenza tecnica per documentazione e ricerca

1.7.2.2 La selezione dei testi

Il principio base della selezione dei testi riguarda la loro natura: il docente dovrebbe proporre solo testi autentici, ovvero “*real texts-in-situation*” (Nord, 1991: 147) e dovrebbero essere presentati agli studenti fornendo sempre il maggior numero di dettagli possibile circa la loro funzione. Nei casi in cui risulti difficile trovare testi autentici adeguati alla particolare situazione didattica, ad esempio non troppo lunghi o con un livello di difficoltà appropriato agli studenti, è possibile adattare la consegna attraverso la traduzione di alcune parti selezionate combinata ad un riassunto nella lingua di arrivo. Nord propone anche una classificazione dei testi basata su fattori extratestuali: emittente, finalità (ad esempio testi di uno stesso autore ma con finalità diverse), destinatari (ad esempio testi di un unico autore con la medesima finalità ma rivolti a destinatari diversi) e una su quelli intratestuali: tema (testi che trattano uno stesso tema), cultura (testi su determinate realtà culturali), struttura lessicale o fraseologica (testi di uno stesso tema ma appartenenti a tipologie diverse) (Nord, 1991: 148-149).

1.7.2.3 La progressione

Nell’insegnamento della traduzione, Nord ritiene che sia necessario considerare il livello di competenza dello studente in un determinato momento formativo e, sulla base di tale elemento, pianificare attentamente la progressione della formazione per l’intero modulo o corso. Per Nord risulta quindi fondamentale prendere in considerazione il grado di difficoltà del compito proposto.

A tale riguardo l’autrice propone una distinzione tra difficoltà e problemi di traduzione. Le prime dipendono non solo dalla natura del testo di partenza e dalla sua situazione in relazione con tutte le possibilità della lingua di arrivo ma anche dal livello di conoscenza e competenza del traduttore, dalle sue condizioni di lavoro e dallo *skopos*. Mentre per problema traduttivo si intende il problema oggettivo che ogni traduttore deve risolvere nel corso di un particolare compito. Di solito il problema traduttivo è generato dal *gap* tra il livello di competenza del traduttore, le sue condizioni tecniche e la natura della traduzione che egli ha accettato.

Legata alla questione delle difficoltà e dei problemi traduttivi, Nord propone un esempio di progressione partendo da un livello base per poi progredire gradualmente. Inizialmente il docente sceglie testi di lavoro caratterizzati da un elevato grado di convenzionalità e di tematica universale (“transculturale”), privi di errori, mentre nella fase avanzata, testi con un basso livello di convenzionalità, anche contenenti errori (Nord, 1991: 156-157).

1.7.2.4 La valutazione

Nel suo modello di analisi testuale, Nord propone anche un approccio relativo alla modalità di valutazione basato su un’analisi comparata di testo di partenza e testo di arrivo che dovrebbe inoltre offrire informazioni circa somiglianze e differenze nelle strutture delle lingue di lavoro, i processi traduttivi adottati dai discenti così come strategie e metodi e l’appropriatezza del testo di partenza in base allo *skopos* stabilito.

Inoltre, per poter considerare un modello valido nel campo della didattica della traduzione, Nord afferma che dovrebbe integrare l'analisi e la valutazione del processo traduttivo, in particolare dello *skopos* e dell'incarico, e la valutazione del testo di arrivo e della sua funzione rispetto a una situazione comunicativa concreta.

Tale modello può quindi essere d'aiuto per il docente a identificare, classificare, valutare gli errori traduttivi in modo da sviluppare metodi didattici che li possano prevenire (Nord, 1991: 163-164).

1.7.3 Christiane Nord: il metodo orientato alla pratica (1996)

Nell'articolo *Wer nimmt mal den ersten Satz?* (1996) (Who will take the first sentence?) che segue il più famoso volume *Text analysis in translation* (1991) Nord esamina anche lo studio delle competenze traduttive che proprio alla fine degli anni Novanta inizia a delinearsi come vero e proprio ambito di ricerca grazie soprattutto al lavoro del gruppo PACTE.

Prima di definire il concetto di competenza, l'autrice propone una discussione dettagliata circa la pratica pedagogica in *translation education* descrivendo due tipologie diverse di lezione. La prima è propedeutica e coincide con una introduzione ai *translation studies* grazie alla quale lo studente acquisisce le competenze di base, l'altra, invece, pone l'accento sulla pratica attraverso degli esercizi di traduzione. Nord prosegue nella disamina affermando che se da un lato la parte dedicata all'esercizio traduttivo è estremamente importante per il curriculum, dall'altro è criticata sia dai docenti che dagli studenti. Questi ultimi lamentano di ritrovarsi alla mercé di un docente detentore della conoscenza, mentre i primi sottolineano la discrepanza tra le energie investite nella preparazione di tali corsi e i risultati ottenuti, oltre al *gap* conoscitivo dimostrato dagli studenti.

Nel sviluppare un fondamento logico per l'adozione di alternative alla tradizionale pratica *teacher-centred*, Nord presenta quello che, secondo la sua esperienza, dovrebbe essere l'obiettivo di un corso, ossia lo sviluppo della competenza del traduttore, che suddivide in abilità (*Fähigkeiten*), conoscenza (*Wissen*) e capacità (*Fertigkeiten*). Le abilità corrispondono ad abilità analitiche, al fine di comparare l'incarico traduttivo e il testo di partenza; all'abilità di selezionare strategie appropriate; alla creatività linguistica per prendere decisioni e all'abilità critica per assicurare qualità. Tali abilità dovrebbero essere sviluppate all'inizio di ogni programma di studi.

Per conoscenza Nord intende la conoscenza pratica, linguistica e culturale, teorica e metodologica. Tale conoscenza può essere acquisita frequentando corsi specifici, partecipando a tirocini o prendendo parte a esperienze all'estero.

Tra le capacità l'autrice include l'interpretazione dell'incarico di traduzione, l'analisi del testo lo sviluppo di strategie e la ricerca documentaria.

Sebbene Nord promuova l'assegnazione di *assignment* realistici quando possibile, il suo metodo risulta tuttavia ancora focalizzato sul ruolo centrale del docente come giudice del successo

dell'apprendimento dello studente. Ciononostante delinea 17 scenari formativi che possono essere applicati per completare o sostituire la pratica monotona e poco autentica precedentemente definita *teacher-centred*. Le tecniche alternative suggerite sono classificate in base alla loro rilevanza per studenti principianti, intermedi e avanzati.

- Revisione di una traduzione
- Traduzione con testi paralleli
- Interpretazione
- Riassunto di una traduzione
- Traduzione a scelta multipla
- Parafrasi di una traduzione
- Traduzione guidata
- Traduzione in piccoli gruppi
- Traduzione parallela
- Traduzione in team
- Traduzione a vista
- Test traduttivo
- Traduzione parziale
- Traduzione a vista di parti di significato
- Progetto di traduzione
- Traduzione senza istruzioni
- Traduzione pubblicabile

Nel proporre tali attività sulla base della preparazione degli studenti frequentanti un corso specifico, Nord sottolinea l'importanza della progressione didattica e il rischio che, assegnando agli studenti compiti troppo complessi, essi possano essere sopraffatti dalla complessità delle situazioni traduttive autentiche e sviluppare una controproducente frustrazione. Per cui, uno dei compiti del docente è anche ridurre tale complessità in modo che gli studenti possano gestire e portare a termine l'incarico senza andare incontro a situazioni troppo stressanti.

1.7.4 Jean Vienne: la traduzione in situazione (1994)

Il metodo sviluppato da Vienne presso il Department of Translation Studies dell'Università di Turku prevede "*translation of texts in their real communicative situation*" (1994: 51). L'approccio si basa su fondamenti teorici che descrivono l'operazione traduttiva come un'attività che richiede una varietà di competenze, dall'analisi della situazione traduttiva alla descrizione del prodotto della traduzione passando per le fasi di pianificazione delle risorse e ricerca di testi paralleli, uso delle fonti e cooperazione con il "*requester*" del testo.

La classe viene divisa in gruppi e ad ognuno di questi viene fornito un testo precedentemente tradotto dal docente in una situazione traduttiva autentica. Per cui il docente ha già analizzato il testo proposto ed è in grado di fornire le risposte rivolte dai discenti nella fase di negoziazione con il "*requester*" della traduzione, interpretato dal docente stesso, fornendo così un contesto di

riferimento in base al quale svolgere la traduzione. Anche se il docente non fosse in grado di rispondere ad alcune domande, è la fase di riflessione e analisi del testo a contare veramente, l'unica che può condurre il discente ad un prodotto traduttivo appropriato.

Vienne evidenzia quattro vantaggi di tale programma. In primo luogo, la consapevolezza traduttiva dei discenti sarebbe aumentata grazie a un approccio orientato al testo, alla forte rilevanza della riflessione sui problemi che definiscono un prodotto traduttivo appropriato e alla ricerca di testi equivalenti. In secondo luogo, i discenti apprenderebbero l'importanza del lavoro di squadra per un traduttore professionista. In terzo luogo, il docente sarebbe in grado di stabilire un sistema di valutazione non più basato sulla tipologia d'errore "non senso", "falso senso" ma su quello che Gouadec (1989: 49) definisce:

- a) *Unrevisable translation – rejected*
- b) *Translation accepted for revision*
- c) *Submittable translation (ready for submission)*

Basando il proprio approccio sull'analisi della situazione traduttiva, il metodo di Vienne non è dissimile dall'analisi testuale elaborata da Nord (cfr. 1.7.2.2). Inoltre, verrà ripreso in una versione successiva da Gouadec (2005) che propone di incorporare nei programmi accademici incarichi traduttivi autentici per clienti autentici e sarà integrato da Kiraly (2000) nel secondo volume sulla formazione del traduttore.

1.7.5 Daniel Gile: l'approccio orientato al processo (1995)

A pari di Delisle e Nord, Gile insiste sulla rilevanza del processo nella formazione del futuro traduttore, in contrasto con la tendenza tradizionale di enfatizzare il prodotto. In *Basic concept and models for interpreters and translator training* (1995) l'autore afferma che, almeno nella prima parte del percorso formativo, il docente dovrebbe focalizzarsi in classe sul processo e, piuttosto che offrire ai discenti testi da tradurre e commentare le traduzioni prodotte soffermandosi su ciò che è "giusto" e ciò che è "sbagliato", dovrebbe identificare e analizzare i problemi che emergono nel processo, offrire una guida metodologica e suggerire procedure, metodi e principi traduttivi volti all'apprendimento della gestione delle difficoltà che emergono nel corso del processo traduttivo.

Gile ritiene che l'approccio orientato al processo abbia una serie di vantaggi rispetto al metodo orientato al prodotto, il quale sarebbe più indicato per le fasi più avanzate nella formazione del traduttore nelle quali si richiede l'acquisizione di una conoscenza extralinguistica e linguistica più estesa e precisa:

- gli studenti sono in grado di selezionare strategie e tattiche più velocemente se queste vengono spiegate loro piuttosto che basarsi su un metodo "trial and error";
- concentrandosi sui motivi che hanno portato alla produzione di determinati errori invece di soffermarsi su strutture linguistiche prodotte dal discente, il docente consacra il tempo che ha disposizione in classe per trattare strategie e abilità traduttive che possono essere

generalizzate. Così facendo, perde meno tempo a trattare soluzioni traduttive per strutture o termini specifici;

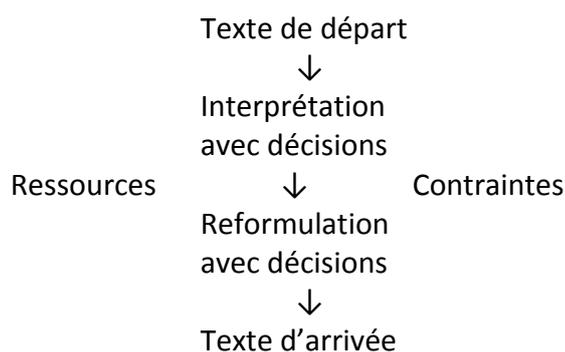
- focalizzandosi sul processo e non sulla versione prodotta dal discente, il docente può essere più flessibile in tema di accettabilità linguistica e fedeltà in quanto sarà più attento che lo studente abbia seguito e fatti propri determinati principi o un processo e commenterà i problemi emersi in fase traduttiva senza insistere sulla correttezza o meno di espressioni o termini.

A tale proposito propone una serie di modelli corredati da esercizi innovativi:

- *A communication model of translation*
- *The information structure of informative sentences*
- *The effort models for interpreting and sight translation*
- *The gravitational model of language availability*
- *The comprehension of technical speeches and texts*
- *The sequential model of translation* (Gile, 1995: 22)

I modelli e i concetti sviluppati sono autonomi, possono essere impiegati individualmente o seguendo una progressione e riguardano sia la traduzione che l'interpretariato.

In maniera più specifica, Gile propone il modello IDRC – Interprétation-Décisions-Ressources-Contraintes il quale schematizza il processo traduttivo in una successione di fasi di comprensione e riformulazione (2009: 73). Ad ogni fase di comprensione, il segmento di testo di partenza considerato è interpretato con le risorse esistenti e il traduttore prende delle decisioni. Anche nella fase di riformulazione, vengono prese delle decisioni nella scelta di parole e strutture linguistiche da utilizzare, ma anche nella selezione delle informazioni che il discente deciderà di mantenere, di modificare, sempre in funzione delle risorse e dei vincoli.



(Gile, 2009: 75)

Tale modello è considerato dall'autore un aiuto per il docente e il discente ad affrontare e a integrare più teorie traduttologiche. Inoltre, essendo rivolto all'azione del traduttore e non al prodotto della sua attività e avendo una struttura semplice è in grado di facilitare un primo contatto con la teoria da approfondire ulteriormente secondo il percorso che si intende affrontare.

1.7.6 Donald Kiraly e Paul Kussmaul: ricerca cognitiva e psicolinguistica applicata alla formazione (1995)

A partire dalla metà degli anni '80, e in particolare negli anni '90, nel campo della formazione dei traduttori trova applicazione un approccio empirico allo studio della traduzione basato sulla scienza cognitiva. In *Pathways to Translation* (1995) Kiraly, inizialmente uno dei maggiori esponenti di tale corrente, intende presentare "a systematic elaboration of the issues underlying a descriptive translation pedagogy, a pedagogy based on the accurate theoretical description of translation practice" (Kiraly 1995: 3).

Sulla base dei risultati di un *think-aloud protocol* in cui nove studenti di traduzione e nove traduttori professionisti traducono un catalogo turistico dall'inglese al tedesco riportando a voce alta i propri processi mentali durante la fase traduttiva, Kiraly elabora un modello relativo al processo traduttivo sul quale poter basare la formazione dei traduttori.

Il modello si basa su attività sociale e comunicativa esterna e un'attività cognitiva interna fondata sulla psicolinguistica. Nel modello sociale il traduttore è considerato un partecipante attivo in tre contesti situazionali correlati, testo di partenza, testo di arrivo e un contesto in particolare.

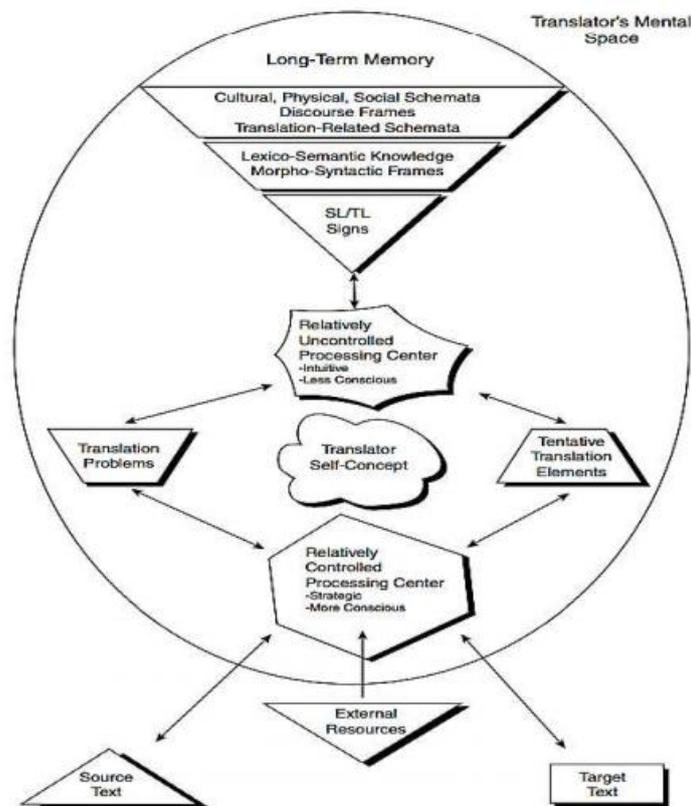


Figura 5. Modello psicolinguistico del processo traduttivo (Kiraly 1995: 101)

L'autore definisce il modello cognitivo:

The translator's mind is an information-processing system in which a translation comes from the interaction of intuitive and controlled processes using linguistic and extralinguistic information (1995: 102).

I componenti principali riguardano le fonti dell'informazione, tra cui la memoria a lungo termine, il testo di partenza e le risorse esterne; lo spazio di lavoro intuitivo, che è relativo alla sfera del subconscio, e il *processing centre* che invece è possibile controllare.

Uno degli elementi più interessanti della proposta è la centralità di quello che Kiraly chiama *translator's self-concept*, ovvero un costrutto mentale che serve da interfaccia tra il mondo sociale e quello psicologico del traduttore:

the image of the translator's social role, the translator's appraisal of his or her competency for translating a particular text, and understanding of responsibility toward the other personalities in the translation context of situation. (Kiraly 1995: 101).

Lo sviluppo della consapevolezza del proprio ruolo diventa un punto centrale per la formazione del traduttore.

Dal modello e dal *case study* emergono alcuni principi pedagogici che possono rappresentare i primi passi nella costruzione di una pedagogia della traduzione (Kiraly 1995: 110-112):

- 1. Teaching should emphasize the acquisition of interlingual, intercultural and intertextual associations;*
- 2. Error analysis might be a significant teaching purpose;*
- 3. Based on error analysis, teacher can provide guided practice to improve the acquisition of intuitive skills and then teach conscious strategies as methods for problem resolution and the production of translation alternatives;*
- 4. A major objective should be the fostering of a translator self-concept and a functioning translation monitor;*
- 5. As students advance, skills are less likely to be acquired by repeated practice; less likely to develop naturally without specific training and pedagogical intervention, and more likely to involve translation quality at levels beyond that of mere semantic and syntactic correctness;*
- 6. Training should reorganize around a theoretical frame work that allows the identification of cognitive resources that translation students should acquire and the pedagogical tools for teaching and testing the acquisition of those skills and knowledge.*

Un autore che lavora da una prospettiva simile a quella di Kiraly è **Kussmaul**. In *Training the Translator* (1995) l'autore rileva la necessità di elaborare metodi volti alla formazione dei futuri traduttori basati sul processo traduttivo.

Il volume affonda le radici nella linguistica, nella psicolinguistica e nella linguistica testuale con particolare riguardo ai processi *bottom-up* e *top-down*, alla dimensione pragmatica, ovvero al rapporto testo-autore e lettore-testo e ai modelli della stilistica descrittiva.

Basandosi su *think-aloud protocols* (TAP) proprio come Kiraly, Kussmaul investiga i processi mentali degli studenti che si attivano durante la fase traduttiva e le difficoltà che si generano. I processi osservati dal docente, quelli che si dimostrano creativi e quelli che conducono il discente a una buona soluzione, possono essere utilizzati direttamente per scopi didattici. Invece, quelli che rivelano problemi o difficoltà possono diventare un ottimo strumento nelle mani del docente per comprendere dove risulti necessario un approfondimento specifico. Da qui Kussmaul elabora delle modalità per “aiutare” il discente attraverso l’analisi pragmatica e l’esplorazione dei problemi traduttivi più comuni, per poi passare ad argomenti più specificamente pedagogici quali l’uso dei dizionari e la classificazione e valutazione degli errori traduttivi. Infine, propone un riassunto di consigli sulle strategie traduttive che il docente potrebbe passare al discente e sulla classificazione degli errori da adottare per la valutazione delle traduzioni assegnate.

1.7.7 Donald Kiraly: un approccio socio-costruttivista (2000)

Kiraly apre la seconda pubblicazione dedicata alla formazione del traduttore con una critica al volume precedente fondato sull’approccio cognitivista e passa al socio costruttivismo come fonte di ispirazione per un approccio collaborativo delineando un approccio ispirato al concetto di apprendimento come pratica sociale elaborato da Vygotski. Il *self-concept* dello studente e la sua socializzazione nella comunità professionale dei traduttori continuano tuttavia a essere elementi essenziali ma attraverso pratiche traduttive autentiche:

learning is best accomplished through meaningful interaction with peers as well as full-fledged members of the community to which learners are seeking entry. Rather than attempting to build up students’ translation-related skills and knowledge atomistically in simulated exercises prior to translation practice, it would be much more constructive to start each pedagogical event with a highly realistic, and if possible genuine, translation project.
(Kiraly 2000: 60)

Per cui, elemento chiave di tale teoria è la scelta di fornire progetti di traduzione autentici e creare una situazione di apprendimento autentica. Dovendosi confrontare con tale tipologia di progetti, i discenti hanno l’opportunità di conoscere ogni aspetto della pratica professionale, dal trovare un incarico a negoziare un contratto, fino a produrre un testo accettabile. Da tale descrizione si evince inoltre che per l’autore il docente dovrebbe essere una guida per il discente ed egli stesso un traduttore professionista. In tal caso può portare in classe traduzioni svolte professionalmente per i propri clienti (cfr. Vienne) o, sempre con l’approvazione del cliente, passare ai discenti un proprio incarico.

La metodologia elaborata da Kiraly è inoltre volta all'acquisizione dell'autonomia da parte del discente attraverso l'integrazione dello *scaffolding*, concetto preso dal socio costruttivismo, che consiste nel sostegno che il docente offre al discente sotto forma di suggerimenti o completamento esemplificativo di un compito traduttivo.

Il volume si propone come riflessione e pur offrendo principi che suggeriscono modalità per adottare in classe un approccio socio costruttivista, allo stesso tempo Kiraly sottolinea la necessità di adattarlo ai bisogni e agli obiettivi del proprio istituto, alla filosofia di insegnamento del proprio dipartimento, al profilo degli studenti e alle condizioni del mercato nel quale si inseriranno i futuri traduttori.

L'autore espone anche la propria proposta socio-costruttivista in materia di valutazione:

Assessment is not only simply a testing and ranking process that students are subjected to periodically throughout and at the end of an educational programme to see how much knowledge they have absorbed from instruction. It is instead an integral part of the teaching/learning dialogue, the aim of which is to produce feedback for the facilitation of new learning. (Kiraly 2000: 141)

Attraverso la valutazione, i docenti analizzano inoltre come i discenti stiano costruendo la propria conoscenza, elemento essenziale per consentire ai docenti di reindirizzare i propri sforzi didattici e rendere più facile i processi di costruzione della suddetta conoscenza. Nella proposta di Kiraly l'autovalutazione assume un ruolo chiave in quanto, con lo svolgersi del corso, i discenti dovrebbero essere in grado di determinare ciò che già conoscono da ciò che ancora devono apprendere. E al momento del loro ingresso nel mondo professionale, dovrebbero aver interiorizzato abilità auto valutative per essere in grado di accettare e completare incarichi senza la presenza di un docente che fornisca correzioni.

La valutazione socio-costruttivista si basa sui principi di attendibilità (*trustworthiness*), ossia la qualità di una valutazione che permette agli attori del processo formativo di considerarla come una rappresentazione credibile delle capacità del discente, e autenticità (*authenticity*), il fatto che vengano presi in considerazione i fattori multidimensionali che incidono sul processo valutativo. E al fine di assicurare che la valutazione sia attendibile e autentica, Kiraly suggerisce di integrare gli standard valutativi professionali nelle pratiche e politiche d'istituto relative alla valutazione prendendo come norma di riferimento la DIN 2345 del Deutsches Institut für Normung e V.

Inoltre, propone la revisione tra discenti come tecnica didattica particolarmente produttiva. Infatti, attraverso una revisione incrociata, tutti i discenti hanno la possibilità di apprendere attraverso la negoziazione di problemi, strategie per risolverli e soluzioni adeguate. Oppure, la realizzazione di un portfolio nel quale i discenti collezionano una serie di traduzioni svolte nel corso del semestre andando a unire la valutazione formativa e sommativa a quella ipsativa, ossia l'abilità del discente di valutare i propri progressi e la competenza in via di sviluppo nel corso del semestre. Elemento che consentirà loro, all'ingresso nel mondo della traduzione professionale, di

valutare se saranno in grado di completare l'incarico nei tempi stabiliti e rispettando gli standard qualitativi indicati dal committente.

1.7.8 Amparo Hurtado Albir e Maria González Davies: l'approccio task-based (1999) (2004)

In anni recenti l'approccio *task-based*, precedentemente adottato nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere (cfr. Nunan, 1989), ha trovato applicazione anche nella didattica della traduzione soprattutto grazie agli apporti di Hurtado Albir e González Davies. Il punto di partenza di tali metodologie è rappresentato dall'apprendimento per obiettivi elaborato da Delisle e di cui le proposte delle due autrici, che si analizzeranno nella seguente sezione, possono considerarsi un ulteriore sviluppo.

Hurtado Albir propone una didattica della traduzione basata sugli obiettivi di apprendimento e una metodologia d'insegnamento articolata per unità didattiche strutturate secondo l'*enfoque por tareas*, dove la *tarea* è una "*unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo.*" (Hurtado Albir 1999: 56)

In ogni unità didattica, configurata come un insieme di *tareas* in successione, vengono precisati gli obiettivi di apprendimento e la struttura di ogni singola *tarea* nella quale vengono definiti il materiale di lavoro, lo svolgimento delle attività previste e la valutazione che risulta essere presente a ogni tappa dell'unità didattica e che riguarda sia l'apprendimento del discente sia l'insegnamento del docente.

Dal momento che le unità didattiche sono definite in base ad obiettivi di apprendimento specifici, si evince che siano propri questi ultimi al centro della proposta dell'autrice che li considera come una descrizione dell'intenzione dell'azione pedagogica in termini di cambiamenti a lungo termine del discente.

In ambito di didattica della traduzione Hurtado Albir individua cinque obiettivi specifici: metodologico, contrastivo, professionale e testuale. L'obiettivo metodologico delinea i principi metodologici da seguire per un corretto svolgimento del processo traduttivo; l'obiettivo contrastivo si concentra sulle differenze fondamentali tra le due lingue di lavoro; l'obiettivo professionale definisce lo stile di lavoro del traduttore professionista e quello testuale si concentra sul diverso funzionamento testuale nelle due lingue di lavoro (Hurtado Albir 1999: 53). Ognuno di questi obiettivi è collegato a una sottocompetenza della competenza traduttiva. L'obiettivo metodologico con le sottocompetenze strategica, delle conoscenze di traduzione e le componenti psicofisiologiche; quello contrastivo con la sottocompetenza linguistica; quello professionale con quella extralinguistica e quello testuale implica l'integrazione di tutte le sottocompetenze.

Infine, Hurtado Albir (1999: 56) definisce gli aspetti positivi per la formazione dei traduttori derivanti dalla propria proposta: il discente apprende in azione a risolvere i problemi traduttivi e ad acquisire strategie e, ritrovandosi al centro della metodologia, diventa responsabile del proprio apprendimento e quindi più autonomo; infine, tale approccio consente di integrare

costantemente *task* di valutazione del discente (che apprende ad autovalutarsi e a misurare le proprie possibilità) e del docente (che ha la possibilità di valutare il proprio insegnamento).

Sulla scia dell'*Enfoque por tareas*, anche **González Davies** propone nel volume *Multiple Voices in the Translation Classroom* (2004) un approccio caratterizzato da attività e *task* applicabili a una varietà di testi e combinazioni linguistiche e volti a sviluppare nel discente quelle abilità traduttive definite *transferable*.

La metodologia elaborata dall'autrice si basa sui principi d'insegnamento umanistici, sull'approccio comunicativo, sull'apprendimento cooperativo e sul socio-costruttivismo. Come nella proposta di Kiraly, il discente è percepito come un soggetto che contribuisce attivamente alla trasformazione della propria competenza e non come un oggetto che riceve passivamente la conoscenza trasmessa dal docente. Lo scopo del processo di apprendimento e di formazione è definito come una comunicazione intersoggettiva, caratterizzata da attività di gruppo, volta all'acquisizione della competenza linguistica, enciclopedica, di traduzione e di quella professionale, oltre che al "*learn to learn about translation*" (González Davies 2004: 14).

La proposta di González Davies è composta da approcci, materiali e modalità di lavoro che affiancano metodi di natura teorico-didattica ad altri di natura professionale.

Nel proprio metodo l'autrice inserisce più approcci diversi tra loro nella convinzione che "*the more the students know about this range of approaches and the more they experience them, the more informed their translation choices will be*" (González Davies 2004: 22). Alcuni di essi prevedono la necessità di superare le distanze tra studiosi, professionisti e docenti, il ruolo di guida e facilitatore del docente, il riconoscimento dell'individualità e dell'autonomia di ciascun discente, l'importanza della negoziazione in classe e l'avvicinamento di teoria e pratica della traduzione come strumento pedagogico e attività professionale; inclusione di elementi ludici per motivare e promuovere la creatività e il lavoro di gruppo (González Davies 2004: 108-109).

Per quel che concerne la selezione e la preparazione dei materiali di lavoro González Davies suggerisce di selezionare testi in base a temi e sottotemi che forniscano ai discenti informazioni aggiornate su argomenti relativi alla traduzione e al suo mercato; scegliere materiale di natura sia didattica che professionale che includa testi che consentano di esercitare modalità e procedure traduttive diverse e partecipino allo sviluppo di abilità traduttive specifiche (ad esempio, identificazione e risoluzione di problemi traduttivi) e al potenziamento le lingue coinvolte e in grado di accrescere la consapevolezza linguistica, enciclopedica e traduttiva del discente

In merito alle modalità di lavoro, González Davies suggerisce di inserire attività pedagogiche e professionali, le quali possono essere sia una simulazione sia un'attività autentica. A tale riguardo, l'autrice propone una serie di attività, *tareas* e progetti. Le attività sono brevi esercizi volti a sviluppare punti specifici di natura linguistica, enciclopedica, traduttiva o professionale. Le *tareas* sono presentate come una catena di attività con il medesimo obiettivo e un prodotto finale e, a differenza delle attività, si sviluppano per più sessioni. Infine, i progetti, più estesi delle *tareas*, implicano una partecipazione ancora più attiva del discente nella presa di decisioni e nella

valutazione del prodotto finale, potenziando al massimo la cooperazione tra i discenti nel processo di lavoro.

Nella proposta dell'autrice, un ulteriore elemento che assume un ruolo centrale è quello della valutazione rappresenta per i discenti un indicatore del proprio percorso e li prepara agli standard della traduzione professionale. L'autrice si domanda che cosa si debba valutare (comprensione del testo di partenza, qualità del testo finale, competenze linguistica, enciclopedica, di traduzione e professionale, capacità di identificare e risolvere i problemi di traduzione, adeguatezza della traduzione alle richieste dell'incarico), chi debba valutare (docente, discente, traduttori professionisti), quando si debba valutare (prima (diagnostica), durante (formativa) o dopo (sommativa) l'attività di insegnamento-apprendimento) e, soprattutto, come si debba valutare. All'ultimo interrogativo, risponde proponendo due modalità differenti: valutazione numerica, di stampo pedagogico, e valutazione olistica, di stampo professionale.

Di seguito vengono inserite le due tabella valutative elaborate dall'autrice.

PROBLEMA	CALIFICACIÓN
MENSAJE ORIGINAL	
a) No transmitido	-1 ó -2
b) Incompleto pero no afecta al resultado	-0,25 ó -0,5
COMPRESIÓN DEL TEXTO DE PARTIDA	
Registro, coherencia, cohesión, sintaxis, vocabulario, orden de las palabras, referencias culturales, etc.	2 ó 3 errores = -1
HABILIDADES DE TRANSFERENCIA	
a) Identificación de los problemas de traducción y resolución	Solución adecuada = +1 ó +2
b) Competencia instrumental	Solución inadecuada = -1
c) Adecuación al encargo de traducción	
LEGIBILIDAD DEL TEXTO DE LLEGADA	
Registro, coherencia, cohesión, vocabulario, orden de palabras, referencias culturales, convenciones de presentación, etc.	2 ó 3 errores = -1
IMPRESIÓN GENERAL	+1, sin cambios o -1

Figura 6. La valutazione pedagogica numerica secondo González Davies (2004: 75)

a)	La traducción transmite el mensaje, respeta las convenciones de la lengua de llegada y se ajusta al encargo de traducción. Es una traducción aceptable con pocos o ningún cambio. Traducción aceptable (TA).
b)	Esta traducción contiene algunos errores que podrían obstaculizar la comprensión del texto o que no transmiten adecuadamente parte del mensaje del texto original. Traducción aceptable, se debe mejorar (TAM).
c)	Esta traducción contiene algunos errores que se deben a una falta de comprensión del texto original. La legibilidad del texto meta se ve afectada. No se han identificado ni resuelto los problemas de traducción del texto, con o sin la ayuda de estrategias. Traducción inaceptable (TI).

Figura 7. La valutazione professionale olistica secondo González Davies (2004: 76)

L'autrice sottolinea l'importanza di valutare considerando non solo gli errori ma anche le soluzioni positive. Con l'avanzare del processo d'apprendimento, il sistema valutativo numerico e quello olistico dovrebbero convergere sempre di più fino ad arrivare a coincidere. Inoltre, tutti gli attori coinvolti nell'apprendimento dovrebbero valutare il discente: il docente, gli altri discenti e i

traduttori professionisti. In tal modo, integrando un approccio pedagogico e olistico e portando in classe la valutazione di specialisti della traduzione il discente ha l'opportunità di entrare in contatto con gli standard della professione.

La proposta di González Davies relativa all'integrazione tra pratica didattica e professionale in tema di approcci, modalità di lavoro e valutazione risulta particolarmente interessante e verrà presa in considerazione nella trattazione del progetto *TraDidattica – La traduzione dei bilanci consolidati* (cfr. Capitolo 4).

1.7.9 Amparo Hurtado Albir: l'acquisizione della competenza traduttiva (2008-2015)

Hurtado Albir, insieme al gruppo PACTE di cui è la responsabile dal 1997, si occupa dello studio della competenza traduttiva e della sua acquisizione in contesto didattico attraverso una ricerca di stampo empirico-sperimentale. Tale investigazione si inserisce in un contesto di rinnovamento pedagogico che ha visto la luce agli inizi degli anni 2000 e si è concretizzato nella nascita di un nuovo modello pedagogico: la formazione per competenza, secondo Lasnier (2000: 22), logica continuazione dell'apprendimento per obiettivi di Delisle.

L'autrice riprende il concetto di base della formazione per competenze che è la distinzione tra competenze generali, proprie di tutte le discipline, e competenze specifiche, proprie di una determinata disciplina.

La competenza specifica traduttiva viene definita come *“the underlying system of knowledge, abilities and attitudes required to be able to translate”* (Hurtado Albir 2008: 20) ed è caratterizzata da quattro particolarità: è una conoscenza esperta che non possiedono tutti i bilingui, è operativa, si compone di più sottocompetenze interconnesse tra loro ed è contrassegnata da una componente strategica che gioca un ruolo determinante.

Si compone inoltre di sei categorie¹⁹ (competenze metodologiche, strategiche, contrastive, extralinguistiche, professionali, strumentali e testuali) alle quali si associano cinque sottocompetenze²⁰. Tali competenze specifiche consentono di individuare i contenuti di

¹⁹ Le competenze metodologiche e strategiche consentono di svolgere correttamente il processo di traduzione per pervenire a soluzioni adeguate, applicando i principi metodologici e le strategie di base; le competenze contrastive consentono di controllare le interferenze tra le due lingue di lavoro; le competenze extralinguistiche riguardano le conoscenze enciclopediche, tematiche e culturali; le competenze professionali sono relative alla conoscenza del mercato del lavoro; le competenze strumentali si riferiscono alla capacità di utilizzare le fonti per la documentazione e gli strumenti anche tecnologici per la traduzione; le competenze testuali infine sono direttamente collegate al diverso funzionamento testuale nelle lingue di lavoro (Hurtado Albir 2008: 29; 2007: 189).

²⁰ Sotto competenza bilingue: conoscenze operative necessarie alla comunicazione in due lingue, sono conoscenze pragmatiche e sociolinguistiche;

Sotto competenza extralinguistica: conoscenze dichiarative, implicite ed esplicite, sul mondo in generale e in campi specifici. Sono competenze enciclopediche, tematiche, testuali e lessico-grammaticali;

Sotto competenza della conoscenza traduttiva: conoscenze dichiarative, implicite ed esplicite, dei principi che reggono la traduzione e degli aspetti professionali;

Sotto competenza strumentale: conoscenze operative circa l'uso delle fonti di documentazione e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione applicate alla traduzione (dizionari, enciclopedie, testi paralleli, corpora elettronici, motori di ricerca, ecc.)

apprendimento concreti da inserire nella programmazione per il raggiungimento degli obiettivi formativi e si evolvono con la progressione dell'apprendimento.

La formazione per competenze richiede l'applicazione di un modello integrato di insegnamento, apprendimento e valutazione e fa proprie alcune proposte didattiche precedenti come l'apprendimento collaborativo, il *problem solving*, l'*enfoque por tareas* e l'approccio per progetti (Zucchini 2012: 119).

Attraverso un insieme di task specifici, che vanno a comporre un'unità didattica, il docente ha la possibilità di sviluppare e lavorare su competenze diverse, sia specifiche che generali. Tali task possono riguardare la traduzione di testi, la preparazione alla traduzione di testi (analisi del testo di partenza, *gist translation*, analisi comparata di traduzioni, revisione e correzione di traduzioni), l'acquisizione e rinforzo della conoscenza (analisi di testi paralleli, dibattiti in classe) o la realizzazione di *report* che possono essere legati alla professione, al processo traduttivo o alle difficoltà linguistiche in chiave contrastiva tra testo di partenza e testo di arrivo.

Ultimo elemento considerato nell'approccio basato sull'acquisizione delle competenze è la valutazione. L'autrice afferma che il docente dovrebbe cercare di valutare prodotto e processo, conoscenza, abilità, applicare criteri di valutazione, attribuire grande importanza alla valutazione formativa, promuovere l'autovalutazione nel discente così come la valutazione da parte di figure diverse. Tra gli strumenti a disposizione del docente per la valutazione vengono indicati testi, questionari, diari nei quali il discente può descrivere il proprio percorso d'apprendimento, *report* specifici di un *task*, portfolio e *rubric* valutativi.

Gli strumenti e i *task* di valutazione dovrebbero essere scelti sulla base delle competenze che si intende valutare. Ogni *task* richiede criteri di valutazione specifici e un *rubric*, ovvero una guida che indichi come si debbano assegnare i voti descrivendo gli aspetti che devono essere valutati e i livelli di performance. I *rubric* permettono di spiegare cosa ci si aspetti dal discente, semplificano l'assegnazione di un feedback e consentono sia l'autovalutazione che la valutazione tra discenti e dovrebbero stabilire vari livelli per ogni aspetto che il docente decide di inserire nella valutazione, formando una scala (da 0 a 5 o 10, scarso/buono/ottimo; scarso/insufficiente/sufficiente/buono/ottimo). È importante che i discenti entrino in possesso dei *rubric* prima di iniziare il *task* corrispondente in modo che siano consapevoli sin da subito dei criteri seguiti dal docente per la valutazione e delle sue aspettative.

L'autrice conclude la rassegna proponendo alcuni esempi di *rubric* legati a task specifici.

1.8 Didattica della traduzione specializzata: due proposte

Sotto competenza strategica: conoscenze operative che garantiscono l'efficacia del processo traduttivo e la risoluzione dei problemi emersi. Si tratta di una sotto competenza chiave che ha un impatto su tutte le altre e le mette in relazione in quanto controlla il processo di traduzione. Tali sotto competenze permettono di pianificare il processo ed elaborare il progetto di traduzione, di valutare il processo e i risultati parziali ottenuti in funzione dell'obiettivo finale, di attivare le varie sotto competenze al fine di compensare determinate lacune, e di individuare i problemi traduttivi e applicare le procedure atte a risolverli.

Si passa ora a presentare due proposte didattiche elaborate in contesto francofono per una didattica incentrata sulla traduzione specializzata. Durieux propone una metodologia basata su comprensione del testo e centralità della ricerca documentaria che mira a sviluppare nel discente un metodo di lavoro personale grazie anche all'integrazione nella didattica di testi autentici propri della professione. Al contrario, Gouadec sviluppa una proposta basata sull'integrazione nella didattica di un progetto di traduzione autentico grazie al quale i discenti hanno la possibilità di conoscere le fasi che lo costituiscono e di confrontarsi con ruoli e incarichi propri delle figure che operano in un progetto di traduzione, ossia il traduttore, il *project manager* e il revisore, potendo contare su una forte interdipendenza.

1.8.1 Christine Durieux: un approccio basato su comprensione e rielaborazione (1988-2005)

In *Fondement didactique de la traduction technique* Durieux fa derivare la propria proposta di insegnamento della traduzione tecnica dalla definizione che offre di traduzione e dalla descrizione del ruolo del traduttore professionista. La traduzione è oramai considerata un vero e proprio atto di comunicazione nel quale vengono messe in contatto non solo due lingue ma soprattutto l'autore del testo e il suo destinatario. La traduzione professionale, in contrasto con la traduzione pedagogica, presenta una dimensione funzionale e il traduttore agisce da "*relais dans la chaîne de communication, son rôle est de « comprendre pour faire comprendre »*" (Durieux, 1995 : 15). La teoria di riferimento non è più la teoria linguistica ma la teoria interpretativa della traduzione. Il traduttore non si ferma alla superficie della lingua ma cerca di comprendere il significato dell'enunciato, conscio che quest'ultimo non è ancorato alle parole ma si costruisce a partire da esse. Si appella quindi alle proprie conoscenze linguistiche, mobilita le conoscenze possedute sull'oggetto della traduzione, considera il contesto di produzione del testo. Riformula, svincolandosi dal testo originale per poter tradurre tenendo conto del destinatario, evitando di esplicitare laddove il testo originale sia volutamente implicito.

In tale processo, la fase di documentazione è particolarmente importante, poiché permette al traduttore non solo di colmare eventuali lacune di conoscenza specifica ma di acquisire anche familiarità con la terminologia specializzata che caratterizza il testo originale. In questa fase sono particolarmente importanti gli esperti del campo tematico, mentre i dizionari bilingui potrebbero limitare l'ampiezza della ricerca di conferme dell'uso degli eventuali equivalenti proposti.

Tale approccio alla traduzione, basato su comprensione e rielaborazione, presenta degli effetti sulla didattica, in termini di contenuto e organizzazione. E così come l'approccio traduttivo, anche quello didattico si articola in due momenti ed è volto all'acquisizione di un metodo di lavoro finalizzato alla risoluzione di problemi di traduzione attraverso la riflessione su principi teorici ma soprattutto attraverso esercitazioni pratiche su testi progressivamente più complessi. Durieux insiste sulla necessità di confrontare i discenti con la pratica traduttiva, poiché l'attività di traduzione è una conoscenza operativa, un saper fare.

Il primo momento della metodologia adottata dall'autrice coincide con l'approssimazione generale al testo per ricavarne il significato. Successivamente si concentra sull'importanza per il discente di familiarizzare con i metodi di ricerca documentaria attraverso la presentazione di una relazione sul

tema studiato grazie al quale il discente può dimostrare da una parte di aver acquisito le conoscenze che in seguito sfrutterà per comprendere il testo da tradurre sul tema in questione, dall'altra di padroneggiare il metodo di lavoro che sarà in grado di applicare a qualsiasi altro testo. Durieux suggerisce di svolgere l'analisi documentaria nelle due lingue di lavoro contemporaneamente in modo da ottenere i mezzi terminologici e fraseologici necessari alla produzione della traduzione.

Il secondo momento vede i discenti impegnati a familiarizzare con esercizi di simulazione della professione. Il docente propone quindi testi autentici, integrali che costituiscono esempi rappresentativi dei testi con i quali si confronteranno nella vita professionale. Inoltre, questo secondo momento è subordinato in parte alle caratteristiche del mondo del lavoro per il quale i discenti vengono formati. Ad esempio, Durieux propone di analizzare il contesto locale o nazionale nel quale si inserirà il traduttore. Se quest'ultimo è dominato dalle imprese industriali e commerciali, il docente può proporre testi di natura più tecnico-scientifica per preparare i discenti a inserirsi in tale settore.

1.8.2 Daniel Gouadec: pedagogia per progetto (2005)

Dal 1984 il *Centre de formation de Traducteurs, terminologues et rédacteurs* dell'Université de Rennes 2 funziona in base ad una pedagogia incentrata sulla gestione di progetti. La formazione dei futuri traduttori si basa sull'idea di avvicinare le situazioni pedagogiche a modelli professionali e di apportare le opportune modifiche all'organizzazione della formazione per permettere tale professionalizzazione (Gouadec 2005: 33). Il risultato è la realizzazione di una pedagogia che incorpora incarichi di traduzione autentici per clienti autentici nei programmi di formazione.

Tale approccio didattico ha conosciuto varie tappe di messa a punto in materia di struttura, obiettivi e pratiche didattiche. La prima riguarda la traduzione di un manuale preceduta da informazioni specifiche fornite dal committente circa terminologia, l'uso di un computer²¹ e un responsabile di progetto che avrebbe imposto un procedimento particolare volto a garantire la qualità minima specificata. Tale punto di partenza mette in rilievo la necessità di un'organizzazione rigorosa del lavoro e di una struttura più elaborata nella quale si rivelano fondamentali:

- *La nécessité de respecter les directives ;*
- *L'importance du dialogue et de la négociation ;*
- *L'importance de la validation a priori de la matière première ;*
- *L'impact de la solidarité de groupe et de la responsabilité collective ;*
- *L'intérêt de l'exploitation privilégiée des compétences particulières de chacun ;*
- *Le rôle capital de l'assurance de qualité ;*
- *Les techniques de révision ;*
- *L'absolue nécessité de la planification ;*
- *Les apports indiscutables d'une division du travail parfaitement maîtrisée.*

²¹ Il progetto è stato avviato negli anni '80 quando ancora nelle università i computer e la tecnologia non erano parte integrante dei corsi di laurea e della vita di studenti e docenti.

La seconda coincide con l'applicazione in contesto formativo della struttura e delle procedure applicate attraverso:

- *La mise en place systématique de groupes d'étudiants affectés à une même tâche ;*
- *L'émergence de trois niveaux de responsabilité, à savoir : (i) le 'chef' - vu à l'époque comme une sorte de 'patron d'agence' car, comme nous l'avons vu, la terminologie de la gestion de projet n'avait pas encore diffusé – (ii) les chefs de groupes et (iii) les opérateurs;*
- *Le contrôle de la qualité des travaux des opérateurs par les chefs de groupes, puis par le 'chef'. (Gouadec 2005: 36)*

In ultimo, la terza tappa riguarda una lunga fase di sviluppo e perfezionamento del modello il quale prevede l'emulazione delle pratiche professionali, nello specifico la nomina di un capo progetto e di un/una assistente del capo progetto, l'organizzazione della struttura delle responsabilità ad opera di capo progetto e assistente e la nomina dei traduttori sempre da parte di capo progetto e assistente.

Allo stesso tempo il capo progetto negozia i termini di consegna e le condizioni della prestazione, stabilisce le specifiche del progetto e il calendario di produzione e, infine, lancia il progetto.

Si tratta di un meccanismo ben rodato in cui tutti i partecipanti sanno cosa devono fare. I nuovi arrivati vengono integrati come traduttori e seguiti da capo progetto e assistente. Una volta che comprendono il sistema accedono progressivamente a nuove responsabilità passando dallo status di stagisti a quello di capo progetto passando per il ruolo di responsabile di dominio.

I progetti seguono tutti un unico cammino critico composto dalle seguenti tappe obbligatorie:

1) *Négociation du contrat*

- a. Identification de la demande*
- b. Identification du projet à mettre en place*
- c. Calcul du devis*
- d. Rédaction de la proposition de prestation (conditions générales d'exécution des traductions, conditions particulières)*
- e. Rédaction et signature de la convention*

2) *Analyse de la demande*

- a. Planification*
- b. Mise en place de l'équipe de projet*
- c. Mise en forme du projet du projet*
- d. Analyse des options et traitements particuliers*

3) *Préparation du matériau*

- a. Désassemblage ou démontage*
- b. Extraction du matériau à traduire effectivement*

4) *Analyse du matériau*

- a. Contrôle de qualité du matériau à traduire*
- b. Mise à niveau du matériau à traduire*
- c. Création de la version pour traduction*

- 5) *Mise en place de la matière première*
 - a. *Terminologie*
 - b. *Phraséologie*
 - c. *Matériaux primaires*
 - d. *Alignements*
 - e. *Création et exportation/importation de la mémoire de traduction*
- 6) *Création de la version d'appui intégrant matériaux et directives*
- 7) *Transferts et auto-contrôles*
- 8) *Mise en commun des traductions individuelles*
- 9) *Contrôles de qualité – relectures et révisions*
- 10) *Réassemblage et retraitements (intégrations)*
- 11) *Livraison*
- 12) *Consolidations et archivages*
- 13) *Autopsie de la prestation*

(Gouadec 2005: 42)

Inoltre, presentano degli ambiti di responsabilità ai quali viene assegnato un capo progetto ciascuno: logistica, gestione, materiale da tradurre, ingegneria (siti Web), studio della documentazione, materia prima, traduzione, controllo qualità, archiviazione.

Tale progetto si inserisce progressivamente nel curriculum di studi del discente il quale, a partire dal terzo anno (Bac+3), vi dedica tre sessioni per anno ricoprendo sempre ruoli diversi. Il primo quello di traduttore, il secondo di responsabile di gruppo e il terzo di capo progetto, arrivando a conoscere quindi mansioni e responsabilità appartenenti a settori diversi dell'attività traduttiva professionale.

In merito alla rilevanza didattica del progetto Gouadec sottolinea tre aspetti positivi:

- a) Il raggruppamento dei discenti di livelli diversi crea un effetto di formazione diretta in quanto tutti i saperi dei discenti più avanzati vengono trasmessi ai novizi generando uno spirito di solidarietà e cooperazione fra tutti i discenti dell'istituto;
- b) La definizione di livelli di responsabilità introduce nello schema il concetto di *encadrement + pilotage + validation + contrôle* da parte dei responsabili del progetto, senza che gli interessati sappiano che in realtà si tratta del principio fondamentale della gestione del progetto;
- c) Il controllo qualità svolto dai responsabili di gruppo riduce l'intervento del discente senza nuocere alla qualità delle valutazioni. (Gouadec 2005: 35)

1.9 Considerazioni finali sul didattica della traduzione e professione

Gli approcci e le metodologie elaborate e presentate mostrano l'evolversi per tappe della pratica didattica e rappresentano l'impianto teorico di riferimento del progetto sperimentale *TraDidattica- La traduzione dei bilanci consolidati* (cfr. Capitolo 4).

Da metodologie con al centro il docente, considerato detentore della verità traduttiva, e caratterizzate da un'unica soluzione traduttiva valida e corretta, quella del docente, si passa a

proposte incentrate sul discente stesso volte a svilupparne le competenze linguistiche, testuali e traduttive.

Che si tratti di didattica della traduzione generale o specializzata, la formazione è orientata verso modalità di apprendimento in interazione capaci di stimolare e favorire l'autonomia del discente grazie anche all'applicazione di strumenti e modalità vicine alla pratica professionale.

Gli autori delle proposte più recenti si fanno inoltre promotori di una maggiore interazione e vicinanza tra accademia e mondo professionale proponendo testi e attività autentiche, alcune simulazioni altre veri e propri progetti di traduzione forniti da committenti, che consentano ai discenti di sperimentare aspetti autentici dell'attività traduttiva in preparazione al loro ingresso nel mercato.

Dal confronto fra le formule accademiche emergono quindi elementi comuni, quali il focus sul processo traduttivo, la selezione di testi autentici nella loro situazione comunicativa autentica, ma anche alcune significative duplicazioni. In particolare si segnalano la didattica fondata sullo sviluppo degli obiettivi formativi di Delisle, Hurtado Albir e González Davies che le due autrici spagnole inseriscono in un approccio *task-based*, l'integrazione nella valutazione didattica della figura di un professionista della traduzione sempre ad opera di Hurtado Albir e González Davies, e l'inclusione nella formazione accademica di progetti autentici per clienti autentici ad opera di Gouadec e Kiraly.

In merito alla tecnologia, invece, a parte pochi spunti provenienti dalle proposte che cercano un'armonizzazione tra accademia e mondo professionale, le proposte didattiche appaiono ancora molto distanti dal mondo delle tecnologie, mettendo in luce la necessità di una maggiore integrazione.

Il mondo professionale, dal canto suo, partecipa alla formazione del traduttore fornendo studi intenti a definirne il profilo e lo status, a sondare lo stato dell'arte della professione e proponendo norme che contribuiscano a delineare standard formativi e di qualità per accedere alla pratica.

In questo capitolo si è presentato lo stato dell'arte circa la teoria della didattica della traduzione e lo studio della professione ad opera di associazioni di categoria, centri di traduzione e imprese. Il capitolo seguente mira a proporre un'indagine più specifica circa le modalità di insegnamento adottate dai docenti di corsi di traduzione specializzata di università di Italia, Francia, Belgio, Regno Unito e Germania, gli approcci traduttivi ad opera di traduttori freelance, i profili selezionati dai centri di traduzione e lo status dei traduttori aziendali.

Capitolo 2 – Le indagini

2.1 Disegno complessivo della ricerca

Questo capitolo è dedicato alla presentazione di tutti gli aspetti inerenti alla pianificazione e conduzione dell'indagine, ivi compresi gli attori coinvolti, le fasi di analisi dei dati raccolti e l'interpretazione e presentazione finale dei risultati.

In merito al disegno complessivo della ricerca si è seguito il modello lineare presentato da Schuman e Kalton (1983) il cui grafico è proposto di seguito.

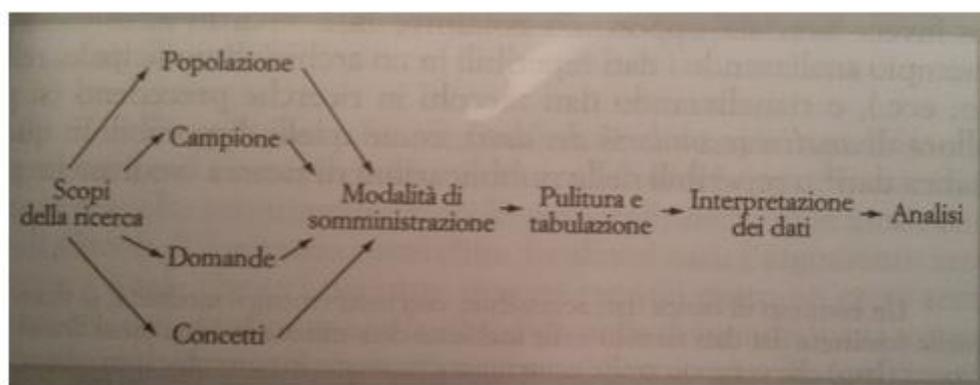


Figura 8. Le fasi del disegno di ricerca (Schuman e Kalton (1983) in Zammuner 1998: 51)

Secondo tale modello, la prima fase, relativa alla definizione degli scopi, costituisce il primo ed importantissimo tassello della ricerca il quale dà origine alla seconda fase che comprende la determinazione delle domande da sottoporre ai soggetti e la scelta del campione, determinato in base alla popolazione di interesse o *target*. La terza fase, che riguarda la raccolta dei dati, è a sua volta seguita da tabulazione, eventuale pulitura e codifica dei dati, analisi degli stessi e loro interpretazione e, infine, presentazione finale dei risultati sotto forma di relazione.

2.2 Questionari e attori dell'indagine

Il primo passo compiuto nella realizzazione dell'indagine è coinciso con l'elaborazione di tipologie diverse di questionari a seconda dei diversi destinatari: docenti di traduzione specializzata, associazioni di categoria che riuniscono agenzie di traduzione e traduttori freelance ed aziende di produzione. Nel caso dei primi due settori l'indagine prende in considerazione cinque diverse realtà europee (Italia, Francia, Belgio, Regno Unito e Germania) mentre per quanto concerne le aziende di produzione si è scelto di circoscrivere il campo d'indagine al territorio italiano e più precisamente a quello delle provincie di Rimini e Forlì-Cesena, al fine di fornire una istantanea della situazione dei traduttori nelle aziende più geograficamente vicine al Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) con le quali i futuri traduttori potrebbero collaborare in futuro o nelle quali trovare impiego.

Prima di passare ad una breve analisi dei singoli questionari realizzati, consultabili in appendice, si considera fondamentale proporre due precisazioni circa la tipologia di questionario adottata e gli obiettivi fissati.

In primo luogo, per la compilazione dei questionari, si è scelto di adottare prevalentemente la tipologia della domanda a risposta aperta in quanto, sebbene consapevoli che *“gli intervistati sono spesso più restii ad esprimere la loro opinione con il formato aperto rispetto a quando devono semplicemente indicarla scegliendo una delle opzioni di risposta loro offerte”* (Zammuner, 1998:98), si riteneva necessario che il campione indagato potesse esprimere una valutazione che non fosse preventivamente incanalata in percorsi predefiniti. Come afferma Zammuner (1998: 98):

il questionario aperto presenta il grande vantaggio di non essere associato ad alcuni effetti distorcanti potenzialmente suscitati dal formato chiuso. L'insieme delle categorie di risposta da un lato potrebbe in effetti non comprendere la 'vera' opinione del soggetto (anche qualora sia contemplata l'opzione Altro, i soggetti raramente la utilizzano), dall'altro suggerire all'intervistato opzioni di risposta che egli altrimenti non avrebbe considerato, con la conseguenza che le risposte così raccolte non ne riflettono il reale pensiero o comportamento.

Infine, come si analizzerà nel dettaglio nel prossimo paragrafo, la formulazione dei questionari ha tenuto conto della tipologia di destinatari soggetti all'indagine.

2.2.1 Questionario destinato a docenti di traduzione specializzata

Il target selezionato è rappresentato da docenti che insegnano in corsi di laurea magistrale o master in traduzione specializzata in università italiane, compreso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, ed europee, con preferenza a Francia, Belgio, Regno Unito e Germania. Lo scopo di tale questionario è triplice. In primo luogo, analizzare come sono strutturati i corsi e l'insegnamento della traduzione specializzata, poter fare un confronto tra vari sistemi e pratiche in uso e, infine, “scoprire” se anche in altre università si avverta la necessità di un metodo didattico che segua le esigenze dettate dal mercato o meno.

Oltre ad indagare la struttura del corso di laurea o del master in traduzione specializzata in cui il docente insegna, il questionario si concentra:

a. sulla metodologia didattica seguita dal docente in classe: se la didattica è pianificata, quali sono le modalità di consegna del testo di partenza e di arrivo, di svolgimento della traduzione e della sua correzione, se il docente svolge simulazioni di una situazione autentica di lavoro e quali sono gli aspetti preliminari o propedeutici alla traduzione trattati nel corso;

b. sulla teoria e la pratica della traduzione: quali aspetti della teoria della traduzione vengono affrontati nel corso e se tali aspetti sono funzionali alle traduzioni affidate;

c. sulle tipologie testuali e i domini: quali tipologie testuali vengono affidate ai discenti e come vengono selezionate, se le traduzioni affidate vertono su un dominio in particolare o su più domini e se nelle scelte operate c'è gradualità;

d. sul rapporto tra tecnologia e didattica: se il corso di laurea prevede un corso di tecnologie della traduzione *ad hoc* o se i discenti vengono introdotti al loro uso in classe, se la tecnologia è parte integrante del corso e i discenti fanno uso di strumenti di traduzione assistita in classe, come la tecnologia sia inserita armonicamente durante la lezione e se i discenti sono invitati a costruire corpora a supporto della lezione;

e. sugli obiettivi didattici: quali obiettivi didattici e competenze il docente si prefigge di raggiungere;

f. sulla valutazione: con quali criteri il docente seleziona il testo d'esame e valuta la prova.

2.2.2 Questionari destinati ad associazioni di categoria che riuniscono agenzie di traduzione e traduttori freelance.

Si ritiene che tali associazioni siano in grado di assicurare una conoscenza completa e approfondita sia delle qualifiche attualmente richieste, sia di quelle previste a medio termine con un'attenzione particolare all'innovazione tecnologica e metodologica del mestiere del traduttore.

I due questionari mirano a fornire informazioni e dati statistici sul mercato della traduzione, sulle peculiarità dei suoi attori e sulle tendenze che si delineano per il futuro. Oltre ad offrire un'indagine sulle caratteristiche che presentano attualmente i traduttori professionisti e su quelle richieste dalle agenzie di traduzione, si indagano, tra gli altri, il ruolo della tecnologia e l'applicazione dei principi teorici alla pratica traduttiva quotidiana.

Alle associazioni di categoria si è richiesto di collaborare nella raccolta dei dati, nella selezione dei destinatari e nell'invio dei questionari.

2.2.2.1 Traduttori freelance

Il questionario destinato alle associazioni di categoria che riuniscono i traduttori freelance si compone di tre sezioni: anagrafica e professione, traduzione e prospettive.

La sezione dedicata all'anagrafica e alla professione intende esaminare la formazione del traduttore, la tipologia di clientela con la quale lavora abitualmente, le attività di promozione svolte per farsi conoscere e se all'attività di traduzione ne viene affiancata anche una da interprete o, più generalmente, in ambito linguistico-didattico, come nel caso dell'insegnamento.

Nella parte dedicata alla traduzione l'attenzione è focalizzata sulle tipologie testuali maggiormente tradotte, sui domini nei quali è specializzato il traduttore e sull'uso dei sistemi CAT. Per questi ultimi due aspetti si richiede inoltre al traduttore di avanzare una previsione circa i domini che potrebbero rivelarsi "vincenti" nel tempo e sul peso che gli strumenti CAT potrebbero avere in futuro sulla professione e sull'attività traduttiva.

Infine, nelle prospettive, si intende scoprire l'opinione del traduttore circa il futuro della professione e l'evolversi della figura stessa del traduttore.

2.2.2.2 Agenzie di traduzione

Nel questionario elaborato *ad hoc* per le agenzie di traduzione si è dato spazio soprattutto alle informazioni sull'agenzia, alla selezione dei traduttori e alle prospettive del mercato.

Per quel che riguarda le informazioni sull'agenzia si vuole indagare la sua composizione interna, l'ambito o gli ambiti di specializzazione, le combinazioni linguistiche più richieste, i domini e le tipologie testuali tradotti abitualmente e l'uso dei CAT tools.

La sezione dedicata alla selezione dei traduttori intende far luce sulle qualifiche e l'esperienza che i traduttori che si propongono all'agenzia dovrebbero possedere, sulle competenze traduttive e tecnologiche richieste e sul peso che la prova di traduzione ha sulla procedura di selezione.

Anche in questo caso è stata riservata attenzione alle prospettive domandando all'agenzia una previsione sui risvolti futuri della professione.

I due questionari redatti per agenzie di traduzione e traduttori freelance afferenti ad associazioni di categoria vengono impiegati anche per indagare le agenzie di traduzione e i traduttori freelance che non sono iscritti ad alcuna associazione. In particolare, nel caso dei traduttori freelance, è stato aperto un forum nella community di traduttori proz.com finalizzato a somministrare il questionario a un numero importante di traduttori.

2.2.3 Questionario destinato ad aziende di produzione

Il questionario rivolto a tale realtà ha lo scopo di conoscere in quali settori dell'azienda vengano inseriti i traduttori, quali funzioni e incarichi svolgano e quali caratteristiche dovrebbero avere.

La sezione anagrafica, volta a conoscere le caratteristiche dell'azienda quali le dimensioni, il settore nel quale opera, i paesi con i quali intrattiene rapporti commerciali, è seguita dalla sezione "Ufficio commerciale estero" nella quale si investigano le mansioni principali e secondarie svolte al suo interno, il percorso formativo che un potenziale candidato deve aver svolto e le competenze di cui dovrebbe essere in possesso.

Tuttavia, la sezione più interessante per il progetto è sicuramente quella dedicata al rapporto tra l'azienda e l'ambito traduttivo con lo scopo di conoscere in merito le abitudini delle aziende. Si domanda se vengano svolte traduzioni in azienda, chi le svolga e con quale frequenza, oppure se siano affidate ad esterni. Si indagano inoltre la formazione del personale incaricato di tradurre, le tipologie testuali tradotte e il rapporto tra il personale e gli strumenti di traduzione assistita.

2.3 Reperimento degli attori

Durante l'elaborazione dei questionari ci si è domandati come agenzie di traduzione, traduttori freelance e, in particolare, docenti e aziende di produzione potessero essere raggiunti. Infatti, sebbene per le prime due figure si sia deciso di contattare associazioni di categoria quali AITI,

ANITI, UNILINGUE in Italia, SFT, CNET in Francia, CBTIP e BQTA in Belgio, ATC in Gran Bretagna e QSD in Germania conosciute nel corso della redazione della tesi di laurea magistrale, per docenti e aziende di produzione la metodologia di ricerca è stata diversa.

Per la selezione delle aziende di produzione sono stati seguiti due percorsi distinti. È stata richiesta da un lato la collaborazione delle associazioni di categoria, in particolare Camera di Commercio di Forlì-Cesena, e dall'altro si è proceduto a contattare direttamente le aziende di produzione nelle quali chi scrive svolge attività di consulenza linguistica.

A riguardo delle università, si è partiti dalle università partner della rete del METS (Master européen en traduction spécialisée) e della CIUTI (Conférence internationale permanente des instituts universitaires de traducteurs et interprètes).

Tuttavia, per avere una lista più completa e dettagliata possibile delle università che propongono corsi di laurea magistrale o master in traduzione specializzata, la ricerca sui siti internet del Mets e della CIUTI è stata affiancata da una paese per paese. Nei risultati proposti qui di seguito alcune università, tra cui la stessa SSLMIT, non sono state inserite in quanto già presenti negli elenchi dei partner METS e CIUTI consultabili rispettivamente agli indirizzi <http://www.mastertraduction.eu/>²² e <http://www.ciuti.org/>²³.

Per l'Italia ci si è affidati al sito internet del MIUR e attraverso la ricerca alla pagina <http://off.cineca.it/pubblico.php/ricerca/ricerca/p/cercauniv> alla voce *Classe di laurea di II livello – Classe delle lauree magistrali in traduzione specialistica e interpretariato* sono stati individuati nove corsi:

- Traduzione specialistica – Università di Bari
- Traduzione specializzata di testi – Università degli Studi di Cagliari
- Traduzione e interpretariato – Università degli Studi di Genova
- Traduzione tecnico-scientifica – Università degli Studi di Lecce
- Traduzione specialistica – Libera Università di Lingue e Comunicazione
- Linguistica e Traduzione specialistica – Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”
- Traduzione – Università degli Studi di Torino
- Traduzione e mediazione culturale – Università degli Studi di Udine
- Interpretazione e traduzione editoriale, settoriale – Università degli Studi “Ca’ Foscari” di Venezia

²² Master européen en traduction spécialisée <http://www.mastertraduction.eu/> [ultima consultazione: 11/05/2016]

²³ Conférence internationale permanente des instituts universitaires de traducteurs et interprètes <http://www.ciuti.org/> [ultima consultazione: 11/05/2016]

In Francia il sito internet²⁴ del *Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* offre una lista delle università francesi regione per regione. Dopo un'attenta verifica si è constatato che dieci università offrono un master in traduzione:

- Master Traduction Spécialisée Multilingue - Université Charles de Gaulle (Lille III)
- Master traduction et terminologie juridiques et financières - Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III)
- Master industries de la langue et traduction spécialisée - Université Paris Diderot (Paris VII)
- Master traduction spécialisée - Université de Marne-la-Vallée
- Master Traduction Economique et Juridique - Université de Cergy Pontoise
- Master Lettres, Langues et Affaires Internationales - Université d'Orléans
- Master Arts, lettres, langues – Métiers de la traduction – Université d'Angers
- Master Traducteur Commercial et Juridique - Université Jean Moulin (Lyon III)
- Master en Langues étrangères appliquées – Spécialité : Traduction - Université Paul Valéry (Montpellier III)
- Master Langues étrangères appliquées – Spécialité : Traduction spécialisée multilingue - Langues étrangères appliquées - Université Stendhal Grenoble III

Per il Belgio il sito Web individuato come punto di riferimento è <http://www.reseautudiant.com/savoir/cours-et-formation-1/liste-universites-belgique.htm>. Qui l'utente ha la possibilità di consultare la lista completa delle università francofone, fiamminghe e delle *Hautes écoles*. Gli istituti che offrono un Master in traduzione sono quattro:

- Master of Translation – Hogeschool – Universiteit Brussels
- Master en traduction - Institut Libre Marie Haps, Haute Ecole Léonard de Vinci
- Master en traduction - ISTI, Haute Ecole de Bruxelles
- Master en traduction - Haute Ecole de la ville de Liège

Il quotidiano inglese *The Guardian* ha realizzato una guida delle università di Inghilterra, Galles, Scozia e Irlanda del Nord includendo i profili di ogni corso proposto nelle università analizzate. Al sito <http://www.guardian.co.uk/education/table/2012/may/21/university-league-table-2013> è possibile consultare la classifica che comprende ben 120 istituti e che, essendo completa, si è

²⁴ *Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20269/liste-des-universites-francaises.html> [ultima consultazione: 07/05/2016]

scelto di seguire per indagare le università che offrono un master in traduzione, in totale ventinove:

- MA in Translation Theory and Practice – Ucl
- MA in Translation Studies – Durham University
- MA in Translation and Transcultural Studies - Warwick University
- MA in Translation Studies – University of Birmingham
- MA in Translation – University of Surrey
- MA in Theory and Practice of Translation - University of SOAS
- MA in Applied Translation - University of East Anglia
- MA in Specialised Translation - University of Roehampton
- MA in Applied Translation Studies – University of Leeds
- MA in Translation Studies – Aston University
- MA in Translation Studies – University of Manchester
- MA in Translation – University of Exeter
- MA in Translation Studies – University of Glasgow
- MA in Translation Studies - University of Nottingham
- MA in Translation Studies - Newcastle University
- MA in Translation Studies - Cardiff University
- MA in Translation Studies – University of Sheffield
- MA in Translation Studies – Lancaster University
- MA in Translation Studies - University of Strathclyde
- MA in Translation Studies – Queen’s University Belfast
- MA in Translation Studies – University of Hull
- MA in Translation Studies - University of Central Lancashire
- MA in Translation Studies – University of Portsmouth
- MA in Translation Studies - University of Bangor

- MA Theory and Practice of Translation - University of Middlesex
- MA in Translation Studies – University of Salford
- Ma in Translation – University of Bristol
- Ma in Translation Theory and Practice – Imperial College London
- Specialised Translation MA – University of Westminster

La ricerca circa le università tedesche che offrono un master in traduzione specializzata ha avuto come punto di partenza il sito <http://www.uebersetzer-studium.de/html/unis.html> in cui viene proposta la lista delle *Universitäten* e delle *Fachhochschulen* che offrono MA nell'ambito della traduzione specializzata. L'analisi ha evidenziato un istituto:

- MA Juristisches Übersetzen und Dolmetschen - Hochschule Magdeburg-Stendal

Le ricerche portate avanti a indagine attivata hanno evidenziato anche altri corsi:

- Master Translation mit Deutsch als Muttersprache - Universität Mainz
- Master Translation mit Deutsch als Fremdsprache - Universität Mainz
- Ma Translation Studies – Universität des Saarlandes
- Master in het vertalen – Hogeschool Gent

A seguito dell'elaborazione dei quattro questionari è stata avviata un'indagine pilota volta a "testarli" al fine di individuare sin da subito eventuali aspetti opachi che avrebbero potuto rendere i quesiti meno efficaci.

Agli intervistati, selezionati tra docenti del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT), agenzie di traduzione con le quali collabora il Dipartimento, traduttori freelance conosciuti personalmente in quanto colleghi e aziende di produzione con le quali è attivo un rapporto professionale, è stato chiesto di rispondere in anteprima al questionario su file Word allegato alla mail di presentazione del progetto e, in base alla loro esperienza nel settore indagato, di commentare tutte le domande che potessero risultare poco chiare. Sulla base dei commenti ricevuti si è poi proceduto all'aggiustamento dei questionari e alla redazione della versione definitiva pronta per essere tradotta in inglese e in francese e successivamente telematizzata grazie a LimeSurvey.

La revisione esterna da parte di figure non direttamente coinvolte nel progetto si è rivelata fondamentale per la messa a punto dei questionari. Quelli destinati a docenti di traduzione specializzata, traduttori freelance e agenzie di traduzione sono stati poi tradotti in inglese e in francese e revisionati.

2.4 LimeSurvey e la telematizzazione dei questionari

La fase successiva è coincisa con la telematizzazione dei questionari. Al momento della stesura del progetto ci si è domandati se la soluzione migliore fosse allegare alle e-mail di presentazione del progetto il file Word del questionario oppure se cercare un programma che consentisse di telematizzarlo. Dall'esperienza della tesi di laurea magistrale in cui ci si era già dovuti confrontare con un'indagine riguardante il mercato della traduzione, si è potuto notare come molti degli attori interpellati si dimostrassero restii a rispondere a questionari Word. Per tale motivo, al fine di assicurarsi un numero maggiore di risposte e rendere il sondaggio più interessante, si è deciso di affidarsi ad una piattaforma telematica.

Nello specifico, la decisione è caduta su LimeSurvey (www.limesurvey.org), un software *open source* che grazie alle sue molteplici funzioni, quali ad esempio la possibilità di scegliere tra varie tipologie di domanda (liste, domande a risposta multipla, domande a risposta aperta, ecc.) e di attivare la mascherina bilingue per inserire le domande in più lingue, si presta alla realizzazione di questionari personalizzati offrendo la possibilità di caricarne più di uno contemporaneamente. Inoltre, il software associa ad ogni questionario un indirizzo URL di riferimento, ovvero il link che viene inviato via mail ai partecipanti al progetto e che consente di essere reindirizzati automaticamente al questionario corrispondente. Infine, al termine dell'indagine, LimeSurvey consente di elaborare i risultati raccolti in forma anonima o nominale servendosi dell'applicazione di elaborazione di statistiche. Per cui, grazie all'ampio ventaglio di caratteristiche a disposizione, LimeSurvey è apparso come lo strumento più indicato per la realizzazione di indagini precise e accurate.

2.5 Avvio dell'indagine: le e-mail di presentazione al progetto

Dopo aver elaborato e modificato i questionari sulla base delle valutazioni ricevute, averli tradotti, revisionati e telematizzati è stata avviata l'indagine.

A riguardo sono state redatte e-mail di presentazione del progetto in italiano, inglese, francese e tedesco²⁵ nelle quali si passavano in rassegna gli ambiti trattati nella ricerca e si richiedeva la collaborazione all'indagine rispondendo al questionario che l'intervistato avrebbe trovato al *link* indicato.

Per i docenti di traduzione specializzata si è scelto di inviare le e-mail ai presidenti dei corsi di laurea chiedendo loro di diffondere il questionario tra i colleghi della laurea magistrale/master in traduzione specializzata e, allo stesso tempo, è stato effettuato un invio più puntuale sulla base degli indirizzi dei singoli docenti reperiti nel corso dei primi mesi di dottorato.

La stessa metodologia di invio è stata seguita per traduttori freelance e agenzie di traduzione. In primo luogo, sono stati contattati i presidenti delle associazioni di categoria per traduttori freelance quali AITI (Italia), SFT (Francia), CBTIP (Belgio), ITI (Regno Unito) e BDÜ (Germania) e per agenzie di traduzione, ovvero UNILINGUE (Italia), CNET (Francia), BQTA (Belgio), ATC (Regno

²⁵ Si ringrazia in proposito la Professoressa Eva Wiesmann del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione.

Unito), QSD (Germania) e EUATC a livello europeo con lo scopo di presentare il progetto e domandare che venisse diffuso tra gli associati. Successivamente sono stati contattati singolarmente traduttori freelance, agenzie di traduzione ed è stato pubblicato un post sul forum “*Translation theory and practice*” della *community* per traduttori proz.com.

Per le aziende di produzione non sono state inviate e-mail di presentazione ma il progetto è stato presentato in prima persona alle aziende conosciute.

2.6 Numeri dell’indagine

L’indagine è stata avviata nel mese di luglio 2012 e si è conclusa nel mese di gennaio 2014 con un totale di 340 risposte, di cui 232 complete così suddivise:

	Docenti	Traduttori freelance	Agenzie di traduzione	Aziende di produzione
Risposte totali	82	131	82	45
Risposte complete	54	102	56	20
Risposte parziali	28	29	26	25

Tabella 1. Risposte delle indagini

La percentuale di risposte parziali può essere ricondotta a vari fattori: alla difficoltà di interagire con la modalità online, a problemi di connessione, alla decisione di interrompere definitivamente la compilazione del questionario o di interromperla temporaneamente e riprenderla in un secondo momento. Analizzando più da vicino le risposte incomplete emerge che la maggior parte di esse non è stata compilata. Il rispondente ha effettuato l’accesso al questionario, ha ottenuto un codice URL, ma di fatto non ha inserito alcun dato. Per cui chi ha abbandonato la compilazione in itinere a causa della lunghezza del questionario o della sua modalità a risposta aperta rappresenta una percentuale minore.

2.7 Rappresentatività delle risposte ricevute

Per far sì che i dati raccolti fossero confrontabili e incrociabili tra loro, sono stati considerati utilizzabili solo i questionari compilati per intero per un numero complessivo di 232 tra docenti, traduttori freelance, agenzie di traduzione e aziende di produzione.

Quanto alla modalità scelta per la diffusione dell’indagine – la Rete e le *mailing list* delle associazioni di categoria - è difficile formulare una stima esatta di quanti traduttori freelance e agenzie di traduzione siano stati effettivamente raggiunti dalla notizia del sondaggio e dal questionario e, conseguentemente, quantificare il tasso di risposta.

Sebbene anche per le aziende di produzione si sia affidata in parte la diffusione del questionario alle associazioni di categoria, tuttavia, le 20 risposte complete ottenute provengono dai contatti

diretti di chi scrive con le aziende presso le quali si svolgono corsi di formazione di natura linguistica. Paragonato al tasso di risposta di agenzie di traduzione, traduttori freelance e docenti, quello delle aziende di produzione è decisamente inferiore. La spiegazione può essere ritrovata nella diversa motivazione e sensibilità alla tematica da parte degli attori coinvolti.

Mentre per i docenti, avendo svolto principalmente invii diretti senza l'intermediazione di associazioni di categoria, è risultato più facile controllare il tasso di risposta, anche durante l'avanzamento dell'indagine. Comparando la lista dei docenti stilata ad apertura dell'indagine e quella finale, contenente i docenti che alla chiusura hanno fornito un questionario compilato per intero, ovvero 116 docenti contattati e 54 risposte complete ottenute, il tasso di risposta è pari al 46,5%. L'invio puntuale di *reminder* volti a sollecitare la partecipazione dei docenti ha contribuito positivamente alla buona riuscita dell'indagine.

2.8 Metodo e strumenti di lettura, analisi e rappresentazione dei dati

In linea con la terminologia in uso nell'ambito della ricerca qualitativa nelle scienze sociali, alla quale si è deciso di attingere, si parlerà del totale degli intervistati come di un *campione probabilistico rappresentativo* della popolazione di interesse (docenti, traduttori, agenzie di traduzione e aziende di produzione) (Zammuner, 1998).

Una volta chiusa ufficialmente l'indagine e assunta la decisione di considerare come validi solo i dati provenienti da questionari completi, sono state trasferite tutte le risposte ottenute in tanti fogli elettronici quante erano le tematiche del questionario, mantenendo la suddivisione delle domande.

L'analisi dei dati si è rivelata particolarmente onerosa, non solo per la tipologia di questionario a risposte prevalentemente aperte, ma soprattutto per la ricchezza delle informazioni raccolte che, sebbene abbia richiesto ai rispondenti un grande impegno, è indice di una buona qualità dei dati. Le prime letture che hanno anticipato la successiva fase di codifica e analisi delle risposte hanno dimostrato una grande collaborazione e disponibilità da parte di tutti i soggetti. Si tratta di un aspetto che vale la pena sottolineare se si considerano le perplessità che avevano accompagnato la fase iniziale del progetto circa la possibilità di reperire partecipanti e la loro volontà di riflettere sulla professione e la propria attività.

Per poter analizzare le risposte ottenute sia a livello qualitativo sia a livello quantitativo, e soprattutto per poterle rappresentare graficamente, è stato necessario registrarle in una qualche forma e trasformare i dati verbali in dati numerici effettuando una codifica, ovvero assegnando a ciascuna risposta un valore numerico in modo da poter riconoscere facilmente e dunque conteggiare come appartenenti a uno stesso gruppo di risposte, ovvero quelle il cui codice numerico era uguale. Solo assegnando tali valori codificati è stato possibile contare, sommare e accorpate le risposte e dunque procedere alla interpretazione e rappresentazione percentuale dei dati.

Dove opportuno, i risultati verranno illustrati avvalendosi di due tipologie di rappresentazione: il grafico a torta e il grafico a barre. Per quanto riguarda infine l'arrotondamento delle percentuali, si è optato per la scelta di un solo decimale.

Presentazione e analisi critica dei risultati relativi ai docenti

In questa sezione del capitolo verranno presentati, analizzati e interpretati i dati raccolti nei questionari rivolti a docenti di traduzione tecnico-scientifica di corsi di laurea magistrale, *Master en traduction*, *MA courses*, *PG courses* di Italia, Francia, Belgio, Regno Unito e Germania. Come anticipato nel paragrafo 2.6, sono state ricevute 53 risposte complete tramite piattaforma LimeSurvey mentre una è stata compilata in formato Word e inviata per posta elettronica, per un totale di 54 questionari utili.

Oltre alle risposte incomplete non sono state prese in considerazione quelle di docenti di corsi di traduzione editoriale e multimediale in quanto non pertinenti al campo di indagine considerato.

I dati raccolti vengono qui presentati sulla base della suddivisione per aree tematiche presenti nel questionario.

2.9 Il profilo dei docenti

La prima categoria indagata permette di conoscere più da vicino i docenti che hanno preso parte all'indagine in merito a sesso, anni di esperienza in campo didattico, ruolo ricoperto nella facoltà di appartenenza ed esperienza professionale.

Come mostra il grafico, dei 54 intervistati, 31 sono donne (57%) e 23 uomini (43%).



Figura 9. Distribuzione dei rispondenti per genere di appartenenza (docenti)

In merito al ruolo didattico ricoperto dai rispondenti, considerando che le risposte provengono non solo dall'Italia ma anche da altri paesi, quali Francia, Belgio, Regno Unito e Germania, si è scelto di uniformare i titoli sulla base della terminologia italiana affidandosi per una loro conversione ufficiale alle "Tabelle di corrispondenza posizioni accademiche" del MIUR disponibili

al

seguente

link

http://attiministeriali.miur.it/media/177284/tab_corrispondenze_posizioni_accademiche.pdf.

Continuando nell'analisi è emerso che dei 54 rispondenti 1 è dottorando di ricerca (2%), due sono lettori (4%), 10 sono professori a contratto (18%), 15 sono ricercatori (28%), 19 sono professori associati (37%) e, infine, 6 sono professori ordinari (11%).

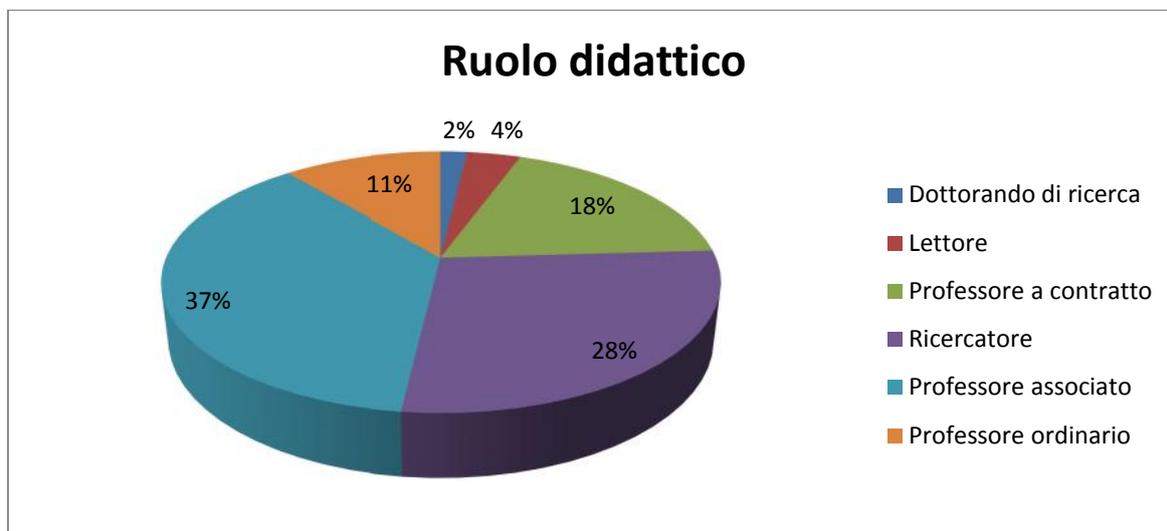


Figura 10. Distribuzione dei rispondenti per ruolo didattico

In merito agli anni di attività in qualità di docenti, due (4%) intervistati hanno meno di 5 anni di esperienza in ambito didattico mentre altri due (4%) più di 30 anni. 19 (35%) di loro vantano da 5 a 10 anni di esperienza nell'insegnamento, 25 (46%) da 10 a 20 anni e 6 (11%) da 20 a 30 anni.

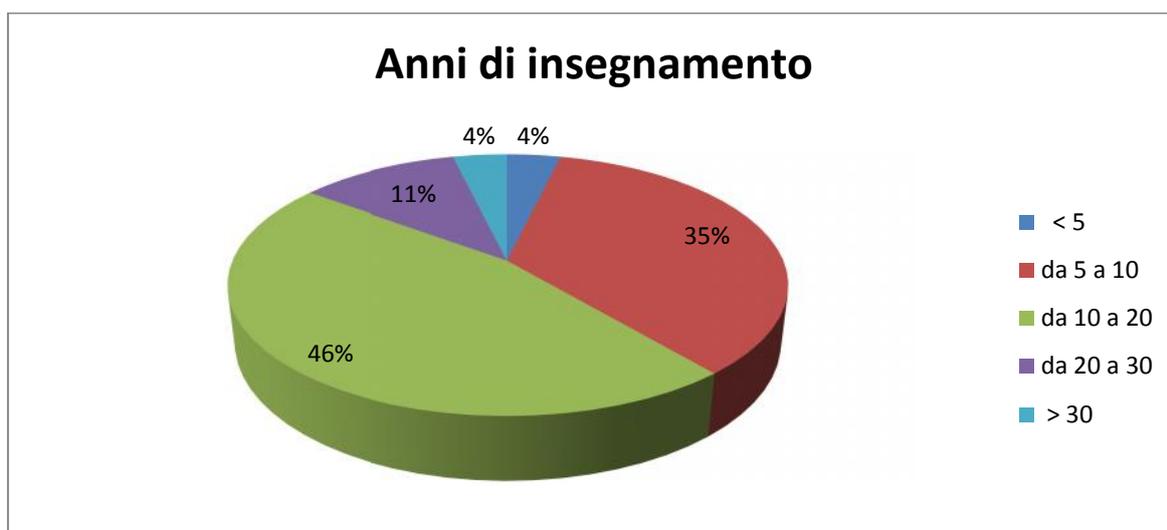


Figura 11. Distribuzione dei rispondenti per anzianità lavorativa (docenti)

Abbiamo inoltre domandato se all'attività accademica gli intervistati affiancassero anche un'attività in ambito professionale in qualità di traduttori. 33 (61%) intervistati svolgono regolarmente la libera professione mentre i restanti 21 (39%) si dedicano esclusivamente a ricerca e docenza.

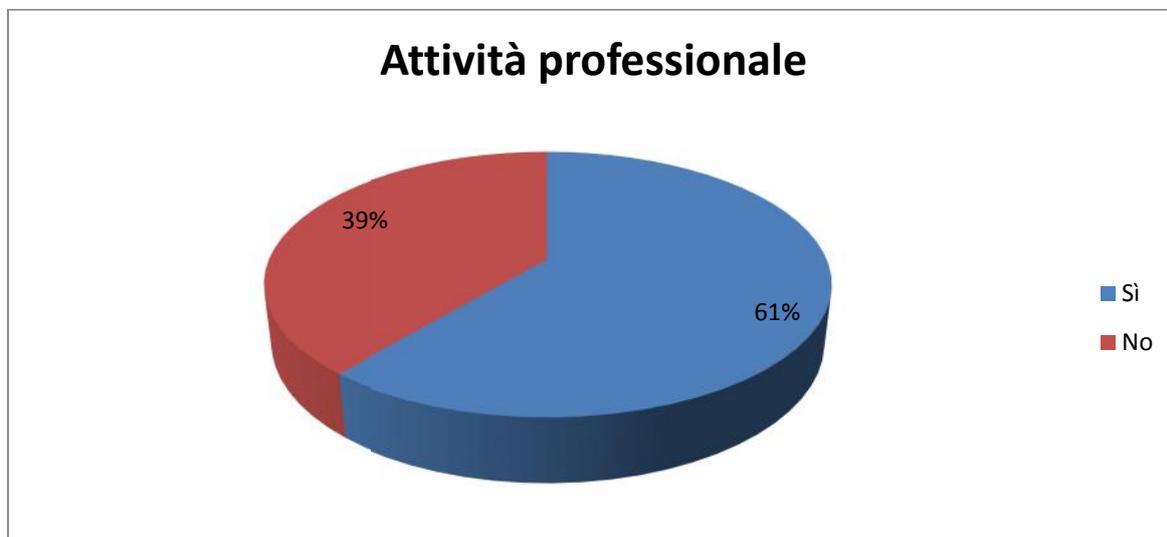


Figura 12. Percentuale di rispondenti che affiancano attività accademica e professionale

Incrociando i dati sopra presentati, ovvero posizioni accademiche ricoperte e anni di esperienza nel campo della docenza, ne risulta un campione attendibile e omogeneo. In primo luogo tutti gli intervistati insegnano traduzione tecnico-scientifica in un corso di laurea magistrale LM94, per quel che riguarda l'Italia, o in un Master, per quel che riguarda Francia, Belgio, Germania e Regno Unito. Inoltre, la maggior parte di essi (37%) ricopre il ruolo di professore associato e il 46% vanta dai 10 ai 20 anni di esperienza nell'insegnamento della traduzione tecnico-scientifica. In ultimo, come ulteriore valore aggiunto, più della metà (61%) svolge la libera professione in qualità di traduttore.

2.10 Metodologia didattica

All'inizio di ogni corso prepari un piano che seguirai in itinere, preferisci decidere di volta in volta come strutturarlo oppure segui entrambe le linee?

Dopo aver tracciato il profilo dei docenti, e seguendo la scansione per gruppi di domande, si entra nel vivo dell'indagine. Il primo quesito riguarda la progettazione del corso, ovvero se i docenti preparino fin dall'inizio all'inizio un programma strutturato che seguiranno fedelmente durante il semestre, se preferiscano decidere in itinere come articolarlo oppure se seguano entrambe le linee, vale a dire se il programma, seppur predefinito, rimanga aperto a modifiche e adattamenti sulla base delle competenze degli studenti.

Come è possibile leggere dal grafico, le due posizioni sono equamente suddivise. Il 39% degli intervistati predilige definire un *syllabus* al quale attenersi durante lo svolgimento del corso senza apportare modifiche. Il 37% combina entrambe le strategie stabilendo un programma ma dichiarandosi pronto ad adeguarlo e modificarlo.

Una categoria di risposte che invece è emersa dalle stesse testimonianze dei docenti riguarda la scelta di un programma strutturato ma che, come specificato dai rispondenti stessi, può subire talvolta delle variazioni. Infatti, come si legge da alcune risposte proposte qui di seguito, quella di affiancare le due modalità di pianificazione del corso, programma strutturato e modifiche in itinere, non sembra essere una pratica ricorrente nell'attività didattica del 22% degli intervistati, quanto piuttosto una possibilità. Lo si evince dagli averbi e dalle espressioni sottolineate nelle risposte più rappresentative riportate qui di seguito:

"I draw up a plan to follow but sometimes change my plans according to the circumstances."

"Ho un programma preciso che preparo all'inizio e aggiusto in itinere al 10% circa."

"I draw up a plan but if necessary I make some modifications."

"I draw a plan but I adjust as I go along (usually in minor ways)."

"Programma all'inizio con qualche variante in itinere."

Normalmente preparo un syllabus prima dell'inizio del corso e mi attengo a quello, riservandomi il diritto di ampliarlo, ridurlo o aggiustarlo in itinere in funzione del tempo, degli studenti, ecc."

Infine, una categoria indicata come guida e suggerimento alle risposte ma che non ci si aspettava venisse selezionata dagli intervistati riguarda la possibilità di strutturare il corso durante il suo svolgimento. Un intervistato (2%) dichiara di decidere il programma in itinere e scrive:

"The structure of my courses always "emerges" over the course of the semester. We start with a project and let the situation evolve".



Figura 13. Distribuzione dei rispondenti in base alle modalità di pianificazione di un corso

Potresti descrivere schematicamente il piano di una lezione tipo?

Nella seguente categoria si è domandato agli intervistati di descrivere schematicamente il piano di una lezione tipo. Se nei casi trattati precedentemente l'analisi procedeva per singola categoria, in questo caso si procede per gruppi di categorie. Infatti, durante la fase di rilettura e "pulizia" delle risposte si sono notate delle strutture ricorrenti di lezioni tipo, facilmente e naturalmente suddivisibili in gruppi di categorie, le stesse presenti nel grafico riportato qui di seguito.

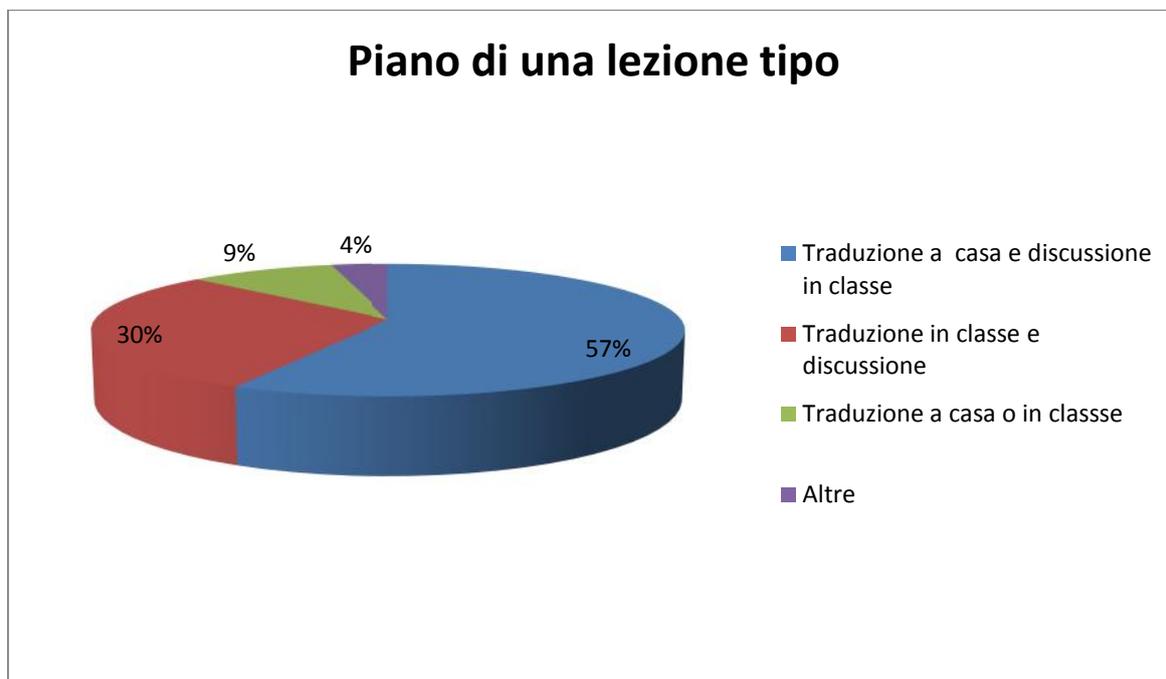


Figura 14. Piano di una lezione tipo

31 (57%) docenti descrivono la propria lezione come analisi e discussione in classe della traduzione affidata per casa agli studenti:

"Lessons are basically discussions and analysis of homework that has been marked by me during the previous week."

"Traduction du texte par les étudiants à domicile et correction en classe, où chaque étudiant fait sa proposition (s'il le souhaite). Discussion en classe des questions de traduction sur base de ces cas pratiques."

"Durante le ore di lezione frontale viene fatta una revisione della traduzione che uno studente ha eseguito individualmente durante le ore di studio e che ha precedentemente inviato via e-mail alla docente e al resto degli studenti."

All'interno di questa stessa categoria, 13 soggetti precisano di far precedere la discussione collettiva sulla traduzione svolta a casa da un inquadramento teorico, da un approfondimento sull'argomento e sulla tipologia testuale specifica in modo che la lezione sia anche e soprattutto un'occasione di riflessione globale sul testo.

Di seguito si riportano le risposte più considerevoli:

“Si parte da un testo che gli studenti devono preparare a casa, si legge la traduzione in classe e si confrontano alcune versioni degli studenti, di solito viene proiettata una versione in italiano così che tutti possano seguire, ma ognuno è invitato ad intervenire e presentare proposte alternative. Nel caso di soluzioni non consone viene indicato il perché, si fanno verifiche su internet, e si integra così, nelle spiegazioni, la parte teorica, in modo che lo studente capisca perché la sua soluzione non è accettabile e come deve comportarsi la prossima volta in cui incontra un simile tipo di problema traduttivo. Cerco di rendere gli studenti consapevoli di quali siano i principali problemi di traduzione, soprattutto in base alle diverse tipologie di testo, alla fine della traduzione si fa un breve commento: si analizza il testo di partenza (cosa che avrebbero già dovuto fare a casa, prima della traduzione, si identificano la tipologia, i problemi traduttivi e poi si analizzano le soluzioni adottate).”

“Generally I outline the main topic of the course (e.g. economy), then we discuss the topic in class and pick out specific fields we would like to work on in the course of the semester (i.e. joint ventures, banks, EU, financial markets, business, etc.). Then we chose the text types we want to work on from a list of texts and then in each session we present and discuss our translation solutions in class, adding information on the specific topic and observations on the characteristics of the text type.”

“Student preparation at home, discussion of relevant topics in class at the beginning of the class, discussion of student translations in class.”

“Informazioni generali sul settore (ricerche studenti) - discussioni delle traduzioni preparate a casa.”

Inoltre, tra i docenti che affidano traduzioni a casa e che dedicano l'incontro in classe a un confronto collettivo, ve ne sono 4 che inseriscono un'esercitazione di traduzione a vista nella parte conclusiva della lezione:

“On all four courses, I teach technical translation; the lesson generally consists in going through a translation set as homework, and exploring the issues arising from it, then using the remaining time for sight translation of another text.”

Al contrario, 16 (30%) preferiscono che gli studenti svolgano la traduzione in classe facendola seguire da un confronto collettivo sulle soluzioni proposte. Una costante che emerge dalle risposte è che la traduzione è sempre preceduta da un'introduzione teorica e/o più strettamente legata al testo in termini di analisi testuale e terminologica. Seguono alcune risposte:

“1 - getting acquainted with the text (topic, target audience etc.) 2 - researching terminology & entering in termbase 3 - individual translation (SDL Studio; I also translate the text myself) 4 - discussion and comparison of translation results.”

“Lezione tipo di traduzione: breve inquadramento della tipologia di testo (ad es.: contratto. Che cosa è un contratto, tipi principali di contratto, ecc.) traduzione in aula PC del testo precedentemente caricato in Aulaweb, ricerche in Internet, discussione sulle scelte traduttive, spiegazioni. Tutti gli studenti traducono a turno, simulando le normali condizioni di lavoro del traduttore.”

“Introduzione teorica al tipo di testo, ambito tematico, scopo della traduzione, indicazione di materiali di supporto alla ricerca (banche dati etc.) - discussione sulle aspettative degli studenti nei confronti del testo che poi sarà somministrato (grado di difficoltà, eventuali problemi traduttivi) - somministrazione del testo, fase di primo approccio, si comincia a indicare qualche problematica concreta - traduzione: gli studenti tentano singolarmente di elaborare una proposta di traduzione - discussione delle proposte: si paragonano i risultati - discussione sui pro e contro delle possibili strategie globali e delle singole soluzioni - conclusione: prospettiva su futuri testi simili o analoghi.”

“Analisi del linguaggio, analisi del testo, traduzione. Per esempio se il testo da tradurre è un testo scientifico, prima parliamo del linguaggio scientifico in generale, poi del testo nello specifico poi lo traduciamo.”

“Translation of financial and econ. texts. Different modules: balance of payments, exchange rates, labor market, financial markets. In each module: introduction of specific concepts and phraseology; methodological instructions; translation into Dutch; translation into Spanish; evaluation sessions (+ individual correction in Word document).”

“Présentation générale du sujet du cours (au travers de vidéos, textes...) Relevé des questions, termino, etc. Etude/traduction de textes spécifiques et de types différents (com externe, com interne, pages web...).”

5 docenti (9%) attuano un approccio misto, ovvero affidano una traduzione da svolgere a casa, confrontano le soluzioni in classe all’inizio della lezione successiva e, infine, chiedono agli studenti di concludere l’incontro traducendo un nuovo testo. Oppure, accanto alla tipologia denominata nel grafico “traduzione a casa e discussione in classe”, prevedono anche lezioni in cui le traduzioni vengono svolte in classe.

“Financial translation: First half hour: review of work done at home by the students (readings, reference texts that they've found) and defining the main concepts. Remaining hour and a half: translating (in groups or individually) a text relating to the topic of the day.”

“Una lezione tipo prevede la discussione dettagliata di una o più traduzioni eseguite precedentemente a casa e da me corrette prima della lezione per fornire gli opportuni approfondimenti. Ogni corso di traduzione specializzata prevede tuttavia anche delle lezioni dedicate agli aspetti teorici, metodologici e linguistici e delle lezioni in cui le traduzioni vengono svolte in classe sotto la mia supervisione.”

In ultimo, due approcci (4%), dei quali proponiamo il testo completo, sono stati inseriti nella categoria “Altro”.

Nel primo caso, attraverso l'analisi testuale, la ricerca terminologica, la realizzazione di un glossario, gli studenti svolgono in classe un lavoro di preparazione alla fase traduttiva che culmina in un *assignment* da portare a termine entro una *deadline* stabilita dal docente:

"1. indication of resources for the students to explore themselves 2. Analysis of source document 3. Terminology and phraseology search (by students) : establishment of glossary for the translation 4. Use of CAT tool alignment as the case may be (if already parallel texts) 5. Translation assignment to be handed in by given deadline."

Nel secondo caso, invece, il docente propone un progetto autentico lasciando agli studenti la piena autonomia, assumendo il ruolo di guida più che di *"instructor"* (Kiraly 2000: 26)

"I don't give "lessons"! Instead, we tackle real, authentic projects offered to us by clients. The entire group dives into the project; the students determine what they need to learn to get the job done and I provide "optimally invasive" instruction to help them get down to work. The main work on the project is done by the students themselves."

Assegni agli studenti traduzioni da svolgere a casa? Se sì, con quale frequenza? Se no, come vengono svolte le traduzioni?

Con la domanda successiva si è voluto indagare la modalità di svolgimento delle traduzioni, ovvero se i docenti affidassero il testo da tradurre per casa o se la traduzione si svolgesse in classe. È emerso che su 54 risposte utili, 32 (59%) docenti affidano traduzioni da svolgere a casa regolarmente, 11 (20%) preferiscono che gli studenti si esercitino in classe, 10 (19%) applicano un approccio misto assegnando al contempo traduzioni per casa ed esercitazioni in classe. Infine, la modalità di assegnazione della traduzione di un docente (2%) è stata etichettata come "Altro" in quanto non rientrava in nessuna delle macro categorie rilevate. Come è possibile leggere nella citazione riportata di seguito, il docente, proponendo un progetto autentico di traduzione, lascia piena libertà decisionale allo studente il quale, come farebbe un qualsiasi traduttore freelance, decide come svolgere il proprio incarico :

"Students may work at home if they choose to! (I don't "assign" anything! The students determine what they need to do to get the job done)."



Figura 15. Svolgimento traduzioni affidate ai discenti

Si è inoltre rilevato che nella categoria “a casa”, tali traduzioni sono in realtà *assignment*:

“Yes - every week. Many assignments include group work.”

“Translations are given as an assignment to prepare at home.”

“One assignment to hand in every week or two weeks, depending on length of source document. With a class of 45, I ask them to work in pairs (except for exams, of course).”

L’approccio definito “misto”, che coniuga le traduzioni assegnate per casa e quelle svolte in classe, presenta tre sotto categorie. 3 docenti affidano una traduzione per casa, confrontano le versioni degli studenti in classe e, successivamente, domandano agli studenti di svolgerne una in classe; altri 3 assegnano una traduzione da affrontare in classe e poi lasciano che gli studenti la finiscano a casa; in ultimo, 4 fanno tradurre in classe ma assegnano anche un *assignment* individuale che, in questo caso, viene valutato individualmente dal docente e non viene discusso collettivamente in classe.

La correzione della traduzione avviene davanti alla classe e ogni studente confronta le proprie soluzioni con quelle del docente oppure correggi preliminarmente le prove e poi esponi in classe le problematiche?

27 (50%) intervistati correggono preliminarmente le traduzioni per poi aprire in classe un confronto con gli studenti focalizzato su “problematiche”, “soluzioni vincenti” e “strategie traduttive”²⁶; 23 (43%) correggono le versioni in classe mentre 4 (7%) correggono le prove individualmente.

²⁶ Si riportano le parole degli intervistati.



Figura 16. Modalità di correzione delle traduzioni affidate ai discenti

“In class, particular points are highlighted by the tutor and discussed by the students. Students will also raise their own points of difficulty and elicit responses from their colleagues. At least one translation per term is marked (anonymously) by other students; at least two practice translations per term are marked by tutors to enable students to identify areas of strength and weakness.”

Rileggendo con attenzione le risposte dei docenti che affiancano correzione individuale e collettiva in classe sono emersi ulteriori approcci. Ad esempio, la correzione preliminare di alcune prove e il confronto in classe:

“Usually, I take samples of students' work, rendered anonymous, and analyse them with the group. I evaluate each piece of work individually.”

“Correggo ogni volta la traduzione di alcuni studenti preliminarmente dando spazio durante la lezione agli altri studenti di cui, in quell'occasione, non ho corretto la traduzione perché possano proporre le loro scelte.”

“L'anno scorso correggevo quasi tutte le traduzioni, ma è diventata un compito quasi impossibile. Quest'anno (secondo semestre) intendo fare un piano in cui ogni settimana faccio la revisione di 3-4 studenti. Poi discuto le loro traduzioni in classe.”

La possibilità di risolvere in *team* le problematiche emerse dalla valutazione preliminare:

“I provide proleptic feedback on a regular basis, i.e. I indicate potential problems in the margins of students' papers. They work in teams to resolve these problems. We also go through sample pages in front of the whole class when the students so desire.”

Oppure, il confronto collettivo che anticipa l'invio della versione revisionata per una valutazione individuale:

“In class we make different translation proposals, that is for one and the same segment everyone can contribute a solution and we comment on and correct that. Once that is done students have time to revise their versions and are then requested to upload them on an internal teaching platform, where I can then proceed to individual corrections and comments.”

Infine, la valutazione da parte di altre figure quali il tutor o i discenti stessi:

“In class, particular points are highlighted by the tutor and discussed by the students. Students will also raise their own points of difficulty and elicit responses from their colleagues. At least one translation per term is marked (anonymously) by other students; at least two practice translations per term are marked by tutors to enable students to identify areas of strength and weakness.”

“Group presentation and feedback, and at least two 'formative' pieces (that are handed in, marked by the tutor with individual feedback, although this mark does not go to the final grade for the module).”

Le risposte più rilevanti relative alla correzione collettiva in classe riguardano, in primo luogo, l'idea che non vi sia un'unica versione corretta:

“La "correzione" avviene secondo il principio che non esiste un'unica traduzione corretta, per questo non impongo la versione del docente ma al massimo suggerisco una o più versioni, sempre dopo aver ascoltato le proposte degli studenti. La discussione avviene pubblicamente.”

In secondo luogo, il docente non si fa promotore di verità ma piuttosto suggeritore di strategie, proponendo anche traduzioni tratte da fonti ufficiali:

“Tutto in classe, anche per motivi di tempo. Non propongo mai soluzioni mie di testi interi, solo una mia strategia globale e soluzioni mie per singole problematiche. Molto utile risulta invece la discussione di proposte altrui (traduzioni "ufficiali" o pubblicate).”

Inoltre, non propone l'approccio del “*who takes the next sentence*” (Kiraly 2005) nel quale il docente domanda agli studenti di tradurre riga per riga:

“NO correction, general discussion (NOT going through text sentence by sentence).”

Infine, emergono anche degli approcci multimediali in cui la correzione avviene in gruppo ma online:

“In a group, online.”

Oppure a distanza e in formato elettronico:

“Le ricevo via posta elettronica e le correggo a casa facendo commenti e le rimando allo studente via e-mail. Nessuna correzione collettiva (si perde tempo).”

“Individual correction: in a digital form. Translation of fin. & econ. texts: with the review function of Word (left column: annotated student translation; right column: translation teacher).”

Tuttavia, tra le risposte più esaustive ricevute, vi sono anche casi in cui la versione del docente viene proposta come termine di paragone nella fase di confronto collettivo:

“Class correction only. I ask two students to print out their translation and I use the data projector to show my translation. We compare the three translations and students are invited to offer their comments and their own alternative solutions.”

E si chiede agli studenti di tradurre una riga ciascuno:

Each student reads one sentence and I explain errors and solution. I then suggest my own translation and what is better or not good in it.

In conclusione, le risposte dei docenti che correggono individualmente le traduzioni affidate come esercitazioni durante l'anno confermano le ipotesi sviluppate in fase di redazione del questionario.

Dove si svolgono le lezioni?

Nel momento in cui si formulava tale domanda, vale a dire dove si svolgessero le lezioni (laboratorio informatico, aula multimediale, aula classica), chi scrive aveva già qualche aspettativa circa le risposte che avrebbe ottenuto.

Considerando il target, docenti di traduzione tecnico-scientifica in un corso di laurea magistrale o Master, chi scrive si aspettava che la maggior parte dei rispondenti svolgesse le lezioni in un laboratorio informatico e che gli studenti avessero a disposizione computer con libero accesso a strumenti di traduzione assistita e a internet. Probabilmente tale aspettativa derivava dall'esperienza personale in qualità di studentessa nel corso di laurea magistrale in Traduzione specializzata presso il DIT dove i corsi di traduzione si svolgono regolarmente in laboratori informatici.

Come mostra il grafico, l'aspettativa è stata soddisfatta. La maggior parte degli intervistati, 31 (57%), tiene le proprie lezioni in un laboratorio informatico in cui tutti gli studenti hanno a disposizione un computer con strumenti di traduzione assistita e internet. 15 (27%) svolgono il proprio corso in un'aula tradizionale, 8 (15%) insegnano in un'aula multimediale dotata di un computer, ad uso del docente, e proiettore, ma non di singole postazioni informatiche. 1 docente (2%) è stato inserito nella categoria “Altro” in quanto svolge gli incontri online.

Tra i docenti che svolgono le proprie lezioni in un'aula tradizionale, 6 di essi affermano che gli studenti hanno la possibilità di portare e usare i propri computer e utilizzare tutti i materiali disponibili online e quelli in formato cartaceo in classe. Lo stesso avviene nel corso di 2 docenti che hanno a disposizione un'aula multimediale.

Inoltre, all'interno della categoria “Aula tradizionale” vi è 1 docente che si affida al “blended learning”, combinando lezioni presenziali, piattaforma Moodle e Skype.

Infine, un docente che tiene il proprio corso in laboratorio informatico afferma che:

“Master's degree students now all have their own laptops with CAT software installed.”

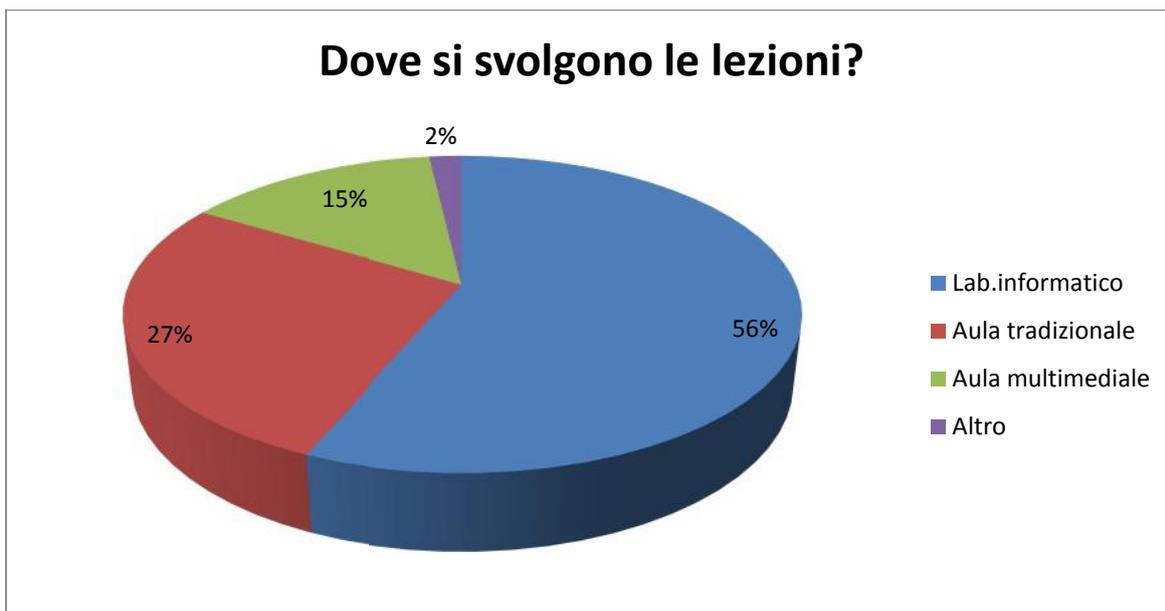


Figura 17. Modalità di svolgimento delle lezioni

Hai mai svolto in classe simulazioni di una situazione reale di lavoro? Se sì, puoi descriverle brevemente?

Il grafico così riassume le risposte degli intervistati: 36 (67%) hanno proposto o sono soliti proporre agli studenti situazioni che ricreino le modalità di lavoro di un traduttore freelance. In seguito saranno investigate nel dettaglio le tipologie di tali simulazioni. I restanti 18 (33%), invece, rispondono negativamente a tale quesito. Tra coloro che motivano la risposta, 2 docenti affermano che “non hanno tempo” per svolgere simulazioni in classe, 1 non ha a disposizione un’aula attrezzata provvista di una postazione computer per ogni studente che gli permetterebbe invece di avviare tale attività, mentre in 4 casi è un altro collega a proporla nel corso.



Figura 18. Distribuzione dei rispondenti in base allo svolgimento di simulazioni

Spostando l’attenzione alla categoria del “sì”, domandando ai docenti se svolgessero simulazioni di una situazione autentica di lavoro, chi scrive aveva in mente un’idea piuttosto precisa di ciò che

intendeva per “simulazioni di situazione autentica”. Nel dettaglio, simulare un progetto di traduzione, con il sostegno di un’agenzia, in cui un gruppo di studenti avrebbe tradotto nella sua interezza un documento autentico ricreando allo stesso tempo le condizioni di lavoro di un traduttore freelance quali ad esempio, la presenza di un contratto, l’uso di CAT tool, il rispetto delle *deadline*, l’importanza di sapersi interfacciare con i clienti. Tale tipologia di progetto è stata attuata e verrà presentata nel capitolo 4.

Tuttavia, avendo a disposizione un numero di caratteri limitato per il fraseggio della domanda e avendone lasciata aperta l’interpretazione ai docenti, si sono delineate varie tipologie di simulazione. 5 docenti non svolgono simulazioni, bensì affidano agli studenti progetti autentici di traduzione caratterizzati dalla traduzione di testi autentici per clienti autentici in cui gli studenti sperimentano in prima persona l’iter di un progetto, dal suo affidamento alla consegna. In alcuni casi gli studenti assumono anche il ruolo di project manager e revisore.

“We have translated texts for real clients (firms).”

“Cooperation with organisations for whom we have produced translations.”

“Once a semester I actually give them real translation jobs where they go through the whole process of laying/answering to an offer, fulfilling the required task under the terms of contract (generally under stress) and dealing with all aspects of invoice, payment etc.”

“Yes: a translation project for an external agency (pro bono) with appointment of students as project manager, translators and editors.”

“We go beyond simulations MOST of the time! As mentioned above, we usually do real projects in class assigned by real clients.”

Delle restanti 31 risposte, 9 non specificano come avvenga la simulazione, mentre 22 la descrivono in maniera abbastanza dettagliata da permettere di rilevare 5 categorie diverse:

1. il docente simula il ruolo di committente (5 risposte);
2. il docente propone testi autentici. Quando la figura di docente e quella di traduttore combaciano, il docente propone testi della propria attività professionale (5 risposte);
3. gli studenti simulano ruoli diversi, nella fattispecie project manager, traduttore, revisore (3 risposte);
4. il docente simula l’intero progetto, ovvero e-mail di conferimento dell’incarico, offerta degli studenti, svolgimento della traduzione, consegna del documento, fatturazione (5 risposte);
5. il docente pone il focus su aspetti specifici legati alla professione quali il produrre una traduzione accurata in condizioni di stress e nei tempi stabiliti da contratto (4 risposte).

Il fatto che si sia lasciata aperta l’interpretazione della domanda agli intervistati ha condotto a una varietà di approcci. Approcci che, tuttavia, si faticerebbe a considerare *in toto* vere e proprie simulazioni di una situazione autentica di lavoro. Ciò nonostante, rivelerebbero l’attenzione dei docenti per attività in grado di aumentare la consapevolezza degli studenti circa gli standard della professione. Ad esempio, domandando loro di tradurre un certo numero di parole in un tempo

limitato, il docente anticipa una condizione reale del tradurre da freelance, ovvero produrre 100% qualità, spesso in condizioni di stress e con *deadline* molto stringenti.

2.11 Teoria e pratica didattica

Affronti aspetti della teoria della traduzione nel corso? Se no, perché? Se sì, quali? Sono sempre funzionali alla traduzione affidata?

In merito alla teoria, i docenti hanno risposto a due quesiti. Il primo è se vengano affrontati o meno aspetti della teoria della traduzione nel corso e, nel caso in cui ciò avvenga, se siano funzionali alla traduzione affidata.

Su 54 risposte utili, 36 (67%) docenti propongono in classe riflessioni o approfondimenti teorici. 4 di essi affermano di proporre riflessioni teoriche ma non aggiungono alcun dettaglio in merito. 2 specificano che gli *“aspetti teorici si integrano con i commenti alla traduzione durante la lezione (lettura delle loro versioni) o alla fine quando viene fatto il commento traduttologico”*. Mentre i restanti 30 descrivono le riflessioni proposte come funzionali al testo proposto. All'interno di tale sottocategoria, 23 docenti non specificano quale o quali teorie della traduzione vengano affrontate in quanto sono specifiche alla traduzione fornita e, di conseguenza, variano da testo a testo. In ultimo, 7 docenti oltre ad affermare che la teoria affrontata è funzionale al testo proposto aggiungono nello specifico di quale teoria si tratta indicando l'autore di riferimento o la teoria proposta:

- *Reiss e Vermeer: Skopostheorie*
- *Legrand et la traduction juridique*
- *Sacco. La traduzione giuridica.*
- *Teoria degli atti linguistici*
- *Gile. Basic concepts and models for interpreter and translator training*
- *Harvey. What's so special about legal translation*
- *Vinay & Darbelnet*
-

14 (26%), invece, rispondono che non propongono in classe riflessioni teoriche. 10 si aspettano che la teoria della traduzione venga affrontata in un corso *ad hoc* mentre i restanti 4 preferiscono focalizzarsi sulla pratica traduttiva, per ragioni legate al monte ore disponibile, o sulla teoria del dominio abordato: *“No, not really "translation theory" but "law theory”*.

4 soggetti si occupano di teoria della traduzione solo *“a volte”* per riflettere sulle strategie traduttive (1 risposta) o per commentare e giustificare le scelte degli studenti in fase di revisione (1 risposta). Infine, un docente risponde che la teoria affrontata in classe è sempre funzionale al testo affidato mentre un altro non giustifica la propria risposta.

Se affronti aspetti della teoria della traduzione nel corso, hai mai affidato parti di riflessione direttamente agli studenti? Se sì, come compito individuale o per poi relazionare in classe come ricerca seminariale?

Come seconda domanda, sempre riferita alla teoria della traduzione, si è chiesto ai docenti se, nel caso in cui affrontino aspetti di teoria della traduzione nel corso, abbiano mai affidato parti di riflessione direttamente agli studenti e, se ciò fosse avvenuto, come compito individuale o per poi relazionare in classe come ricerca seminariale.

21 docenti affidano o hanno affidato agli studenti riflessioni circa la teoria della traduzione, 22 non sono soliti farlo, 5 solo a volte mentre 6 non rispondono.

Prendendo in considerazione sia le risposte di coloro che affidano riflessioni con regolarità sia quelle di coloro che lo fanno solo "a volte", per un totale di 26 risposte, si evince che in 5 casi le riflessioni teoriche assumono la forma di riflessione individuale. Nello specifico, 4 assumono la forma di *assignment*, di commento traduttologico da consegnare alla fine del semestre o durante lo stesso in cui la teoria funge da sostegno alle scelte praticate in fase di traduzione, mentre in un solo caso allo studente viene affidata una riflessione su uno specifico elemento teorico da svolgersi a casa.

In altri 19 casi la riflessione teorica è un'attività di gruppo. 7 docenti trattano la teoria della traduzione attraverso una riflessione collettiva in classe: *"yes general discussion in class. students are expected to have a profound knowledge of translation theory. Therefore, I expect them to be able to address specific questions on translation theory against the background of the actual translations"*; 6 preferiscono la ricerca seminariale: *"Sì. come ricerca seminariale"*; 5 affidano un compito individuale per poi aprire un confronto in classe: *"sì, piuttosto come premessa alla traduzione di per sé, da cui risulta se la ricerca è stata mirata o meno; i risultati delle ricerche teoriche commissionate risultano anche dalla discussione comune"*; un docente assegna un compito di gruppo: *"I assign a reflection work in group about style guides. They had to produce their own "standard" style guide"*.

Infine, due docenti pur rispondendo affermativamente alla domanda non precisano quale modalità seguano nell'assegnazione di riflessioni teoriche.

2.12 Tipologie testuali e domini

Durante il corso, le traduzioni che vengono affidate agli studenti vertono su un dominio in particolare (giuridico, medico, economico) o vengono affrontati più domini?

Quello dei domini è un quesito trasversale in quanto lo si ritrova anche nei questionari di traduttori freelance e agenzie di traduzione.

In questo caso, si è voluto indagare se a) le traduzioni che vengono affidate agli studenti vertano su un dominio in particolare o se vengano affrontati più domini, se b) il docente privilegi un

dominio rispetto ad altri per il proprio corso e se, basandosi sulla propria esperienza, c) vi siano domini emergenti o che nel tempo potrebbero rivelarsi vincenti in ambito professionale.

Soffermandosi sul primo punto, 38 (70%) docenti preferiscono presentare una pluralità di domini durante il corso, 14 (26%) propongono testi che vertono su un unico dominio mentre 2 (4%) non rispondono.



Figura 19. Distribuzione dei rispondenti rispetto ai domini proposti

Ampliando la riflessione, emerge che nella categoria del singolo dominio i docenti privilegiano Diritto (7 preferenze), seguito da Economia e finanza (2 preferenze), da Medicina e Informatica (1 preferenza ciascuna). Mentre tre docenti non specificano quale dominio privilegino.

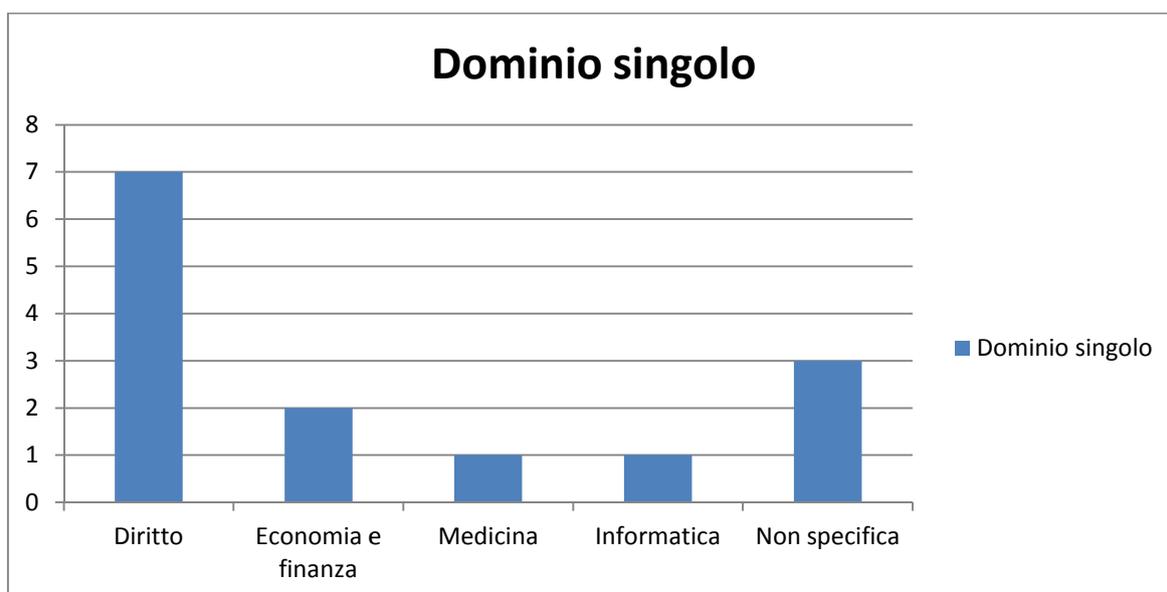


Figura 20. Domini privilegiati nella pratica didattica: dominio singolo

Quattro soggetti giustificano la propria scelta adducendo due motivazioni principali, l'esperienza professionale acquisita dal docente nell'ambito da esso indicato e la rilevanza per il mondo professione.

"I favor the medical field (a) because I have been involved in a medical termbase project for over 20 years and (b) because medical translation remains in demand and is relatively lucrative (once you become very good)."

"Giuridico, perché 1. importante nel mondo del lavoro, 2. perché ho molta esperienza."

"Juridique au sens large du terme (tous les documents que peut avoir à traduire un traducteur expert assermenté)."

"Giuridico. All'interno del dominio cerco di scegliere i tipi di testo normalmente richiesti dal mercato (contratto, statuto, certificazioni varie, verbali, ecc.)."

Tra la varietà di domini emersa dall'analisi delle risposte dei docenti che propongono un ampio ventaglio di ambiti di specializzazione, al primo posto vi è il settore dell'Economia e della finanza (18 preferenze) seguito da Industria e Tecnologia (14 preferenze), Diritto (11 preferenze) e Medicina (9 preferenze).

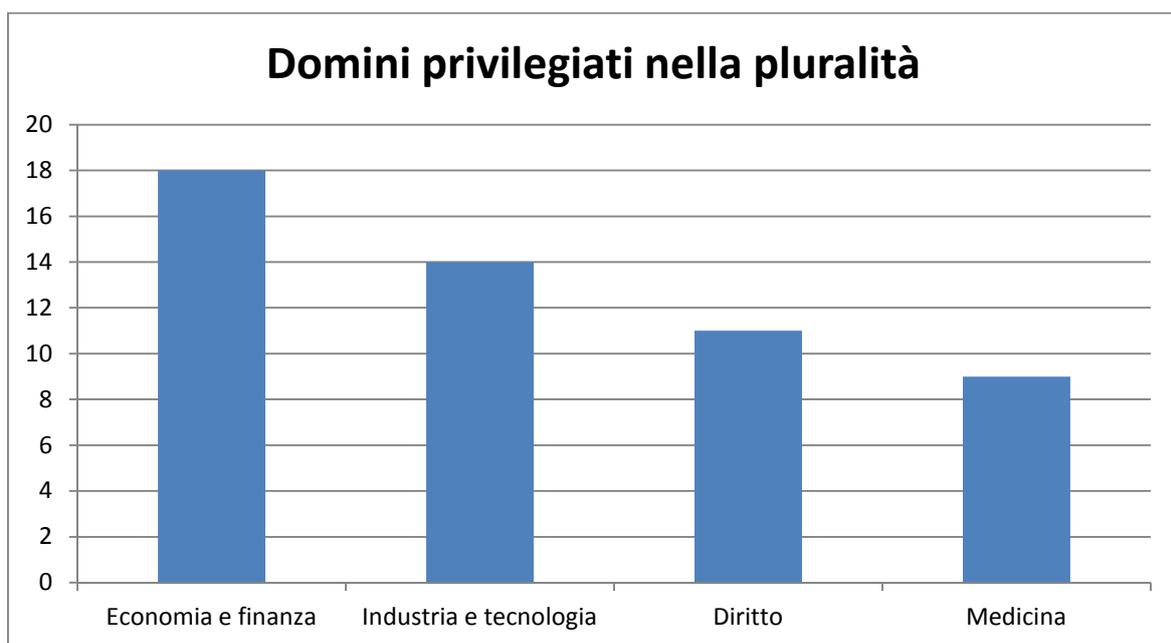


Figura 21. Domini privilegiati nella pratica didattica: pluralità di domini

Fra i domini indicati dai docenti figurano anche Informatica (5), Turismo (4), Sociologia e Scienze sociali (4), Giornalismo (2), Arte e Cultura (2) e, infine, Ambiente, Scienze biomediche e Telecomunicazioni, tutti con 1 preferenza.

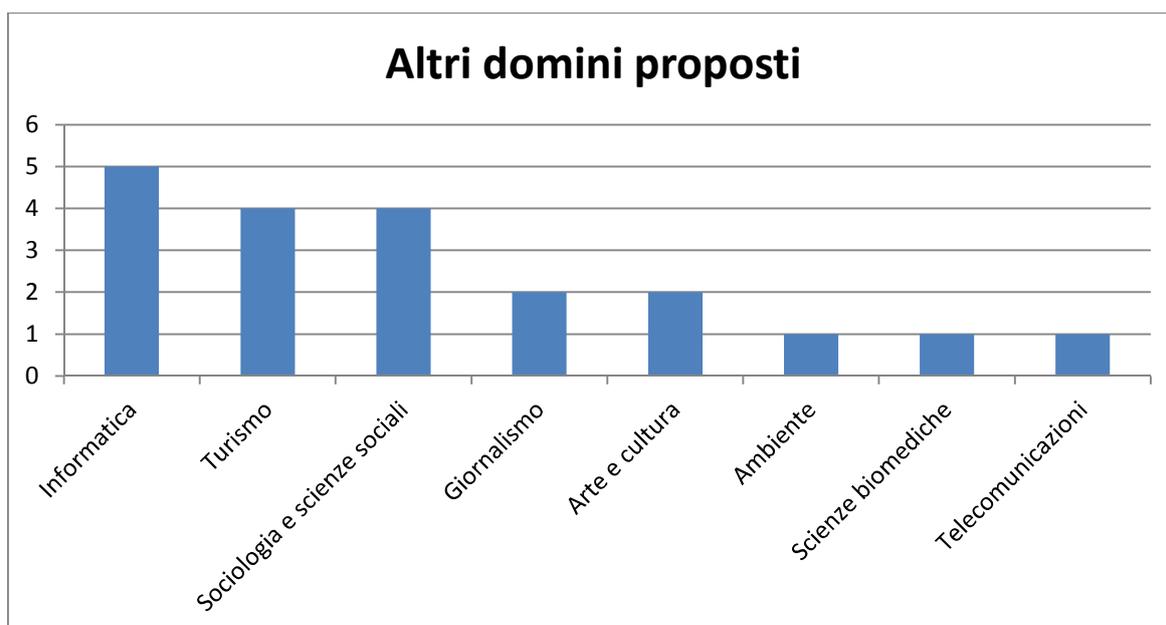


Figura 22. Altri domini proposti nella pratica didattica

Durante l'analisi delle risposte è inoltre emerso che 8 docenti che indicano Economia e Finanza come primo dominio proposto nella varietà indicata, propongono anche Diritto, e 5 che propongono Diritto, propongono anche Economia e finanza. Questo dato è indice di una stretta comunanza tra i due domini. Mentre, incrociando i dati circa Medicina ed Economia e finanza e Medicina e Diritto, si nota una bassa affinità in entrambe le casistiche in quanto solo un docente che propone Medicina propone anche Diritto ed Economia e finanza.

Sono presenti anche 6 casi in cui il docente afferma di proporre più domini durante il corso ma senza dare la precedenza a uno in particolare in modo da offrire una preparazione più ampia che si concentri su strategie e tecniche di *problem-solving* piuttosto che sulla specializzazione tematica:

“Privilegio i domini che conosco meglio perché ritengo fermamente che ciò che conta non è far tradurre agli studenti testi appartenenti a quanti più settori specialistici possibile, bensì insegnare loro una metodologia di lavoro che possano poi applicare nella vita professionale a qualunque tipo di traduzione debbano fare”.

“Non privilegio alcun dominio rispetto ad altri, anzi, cerco di far comprendere come tipologia testuale, dominio, canale, argomento, registro, lessico non rappresentino quasi mai compartimenti stagni, a volte persino nell'ambito delle scienze dure.”

“We introduce students to all areas since our focus is on the skill to be able to specialise (using different information sources, identifying terminology, creating corpora) rather than specialising in a single area.”

“I don't favour any field. I try and handle as much field as possible.”

“Je varie le plus possible pour enrichir leur formation.”

"I don't: I want to expose them to a wide range of materials."

3 docenti non specificano quale dominio privilegino tra quelli proposti mentre uno afferma che la scelta è legata all'expertise del personale docente:

"The fields we cover relate to internal staff expertise. Some additional field-specific workshops are provided in addition for fields not covered by our programme in depth."

I testi affidati agli studenti richiedono conoscenze specialistiche pregresse nel dominio affrontato in classe? Quali?

Si è poi domandato ai docenti se i testi affidati agli studenti richiedessero, o meno, conoscenze specialistiche pregresse nel dominio affrontato in classe.

38 (74%) docenti affidano testi che non richiedono allo studente conoscenze nell'ambito trattato; 12 (23%) si aspettano invece che lo studente abbia già ricevuto una formazione nel dominio scelto dal docente, infine 4 (3%) non rispondono.

Tra coloro che richiedono agli studenti di essere già in possesso delle conoscenze necessarie per affrontare il testo o i testi selezionati, due precisano che per conoscenze pregresse intendono conoscenze "di base" o "generali" circa il dominio considerato, non specialistiche, tre possono contare su una formazione degli studenti precedente al corso in quanto il piano di studio prevede che questi seguano un corso *ad hoc* relativo al dominio selezionato, nello specifico diritto, economia e finanza:

"Gli studenti hanno frequentato per due o tre anni dei corsi presso la facoltà di Economia e Commercio, come prevedeva il piano di studio."

Infine, due prevedono alcune lezioni di inquadramento da parte del docente stesso o una presentazione sviluppata dallo studente volta ad approfondire le proprie conoscenze e quelle della classe.

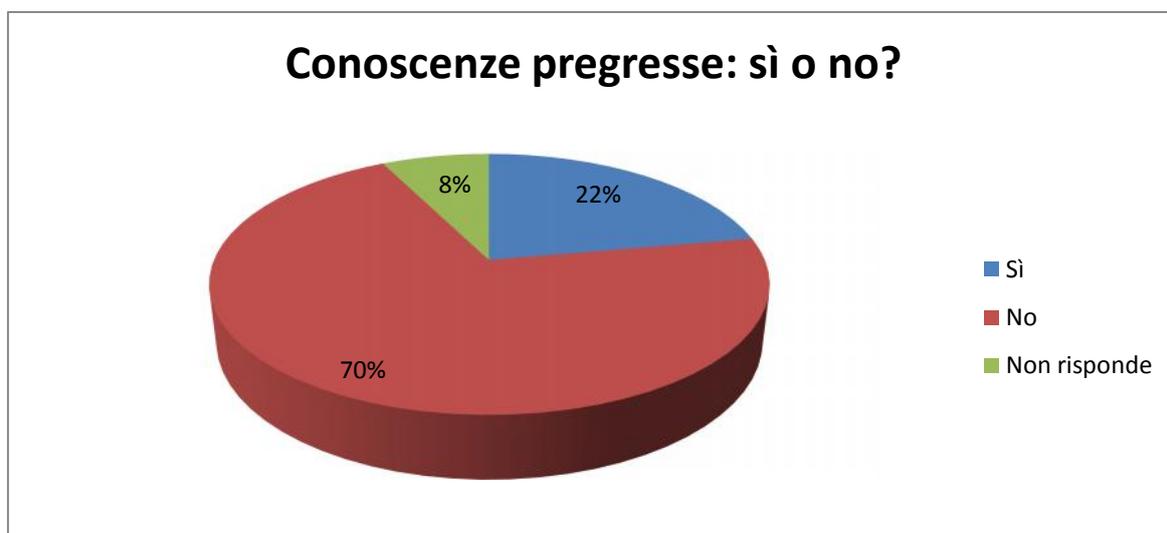


Figura 23. Selezione domini rispetto conoscenze pregresse docenti

E' il docente a trasmettere tale competenza agli studenti oppure sono gli studenti stessi a doverla "costruire"?

Al quesito appena presentato ne segue un secondo volto a indagare se sia il docente a formare in classe gli studenti circa l'ambito specialistico scelto o se sia lo studente a essere responsabile della "costruzione" della conoscenza in tale ambito durante il corso.

22 (41%) docenti combinano un approccio "trasmissionista", in cui il docente offre una prima introduzione teorica circa il dominio del testo proposto e invita gli studenti a svolgere letture mirate, e uno più "costruttivista", lasciando agli studenti la responsabilità di ampliare e approfondire la propria conoscenza in merito ed assumendo il ruolo di guida.

Un docente scrive:

"Both top down and student-centred learning are promoted. Structured guidance is given on acquiring field-specific knowledge and evaluating the relevance / accuracy of the knowledge."

17 (31%) docenti lasciano piena autonomia allo studente il quale, attraverso lo studio sul testo e l'impiego di testi paralleli costruisce la propria conoscenza nell'ambito scelto dal docente. Tuttavia, in alcuni casi, esso viene favorito dalla frequenza a un corso *ad hoc* (si veda anche sopra) nel dominio selezionato, come previsto dal corso di studio.

Usando le parole di un intervistato, 8 (15%) docenti ritengono che *"the teacher should take into account the lack of specialized knowledge of his students, and help them to bridge the gap."* In questo caso, la classe diviene il luogo in cui il docente trasmette le proprie conoscenze agli studenti anche attraverso veri e propri approfondimenti tematici.

Infine, 7 soggetti non rispondono.



Figura 24. Modalità di costruzione della conoscenza specialistica

2.13 Generi testuali

Quali tipologie testuali affidi o hai affidato agli studenti?

Prima di analizzare i dati raccolti si propone una modifica alla domanda inserita qui sopra circa la differenza tra tipologia e genere testuale in quanto è stata rilevata un'inesattezza d'uso.

Come afferma Mazzoleni (2002) sebbene le categorie "genere" e "tipo" siano entrambe relative alla costruzione di classi di testi, sono da distinguere accuratamente poiché si riferiscono a concetti decisamente diversi anche se interagenti.

Continuando nella lettura, l'autore approfondisce ulteriormente tale distinzione:

"Il genere viene elaborato empiricamente in maniera induttiva partendo dalle caratteristiche superficiali dei testi che permettono di raggrupparli in classi omogenee, mentre il tipo è un costrutto di portata teorica più astratto, che non permette di classificare direttamente i testi reali ma che identifica in modo deduttivo le caratteristiche essenziali di diversi procedimenti e modalità di comunicazione in base agli scopi del mittente ed ai rapporti instaurati con i destinatari". (Mazzoleni, 2002: 2)

Da tale definizione sembrerebbe che nel caso di questa analisi sia più corretto parlare di *genere testuale*. Inoltre, proseguendo nella trattazione, Mazzoleni offre ulteriori conferme. Egli presenta la tipologia elaborata da Hatim (1984) la quale prevede due livelli: il primo, caratterizzato da tre tipi principali, espositivo, argomentativo, prescrittivo, distinti in base all'intenzione comunicativa del mittente nei confronti del destinatario e il secondo che suddivide ciascun tipo appartenente al primo livello in una serie di sottotipi.

Nel caso in questione non si mira a classificare i testi proposti dai docenti in base ai tipi, per cui se si tratti di testi espositivi, argomentativi o prescrittivi, quanto piuttosto in base al genere, ovvero manuali d'uso e manutenzione, certificati, contratti.

Si passa ora all'analisi dei dati.

Durante la fase di rilettura e codifica dei dati circa i generi testuali che i docenti selezionano per il proprio corso, il primo aspetto che emerge con forza è la stretta corrispondenza tra i domini che i docenti privilegiano, ovvero giuridico, tecnico-industriale, economico-finanziario, medico²⁷, e i generi testuali proposti. Nell'analisi che segue, questi ultimi sono stati suddivisi per dominio.

Partendo dall'ambito giuridico, gli intervistati propongono soprattutto contratti (12 preferenze) seguiti da sentenze (4 preferenze), statuti e atti costitutivi (4 preferenze), certificati (3 preferenze), leggi e procure (entrambi con due preferenze). La categoria "Altro" contiene generi testuali che hanno ottenuto una sola preferenza, nello specifico decreti, atti processuali, atti notarili, codici etici, testimonianze, termini e condizioni legati a siti web.

²⁷ Per un approfondimento si veda il paragrafo 3.3.

In merito al dominio industriale-tecnologico vengono selezionati comunicati aziendali (5 preferenze), manuali d'uso e manutenzione (9 preferenze), specifiche tecniche (3 preferenze), schede prodotto (4 preferenze) e norme di sicurezza (3 preferenze).

Nell'ambito economico-finanziario le tipologie maggiormente proposte sono i report bancari (3 preferenze) e i bilanci aziendali (2 preferenze).

Mentre quello medico e farmaceutico prevede foglietti illustrativi (2 preferenze), articoli di ricerca (2 preferenze), atti operatori (1 preferenza).

Infine, si vuole far notare che 25 intervistati non specificano quali generi testuali propongano nel proprio corso. Tuttavia precisano che offrono una varietà di generi tenendo in considerazione ciò che tradurrebbe un traduttore, ciò che ha tradotto il docente nella propria attività di traduttore freelance o ciò che gli studenti possono ritenere interessante.

Con quali criteri e/o obiettivi li scegli?

I generi testuali presentati nel paragrafo 2.13 sono selezionati dai docenti in base a obiettivi o criteri ben precisi raggruppabili in tre diverse categorie delineatesi nella fase di rilettura e codifica dei dati:

- Rilevanza per la didattica
- Rilevanza per la pratica professionale
- Familiarità del docente con la tipologia testuale

Alcuni docenti segnalano una duplice motivazione, ovvero:

- Rilevanza per la didattica e per la pratica professionale
- Rilevanza per la pratica professionale e familiarità del docente con la tipologia testuale

Le risposte sono così suddivise: 23 docenti selezionano il genere testuale sulla base della rilevanza per la didattica e la formazione degli studenti, 14 in base alla sua importanza per il mercato della traduzione, 8 in quanto la tipologia testuale è rilevante sia per la didattica che per la professione, 3 per la loro familiarità con la tipologia proposta e 3 per il rilievo per la pratica professionale e la familiarità del docente. Infine, 3 docenti non rispondono.

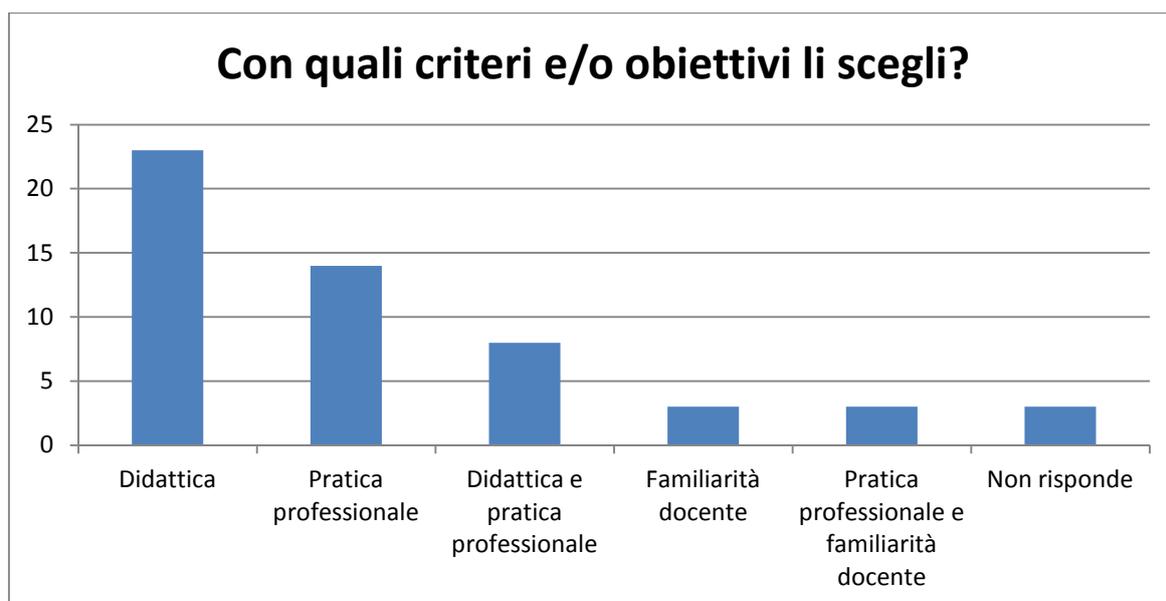


Figura 25. Criteri di selezione genere testuale

Nella categoria denominata “Rilevanza per la didattica”, i docenti affermano di basare la selezione di un particolare genere testuale in base alle sfide che questo pone allo studente:

“Ogni testo pone agli studenti un particolare problema. Ad es.: - differenze di registro tra i parlanti-realia- necessità di ricerche su Internet.”

Per questioni linguistiche e traduttive :

“Soprattutto densità lessicale, grado medio-alto di settorialità, e un equilibrio tra concisione e coerenza interna.”

“Language issues and translation issues that they can recognize and handle.”

Perché rappresentativa del dominio scelto:

“Tipicità e frequenza delle difficoltà traduttive dal francese giuridico.”

“Linguistically correct (or incorrect!) - Representative of terminology used in the field - Level of difficulty - Number of concepts or ideas developed.”

Oppure, in quanto garantisce una certa progressione nello sviluppo delle conoscenze e delle competenze dello studente nell’ambito selezionato:

“There should be some kind of progression (easier ones at the beginning), they should be interesting and refer to recent events (if possible).”

“Gradualità della comprensione, anche sul piano linguistico generale.”

Con “Rilevanza per la pratica professionale” si intendono generi testuali scelti dal docente in quanto trattati dal mondo professionale nel quale i futuri traduttori si troveranno ad operare e che i futuri traduttori si ritroveranno a tradurre con ogni probabilità:

“Fréquence dans la réalité concrète du métier.”

“Familiarità del docente con il genere testuale” indica che nella propria pratica professionale il docente traduce o ha tradotto tale genere e lo propone in classe al fine di offrire una esercitazione la più autentica possibile:

“D’après mon expérience en tant que traductrice professionnelle indépendante : mise en conditions réelles.”

Vi sono anche docenti che selezionano il genere testuale considerando sia l’aspetto didattico, quindi la formazione dello studente, sia la spendibilità della tipologia testuale in ambito professionale:

“Testi che presentino tipici problemi di traduzione (a livello lessicale, di resa, stilistico e morfo-sintattico). Testi che mi sono capitati nel mio lavoro, testi che potrebbero capitare. Voglio che imparino ad identificare le principali difficoltà terminologiche o di resa (soprattutto nei testi letterari) e sappiano come risolvere, dove cercare.”

“Importanza nel mondo del lavoro, fattibilità per lo studente con poche conoscenze pregresse.”

E, infine, coloro che individuano come criterio di selezione del genere il rilievo di quest’ultimo per il mercato della traduzione e se il genere testuale in questione è stato tradotto dal docente nella pratica professionale :

“According to market requests. We chose two or three specific employers and look at their needs. We ask ourselves: what could I be asked to translate if I work for this company or this institution? And so we proceed. In general, the main input comes from my own experience as a freelance translator.”

“Je donne les documents que j’ai eu à traduire dans ma pratique professionnelle, ceci afin de rester au plus près de la réalité professionnelle. Un traducteur ne choisit pas les documents qu’il va traduire.”

Nelle scelte operate c’è gradualità?

Legata alla scelta dei generi testuali vi è la questione della gradualità, ovvero se nel somministrare i testi agli studenti i docenti tengano in considerazione la progressione linguistica e tematica o meno.

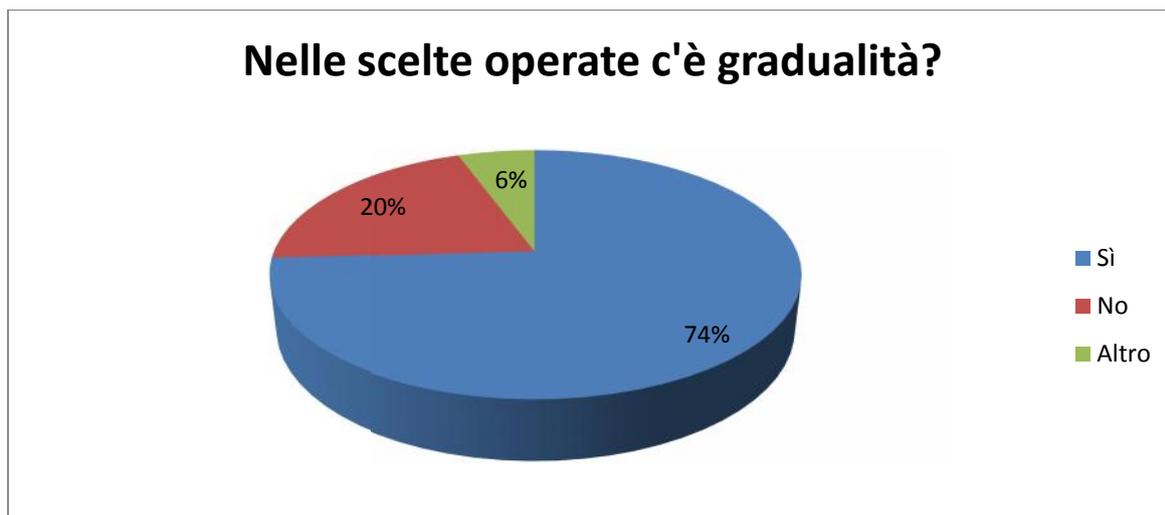


Figura 26. Scelta genere testuale sulla base della gradualità linguistica e tematica

40 (74%) intervistati affidano particolare attenzione sia all'aspetto tematico sia a quello linguistico, proponendo inizialmente testi divulgativi per poi passare a testi più specialistici, offrendo agli studenti la possibilità di migliorare le proprie conoscenze gradualmente in termini linguistici, passando ad esempio da una terminologia generale ad una più specialistica, e tematici, da tipologie testuali più familiari a quelle meno familiari. Si riportano di seguito due risposte tra le più interessanti:

“There is: I try to start with what is most recognizable for them: contracts and statutes, as most of them have already signed a contract or are a member of some kind of association. I then proceed to the more unfamiliar ones: laws, judgments and I finish with official documents, because these require specific treatment which goes beyond text translation.”

“Yes. First macro-economic texts (easier to deal with; often discussed in general newspapers). Then more specialized subjects (financial markets: futures and options; balance sheets and consolidation).”

Inoltre, un docente, per il principio dell'autovalutazione, lascia che siano gli studenti stessi a selezionare il testo che dovranno tradurre al termine del corso.

11 (20%) docenti non prestano attenzione alla gradualità nella selezione e assegnazione dei testi a causa della breve durata del corso nel quale insegnano.

Infine, le risposte di 3 (6%) intervistati sono state inserite nella categoria “Altro” in quanto due non rispondono mentre uno afferma di operare le proprie scelte testuali con gradualità solo “A volte”.

La scelta dei domini e dei generi testuali è preordinata o si basa anche sul livello di partenza degli studenti?

Continuando a investigare domini e generi testuali si è domandato agli intervistati se la loro scelta fosse preordinata, ovvero se il docente decidesse i contenuti stabilendo domini e testi da coprire durante il corso a priori, senza conoscere il livello di conoscenza e competenza degli studenti

nell'ambito proposto, oppure se prendesse in considerazione le loro conoscenze e competenze di partenza.

28 (59%) intervistati decidono domini, generi testuali e testi prima dell'inizio del corso. Tuttavia, 7 di essi ammettono di effettuare adattamenti in itinere se dovesse emergere che i testi proposti presentano un livello di difficoltà troppo alto per le conoscenze dello studente o se quest'ultimo non appare particolarmente interessato alle scelte testuali del docente. Inoltre, 3 docenti precisano che non si *"preoccupano particolarmente della scelta dei materiali da sottoporre agli studenti"* in quanto insegnando in un corso di laurea ad accesso programmato con una selezione molto rigida si aspettano che il livello di partenza degli studenti sia ogni anno più o meno lo stesso.

11 docenti considerano le conoscenze e competenze di partenza degli studenti basandosi sui risultati dei test di ammissione, sulla base di *"conversations with the students"* oppure decidendo in classe insieme agli studenti:

"Only the main topic is established by the department. All the rest is up to us. The class decides!"

7 intervistati combinano i due approcci, selezionando a priori domini e generi testuali ma scegliendo i testi sulla base delle conoscenze degli studenti:

"The choice of fields and text types are preordered but I choose my texts according to their knowledge (i.e. texts with basic concepts)."

Oppure, come risponde uno degli intervistati, dando per assodate determinate competenze, ad esempio quelle traduttologiche e in ambito tecnologico, che faranno parte del set preordinato del docente, ma non le conoscenze nel dominio oggetto del corso, per le quali prenderà in considerazione il livello di partenza degli studenti:

"No previous knowledge of the medical field is presupposed, knowledge of translation requirements and translation tools is expected."

Infine, 8 risposte sono state categorizzate come "Altro" in quanto 3 soggetti non rispondono, 4 forniscono una non risposta, mentre 1 scrive:

"Neither one. Almost pure chance."

Infatti, impostando il corso come un progetto autentico e lasciando che sia il committente a decidere dominio e genere testuale, non è in grado di stabilire tali aspetti a priori né di adattarli in base a conoscenze e competenze possedute dagli studenti.



Figura 27. Scelta genere testuale sulla base prerequisiti discenti

2.14 Tecnologia e didattica

Il seguente paragrafo raggruppa i quesiti che investigano il rapporto tra tecnologie della traduzione e didattica, nella fattispecie se il corso di laurea o master nel quale il docente insegna preveda uno o più corsi incentrati sugli strumenti di traduzione assistita, se gli studenti utilizzino i CAT tool durante il corso o in classe e se, e in quale modo, il docente riesca a inserire armonicamente l'uso degli strumenti di traduzione assistita nella lezione.

Il corso di laurea nel quale insegni prevede un corso di tecnologie della traduzione ad hoc, volto quindi ad insegnare agli studenti l'uso dei CAT tools, oppure gli studenti imparano tali strumenti da soli/vengono introdotti al loro uso in classe?

47 (85%) docenti affermano che il corso di laurea o master nel quale insegnano prevede un insegnamento di tecnologie della traduzione il quale può assumere la forma di corso specifico, di modulo opzionale o di seminario. Inoltre, in due casi l'insegnamento è affidato agli studenti del secondo anno del master o della laurea magistrale che dimostrano di possedere una buona conoscenza teorico-pratica degli strumenti:

"This is taught by Master's 2 students with a good knowledge and use of particular tools".

In 5 casi (9%), il corso di laurea o master non prevede corsi relativi ai CAT tool o, se anche lo prevede, gli studenti apprendono in autonomia il loro uso a causa della mancanza di strumentazione e licenze.

"In teoria esiste un corso per l'uso dei CAT tools, ma per mancanza di licenze e di posti gli studenti spesso imparano in proprio soprattutto ad applicare le tecnologie della traduzione."

Infine, 2 (4%) docenti inseriti nella categoria "Altro" non rispondono.

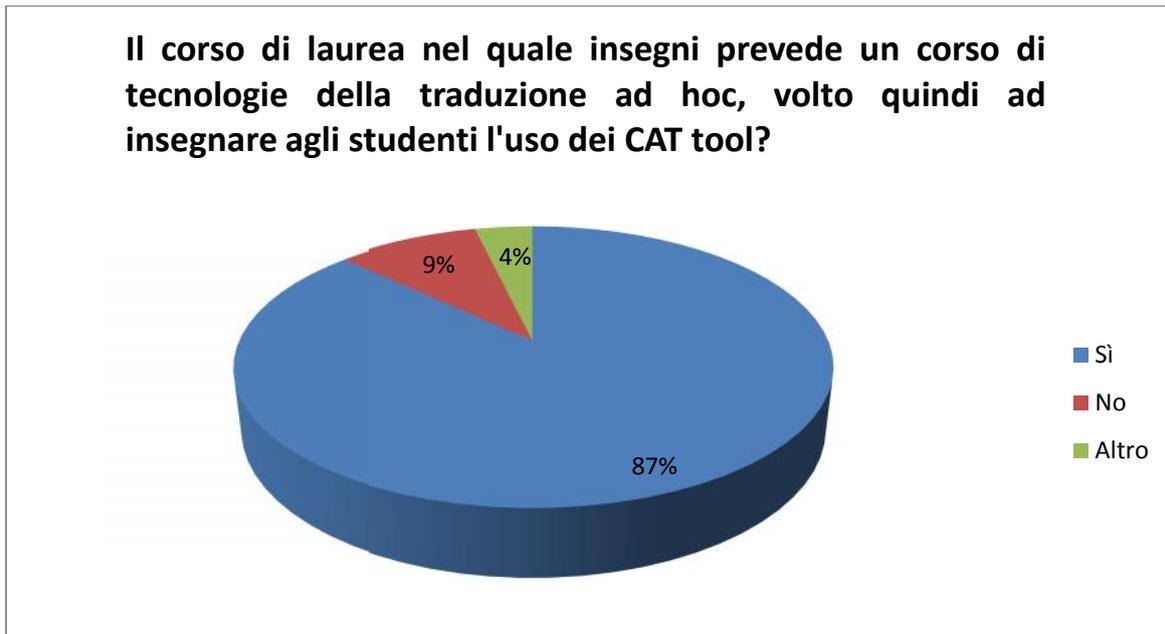


Figura 28. Distribuzione rispondenti in base a presenza corso CAT tool nel corso di laurea

La tecnologia è parte integrante del corso nel quale insegni? Gli studenti fanno uso di strumenti di traduzione assistita durante il corso/in classe? (Ti prego di segnalare i CAT tool utilizzati in classe o dagli studenti)

La scelta dei docenti di impiegare nel proprio corso i CAT tool sembrerebbe piuttosto bilanciata. Come mostra il grafico non vi sono né una maggioranza né una minoranza predominanti. Infatti, 32 (59%) intervistati non si servono di strumenti di traduzione assistita a supporto della lezione mentre i restanti 22 (41%) propongono regolarmente ai propri studenti l'uso di CAT tool sia in classe sia nella preparazione individuale del testo assegnato per casa.

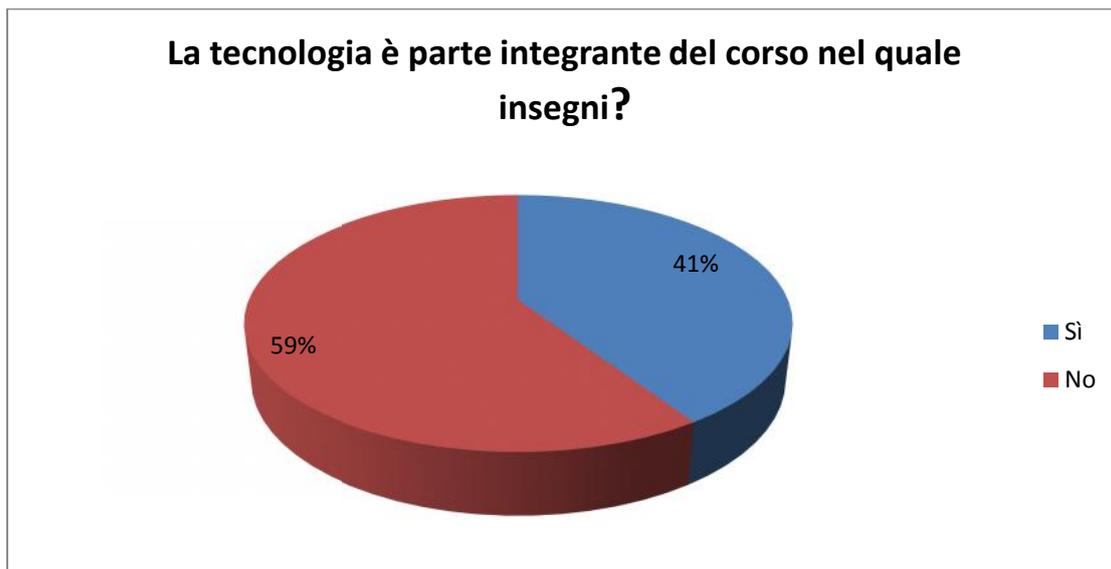


Figura 29. Rapporto tecnologia e didattica

Le risposte dei docenti hanno inoltre evidenziato che l'uso dei CAT tool non è obbligatorio. "Expected", "invitato", "not compulsory", "if they wish", "encourage" sono i termini e le espressioni che ricorrono con maggiore frequenza denotando da un lato l'aspettativa del docente per un loro effettivo impiego, dall'altro la scelta di lasciare allo studente una maggiore libertà decisionale, invitandolo e incoraggiandolo comunque a impiegare tali strumenti.

11 dei 22 intervistati che integrano la propria lezione con il sostegno delle tecnologie della traduzione hanno anche precisato a quali CAT tool si affidino durante la lezione. 14 (52%) a SDL Trados, 3 (12%) a MemoQ e a OmegaT, 2 (8%) a Wordfast Anywhere mentre nella categoria Altro (12%) rientrano con una preferenza ciascuno Google Translator Toolkit, Star Transit e Passolo.

Del gruppo SDL Trados i docenti hanno indicato nello specifico SDL Trados 2011, SDL Trados Studio 2011, SDL Multiterm 2011, SDL Trados Studio 2009, SDL Trados 2007 e Déjà Vu.

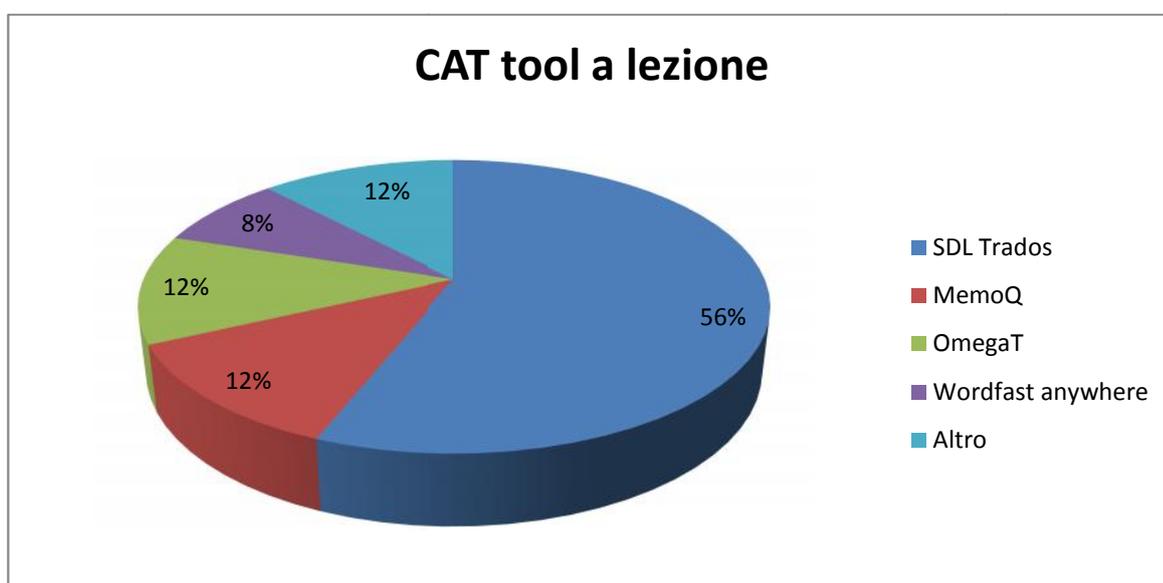


Figura 30. Tipologia CAT tool integrati a lezione

Alcuni tra coloro che invece non impiegano strumenti di traduzione assistita a lezione commentano la propria scelta adducendo tre motivazioni. A livello professionale, i CAT tool non sono impiegati nel dominio nel quale è specializzato il docente e che questo propone ai propri studenti.

"Strumenti CAT non utilizzati. Motivo: poco adoperati in ambito giuridico."

"La TAO s'applique difficilement aux documents réels que je traite (tous les originaux sont sur papier). Mais les étudiants l'apprennent par ailleurs et l'utilisent dans d'autres cours de traduction spécialisée."

Il docente non ricorre ai CAT tool nell'attività professionale e non li considera idonei per l'insegnamento della traduzione.

“CAT tools are not part of my class, as they do not learn how to translate. The most important thing is to be able to translate, not to use CAT tools.”

“Non uso strumenti di traduzione assistita nella mia professione e non li tratto a lezione. Non li trovo utili per imparare veramente a tradurre.”

Oppure, a causa della mancanza di infrastrutture o licenze software non ha a disposizione tali strumenti.

“Non siamo molto avanti su questo fronte. Ho paura che, pur essendo dotatissimi di computer, non abbiamo nemmeno le licenze.”

Infine, un intervistato raccoglie nella propria risposta tutte e tre le motivazioni:

“Questo è un punto dolente sotto tre aspetti: (1) personalmente non sono mai stato un grande fan di questi tool, per una serie di motivi: - traduco spesso Fließtext poco adatto ai CAT Tool - si rischia di perdere la sequenzialità del testo, in particolare nelle ultime versioni del Trados (dal 2009) - perdita del tempo per confusioni a livello informatico (file format) - CAT tools non possono essere utilizzati se gli originali sono cartacei // mi scuso se vado fuori tema, ma queste considerazioni fanno da deterrente anche all'insegnamento di queste cose. (2) Vedo gli studenti in generale poco informatizzati (Questa affermazione potrebbe sembrare un'assurdità, ma riscontro nei fatti che gli studenti non sanno usare bene neanche word- allora che devi fare con i CAT Tool??? Imparassero prima le basi!) (3) vedi risposta alla domanda seguente[Non siamo molto avanti su questo fronte. Ho paura che, pur essendo dotatissimi di computer, non abbiamo nemmeno le licenze].”

Se sì, puoi spiegare brevemente in quale modo riesci a inserire armonicamente la tecnologia durante la lezione? Se no, puoi motivare la tua scelta?

Dei 22 docenti che affermano di impiegare strumenti di traduzione assistita a supporto della lezione, 10 (46%) introducono l'uso di software specifici sia per lo svolgimento di traduzioni in classe, sia incentivando gli studenti ad affidarsi ai CAT tool nella preparazione degli *assignment* o durante le prove.

4 (18%) affidano agli studenti la creazione di memorie di traduzione relative al dominio affrontato durante il corso:

“Students use (and complete) two relevant translation memories and two relevant medical termbases that I provide them with. They first research new terminology and put it in a separate Multiterm termbase, then they translate using SDL Studio.”

“Chiedo in primo luogo di costruire una memoria di traduzione con testi istituzionali.”

Mentre nella categoria “Altro” sono raccolti 3 ulteriori approcci, nello specifico la realizzazione di un progetto di traduzione nel quale, simulando l'attività di un traduttore freelance, gli studenti impiegano gli strumenti di traduzione assistita alla stregua di un professionista. Inoltre, i docenti propongono anche *“hands-on tasks”* e *“practical sessions”*, purtroppo senza precisare

ulteriormente in cosa consistano o come si svolgano. Infine, un aspetto che si potrebbe considerare interessante è il coordinamento e la collaborazione tra il corso di traduzione tecnico-scientifica nel quale insegna il docente che ha risposto all'indagine e quello di "Tecnologie", nel quale si presuppone gli studenti si esercitino all'uso dei CAT tool.

"Per ogni traduzione corretta in classe viene però preparata dagli stessi studenti una versione - che tenga conto di tutte le correzioni fatte in classe - che fornisco al collega che insegna il corso di Tecnologie insieme al relativo TP in modo che possa preparare una MT da far usare agli (stessi) studenti durante le sue lezioni."

In questo caso, se il tempo o le strumentazioni non permettono di integrare la lezione con gli strumenti di traduzione assistita, grazie a tale collaborazione gli studenti possono comunque esercitarsi con i CAT tool ma su un dominio conosciuto.

Infine, 4 docenti non rispondono.



Figura 31. Modalità integrazione CAT tool a lezione

28 intervistati dichiarano di non affidarsi ai CAT tool durante la lezione. Propongono quattro diverse motivazioni:

- non vi è coordinamento tra il corso di Tecnologie della traduzione e quello nel quale insegna il docente;
- non sono disponibili laboratori;
- il dominio trattato in classe non è compatibile con l'uso dei CAT tool²⁸;

²⁸ "Dans mon domaine professionnel (traducteur expert judiciaire), les documents sont toujours sur papier, de très mauvaise qualité et inexploitable en TAO".

- il docente non è un sostenitore degli strumenti di traduzione assistita sia nella pratica didattica che in quella professionale:

"I CAT tools vanno bene per testi simili dello stesso produttore di macchine/materiali con grande quantità di manualistica. (per esempio un produttore di automobili) Non è una situazione reale e così frequente come si vuol far credere. E tradurre sempre le stesse cose per un solo cliente /agenzia è negativo, rischioso, frustrante. Sono per tradurre in ambiti diversi e per committenti diversi. Penso che questa sia la situazione più attuale, più sicura per non trovarsi senza lavoro e senza esperienze diversificate. Ho conosciuto anche traduttori che se non hanno il CAT si bloccano e non riescono a fare niente...."

"CAT tools only help translate faster. They should not be given more importance."

"I am concerned with human translation in my classes."

"I do not use them myself so cannot include them in class even if available."

4 docenti non rispondono.

Inviti gli studenti a costruire corpora a supporto della lezione?

In questo paragrafo si intende investigare se nella fase di studio e preparazione della terminologia il docente incoraggi lo studente a costruire corpora.

26 (48%) docenti confermano quanto espresso nella domanda, ovvero affermano di invitare gli studenti all'uso dei corpora, senza che questo diventi un obbligo.

"It's up to them. The smart ones do."

"They do it on their own."

Solo in un caso la costruzione di corpora è un'attività specificamente richiesta dal docente:

"Sì, sempre. E' un obbligo più che un invito."

Invece, tra i 25 (46%) docenti che non consigliano l'uso di corpora a lezione o a casa, 12 commentano la propria risposta, permettendo di scoprire le motivazioni di tale scelta.

9 ricorrono ad altre risorse, nello specifico a glossari e a testi paralleli:

"NO, li invito a stilare glossari, che siano funzionali indicando anche i contesti d'uso, e li invito a distinguere i glossari per tipo di testo / argomento."

"Sono per il glossario agile su programma di scrittura. Niente Excel o altri programmi poco flessibili. Insieme al glossario di parole faccio fare il glossario illustrato e la raccolta di descrizioni."

In un caso è il docente stesso a fornire i corpora dai quali gli studenti attingeranno in fase di traduzione. Mentre un intervistato precisa che gli studenti impiegano corpora paralleli online e introduce una risorsa molto interessante:

“No. They do use online parallel corpora like TAUS (which contains translations of the European Medicines Agency).”

Infine, solo un intervistato propone come alternativa alla costruzione di corpora la realizzazione di memorie di traduzione delle quali gli studenti potrebbero servirsi nel loro futuro professionale.

In conclusione, 3 (6%) intervistati invitano gli studenti a costruire corpora solo “A volte”.

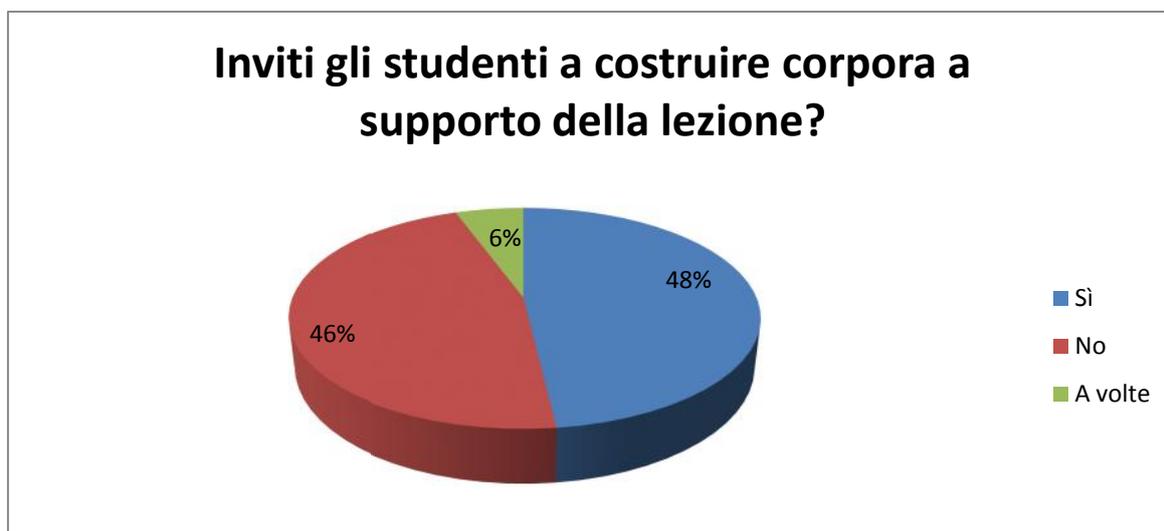


Figura 32. Didattica e corpora

2.15 Le competenze

Quello delle competenze rappresenta un ambito di studio di estrema complessità e allo stesso tempo di grande interesse per gli studiosi. In questa sezione viene proposto uno spaccato delle competenze che i docenti che hanno risposto all'indagine intendono sviluppare nei propri studenti. Per un approfondimento sul tema, si rimanda al Capitolo 3.

Quali competenze traduttive e non ti prefiggi di sviluppare negli studenti? Ne informi preventivamente gli studenti?

Nella fase di “pulitura” delle risposte il primo fattore che emerge con forza è la volontà del docente di sviluppare competenze non solo testuali e traduttive, quali ad esempio la padronanza linguistica nella lingua source e in quella target o il saper riconoscere le specificità di un testo tecnico ed essere in grado di riprodurle nel testo di arrivo, ma anche competenze legate al settore professionale nel quale si auspica andrà a inserirsi il neo traduttore.

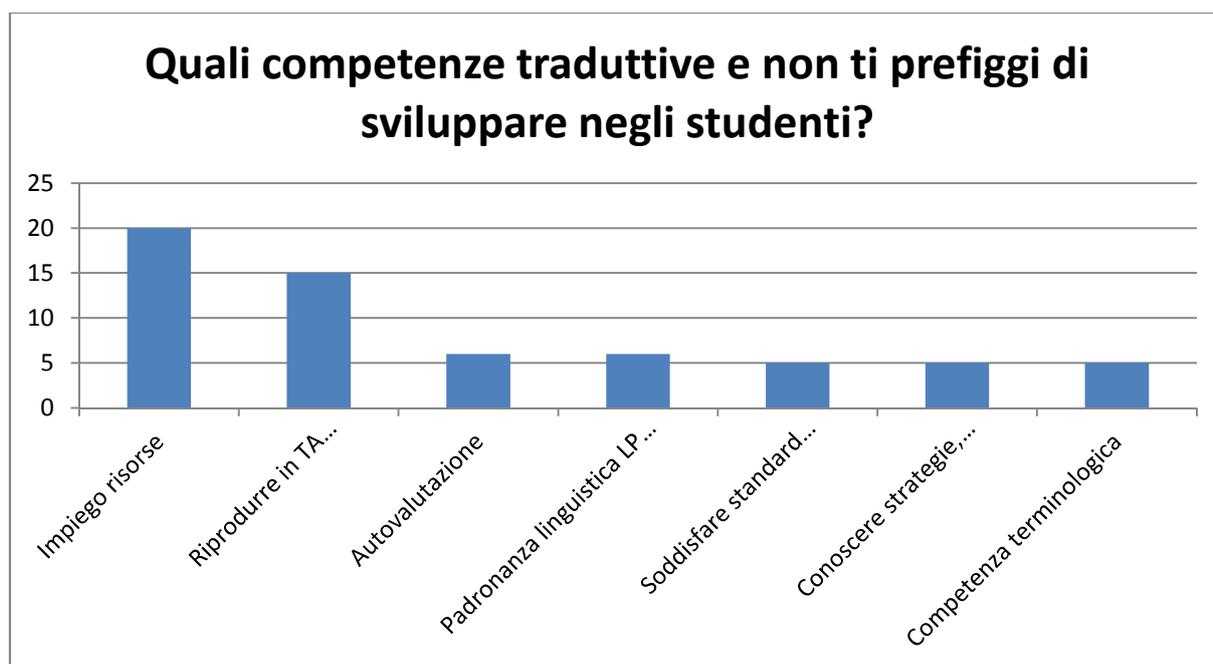


Figura 33. Competenze da sviluppare nei discenti

Infatti, ai primi posti nel grafico si notano competenze di tipo interdisciplinare. La capacità di impiegare correttamente le risorse (16 preferenze), intese come risorse documentarie e tecnologiche, e di integrarle al processo traduttivo, è affiancata da competenze legate al testo (riprodurre nel testo di arrivo le specificità del documento tecnico, padronanza linguistica nella lingua di partenza e in quella di arrivo), e da quelle proprie del mestiere (soddisfare standard professionali, conoscere strategie, modalità, strumenti del mestiere) che lo studente impara a conoscere nel contesto accademico grazie a tirocini, all'esperienza professionale del docente trasmessa durante le lezioni, a conferenze e convegni con traduttori professionisti e rappresentanti del mondo della traduzione, ma che svilupperà e farà proprie al suo ingresso nel mondo della professione.

Seguono le testimonianze più significative di tale approccio:

“Learning how to translate in a professional context -Building your own working method -Using CAT TOOLS and Research tools and methods –Understanding specialized concepts and terminology - Writing very high quality French; building a strategy; understanding the discursive situation etc. - Knowing the market and the role of translators in the value chain -Managing a project, working in team - Learning Revision techniques - Define a career plan and selling one's competences and services -Managing deadlines, fixing tariffs -Building confidence and perseverance - Learning how to work under pressure, managing conflicts, building interpersonal and commercial relationships, dealing with ethics...”

“Heuristic, specialised translation competences, knowledge of the market and the norms.”

Un'ulteriore competenza che rientra nella categoria delle competenze interdisciplinari, e che chi scrive non si aspettava di ritrovare tra le principali segnalate dai docenti, è l'autovalutazione. In

relazione a un incarico professionale, saper autovalutare le proprie conoscenze e stabilire se si sarà in grado di rispettare la scadenza e consegnare una traduzione che rispetti la qualità richiesta dal committente richiede una preparazione alla professione globale.

Dai commenti alle risposte e dalle competenze inserite nella categoria “Altro” (vedi grafico) sembrerebbe inoltre che i docenti siano particolarmente attenti ad accompagnare gli studenti verso il raggiungimento di una propria autonomia. Costruire un proprio metodo di lavoro e una strategia, imparare a gestire un progetto, lavorare in squadra e gestire i rapporti interpersonali, ma anche saper prendere delle decisioni, giustificare le proprie scelte e risolvere le problematiche che si presentano, sono solo alcuni degli elementi indicati dagli intervistati che convalidano l’ipotesi.

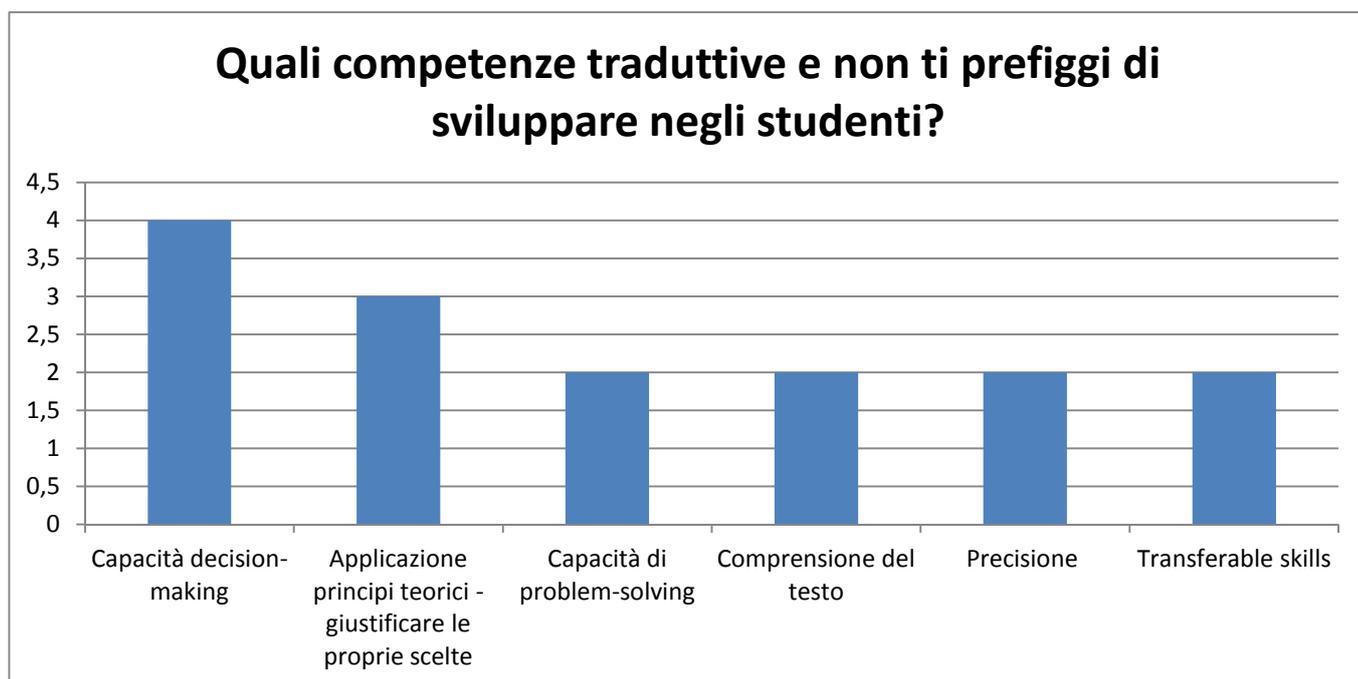


Figura 34. Competenze da sviluppare nei discenti: Altro

Per concludere, 27 (50%) docenti informano preventivamente gli studenti circa le competenze che intendono sviluppare durante il corso in modo che i discenti siano consapevoli degli obiettivi e del percorso che il docente seguirà. Al contrario, 25 (46%) non ne accennano in classe. 2 (4%) non rispondono.

2.16 La valutazione

L’ultima sezione del questionario è dedicata a come i docenti valutino l’attività degli studenti, se diano spazio a prove in itinere al fine di testare non solo l’acquisizione di conoscenze ma soprattutto i progressi compiuti, evidenziare i punti deboli e quelli di forza nella formazione degli studenti e valutarne l’autonomia. Oppure, se a una valutazione formativa si preferisca una valutazione più sommativa, affidando a un’unica prova finale il compito di valutare il percorso svolto dallo studente.

Prevedi delle prove in itinere o dei mock test? Se sì, con quale obiettivo?

16 (28%) docenti non propongono prove in itinere durante il corso. 4 (7%) non rispondono.

Al contrario, 35 (65%) docenti prevedono prove intermedie che, oltre alla forma classica della prova da svolgere in classe, quale ad esempio il *mock test*, assumono anche la forma di *assignment*, *coursework* o di una combinazione delle tre tipologie.

5 intervistati sottolineano inoltre la preferenza per una valutazione continua per tutta la durata del corso in cui *“students complete coursework as they progress through the programme to provide ongoing feedback.”*

Uno di essi fornisce una descrizione più dettagliata delle caratteristiche di tale valutazione:

“There are ongoing practice assessments as well as continuous assessments throughout the course. There is no final exam -- assessment is by essays, analyses of translations, presentations, commented translations and practical tasks using CAT tools. “

Alcuni docenti hanno approfondito la propria risposta specificando gli scopi di tali prove in itinere. Il primo obiettivo, stabilito dal maggior numero di risposte raccolte, è quello di simulare la prova d'esame offrendo agli studenti la possibilità di comprendere anticipatamente il livello richiesto dal docente in sede d'esame, ma anche punti deboli e punti di forza della propria preparazione. Al secondo posto vi è la prova in itinere come mezzo per valutare i progressi dello studente e allenare quest'ultimo a gestire lo stress e a tradurre nei tempi stabiliti. In ultimo, vi è la valutazione delle conoscenze acquisite.

Sembrerebbe quindi che la maggior parte degli intervistati condivida l'idea di una valutazione come esperienza formativa.

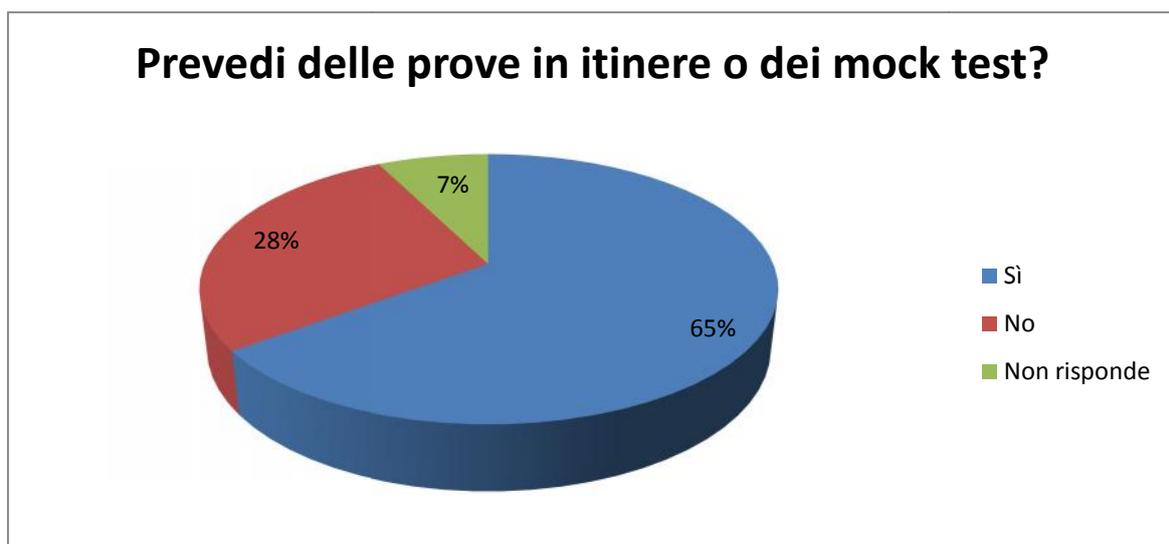


Figura 35. Modalità di valutazione intermedia

Le valutazioni di tali prove vengono prese in considerazione nella prova finale?

La maggioranza dei docenti, 28 intervistati pari al 52%, afferma che le prove svolte durante il semestre non vanno a influire in maniera matematica sul risultato della prova finale.

Un docente scrive *“premio il merito”*, mentre un altro *“No. Ma, in particolare se positive, possono influenzare un voto incerto in senso positivo”*, dimostrando che viene tenuto in considerazione anche l’impegno.

Inoltre, come si è visto nell’analisi della categoria affrontata sopra, il corso di laurea di cinque intervistati non prevede una prova finale, portando i docenti a valutare in modo continuo e formativo:

“Nous avons très peu d’examens de fin d’année : le contrôle continu domine.”

Al contrario, 19 docenti considerano le prove intermedie per la valutazione finale:

“Homework includes four translation pieces(formal coursework) that count in the final mark.”

Infine, 7 intervistati non rispondono.

Analizzando i dati sembrerebbe che la scelta di prevedere o meno prove in itinere e di considerare i risultati di tali prove nella valutazione finale dipenda non solo dall’approccio didattico del docente ma anche dal corso di laurea o dal master. Ad esempio, come mostrano i commenti proposti, se preveda un esame finale oppure valutazioni durante tutto il corso del semestre.

Con quali criteri scegli il testo d’esame?

Le risposte a questa domanda sono piuttosto omogenee. Infatti, nella fase di selezione del testo da proporre agli studenti in sede d’esame, 44 (81%) docenti affermano di considerare il programma svolto durante il corso. Ovvero, dovendo testare le conoscenze acquisite, il testo deve presentare le medesime caratteristiche di quelli proposti durante il semestre. Nello specifico, stesso dominio, stessa lunghezza, stesso livello di specializzazione e grado di difficoltà equivalente o di poco superiore. Come scrive un intervistato, un testo che permetta agli studenti di dimostrare anche *“to what extent they have acquired and are able to actively use the knowledge, skills and competences necessary to become a successful translator”*.

La categoria “Altro” raccoglie sette approcci che si differenziano da quello dominante appena presentato. Un docente sceglie *“testi reali, realmente oggetto di traduzione professionale ma non lunghi.”* Un altro, proponendo in classe un progetto autentico di traduzione, non prevede una prova finale, così come altri 4 docenti.

Un solo docente segue le linee guida stabilite da un ente, nella fattispecie il Chartered Institute of Linguists, il quale stabilisce:

5. Examination texts²⁹

In general, texts used for the examinations are of a topical nature and of relevance to the social, political, economic and cultural environment of the countries where the source language is spoken. Material is drawn from authentic published sources and is intended originally for the educated or well-informed lay reader. The target readership is always defined in the rubric of each paper so that candidates can focus on the intended readership's needs and expectations. The texts are semi-specialised in nature and display some degree of complexity.

Per concludere, tre (13%) docenti non rispondono.

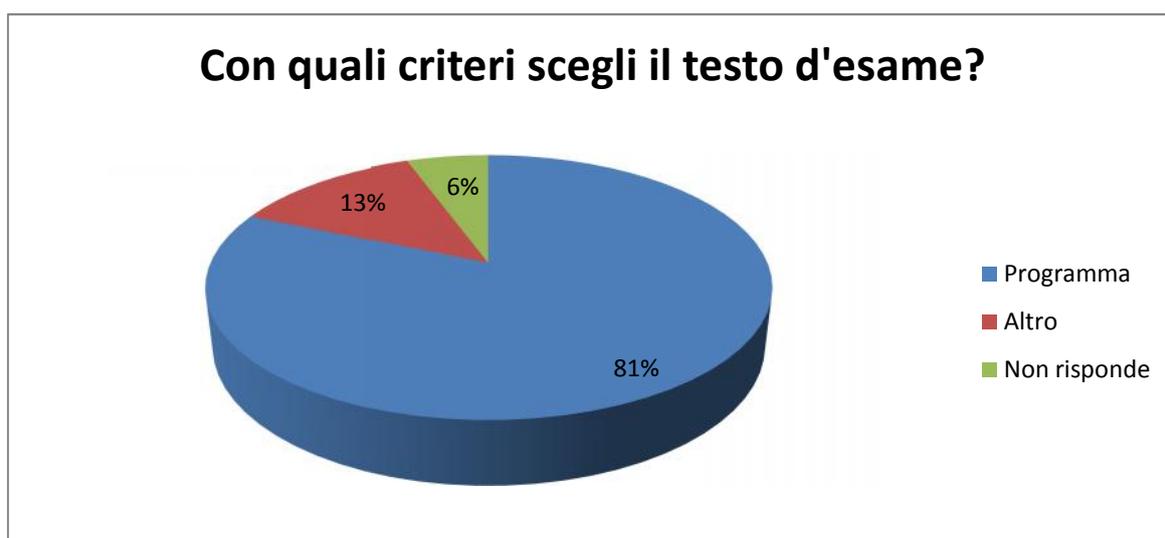


Figura 36. Modalità di selezione del testo d'esame

Con quali criteri e modalità valuti la prova finale? Segui un metodo strutturato?

Si analizzano qui di seguito i dati dell'ultima categoria del questionario partendo dal secondo quesito.

Come mostra il grafico, è presente una netta prevalenza di docenti che nella fase valutativa adottano un metodo strutturato rispetto a coloro che prediligono un approccio diverso.

²⁹ Disponibile all'indirizzo web: <https://www.ciol.org.uk/images/Qualifications/DipTrans/DipTransHandbook.pdf>
[ultima consultazione: 18/05/2016]

Con quali criteri e modalità valuti la prova finale? Segui un metodo strutturato?

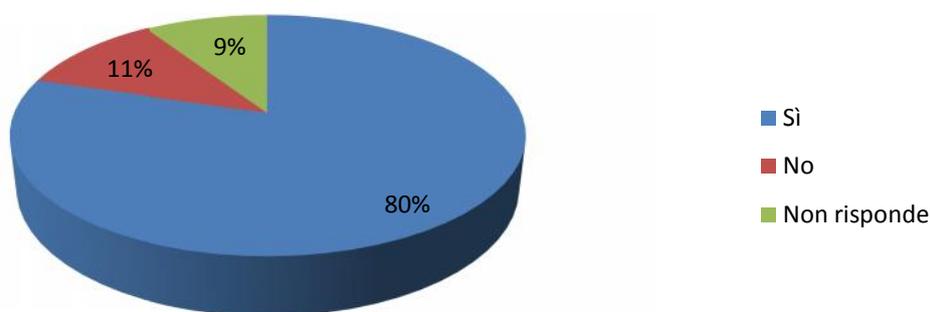


Figura 37. Modalità di selezione e valutazione della prova finale

Tra i 43 (80%) docenti che valutano le prove degli studenti seguendo una metodologia più sistematica si evidenziano varie soluzioni.

La prima e più diffusa prevede una griglia di valutazione, ideata dal docente stesso, contenente le tipologie di errori e i punteggi per ciascuna tipologia. Quello che gli intervistati evidenziano, non è solo una penalizzazione in caso di errore ma anche, e soprattutto, un riconoscimento per *“scelte particolarmente brillanti, uso ottimale dei CAT tool”* e *“remarkably good translation solutions”*.

“Ogni categoria d'errore è associata a una penalizzazione (es. - 0.5 per errori ortografici; -1 per errore lessicale; -3 per frasi saltate o incomprensibili o gravi errori di interpretazione del testo). Punti in più vengono invece assegnati per scelte particolarmente brillanti, uso ottimale dei CAT tool.”

“Mi attengo a dei criteri il più possibile precisi, anche se non infallibili: per gravi errori di comprensione tolgo 1 punto, per errori di resa 0,5, per altri errori minimi mi riservo una valutazione più oscillante. In caso di buona traduzione di alcuni passaggi posso decidere di abbuonare parte degli errori già calcolati.”

“The translations themselves are marked with remarks in the margin: A for wrong interpretations, B for missed parts, C for lack of clarity, L for language errors, S for style/register errors, T for wrong terminology, BONUS for remarkably good translation solutions.”

“Il metodo tiene conto degli errori più gravi relativi alla terminologia e delle inesattezze linguistiche (un voto). Considerate gli errori di grammatica e ortografia italiana (mezzo voto) e le imperfezioni (un voto in meno ogni quattro).”

“Tolgo un punto (da trenta) per errori che compromettono la comprensione di una singola parola o espressione - tolgo di norma due punti per errori che compromettono la corretta comprensione di un'intera frase (o di una parte consistente di una frase, se questa è più lunga) - tolgo più di due

punti se ci sono gravi errori o controsensi che compromettono la comprensione di più di una frase o di una parte del testo o se ci sono omissioni (almeno 1 punto a rigo) - incidono positivamente o negativamente l'impressione generale nella lingua di arrivo (qualità stilistica, scelte lessicali).”

“Ho una griglia di valutazione con le tipologie di errori e i punteggi per ogni tipologia (sintattico, lessicale, di comprensione....)”

Due docenti affermano invece che lo schema valutativo viene convalidato da uno o più esaminatori esterni:

“There is a marking scheme which is validated by an external examiner.”

“Yes. There are 3 markers, and three control levels. Issues are mitigated together with the second marker and then with a third, external marker.”

Infine, due docenti si affidano alle tabelle e agli standard di associazioni di categoria, nella fattispecie AITI, ITI e Chartered Institute of Linguists:

“Due priorità assolute: comprensione del ragionamento giuridico, precisione semantica della traduzione. Per il resto seguo la Tabella AITI degli errori e delle imprecisioni.”

“We have marking criteria available to our students, benchmarked against Institute of Linguists' and ITI standards.”

17 intervistati non descrivono nel dettaglio quale schema seguano per la valutazione ma enumerano le tipologie di errori che considerano rilevanti. Ai primi posti vi sono correttezza terminologica (10 preferenze), comprensione del testo di partenza (9 preferenze), resa delle informazioni nel testo di arrivo (9 preferenze), correttezza grammaticale (7 preferenze) e stile (5 preferenze). Precisione, lessico, chiarezza, registro, rispetto delle convenzioni testuali e punteggiatura hanno avuto 4 preferenze ciascuno.

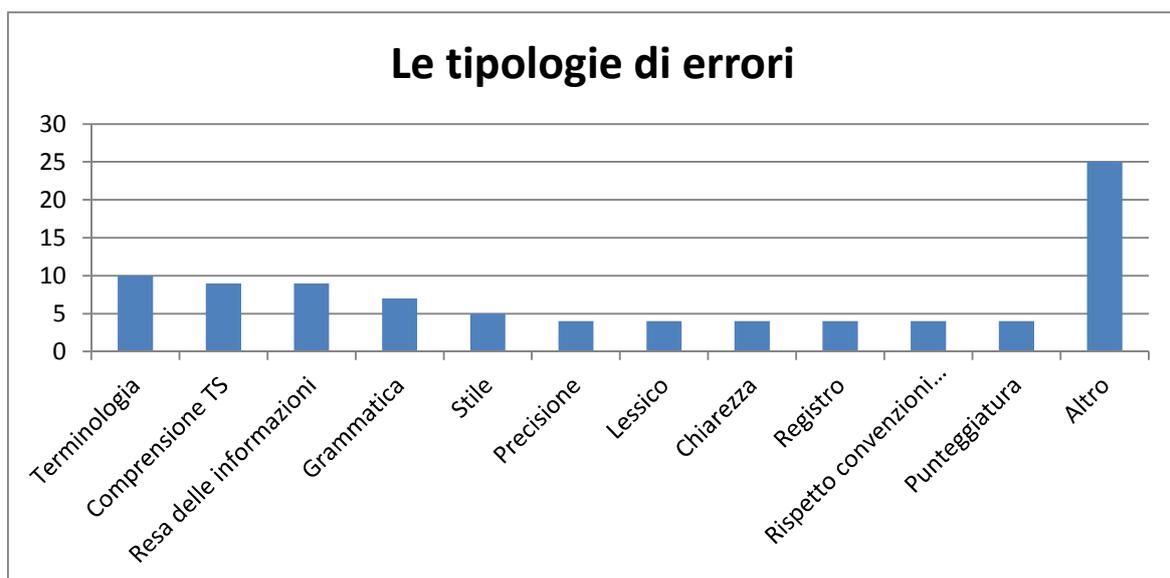


Figura 38. Tipologie di errori considerate nella valutazione

La categoria “Altro” racchiude tutte le tipologie di errori con il minor numero di preferenze ma non per questo meno interessanti.

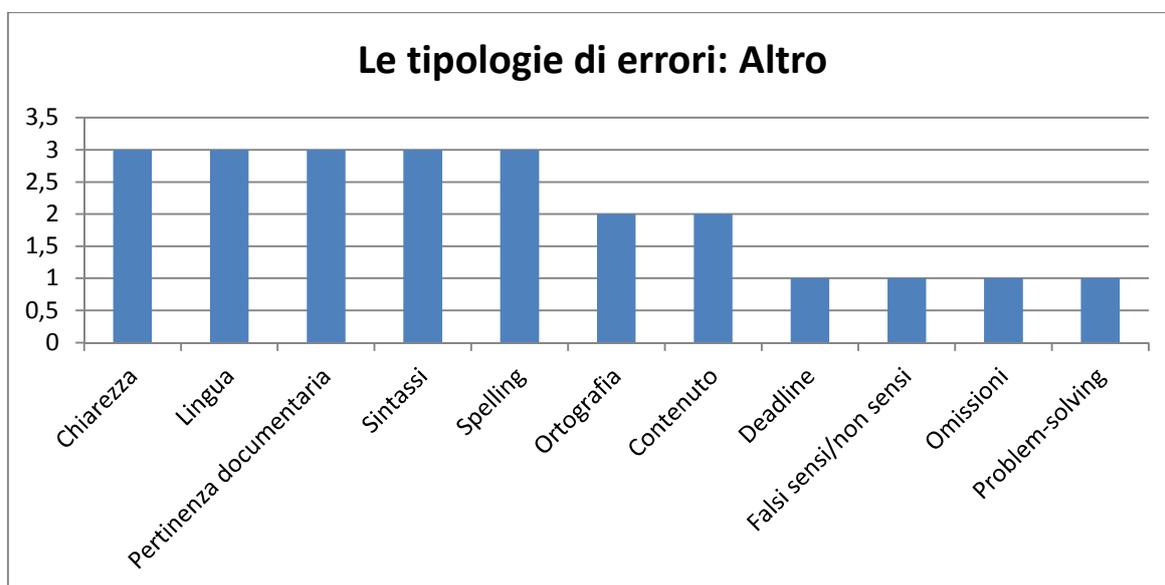


Figura 39. Tipologie di errori considerate nella valutazione: Altro

Si passa ora alla categoria dei docenti che non seguono un metodo strutturato. Tra i 6 intervistati che commentano la propria scelta figura un approccio olistico che tiene conto dell'impressione generale che la traduzione suscita nel docente, dei fattori esposti a lezione e del giudizio complessivo che il docente si è formato sullo studente durante il corso.

“Spesso affido a ogni studente un testo diverso. Il giudizio della traduzione è di carattere complessivo tenendo conto delle difficoltà specifiche.”

“Well, I'd call my approach a holistic one. It is the general impression of the translation that makes me decide the mark, not the number of mistakes!”

“La valutazione prova finale non si basa su una vera e propria griglia, ma tiene conto di tutti i fattori sottolineati a lezione (comprensione del testo, registro, terminologia tecnica, impiego di espressioni cristallizzate, stile, assenza di refusi, impaginazione, ecc.). Alla valutazione concorrono inoltre il giudizio che mi sono formata sul singolo studente durante il corso, l'evoluzione, la frequenza e l'interesse, la valutazione della traduzione affidata a casa.”

Solo un docente afferma di non avere un metodo particolare.

“Considero sono gli errori gravi. Non ho un metodo particolare.”

In conclusione, 5 soggetti non rispondono alla domanda.

2.17 Riflessioni sulla analisi dell'indagine per docenti di traduzione specializzata

L'analisi dei dati ottenuti permette di tracciare il profilo dei docenti che hanno partecipato all'indagine e gli approcci didattici da loro proposti nei corsi di traduzione tecnico-scientifica a livello magistrale o master nei quali insegnano. Si tratta di risposte quantitativamente e qualitativamente ricche che hanno inoltre visto la partecipazione di figure di rilievo³⁰ del panorama europeo della ricerca sulla didattica della traduzione.

Come già affermato, la maggior parte dei rispondenti, ossia il 46%, vanta dai 10 ai 20 anni di attività nell'insegnamento della traduzione tecnico-scientifica, ricopre il ruolo di professore associato e, in più, affianca alla professione accademica quella di traduttore freelance. Questo ultimo elemento rappresenta un valore aggiunto per la pratica didattica e la formazione del discente. Kiraly (2000) afferma infatti che per poter situare al meglio la formazione dei discenti, i docenti di traduzione dovrebbero essere professionalmente attivi nel mercato della traduzione o, almeno, possedere una vasta esperienza in tale settore. Visto e considerato che uno dei compiti principali del docente di stampo costruttivista è di rappresentare la comunità nella quale si inserirà il discente, "he or she must actually be a member of that community in order to be able to model its ways of thinking, its behaviour and its norms" (Kiraly 2000: 70). Inoltre, conoscendo i vincoli imposti dal mercato, il docente-traduttore è in grado di usare tali conoscenze per progettare situazioni di apprendimento nelle quali i discenti possono lavorare con vincoli simili a quelli reali e mettere in atto strategie per affrontarli. Oltre a ciò, i docenti che traducono a livello professionale possono portare in aula traduzioni svolte personalmente o, addirittura, avviare i discenti alla professione passando loro incarichi o suggerire dei percorsi per aiutarli a trovare i primi lavori. Si tratta di modalità seguite anche da quei docenti intervistati che sono anche traduttori freelance e che fanno esercitare i discenti su testi autentici da loro precedentemente tradotti (cfr. 2.12).

I rispondenti descrivono metodologie didattiche avanzate, per lo più lontane dalla *performance magistrale* di Ladmiral, particolarmente centrate sul discente, sulla acquisizione delle conoscenze, competenze e abilità traduttive, sullo sviluppo delle capacità critiche e l'allenamento all'autonomia.

Negli approcci presentati si individua un buon grado di flessibilità nella pianificazione del corso e della lezione i quali, sebbene preparati preventivamente, ammettono aggiustamenti in itinere sulla base dei bisogni e delle esigenze dei discenti. Il confronto in classe tra docente e discenti e all'interno dello stesso gruppo classe risulta centrale soprattutto nella fase di correzione che viene proposta e vissuta come un momento di crescita, svincolato dall'idea che esista un'unica versione corretta e che questa si identifichi con quella del docente.

Le proposte didattiche attuate in aula mettono inoltre in evidenza la volontà dei docenti di avvicinare mondo professionale e accademia. Queste includono progetti autentici per clienti autentici, simulazioni di un incarico autentico in cui viene ricreato l'intero progetto, ad esempio invio di e-mail di conferimento dell'incarico ai discenti, negoziazione del compenso, svolgimento e

³⁰ Per motivi di privacy non è possibile divulgare informazioni sui singoli partecipanti all'indagine.

consegna della traduzione, fatturazione, ma anche attività più concise che consentono comunque di aumentare la consapevolezza degli studenti circa i vincoli della professione. Anche la selezione dei domini e dei generi testuali sui quali sviluppare e svolgere il corso mostrano la sensibilità dei docenti in merito alla compenetrazione di proposta didattica e professione. Infatti, i domini e i generi testuali scelti più frequentemente dai docenti sono gli stessi che dall'indagine per traduttori freelance e agenzie di traduzione risultano quelli maggiormente tradotti nella professione, ossia diritto, economia e finanza e medicina. Inoltre, i docenti ammettono di fondare la propria scelta su tre fattori principali: la rilevanza per il mondo professionale, la didattica e le sfide poste in termini linguistici, terminologici, traduttivi, e l'esperienza professionale maturata dal docente nel dominio proposto in classe.

Anche l'integrazione dei CAT tool alla didattica, dentro e fuori dall'aula, è coerente con una metodologia non disgiunta dalla pratica professionale. A riguardo, l'approccio dei docenti intervistati si divide tra coloro che lasciano piena autonomia al discente, suggerendo solo di impiegare gli strumenti di traduzione assistita nelle varie fasi di traduzione del testo, e coloro che invece assegnano esercitazioni pratiche e puntuali quali la realizzazione di schede terminologiche o la creazione di memorie a supporto della lezione. Cinque docenti fanno inoltre notare che sebbene vi sia l'intenzione e l'interesse di potenziare la didattica introducendo i sistemi di traduzione assistita nel proprio corso, tale volontà è molto spesso vincolata dagli strumenti informatici e dal numero di laboratori effettivamente disponibili in facoltà, problema al quale i docenti cercano di porre rimedio facendo lavorare i discenti sul proprio computer portatile, nel quale però nella maggior parte dei casi non sono installati i CAT tool, oppure proiettando in classe il *workbench* della postazione di lavoro del docente.

In ambito di competenze, i dati indicano l'attenzione del docente per lo sviluppo di competenze interdisciplinari che abbraccino l'impiego corretto di risorse documentarie e tecnologiche, la correttezza testuale, la padronanza della LP e della LA, l'elaborazione di un metodo personale di lavoro, la gestione di un progetto e dei rapporti interpersonali e la capacità di saper lavorare in squadra.

L'ultimo aspetto indagato riguarda le modalità di valutazione seguite dai docenti. Nonostante un cospicuo numero di essi (35 su 54) affermi di proporre prove intermedie quali *mock exam* o *coursework* finalizzati a simulare la prova, valutare i progressi intermedi dei discenti ma anche allenarli alla gestione dello stress del tradurre in tempi stabiliti, ponendo l'accento su una valutazione di tipo formativo, nella maggior parte delle risposte emerge la preferenza per una valutazione di tipo sommativo. Al suo interno la modalità più diffusa è la griglia di valutazione, per lo più ideata dal docente stesso, contenente le tipologie di errore (terminologia, comprensione TP, grammatica, rea delle informazioni nel TA e stile le principali) e i punteggi assegnati a ciascuna. Solo in pochi casi il docente prende a riferimento le tabelle elaborate da associazioni di categoria quali AITI, ITI (Institute of Translation and Interpreting), Chartered Institute of Linguists. Quest'ultima soluzione potrebbe fondersi con quella elaborata dal docente offrendo ai discenti una valutazione che inglobi anche gli standard proposti dalla professione.

Alcuni degli approcci proposti dai docenti nelle risposte fornite verranno seguiti nella elaborazione della pianificazione didattica del Progetto TraDidattica (cfr. Capitolo 4).

Presentazione e analisi critica dei risultati relativi ai traduttori freelance

Di seguito vengono riportati, analizzati e interpretati i dati inerenti all'indagine indirizzata ai traduttori freelance. In questo caso, sono state ricevute 102 risposte complete tramite piattaforma LimeSurvey. Si è scelto di analizzare i dati seguendo la scansione per gruppi di domande in modo da rendere la consultazione più agevole.

2.18 Anagrafica e professione

La prima sezione raggruppa i quesiti che consentono di tracciare il profilo dei traduttori freelance che hanno partecipato all'indagine.

Come mostra il grafico 63 (62%) traduttori su 102 sono donne, 22 (21%) sono uomini mentre per 17 (17%) di essi non è stato possibile stabilire se si trattasse di traduttori o traduttrici in quanto non hanno inserito né nome e cognome né indirizzo di posta elettronica che, al contrario, sarebbe potuto servire per rintracciare tali figure e porre la domanda.



Figura 40. Distribuzione dei rispondenti per genere di appartenenza (traduttori)

Qual è il tuo titolo di studio?

Con tale quesito si è voluto indagare se i rispondenti vantassero tutti una laurea in ambito traduttivo o se fossero in possesso di un titolo di studio in un settore diverso da quello della traduzione.

98 (96%) traduttori vantano una laurea di primo o di secondo livello mentre 4 (4%) di essi sono in possesso di un diploma di scuola media superiore.

Il primo grafico rappresenta i 61 intervistati in possesso di un titolo di studio esclusivamente incentrato sulla traduzione. 18 (27%) traduttori affermano di avere rispettivamente una laurea di vecchio ordinamento in traduzione o un *MA in Translation studies*, 7 (10%) una laurea specialistica

o una laurea triennale in traduzione, 3 (5%) una laurea magistrale in traduzione o *BA in translation*.

La categoria "Altro" (16%) comprende 5 traduttori che hanno risposto di essere genericamente in possesso di una laurea, 2 di un BA in *Modern languages*, 2 di una laurea in Lingue moderne, 1 di un MA in *Localization* e 1 di un MA in *Interpretation*.

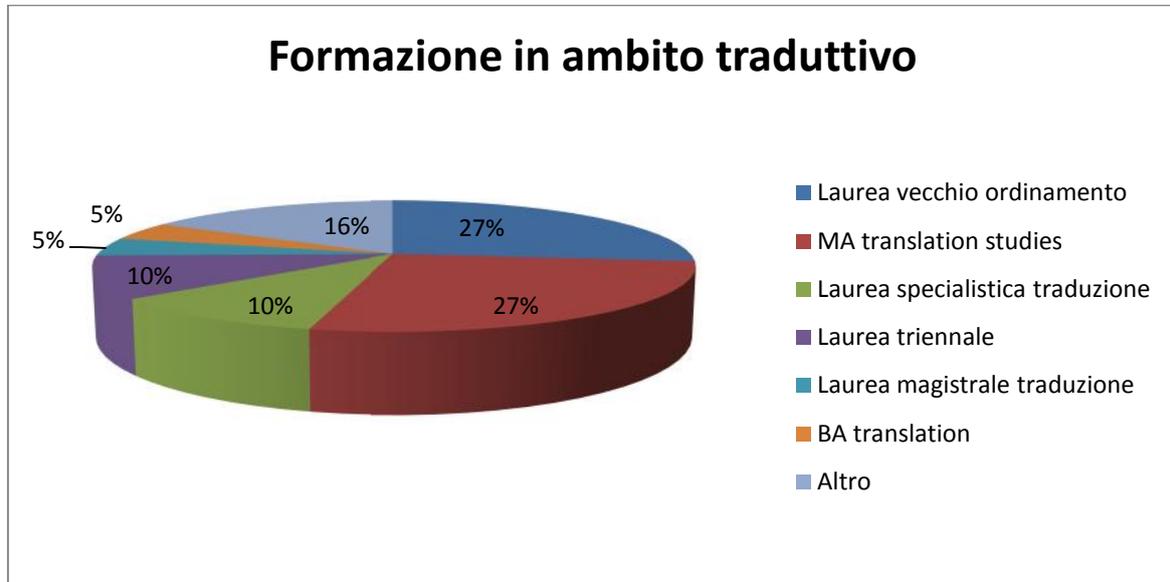


Figura 41. Distribuzione dei rispondenti per formazione

Al contrario, coloro che nel proprio percorso formativo hanno associato una laurea in traduzione, di primo o secondo livello, e una inerente ad un altro soggetto sono 7. Le discipline indicate dai traduttori sono giurisprudenza (2 preferenze), antropologia (1 preferenza), biologia (1 preferenza), comunicazione (1 preferenza), economia e commercio (1 preferenza), linguistica (1 preferenza).



Figura 42. Distribuzione dei rispondenti per formazione: laurea in traduzione e in materia diversa da quella traduttiva

Vi sono anche 5 traduttori che presentano un titolo di studio superiore in lingue moderne e uno in un'altra materia. Nello specifico biologia (due preferenze), comunicazione, economia e commercio e marketing con 1 preferenza ciascuno.

Infine, i traduttori in possesso di laurea magistrale, triennale, specialistica, di un MA o BA in un dominio non relativo alla traduzione sono 14. Nel dettaglio, le discipline indicate dagli intervistati sono biologia, economia e commercio, giurisprudenza, linguistica, storia dell'arte, lingue slave, letteratura spagnola, scienze e sociologia.

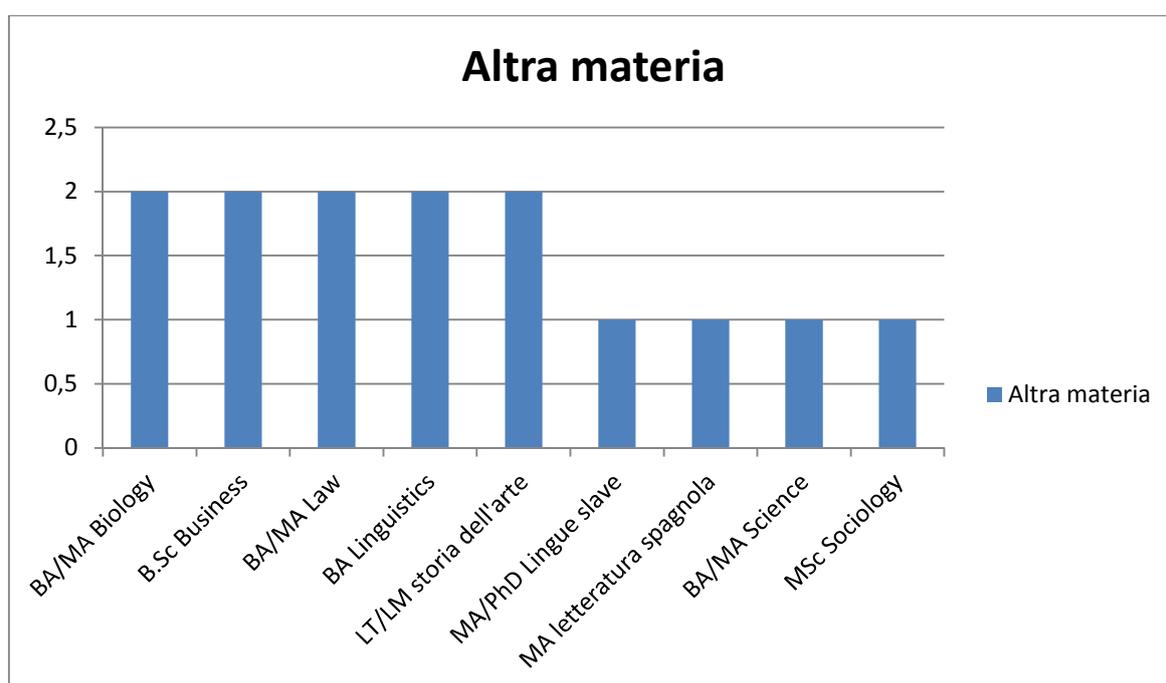


Figura 43. Distribuzione dei rispondenti per formazione: laurea in dominio non relativo alla traduzione

Per concludere, 4 intervistati non rispondono.

Sei un traduttore con partita Iva?

98 (96%) traduttori lavorano con partita Iva. Solo 4 (4%) non ne sono in possesso. Tale dato sembrerebbe confermare che la maggior parte dei rispondenti è effettivamente traduttore freelance.



Figura 44. Distribuzione dei rispondenti in base alle modalità di svolgimento della libera professione

Da quanti anni lavori come traduttore freelance e quale percorso ti ha portato a essere un traduttore freelance?

Al fine di conoscere da quanto tempo gli intervistati siano presenti nel mondo professionale e se il campione di popolazione raccolto fosse rappresentativo e caratterizzato da traduttori con una buona esperienza nel settore, si è domandato da quanti anni svolgessero l'attività di traduttore freelance.

La maggior parte dei traduttori (32%) ha più di 20 anni di esperienza, 32 (31%) da 11 a 20, 24 (24%) da 5 a 10 mentre 13 (13%) meno di 5.



Figura 45. Distribuzione dei rispondenti per anzianità (traduttori)

Invece, in merito al percorso che ha condotto i rispondenti alla professione di traduttore vi sono due tendenze.

28 hanno seguito un percorso che potrebbe essere definito "classico". 20 intervistati sono arrivati alla professione dopo la laurea in traduzione, un tirocinio post laurea presso un'agenzia di traduzione e una posizione da traduttore *in-house* lasciata per la libera professione. 6 hanno iniziato la carriera di freelance subito dopo la laurea grazie a committenti privati, quali aziende, o trovati grazie al passaparola. 2, invece, hanno seguito il percorso contrario, dapprima la libera professione e solo dopo un paio di anni la laurea.

L'esperienza degli altri 74 può essere catalogata con i termini "passione" e "necessità" in quanto tutti, a parte 5 che dichiarano di aver iniziato la professione "per caso", usano tali due termini nelle proprie descrizioni.

Nello specifico, 65 ammettono di aver voluto provare l'attività del traduttore freelance per un cambiamento di vita, di prospettive, di professione o per passione. Si tratta di docenti desiderosi di impiegare le proprie conoscenze linguistiche anche in altri campi, di donne che, a seguito di una o più maternità, hanno dovuto lasciare il proprio posto da dipendenti presso un'agenzia per un impiego che garantisse maggiore flessibilità oraria e la possibilità di lavorare da casa in autonomia, di avvocati, esperti contabili o laureati in storia dell'arte con un'ottima conoscenza linguistica coltivata nel tempo che intendono mettere la propria formazione tecnica al servizio della traduzione.

Infine, 4 non rispondono.

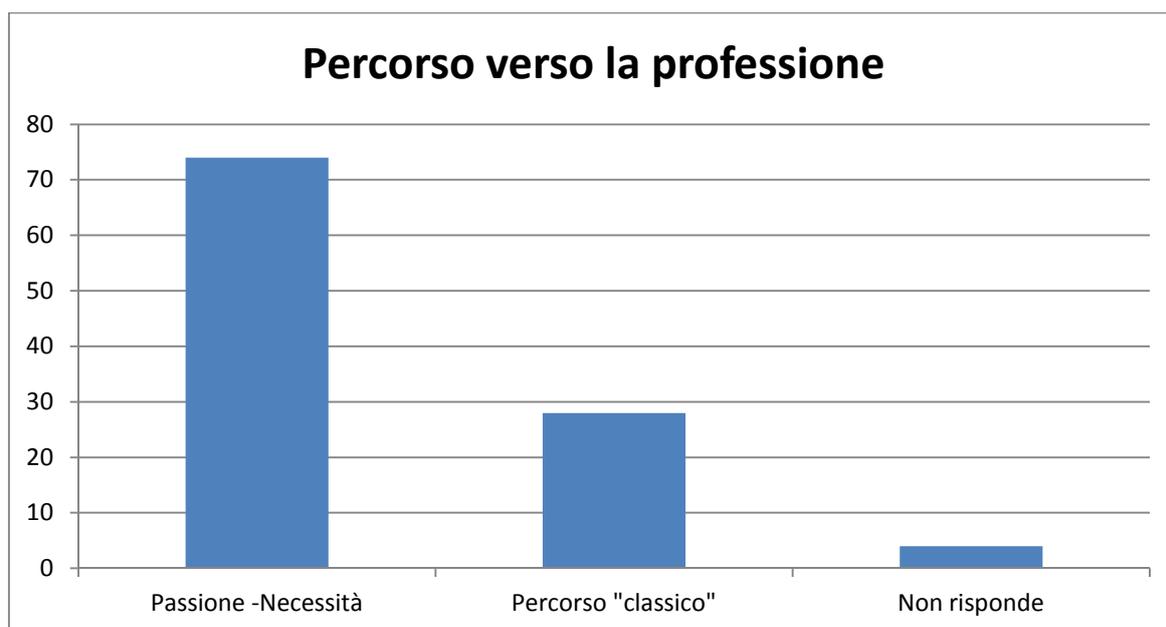


Figura 46. Modalità di accesso alla libera professione

Sei iscritto a qualche community di traduttori? Se sì, quale/i? Con quale scopo usi tali piattaforme (trovare nuovi clienti, domandare e offrire consigli terminologici)?

91 (89%) intervistati sono iscritti a una community di traduttori .

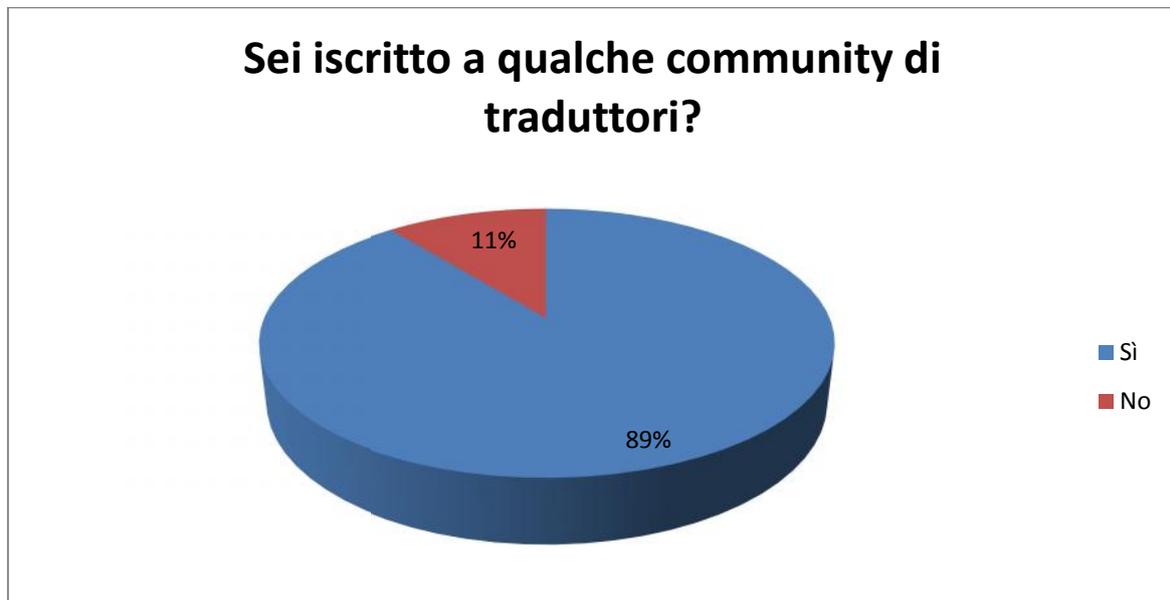


Figura 47. Distribuzione rispondenti in base a iscrizione a community di traduttori

Prima di proseguire con l'analisi delle risposte, parrebbe sensato offrire una definizione di *community* di traduttori. Chi scrive ritiene che si tratti di un luogo dove i traduttori possono incontrarsi virtualmente per scambiare consigli in materia traduttiva, dalla terminologia ai CAT tool, per rimanere al passo con la professione, per promuovere la propria attività e trovare clienti.

Al momento della formulazione della domanda chi scrive aveva in mente tale idea di community. Tuttavia, come è possibile notare dai dati, una buona parte di traduttori ha indicato anche le associazioni di categoria che si è comunque deciso di considerare. Tra queste vi sono AITI – Associazione italiana traduttori e interpreti, ANITI - Associazione nazionale italiana traduttori e interpreti, SFT - Société française des traducteurs, ITIA – Irish translators and interpreters association, BDÜ - Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer, CBTIP - Belgian Chamber of Translators and Interpreters, ATA – American translators association, ITI - The Institute of Translation and Interpreting.

La community più seguita è Proz.com con 50 preferenze. Seguono SFT (12 preferenze), AITI (11 preferenze), ITIA (9 preferenze), TranslatorsCafe.com (8 preferenze), BDÜ (7 preferenze). La categoria "Altro" raggruppa The Checklist (3 preferenze), ANITI, Aquariusnet, Traduguide, Xing (2 preferenze ciascuna) e Translegal (1 preferenza).

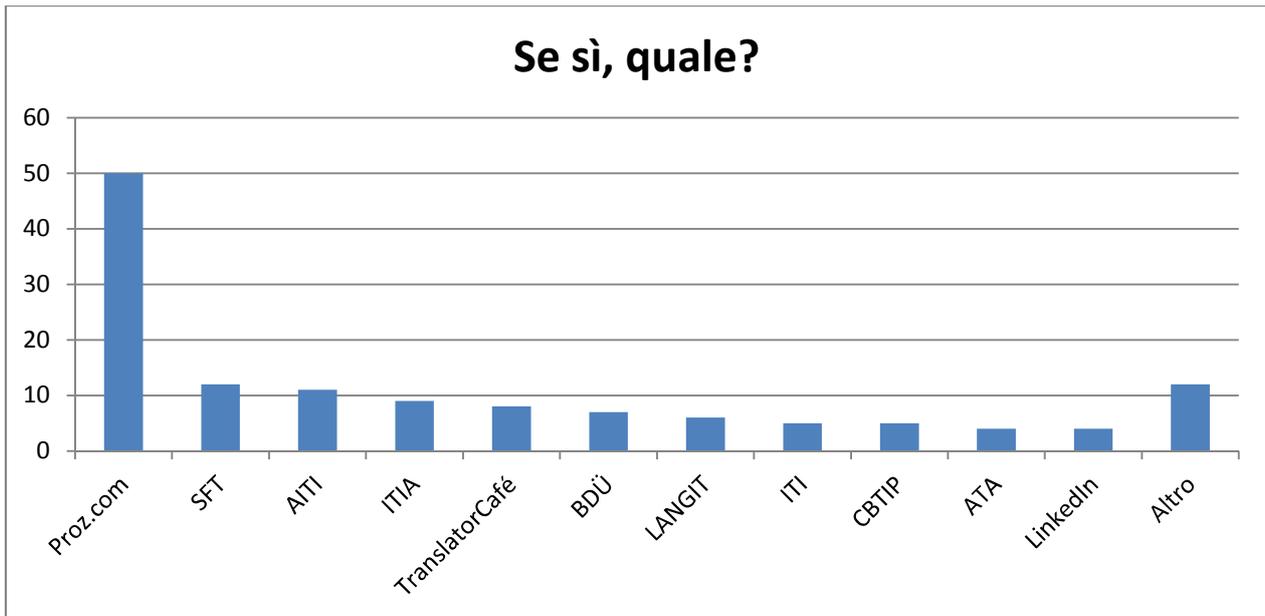


Figura 48. Community alle quali sono iscritti i rispondenti

In primo luogo, i traduttori aderiscono alle community e associazioni di categoria indicate per trovare nuovi clienti (35 preferenze), scambiare informazioni, offrire e ricevere supporto e fare comunità (31 preferenze), domandare e offrire consigli terminologici (30 preferenze), dare visibilità al proprio profilo professionale (17 preferenze), per seguire seminari online o altre opportunità di formazione (8 preferenze), rimanere al passo con le novità del settore (8 preferenze), offrire e ricevere supporto con gli strumenti di traduzione assistita (6 preferenze) e verificare l'attendibilità dei clienti (5 preferenze).

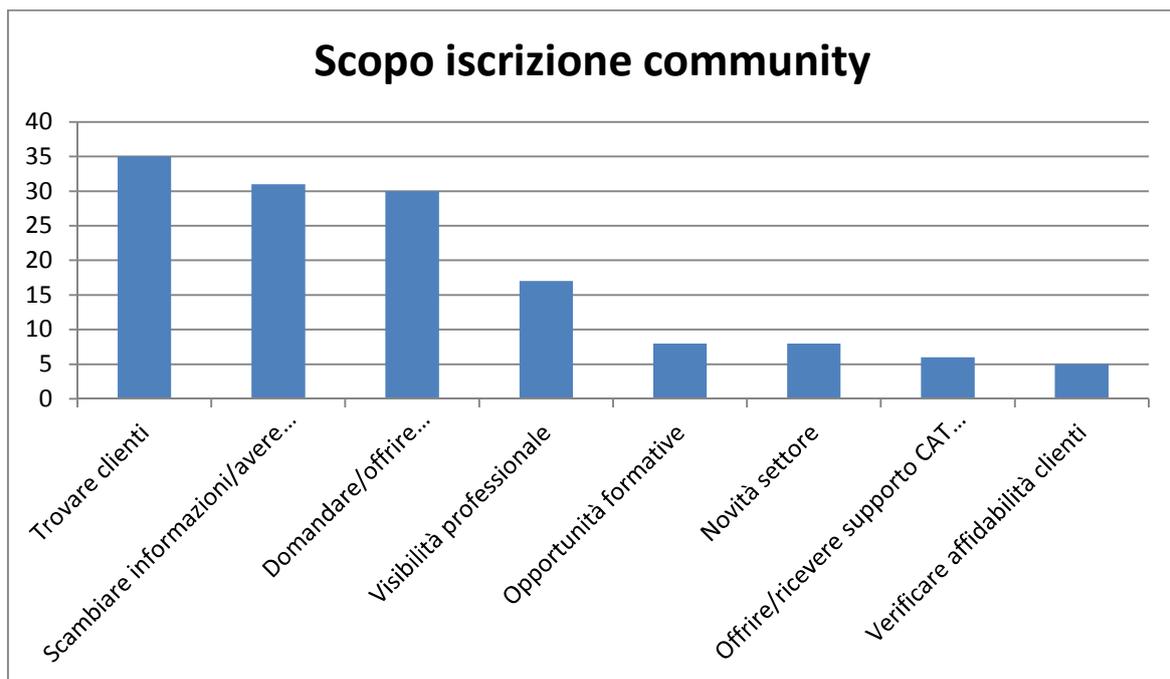


Figura 49. Scopo di iscrizione alle community

Svolgi altre attività in ambito linguistico oltre a quella di traduttore? Se sì, quale/i?

Vi è perfetta omogeneità tra i rispondenti che svolgono attività accessorie a quella traduttiva e coloro che invece svolgono primariamente la professione di traduttore freelance.

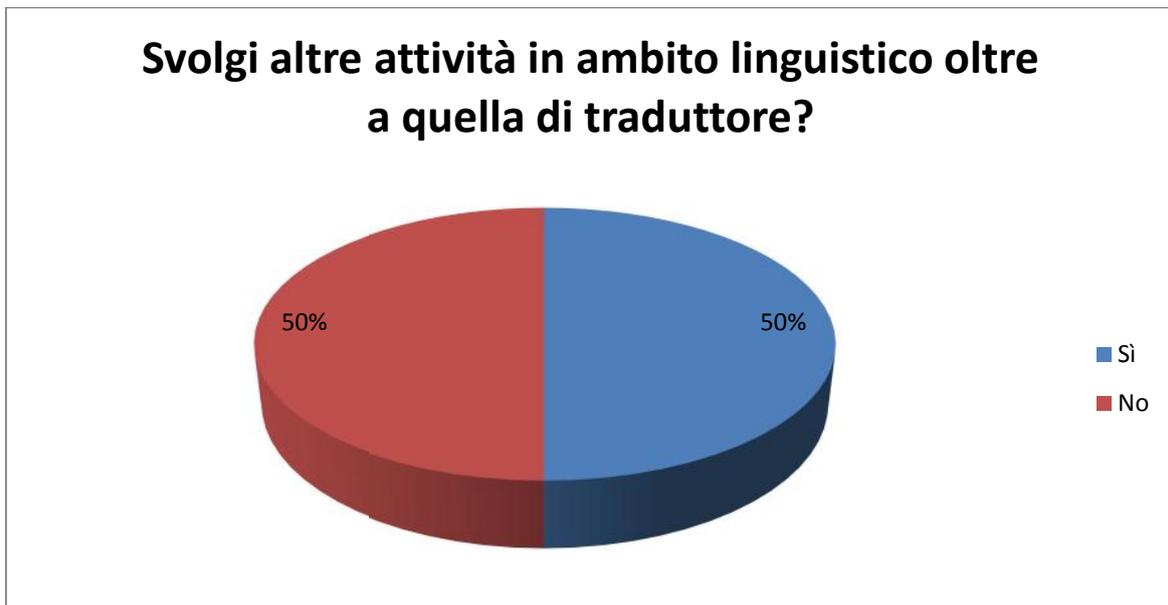


Figura 50. Distribuzione dei rispondenti in base alle attività svolte in ambito linguistico

I 51 intervistati che svolgono altre attività oltre a quella di traduttore freelance hanno indicato come attività accessoria³¹ quella di revisore (18 preferenze), interprete (14 preferenze), docente universitario in corsi legati alla traduzione (11 preferenze), docente di scuola media superiore in materie linguistiche (7 preferenze) e consulente linguistico aziendale (4 preferenze). La categoria "Altro" prevede 2 sottotitolatori, 1 ricercatore, 1 impiegato aziendale, 1 studente universitario, 1 guida turistica e 1 tour operator.

³¹ Si tratta di risposte con più di una preferenza.

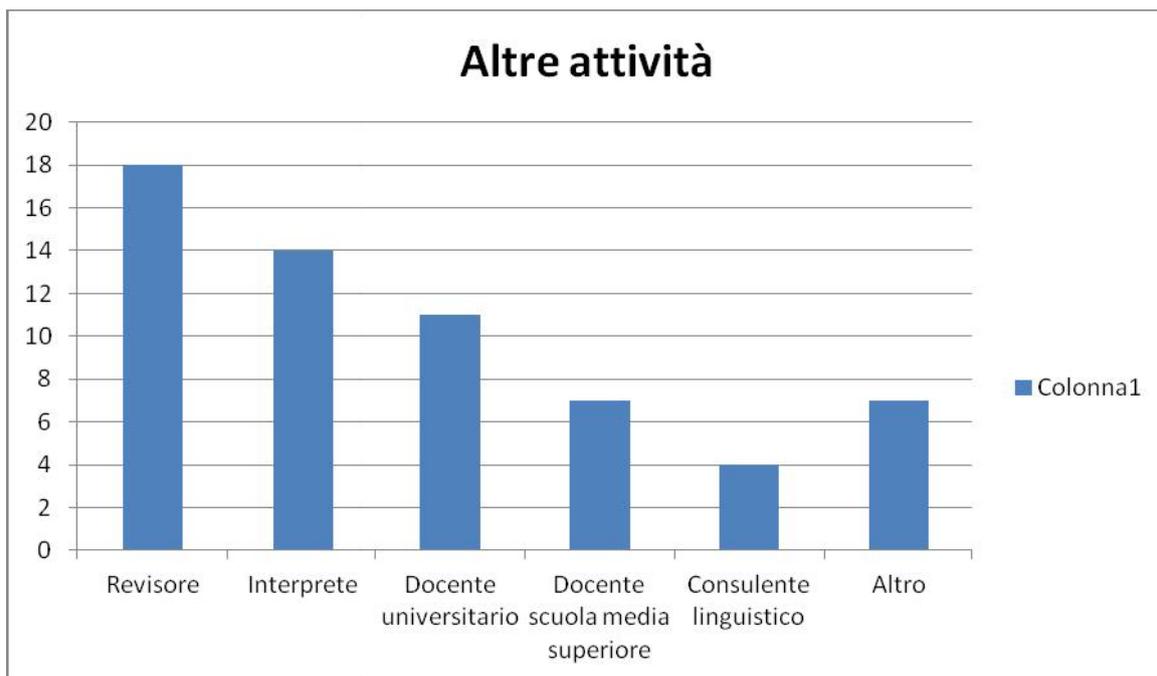


Figura 51. Attività svolte dai rispondenti in ambito linguistico

Qual è la tipologia di clientela con la quale lavori abitualmente (aziende, privati, agenzie di traduzione, colleghi, enti, istituzioni, altro)?

Le risposte ottenute sono a preferenza multipla, ovvero 93 traduttori su 102 hanno indicato più di un committente.

La categoria che ha ottenuto più preferenze è quella delle agenzie di traduzione con 85 (33%) preferenze, seguono i clienti privati (56 (22%) preferenze), le aziende di produzione (53 (21%) preferenze), gli enti pubblici e le istituzioni (31 (12%) preferenze) e i colleghi traduttori (30 (12%) preferenze). Solo un intervistato non ha risposto.



Figura 52. Tipologia di clientela

9 traduttori hanno indicato come unica clientela quella delle agenzie di traduzione mentre 13 non le hanno incluse nella risposta. In percentuale variabile, tutti gli altri intervistati collaborano con agenzie, clienti privati, aziende di produzione, enti pubblici e istituzioni e colleghi.

Tra i clienti privati figurano soprattutto gli studi legali mentre tra enti pubblici e istituzioni, organizzazioni internazionali, organismi europei e università.

Con quali modalità trovi lavoro? (invio cv, passaparola, community di traduttori, altro)

Così come nel quesito precedente, anche in questo caso gli intervistati avevano la possibilità di selezionare più di una risposta.

Il passaparola ha ottenuto 68 preferenze, le community di traduttori 33, l'invio del proprio curriculum vitae 29, la presenza negli annuari delle associazioni di categoria 18, l'attività di *networking* 6 e la compilazione dei *form* presenti sui siti internet delle agenzie di traduzione 5. 10 traduttori affermano di non essere alla ricerca di nuovi committenti.

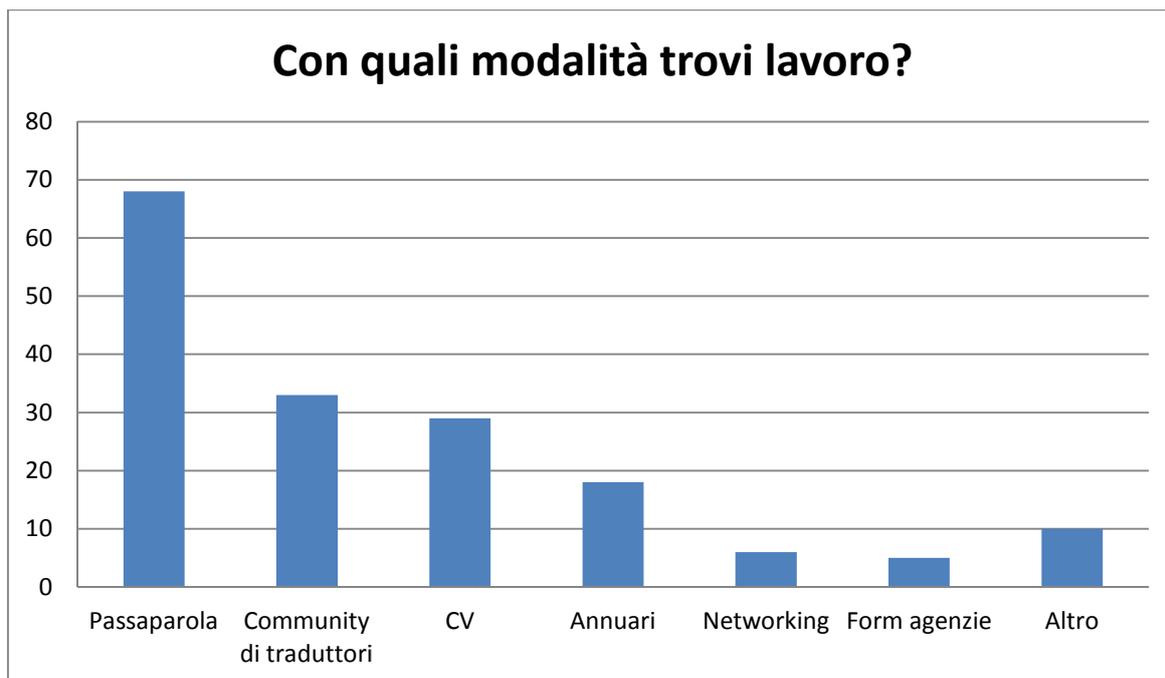


Figura 53. Modalità di reperimento committenti

Svolgi attività di promozione per farti conoscere? Se sì, quali?

51 (50%) traduttori non rispondono alla domanda. 31 (30%) non svolgono attività di promozione mentre i restanti 20 (20%) ritengono importante dedicarsi alla ricerca di nuovi clienti.

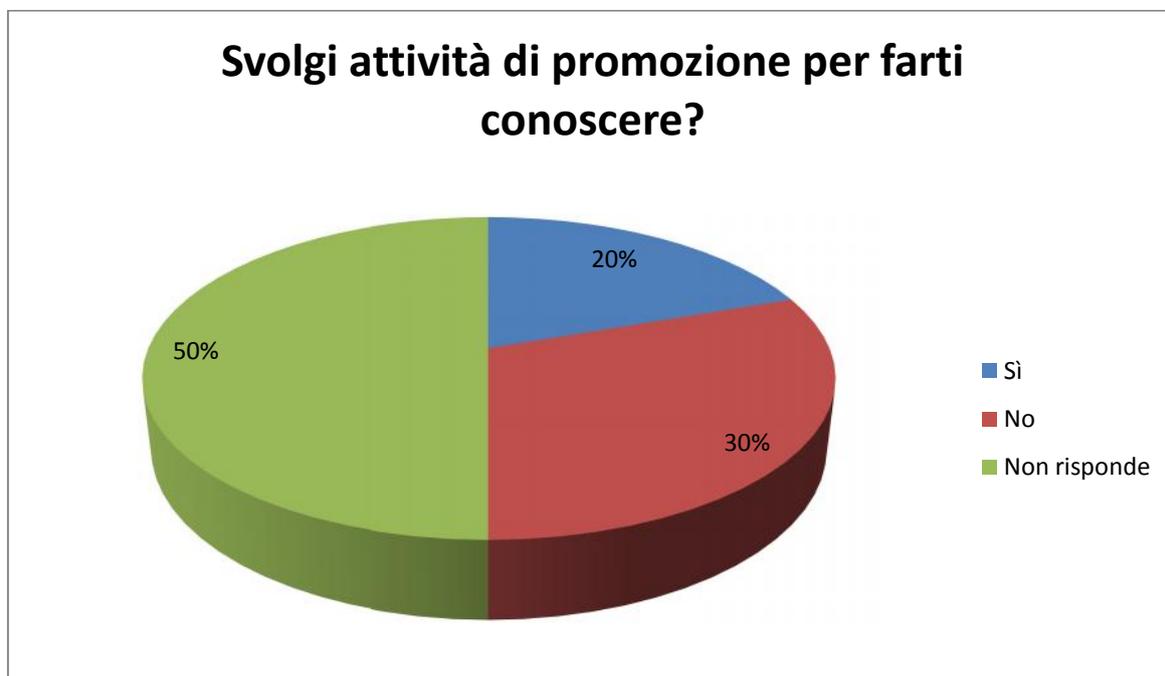


Figura 54. Distribuzione rispondenti in base allo svolgimento di attività di promozione

Lo strumento di autopromozione privilegiato riguarda la realizzazione di un sito Web in cui il traduttore descrive la propria combinazione linguistica, i domini trattati e i servizi proposti. Seguono l'invio di newsletter, la creazione di un profilo pubblico in community di traduttori quali

Proz.com, l'apertura di un blog e la sponsorizzazione della propria attività tramite *social media* come Facebook.



Figura 55. Tipologie attività di promozione

2.19 La traduzione

Se sei un traduttore tecnico-scientifico, quali sono i tuoi domini di specializzazione?

L'analisi dei dati relativi ai domini tradotti dagli intervistati ha soddisfatto le aspettative di chi scrive. Infatti, le prime tre posizioni sono occupate da Diritto (36), Medicina e Farmacologia (33) ed Economia e Finanza (21). Seguono Industria e Tecnologia³² (19), Marketing (14), Informatica (12), Moda (7), Biologia (5), Scienze (5) e Turismo (5). 9 traduttori non rispondono.

³² Il dominio Industria e Tecnologia include ingegneria, meccanica, elettronica e industria metalmeccanica.



Figura 56. Domini di specializzazione dei rispondenti

Nella tabella che segue sono riportati in dettaglio i domini raggruppati come “Altro”, ovvero quelli che hanno totalizzato un minor numero di preferenze.

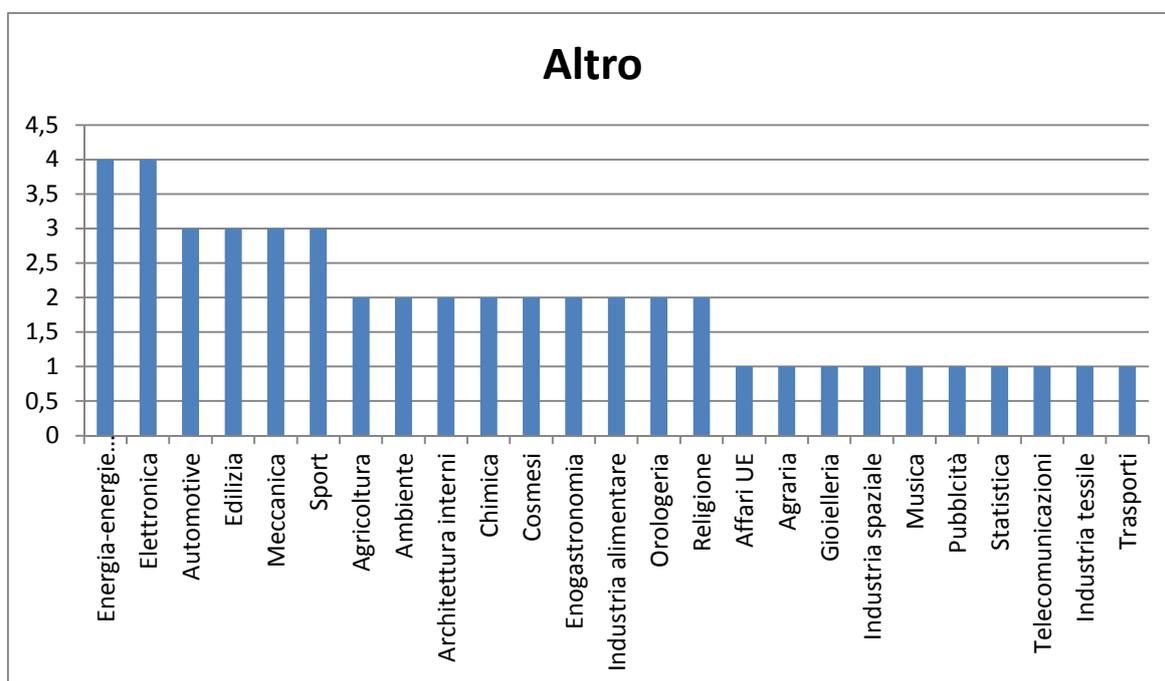


Figura 57. Altri domini di specializzazione dei rispondenti

L’analisi delle risposte ha inoltre messo in luce alcune coppie di domini che vengono esposte nella tabella seguente.

Diritto – Economia e Finanza

14

Diritto – Industria e Tecnologia	9
Diritto – Medicina	6
Economia e Finanza – Marketing	5
Industria e Tecnologia - Marketing	5
Diritto - Marketing	3
Economia e Finanza – Industria e Tecnologia	2
Economia e Finanza - Medicina	2

In questi dati si rileva una stretta comunanza tra Diritto ed Economia e Finanza da un lato e la bassa affinità tra Economia e Finanza e Industria e Tecnologia dall'altro.

In base alla tua esperienza, quali sono i domini emergenti e quali quelli che potrebbero rivelarsi vincenti nel tempo?

I domini più tradotti, Diritto, Economia e Finanza, Medicina e Farmacologia, sono anche quelli che, in base all'esperienza e alle risposte degli intervistati, si confermeranno vincenti per il futuro della professione.

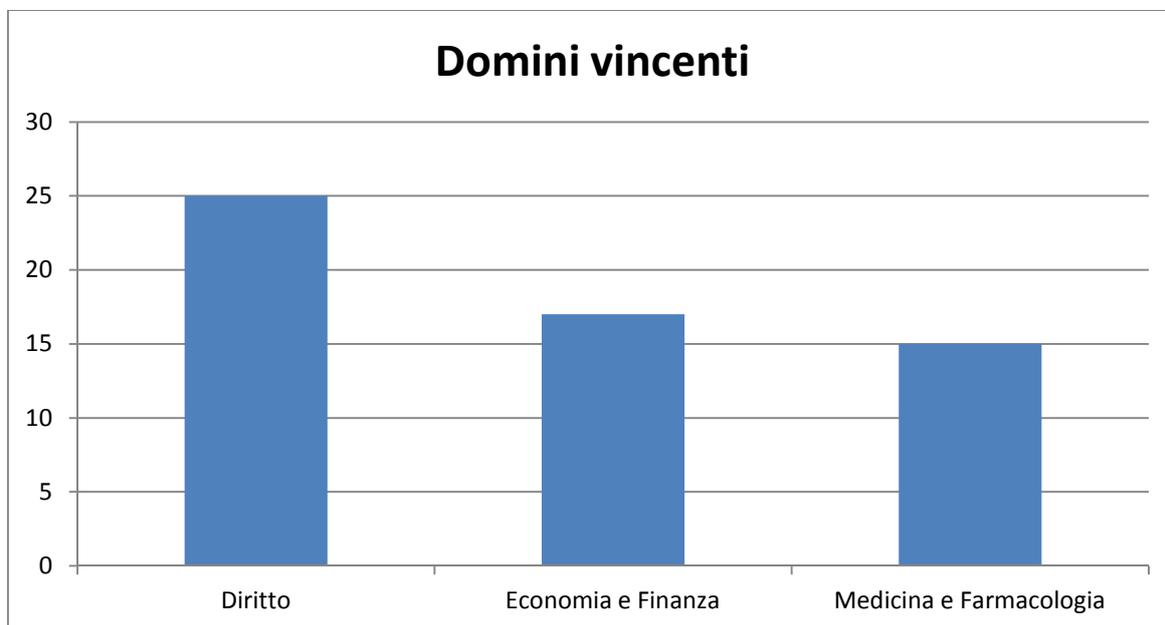


Figura 58. Domini definiti vincenti per il futuro della professione (traduttori)

A riguardo dei domini emergenti, ovvero quelli attualmente in espansione, la maggior parte dei traduttori o non risponde (11) oppure afferma di non essere in grado di avanzare alcuna previsione (29). A questi, se ne aggiungono 9 inseriti in "Altro" i quali affermano che a contare sono soprattutto il legame tra combinazione linguistica e dominio (2), il grado di specializzazione

del traduttore nel dominio (4), “qualsiasi settore in cui ci si specializzi ad alto livello”, e i domini nei quali l’uso della *machine translation* non potrà mai sostituire il traduttore (2). Un intervistato ritiene che non vi sia alcun dominio emergente in particolare.

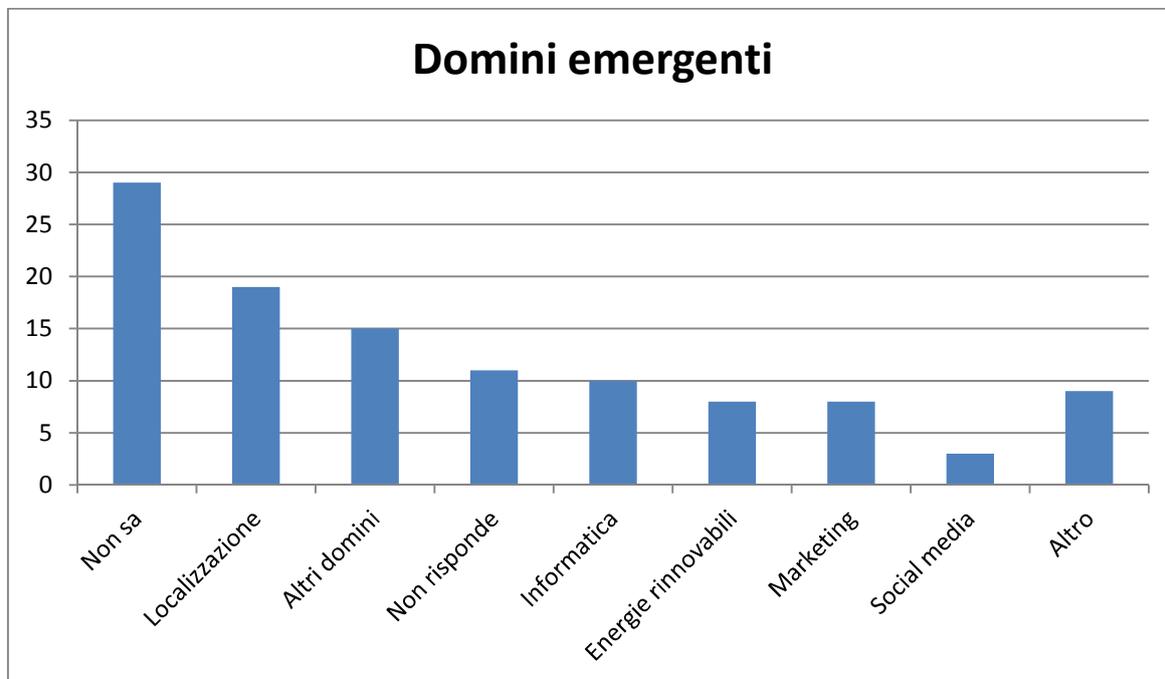


Figura 59. Domini definiti emergenti per il futuro della professione (traduzione)

I traduttori che hanno provato a prevedere il futuro dei domini individuano la Localizzazione (19), l’Informatica (10), le Energie rinnovabili (8), il Marketing (8) e i Social media (3). La categoria “Altri domini” raggruppa i domini che hanno ricevuto il minor numero di preferenze. Nella fattispecie Ambiente, settore del lusso, Moda, Sport, Turismo e Tecnologie alimentari.

Quali sono i generi testuali che traduci maggiormente?

I generi testuali indicati dagli intervistati sono stati suddivisi in base al dominio di appartenenza.

<u>Economia e Finanza</u>	<u>Preferenze</u>
Bilanci	10
Documenti societari	7
Articoli	4
Relazioni di borsa	2
Prospetti di investimento	1

<u>Diritto</u>	<u>Preferenze</u>
Contratti	28
Certificati	8
Atti giudiziari	8
Sentenze	4
Atti costitutivi	1
Atti di citazione	1
Atti notarili	1

<u>Medicina</u>	<u>Preferenze</u>
Test clinici	5
Articoli in riviste di settore	4
Cartelle mediche	2
Certificati medici	2
Foglietti illustrativi	1

<u>Localizzazione</u>	<u>Preferenze</u>
Contenuti siti web	17
Guide in linea	5
Stringhe software	3
Applicazioni	2
Videogiochi	2

<u>Industria e tecnologia</u>	<u>Preferenze</u>
Manuali d'uso e manutenzione	18
Cataloghi	17

Report aziendali	6
Brevetti	5
Specifiche tecniche	3
Rapporti tecnici	3

<u>Marketing</u>	<u>Preferenze</u>
Sondaggi online	6
Studi di mercato	4

<u>Altro</u>	<u>Preferenze</u>
Comunicati stampa	13
Articoli accademici	6
Newsletter	3

Nonostante i domini economico-finanziario, medico e quello del marketing siano tra i domini maggiormente tradotti, non si nota una grande varietà di generi testuali né un numero particolarmente elevato di preferenze per alcuni generi testuali in particolare. Tale fenomeno è da attribuire al fatto che i traduttori non hanno fornito risposte sufficientemente precise atte a essere prese in considerazione.

I generi testuali che contano il maggior numero di preferenze tra i domini sopra proposti sono i contratti (28), i manuali (18), i cataloghi (17), i contenuti di siti web (17), i comunicati stampa (13), i bilanci (11), gli atti giudiziari (8), i certificati (8), i documenti societari (7) e i test clinici (5).

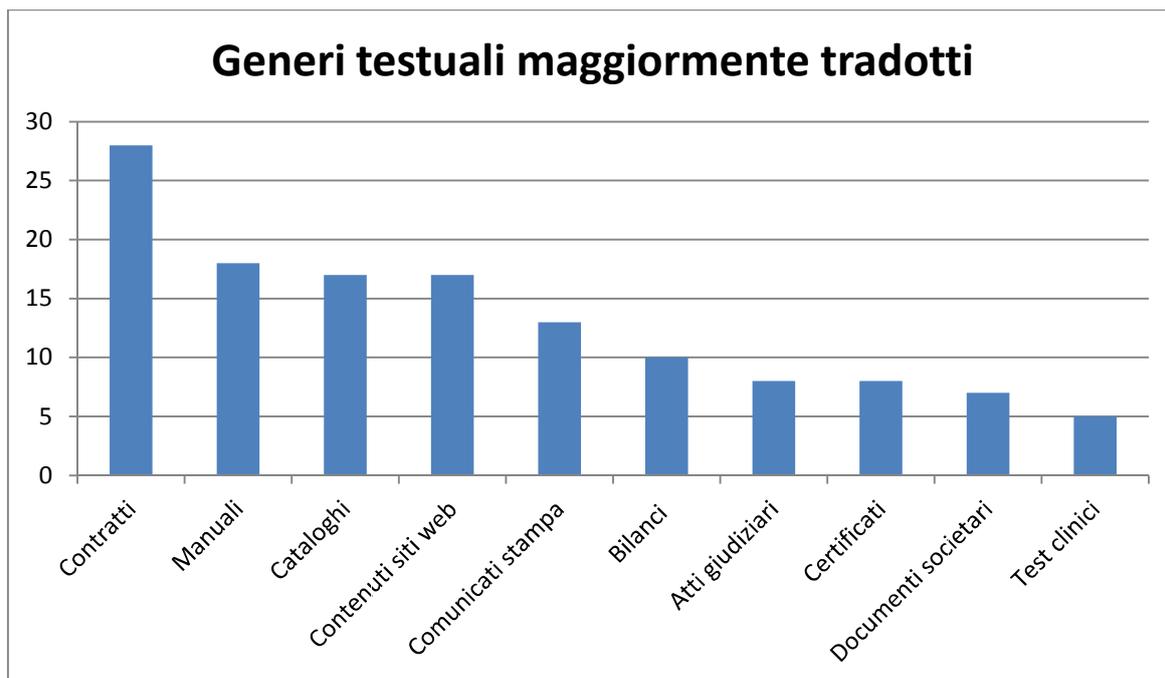


Figura 60. Generi testuali tradotti dai rispondenti

Per concludere, 9 traduttori non hanno risposto alla domanda.

2.20 Traduttori e tecnologia

Lavori con sistemi CAT? Se sì, quali?

77 (75%) intervistati su 102 lavorano con sistemi di traduzione assistita confermando la rilevanza dell'impiego della tecnologia nella professione del traduttore freelance. Al contrario, 20 (20%) affermano di svolgere la propria attività senza affidarsi ai CAT tool e i restanti 5 (5%) solo occasionalmente. Coloro che hanno risposto negativamente alla domanda, attribuiscono tale scelta ai generi testuali che sono soliti tradurre i quali solitamente vengono forniti in formato cartaceo o "non-processable".

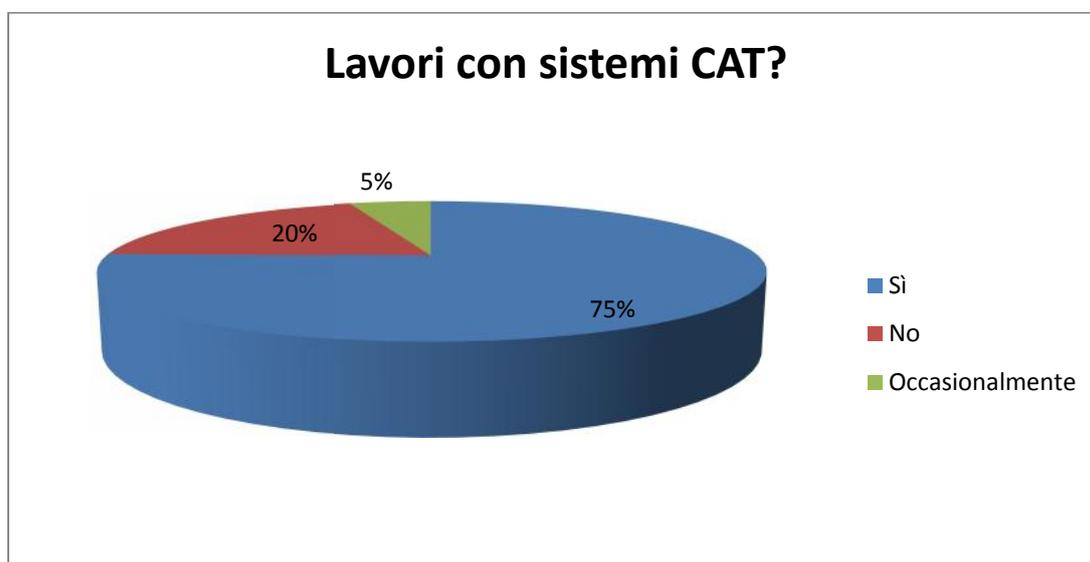


Figura 61. Distribuzione dei rispondenti in base a impiego CAT tool

Successivamente, si è domandato agli intervistati a quali sistemi di traduzione assistita si rivolgessero per la propria attività quotidiana. Oltre a stabilire la superiorità numerica di SDL Trados, l'analisi ha messo in evidenza una tendenza. 39 traduttori su 77 che effettivamente impiegano CAT tool non si affidano a un unico strumento ma sono competenti in minimo due di essi. Tale tendenza può dipendere da richieste specifiche di committenti, quali agenzie di traduzione che tuttavia, si dimostrano disponibili a fornire il programma su piattaforma, o da una preferenza del traduttore.

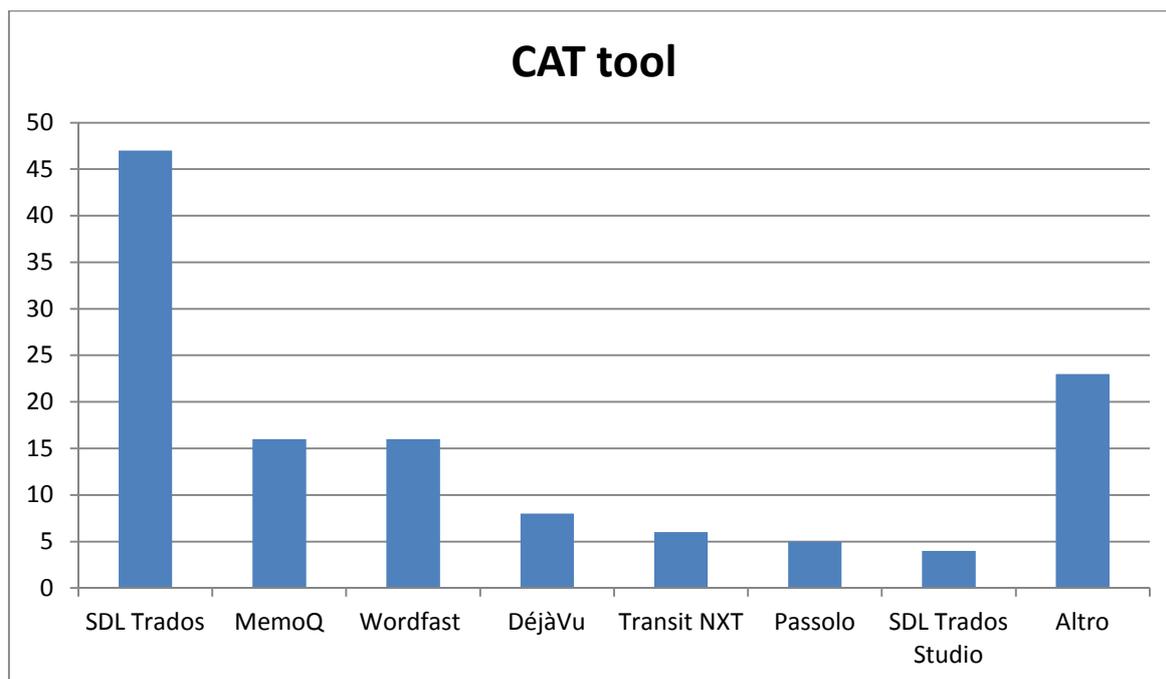


Figura 62. Distribuzione dei rispondenti in base a CAT tool di riferimento

Per quali fasi del lavoro fai uso dei CAT tools?

22 (39%) traduttori si affidano agli strumenti di traduzione assistita per tutte le fasi di un progetto traduttivo ovvero per l'analisi, la traduzione, la revisione e la *QA check (quality assurance check)*, 14 (25%) per la traduzione, 7 (13%) per la revisione e 12 (23%) suddivisi tra pre-traduzione (3), intero progetto tranne la fase di revisione (2), traduzione e creazione glossari (2), pre-traduzione e traduzione (2), conteggio delle parole (1), recupero di testi tradotti in precedenza (1).

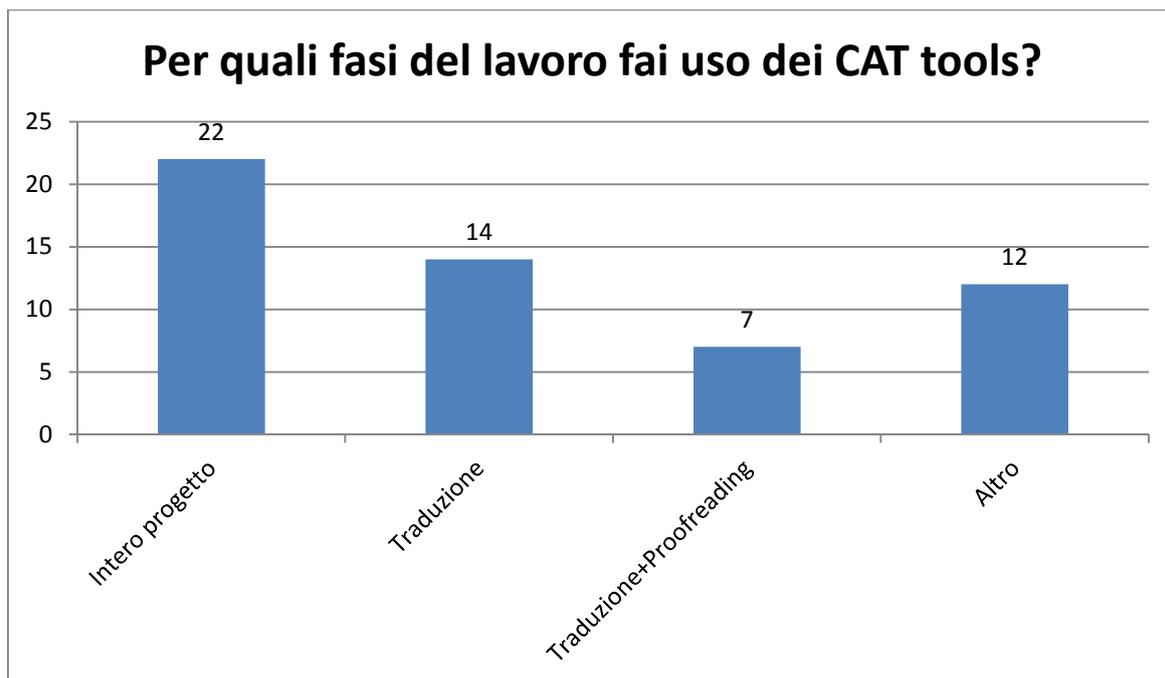


Figura 63. Fasi di impiego dei CAT tool

Basandoti sulla tua esperienza, potresti fare una previsione sul peso che potrebbero avere in futuro sulla professione e sull'attività traduttiva?

53 traduttori ritengono che gli strumenti di traduzione assistita siano e si confermeranno *"fondamentali"*³³ per l'attività traduttiva, 4 traduttori ritengono che *"acquisiranno sempre più peso"*, 2 traduttori che siano *"utili"*, uno *"utili ma non fondamentali"* mentre 17 non rispondono. Inoltre, un traduttore considera i CAT tool *"già maturi"* mentre 5 affermano che siano *"da migliorare"*. I restanti 20 non impiegano CAT tool.

Inoltre, 85 intervistati propongono pro e contro degli strumenti di traduzione assistita. 9 ritengono che siano fondamentali per garantire coerenza terminologica e che siano particolarmente indicati per tradurre testi ripetitivi come manuali tecnici. Allo stesso tempo, 5 ne sconsigliano l'uso per la traduzione di testi che richiedono un alto grado di creatività. 6 intervistati considerano i CAT tool utili per ridurre i *"tempi di resa"* e garantire la qualità del prodotto, 3 per rispettare il formato del testo di partenza. Inoltre, secondo l'opinione di 3 traduttori, gli strumenti di traduzione assistita consentono di evitare omissioni e, segmentando il testo, di procedere con maggiore metodo. Al contrario, 3 intervistati inseriscono tale segmentazione tra i contro dell'impiego dei CAT tool in quanto non garantirebbero al traduttore la visione globale del testo durante la fase traduttiva. Per concludere, 3 intervistati sostengono che gli strumenti di traduzione assistita deprezzino il valore del lavoro del traduttore: *"They depreciate the value of the translator to a seller of words or letters, not to a transmitter of ideas. Instead of a tool for the translator, they have enslaved many of our profession to translation agencies."* E che le memorie fornite dai clienti siano lacunose e dense di errori.

³³ Il corsivo è di chi scrive e rappresenta le parole degli intervistati.

Dalle parole degli intervistati sembrerebbe che i CAT tool continueranno ad avere un ruolo preminente nell'attività del traduttore freelance. Tuttavia, i professionisti del settore hanno dimostrato di affidarsi a tali strumenti con crescente spirito critico, considerandone pro e contro, e ampliando il proprio "parco software" per selezionare quello più adatto a un particolare incarico o per poter soddisfare al meglio le richieste dei committenti.

Tenendo in considerazione i tempi di consegna spesso serrati, potresti descrivere brevemente con quale metodologia affronti una traduzione?

Tale domanda è stata inserita nel questionario con un intento preciso, verificare se i tempi di consegna imposti dai committenti e l'uso dei CAT tool influenzino o meno l'approccio al testo dei traduttori.

L'analisi pone in evidenza quattro approcci diversi:

1. Preparazione dell'ambiente di lavoro, apertura del file ricevuto con il CAT tool indicato dal committente o selezionato, analisi del testo e delle tempistiche, traduzione e contemporanea ricerca terminologica e documentaria, *QA check, spellcheck*, confronto testo di partenza e testo di arrivo per individuare eventuali omissioni, aggiornamento memoria di traduzione, consegna. A seguire tale metodologia di lavoro particolarmente strutturata sono 37 traduttori.

Di seguito si propone un esempio specifico:

"(1) I tend to skim read a text to decide whether I will accept it for translation. (2) If the text is received in non-editable format, I will use Abby fine reader to convert it and will then check it through to resolve any problems with the conversion. This often serves to familiarize me with the text in more detail. (3) I set up the translation project in SDL Trados. (4) I skim through the text and let Trados translate any 100% matches based on my TM, whilst I translate any relatively straight forward segments or segments consisting solely of numbers. (5) I go back over the text taking in turn starting to translate the sections I find easiest, returning to translate the more difficult sections later once I have more context. (6) I conduct any terminological and subject based research as I go using proz, IATE, and other resources (such as linguee) as appropriate depending on language combination and subject matter. (7) I raise any remaining question that I require to ask the client at this stage if I have not already done so. (8) I return to translate the more difficult sections of text, making notes of sections or terms that I am unsure of in order that I can think about them in more detail and review my decisions at the proof-reading stage. (9) I start the proofreading stage by letting the CAT tool perform the spell check and pre-set QA. (10) I then proofread the text within the CAT tool, paying particular attention to any items that I have identified earlier as requiring more attention. (11) I convert the document from its CAT environment back into its original file format. (12) I then proofread the document in its original file format and resolve any issues that have arisen with the conversion. At this stage I add any translators notes that are necessary and deal with any remaining matters in a covering email to the client."

2. Elaborazione di una bozza di traduzione, individuazione elementi critici, ricerca terminologica e documentaria, rilettura della versione ottenuta, *spellcheck*, consegna. I traduttori che seguono tale approccio sono 20. In tale approccio, come nei successivi, si nota la mancanza dell'uso di strumenti di traduzione assistita.
3. Traduzione, contemporanea ricerca terminologica, revisione. 9 traduttori seguono tale metodologia.
4. Analisi del testo, ricerca terminologica e documentaria, traduzione, revisione. I 7 traduttori che applicano tale approccio traduttivo sono gli unici a far precedere la traduzione dalla ricerca terminologica e documentaria. Mentre, come i precedenti, non nominano gli strumenti di traduzione assistita.

18 traduttori non rispondono al quesito, 11 affermano di non accettare l'incarico se la *deadline* è troppo ravvicinata e il traduttore non è in grado di garantire 100% qualità. 2 non descrivono la propria metodologia ma affermano che varia in base al progetto che ricevono.

Ciò che emerge dalle testimonianze degli intervistati è che la maggior parte di essi segue un metodo strutturato, ben organizzato e collaudato, caratterizzato da una metodologia che non presenta un andamento lineare, progressivo da un punto di partenza P (= testo di partenza) a un punto di arrivo A (= testo di arrivo), in cui il traduttore esegue in scansione determinate fasi, bensì sembrerebbe un avvicinarsi e allontanarsi continuo al e dal testo. Nella testimonianza proposta sopra, il traduttore usa espressioni quali "*I go back over the text*", "*I return to translate*". Ovvero, dopo aver analizzato le indicazioni del committente e il testo di partenza, sia linguisticamente che attraverso i CAT tool, inizia a tradurre, si allontana dal testo per la ricerca documentaria e terminologica e poi vi ritorna, contatta il committente, se non lo ha ancora fatto, per domandare chiarimenti sulle parti di testo non chiare, ritorna sul testo per completare la traduzione e, infine, la invia.

2.21 I traduttori e la teoria della traduzione

Se durante il tuo percorso formativo hai seguito un corso o semplicemente studiato teoria della traduzione (storia delle correnti storiche e dei loro principali autori, studio della terminologia della traduzione e dei suoi procedimenti traduttivi ecc.), ti capita di fare ricorso a queste competenze per risolvere problemi specifici o difendere/giustificare determinate decisioni traduttive? Se sì, quali? Potresti offrire un esempio di situazione in cui un particolare insegnamento ti è stato utile nella vita professionale? (Ad es. ti ha permesso di individuare una soluzione a problemi traduttivi o una particolare strategia traduttiva)

69 (59%) traduttori rispondono al quesito affermando di non ricorrere alle proprie competenze teoriche durante lo svolgimento della traduzione. Al contrario, 33 (32%) sostengono di ricorrervi mentre 9 (9%) non rispondono.

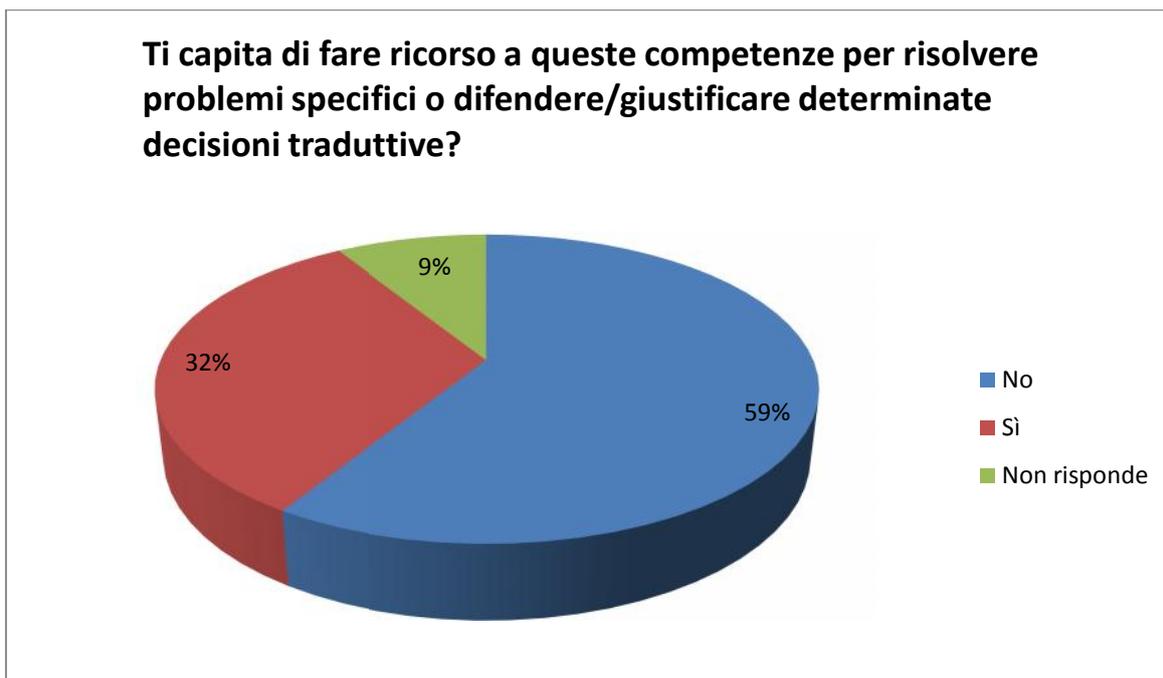


Figura 64. Distribuzione dei rispondenti in base alle conoscenze teoriche applicate alla pratica professionale

Tra coloro che hanno risposto negativamente alla domanda, 47 propongono un approfondimento. 24 hanno ricevuto una formazione presso una scuola per interpreti e traduttori ma prevalentemente di stampo pratico, per cui hanno una conoscenza teorica limitata, 7 ritengono che la teoria della traduzione non sia utile nella professione, 7 affermano di prendere decisioni durante la fase traduttiva in base alla propria esperienza, 6 considerano la pratica più importante così come i corsi basati sullo studio delle strategie traduttive, 3 pensano che la teoria non aiuti a risolvere problemi specifici.

Anche 24 dei 33 intervistati che sostengono la rilevanza della teoria hanno commentato le proprie risposte. 11 affermano di impiegare *“inconsiamente”* la teoria durante la pratica professionale quotidiana e 6 di averla assimilata alla metodologia di lavoro. 4 ricorrono alla teoria per motivare le proprie scelte, soprattutto quando vengono messe in discussione dal committente, 3 credono sia *“imprescindibile e fondamentale per la formazione “interiore” del traduttore, per l’approccio ai testi e alla difficoltà”*.

Nessun traduttore offre esempi di situazioni in cui la teoria della traduzione è stata particolarmente utile per la risoluzione di un problema. Tuttavia, 11 indicano autori o aspetti della teoria della traduzione ai quali fanno ricorso o hanno fatto ricorso consapevolmente in fase traduttiva. Tra gli autori, gli intervistati indicano Reiss e Vermeer, Newmark e Cronin, mentre tra gli argomenti e le teorie stesse, la skopos Theorie e la teoria dell’addomesticamento e dello straniamento di Venuti.

Parliamo di qualità: se hai affermato di essere in possesso di una laurea in traduzione, passando dall’ambito accademico a quello professionale, ritieni ci sia differenza tra la qualità richiesta dal mercato e quella appresa all’università?

50 (49%) intervistati ritengono che vi sia differenza tra la qualità richiesta dal mondo professionale e quella accademica.

Ciò che emerge dai commenti è la presenza di una qualità accademica e di una professionale. Quella accademica sarebbe focalizzata principalmente sulla correttezza linguistica e terminologica e non considererebbe il rapporto 100% qualità e tempi di esecuzione rapidi fondamentale invece nella professione.

“Sul mercato il cliente richiede una traduzione chiara e corretta in tempi rapidi e in genere non è interessato a questioni di stile. La puntualità, la completezza, la precisione sono criteri fondamentali, a cui non viene sempre data la stessa importanza in ambito accademico. All'università abbiamo tradotto quantità di parole molto inferiori rispetto alla media comune in ambito professionale, prestando attenzione ad ogni aspetto linguistico ed esplorando tutte le possibili traduzioni di un testo.”

“Sì, il mercato dà per scontata la qualità ma predilige la flessibilità, l'università richiede bravura e destrezza nell'uso della lingua; d'altronde, se si impara a essere bravi e accurati, poi si può dare anche la flessibilità che il mercato richiede.”

“Yes, the market requires a higher quality.”

“L'Università offre basi indispensabili, che però è necessario affinare una volta a contatto con il vero mondo del lavoro. La qualità appresa all'Università rimane comunque a mio pare un'ottima base di partenza.”

“Yes. Translations carried out for study purposes are done in unrealistic circumstances. Most translations need to be done very quickly, while retaining a high standard.”

“At university, you don't learn how to cope with tight deadlines.”

“Yes. Market wants translations faster and wants 100% quality.”

“Sì. Il mercato è molto più pratico e si basa su criteri molto essenziali di domanda e offerta difficilmente riproducibili nella teoria.”

“The market is driven by deadlines and the need for translation to generate an income. The academic world is focused on quality.”

“La différence est énorme, à l'université on vous apprend à traduire un texte d'une page en une heure, dans le monde professionnel il faut souvent traduire plusieurs pages à l'heure, ceci point de vue pratique, mais les normes de qualité sont à peu près les mêmes.”

20 (19%) traduttori ritengono invece che non vi sia alcuna differenza tra quella professionale e quella accademica. Affermano che *“la qualità richiesta è più o meno la stessa”* e che la differenza maggiore riguarda le *“contraintes à gérer”*. Inoltre l'università ha offerto *“a very good insight of what high quality means and it's important”* e *“ha preparato adeguatamente al livello qualitativo richiesto dal mercato anche perché i docenti erano tutti traduttori di professionisti.”*

5 (5%) intervistati affermano che la qualità dipende dal dominio e dal genere testuale tradotti ma anche dal mercato di riferimento. Un traduttore scrive:

“Per alcune tipologie di testo (ad es. testi turistici e documenti divulgativi non specialistici, ricette) le competenze acquisite in ambito accademico, siano più che sufficienti per ottenere una traduzione che soddisfi le richieste di qualità del mercato. In linea generale, sono comunque sufficienti come punto di partenza. Ci sono poi alcuni casi (ad es. testi specialistici in campo medico, tecnico e giuridico) in cui il livello di qualità appreso all’università non è sufficiente.”

Un altro invece:

“Je pense que chaque client demande une adaptation particulière au niveau qualité. La qualité la plus pointue que je connaisse réside dans la traduction de brevets, où la moindre virgule a une signification.”

Per concludere, 20 (20%) intervistati non rispondono e 7 (7%) non hanno un’opinione in merito.

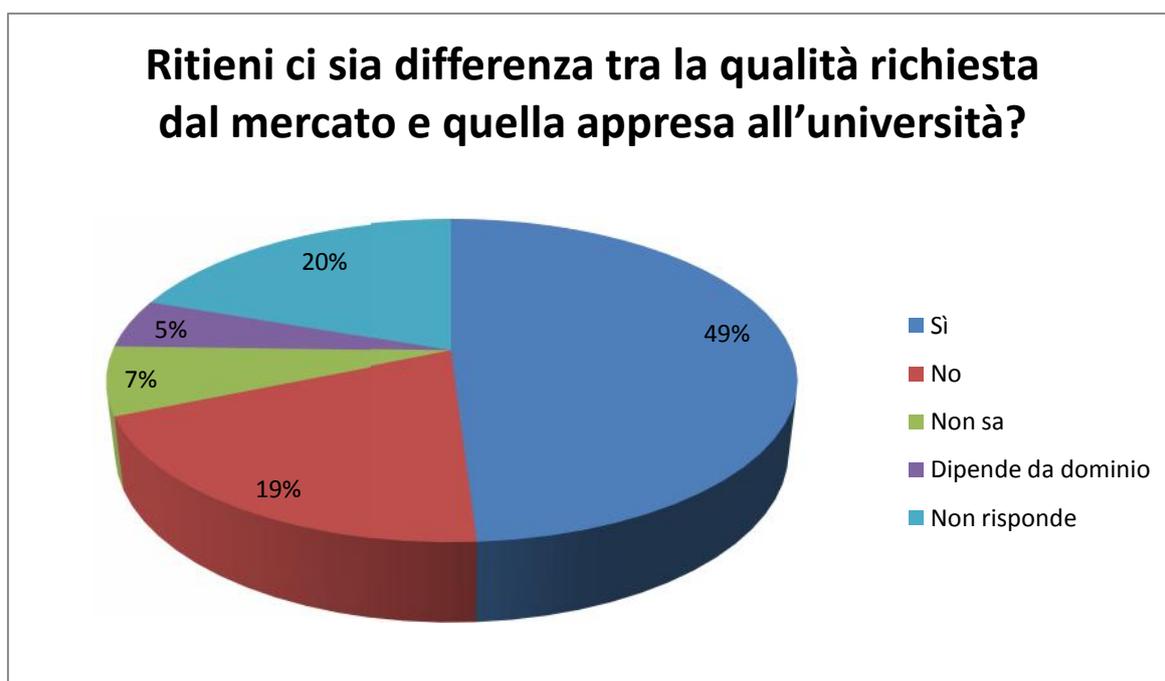


Figura 65. Qualità accademica e qualità professionale

Il concetto di qualità in traduzione è variegato e complesso. Prova comunque a dare una tua definizione in base alla tua esperienza.

Nei commenti alle risposte di 75 traduttori vi sono alcuni elementi ricorrenti che sono stati racchiusi in un’unica definizione:

“correttezza grammaticale e terminologica, padronanza della lingua di arrivo, competenza nel settore di specializzazione, precisione e allo stesso tempo chiarezza e adattamento al

target, un testo che il destinatario non dovrebbe percepire come tradotto, nel quale stile e registro siano appropriati e che rispetti lo scopo del testo di partenza”

Per 25 intervistati, invece, qualità significa consegnare un prodotto che rispetti sia elevati standard linguistici sia le esigenze del committente in termini di puntualità della consegna, attenzione al rapporto qualità/prezzo, flessibilità:

“100% quality happens when you have a 100% satisfied customer.”

“Qualità = capacità di rendere un prodotto che soddisfi il cliente in termini di fruibilità, di tempi e di rapporto qualità/prezzo. Questo concetto è estremamente soggettivo: ho scoperto nella mia esperienza che ogni cliente ha un suo concetto di qualità della traduzione (che potrebbe anche non coincidere con il mio): se il cliente è soddisfatto, la mia traduzione sarà giudicata di qualità, altrimenti no.”

“The quality of my translations can't be any better than the information provided by the client. The client must be satisfied. Depending on the kind of order, I think that clients sometimes would demand less than we translators (trying to be perfect) would allow ourselves.”

“Companies want good quality for a reasonable price.”

Due traduttori non rispondono.

Per cui se da un lato la qualità si identifica esclusivamente nella correttezza formale del testo, dall'altro, invece, tiene conto anche della soddisfazione del cliente.

2.22 Il traduttore e il futuro della professione

In base alla tua esperienza e considerando tutti i fattori sopra presentati, quali saranno i risvolti futuri della professione? Come evolverà la figura del traduttore?

I 62 traduttori su 102 che hanno espresso la propria opinione circa l'avvenire della professione mettono in evidenza tre possibili tendenze.

CAT tool e *machine translation* (MT) acquisiranno un'importanza sempre crescente e richiederanno al traduttore un aggiornamento continuo delle proprie conoscenze e competenze tecnologiche. Da un lato, per i documenti a carattere generico/divulgativo a bassa specificità, la MT diventerà un elemento comune nell'attività di traduzione quotidiana. Il traduttore si troverà sempre più spesso a correggere i segmenti generati dalla MT, integrando la propria attività con quella di *post-editor*. Vi sarà una conseguente riduzione delle tariffe a parola e un aumento dei volumi gestiti. Dall'altro, si consoliderà la richiesta di traduttori estremamente qualificati e competenti nei settori ad elevata specificità in cui l'utilizzo della MT produrrebbe risultati inutilizzabili. Inoltre, il traduttore potrà continuare a essere competitivo facendo leva sul lavoro di squadra e collaborando con colleghi provvisti di competenze complementari quali la revisione, il *desktop publishing* e il marketing in modo da poter fornire al cliente finale un servizio d'eccellenza, eliminando possibili intermediari.

Quali competenze ritieni saranno fondamentali per il traduttore freelance in futuro?

Si conclude l'analisi relativa all'attività dei traduttori freelance con un'ultima domanda sempre relativa al futuro della professione ma con un'attenzione maggiore alle conoscenze e competenze che dovrebbe avere un traduttore per continuare a essere competitivo.

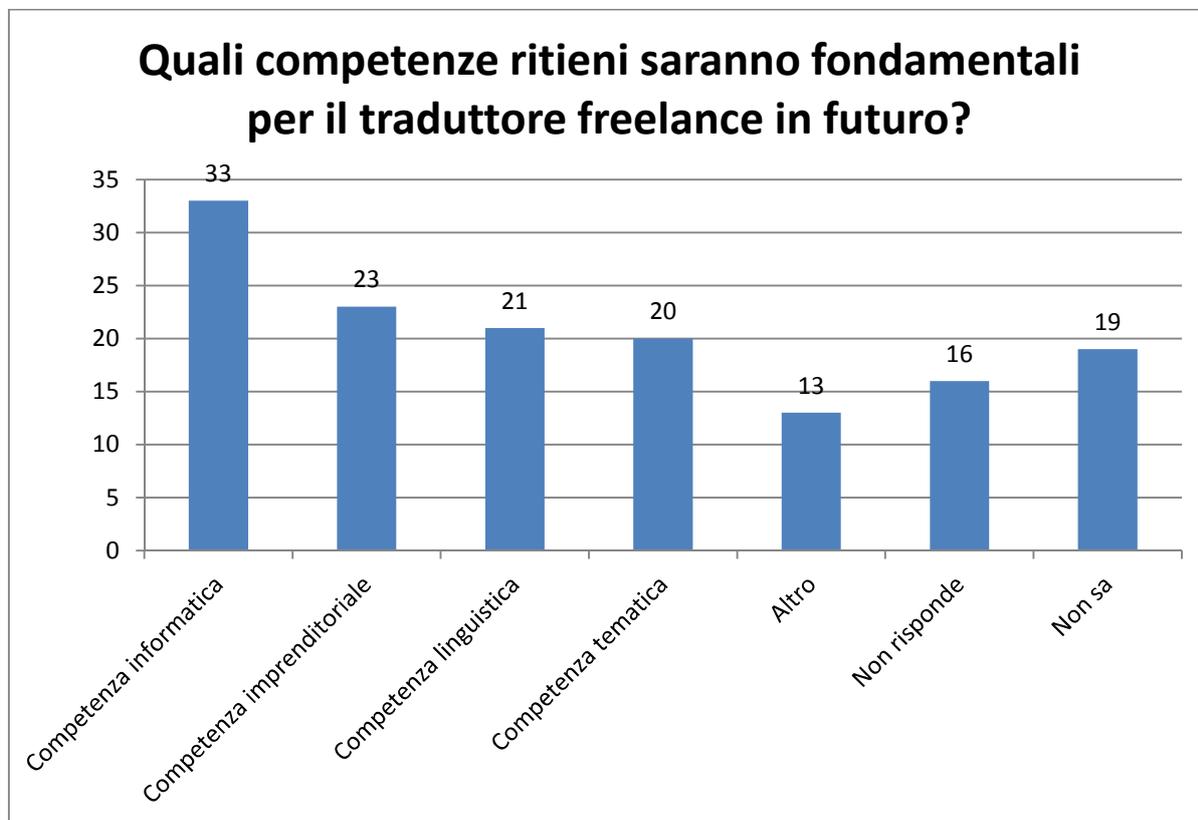


Figura 66. Previsione sulle competenze ritenute fondamentali per l'avvenire professionale

Tra le competenze chiave indicate dai 68 traduttori che rispondono alla domanda vi sono le competenze informatiche ad ampio spettro, dai CAT tool al *desktop publishing*, le competenze imprenditoriali, dalla promozione della propria attività alla gestione della fiscalità, le competenze linguistiche e, infine, quelle tematiche che dovranno essere sempre più specialistiche. La categoria "Altro" è rappresentata dalla capacità di fare rete con altri traduttori e di garantire un prodotto 100% qualità nei tempi stabiliti dal committente. 16 intervistati non rispondono mentre 19 affermano di non essere in grado di rispondere alla domanda.

2.23 Riflessioni conclusive: l'indagine dei traduttori freelance

Il campione raccolto consente di tracciare il profilo dei traduttori che hanno preso parte all'indagine. Si tratta di un campione a prevalenza femminile (62%), in cui 98 traduttori vantano una laurea di primo o secondo livello e tra questi, 61 sono in possesso di un titolo di studio in ambito traduttivo.

Il 96% lavora con partita Iva e il 32%, ossia la percentuale maggiore, è presente sul mercato della traduzione da più di venti anni. La maggior parte degli intervistati (97 su 102) dichiara di non

essere arrivata alla professione “per caso” e in base alle risposte ottenute è possibile delineare due percorsi diversi. 28 traduttori hanno seguito un percorso denominato “classico”, ossia hanno svolto un tirocinio post laurea presso un’agenzia di traduzione, hanno successivamente ricoperto la posizione di *in-house* poi lasciata per la libera professione, oppure hanno avuto la possibilità di iniziare la carriera di freelance subito dopo la laurea grazie a committenti privati. I restanti 74 intervistati hanno scelto la carriera di traduttore libero professionista per passione o per necessità ma potendo contare su un solido *background* traduttivo o almeno linguistico.

L’89% degli intervistati si affida a *community* di traduttori, quali proz.com che ha ottenuto più preferenze in assoluto tra le *community* indicate dai traduttori, col fine di trovare nuovi clienti, scambiare informazioni, offrire e ricevere supporto, fare comunità, domandare e offrire consigli terminologici e dare visibilità al proprio profilo professionale. Gli intervistati indicano anche altre modalità per ampliare il parco clienti che di solito si compone soprattutto di agenzie di traduzione: il passaparola e l’invio del proprio CV. Il 30% dei traduttori svolge anche attività di autopromozione e lo strumento privilegiato è la creazione di un sito web personale. Inoltre, 51 traduttori su 102, per cui l’esatta metà dei rispondenti, sono soliti affiancare l’attività di traduzione con quella di revisione, interpretariato e docenza.

I principali domini oggetto delle traduzioni dei rispondenti all’indagine sono diritto (36 preferenze), medicina (33) ed economia e finanza (21), gli stessi che i traduttori indicano come vincenti per il futuro della professione. Mentre tra quelli emergenti vengono indicati localizzazione (11) e informatica (10). In merito alle tipologie testuali invece quelle più tradotte sono i contratti (28), i manuali d’uso e manutenzione (18) e i cataloghi (17).

Il rapporto tra traduttori e tecnologia è un rapporto oramai consolidato che scandisce l’attività traduttiva quotidiana del traduttore e che influenza anche la metodologia con cui il traduttore affronta una traduzione (cfr. 2.20). Riportando i numeri dell’indagine, 77 traduttori su 102 si affidano agli strumenti di traduzione assistita, in particolare a SDL Trados. Tuttavia, l’analisi ha messo in evidenza una tendenza. 39 traduttori su 77 che effettivamente impiegano CAT tool non si affidano a un unico strumento ma sono competenti in minimo due di essi. Tale dato può dipendere sia dalle richieste specifiche dei committenti sia da una preferenza del traduttore. Riguardo le previsioni sul futuro della professione, gli intervistati definiscono gli strumenti di traduzione assistita “fondamentali” per l’attività traduttiva mettendone però in luce non solo i pro ma anche i contro (cfr. 2.20).

L’indagine indaga anche il concetto di qualità traduttiva attraverso due domande distinte. La prima richiede ai traduttori di fornire una definizione basata sull’esperienza professionale, mentre la seconda intende investigare se gli intervistati ritengano che vi sia differenza tra la qualità richiesta in ambito didattico e quella professionale. In merito al primo quesito, i traduttori rispondono facendo coincidere la qualità con elevati standard linguistici e con la soddisfazione del cliente. In merito al secondo, il 49% ritiene che vi sia differenza tra la qualità accademica e quella richiesta dal mercato. Secondo i traduttori, la prima sarebbe focalizzata principalmente sulla correttezza linguistica e terminologica e non considererebbe la capacità del traduttore di saper produrre 100%

qualità in tempi rapidi, fondamentale invece nella professione. Per un approfondimento sul concetto di qualità in traduzione, si rimanda al paragrafo 3.4.

In conclusione, gli intervistati hanno anche proposto una lista di competenze fondamentali per il futuro della professione: la competenza informatica, dai CAT tool al *desktop publishing*, la competenza imprenditoriale, dalla promozione della propria attività alla gestione della fiscalità, la competenza linguistica e, infine, quella tematica che dovrà diventare sempre più specializzata nel corso della professione del traduttore.

In conclusione, il profilo che emerge dall'analisi è quello di traduttori tecnico-scientifici specializzati che vantano una solida formazione in ambito traduttivo, una profonda conoscenza del settore e delle sue dinamiche oltre che dei suoi strumenti. Sono professionisti flessibili e aggiornati in grado di analizzare e prevedere gli andamenti dell'universo della traduzione. Alla luce di un simile spaccato, si potrebbe affermare che la didattica della traduzione e il docente hanno un compito di responsabilità in quanto contribuiscono a formare una figura che, sebbene agisca nell'invisibilità, in realtà è altamente specializzata e poliedrica. Per cui, in fase di pianificazione della didattica il docente dovrebbe avere ben chiara la figura che intende formare ed essere almeno consapevole delle caratteristiche che delineano il profilo professionale del traduttore.

Presentazione e analisi critica dei risultati relativi alle agenzie di traduzione

In questo paragrafo si analizzeranno i dati relativi alle agenzie di traduzione che hanno preso parte all'indagine suddividendo lo studio in sei sezioni, anagrafica, dominio e generi testuali, CAT tool, qualità, selezione dei traduttori e risvolti futuri della professione.

Le agenzie di traduzione che hanno partecipato all'indagine sono in tutto 82. Tuttavia, le risposte risultate complete e che quindi sono state prese in considerazione per l'analisi sono 56. 21 non sono state inserite in quanto gli intervistati hanno fornito dati relativi solo alla parte anagrafica (nome del centro di traduzione, nome e cognome della persona che risponde al questionario, posizione all'interno dell'agenzia e indirizzo mail), per cui non rilevanti ai fini dell'indagine. Inoltre, quattro agenzie di traduzione hanno compilato più di un questionario generando risposte duplici, probabilmente a causa dei vari *reminder* inviati automaticamente e volti a sollecitare la partecipazione all'indagine. A tale riguardo, dopo aver verificato che le risposte fossero congruenti tra loro, si è deciso di far confluire le risposte doppie in una unica.

2.24 Anagrafica

La prima sezione mira a tracciare il profilo delle agenzie di traduzione e analizza quante e quali figure fisse le compongono, con quanti traduttori freelance collaborino regolarmente, in quale o quali ambiti siano specializzate e le combinazioni linguistiche maggiormente richieste che sono in grado di soddisfare.

Iniziando ad analizzare i dati raccolti, ci si sofferma in prima istanza sulla nazionalità delle 56 agenzie di traduzione che hanno preso parte allo studio fornendo risposte complete. Come mostra il grafico, 20 sono italiane, 13 sono francesi, 9 hanno sede nel Regno Unito, 8 sono tedesche, 4 sono belghe, 1 è spagnola e 1 è bulgara. Sebbene i questionari fossero indirizzati esclusivamente alle agenzie di traduzione di Italia, Francia, Belgio, Regno Unito e Germania, la partecipazione dell'agenzia di traduzione spagnola e di quella bulgara è da attribuire alla divulgazione dell'indagine attraverso la *community* di Proz.com che riunisce agenzie di traduzione con sede in tutto il mondo. Si ipotizza che le due agenzie non abbiano letto che la ricerca fosse rivolta a cinque paesi sopra indicati.

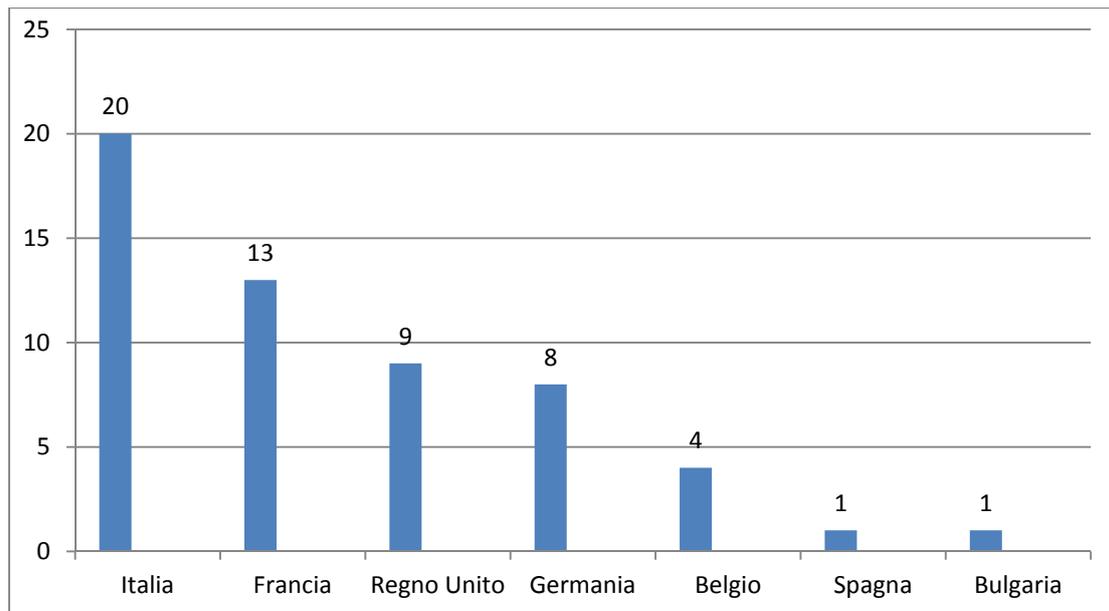


Figura 67. Distribuzione rispondenti in base a paese di appartenenza

Di quante figure fisse si compone l'agenzia?

Seguendo il grafico emerge che la maggior parte delle agenzie di traduzione che ha partecipato allo studio rientra fra le PMI ovvero, in base all'Estratto dell'articolo 2 dell'allegato alla raccomandazione 2003/361/CE, alla "categoria delle microimprese, delle piccole imprese e delle medie imprese (PMI) costituita da imprese che occupano meno di 250 persone, il cui fatturato annuo non supera i 50 milioni di euro oppure il cui totale di bilancio annuo non supera i 43 milioni di euro".

Nel caso in questione, non si è indagato fatturato o bilancio annui ma ci si è limitati a domandare quante fossero le figure fisse che compongono l'agenzia di traduzione. 17 (30%) di queste presentano 5 o più figure occupate stabilmente, altre 17 (30%) ne presentano in numero pari o superiore a 10; 12 (22%) in numero inferiore a 10; 5 (9%) in numero pari o superiore a 20; 3 (5%) in numero pari o superiore a 30; uno (2%) in numero pari o superiore a 40 e, infine, uno (2%) in numero pari o superiore a 70.

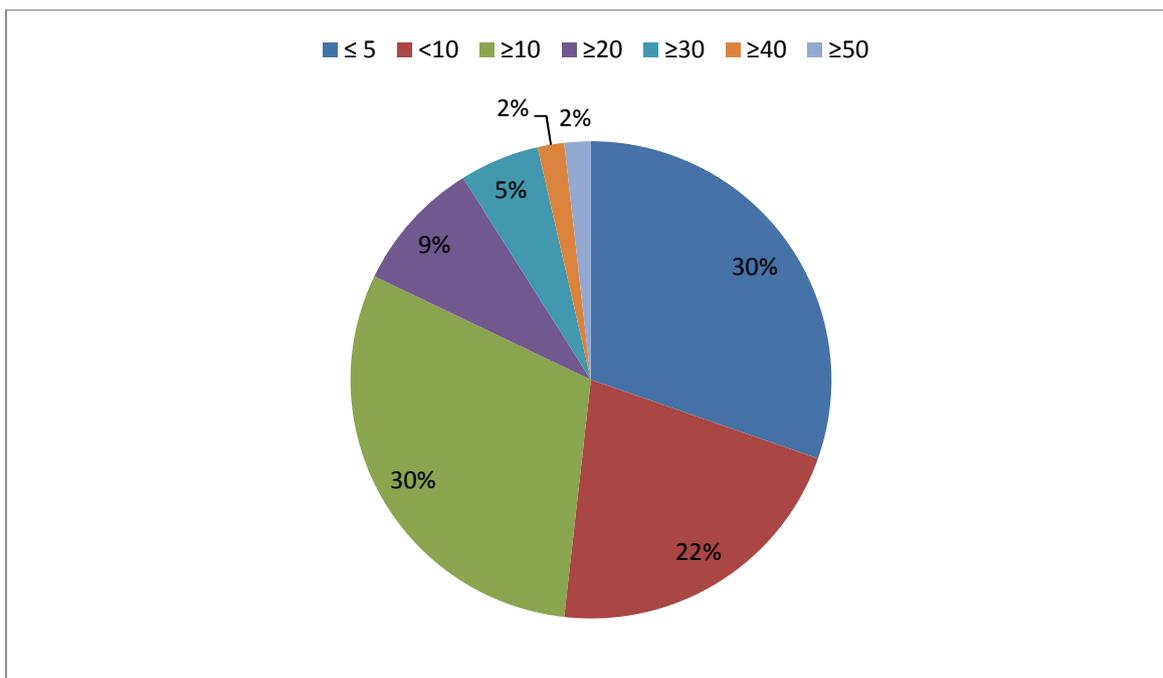


Figura 68. Figure fisse che compongono le agenzie di traduzione

Per quel che concerne la tipologia di figure che compongono internamente l'agenzia di traduzione, si è domandato quanti fossero i *project manager* (PM), i *quality assurance manager* (QAM), gli *account manager* (AM), i *vendor manager* (VM), i traduttori, i revisori, gli esperti di CAT tool e gli esperti IT. 22 agenzie di traduzione hanno risposto fornendo solo un numero generale senza indicare nel dettaglio quanti di questi fossero project manager, traduttori o esperti di CAT tool. La prima operazione svolta riguarda la suddivisione dei risultati ottenuti tra agenzie in cui il personale svolge esclusivamente la mansione di PM, QAM, VM, AM, traduttore, revisore, esperto in CAT tool e IT, da quelle in cui il personale esercita più di una mansione.

Dal grafico si evince che i centri in cui i PM svolgono esclusivamente tale mansione sono 25, i QAM "puri", invece, li troviamo in 7 centri, gli AM in 7, i VM in 12, gli esperti in CAT tool in 6, i traduttori in 10, i revisori in 8 e gli esperti IT in 9.

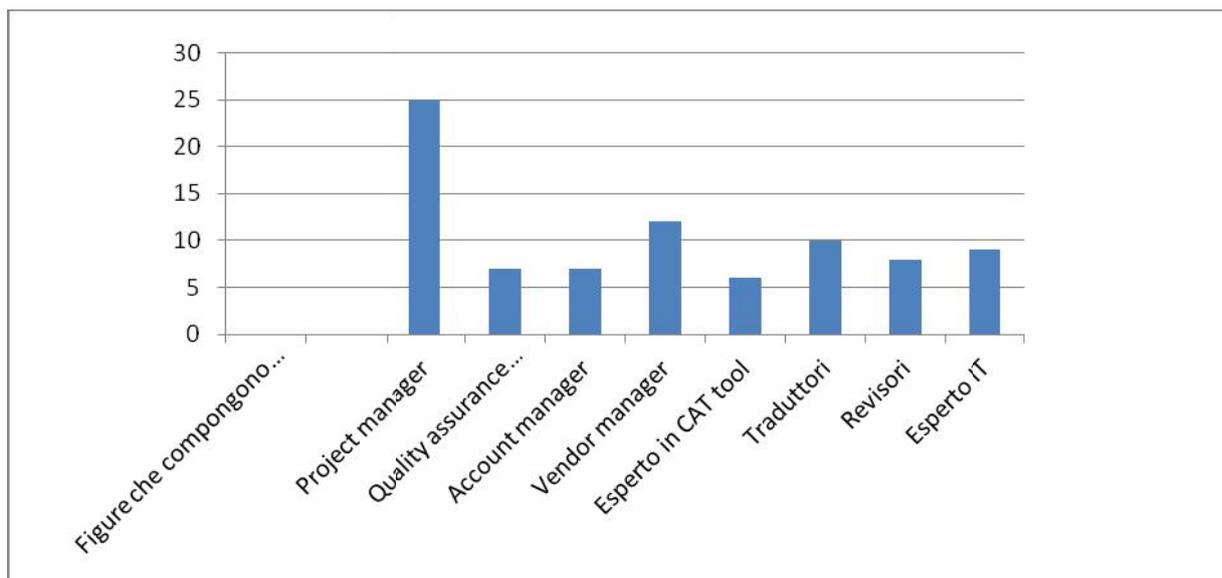


Figura 69. Tipologia figure fisse che compongono le agenzie di traduzione

Tuttavia, da tale analisi è emerso un ulteriore dato. All'interno delle restanti 34 agenzie che hanno fornito una descrizione delle figure che le compongono si osserva che spesso non vi è una distinzione netta di ruoli, ma una particolare figura può dover svolgere un ampio ventaglio di incarichi e quindi occuparsi anche di mansioni appartenenti ad altre figure.

Per quel che riguarda le figure che definiamo "ibride", ovvero che svolgono più incarichi, notiamo che in sette diverse agenzie i PM sono anche:

PM+QA	1
PM+QA+AM+esperto CAT tool	1
PM+traduttore+revisore+esperto CAT tool+esperto DTP	1
PM+VM	1
PM+revisore	1
PM+traduttore+revisore+esperto CAT tool	1
PM+esperto DTP	
PM+AM+VM+esperto DTP	
PM+QA+esperto CAT tool+revisore	1

Infine, in due agenzie il personale è *multitask*. A tale riguardo un soggetto precisa: *"we all are multi-task"* mentre un altro scrive: *"2 dirigenti (traduttori e interpreti tra l'inglese e il francese.) 1 (assistente di gestione) 1 (assistente di gestione/ traduttrice tra lo spagnolo e il francese.) 1 traduttrice francese-inglese 1 traduttore/interprete inglese-francese 1 traduttrice spagnolo francese. Tutti i traduttori sono esperti di CAT tools e si occupano oltre della traduzione di diversi tipi di consulenza linguistica, se richiesta."*

In merito alle altre figure, in una agenzia il *quality assurance manager* è anche esperto in CAT tool, in due agenzie l'esperto IT è rispettivamente anche grafico ed esperto in CAT tool, infine, in otto agenzie è presente la figura del traduttore-revisore.

Con quanti traduttori freelance l'agenzia collabora regolarmente?

I dati mettono in evidenza la collaborazione regolare delle agenzie di traduzione con un nutrito numero di traduttori freelance.

Leggendo il grafico è possibile notare che 13 agenzie lavorano con una forchetta di traduttori che oscilla tra 51 e 100 collaboratori, 10 presentano nel proprio server da 21 a 50 traduttori, 7 fino a 20 e altrettanti un numero uguale o maggiore a 100. 6 agenzie collaborano con 300 o più traduttori, 4 con 200 e 600 mentre 5, presenti nella categoria "Altro", sono così suddivisi: 2 lavorano rispettivamente con 100 e 700 traduttori mentre uno con 500 di essi.

La presenza di numeri così alti di traduttori freelance nei database delle agenzie traduzione è legata principalmente a 2 fattori (Ballerini, 2011), alla necessità di ridurre al minimo i costi fissi, attuabile soprattutto grazie all'esternalizzazione dei servizi di traduzione, e alla possibilità di garantire ai propri clienti la copertura di un ampio ventaglio di combinazioni linguistiche, settori e domini di specializzazione.



Figura 70. Numero di traduttori freelance che collaborano con le agenzie di traduzione

In quale ambito si è specializzata l'agenzia?

Nel rispondere al quesito in questione le agenzie di traduzione hanno fornito risposte multiple. La quasi totalità dei rispondenti, 55 centri su 56, afferma di essere specializzata nel settore della traduzione. Invece, 14 centri possono vantare oltre alla specializzazione in traduzione quella in localizzazione e 13 quella in interpretariato.



Figura 71. Settori di specializzazione delle agenzie di traduzione

Alla voce “Altro” sono presenti altri settori nei quali le agenzie di traduzione hanno affermato di offrire servizi:

Consulenza linguistica	4
Desktop publishing	4
Copywriting	2
Controllo qualità	1
Doppiaggio	1
Recruitment	1
Revisione	1
Multilingual typesetting	1

Quali sono i domini che l'agenzia traduce abitualmente?

I rispondenti hanno fornito risposte multiple alla domanda, per cui i risultati non rappresentano valori assoluti. I domini particolarmente richiesti sono Industria e Tecnologia (38 preferenze), Diritto (30 preferenze), Economia e Finanza (22 preferenze), Medicina e Farmaceutica (18 preferenze), Marketing e Pubblicità (14 preferenze), Moda (6 preferenze) e Turismo (6 preferenze).

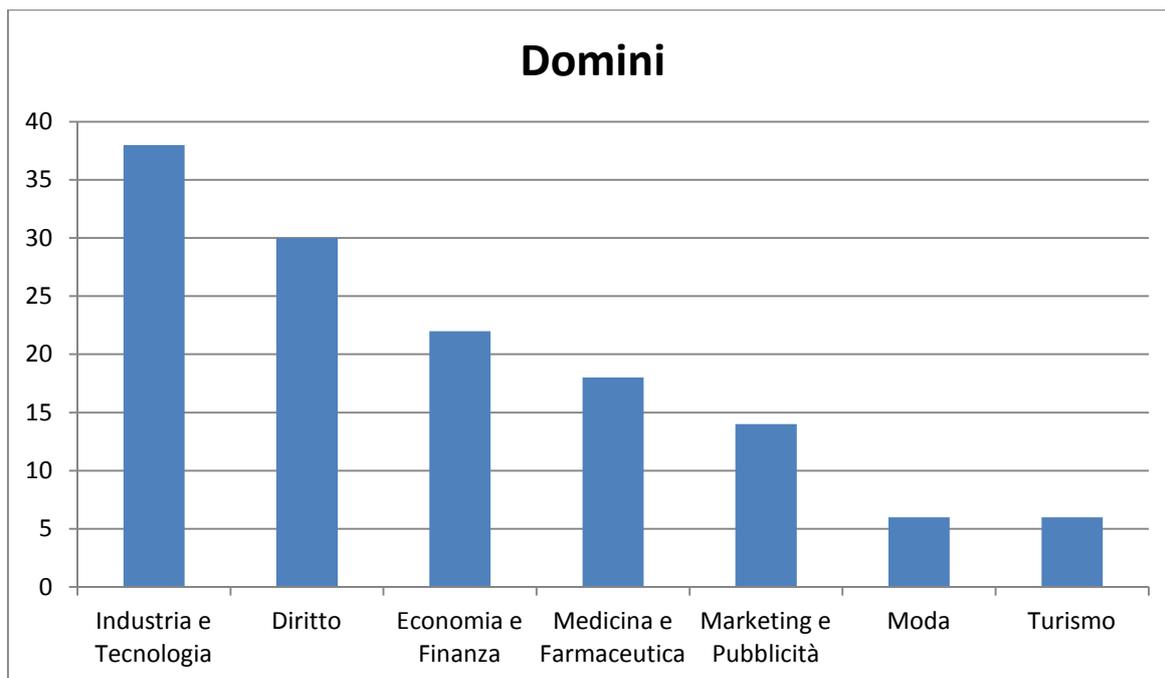


Figura 72. Domini di specializzazione delle agenzie di traduzione

Il grafico seguente rappresenta i domini che hanno raccolto un numero di preferenze inferiore a 5.

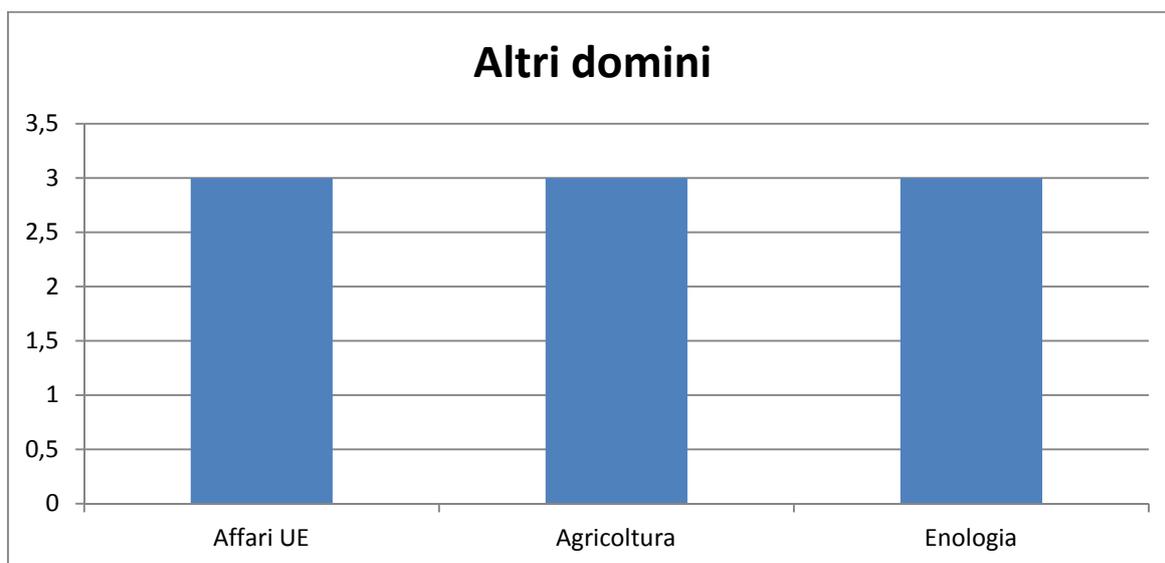


Figura 73. Altri domini di specializzazione delle agenzie di traduzione

Basandoti sulla tua esperienza nel campo della traduzione, quali sono i domini emergenti e quali quelli che potrebbero rivelarsi vincenti nel tempo?

Se la domanda precedente si basava sui domini più richiesti alle agenzie di traduzione nel momento in cui gli intervistati rispondevano al questionario, qui si chiede ai rispondenti di avanzare una previsione circa quelli che potrebbero essere i domini maggiormente tradotti in futuro.

Accanto a Diritto, Medicina ed Economia e Finanza, che si confermano tra i domini vincenti anche per il futuro della professione, emerge la localizzazione di siti Web (11 preferenze), di software e videogiochi (10 preferenze) e l'Informatica (10 preferenze).

La categoria "Altro" rappresenta i domini che hanno collezionato un numero molto basso di preferenze ma anche tre risposte che non hanno indicato un dominio in particolare, bensì una tendenza. Una agenzia di traduzione ritiene che il successo di un dominio sia strettamente collegato all'area geografica nella quale si opera; un'altra che "sia naturale che i domini varino nel tempo"; un'altra ancora che non siano i domini a cambiare quanto piuttosto i supporti.

3 agenzie non rispondono mentre 8 non sono stati in grado di avanzare una previsione.

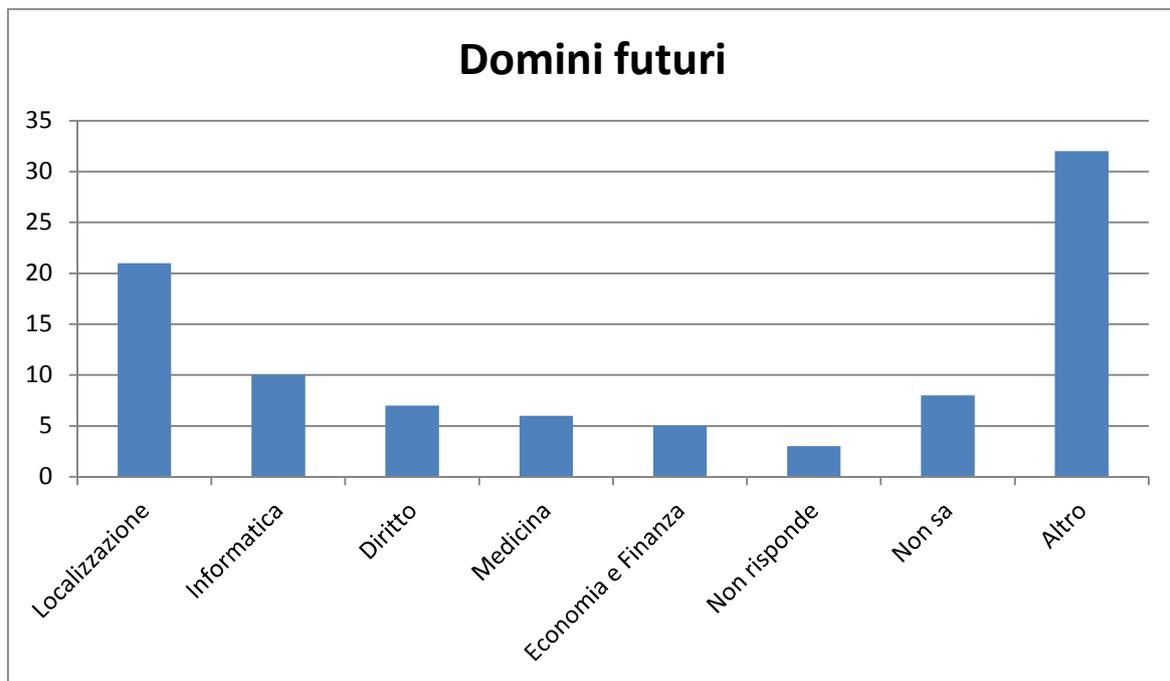


Figura 74. Domini definiti vincenti per il futuro della professione (agenzie)

Quali sono i generi testuali che l'agenzia traduce abitualmente (ad es. manuali, brochure, applicazioni, altro)?

I generi testuali di cui le agenzie intervistate si occupano abitualmente sono i manuali (31) d'uso e manutenzione, i siti Web (20), le brochure (19), i contratti (11) e i certificati legali (10), le presentazioni aziendali (10), le stringhe software (7) e, a seguire, bilanci aziendali (6), schede tecniche (6), comunicati stampa (4), relazioni aziendali e studi clinici (2). 4 agenzie offrono una risposta generica affermando di occuparsi di tutti i generi testuali.

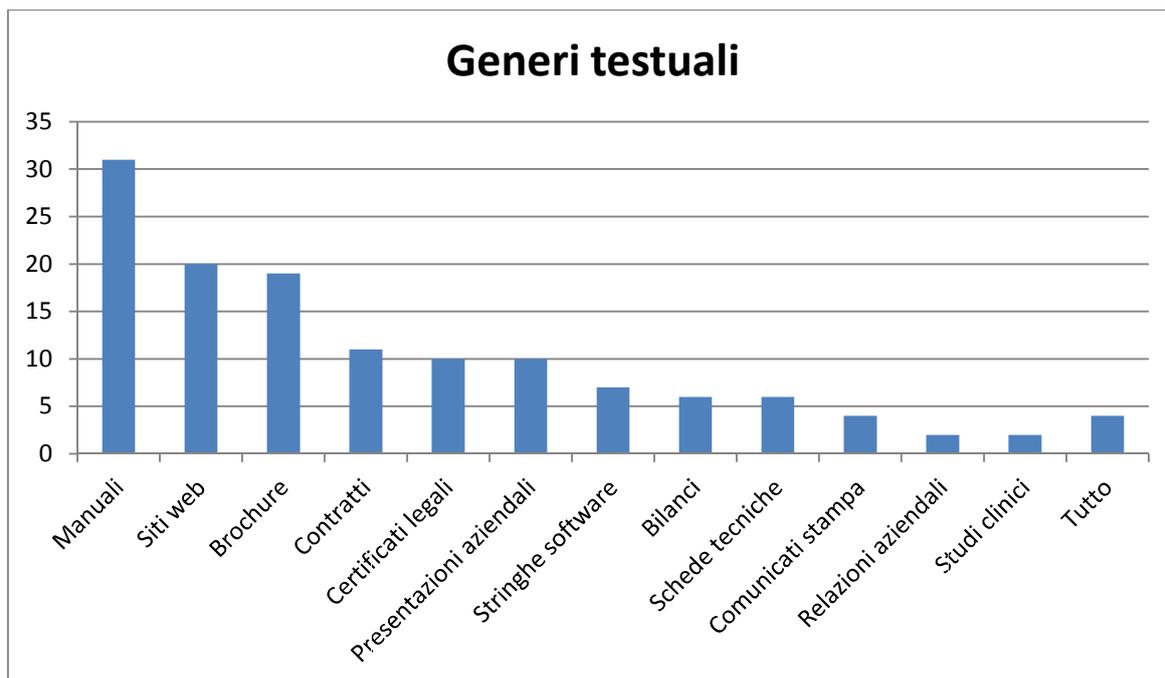


Figura 75.Generi testuali trattati dalle agenzie di traduzione

In agenzia si fa regolare uso dei CAT tool? Se la risposta è sì indicare quali CAT tool si usano e con quale scopo. Se la risposta è no, ti prego di motivare la scelta.

Quasi tutte le agenzie di traduzione si affidano regolarmente ai CAT tool.



Figura 76. Distribuzione dei rispondenti in base all'impiego di CAT tool (agenzie)

Quelli più diffusi sono SDL Trados (39 preferenze), MemoQ (11), Déjà Vu (9), Across (7), Wordfast (6), Transit (4), Passolo (3). Seguono con una preferenza ciascuno Catalyst, Idiom, Indesign, Multiterm, Winalign. Una agenzia di traduzione ha scelto di impiegare nella propria attività uno strumento di traduzione assistita sviluppato proprio all'interno del centro.

Chi impiega CAT tool ha specificato anche per quali scopi sceglie di usarli (sono elencati per rilevanza):

1. Formulare preventivi e ridurre i costi
2. Creare memorie e database terminologici
3. Garantire coerenza terminologica
4. Garantire qualità
5. Centralizzare e condividere le risorse
6. Analizzare i file
7. Recuperare testi precedentemente tradotti
8. Rispondere alle esigenze dei clienti che li richiedono espressamente

Il concetto di qualità in traduzione è variegato e complesso. Tuttavia potresti offrire una breve descrizione di ciò che la tua agenzia intende per qualità?

I rispondenti hanno fornito risposte multiple alla domanda, per cui i risultati non rappresentano valori assoluti.

Per 31 agenzie di traduzione “qualità” significa consegnare un prodotto che rispetti elevati standard linguistici, ovvero nessuna non conformità in termini grammaticali e terminologici, il testo di arrivo deve rispettare lo scopo del testo di partenza e la traduzione non dovrebbe sembrare tale.

Secondo il parere di 16 intervistati, invece, la qualità dipende dal grado di soddisfazione del cliente non solo in relazione al testo ma alla totalità del servizio.

9 rispondenti segnalano che il concetto di qualità “è ben espresso nella norma EN 15038”.

7 agenzie di traduzione ritengono che la qualità dipenda dalle risorse e dai fornitori a disposizione.

4 che la qualità sia l’unione tra qualità del servizio e qualità della traduzione consegnata.

3, invece, ritengono che sia “*the best possible match between a customer's expectations and our delivery.*”

Infine, un centro non risponde.

2.25 Selezione dei traduttori

Al momento della selezione di nuovi traduttori freelance: - quali qualifiche ed esperienza dovrebbero avere? (Ad es. laurea in traduzione, esperienza nel campo della traduzione professionale, esperienza in settori altri da quelli della traduzione.)

L’analisi dei dati ha rilevato nove diverse categorie.

Per 20 agenzie di traduzione il candidato che intende avviare una collaborazione in qualità di traduttore freelance dovrebbe essere in possesso di un titolo di studio superiore in traduzione,

essere specializzato in almeno un dominio tecnico, aver maturato esperienza e tradurre nella propria madrelingua. Tali agenzie si rifanno alle indicazioni contenute nella norma UNI EN 15038 che regola il processo traduttivo nelle agenzie di traduzione.

11 ricercano candidati con titolo di studio superiore in traduzione ed esperienza professionale, senza tuttavia specificare quanti anni di esperienza.

Per 6 agenzie è più importante che il candidato abbia accumulato negli anni esperienza nel campo della traduzione professionale. La laurea specialistica o magistrale in traduzione non è necessaria.

6 agenzie ricercano candidati con un titolo di studio superiore in traduzione mentre l'esperienza non è considerata un dato discriminante. Al contrario, tali agenzie preferiscono che il candidato non abbia alcuna esperienza in modo da poter svolgere loro stesse la formazione.

Altre 6 accettano la candidatura di traduttori freelance che, sebbene non laureati in traduzione, possano però provare i propri anni di esperienza nel campo.

3 agenzie considerano importante che il candidato vanti un titolo di studio superiore in traduzione e competenze informatiche.

Infine, 2 agenzie selezionano i propri collaboratori in base alla prova di traduzione che tutti i candidati devono svolgere. Altrettante considerano importante che il traduttore abbia un titolo di studio superiore in traduzione e sia iscritto a una associazione di categoria.

Quali competenze traduttive? (Ad es. produrre una traduzione di massima qualità, abilità nel tradurre materiale in uno o più domini altamente specializzati.)

Le competenze traduttive con il maggior numero di preferenze sono *“abilità a tradurre materiale in uno o più domini altamente specializzati”* (25 preferenze), *“tradurre nella propria madrelingua”* (18 preferenze) e *“produrre una traduzione di massima qualità”* (13 preferenze). Seguono *“puntualità nelle consegne”* (6 preferenze), *“ottime abilità di scrittura”* (5 preferenze), *“precisione”* (4 preferenze), *“correttezza formale”* (4 preferenze) e *“produrre una traduzione di massima qualità in tempi brevi”* (3 preferenze).

Le agenzie di traduzione hanno indicato anche altre competenze traduttive enumerate di seguito, le quali però hanno ottenuto poche preferenze:

- Competenze linguistiche nella lingua di partenza e in quella d'arrivo
- Competenza culturale
- Competenze informatiche
- Competenza terminologica
- Affidabilità
- Disponibilità
- Riservatezza
- Produttività giornaliera

Infine, 6 agenzie di traduzione non rispondono.

Quali competenze tecnologiche? (Ad es. abilità nell'usare sistemi di memoria traduttiva, nell'estrarre e gestire terminologia)

Per 40 centri su 56 è "essenziale" che i candidati utilizzino giornalmente gli strumenti di traduzione assistita. Collegate alla competenza relativa all'uso dei CAT tool vi sono la capacità di gestire e aggiornare la terminologia (8 preferenze) e le memorie di traduzione (6 preferenze), di convertire file in vari formati (6 preferenze).

Per 6 agenzie è importante che il traduttore sappia "how to use the Internet potential as a source of references/documentation, explanations... on specific/technical fields." Le abilità di desktop publishing sono considerate da 3 agenzie un valore aggiunto.

In ultimo, in 5 agenzie di traduzione l'uso dei CAT tool "non è richiesto".

In base alla tua esperienza e considerando tutti i fattori sopra presentati, quali saranno i risvolti futuri della professione? In quale direzione andremo?

Secondo l'opinione della maggior parte delle agenzie di traduzione che hanno risposto all'indagine il mercato della traduzione si dirigerà verso la suddivisione in due grandi settori: il settore di nicchia caratterizzato da traduttori altamente specializzati in grado di garantire standard qualitativi molto elevati ma a tariffe altrettanto elevate; e il settore "industriale" contraddistinto da tempi di esecuzione rapidissimi e da progetti con grandi volumi di parole nei quali la traduzione automatica e l'attività di post-editing saranno protagonisti, comportando una conseguente diminuzione delle tariffe. Inoltre, il legame con la tecnologia, ovvero con CAT tool e traduzione automatica, si farà sempre più forte confermando anche la figura del post-editor.

"In base alla nostra esperienza il mondo della traduzione si dividerà in due macrosettori: - la traduzione di "nicchia", di altissima qualità, con requisiti di specializzazione e cura molto elevati - la traduzione industriale, con requisiti di basso costo e massima velocità di realizzazione."

"The future will be two-fold: 1.) Broad and big mass market with turn around of huge text volumes (automated machine translation, low quality, low rates, extensive use of Cat tools, etc. 2.) Small niche market: translation of image sensible corporate communication, high quality, high rates."

"More differentiation. The translator will need to choose what type of work (s)he wants to do: - high volume, low added value work (example: postediting of machine-translated user manuals) - low volume, high added value work (example: high visibility marketing brochures). - niche market (example: patent translations, very specific domains) We also see a trend to replace one-off large volume projects by a long series of small to very small pieces of content (sometimes several dozens per day, each only a few sentences long)."

Per concludere, 7 agenzie di traduzione propongono anche una riflessione relativa al proprio futuro: il mercato si concentrerà nelle mani delle agenzie più grandi, comportando l'aggregazione sempre più frequente di agenzie minori al fine di non scomparire e mantenersi competitive.

2.26 Riflessioni conclusive: l'indagine per le agenzie di traduzione

Il campione raccolto si compone di 56 agenzie di traduzione, venti italiane, tredici francesi, nove britanniche, otto tedesche, quattro belghe, una spagnola e una bulgara le quali, avendo risposto al questionario diffuso sulla piattaforma proz.com, probabilmente non hanno letto che l'indagine era rivolta ad agenzie di Italia, Francia, Belgio, Regno Unito e Germania.

Si tratta di agenzie collocabili per lo più nella categoria delle microimprese e delle piccole imprese. Infatti il 30% delle rispondenti si compone di cinque figure fisse che comprendono traduttori, revisori, *project manager*, *quality assurance manager*, *vendor manager* e *account manager in-house* mentre un altro 30% è costituito da dieci o più figure fisse. Tale dato ha come diretta conseguenza la mancanza di una netta distinzione di ruoli in 34 agenzie su 56, dove una particolare figura può dover svolgere un ampio ventaglio di incarichi e quindi occuparsi anche di mansioni appartenenti ad altre figure, e la collaborazione dell'agenzia con un alto numero di traduttori freelance. La scelta di un personale ridotto e dell'esternalizzazione del servizio di traduzione è riconducibile alla necessità di ridurre al minimo i costi fissi e alla possibilità di garantire ai propri clienti la copertura di un ampio ventaglio di combinazioni linguistiche, settori e domini di specializzazione.

I domini più profittevoli indicati dalle agenzie sono Industria e Tecnologia (38 preferenze), Diritto (30 preferenze), Economia e Finanza (22 preferenze), Medicina e Farmaceutica (18 preferenze), Marketing e Pubblicità (14 preferenze), Moda (6 preferenze) e Turismo (6 preferenze). La localizzazione è stata indicata invece come dominio vincente per il futuro della professione.

I software di traduzione assistita si confermano essenziali per l'attività del 93% delle agenzie intervistate che li impiegano per formulare preventivi e ridurre i costi, creare memorie e database terminologici, garantire coerenza terminologica e qualità, centralizzare e condividere le risorse, analizzare i file, recuperare testi precedentemente tradotti e rispondere alle esigenze dei clienti che li richiedono espressamente. 40 agenzie annoverano i CAT tool anche tra le competenze tecnologiche che i traduttori dovrebbero possedere e collegano tale competenza alla capacità di gestire e aggiornare la terminologia, le memorie di traduzione e di convertire file in vari formati.

Nell'ultima parte del questionario, oltre alle competenze tecnologiche, vengono investigate le qualifiche e le competenze traduttive che le agenzie di traduzione ricercano nei candidati traduttori. Per 20 agenzie su 56 il candidato dovrebbe essere in possesso di un titolo di studio superiore in traduzione, essere specializzato in almeno un dominio tecnico, aver maturato esperienza e tradurre nella propria madrelingua. Tra le competenze traduttive, invece, vengono indicate abilità a tradurre materiale in uno o più domini altamente specializzati (25 preferenze), tradurre nella propria madrelingua (18 preferenze) e produrre una traduzione di massima qualità (13 preferenze).

L'analisi delle indagini per traduttori freelance e agenzie di traduzione mette in luce delle similitudini in merito al concetto di qualità e alle previsioni per il futuro della professione. Per traduttori freelance e agenzie di traduzione qualità è sinonimo di elevati standard linguistici e

soddisfazione del cliente. Mentre, per il futuro professionale i due attori prevedono il consolidarsi di due mercati, uno caratterizzato da traduttori altamente specializzati e in grado di garantire standard di qualità elevati, e uno contraddistinto da tempi di esecuzione rapidissimi e da progetti con grandi volumi di parole nei quali la traduzione automatica e l'attività di post-editing saranno protagonisti.

La presente indagine ha permesso di delineare il profilo delle agenzie di traduzione rispondenti e stabilire quali siano le qualifiche e le competenze che esse considerano rilevanti per poter avviare una collaborazione. Si tratta di un dato significativo sia per il docente che potrà scegliere di sintonizzare la propria didattica sulla base anche di tali elementi, sia per il discente che ha la possibilità di conoscere gli standard professionali richiesti.

Presentazione e analisi critica dei risultati relativi alle aziende di produzione

2.27 Anagrafica

Le aziende di produzione delle province di Forlì-Cesena e Rimini che hanno risposto al sondaggio proposto tramite la piattaforma Lime Survey sono 20, così come le risposte complete.

Si tratta di aziende operanti prevalentemente nell'industria metalmeccanica (50%), seguite da industria agro-alimentare (25%), artigianato (10%) e, infine, da abbigliamento, industria aeronautica e organizzazione eventi (5%).

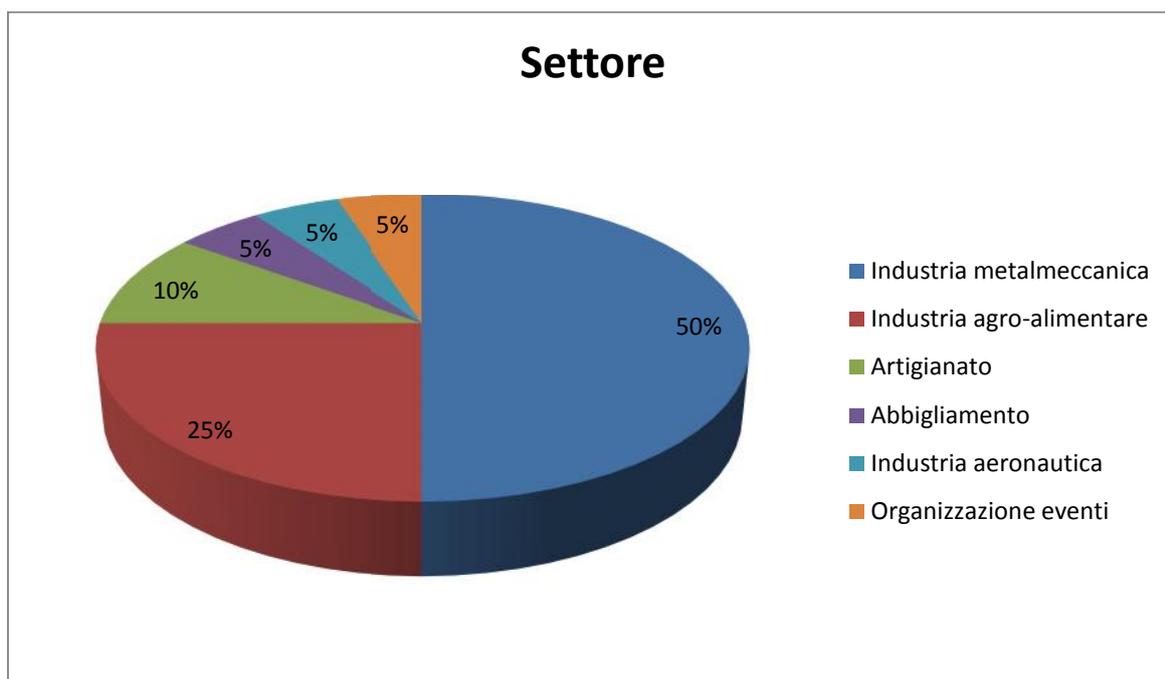


Figura 77. Distribuzione dei rispondenti in base al settore di appartenenza

Di quanti dipendenti si compone l'azienda?

Considerando gli standard indicati da Eurostat³⁴:

- Micro o nano impresa: aziende con meno di 10 dipendenti
- Piccola impresa: aziende con meno di 50 dipendenti
- Media impresa: aziende con meno di 250 dipendenti
- Grande impresa: aziende con 250 o più dipendenti

hanno risposto 8 (40%) nano imprese, 6 (30%) medio imprese, 4 (20%) piccole imprese e 2 (10%) grandi imprese.

³⁴ Raccomandazione Ce n. 361/2003, Gazzetta Ufficiale L 124 del 20.05.2003.

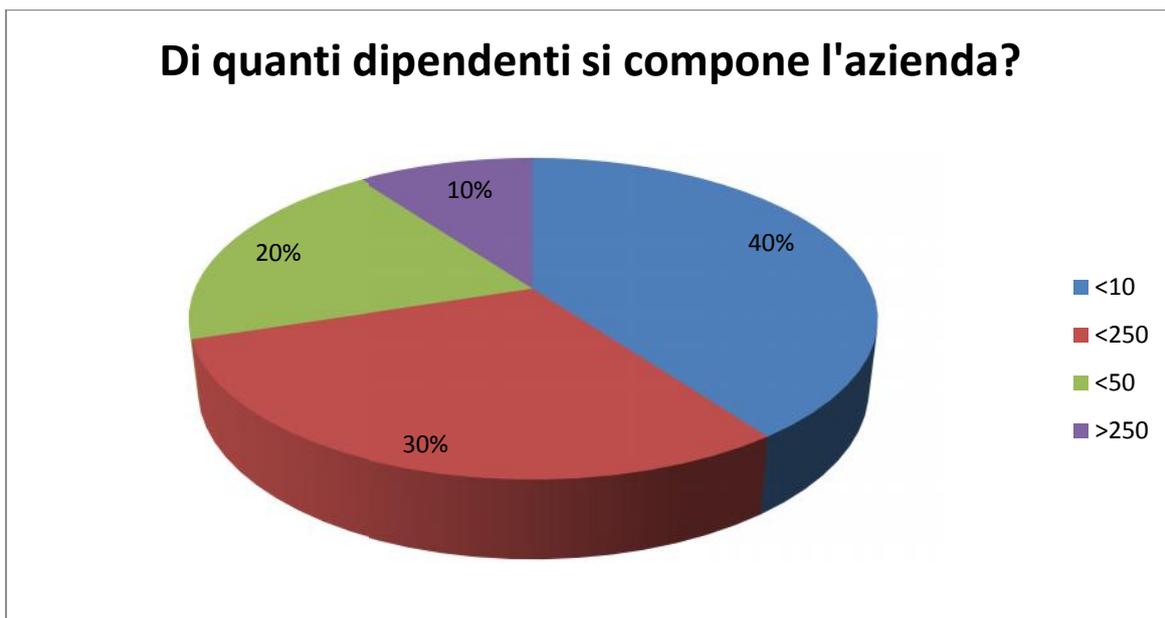


Figura 78. Distribuzione dei rispondenti in base al numero di dipendenti

L'azienda ha rapporti con l'estero?

Tutte le aziende intervistate hanno rapporti con l'estero.

Se sì, con quali paesi?

Dalla domanda a risposta multipla emerge che le aziende intrattengono rapporti commerciali con più paesi. Solo in due casi, con un unico paese, il Regno Unito. Entrando nel dettaglio, si nota che le aziende hanno rapporti soprattutto con l'Europa (39), seguono Asia (18), America settentrionale (9), America meridionale (7), Oceania (5) e Africa (4).

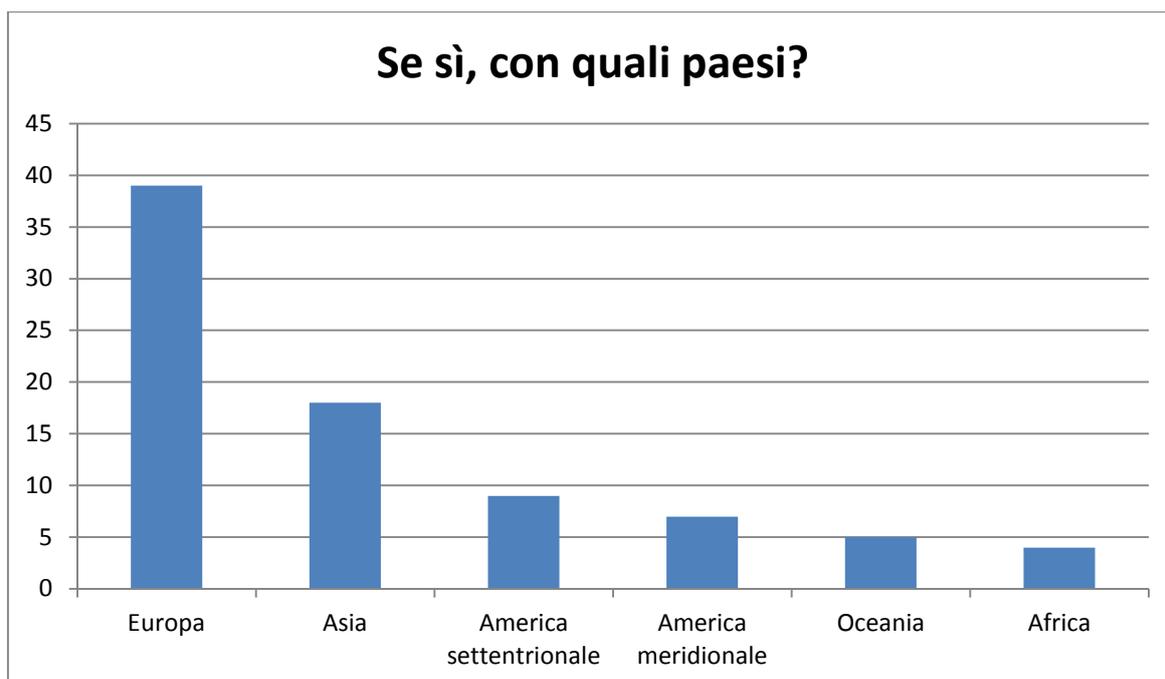


Figura 79. Paesi con i quali i rispondenti hanno rapporti commerciali raggruppati per continente

In Europa i paesi con i quali le aziende hanno maggiori rapporti d'affari sono Francia (5), Germania (3), Spagna (3) e Regno Unito (3). 6 aziende indicano di commercializzare con l'Europa senza specificare i paesi interessati.

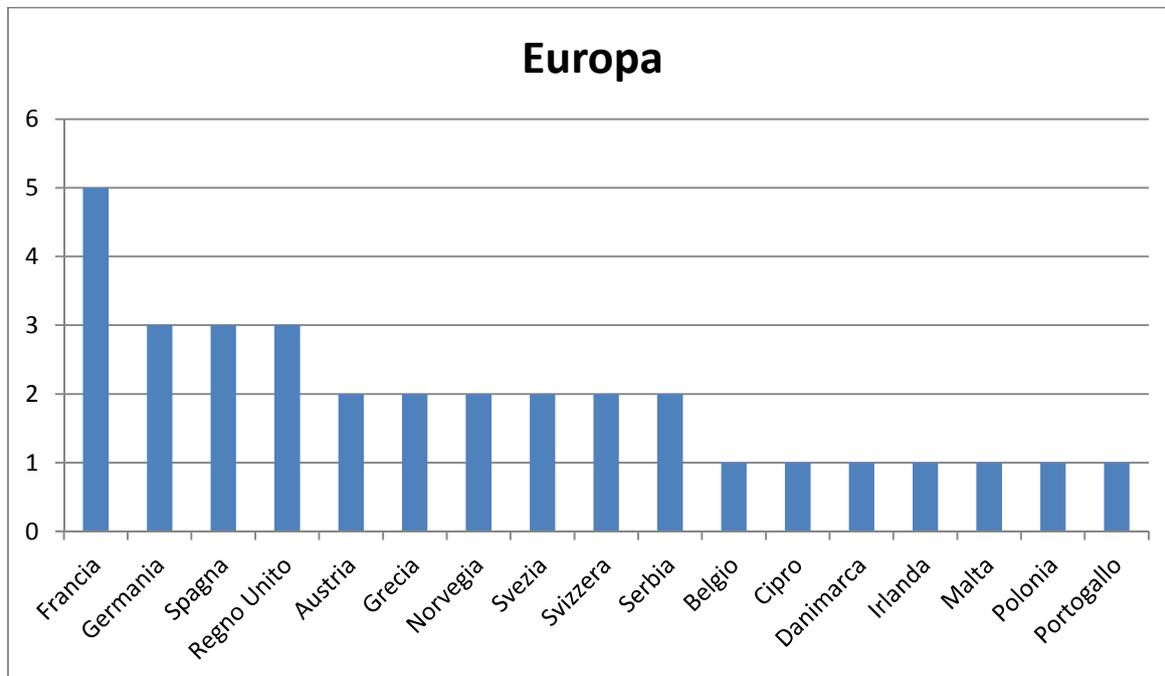


Figura 80. Paesi con i quali i rispondenti hanno rapporti commerciali: Europa

In Asia sono tre i paesi con cui le aziende commercializzano: Russia (3), Oman (2), Emirati Arabi Uniti (2) e Qatar (2).

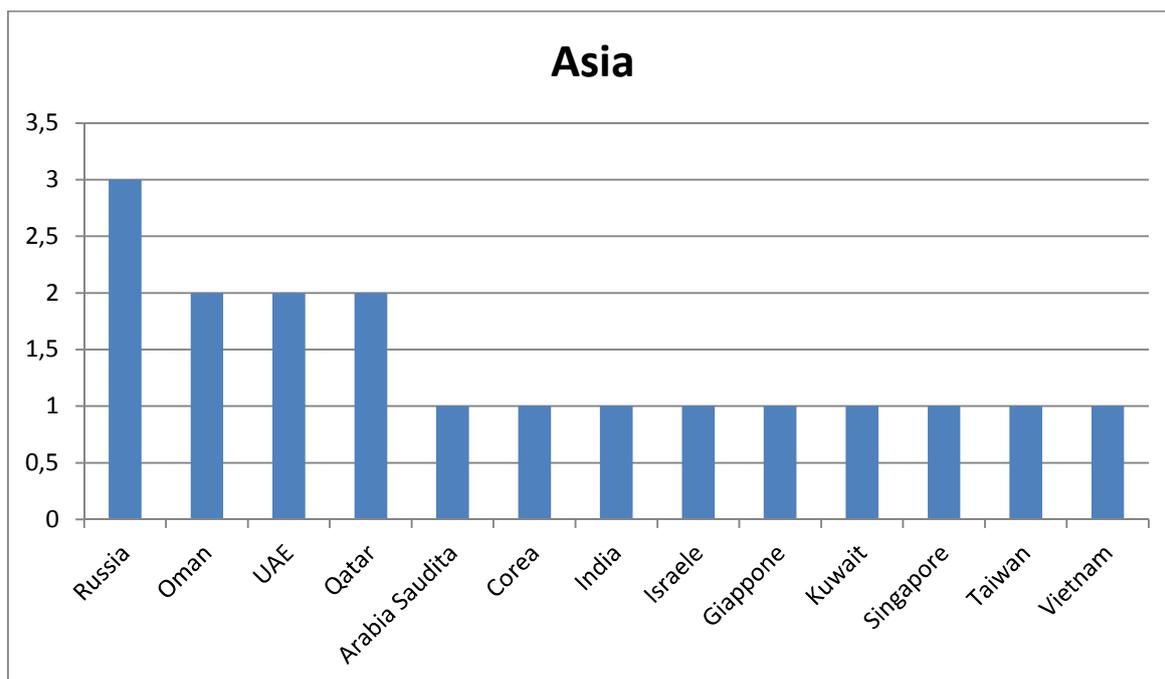


Figura 81. Paesi con i quali i rispondenti hanno rapporti commerciali: Asia

Per l'America settentrionale, gli intervistati indicano generalmente Stati Uniti (6) e Canada (3).

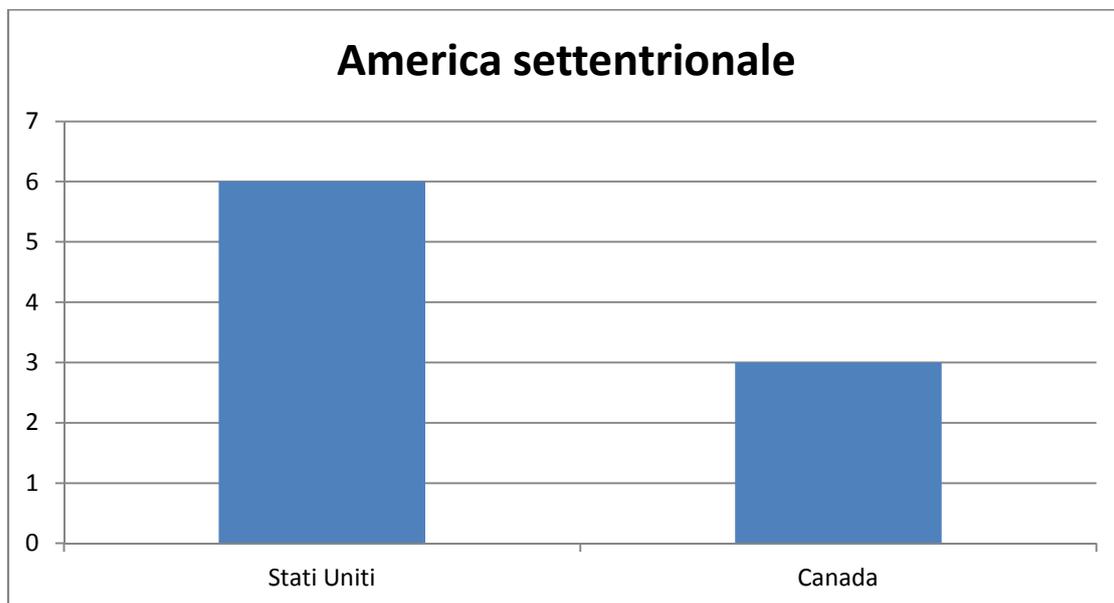


Figura 82. Paesi con i quali i rispondenti hanno rapporti commerciali: America settentrionale

In America meridionale si registra una preferenza per paese: Brasile, Cile, Colombia, Costa Rica, Messico.

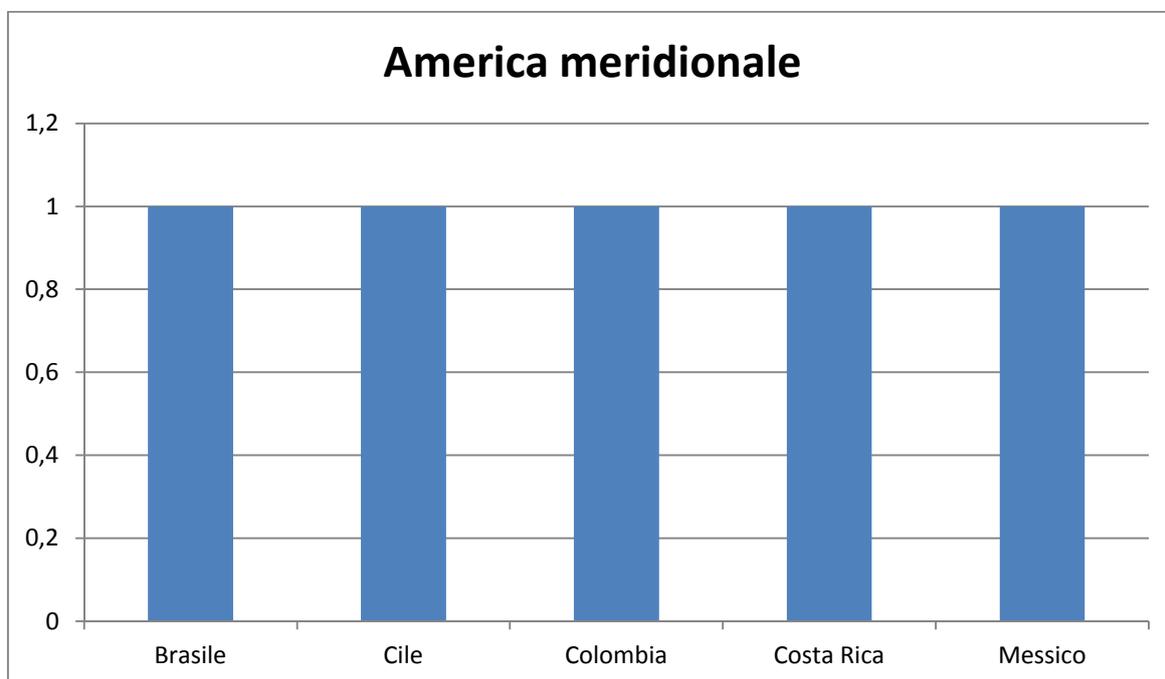


Figura 83. Paesi con i quali i rispondenti hanno rapporti commerciali: America meridionale

In Africa le aziende indicano Nordafrica (3) e Sudafrica (1).

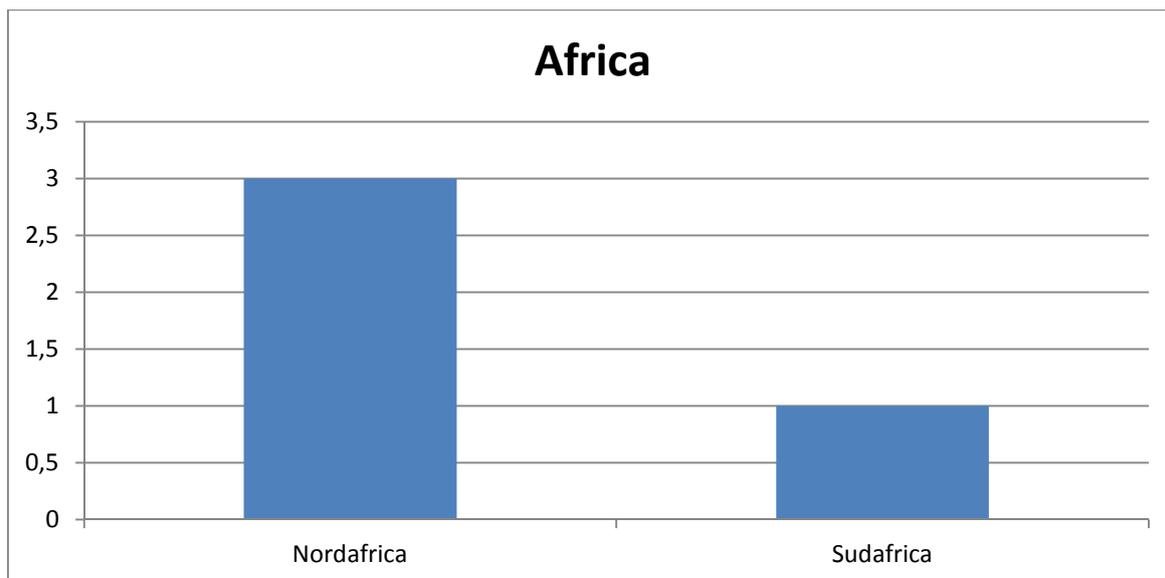


Figura 84. Paesi con i quali i rispondenti hanno rapporti commerciali: Africa

In Oceania 4 aziende commerciano con l’Australia e una con la Nuova Zelanda.

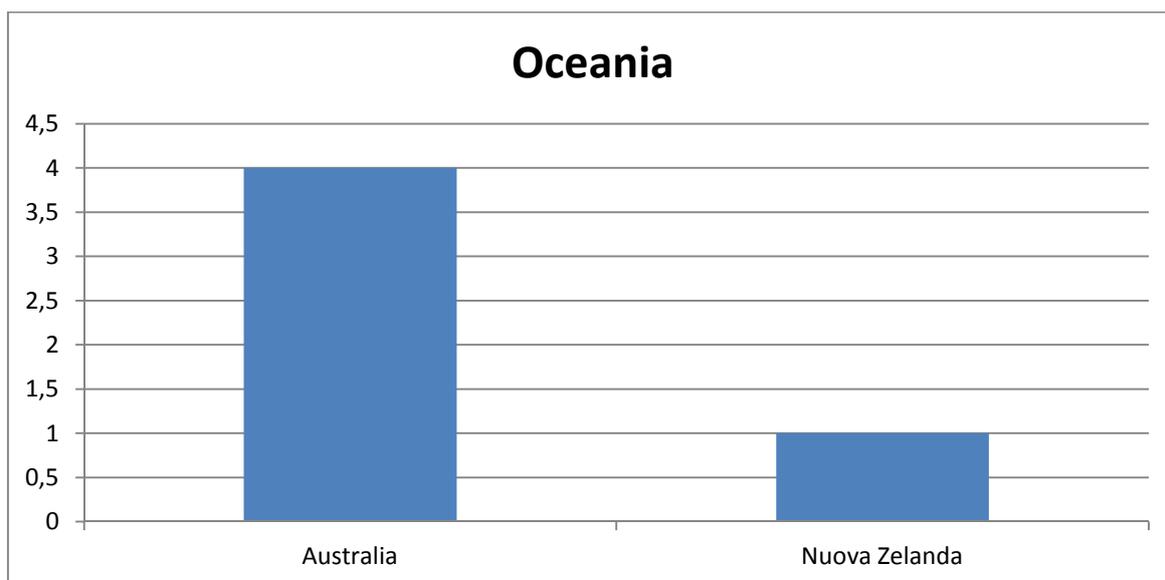


Figura 85. Paesi con i quali i rispondenti hanno rapporti commerciali: Oceania

Infine, 4 aziende indicano di avere rapporti con tutti i paesi del mondo.

Confrontando i dati sopra esposti emerge che i paesi prevalenti sono Stati Uniti (6), Francia (5), Australia (4), Germania (3), Regno Unito (3), Russia (3) e Spagna (3).

Quali sono i canali di contatto utilizzati con l’estero?

Nessuna tra le aziende rispondenti si affida unicamente al mezzo telefonico o alla videoconferenza per contattare i propri clienti esteri. La maggioranza di esse (11) combina l’uso di telefono, mail e videoconferenza, oppure 5 di esse quello di telefono e mail. 3 mantengono i rapporti solo per posta elettronica mentre 1 associa alla combinazione telefono-mail-videoconferenza anche il fax.

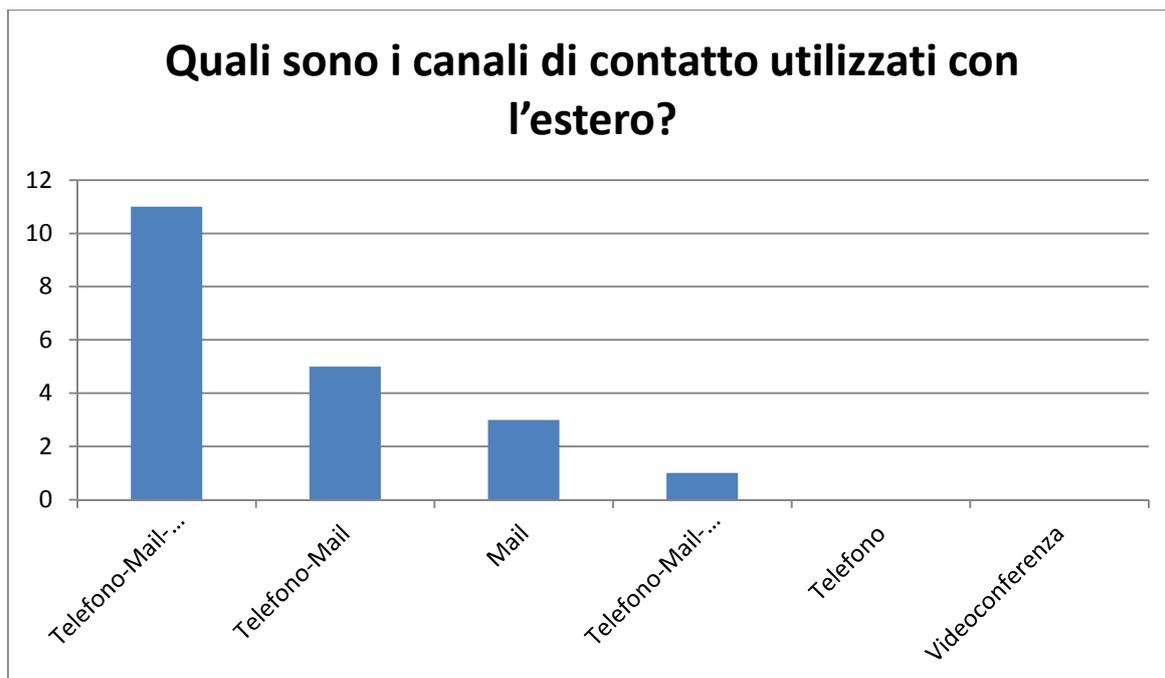


Figura 86. Canali di contatto dei rapporti commerciali

Con quali lingue straniere lavorate abitualmente?

Le risposte in merito alle lingue di lavoro aziendali rispecchiano i dati circa i paesi esteri con i quali le aziende hanno rapporti commerciali, con in testa l'Europa. Infatti, 5 aziende lavorano con inglese, francese, tedesco e spagnolo; 4 rispettivamente con inglese, francese e tedesco e solo con inglese; 3 con inglese e francese, 2 con inglese, francese, spagnolo e russo; 1 con inglese, francese, tedesco, spagnolo, polacco, russo, arabo, cinese e greco e 1 con inglese, francese e spagnolo. Nessuna azienda tra le intervistate lavora solo con la lingua tedesca o francese.

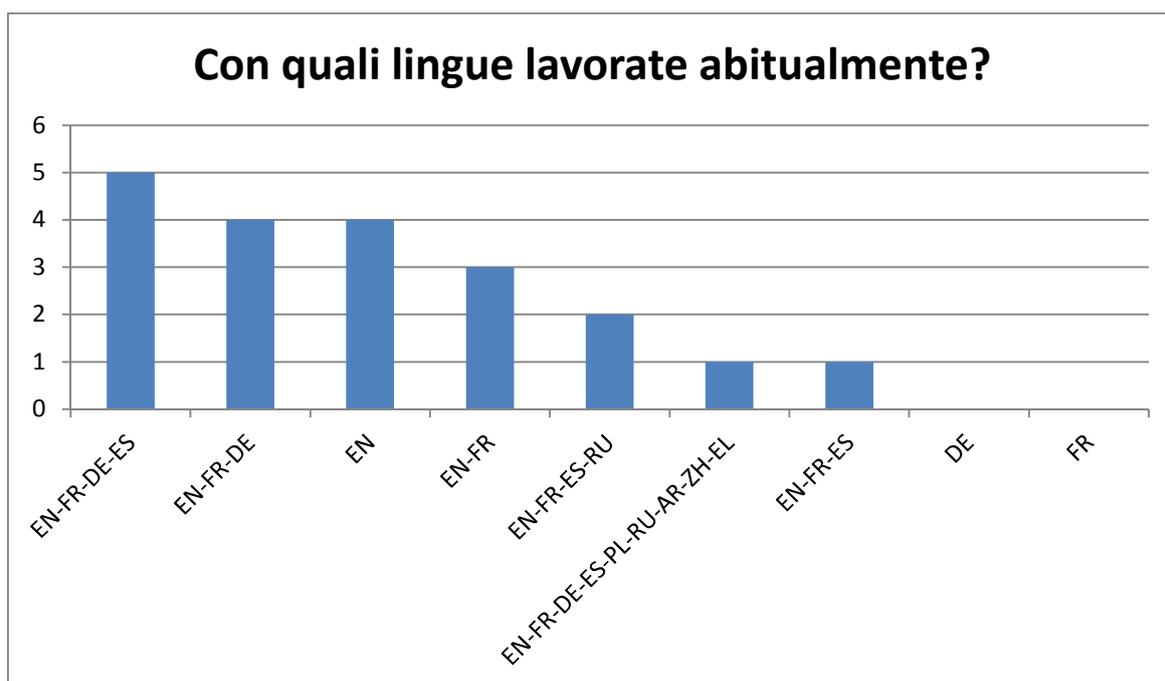


Figura 87. Lingue straniere dei rapporti commerciali

In quali settori dell'azienda si utilizzano le lingue straniere?

L'ufficio commerciale estero è il settore aziendale che con 17 preferenze ricorre più frequentemente nelle risposte degli intervistati circa uso delle lingue straniere e dipartimento interessato. Seguono amministrazione con 9 preferenze, ufficio acquisti, marketing, tecnico e direzione con 7 preferenze ciascuno. Solo una preferenza per l'Ufficio traduzioni.

Commerciale estero	6
Amministrazione Commerciale estero Ufficio tecnico	3
Direzione Amministrazione Commerciale estero Ufficio tecnico Ufficio acquisti Ufficio marketing	2
Amministrazione Commerciale estero Ufficio tecnico Ufficio acquisti	2
Direzione Amministrazione Ufficio traduzioni Ufficio acquisti Ufficio marketing	2
Direzione Commerciale estero Ufficio acquisti Ufficio marketing	1
Direzione Amministrazione Commerciale estero Ufficio tecnico	1
Commerciale estero Ufficio marketing	1

Vengono prodotti testi o materiali in lingua straniera? Se sì, quali?

Tutte le aziende producono materiali in lingua straniera. Nello specifico si tratta di:

Documentazione tecnica	13 preferenze
Manuali d'uso e manutenzione	11 preferenze
Contenuti sito Web	10 preferenze
Contenuti video	10 preferenze
Cataloghi	4 preferenze
Pubblicità	2 preferenze
Etichette	1 preferenza

2.28 Ufficio Commerciale Estero

L'azienda presenta un ufficio commerciale estero/personale con mansioni di commerciale estero? Se sì, quante?

Tutte le 20 aziende vantano un ufficio commerciale estero. In 13 (64%) aziende si compone di meno di 5 dipendenti, in 4 (20%) di più di 5, in 2 (10%) di meno di 20 e in 1 di meno di 10.

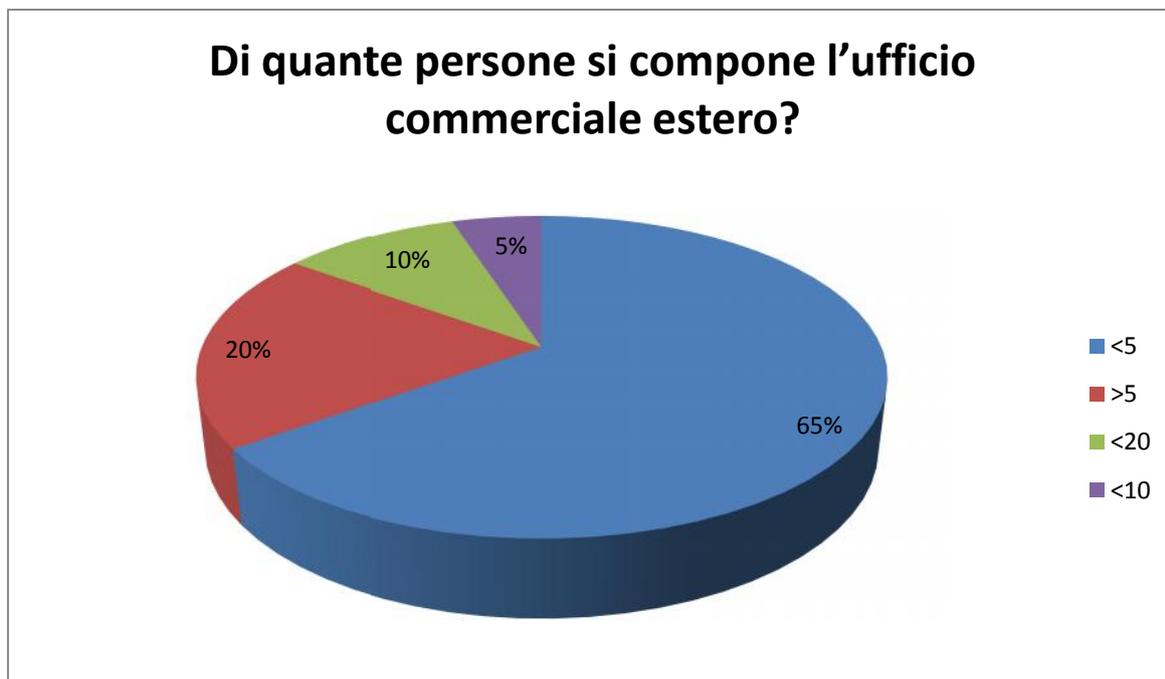


Figura 88. Dipendenti che compongono l'ufficio commerciale estero

Quali mansioni principali svolgono le figure che ve ne fanno parte?

Il grafico pone in evidenza la varietà di mansioni svolte dai dipendenti dell'ufficio commerciale estero. Gli addetti si occupano di vendita, servizio clienti, inserimento e *follow-up* ordini, assistenza alla vendita e post-vendita, formulazione offerte e prezzi, gestione ordini, coordinamento *dealer*, *business development*, segreteria commerciale.



Figura 89. Mansioni dipendenti ufficio commerciale estero

Quale formazione possiedono le figure che compongono l'ufficio commerciale estero?

Al pari delle mansioni svolte, anche la formazione dei dipendenti che compongono l'ufficio commerciale estero è piuttosto varia. Infatti, è possibile notare che in tre risposte un dipendente è diplomato, un altro possiede una laurea triennale in ambito linguistico, mentre il terzo una laurea magistrale in ambito tecnico con conoscenza linguistica. Si rileva comunque come la maggior parte di essi presenti una formazione universitaria di primo e secondo ciclo. Una costante osservabile è che la laurea triennale o magistrale in ambito tecnico è sempre accompagnata dalla conoscenza linguistica.

Nello specifico 9 dipendenti sono diplomati; 9 hanno una laurea triennale, 5 di tipo linguistico mentre 4 di tipo tecnico; 6 vantano una laurea magistrale, 4 di tipo tecnico mentre 2 di tipo linguistico. Solo un rispondente ha specificato che la laurea triennale in ambito linguistico è in traduzione e interpretariato.

Quale formazione possiedono le figure che compongono l'ufficio commerciale estero?

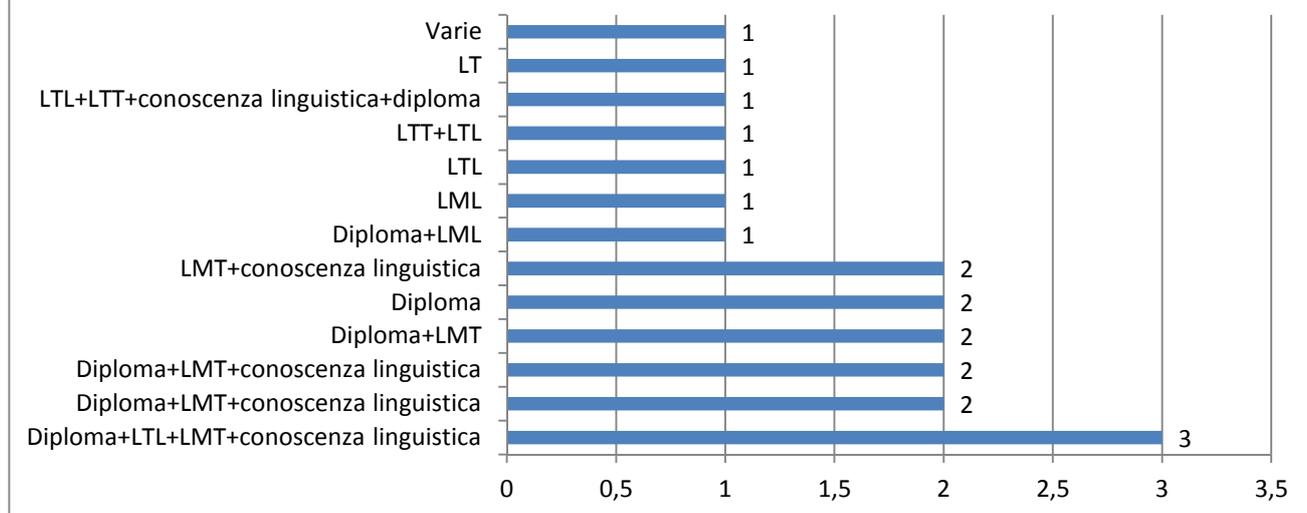


Figura 90. Formazione dipendenti ufficio commerciale estero

2.29 Azienda e ambito traduttivo

Vengono svolte traduzioni all'interno dell'azienda? Se sì, chi le svolge? E con quale frequenza?

In 16 aziende di produzione vengono svolte traduzioni. Ad occuparsene sono soprattutto i dipendenti con conoscenza linguistica (6) seguiti da dipendenti con formazione tecnica e conoscenza linguistica (5), traduttori (2), traduttori e dipendenti con conoscenza linguistica (1), traduttori e dipendenti con conoscenza linguistica e tecnica (1) e dipendenti con formazione linguistica e tecnica (1).

In 5 aziende si traduce mensilmente, in 4 giornalmente, in 3 settimanalmente, in 2 annualmente in 1 raramente, "quando serve", "6-7 volte all'anno". 3 aziende di produzione non rispondono.

Come è possibile leggere nell'analisi della risposta seguente, le aziende che indicano i traduttori come personale preposto alle traduzioni intendono traduttori freelance contattati all'occorrenza. Solo in un'azienda di produzione, in cui vi è necessità di tradurre a cadenza giornaliera, il traduttore è un dipendente dell'ufficio commerciale estero.

Se no, il lavoro viene affidato a servizi esterni? Se sì, a chi? In quale percentuale il materiale da tradurre viene affidato a esterni?

13 aziende esternalizzano le proprie traduzioni, 5 affermano di non aver bisogno di affidare a fornitori esterni il lavoro, mentre 2 aziende non rispondono.

L'aspetto che colpisce maggiormente di tale risposta e che viene messo in evidenza da un'analisi incrociata con il quesito appena analizzato è che, anche nelle aziende in cui le traduzioni vengono svolte internamente, in realtà una parte di lavoro viene affidata in *outsourcing*.

Gli incarichi di traduzione esternalizzati vengono affidati ad agenzie di traduzione (12) e a traduttori freelance (2). 6 intervistati non rispondono. Due rispondenti precisano di rivolgersi ad agenzie soprattutto per *“lavori di traduzione più consistenti, quali ad esempio presentazioni aziendali o catalogo”*.

In 7 aziende il materiale affidato ad esterni è pari al 50%, in 5 è inferiore al 5%, in 3 superiore al 5%, in 1 inferiore al 10%. 4 aziende non rispondono. Coloro che esternalizzano il lavoro di traduzione per il 50% corrispondono alle aziende in cui la frequenza traduttiva è molto bassa.

Quali testi vengono tradotti abitualmente (manuali, materiale interno per l'azienda, dépliant, altro)?

I testi tradotti con maggiore frequenza sono manuali d'uso e manutenzione (7), cataloghi (6) e dépliant (5). Seguono schede tecniche (2) e brochure (2), contratti, etichette, mail e presentazioni aziendali (1).

Chi traduce fa uso di software di traduzione assistita (SDL Trados, Wordfast, altro)? Se sì, quali? Se no, come vengono svolte le traduzioni?

Solo in un'azienda si ricorre agli strumenti di traduzione assistita, nello specifico a SDL Trados. 5 intervistati rispondono di non affidarsi ai CAT tool, 12 non sanno se chi si occupa di tradurre impieghi tali strumenti mentre 1 ammette di non conoscerli.

In realtà, un altro intervistato risponde affermativamente alla domanda. Tuttavia, quando si chiede quale sia lo strumento CAT usato la risposta è Google traduttore. Questo indica, a parere di chi scrive, che il rispondente non conosce la differenza tra sistemi di traduzione assistita e *Machine translation*.

I dipendenti che non si affidano ai CAT tool fanno ricorso alle proprie conoscenze e competenze nell'ambito oggetto della traduzione (4), ai dizionari bilingui (2), a fonti e siti web (2). 1 non sa mentre 12 non rispondono.

Coloro che si occupano di traduzioni fanno uso di software di traduzione automatica (Google traduttore, Bing, Systran)? Se sì, quali?

I dipendenti di 10 aziende si affidano alla *machine translation* (MT), 9 a Google traduttore e 1 a Bing. 2 non rispondono mentre 8 non ricorrono alla MT. Un aspetto che si intende indagare in una pubblicazione futura sono le ragioni del successo della MT a fronte dei rischi incombenti, se si tratta di un utilizzo consapevole e se viene considerata uno strumento del tutto affidabile o meno.

Se sì, per tradurre verso l'italiano? Se sì, per tradurre verso la lingua straniera?

La *machine translation* viene usata soprattutto per tradurre verso la lingua straniera. 9 intervistati rispondono che chi traduce vi si affida per tradurre in attiva mentre solo 4 in passiva.

Chi svolge le traduzioni, quale formazione presenta?

Dai dati emerge che in azienda gli incaricati a tradurre sono gli stessi dipendenti dell'area commerciale estero. Per cui le risposte del presente quesito sono le medesime del paragrafo 2.26.

2.30 Formazione

Ritieni che le competenze linguistiche disponibili in azienda siano adeguate a rispondere alle esigenze operative aziendali? Se no, perché? Cosa si potrebbe fare per far sì che tali competenze linguistiche siano all'altezza delle esigenze aziendali?

18 rispondenti ritengono che le competenze linguistiche dei dipendenti dell'ufficio commerciale estero siano adeguate alle necessità aziendali. Due aziende, invece, credono che debbano essere migliorate.

Sebbene la maggioranza delle aziende si ritenga soddisfatta del livello delle competenze linguistiche in possesso dei propri dipendenti, quattro di esse avanzano delle proposte per migliorarle attraverso corsi di formazione di tipo linguistico con consulenti esterni.

Quali competenze ricerca l'azienda in un potenziale candidato all'ufficio commerciale estero o all'ufficio traduzioni, ove presente?

A tale domanda, 7 aziende non rispondono mentre 2 affermano di non essere alla ricerca di candidati.

Dei restanti 11 rispondenti, 5 associano ad una buona conoscenza linguistica quella nel settore di pertinenza, di tipo tecnico o economico; 3 indicano in maniera esclusiva la padronanza linguistica, sia scritta che orale; mentre 3 sottolineano competenze più generali quali flessibilità, disponibilità per trasferte, capacità di *problem-solving*, attitudine al commercio e al rapporto con i clienti.

2.31 Traduzione e formazione linguistica aziendale: alcune riflessioni

Dai risultati dell'indagine sul rapporto tra traduzione e alcune aziende di produzione delle province di Forlì-Cesena e Rimini emerge che quella del traduttore professionista *in-house* non è una figura particolarmente diffusa³⁵, ma rimane di fatto una figura di nicchia.

Tale constatazione è giustificata dal fatto che la maggior parte delle aziende intervistate non ha un carico di lavoro di traduzione giornaliero o settimanale tale da rendere necessaria la presenza di traduttori *in-house*. Per cui, si rivolgono ad agenzie di traduzione o a traduttori freelance quando il progetto di traduzione, di solito composto da manuali d'uso e manutenzione, cataloghi o dépliant,

³⁵ Tali dati trovano conferma nel sondaggio svolto nel 2010 da Navetta (2011) su un campione di trenta aziende italiane. Da un confronto con l'indagine elaborata da Navetta emerge che la situazione in sei anni è rimasta pressoché invariata. Infatti, è confermata la tendenza a ridurre il numero di traduttori presso le aziende di produzione a favore di un aumento degli incarichi per le agenzie di traduzione esterne con il conseguente consolidamento nell'ambiente di lavoro di una figura le cui mansioni richiedono una buona conoscenza delle lingue straniere ma non direttamente collegate alla traduzione.

è particolarmente sostanzioso, deve essere tradotto in più lingue e generalmente verso la lingua straniera.

Tale tendenza ha come diretta conseguenza il consolidarsi nell'ambiente di lavoro di una figura le cui mansioni richiedono una buona conoscenza delle lingue straniere, ma non sono strettamente legate alla traduzione. Si tratta di dipendenti inseriti all'interno dell'area commerciale estero che lavorano principalmente con le lingue straniere e svolgono incarichi di diversa tipologia. Spesso, come mostra l'indagine, svolgono funzioni di segreteria commerciale, dall'acquisizione delle commesse alla gestione dei clienti passando per traduzioni, ma di volume molto ridotto.

Tali figure rientrano nella categoria del traduttore "misto", ossia impiegati commerciali le cui mansioni possono prevedere in maniera più o meno frequente lo svolgimento di traduzioni e sono comunque accompagnate da incarichi di altro tipo. In questo caso, le competenze richieste includono la conoscenza della lingua straniera e, preferibilmente, del settore di pertinenza, oltre a doti comunicative e relazionali, flessibilità, capacità gestionali e disponibilità per eventuali trasferte all'estero. La traduzione non rappresenta un'attività esclusiva ma viene integrata, se non in alcuni casi resa marginale, da attività di altro tipo. Per un discente formatosi presso una scuola per interpreti e traduttori si tratta di un impiego di sottocompetenze.

Le competenze tecnologiche, intese soprattutto come uso e gestione degli strumenti di traduzione assistita, non sono considerate essenziali. Anzi, i dati dimostrano che buona parte dei rispondenti non sa se chi si occupa delle traduzioni all'interno dell'azienda si affidi a tali strumenti e, probabilmente, come solo un intervistato ammette, non li conoscono.

Al contrario, la *machine translation*, nella fattispecie Google Traduttore, è largamente impiegata soprattutto per tradurre verso la lingua straniera. Considerando la formazione dei dipendenti che all'interno dell'ufficio commerciale estero sono incaricati di tradurre, ovvero varia e non esclusivamente di tipo linguistico, si ipotizza che l'uso che gli interessati fanno della *machine translation* nel contesto aziendale non sia di tipo professionale, ma che venga piuttosto impiegata per velocizzare il processo traduttivo. Al contrario, quando il dipendente vi si affida per tradurre verso l'italiano, lo fa principalmente per comprendere passaggi poco chiari negli scambi di mail con i clienti stranieri o nella documentazione tecnica³⁶.

In merito alla formazione linguistica, sebbene la maggior parte delle aziende intervistate sia soddisfatta delle competenze e conoscenze in possesso dei propri dipendenti, viene comunque rilevata la necessità di svolgere corsi di aggiornamento ad opera di consulenti esterni. Di solito i destinatari di tali corsi sono i dipendenti dell'area commerciale estero, soprattutto coloro in possesso di un diploma o di una laurea triennale, che necessitano di un rinforzo delle proprie

³⁶ Queste ultime osservazioni non provengono dai dati dell'indagine bensì dall'esperienza di chi scrive in qualità di consulente linguistica aziendale.

conoscenze linguistiche tecniche, o i titolari stessi nel caso incorporino non solo il ruolo direttivo ma si occupino anche di altre mansioni e dialoghino in prima persona con clienti e fornitori³⁷.

Sebbene i rispondenti dimostrino di assegnare particolare importanza alla qualità del materiale tradotto, affidandolo ad agenzie di traduzione o traduttori freelance e non ai propri impiegati del commerciale estero sprovvisti dell'adeguata formazione e delle adeguate competenze in materia, e alla formazione linguistica del proprio personale, continuare a promuovere tali pratiche si deve e si può. E l'accademia gioca un ruolo chiave in tal senso.

Tra gli sforzi intrapresi si segnala il progetto Language Toolkit, avviato dal Dipartimento di Traduzione e Interpretazione (DIT), in collaborazione con la Camera di Commercio di Forlì-Cesena, *“con lo scopo di dare risposta al deficit in termini di competenze linguistiche aziendali e di accogliere in maniera efficace l'offerta formativa e il know-how della Scuola”*. Giovani laureandi magistrali, affiancati dai docenti, dedicano la propria tesi di Laurea alla traduzione di materiale promozionale-commerciale, con possibilità di revisione del testo in italiano, (brochure illustrative, corrispondenza commerciale, siti web) e tecnico (manuali tecnici, libretti di istruzione) delle aziende partecipanti al progetto, garantendo anche un buon ventaglio di lingue di lavoro sia in passiva che in attiva. Grazie a *Language Toolkit* il discente ha inoltre la possibilità di sperimentare un percorso professionale aggiuntivo che si affianca alle professioni *“cœur de métier”* quali il traduttore freelance o per le agenzie o l'interprete.

Si tratta di un esempio di interazione tra università e mondo professionale in cui la prima, grazie alla preparazione dei propri discenti, apporta valore aggiunto all'attività e all'immagine delle aziende locali nel processo di internazionalizzazione. Infatti, disporre di documentazione aziendale terminologicamente coerente, frutto di un lavoro di sistematizzazione concettuale sul dominio in oggetto, rientra appieno nella strategia marketing volta all'internazionalizzazione adottata dall'azienda che intende offrire una migliore percezione di sé a livello internazionale. Tali progetti hanno inoltre risvolti positivi per lo status del traduttore. L'azienda, collaborando direttamente con tale figura, ha la possibilità di conoscere da vicino le modalità traduttive e gli *“usi e costumi”* della professione. Per cui, se il carico di lavoro, in termini di produzione e traduzione di materiale, non richiede l'assunzione di un traduttore *in-house* ma piuttosto la collaborazione di una figura esterna, si ipotizza che l'azienda sviluppi nel tempo la capacità di selezionare il traduttore più adeguato all'incarico e, sulla base delle competenze dimostrate, impari a distinguere il traduttore professionista e non.

Si auspica che iniziative della stessa tipologia vengano promosse anche da altre università.

³⁷ Queste ultime osservazioni non provengono dai dati dell'indagine bensì dall'esperienza di chi scrive in qualità di consulente linguistica aziendale.

Capitolo 3 – Accademia e professione a confronto

Nella fase di elaborazione dei questionari per docenti di traduzione specializzata, traduttori freelance e agenzie di traduzione sono state inserite delle categorie di domanda comuni a tutti gli attori coinvolti nell'indagine o a solo due di essi in modo da poter operare un confronto tra le diverse prospettive che sarebbero emerse sulla tematica indagata. Nel presente capitolo, si propongono i risultati dei diversi confronti integrati dal dialogo con la letteratura e corredati da riflessioni sulle ricadute didattiche specifiche per ogni argomento trattato.

Nel dettaglio si approfondiranno in ordine di trattazione il rapporto tra teoria della traduzione e professione, quello di traduttori e didattica con la tecnologia, i domini di specializzazione e la didattica, il concetto di qualità, lo studio delle competenze e le previsioni sul futuro della professione.

3.1 Teoria della traduzione e professione

La domanda che Levý pose nel 1965: "Will translation theory be of use to translators?" risulta ancora attuale.

Se si dovesse rispondere a tale domanda basandosi sui dati quantitativi relativi all'impiego della teoria della traduzione nell'attività quotidiana del freelance la risposta sarebbe negativa. Infatti, come l'analisi svolta nel paragrafo 2.21 mette in luce, la maggior parte degli intervistati (69 su 102) afferma di non ricorrere alle proprie competenze teoriche durante lo svolgimento di un incarico. Tralasciando gli intervistati che, pur provenendo da una scuola per interpreti e traduttori, hanno ricevuto una formazione prevalentemente di stampo pratico, coloro che effettivamente vantano una formazione teorica giustificano la propria risposta affermando che la teoria della traduzione non sia utile per la professione, non sia d'aiuto per la risoluzione di problemi specifici, al contrario della pratica che assume un ruolo più rilevante. Inoltre, nella fase di *decision-making*, i rispondenti affermano di affidarsi alla propria esperienza professionale.

Tuttavia, se da un lato molti traduttori considerano la teoria della traduzione lontana dalla pratica quotidiana, altri, al contrario, affermano di ricorrere "*inconsiamente*" alla teoria durante la pratica professionale e di averla assimilata alla metodologia di lavoro. Altri ancora, oltre ad affermare che sia "*imprescindibile e fondamentale per la formazione "interiore" del traduttore, per l'approccio ai testi e alla difficoltà*", vi ricorrono per motivare le proprie scelte, soprattutto quando messe in discussione dal committente.

Per cui ci si troverebbe di fronte a due spinte contrapposte. Da un lato, vi sono i traduttori che esprimono "*their belief in the uselessness of theory in the actual process of translating*" (Bartrina, 2009: 177), dall'altro, come afferma Katan (2009), coloro che, anche dopo molti anni di pratica professionale, considerano la teoria utile.

La vera sfida all'interno di questa dicotomia è arrivare a comprendere i motivi per cui la maggior parte dei traduttori percepisca la teoria della traduzione come disgiunta dalla pratica. Gile (2009: 16) ritiene che "*the usefulness of such theoretical course is often challenged on the grounds that*

they are too abstract or remote from actual translation practice and are therefore not useful to students.”

Per cui, se da un punto di vista pedagogico, è innegabile il valore della teoria della traduzione per la formazione del traduttore in quanto, come afferma Komissarov (1985: 208), “*translation theory is supposed to serve as a guide to translation practice*”, o lo stesso Gile (2009: 17) “[*it helps future translators advance faster and better toward mastery of their professional skills*”, probabilmente si potrebbero elaborare delle pratiche didattiche in cui la conoscenza teorica non venga proposta come “*an end per se*” (Bartrina, 2005: 179), ma piuttosto come un punto di partenza per l’adozione di metodi volti ad assicurare l’apprendimento continuo, come un punto di riferimento e un alleato dell’esperienza professionale nella risoluzione di problemi traduttivi specifici durante la pratica quotidiana.

La prima proposta di metodologia a cui si fa riferimento è quella adottata dai docenti che hanno preso parte all’indagine.

La maggior parte di essi (36 su 54) propone in classe riflessioni o approfondimenti teorici di solito funzionali al testo affidato. Le modalità adottate con maggiore frequenza riguardano la riflessione individuale, che assume la forma di *assignment*, di vero e proprio commento traduttologico da consegnare alla fine del semestre, o durante lo stesso, in cui la teoria funge da sostegno alle scelte praticate in fase di traduzione, o quella di gruppo, sotto forma di riflessione collettiva in classe o di ricerca seminariale.

Probabilmente, il primo passo da compiere prima di decidere quale metodo adottare nel tentativo di integrare la teoria all’interno di corsi di traduzione tecnico-scientifica è decidere se concentrare la propria attenzione sul testo e proporre le riflessioni teoriche sulla base degli aspetti più interessanti che emergono da esso, così come avviene nei corsi dei docenti intervistati, oppure se identificare i bisogni formativi dello studente e in base a quelli proporre gli approfondimenti.

Nel caso in questione si cercherà di sviluppare una strategia che prenda in considerazione i punti deboli della formazione degli studenti.

3.1.1 Proposta metodologica

Per l’individuazione dei bisogni formativi degli studenti il docente può affidarsi alla propria esperienza sviluppata nel corso degli anni grazie all’attività sul campo oppure scegliere un metodo più strutturato. Nel secondo caso, traendo ispirazione dal modello sviluppato da Way (2008) denominato *Achille’s Heel*, è possibile chiedere agli studenti di compilare all’inizio del corso un breve questionario che li aiuti a “*detect their own weaknesses and strenghts and become aware of the areas which require special attention in their own work*”(Way, 2008: 93).

Tale modello prevede che gli studenti valutino la propria progressione annotando individualmente punti deboli e di forza per tutta la durata del corso e discutendo con regolarità i commenti e i cambiamenti con il docente. In un contesto di *lifelong learning* e di sviluppo professionale e personale, il modello di Way mira a incoraggiare gli studenti a valutare il proprio lavoro con spirito

critico e ad analizzare sistematicamente le proprie competenze sviluppando capacità di autovalutazione.

Chi scrive ritiene che l'idea di far compilare un questionario di autovalutazione agli studenti sia uno strumento a disposizione sia del docente che dello studente. Il primo, sulla base delle indicazioni ottenute, potrà proporre in classe riflessioni e approfondimenti puntuali. Il secondo, invece, potrà riflettere sugli aspetti della propria formazione da approfondire e sviluppare.

Tale metodologia, seppur con qualche adattamento, è stata applicata in occasione del progetto sperimentale "*TraDidattica – La traduzione dei bilanci consolidati*" che verrà presentato nel capitolo 4.

Una delle domande³⁸ inserite nel questionario è volta a indagare quali aspetti lo studente ritiene di dover migliorare.

Constatando che buona parte degli studenti ha indicato la ricerca documentaria, soprattutto quando collegata a un dominio e a un genere testuale mai affrontati prima, come un aspetto della propria formazione da migliorare, si è scelto di fornire un approfondimento teorico proprio su tale tema.

Nella fase di preparazione di tale approfondimento, si sono seguiti i principi indicati da Gile (2009: 18-19) per l'implementazione dei componenti teorici nella formazione dei futuri traduttori, ovvero:

1. *Theoretical components should be designed so as to be directly relevant to the students' needs*
2. *Theoretical components should be designed so that they are easy to grasp*
3. *Theoretical components should preferably be taught after student sensitization*
4. *Theoretical components should be referred to repeatedly through the course when discussing the students' achievements and weaknesses*

Il primo principio prevede che la teoria proposta fornisca risposte alle domande e ai problemi che il futuro traduttore dovrà affrontare con ogni probabilità; inoltre, i concetti proposti dovrebbero essere considerati "*practically useful*" (Gile, 2009: 18) per lo studente. Il secondo principio ritiene fondamentale che la modalità scelta per presentare la teoria integri completezza delle informazioni e semplicità. Il terzo principio richiede al docente di spiegare preventivamente i fenomeni collegati alla teoria proposta. Infine, con il quarto principio, Gile considera importante fare riferimento alla teoria durante la correzione del testo quando ritenuta rilevante per spiegare o commentare le soluzioni degli studenti.

In prima istanza, si è voluto approfondire quale fosse la reale difficoltà collegata alla ricerca documentaria. In classe, grazie a una discussione libera, gli studenti che hanno manifestato tale lacuna hanno affermato di non essere ancora riusciti a sviluppare una propria strategia: "*devo*

³⁸ *Quali sono gli aspetti che pensi di dover approfondire, migliorare?*

sicuramente acquisire autonomia nell'ambito della ricerca documentaria che accompagna e precede la traduzione vera e propria, per poter poi essere più sicura del mio lavoro finale."

Considerando gli esempi metodologici dei docenti intervistati e la particolare natura del progetto sperimentale si è scelto di preferire la riflessione collettiva in classe. Chi scrive ha selezionato l'articolo di Christine Durieux (1990) *"La recherche documentaire en traduction technique: conditions nécessaires et suffisantes"* e ha preparato una presentazione Power Point che racchiudesse i principali concetti teorici presentati in modo che fossero facilmente recepibili dallo studente. Lo scopo era offrire un esempio formale che permettesse agli studenti di riflettere sulla pratica della ricerca documentaria e che fungesse da punto di partenza volto a fornire la sicurezza iniziale necessaria per accettare i primi incarichi una volta terminato il percorso accademico anche in domini mai affrontati prima. Naturalmente, trattandosi di una base, si è poi discusso sulla necessità di sviluppare tale metodologia e di farla propria grazie soprattutto all'esperienza che gli studenti avrebbero acquisito nel tempo in veste di traduttori freelance.

In primo luogo, grazie a una discussione collettiva in classe si sono confrontati i diversi modi di procedere degli studenti. Il confronto attivo ha evidenziato che la maggior parte degli studenti fa precedere la ricerca documentaria alla fase traduttiva mentre altri ragionano anche in termini di tempo a disposizione e conoscenza nell'ambito trattato affermando che:

"La scelta del metodo dipende dal tempo che ho per tradurre. Se la scadenza per consegnare la traduzione non è troppo vicina uso il primo approccio. Ma quando la scadenza è molto ravvicinata devo far coincidere la fase traduttiva con l'approfondimento tematico."

" Se non conosco il dominio e la terminologia mi è in parte sconosciuta inizio facendo una ricerca, altrimenti, se sono già a conoscenza per mia cultura personale di alcuni aspetti del dominio, inizio a tradurre e poi approfondisco dove necessario."

La discussione in classe è proseguita durante l'analisi dell'articolo di Durieux. Seguono le slide:

La ricerca documentaria

“Il metodo per svolgere la traduzione di un testo tecnico-scientifico va al di là della ricerca dei termini : esige la comprensione del testo”. (C. Durieux)

Quando è necessaria la ricerca documentaria?

Tecnicità del soggetto

+

Esperienza del traduttore

=

Dipende da relazione esistente tra traduttore e testo da tradurre

Traduttore non esperto che non conosce il dominio?

Traduttore esperto che non conosce il dominio?

Prima tappa

Circoscrivere ciò che è necessario sapere per comprendere il testo

- Elementi necessari a costruire la propria piramide
- No competenza d'esecuzione / Sì competenza di comprensione
- Essere consapevoli del tempo necessario per raccogliere le informazioni, leggerle e assimilarle
- Possedere le conoscenze che l'autore si aspetta nel lettore

Seconda tappa

Approccio metodico

- Dal generale al particolare
- Dalla divulgazione all'informazione specializzata
- Ricerca documentaria nella lingua di partenza o di arrivo
- Ricerca documentaria parallelamente nelle due lingue → elementi di comprensione + terminologia + fraseologia

Terza tappa

Quando terminare la ricerca documentaria

1. Determinare la soglia di comprensione a partire dalla quale la traduzione diventa possibile
2. Comprensione dei concetti → comprensione relazioni tra i concetti
3. Testare le proprie conoscenze su un tema interrogandosi sistematicamente (Perché?Come?)



Si mettono in evidenza gli aspetti opachi



Matryoska

Quarta tappa

Ottenere un sistema autonomo



Insieme strutturato di informazioni i cui elementi sono interdipendenti e formano un tutto organizzato



Se tutti gli elementi dell'informazione si uniscono come i tasselli di un puzzle, il traduttore ha compreso il testo e può passare alla traduzione

I due obiettivi della comprensione

- Puntuale: ci permette di svolgere la traduzione di un testo
- Generale: costituire un bagaglio di conoscenze che potremmo sfruttare per la comprensione di altri testi

Il confronto tra la metodologia adottata dagli studenti e quella proposta da Durieux per la ricerca documentaria ha evidenziato che i due approcci sono più simili di quanto gli stessi studenti si aspettassero. Tale dato ha trasmesso una maggiore sicurezza negli studenti circa la strategia adottata e la riflessione teorica ha conferito formalità al dato.

Per cui, la risposta alla domanda con cui si è aperta la trattazione è che la teoria è di assoluta importanza. Come afferma Venuti (2000: 27):

[it] is a way of improving the practice of translation, primarily because it increases the translator's awareness of methodology" e "[it] aims at systematising translation practices, and it should therefore be considered fundamental in the training of language mediators as it provides them with the necessary skills for solving specific problems.

Inoltre, offrire ai futuri traduttori approfondimenti puntuali su bisogni specifici con modalità “easy to grasp” si auspica permetterà loro di ricordarli anche a distanza di tempo durante la pratica professionale.

3.2 Tecnologia e traduttori

L'impiego consapevole e critico delle risorse del web per la traduzione, dai *corpora* ai dizionari, dai motori di ricerca agli strumenti di traduzione assistita, rappresenta un'area della didattica della traduzione di rilevanza strategica per la qualificazione professionale dei futuri traduttori (D'Angelo, 2012).

A riguardo, Bernardini afferma che (2003: 3):

it will be an advantage for any future language professional to be skilled in managing state-of-the-art reference tools and translation software, and in integrating different types of computational and managerial resources in the workflow.

Seguendo gli aspetti legati alla tecnologia investigati nelle indagini rivolte a docenti, traduttori e agenzie di traduzione, ci si concentrerà sul rapporto tra tali attori, strumenti di traduzione assistita e *corpora* in un'ottica didattica professionale.

3.2.1 Strumenti di traduzione assistita

Con l'indagine si è visto che per il 93% delle agenzie di traduzione e il 75% dei traduttori freelance i sistemi di traduzione assistita sono una *condicio sine qua non* dell'attività professionale che, però hanno generato, e continuano tutt'oggi a generare, grandi cambiamenti nella professione.

Se le agenzie di traduzione vi fanno affidamento per la gestione del progetto e, come emerso dall'analisi dei dati (cfr. 2.24), per formulare preventivi e ridurre i costi, creare memorie e database terminologici, garantire coerenza terminologica e qualità, centralizzare e condividere le risorse, analizzare i file, recuperare testi precedentemente tradotti e rispondere alle esigenze dei clienti che li richiedono espressamente, i traduttori li integrano al proprio lavoro al fine di rispondere alle esigenze di un mercato che impone di tradurre grandi quantità di testo in una grande varietà di formati il più velocemente e al minor costo possibile, e di produrre al tempo stesso traduzioni di alta qualità (Scarpa, 2012).

Per cui, è il modo di lavorare e di pensare dei traduttori ad aver subito le mutazioni maggiori.

Per quanto riguarda il primo tipo di modifiche, basti pensare ai cambiamenti apportati al *workflow*. Prima ancora di iniziare il lavoro di traduzione, il traduttore prepara l'ambiente di lavoro, che non consiste più nella creazione di un semplice file Word, bensì si compone di più parti: crea la memoria di traduzione, procede con la fase di *pre-translate* (incidenza di *full matches*, *fuzzy matches*, ripetizioni) e stabilisce le tempistiche necessarie per poter rispettare la *deadline* indicata dal committente. Solo allora, dopo aver affrontato e risolto le incombenze tecniche, inizia a tradurre. E dopo aver tradotto, esegue il QA *check* e lo *spellcheck*, rilegge il testo ed effettua il *cleanup* (cfr. 2.20). In un simile scenario, oltre a questioni di ordine gestionale, sembra che gli strumenti di traduzione assistita, grazie a un loro uso più interattivo, abbiano portato a modalità di lavoro che prevedono una maggiore integrazione tra le varie fasi del processo e che si siano integrati essi stessi a tali fasi andando ad aumentare la qualità del prodotto finale (Benis, 2005: 29).

In merito al secondo tipo di modifiche, quelle collegate alla sfera cognitiva, si è osservato che l'uso degli strumenti di traduzione assistita impone il paradigmatico sul sintagmatico, ovvero fa sì che si perda la linearità del testo il quale è segmentato, "*broken into units that sit one on top of the other. That is, the text is broken into paradigmatic form; its linearity is repeatedly interrupted*" (Pym, 2010: 4). La mente del traduttore è perciò invitata a lavorare sui singoli segmenti, uno dopo l'altro, e se tali strumenti permettono di controllare la coesione terminologica e fraseologica da un lato, dall'altro, in un simile ambiente, rendono più difficile il controllo di quella sintagmatica. Un altro studioso a condividere il pensiero di Pym è Esselink (2005) il quale afferma che lavorare su un segmento per volta, al di fuori del contesto di riferimento, porta inoltre a produrre un testo di

arrivo che potrebbe non presentare le necessarie caratteristiche di testualità quali scorrevolezza, coesione, coerenza, logica.

Suddividendo il materiale linguistico in “phrases and chunks, at cohesive levels much lower than anything traditionally called a text” (Pym, 2008: 2), gli strumenti di traduzione assistita fanno sì che i traduttori non usino più i contenuti in modo lineare, partendo dall’inizio e leggendo il testo fino alla fine in una sorta di progressione narrativa. Bensì, vedranno solo “series of small unconnected parts, like foot-soldiers in a battle” (Pym, 2008: 2).

Inoltre, secondo Austermühl (2006), la tecnologia della memoria traduttiva, fondata sul confronto tra fasi generalmente avulse dal co-testo di occorrenza, favorirebbe l’impigritimento mentale del traduttore che, non incentivato a sforzarsi per trovare soluzioni migliori, tenderebbe ad appoggiarsi meccanicamente alla terminologia e fraseologia presenti nel database. In più, tale *modus operandi*, aumenterebbe la probabilità del trasferimento pedissequo degli errori da una traduzione all’altra, comportando ripercussioni non sempre positive sull’accuratezza stilistica del TA, a volte paragonabile a un insieme di frasi non coese tra di loro.

Alcune delle riflessioni appena proposte circa l’impatto degli strumenti di traduzione assistita sulla modalità di lavoro del traduttore sono condivise dai traduttori freelance. Ad esempio, nei commenti degli intervistati si legge che se da una parte tali strumenti sono adeguati per garantire coerenza terminologica e sono particolarmente indicati per tradurre testi ripetitivi, come manuali tecnici, dall’altra la suddivisione del testo in segmenti non garantirebbe la visione globale del testo durante la fase traduttiva. Infine, le memorie fornite sono spesso lacunose e dense di errori, causando al traduttore, che si rende conto degli errori, una perdita ulteriore di tempo dovendo controllare le soluzioni proposte dalla memoria.

Nonostante queste preoccupazioni, in un mercato in cui il traduttore deve sempre essere pronto ad adattarsi a nuove tendenze e a imparare a padroneggiare gli strumenti che permettono di soddisfarle, la tecnologia e, nello specifico, i sistemi di traduzione assistita, sono strumenti oramai indispensabili per l’attività del traduttore e lo saranno sempre di più nel futuro della professione.

Ma allora, in una prospettiva didattica, è possibile trovare un equilibrio tra le “critiche” che gli stessi studiosi rivolgono ai CAT tool e la necessità di rimanere sempre aggiornati per far fronte alle esigenze di un mercato in continuo mutamento?

La risposta la offre Scarpa (2012) la quale afferma che:

Occorre insegnare ai futuri traduttori a utilizzare le nuove tecnologie in modo intelligente, considerandole per quello che sono, ossia “strumenti” che assistono il traduttore negli aspetti più noiosi e ripetitivi del suo lavoro aumentandone la produttività e – almeno in certi generi testuali – migliorandone la qualità, senza volersi tuttavia sostituire alla sua competenza traduttiva.

Tuttavia, rimane comunque una domanda: come possono i docenti insegnare ai propri studenti l’uso intelligente delle tecnologie?

3.2.2 La tecnologia e i docenti

Partendo dall'indagine che ha coinvolto i docenti di corsi di laurea magistrale o master in traduzione specializzata, in primo luogo emerge che l'85% dei corsi prevede un insegnamento di tecnologie della traduzione il quale può assumere la forma di corso specifico, di modulo opzionale o di seminario. Per cui, seppur con modalità e gradi di specificità differenti, gli studenti vengono avviati ai CAT tool. Successivamente quando si è domandato se in classe o durante il corso gli studenti utilizzassero gli strumenti di traduzione assistita, il 59% degli intervistati ha risposto negativamente mentre il restante 41% propone regolarmente ai propri studenti l'uso di CAT tool sia in classe sia nella preparazione individuale del testo assegnato per casa.

Coloro che non introducono gli strumenti di traduzione assistita a supporto della lezione commentano la propria scelta adducendo principalmente tre motivazioni. Nel primo caso, a livello professionale, i CAT tool non sono impiegati nel dominio di specializzazione del docente, ad esempio quello giuridico, e nel tentativo di ricreare una condizione simile a quella professionale, il docente fa svolgere la traduzione inerente al dominio in questione con un programma di videoscrittura. Nel secondo caso il testo di partenza viene fornito in versione cartacea, per cui non è compatibile con i CAT tool. Nel terzo caso, il docente non ricorre ai CAT tool nell'attività professionale e non li considera idonei per l'insegnamento della traduzione in quanto non aiuterebbero gli studenti ad apprendere a tradurre.

I docenti, che invece affermano di impiegare strumenti di traduzione assistita a supporto della lezione, introducono l'uso di software specifici sia per lo svolgimento di traduzioni in classe, sia incentivando gli studenti ad affidarsi ai CAT tool nella preparazione degli *assignment* o durante le prove.

Le modalità proposte dai docenti che hanno commentato le proprie risposte sono essenzialmente tre. La prima prevede la creazione di una memoria di traduzione relativa al dominio affrontato durante il corso che gli studenti useranno poi per i testi affidati nel corso del semestre e per svolgere la prova finale, ove prevista. La seconda vede la realizzazione di un progetto di traduzione nel quale, simulando l'attività di un traduttore freelance, gli studenti impiegano gli strumenti di traduzione assistita alla stregua di un professionista. Infine, la terza si sviluppa grazie al coordinamento e la collaborazione tra il corso di traduzione tecnico-scientifica nel quale insegna il docente che ha risposto all'indagine e quello di "Tecnologie", nel quale si presuppone gli studenti si esercitino esclusivamente all'uso dei CAT tool. Grazie a tale approccio, gli studenti preparano una versione del testo di arrivo che tenga conto di tutte le correzioni fatte in classe. Sulla base di tale versione definitiva, preparano insieme al docente del modulo di "Tecnologie" una memoria di traduzione che potranno poi usare sia per le traduzioni future sia per le esercitazioni nel modulo dedicato ai CAT tool. In questo caso, se il tempo o le strumentazioni non permettono di integrare la lezione con gli strumenti di traduzione assistita, grazie a tale collaborazione gli studenti possono comunque esercitarsi con i CAT tool ma su un dominio conosciuto.

Tenendo in considerazione le effettive ore di lezione, la disponibilità di infrastrutture e licenze software, la formazione del docente in tema di CAT tool e il dominio affrontato, potrebbe essere

una buona pratica accompagnare lo studente, ormai prossimo all'inserimento nel mondo del lavoro, a un uso sempre più regolare e quotidiano di strumenti per la costruzione di memorie di traduzione. In questo caso, nel compiere i primi passi professionali, da una parte avrebbe già a disposizione alcune memorie di traduzione che potrebbe poi implementare col tempo e con l'esperienza, dall'altra, avrebbe una maggiore sicurezza e confidenza con gli strumenti informatici.

Inoltre, si ritiene che tali approcci, dalla creazione di una memoria all'impiego degli strumenti di traduzione assistita simulando la realtà professionale, siano attuabili in moduli avanzati come quelli qui investigati. Gli studenti dovrebbero già essere in possesso di buone basi nell'uso dei CAT tool ma anche nella gestione della terminologia per evitare il rischio di portare il focus della lezione più sullo sviluppo delle competenze tecnologiche che di quelle traduttive in genere: *"they [CAT tool] should certainly be there, in the classroom, but not enjoying pride of place"* (Pym, 2006).

A tale riguardo, condividendo la tesi di Pym (2006), secondo la quale i CAT tool possono condurre a una progressiva de-umanizzazione del processo traduttivo:

[...] the use of translation memories facilitates the unthinking repetition of previous TTs, such that what is lacking in such modes of work is the active production of hypotheses, which is clearly the side that our pedagogy should then emphasize. More important, the use of websites, memories and the rest imposes a massive mediation between the translator and the figure of the target reader. That technology invites us to forget that certain TTs are better than others because they are destined to achieve a certain purpose, in a certain time and place, for a certain end-user. They invite us to forget that our basic tasks involve communication between humans, and only then the manipulation of electronic mediation.
(Pym 2006: 494)

D'Angelo (2012) rileva la necessità di una formazione professionale che integri l'uso delle nuove tecnologie con un approccio traduttivo di matrice sociolinguistica e funzionalista, al fine di potenziare la capacità dei futuri traduttori di analizzare gli elementi linguistici del TP portatori di senso riguardo al rapporto enunciato/contesto/destinatari della circostanza comunicativa e di tenere conto delle suddette variabili nella selezione delle strategie traduttive da impiegare per la stesura del TA.

Proponendo delle riflessioni su individuazione del *text type focus* e sullo *skopos* perseguito dal testo nella lingua-cultura d'arrivo, nel primo caso seguendo la tassonomia tipologico-testuale proposta da Hatim e Mason (1990, 1997) e nel secondo le indagini di Hönig (1991, 1995) circa le fasi preparatorie del processo traduttivo, il futuro traduttore potrebbe sviluppare e fare proprie quelle strategie traduttive volte a evitare che un uso acritico della tecnologia possa allontanare il traduttore dall'esecuzione di traduzioni di qualità.

3.3 Domini di specializzazione e generi testuali

Un ulteriore quesito comune a docenti, traduttori e agenzie è quello relativo ai domini di specializzazione e ai generi testuali. Dopo aver analizzato i risultati delle singole indagini, si è scelto di incrociare i dati ottenuti per verificare possibili corrispondenze o discrepanze tra i domini e i generi testuali proposti dai docenti all'interno del proprio modulo di traduzione specializzata e quelli maggiormente tradotti nell'universo professionale.

Per la seguente analisi sono stati presi in considerazione i domini e i generi testuali che nelle singole indagini hanno ottenuto il maggior numero di preferenze.

A riguardo dei domini, come mostra il grafico, tutti e tre gli attori investigati indicano tra i più importanti per la didattica e la professione Diritto, Economia e Finanza, Medicina e Farmaceutica e Industria e Tecnologia.

È tuttavia possibile notare delle differenze, dovute anche al numero di risposte complete ottenute per ciascuna categoria³⁹. Le differenze più evidenti riguardano Diritto, Medicina e Farmaceutica ed Industria e Tecnologia. I primi due domini ottengono prevalenza di preferenze da parte dei traduttori freelance mentre il terzo dalle agenzie di traduzione. Al contrario, nel caso di Economia e Finanza le preferenze risultano maggiormente omogenee.

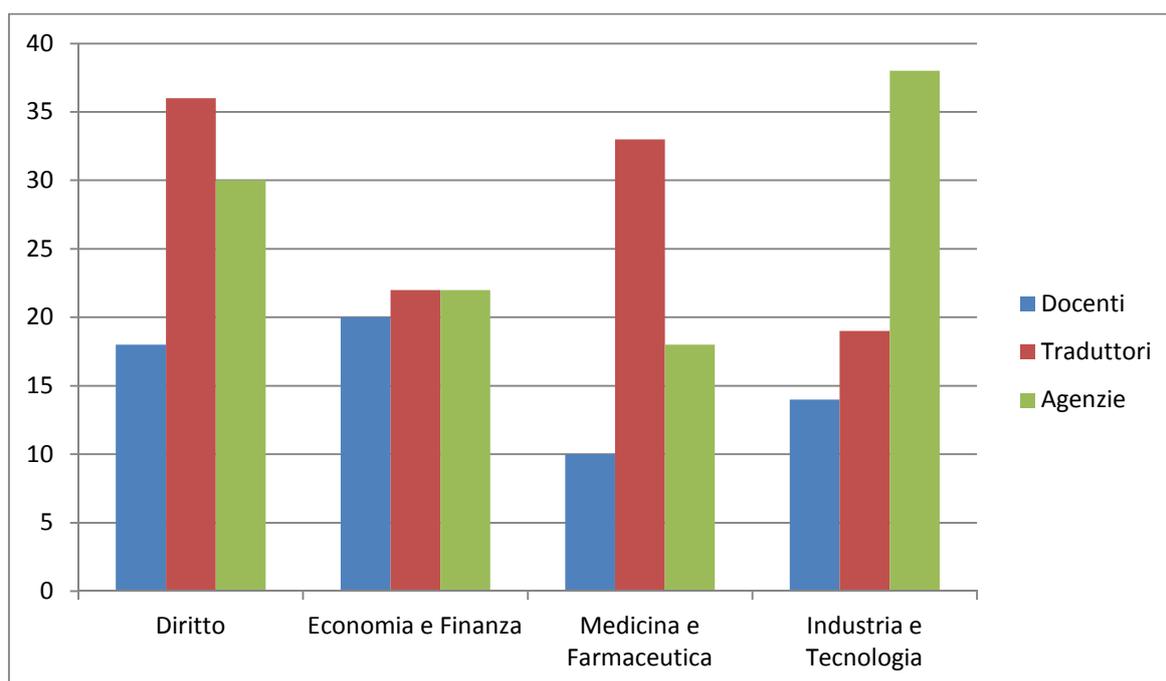


Figura 91. Confronto sui domini di specializzazione

L'analisi mette in luce la corrispondenza tra i domini che l'universo professionale indica come vincenti per l'attività del traduttore e quelli che sono l'oggetto delle esercitazioni che il docente affida ai discenti.

³⁹ Docenti: 54. Traduttori freelance: 102. Agenzie di traduzione: 56.

Tale dato farebbe trasparire l'attenzione del docente per gli andamenti della professione e l'interesse a proporre domini rilevanti per l'attività del traduttore freelance. Tale affermazione è ulteriormente suffragata dalle risposte dei docenti, consultabili al paragrafo 2.12, nelle quali confermano di basare le proprie scelte anche sulla propria esperienza professionale acquisita nel campo della traduzione. Un valore aggiunto per la formazione del traduttore che già in ambito accademico ha la possibilità di sviluppare competenze e conoscenze su settori di specializzazione particolarmente significativi per il futuro professionale.

Inoltre, traduttori e agenzie indicano all'unanimità la localizzazione e l'informatica:

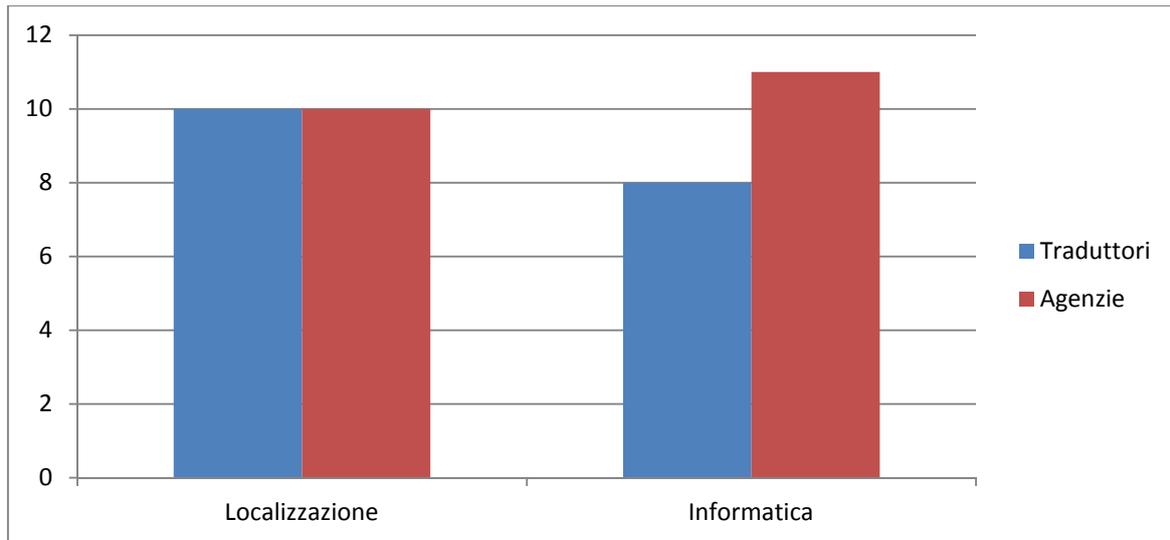


Figura 92. Confronto sui domini di specializzazione significativi per il futuro della professione

Passando ai generi testuali si notano invece delle disuguaglianze non solo tra quelli oggetto delle traduzioni affidate ai discenti e quelli trattati dalla professione, ma anche tra una categoria di intervistati e l'altra. Ad esempio, sebbene docenti, traduttori e agenzie siano concordi sulla rilevanza dei contratti, dei manuali, dei certificati legali, dei comunicati e dei bilanci aziendali sia per la didattica che per l'universo professionale, per i contenuti di siti Web, i cataloghi e le brochure si nota una differenza. Ad esempio, i contenuti web rientrano tra i generi testuali maggiormente trattati da traduttori e agenzie ma non dai docenti intervistati. Mentre cataloghi e brochure risultano significativi rispettivamente solo per traduttori e agenzie.

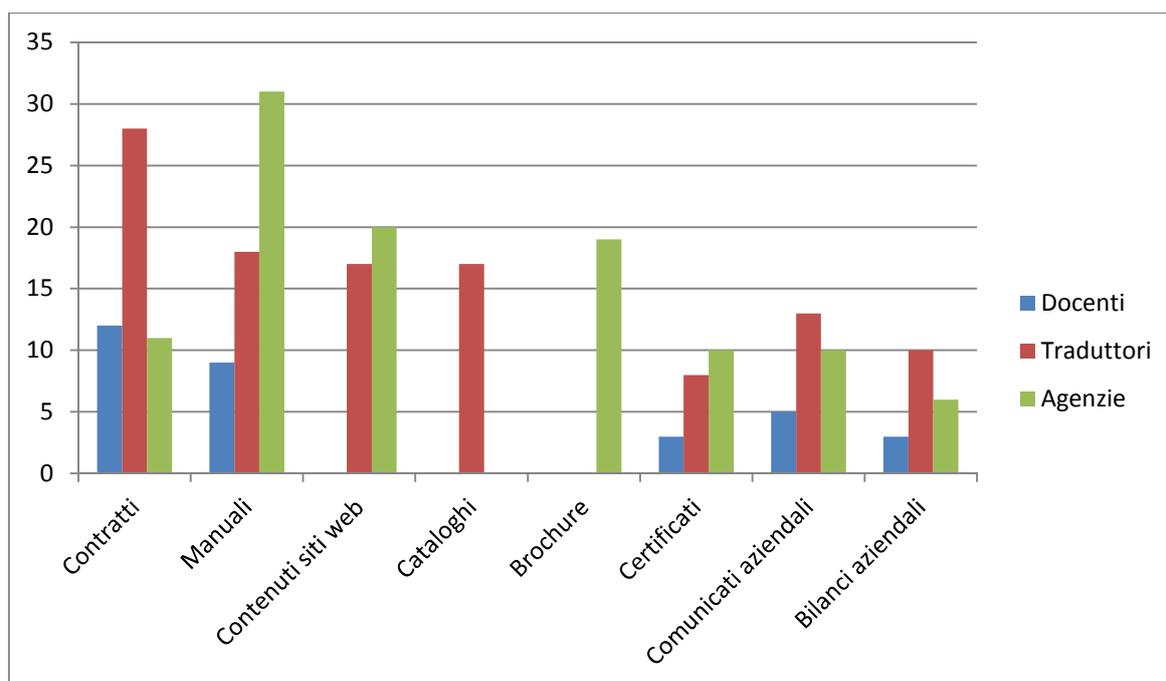


Figura 93. Confronto sui generi testuali

In tal caso, se in linea con gli obiettivi didattici di facoltà e con la tipologia di corso di traduzione specializzata proposta, il docente potrebbe prendere in considerazione tale dato e introdurre uno o più di questi generi testuali nel proprio modulo potenziando quindi la formazione del traduttore del futuro.

Un ulteriore aspetto che mette in relazione dominio, genere testuale e didattica è la possibilità di elaborare metodologie didattiche specifiche per domini e generi testuali specifici. Un esempio molto interessante è proposto da Balliu (1994) nel saggio *L'enseignement de la traduction médicale : pour une nouvelle pragmatique*. Qui Balliu descrive la progressione di un corso di traduzione in campo medico incentrato sull'AIDS e sulle sue implicazioni immunologiche.

L'autore (1994: 21) afferma che *"le micro-domaine ne sera pas étudié en soi, mais comme une expérience à renouveler: il s'agira d'acquérir autant un savoir-faire qu'un savoir."*

Il punto di partenza della metodologia è rappresentato da un approccio semasiologico e contestuale al testo da tradurre sul quale il discente ritornerà attraverso un seguente approccio onomasiologico.

L'approccio semasiologico si compone di una introduzione contestuale, di una fase relativa al campo definitorio del termine e alla costruzione della rete nozionale. Nell'introduzione contestuale, non si ricercano gli equivalenti francesi dei termini o delle unità terminologiche della frase, bensì si verificano le relazioni funzionali tra i termini, concentrandosi sulla dimensione orizzontale. Successivamente, si farà appello al contesto metalinguistico per definire il termine nascosto dalla nozione. Dopo aver descritto lo studio orizzontale o sequenziale del sistema a partire dal contesto linguistico e del campo autonomo, si passa alla costruzione di un edificio

gerarchizzato che si fonda sulla coppia iponimo/iperonimo o sulla interdipendenza concettuale delle nozioni. Si tratta della relazione verticale.

In seguito, l'autore guida il discente verso l'approccio onomasiologico e la traduzione del testo concepita in un'ottica generale. Dopo la risoluzione del problema delle unità terminologiche si passa alla risoluzione delle unità di traduzione. Il rapporto tra i termini si sposta in secondo piano per cedere il posto al rapporto tra le parole. In tale fase il docente è interessato a dimostrare al discente che le competenze acquisite in traduzione generale sono la dimostrazione che la traduzione specializzata va ben oltre la terminologia

L'approccio presentato è interessante in quanto la sequenza di lavoro sul testo proposta è riproducibile anche in domini e generi testuali altri da quello medico e immunologico: *“le voyage de zone à zone constituera un viatique reproductible ailleurs qu'en immunologie”* (Balliu 1994: 20). Inoltre, l'autore afferma che tramite tale metodologia di lavoro lo studente è in grado di valutare la propria progressione non solo in materia terminologica ma anche nella prospettiva di una conoscenza del dominio e del suo metalinguaggio.

Il progetto *TraDidattica – La traduzione dei bilanci consolidati* rappresenta un ulteriore tentativo di elaborazione di una metodologia didattica per un dominio specifico, quello economico-finanziario, segnatamente i bilanci consolidati. Per un approfondimento si veda il Capitolo IV.

3.4 Qualità in traduzione: accademia e professione a confronto

Scarpa (2012: 202) scrive che *“il concetto di qualità traduttiva è centrale nella traduzione, ma è altrettanto difficile da determinare.”* Infatti, risulta complesso fornire una definizione univoca in quanto entrano in gioco più fattori, ad esempio il concetto di qualità traduttiva in contesto accademico e professionale e il particolare punto di vista dei partecipanti al processo traduttivo (autore del testo di partenza, traduttore, committente, destinatario) sulla qualità del prodotto.

Anche la letteratura e la professione offrono varie definizioni. Gouadec (2010) definisce la qualità come *“the quality of an end-product (the translated material) and the quality of the transaction (the service provided).”*

Juran e Godfrey (2000) offrono due definizioni diverse di qualità. In base alla prima, un prodotto di qualità è un prodotto privo di quei difetti e di quegli errori che implicano il rifacimento del lavoro o che determinano l'insoddisfazione dei clienti. La seconda, complementare, afferma che la qualità coincide con la presenza nel prodotto di caratteristiche che vanno incontro alle esigenze dei clienti, garantendone la soddisfazione.

Nell'universo della traduzione professionale la qualità è *“l'insieme delle caratteristiche di un'entità che conferiscono ad essa la capacità di soddisfare esigenze espresse ed implicite”* (UNI EN 15038: 2006).

Si è cercato di indagare il concetto di qualità anche nelle indagini proposte a traduttori e agenzie di traduzione dove si è domandato di fornire una definizione di qualità basata sull'esperienza

professionale di ciascun rispondente. L'analisi ha evidenziato che per 75 traduttori su 102 e 31 agenzie su 56 qualità traduttiva significa consegnare un prodotto che rispetti elevati standard linguistici, ovvero nessuna non conformità in termini grammaticali e terminologici, padronanza della lingua di arrivo, competenza nel settore di specializzazione, precisione e allo stesso tempo chiarezza, adattamento al target e allo scopo del testo di partenza.

Invece, 25 traduttori e 16 agenzie ritengono che vi sia qualità quando oltre agli standard linguistici e testuali vengono rispettate anche le esigenze del committente in termini di puntualità della consegna, attenzione al rapporto qualità/prezzo e flessibilità. Quindi la qualità è legata anche al grado di soddisfazione del cliente non solo in relazione al testo ma alla totalità del servizio.

Sebbene nel questionario per docenti di traduzione specializzata non sia stata inserita una domanda specifica sulla qualità traduttiva, è comunque possibile comprendere ciò che i docenti intendono per "qualità" prendendo in considerazione le risposte fornite sulle tipologie di errori considerate in fase di valutazione. Ai primi posti vi sono correttezza terminologica (10 preferenze), comprensione del testo di partenza (9 preferenze), resa delle informazioni nel testo di arrivo (9 preferenze), correttezza grammaticale (7 preferenze) e stile (5 preferenze). Per cui si evince che in ambito accademico il giudizio di qualità viene basato su criteri principalmente linguistici e testuali.

Il confronto sul concetto di qualità tra i tre attori dell'indagine ha messo in evidenza una situazione diversa da quella attesa, ovvero nel mondo professionale i parametri di qualità teorico-didattici con enfasi sul testo rimangono un fattore prominente e assodato e non sono soppiantati dai criteri puramente professionali relativi ai tempi, ai costi e all'uso che verrà fatto della traduzione, anzi i due approcci si integrano tra loro.

In ambito accademico invece sembrerebbe che gli standard qualitativi professionali non siano presi in considerazione.

A riguardo, sempre in un'ottica di armonizzazione tra didattica ed esigenze professionali, il docente potrebbe seguire un approccio *task-based* come quello sviluppato da Hurtado Albir con *l'enfoque por tareas* (cfr. 1.7.9), e inserire nel proprio modulo di traduzione tecnico-scientifica del II anno della laurea magistrale o master in traduzione delle esercitazioni specifiche da svolgersi in laboratorio finalizzate allo sviluppo della capacità di produrre una traduzione 100% qualità in un periodo di tempo sempre meno dilatato, imponendo quindi vincoli di qualità e di tempo, non solo in fase di verifica finale dell'apprendimento.

Oppure, il docente potrebbe offrire indicazioni precise sul tempo che il discente dovrebbe impiegare a tradurre il testo a lui affidato e sul livello di qualità atteso quando affida ai discenti una traduzione da svolgere a casa, consigliando di tenere un diario personale nel quale annotare, traduzione dopo traduzione, i possibili miglioramenti. Si tratterebbe di uno strumento di verifica sia per il discente, che potrebbe autovalutare la propria progressione, sia per il docente, che potrebbe verificare se il discente segue le indicazioni proposte.

Un'ulteriore alternativa che il docente potrebbe attuare per permettere ai discenti di sviluppare strategie legate all'abilità di tradurre un certo numero di parole in un tempo prestabilito è la

creazione di *deadline* che, con l'avanzare del modulo di traduzione, potrebbero farsi sempre più ravvicinate, da settimanali fino a diventare giornaliere. Questo approccio permetterebbe inoltre al discente di analizzare la propria velocità di esecuzione di una traduzione, elemento che rientra appieno tra i criteri di qualità professionali.

3.4.1 Valutazione della qualità traduttiva tra accademia e universo professionale

Il mondo professionale e quello accademico mostrano due prospettive diverse sulla valutazione le quali dipenderebbero dai presupposti e dalle esigenze diversi che muovono i due ambiti.

L'universo professionale, ad esempio, certifica il processo di un progetto di traduzione per mezzo della norma UNI EN 15038. Definita come un sistema di assicurazione della qualità per le agenzie di traduzione, la norma descrive le fasi da seguire nella realizzazione di un progetto e regola il rapporto traduttore-agenzia-cliente, partendo dal presupposto che per ottenere una traduzione di qualità occorra disporre di determinati strumenti e risorse. Tuttavia, non fornisce un modello di riferimento sul quale l'agenzia può basarsi per valutare il prodotto del lavoro del traduttore.

In ambito didattico invece il focus, nel caso della valutazione sommativa, è sulla prova finale e i docenti, così come confermano i dati dell'indagine⁴⁰, sono propensi a valutare tale prova affidandosi a griglie da loro stessi elaborate, principalmente di carattere numerico. Anche i teorici della traduzione, da House (1997) passando per Nord (1998) fino ad arrivare ad Hatim e Lodeggard, elaborano modelli e griglie di valutazione contenenti i criteri con cui misurare l'efficacia di una traduzione. Si tratta di modelli che potrebbero essere impiegati nella professione se non fosse che Larose (1998: 173 in Magris 2006: 191) individua alcune discrepanze. In primo luogo, la valutazione professionale, diversamente da quella accademica, non opera con liste di categorie di errori e relativi punteggi stabiliti prima e al di fuori dal contesto della singola traduzione, ma esamina la qualità in funzione delle disposizioni di una lettera d'incarico e delle "règles de l'art", che nella maggior parte dei casi rimangono implicite. Inoltre, sempre Larose (1998: 174 in Magris 2006: 186) ritiene che si tratti di modelli alquanto complessi e che, pur essendo talvolta vicini alla realtà professionale (nel considerare la situazione in cui si inserisce il testo tradotto, il ricevente ecc.), non forniscono un aiuto pratico a quella che è l'esigenza tipica della pratica: formulare dei giudizi anche quantitativi.

Inoltre, come fa notare Magris (2006: 187), in una situazione traduttiva autentica la valutazione prende in considerazione fattori che invece vengono quasi sempre trascurati nei modelli teorici: la puntualità nella consegna e il costo della traduzione ai quali si aggiungono la velocità dell'esecuzione e la rilevanza di aspetti tecnici come ad esempio la formattazione.

Esistono differenze anche in termini di finalità della valutazione della qualità traduttiva: la valutazione formativa del discente di traduzione da parte del docente è diversa dalla valutazione del traduttore in ambito professionale. Infatti, la valutazione formativa mira a registrare i progressi

⁴⁰ 43 (80%) docenti valuta le prove dei discenti seguendo un metodo strutturato. 22 rispondenti su 43 si affidano a griglie di valutazione.

continui del discente attraverso prove in itinere quali *mock test*, *coursework* o *assignment* così come affermano i rispondenti dell'indagine (cfr. 2.16). Al contrario, nella realtà del mercato, oggetto di valutazione è anche la capacità del traduttore di produrre una determinata quantità di materiale di un dato livello qualitativo in un certo periodo di tempo.

Alla luce di tali elementi ed esigenze diversi, ci si domanda se sia possibile avvicinare la prospettiva professionale e quella teorico-didattica sulla valutazione.

Nel caso sia la didattica ad accogliere in aula la professione un tentativo è rappresentato dalla proposta di González Davies (2005: 3) che concepisce la valutazione come uno strumento “*to orient students as how they are performing at each stage (pedagogical assessment) and to prepare for official accreditation or professional translator standards (professional assessment).*”

L'autrice suggerisce di valutare il discente non solo da una prospettiva pedagogica ma anche da una professionale domandando a traduttori professionisti e specialisti nella materia oggetto della traduzione di valutare il lavoro dei discenti. Tale approccio è stato preso in considerazione per il progetto *TraDidattica – La traduzione dei bilanci consolidati* dove la valutazione delle traduzioni ad opera dei discenti è stata completamente demandata a specialisti in ambito contabile ma con esperienza in qualità di traduttori tecnico-scientifici.

Un'altra proposta avanzata dalla stessa Gonzalez Davies ma che è emersa anche dalle risposte dei docenti riguarda la possibilità per il docente di integrare al proprio approccio di stampo didattico le tabelle elaborate da associazioni di categoria, quali AITI, in modo da mostrare al discente come il proprio lavoro sarebbe stato valutato dalla professione.

Infine, se è vero che i modelli teorico-didattici sono troppo complessi e considerano aspetti diversi da quelli rilevanti per la professione dove però continuano a mancare dei riferimenti per la valutazione della qualità del prodotto, accademia e professione potrebbero unire le rispettive conoscenze ed esigenze e provare a elaborare un sistema di valutazione della qualità che integri teoria didattica e pratica professionale.

3.5 Competenze in traduzione

La competenza traduttiva è diventata oggetto specifico di studio in tempi relativamente recenti, ossia a partire dagli anni Novanta (cfr. Schäffner e Adab 2000; PACTE 2003; Pym 2003). Da allora, gli autori che se ne sono occupati hanno fornito varie definizioni.

Pym (1991) descrive la competenza traduttiva come un concetto binario composto da due capacità: generare una serie di testi di arrivo per uno stesso testo di partenza e selezionare uno solo di tali testi in virtù di uno specifico scopo e di uno specifico destinatario. Kiraly (2000, pp. 13, 49), invece, apre la strada ad una definizione di competenza traduttiva che tiene conto anche dell'elemento professionale oltre che di quello linguistico-testuale. Infatti, egli ritiene che vi sia una competenza traduttiva e una competenza del traduttore, dove la prima riguarda le abilità specifiche che permettono di produrre un testo in una lingua di arrivo partendo da un testo scritto in un'altra lingua, mentre la seconda corrisponde alla capacità del traduttore di lavorare

rispettando le norme e le convenzioni sociali ed etiche della professione. Grazie anche al lavoro di studiosi come Neubert (2000), Orozco (2000) e Kelly (2005), si consolida l'idea che la competenza traduttiva sia costituita da diverse componenti di natura anche non linguistica. Anche nel modello sviluppato dal Gruppo di ricerca PACTE, che attualmente rappresenta uno studio di riferimento nel panorama della ricerca sulle competenze traduttive, delle sei sub competenze identificate (competenza bilingue, extralinguistica, sapere sulla competenza traduttiva, competenza strumentale, competenza strategica e competenze psicofisiologiche) solo la prima può considerarsi linguistica.

Anche nelle indagini elaborate si è voluto indagare la questione della competenza traduttiva ma da prospettive diverse: ai docenti si è domandato quali competenze intendano sviluppare nei discenti, ai traduttori freelance quali siano le competenze del traduttore del futuro, alle agenzie quali competenze debbano avere i candidati traduttori per poter essere selezionati.

Dal confronto tra le cinque tipologie di competenza che hanno registrato il maggior numero di preferenze tra quelle indicate da docenti, traduttori e agenzie emergono corrispondenze dirette tra le risposte di traduttori freelance e agenzie di traduzione, mentre delle categorie comuni con quelle dei docenti.

Entrando nel dettaglio, è possibile notare dal grafico che tra le cinque tipologie di competenze che hanno ottenuto il maggior numero di preferenze tra traduttori e agenzie tre sono comuni ai due attori: la competenza tecnologica⁴¹, la competenza tematica⁴² e quella linguistica⁴³. Le restanti due, invece, quali la competenza imprenditoriale, ossia la capacità di gestire la propria posizione professionale, e quella di produrre una traduzione 100% qualità sono proprie rispettivamente di traduttori freelance e agenzie di traduzione.

Tra docenti, agenzie e traduttori vi è un'unica categoria comune, quella della competenza linguistica. La competenza legata all'uso corretto delle risorse non è comparabile a quella informatica perché per risorse i docenti non intendono solo quelle informatiche quali gli strumenti di traduzione assistita, ma anche risorse documentarie quali i testi paralleli. Mentre l'autovalutazione non è stata nominata né da agenzie né da traduttori freelance.

⁴¹ Per competenza tecnologica si intende la capacità di saper usare i CAT tool e saper gestire la terminologia.

⁴² Le agenzie e i traduttori intendono la competenza tematica come la capacità di saper tradurre in uno o più domini specializzati.

⁴³ La competenza linguistica include l'abilità a tradurre nella propria madrelingua e la padronanza di LP e LA.

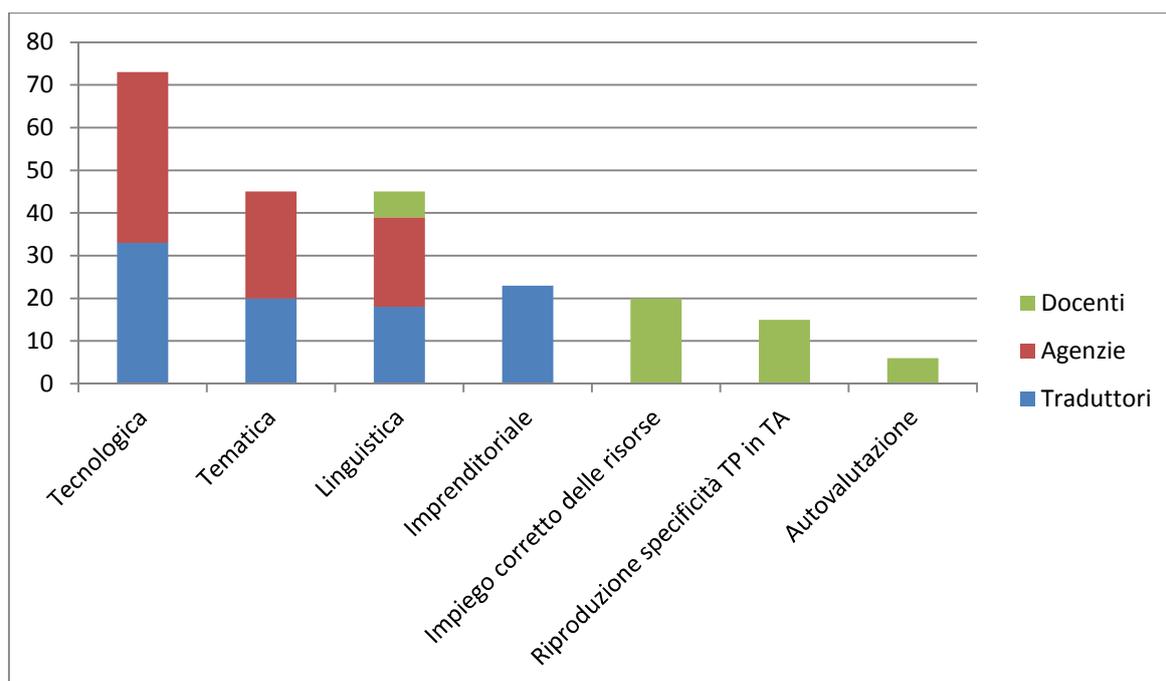


Figura 94. Confronto sulle competenze

Poter confrontare i punti di vista di professione e accademica anche in ambito di competenze rappresenterebbe un valore aggiunto per il docente, che i traduttori li deve formare, e per il discente, che aspira a diventare un traduttore. Le competenze indicate come fondamentali dall'universo professionale potrebbero essere integrate a quelle teorico-didattiche ed essere considerate principi-guida per determinare gli obiettivi formativi del singolo modulo di traduzione specializzata e del percorso di studio.

In conclusione, si presentano anche le competenze che le aziende di produzione intervistate ricercano in un candidato. Dalle risposte degli intervistati si può notare che si tratta di competenze non collegate direttamente al mondo della traduzione ma piuttosto a quello di una formazione prettamente linguistica o tecnica con conoscenza linguistica (cfr. 2.28). Infatti, non vengono indicate la competenza tecnologica e quella testuale, bensì quella linguistica collegata al settore di appartenenza dell'azienda, quella linguistica *tout court* e competenze generali quali la flessibilità e abilità interpersonali.

Alla luce di tale analisi si ritiene quindi che il discente che al termine di un percorso di alta formazione quali la laurea magistrale o master in traduzione dovesse scegliere di intraprendere una carriera in azienda all'interno di un ufficio commerciale estero o traduttivo, potrebbe apportare innovazione e migliorare il profilo linguistico dell'azienda.

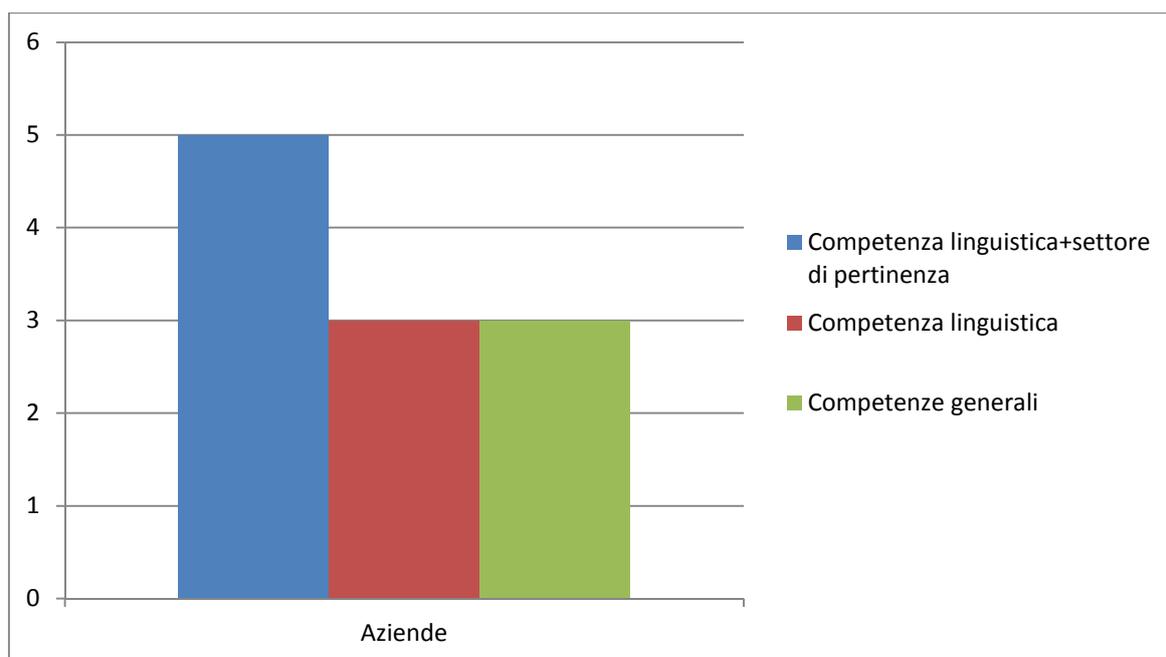


Figura 95. Competenze considerate dalle aziende in fase di selezione candidati

3.6 Previsioni sul futuro della professione

Si conclude il capitolo con una riflessione sul futuro della professione fondata sulle risposte di traduttori freelance e agenzie di traduzione i quali sembrano condividere la stessa visione.

Entrambi infatti prevedono che il mercato si suddividerà in due grandi settori nei quali CAT tool e *machine translation* influenzeranno gli andamenti della professione del traduttore. Da una parte vi sarà il settore “industriale” contraddistinto da documenti a carattere divulgativo a bassa specificità, da tempi di esecuzione rapidissimi e da progetti con grandi volumi di parole. Qui la traduzione automatica e l’attività di post-editing saranno protagonisti, comportando una conseguente diminuzione delle tariffe. Il traduttore si troverà quindi sempre più spesso a correggere i segmenti generati dalla MT, integrando la propria attività con quella di post-editor. Dall’altra invece vi sarà il settore di “nicchia” caratterizzato da traduttori altamente qualificati e competenti in domini ad elevata specificità in cui la MT sarà quasi del tutto inutilizzata. Tali traduttori saranno in grado di garantire standard qualitativi molto elevati richiedendo allo stesso tempo tariffe altrettanto elevate.

Per l’avvenire professionale, i traduttori ritengono che potranno continuare a essere competitivi facendo leva inoltre sul lavoro di squadra e collaborando con colleghi provvisti di competenze complementari in ambiti quali la revisione, il *desktop publishing* e il marketing in modo da poter fornire al cliente finale un servizio d’eccellenza, eliminando possibili intermediari.

Il docente potrebbe presentare regolarmente ai propri discenti previsioni sul futuro della professione quali quella appena esposta in modo che i futuri traduttori siano aggiornati sulle prospettive professionali e sui percorsi più fertili nei quali poter far fruttare al meglio la propria formazione.

Capitolo 4 - Proposta didattica per la traduzione specializzata: TraDidattica – La Traduzione dei bilanci consolidati

TraDidattica - La traduzione dei bilanci consolidati è la simulazione di un incarico autentico di traduzione somministrato ai discenti del II anno della Laurea Magistrale in Traduzione specializzata del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna.

La formula scelta per il progetto si ispira all'approccio della pedagogia per progetto di Gouadec (cfr. Capitolo I), un'attività nella quale, secondo la definizione di Gonzalez Davies (2004: 28), "the activities and tasks will mirror *the professional outcome and lay the basis and enable practice of the skills necessary for the students to be competent when an authentic translation is commissioned.*"

Si è scelta la denominazione di simulazione in quanto il progetto non prevede un committente reale, la cui figura combacia con quella dell'agenzia, e un corrispettivo economico. Tuttavia rispecchia fedelmente tutte le fasi del processo di produzione della traduzione, dall'assegnazione dell'incarico alla consegna del prodotto. Esso prevede inoltre la figura del revisore che, come emerso dall'indagine (cfr. Capitolo 2), è in taluni casi interno all'agenzia o in altri è rappresentato da una figura esterna nel quadro di un rapporto di libera professione.

TraDidattica si situa all'interno di un inquadramento di stampo socio-costruttivista elaborato da Kiraly (cfr. 1.7.8), nel quale il discente, focus dell'azione formativa, comunicando e confrontandosi con i compagni e il docente costruisce attivamente la propria conoscenza. Il docente diventa guida per il discente e deve insegnargli l'autonomia, nel cercare, selezionare, acquisire autonomamente le informazioni e le conoscenze, valutarne l'affidabilità. Deve insegnargli a imparare perché "*imparare a imparare è ciò che caratterizza la professione del traduttore*" (Zucchini 2012: 175).

Allo stesso tempo, la presente proposta didattica è concepita come formazione per competenze, intese come capacità di realizzare un compito in modo efficiente (Zabala e Arnau 2007: 19). Si tratta di un impianto importante per il discente di traduzione specializzata, poiché ciò che apprende non si limita a essere una semplice conoscenza bensì un saper fare che attiva contemporaneamente conoscenze, abilità, capacità, in linea con le esigenze del mondo professionale.

Nelle fasi di delineazione del progetto, sono state prese in considerazione anche le proposte didattiche emerse dall'analisi dei risultati relativi all'indagine rivolta ai docenti di traduzione specializzata, quali le modalità di pianificazione della lezione e di simulazione di un incarico autentico. Gli approcci didattici descritti sono stati considerati valide linee guida dalle quali attingere per l'elaborazione di un progetto efficace.

Inoltre, il progetto si fonda su un convincimento personale maturato prima in qualità di discente e successivamente di docente nel quadro del progetto. Riflettendo sul percorso di studi magistrale presso la Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori dell'Università di Bologna, attuale Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT), il ricordo di chi scrive è quello di un percorso

virtuoso, al centro del quale era posto il discente al quale veniva offerta una formazione in grado di abbracciare le diverse anime della traduzione (tecnico-scientifica, editoriale e multimediale) attraverso approcci, strumenti e contenuti diversi. A tale ricchezza della proposta didattica si è voluto aggiungere un progetto interdisciplinare che racchiudesse le strategie e i metodi sviluppati nei singoli moduli di traduzione e ricreasse un incarico autentico di traduzione.

Grazie a TraDidattica i discenti hanno potuto confrontarsi con due testi autentici, nella fattispecie due bilanci consolidati, *Groupe Aerocan* e *Continental AG*, dal francese e dall'inglese in italiano, messi a disposizione dall'agenzia di traduzione Communication Trend Italia – CTI⁴⁴. Il progetto è stato caratterizzato da due fasi di sperimentazione ben distinte, una nel 2013 e una nel 2015. Nel presente capitolo si andrà a presentare nel dettaglio, sessione per sessione, la sperimentazione del 2013, mentre di quella svolta nel 2015 verranno proposte le migliori introdotte alla didattica e ai contenuti sulla scorta dell'esperienza dell'anno precedente. Prima di passare all'analisi del progetto ci si soffermerà sugli obiettivi di TraDidattica.

4.1 Scopi del progetto

Gli scopi sottesi alla progettazione di TraDidattica sono molteplici. Innanzitutto, la volontà di avvicinare formazione accademica e mondo professionale in un'ottica di fertilizzazione incrociata con particolare riferimento agli studi di autori quali Gonzalez Davies (2005), Gouadec (2005, 2007) e Kiraly (2000, 2005, 2013), nei quali hanno difeso la necessità di armonizzare l'apporto accademico con quello professionale al fine di potenziare la formazione dei futuri traduttori tecnico-scientifici.

In secondo luogo, consentire ai discenti di confrontarsi con un progetto di traduzione che permettesse loro di entrare in contatto con le modalità di lavoro del traduttore freelance e lo svolgimento di un progetto autentico di traduzione, dalla sua ricezione all'invio al committente, passando per calcolo delle tempistiche, gestione della terminologia e uso dei CAT tool.

Da ultimo, aggiungere un ulteriore tassello alla formazione dei partecipanti al progetto traducendo un sottotipo testuale, secondo la terminologia utilizzata da Rega (1992), quale il bilancio consolidato, che presenta rilevanti elementi di novità rispetto al passato.

4.2 Pianificazione del progetto

Come è stato affermato nel paragrafo precedente, TraDidattica si è composta di due sperimentazioni. La prima, che si andrà a presentare in dettaglio, è iniziata ufficialmente il 12 novembre 2013 e si è conclusa dopo sei incontri per lingua di due ore ciascuno il 17 dicembre 2013. Ha visto la partecipazione di 20 discenti del II anno della laurea magistrale in Traduzione specializzata suddivisi in due gruppi: 15 nel gruppo di lingua inglese e 13 in quello di lingua francese. 8 hanno scelto di seguire il progetto in entrambe le lingue al fine di sviluppare conoscenze e competenze di dominio nelle due lingue di lavoro.

⁴⁴ <http://www.cti-communication.it/> [ultima consultazione: 10/05/2016]

Il *planning* del progetto ha previsto 6 sessioni in aula/laboratorio per un totale di 8 ore e mezzo di didattica presenziale, mentre fuori dall'aula è stato stimato un impegno totale di circa 20 ore per lingua.

Incontri	Contenuti	Durata	Luogo
I Incontro collettivo gruppo lingua francese e lingua inglese	Suddivisione gruppi Norma EN 15038 Teoria sui bilanci Ricerca documentaria e terminologica	2h	Aula
	Redazione glossario uno per lingua	6 giorni di tempo	Fuori aula
II	Riflessioni sul glossario Invio a CTI	1h30 per gruppo	Laboratorio
	Analisi testuale per redazione guida di stile	6 giorni di tempo	Laboratorio
III	Feedback revisori su glossario Redazione guida di stile	1h30 per gruppo	
	Traduzione	6 giorni di tempo	Fuori aula
IV	Esercizio di revisione	1h30 per gruppo	Laboratorio
	Terminare esercizio di revisione	4 giorni alla consegna	Fuori aula
V	Unione versioni validate Invio CTI	1h30 per gruppo	Laboratorio
VI	Feedback CTI su traduzione	1h30 per gruppo	Laboratorio

Il progetto è stato sviluppato intorno a sette elementi strategici:

1. **Partnership CTI.** L'agenzia ha fornito due testi autentici, oggetto di un precedente incarico di traduzione. Ha messo a disposizione una propria *project manager* che ha collaborato attivamente al progetto inviando ai discenti i buoni d'ordine, contenenti le specifiche della commessa, e una copia del contratto denominato *Condizioni Generali di Affidamento di Incarico per Servizi Tecnico Linguistici*, oltre a fornire sostegno durante tutta la durata del progetto rispondendo ai dubbi dei discenti. Inoltre, CTI ha offerto ai partecipanti che si sono distinti durante il progetto la possibilità di svolgere un tirocinio post laurea presso la propria sede di Milano. Infatti, trattandosi di un progetto extracurricolare, non è stato possibile attribuire crediti formativi ai partecipanti. Per cui è stato necessario individuare forme diverse di riconoscimento per l'impegno dimostrato. Oltre alla proposta di CTI, il Dipartimento ha rilasciato un attestato di frequenza a ciascun discente.

2. **Pianificazione del progetto in base alla norma di qualità UNI EN 15038.** Per l'assegnazione del progetto ai discenti e per il suo sviluppo, si è scelto di seguire la filiera proposta dalla norma europea UNI EN 15038 per il controllo della qualità del processo traduttivo, adattandola però allo specifico contesto didattico. Nel dettaglio, in base a tale norma, CTI affida solitamente al traduttore con il profilo professionale più adeguato all'incarico l'analisi terminologica dell'intero progetto e la redazione di un glossario che, una volta validato da un traduttore senior *in-house* dell'agenzia, o da un collaboratore esperto nel dominio, rappresenterà per il traduttore il materiale di riferimento della fase traduttiva. Nel caso di TraDidattica è l'intero gruppo di discenti ad essersi occupato della ricerca terminologica e della realizzazione del glossario, in quanto tutti presentavano lo stesso livello di conoscenza, "scarso", "insufficiente" o "mediocre" nel sottotipo bilancio consolidato, e si è ritenuto che tale momento permettesse loro di iniziare a costruire la propria conoscenza nel dominio.

3. **Base teorica sui bilanci.** Ritenendo che limitarsi all'approccio testuale non fosse sufficiente per comprendere la materia che i discenti avrebbero tradotto, due settimane prima dell'inizio del progetto i discenti hanno ricevuto una bibliografia facilmente reperibile presso la biblioteca di Polo e una lista di risorse consultabili online: i capitoli relativi al bilancio d'esercizio contenuti in *Manuale di Diritto Commerciale 2* di Campobasso, il volume *Il bilancio in inglese: redazione, lettura, interpretazione* di Tettamanzi e le relazioni di OIC⁴⁵ (Organismo Italiano Contabilità) consultabili online. Insieme alla bibliografia, i discenti hanno inoltre ricevuto indicazioni più precise circa i capitoli o le parti di capitolo sulle quali focalizzare lo studio. Si è inoltre ricordato loro che tale fase di preparazione teorica non aveva lo scopo di trasformarli in revisori contabili o l'aspettativa che in sole due settimane potessero apprendere tutto dei bilanci, ma piuttosto avrebbe permesso loro di intraprendere la ricerca documentaria e terminologica e la traduzione sapendo almeno cosa sono i bilanci, quanti tipi di bilanci esistono, qual è la differenza tra bilancio di esercizio e bilancio consolidato, quale azienda ha l'obbligo di redigere il bilancio consolidato, di quali voci si compone il bilancio consolidato.

4. **Sottotipo scelto.** Cfr. 4.6 e 4.7.

5. **Questionari di valutazione.** Seguendo lo studio di Fox e Rodríguez-Inés (2013) sull'importanza del questionario come valido strumento di *feedback* nel tentativo di messa a punto della didattica della traduzione specializzata, la settimana che precedeva il primo incontro, i discenti hanno ricevuto per via elettronica un questionario descrittivo, individuale e anonimo, volto ad indagare come i discenti valutino la propria conoscenza nell'ambito dei bilanci, come approccino un testo e un dominio mai trattati e quali aspetti al termine del proprio percorso universitario ritengano di dover ancora approfondire. Si

⁴⁵ <http://www.fondazioneoic.eu/> [ultima consultazione: 10/05/2016]

tratta di ulteriori dati autentici fondamentali per comparare le metodologie di lavoro dei traduttori freelance che hanno partecipato all'indagine loro dedicata e quelle dei discenti che hanno preso parte al progetto, e sui quali poter basare approfondimenti circa l'aggiustamento della didattica in base al dominio di riferimento, la revisione e l'impiego degli strumenti di traduzione assistita in classe.

6. **Integrazione tecnologica.** Sebbene la docente non abbia assegnato esercitazioni specifiche con gli strumenti di traduzione assistita, quali ad esempio la creazione di schede terminologiche, ai discenti è stato consigliato sin dal primo incontro in aula di affidarsi a un CAT tool, sia per l'importazione del glossario redatto in MS Word, sia per la traduzione delle cartelle affidate a ciascuno. Inoltre, sono state messe a disposizione due pagine Moodle (TraDidattica – Tradurre i bilanci – Lingua Inglese/ TraDidattica – Tradurre i bilanci – Lingua Francese) dove poter reperire di volta in volta il materiale degli incontri settimanali.
7. **Valutazione ad opera di revisori specialisti.** I glossari e le traduzioni sono revisionati e valutati da due revisori contabili con esperienza pluriennale nel campo della traduzione contabile. Nello specifico, la Dott.ssa Claudia Mezzabotta⁴⁶, revisore contabile in regime di libera professione, e il Dott. Fabrizio Hugony, responsabile del Master in traduzione contabile presso CTI ed autore del dizionario Tripla A (Auditing, Accounting, Administration). In questo modo, al termine del progetto i discenti hanno a disposizione due risorse preziose, il glossario e i testi validati, e quindi allineabili, che potranno impiegare per incarichi traduttivi futuri. Inoltre, affidando la valutazione a due revisori specialisti, i discenti hanno la possibilità di entrare in contatto con le modalità e i criteri di revisione del mondo professionale.

4.3 Obiettivi formativi di TraDidattica

La caratteristica del progetto che ha concorso a delineare gli obiettivi formativi è il vincolo orario. Infatti, avendo a disposizione sei incontri per un totale di 8 ore e mezzo in aula, si è preferito selezionare obiettivi formativi finalizzati prevalentemente all'acquisizione di metodi e strategie di lavoro e al consolidamento della capacità del discente di imparare, anche ad essere autonomo, soprattutto nella fase di *problem-solving* e in quella decisionale.

Al momento della progettazione curricolare sono stati presi in considerazione gli obiettivi formativi definiti alla pagina di presentazione⁴⁷ del Corso di laurea magistrale in Traduzione specializzata nella quale si legge:

⁴⁶ Per ulteriori informazioni si veda: <https://unicatt.academia.edu/ClaudiaMezzabotta/CurriculumVitae> [ultima consultazione: 08/06/2016]

⁴⁷ <http://corsi.unibo.it/magistrale/traduzionespecializzata/Pagine/Presentazione.aspx> [ultima consultazione: 05/05/2016]

Il Corso di laurea magistrale in Traduzione specializzata prevede la formazione di una figura professionale con elevate competenze traduttive, con particolare riferimento ai linguaggi specialistici (tecnologico, giuridico, economico, commerciale, medico-farmacologico, informatico, della multimedialità e altro) nonché competenze in ambito terminologico e terminografico, e conoscenze del mondo editoriale, sulla base di un'approfondita preparazione linguistica e culturale. Tali competenze sono specificamente indirizzate a imprese, società, istituzioni ed enti pubblici e privati, nazionali e internazionali, e utilizzabili nell'ambito della didattica e della ricerca.

Chiaro è il riferimento al legame tra mercato e formazione professionale del traduttore, il quale dovrebbe essere sempre tenuto in considerazione nel momento della progettazione curriculare, sia a livello di contenuti che di modalità di interazione.

Riprendendo il modello didattico basato sugli obiettivi di apprendimento proposto da Hurtado Albir (1999) (cfr. 1.7.10) si propone la distinzione in obiettivi testuali, metodologici, professionali e contrastivi, articolati come segue:

1. Obiettivi testuali: il discente entrerà in contatto con un sottotipo che si pone al crocevia tra due settori caratteristici dell'attività del traduttore professionale, ovvero economia e finanza e diritto, e dovrà tenere in considerazione le specifiche dell'incarico di traduzione.
2. Obiettivi metodologici: Hurtado Albir (1996) indica sette obiettivi metodologici tra i quali verranno considerati a) l'importanza della correttezza nella lingua d'arrivo; b) l'importanza delle conoscenze extralinguistiche e della documentazione; c) la necessità di sviluppare uno spirito critico di fronte a ogni soluzione traduttiva.
3. Obiettivi professionali: l'attività di insegnamento-apprendimento è volta non solo alla conoscenza del mercato professionale ma anche alla pratica delle modalità secondo le quali si realizzano incarichi e progetti di traduzione nell'ottica del traduttore professionista.
4. Obiettivi contrastivi: vengono prese in considerazione le differenze fondamentali tra le lingue di lavoro del progetto, francese-inglese-italiano.

Si specificano di seguito le competenze che si intende sviluppare e affinare nei discenti nel corso del progetto, prendendo in considerazione le indicazioni presenti alla pagina relativa agli obiettivi formativi del Corso di laurea magistrale e i dati emersi dalle due indagini proposte al Capitolo II.

4.4 Competenze

Sempre sulla pagina di presentazione⁴⁸ del Corso di laurea magistrale in Traduzione specializzata si legge:

⁴⁸ <http://corsi.unibo.it/magistrale/traduzionespecializzata/Pagine/Presentazione.aspx> [ultima consultazione: 05/05/2016]

Più specificamente i laureati in Traduzione specializzata dovranno avere le seguenti caratteristiche:

- *approfondita preparazione nelle tecniche della traduzione, cui possono aggiungersi forme di elaborazione e adattamento professionale di testi in ambito interlinguistico e interculturale;*
- *approfondita conoscenza delle particolarità dei linguaggi settoriali e dei relativi ambiti di riferimento, anche riguardo al mondo dell'editoria e della multimedialità;*
- *capacità di utilizzare gli ausili informatici e telematici indispensabili alla professione del traduttore e di utilizzare gli strumenti di ricerca e di documentazione tradizionali e informatizzati, mirate in particolare al reperimento di informazioni nella rete, alla realizzazione di corpora linguistici e all'estrazione di informazioni da essi per la creazione di glossari e banche dati terminologiche, all'utilizzo di tecnologie di traduzione assistita, traduzione automatica e localizzazione;*
- *capacità di concepire, gestire e valutare progetti articolati di traduzione in cui intervengono diverse competenze linguistiche ed operative distribuite su più persone;*
- *capacità critiche e di autoriflessione e consapevolezza deontologico-professionale;*
- *elevate competenze culturali e linguistiche nelle due lingue di studio applicate all'analisi dei testi e del discorso.*

Alle competenze segnalate dal DIT si aggiungono quelle che traduttori freelance e agenzie di traduzione hanno indicato come fondamentali per la professione e la selezione di nuovi candidati nelle indagini a loro dedicate.

I primi indicano:

- competenza informatica
- competenza imprenditoriale
- competenza linguistica
- competenza tematica in domini specializzati

Mentre le agenzie di traduzione individuano:

- competenza tematica in domini specializzati
- competenza redazionale nella lingua madre
- competenza nella produzione di una traduzione di massima qualità

Tali competenze sono riassunte dalle tredici categorie citate da Gouadec (2000):

1. *La maîtrise de la langue de rédaction des matériaux à traduire (compétence en analyse et compréhension)*
2. *La maîtrise totale de l'expression dans la langue de traduction (compétence rédactionnelle)*
3. *La maîtrise des techniques et stratégies de la traduction (transfert)*
4. *La maîtrise de la terminographie traductive (solution aux problèmes terminologiques)*
5. *La maîtrise de la phraséologie traductive (solution aux problèmes phraséologiques)*
6. *La maîtrise de la relecture et de la révision*

7. *La maîtrise des différents types de recherches et de documentation*
8. *Une maîtrise des connaissances techniques générales*
9. *La maîtrise des outils du traducteur (toute la bureautique [...] les logiciels graphiques, un logiciel de publication assistée...)*
10. *Une maîtrise générale de l'informatique*
11. *La maîtrise des techniques de planification et de gestion de projets*
12. *Une maîtrise minimale des techniques de gestion*
13. *La maîtrise des comportements optimisés du traducteur appelé à faire face à une diversité de situations de négociation.*

Tra queste si sceglie di concentrarsi su:

- comprendere testi scritti nella lingua straniera per poter tradurre
- produrre testi scritti nella lingua madre per poter tradurre
- applicare le conoscenze del dominio per poter tradurre
- utilizzare le risorse tecnologiche per poter tradurre
- utilizzare le risorse di documentazione per poter tradurre
- utilizzare le risorse terminologiche per poter tradurre (Zucchini 2012: 181)

Alle quali si aggiungono:

- saper lavorare in gruppo
- saper gestire progetti di traduzione
- saper lavorare con spirito critico

4.5 Tipologia didattica

Come scrive Zucchini (2012) una metodologia didattica particolarmente indicata per progetti come TraDidattica, in cui le ore in presenza sono ridotte, è la didattica semipresenziale definita come *“la combinación de sesiones presenciales con sesiones no presenciales en las que hay un fuerte componente tecnológico con el fin de optimizar el aprendizaje”* (Galán Mañas 2009: 201 in Zucchini 2012: 195).

A tale vantaggio di natura pratica si aggiunge quello di carattere metodologico, poiché incentiva a impiegare modalità di interazione simili a quelle del mercato della traduzione, le quali sono caratterizzate principalmente da modalità di comunicazione tecnologiche affrancate da una sede fisica. Inoltre, permette la comunicazione online docente-discenti e discente-discente, favorendo il lavoro in équipe, permettendo la condivisione di risorse e rendendo coeso il gruppo di lavoro. Grazie alla semipresenzialità si sviluppa quindi un grado sempre maggiore di autonomia e si promuove un apprendimento sempre più attivo negli incontri presenziali.

Lo strumento usato per comunicare nella didattica semipresenziale è la piattaforma *e-learning* Moodle messa a disposizione dal Dipartimento di Interpretazione e Traduzione. Tale spazio di

apprendimento virtuale offre al docente una grande varietà di strumenti quali quelli utilizzati nel corso del progetto sono il servizio di messaggia, che consente di inviare messaggi ai discenti iscritti alla piattaforma, il calendario didattico, che registra le attività, gli avvisi, per comunicare variazioni e il forum, per caricare e scaricare i materiali prodotti o presentati a lezione, porre domande e confrontarsi virtualmente su questioni di varia natura, quali scadenze o problemi traduttivi.

In aula si sono adottati principalmente due approcci che, in base alla letteratura sarebbero agli antipodi, ma che nel caso di TraDidattica, si sono combinati tra loro in alcuni incontri:

- Approccio transmissionista: il docente è al centro del contesto di apprendimento e trasmette la conoscenza al discente. È stato applicato alle parti di riflessione teorica su bilanci, norma di qualità EN 15038, ricerca documentaria e terminologica con il supporto di una presentazione Power Point.
- Approccio trasformativo: il focus è su discente e apprendimento. Ha luogo uno studio di tipo collaborativo e viene esplorato il processo traduttivo. Il docente agisce da guida. Tale approccio ha riguardato le fasi di confronto in aula tra discenti e la pratica traduttiva.

A tali approcci maggiormente legati alle dinamiche di classe se ne sono uniti due più incentrati sui *translation studies*:

- Approccio cognitivista nel quale l'enfasi risiede nell'applicazione delle strategie traduttive a problemi specifici.
- Approccio funzionalista nel quale l'enfasi è sull'*assignment* traduttivo e sul committente.

4.6 Profilo dei discenti

Sebbene TraDidattica non si inserisca nella programmazione ufficiale del DIT, tuttavia, come qualsiasi proposta didattica deve tenere conto del profilo del discente a cui rivolgere l'azione formativa, soprattutto se, come nel caso in questione, si inserisce in un approccio *student-centred*.

Il progetto si rivolge a studenti del II anno della laurea magistrale in Traduzione specializzata che presentino come combinazioni linguistiche francese-italiano e/o inglese-italiano. Si tratta quindi di studenti al termine del proprio percorso di studi di specializzazione, prossimi all'inserimento nel mondo professionale, con un ottimo bagaglio di competenze e conoscenze traduttive, enciclopediche e informatiche sviluppate sia attraverso l'attività didattica in dipartimento, sia grazie all'esperienza dei tirocini curriculari. Per cui, considerato tale profilo, sono stati ritenuti i più adeguati e, si presuppone, motivati ad affrontare un progetto interdisciplinare di simulazione di un contesto autentico di lavoro.

Tuttavia, il primo quesito del questionario, finalizzato ad una autovalutazione della conoscenza dei discenti in tema di bilanci consolidati mostra che 13 discenti dichiarano di possedere una scarsa conoscenza del dominio, 4 mediocri, 2 insufficienti, 1 discreta e nessuno sufficiente mettendo in

luce la necessità di un approfondimento teorico proposto sia in forma individuale con la bibliografia di riferimento, sia con una presentazione Power Point in aula.

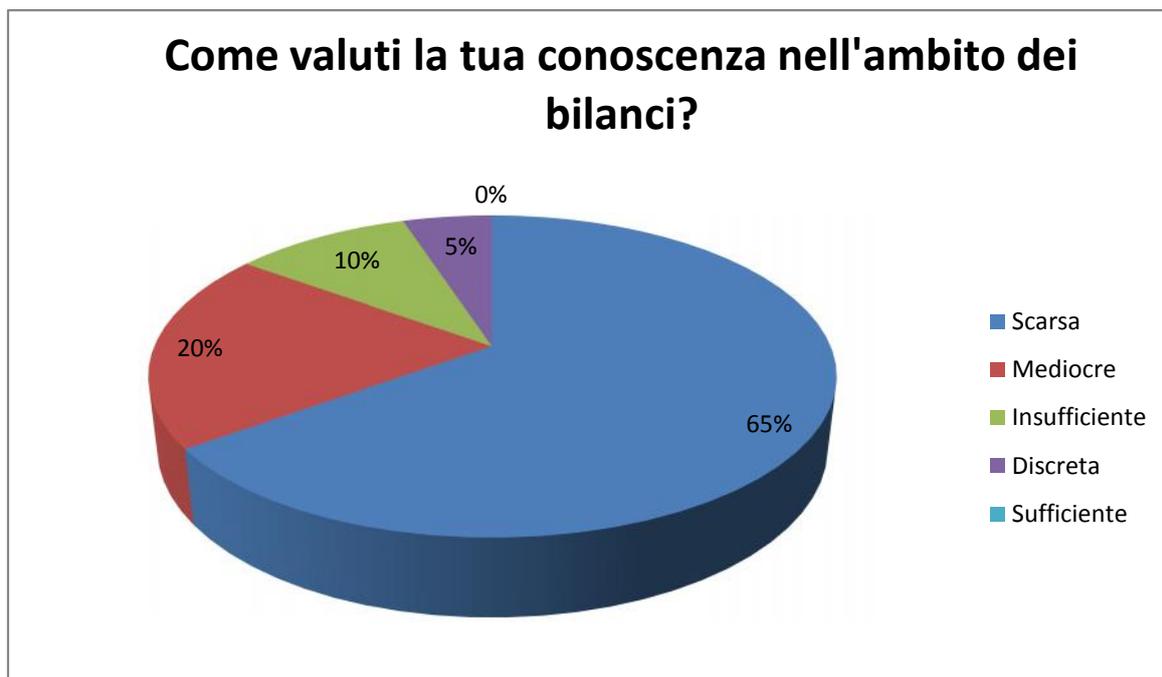


Figura 96 . Autovalutazione della conoscenza in tema di bilanci consolidati

4.7 Scelta del dominio e del genere testuale: i bilanci consolidati

Nella scelta del dominio e del genere testuale sono tre i fattori che si sono rivelati decisivi: i dati delle indagini proposti nei capitoli precedenti sui domini maggiormente tradotti che hanno evidenziato come il settore economico-finanziario, insieme a diritto e medicina, è e si confermerà uno dei più importanti e “forti” per l’attività professionale; la collaborazione di CTI al progetto, specializzata nel sottotipo economico-contabile dei bilanci consolidati, e l’originalità per l’offerta formativa, in quanto sottotipo non ancora proposto tra gli insegnamenti del DIT.

In base al Regolamento CE, 19-7-2002 prima, e al D.Lgs. n. 38/2005 dopo, società per azioni, società con altri strumenti finanziari quotati e società che esercitano particolari attività (banche, società di assicurazione, di intermediazione finanziaria e mobiliare) hanno l’obbligo di redigere il bilancio consolidato in base ai nuovi principi contabili internazionali (International Accounting Standards, IAS e International Financial Reporting Standards, IFRS) in modo da armonizzare l’informazione finanziaria presentata dalla società. Allo stesso tempo, le controllate italiane di gruppo estero, le controllanti italiane di società straniere e le società italiane che sono quotate, o che intendono quotarsi in borsa a livello internazionale, hanno l’obbligo di tradurre il bilancio consolidato, comportando una piccola rivoluzione per aziende, commercialisti e revisori contabili.

Inoltre, come afferma CTI, *“la richiesta di traduzioni su questo argomento, soprattutto da e verso la lingua inglese, è molto alta e tutto fa presumere che aumenterà ancora⁴⁹”*.

Sembra quindi che tale sottotipo sia particolarmente interessante per la formazione del futuro traduttore e rappresenti un ottimo settore di specializzazione in grado di offrire un valore aggiunto all'attività del traduttore professionista. Scarpa (2004: 135) infatti afferma che *“per assicurarsi un reddito adeguato il traduttore libero professionista dovrebbe scegliere settori di attività non obsoleti, non condivisi da troppi potenziali concorrenti e che presentino un numero sufficientemente elevato di potenziali clienti con inoltre un potere d'acquisto adeguato”*. Si ritiene che il sottotipo selezionato corrisponda a tale descrizione non solo per la forte domanda di traduzioni, ma soprattutto per il suo alto livello di specializzazione e tecnicità che contribuisce a renderlo di nicchia, per cui accessibile solo a quei traduttori che possono vantare una conoscenza approfondita in materia contabile, sviluppata nel corso della professione.

Inoltre, Kiraly (2005) ritiene che i discenti siano *“better prepared for the market if they work on texts chosen to reflect the work actually done on the market rather than texts selected for the sake of expediency.”*

4.8 Caratteristiche del dominio

Il bilancio è un atto giuridico⁵⁰. L'obbligo di redazione per il bilancio d'esercizio è fissato dal Codice Civile italiano (sezione IX, artt. 2423 e segg.), mentre quello per il bilancio consolidato dal Regolamento (CE) n. 1606/2002 del Parlamento europeo e del Consiglio, che richiede a tutte le società quotate dell'UE, comprese le banche e le compagnie di assicurazione, di preparare i propri conti consolidati in conformità con i principi contabili IAS/IFRS a partire dal 2005. Può definirsi inoltre documento contabile, in quanto espone l'andamento finanziario e patrimoniale di una società.

Presenta un alto grado di pianificazione in anticipo, è un testo ripetitivo che ogni anno è redatto seguendo la medesima struttura macrotestuale, e i suoi destinatari sanno esattamente come si presenterà e cosa dirà. Quest'ultimo è un elemento rilevante per il traduttore, soprattutto per colui che si avvicina per la prima volta a tale sottotipo, in quanto se la prima traduzione si rivela difficoltosa, le successive, grazie soprattutto all'alto grado di ripetitività della struttura e dei contenuti, saranno sicuramente più agevoli.

Il bilancio rientra in italiano, francese e inglese nel tipo di testo *“espositivo-narrativo, con la presenza della sola funzione referenziale e in una forma indubbiamente spersonalizzata”* (Rega 1992: 71). Guardando il bilancio consolidato di Pirelli, scelto dai discenti come fonte di riferimento, e quello di Continental, sul quale si svolge il progetto per la lingua inglese, solo le sezioni relative

⁴⁹ <http://www.cti-communication.it/formazione-corsi/master-economia-e-finanza/> [ultima consultazione: 20/04/2016]

⁵⁰ Per la definizione delle caratteristiche macrotestuali e lessicali si attinge al saggio di Rega (1992).

alla lettera del presidente e amministratore delegato in Pirelli, e quelle riguardanti la comunicazione del Consiglio esecutivo e la relazione dei revisori in Continental presentano uno stile più personale grazie alla esposizione del discorso in prima persona, a formule di apertura quali “Gentili stakeholder” e l’uso dei soggetti “We” e “Noi”. Tale analisi non è possibile in Aerocan in quanto la sezione di apertura non è presente.

In merito alla organizzazione macrotestuale, i tre bilanci presentano in linea generale la medesima struttura, ossia panoramica di stato patrimoniale, conto economico, rendiconto finanziario e prospetto consolidato delle variazioni nel patrimonio netto corredati da tabelle riassuntive, e a seguire una sezione più descrittiva nella quale vengono presentati il Gruppo, i principi adottati per la redazione del bilancio, le analisi approfondite di stato patrimoniale, conto economico, rendiconto finanziario prospetto delle variazioni del patrimonio netto e nota interativa.

La struttura del bilancio consolidato, definita dagli IAS/IFRS, può tuttavia presentare delle variazioni da bilancio a bilancio. Ad esempio, come si nota facendo un confronto tra Continental e Aerocan, la situazione patrimoniale può precedere o seguire il conto economico, il bilancio può essere aperto dalle relazioni del Consiglio di amministrazione e dei revisori, oppure non presentare tali sezioni.

Ciò nonostante il traduttore dovrà attenersi all’organizzazione macrotestuale del testo originale e *“trasporla inalterata in lingua di arrivo”* (Rega 1992: 74).

Una marca distintiva dei bilanci è la presenza del principio di economia linguistica, ossia dell’ottenimento del massimo di comunicazione con il minimo di parole (Dressler 1989: 81-82). Tuttavia, a livello sintattico, si notano delle differenze, soprattutto tra il bilancio inglese e quelli in francese e italiano. Continental è caratterizzato da periodi più brevi e una maggiore paratassi, in opposizione ad Aerocan e Pirelli che presentano periodi più lunghi e un maggiore uso di ipotassi.

Il livello lessicale, nella fattispecie terminologia e lessico, è indubbiamente quello più complesso nella traduzione di questo tipo di testo. Da una parte la terminologia⁵¹ presenta termini appartenenti a una pluralità di settori quali quello economico-finanziario e giuridico, dall’altra il lessico partecipa a caratterizzare il sottotipo. Come scrive Rega (1992: 76) tali elementi lessicali *“devono essere impiegati secondo le norme dettate dall’abitudine di scrittura dello specialista e solo parzialmente sono fissate a livello linguistico ufficiale, non sono indispensabili da un certo punto di vista affinché il testo sia comprensibile e corretto a livello di “langue”, ma fanno riconoscere allo specialista che il testo non è redatto in traduttese, ma secondo quelle norme lessicali tipiche di testi analoghi in LA.”*

Per cui, sembrerebbe proprio quest’ultima la vera sfida per il discente, ricreare lo stile proprio dello specialista.

⁵¹ Qui per terminologia si intende *“insieme di termini di un settore specialistico”* (Magris 2002: ii).

I verbi giocano un ruolo essenziale nel conferimento al testo specializzato del suo registro lessicale adeguato. Nel bilancio Pirelli, accanto ai più frequenti *raggiungere, essere superiore, inferiore a, superare, aumentare*, si notano i più rari *attestarsi intorno, collocarsi oltre, al di sotto*.

Saranno questi aspetti a rappresentare l'analisi pre-traduttiva svolta in aula insieme ai discenti durante l'incontro che ha preceduto la fase traduttiva dei bilanci.

4.9 Sessioni di TraDidattica

Nei paragrafi successivi verranno presentate le sei sessioni della prima fase di sperimentazione con focus su contenuti e strategie.

4.9.1 Primo incontro: la suddivisione in gruppi

Il primo incontro si è aperto con la suddivisione dei partecipanti al progetto in vari gruppi.

Seguendo i risultati positivi di Johnson e Johnson (1991) circa le sperimentazioni sulla composizione dei gruppi nell'apprendimento cooperativo, si è scelto di suddividere i partecipanti al progetto in piccoli gruppi, composti nello specifico da tre o quattro discenti ciascuno, in base al numero pari o dispari di discenti che componevano il macrogruppo.

I due ricercatori ritengono che il lavoro di gruppo, alla base dell'approccio cooperativo, permetta una migliore collaborazione tra i vari membri in termini di pianificazione delle tempistiche e capacità decisionali, oltre a consentire un confronto tra le proprie modalità di lavoro e quelle dei colleghi, stimolando una riflessione sulle varie metodologie di lavoro possibili. Infatti, i discenti hanno la possibilità di condividere e scambiarsi idee sui problemi traduttivi e su come risolverli.

Inoltre, "human beings are more productive in their social activities when they work cooperatively with others, rather than in competition." (Johnson and Johnson 1991: 17)

Per lavoro cooperativo si intende in questa sede che i discenti sono mutualmente dipendenti gli uni dagli altri nel raggiungimento di un obiettivo comune e direttamente responsabili in un rapporto di interdipendenza:

Interdependence fosters and teaches responsibility, while individual accountability ensures that each student is contributing to the common goals of the group as well as acquiring the necessary social and translational skills to work professionally upon completing the programme. (Kiraly 2000: 67)

Perché non bisogna dimenticare che nella propria attività professionale i futuri traduttori dovranno lavorare in maniera cooperativa tra di loro.

Tornando al lavoro in gruppo, Kiraly (2000: 36) ha notato che possono emergere difficoltà nella creazione dei gruppi. Potrebbe verificarsi una ripartizione iniqua del lavoro o il cosiddetto "social

loafing”, in base al quale uno o più studenti delegano agli altri membri del gruppo la maggior parte del lavoro. Per evitare ciò, Johnson e Johnson (1991: 38) suggeriscono di assegnare dei ruoli.

Nello specifico del presente progetto, ogni studente ha potuto scegliere i membri della propria “squadra”. Inoltre, chi scrive ha suggerito a ogni gruppo di individuare al proprio interno un responsabile per la ricerca terminologica, uno per la traduzione e uno per la revisione. Responsabile non significa che avrebbe svolto individualmente lo studio della terminologia, la traduzione o la revisione del testo, bensì avrebbe coordinato i vari momenti di ogni fase in termini di tempistiche e suddivisione equa del carico di lavoro nel gruppo e si sarebbe fatto portavoce di eventuali difficoltà o dubbi. Nei gruppi pari, il quarto membro, di comune accordo con i propri colleghi, poteva scegliere quale figura affiancare.

Dopo aver stabilito i vari gruppi, ognuno di essi, oltre al TP completo del progetto, ha ricevuto un numero preciso di cartelle, circa sei a testa, sulle quali svolgere ricerca terminologica, traduzione e revisione.

4.9.2 Primo incontro: la Norma EN 15038

Successivamente è stato presentato il disegno del progetto e le sue tappe attraverso una riflessione sulla norma di qualità UNI EN 15038. Gli studenti hanno dichiarato di aver sentito parlare di tale norma ma di non conoscerla nel dettaglio. Perciò, grazie a una breve presentazione Power Point consultabile in appendice, si è proceduto a mostrare loro tutta la catena del prodotto finale, dal primo contatto con il cliente fino alla consegna del progetto a quest’ultimo, passando per la fase di selezione del *project manager*, dei fornitori e delle risorse, e per quella di pre-traduzione, traduzione e revisione.

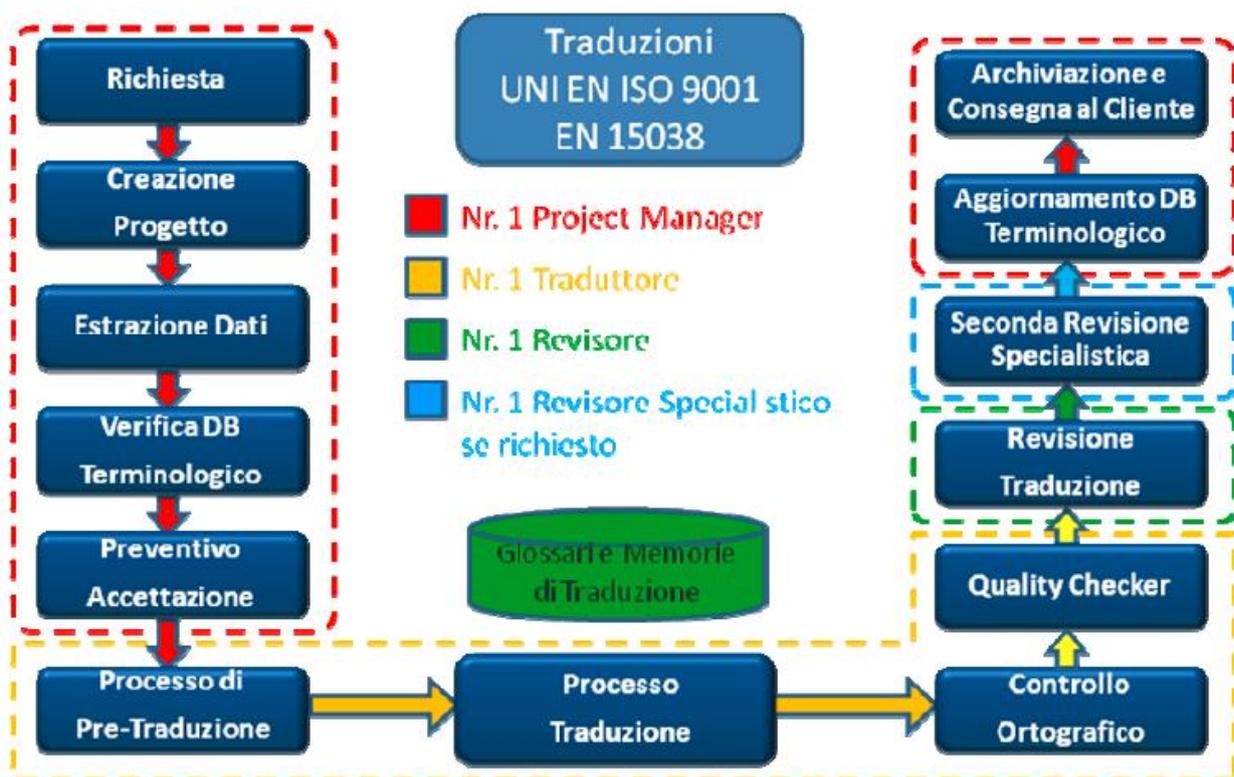


Figura 97. Svolgimento di un progetto di traduzione secondo la norma UNI EN 15038

Si è discusso inoltre sui requisiti che tale norma stabilisce, ossia requisiti base dei fornitori e del processo da seguire nella fase di traduzione (livello di competenze dei traduttori e dei revisori, tecnologia adeguata al progetto, sistema di controllo di qualità documentato), relazione *translation service provider* e cliente (richiesta, accordo cliente-TSP, trattamento dei dati relativi al cliente, consegna del progetto) e procedure per i servizi traduttivi (project management, preparazione del progetto e traduzione).

Sulla base di tale catena del prodotto traduttivo sono state esplicitate le fasi del progetto:

- Studio della terminologia
- Redazione di un glossario
- Validazione del glossario da parte di CTI
- Analisi del testo
- Approvazione delle regole di stile da parte della squadra di traduttori
- Traduzione
- Revisione
- Revisione specialistica

Al fine di rendere la simulazione del progetto di traduzione la più vicina possibile alla realtà professionale, la project manager di CTI ha inviato all'indirizzo di posta elettronica degli studenti il modulo relativo alle *Condizioni Generali di Affidamento di Incarico per Servizi Tecnico Linguistici*⁵² che CTI di solito invia ai traduttori all'inizio della collaborazione con l'agenzia, contenente in tutto 14 sezioni relative a Generalità, Tempi e modalità di esecuzione dei servizi, Contestazioni e rimedi, Compenso, Patto di non concorrenza, ecc. Inoltre, per il progetto in lingua inglese e per quello in lingua francese, i discenti hanno ricevuto un Buono d'Ordine⁵³ contenente tutte le indicazioni dell'incarico di traduzione, dalla data di consegna di glossario e traduzione, a specifiche disposizioni tecniche.

I requisiti circa competenze e conoscenze che in base alla norma di qualità dovrebbe avere il traduttore a cui viene affidato l'incarico, e le sezioni del contratto di conferimento dell'incarico hanno avviato una riflessione in classe sulle competenze professionali stabilite dal mercato del lavoro.

4.9.3 Primo incontro: la teoria sui bilanci

⁵² Per motivi di privacy, non è possibile pubblicare copia del documento.

⁵³ Per motivi di privacy, non è possibile pubblicare copia del documento.

In seguito, è stata proposta una presentazione teorica sui bilanci consolidati, proponendo una panoramica degli aspetti che si era domandato ai discenti di prendere in considerazione durante la lettura della bibliografia consigliata, ossia cosa sono i bilanci, perché si redigono, quali società hanno l'obbligo di redigerli, qual è la differenza tra bilancio d'esercizio e bilancio consolidato, quali sono le normative di riferimento per la redazione dei due, quali società hanno l'obbligo di redigere i bilanci consolidati, perché i bilanci consolidati sono interessanti per la professione.

In seguito, sono state analizzate le sezioni che compongono il bilancio consolidato: stato patrimoniale, conto economico, prospetto consolidato delle variazioni nel patrimonio netto, rendiconto finanziario e nota integrativa e si è svolta una prima ricerca documentaria e terminologica collettiva volta a individuare i traduttori di ciascuna voce:

Bilancio consolidato Composizione

Italiano	Inglese	Francese
Bilancio consolidato	Consolidated financial statements	États financiers consolidés
Stato patrimoniale	Consolidated Statement of Financial Position	Bilan consolidé
Conto Economico	Consolidated Statement of Income /Income statement	Résultat consolidé
Prospetto consolidato delle variazioni nel patrimonio netto	Consolidated Statement of Changes in Equity	Un état des variations des capitaux propres
Rendiconto finanziario	Consolidated Statement of Cash Flows	Tableau des flux de trésorerie consolidés
Nota integrativa	Notes to the Consolidated Financial Statements	Annexe

Figura 98. Terminologia bilancio consolidato

4.9.4 Primo incontro: la ricerca documentaria e terminologica

Per trattare il tema della ricerca documentaria e terminologica sono stati proposti i risultati del questionario compilato preventivamente dagli studenti col fine di mostrare loro i vari approcci adottati dai loro colleghi. Alla domanda "Come approcci un dominio che non hai mai trattato prima?" 15 studenti affermando di svolgere anticipatamente una ricerca per approfondire le conoscenze nel dominio:

Faccio innanzitutto una ricerca cercando documenti prevalentemente online che mi permettano di capire meglio il dominio. Durante la ricerca, evidenzio i termini a mio parere più interessanti e più ricorrenti in modo da agevolare poi il lavoro di traduzione.

Cerco prima di approfondire le mie conoscenze generali, facendo così in modo che solo alcuni approfondimenti puntuali vadano a coincidere con la fase traduttiva.

Mentre nella metodologia di lavoro di 5 studenti, la fase di approfondimento e quella traduttiva coincidono:

Inizio a tradurre approfondendo e facendo ricerche su termini e tematiche sconosciuti man mano che li trovo nel testo

Inizio subito a tradurre facendo coincidere le due fasi.

Due studenti integrano nella propria risposta la questione del tempo a disposizione per l'incarico. Se la scadenza non è troppo ravvicinata, fanno precedere la ricerca documentaria alla fase traduttiva; al contrario, se i ritmi sono serrati, le due fasi coincidono:

Dipende dal tempo a disposizione. Tempo abbondante: prima approfondimento poi fase di traduzione. Tempo ristretto: fasi di approfondimento e di traduzione coincidono. Questo per poter fornire un lavoro, forse non ottimale, ma almeno completato e finito.

La scelta del metodo dipende dal tempo che ho per tradurre. Se la scadenza per consegnare la traduzione non è troppo vicina uso il primo approccio. Ma quando la scadenza è molto ravvicinata devo far coincidere la fase traduttiva con l'approfondimento tematico.

Tre studenti, invece, affermano che la strategia scelta dipende dalla conoscenza che hanno della tematica e dal grado di tecnicità del testo:

Dipende dalla tematica trattata nel testo e dal tempo a disposizione. A volte, se vengono trattati aspetti tecnici, mi capita anche di far coincidere la fase di traduzione con quella di approfondimento.

Se non conosco il dominio e la terminologia mi è in parte sconosciuta inizio facendo una ricerca, altrimenti, se sono già a conoscenza per mia cultura personale di alcuni aspetti del dominio, inizio a tradurre e poi approfondisco dove necessario.

Tra i due gruppi si osserva quindi la medesima modalità di approccio al dominio.

In merito alla ricerca terminologica, 12 discenti su 20 affermano di leggere il testo e svolgere ricerca terminologica e traduzione contemporaneamente; 5 leggono il testo e fanno precedere la traduzione da estrazione terminologica e ricerca dei termini oscuri, continuando poi la ricerca dei termini meno complicati durante la traduzione; infine tre adeguano la propria metodologia sulla base della conoscenza nel dominio e del tempo a disposizione, ossia leggono e analizzano la terminologia prima di iniziare a tradurre se hanno abbondante tempo a disposizione, leggono e fanno coincidere ricerca terminologica e traduzione se i tempi sono stretti.

Accanto ai dati derivanti dal questionario dei discenti sono stati proposti in aula i risultati dell'indagine rivolta ai traduttori freelance al fine offrire un confronto tra le loro modalità di ricerca documentaria e terminologica e quelle seguite da traduttori professionisti.

I dati, già proposti al paragrafo 2.20, dimostrano che la maggior parte dei traduttori rispondenti prima scorre il testo per valutare se sia in grado di accettare l'incarico e successivamente fa

coincidere la fase di ricerca documentaria e terminologica con quella traduttiva, principalmente a causa delle scadenze ravvicinate.

Dal confronto tra le due modalità di lavoro, quella dello studente di traduzione specializzata e quella del traduttore professionista, è emerso un dibattito tra i discenti che ha evidenziato in primo luogo che le strategie di ricerca di questi ultimi si integrano appieno con quelle dei traduttori professionisti, rinforzando quindi l'autostima del discente.

Tuttavia, è anche emersa la necessità di continuare ad insistere in contesto didattico sul valore dell'analisi pre-traduttiva e della capacità di autovalutazione. Infatti, i discenti ammettono di non effettuare sempre una stima del tempo necessario a svolgere la ricerca documentaria e terminologica, a tradurre il testo ricevuto e a valutare il proprio grado di conoscenza nel dominio o sotto-dominio oggetto della traduzione, elemento invece molto importante per poter avviare la ricerca documentaria e terminologica. Piuttosto, la strategia più diffusa consiste nel gettarsi a capofitto sul testo, iniziando subito a tradurre.

A tale proposito è stata proposta una riflessione teorica⁵⁴ basata sull'articolo di Durieux *La recherche documentaire en traduction technique: conditions nécessaires et suffisantes* che ha inoltre aiutato a rispondere ad alcuni dei quesiti dei discenti: a cosa serve la ricerca documentaria e quando si rende necessaria, come circoscrivere ciò che è necessario conoscere per comprendere il testo, se è preferibile un approccio *top-down* o *bottom-up* e quando è possibile interrompere la ricerca.

Probabilmente, per un sottotipo molto tecnico come quello dei bilanci consolidati in cui gli studenti stessi hanno dichiarato di avere conoscenze scarse o addirittura insufficienti, la parte più difficile è selezionare le conoscenze necessarie a comprendere e tradurre il testo e capire quando il discente può terminare la propria ricerca, perché con tale tipologia di testi il rischio è che il discente, preso dall'ansia di conoscenza, finisca per approfondire troppo il tema, perdendosi al suo interno e dando vita a un sentimento di frustrazione.

Per questo motivo a ogni gruppo è stata affidata una parte specifica del bilancio consolidato dalla quale partire per approfondire poco a poco tale argomento.

Inoltre, grazie alla citazione di Lagarde (2013: 116-117), "*pour un traducteur, la recherche documentaire sert en priorité à traduire et il ne faut pas « s'égarer » dans une recherche dépassant le cadre du texte de départ*", si è riflettuto insieme sul fatto che il traduttore debba svolgere la ricerca documentaria non per diventare uno specialista nella materia, quanto piuttosto per riuscire a tradurre il testo. A tale riguardo, Durieux (1997: 678) aggiunge che: "*les conditions d'exercice de la profession, et notamment les contraintes de délai, ne permettent pas au traducteur d'acquérir une somme complète de connaissances sur toutes les notions évoquées. Il est donc conduit à procéder à une recherche documentaire ponctuelle pour résoudre des difficultés thématiques ponctuelles*". Poi, con il tempo e la possibilità di continuare a tradurre più bilanci consolidati o testi sul medesimo argomento, potrà approfondire e sviluppare le proprie

⁵⁴ La presentazione Power Point è disponibile in appendice.

conoscenze in un ambito specifico, ma il punto di partenza sarà sempre il testo e la pratica traduttiva.

A tale proposito, i traduttori che hanno partecipato all'indagine sviluppata da Legarde per il proprio dottorato di ricerca circa il rapporto tra traduttore professionista, testi tecnici e ricerca documentaria, hanno risposto alla domanda "Les répondants s'efforcent-ils d'acquérir des connaissances qui dépassent le cadre du texte quand celui-ci est très technique ?" affermando che non vi è necessariamente un legame diretto tra la tecnicità del testo di partenza e l'approfondimento della ricerca documentaria. E, indipendentemente dal livello di specializzazione del testo, i traduttori cercano di acquisire conoscenze per mezzo di una metodologia pragmatica che si fonda sul testo. Un testo molto tecnico può far sì che la ricerca vada al di là dei problemi traduttivi, ma tale sforzo è fortemente condizionato dal tempo che il traduttore ha per tradurre. I rispondenti considerano che un simile approfondimento sia inutile se riescono a capire il testo e a risolvere le difficoltà che esso pone senza aver bisogno di un gran numero « d'informations étrangères au vouloir-dire de l'auteur » (Gile 1985 : 92). E per la maggior parte di essi è inutile volerne sapere quanto uno specialista, ognuno deve rimanere al proprio posto.

Per cui, se il tempo rappresenta una sfida e un elemento discriminante per il traduttore professionista nella fase di ricerca documentaria, il contesto didattico, nel quale i discenti hanno maggior tempo a disposizione per approfondimenti tematici e terminologici, rappresenta un ottimo scenario per permettere loro di iniziare a sviluppare conoscenze teoriche più puntuali su domini specifici, offrendo inoltre basi di partenza per intraprendere l'attività professionale.

4.9.5 Primo incontro: la ricerca terminologica

In vista della prima scadenza prevista per la settimana successiva, la redazione del glossario, si è dato vita a una riflessione sulla ricerca terminologica.

Si è partiti dall'idea che la precisione terminologica nell'ambito delle microlingue/lingue speciali sia uno dei requisiti *sine qua non* che partecipano alla qualità del prodotto traduttivo (CIT). Per cui, soprattutto nel caso di un dominio che il discente incontra per la prima volta, la ricerca terminologica, accanto a quella documentaria, come si è visto sopra, risulta fondamentale. Sulla base delle indicazioni dell'agenzia di traduzione, lo studio terminologico sarebbe sfociato in un glossario bilingue per ogni bilancio consolidato, per cui uno francese-italiano e uno inglese-italiano. A tale riguardo, è stata proposta una breve presentazione sulla rilevanza del glossario. Infatti, sebbene le specifiche tecniche dell'agenzia in merito alla redazione del glossario prevedevano una tipologia molto semplice, ovvero una tabella Word con il termine in lingua straniera, inglese o francese a seconda del bilancio analizzato, e il suo relativo traduttore italiano, riprendendo l'affermazione di Riediger (2012: 12), il glossario può essere considerato in realtà un lavoro terminografico sistematico, la cui realizzazione prevede tre fasi così come la creazione di una scheda terminologica:

Fase preliminare

- definizione dello scopo
- definizione dei destinatari
- definizione della forma di pubblicazione
- delimitazione e strutturazione del dominio di ricerca
- individuazione e consultazione di esperti
- ricerca e raccolta dei documenti (documenti ufficiali se prevale un' intenzione «prescrittiva/normativa», scientifici, tecnici e divulgativi vari se prevale un'intenzione «descrittiva»)
- definizione di massima della struttura del glossario e delle schede terminologiche
- creazione di corpora di testi (paralleli) rappresentativi nelle diverse lingue

Fase principale

- estrazione dei candidati termini, cioè la selezione dei termini «manuale» oppure «semiautomatica» da corpora elettronici di riferimento (in formato .txt) con l'ausilio di programmi come, per esempio, WordSmith Tools, TextStat, AntConc o strumenti sul web come WebCorp10
- raccolta dei concetti/termini in ogni singola lingua
- validazione dei termini
- elaborazione dei sistemi concettuali
- rielaborazione del materiale in un'ottica contrastiva e accertamento delle equivalenze, o messa a punto della struttura del glossario e delle schede terminologiche
- compilazione delle schede terminologiche

Fase conclusiva

- presentazione grafica del lavoro sotto forma di glossario o database terminologico.

Così come affermano Caburlotto e Cecco (2014: 39), nella fase preliminare riveste particolare importanza la selezione delle fonti. In merito, si è svolto un *brainstorming* collettivo relativo alle fonti consultabili per la specifica ricerca terminologica, proponendo una distinzione tra fonti autoritative (con valore vincolante o prescrittivo), fonti primarie (testi specialistici di esperti riconosciuti o altre persone competenti; testi o documenti curati, pubblicati o raccolti da aziende, istituzioni, o persone competenti del settore; altri testi o documenti sull'argomento) e fonti secondarie (banche dati terminologiche ad opera di istituzioni riconosciute, dizionari, ecc.) e in base anche alla loro affidabilità linguistica. A tale proposito, i discenti hanno proposto di raccogliere testi paralleli sullo stesso dominio, ossia bilanci consolidati tradotti o originariamente redatti in italiano, individuando il bilancio consolidato di Pirelli come fonte, di consultare IATE, il database terminologico dell'Unione europea, ed EUR-Lex, il sito che permette di accedere alla documentazione giuridica europea. Alcuni discenti hanno inoltre suggerito di consultare il materiale di riferimento consegnato due settimane prima dell'inizio del progetto. L'unico commento che chi scrive ha ritenuto rilevante avanzare ha riguardato la necessità di affidarsi a fonti che offrissero non solo l'equivalente linguistico, ma permettessero di vedere la terminologia

in contesto, elemento fondamentale considerando il livello di conoscenza medio-basso dei discenti.

Proseguendo con l'analisi delle fasi di creazione di una scheda terminologica e nel caso in questione, del glossario, nella fase principale particolare importanza viene attribuita invece all'estrazione terminologica e alla raccolta e validazione dei concetti/termini in ogni singola lingua. La prima è in grado di mettere in luce l'effettiva comprensione del testo da parte del traduttore e del discente. La seconda può invece rivelare il grado di conoscenza del discente nel dominio oggetto della traduzione. Nel caso di un sottotipo particolarmente specialistico come quello dei bilanci può verificarsi che il discente, nel cercare di comprendere un termine, si ritrovi bloccato in un *loop* terminologico ossia, nel cercare di comprendere un termine, vada a leggerne la definizione trovando però al suo interno un ulteriore termine oscuro che lo porta a cercare una nuova definizione, la quale, a cascata, nasconde un altro termine poco chiaro, causando confusione e un sentimento di frustrazione. Per far fronte a un simile *impasse* si è discusso con i discenti della rilevanza dei sistemi concettuali per sottotipi tecnici come quello dei bilanci consolidati. I sistemi concettuali sono «un insieme strutturato di concetti costruito sulla base delle relazioni stabilite tra questi concetti e nel quale ogni concetto è determinato dalla posizione occupata in questo insieme⁵⁵». Servono a stabilire le relazioni tra i vari concetti (concetti sovraordinati, subordinati, coordinati, correlati, ecc.) e a strutturare le diverse conoscenze, per esempio stabilendo una relazione logica, vale a dire un ordine gerarchico tra i concetti, dal concetto più generico a quello più specifico (informatica>software>systemi operativi>Windows), oppure stabilendo una relazione ontologica o partitiva (relazione parte-tutto) tra un concetto superordinato e un concetto subordinato (motore>carburatore). Il sistema concettuale costituisce la base per l'unificazione e la normalizzazione della terminologia e permette il confronto dei concetti e dei rispettivi termini nelle diverse lingue, aiutando il discente a mettere a fuoco la relazione termine-concetto e a uscire dall'*impasse* della comprensione di un termine tecnico specifico.

Sebbene le specifiche tecniche dell'agenzia di traduzione in merito alla redazione del glossario prevedessero di inserire il termine in lingua straniera e il suo relativo traduttore italiano, si è suggerito ai discenti di realizzarne uno personale più completo in cui inserire anche fonti e contesto di riferimento al fine di poter avere uno strumento di consultazione.

4.9.6 Secondo incontro: il glossario terminologico

Sulla base della porzione di bilancio consolidato affidata a ogni singolo gruppo, i discenti, in linea con le tappe del progetto, dovevano redigere un glossario terminologico per lingua, ossia uno francese-italiano e uno inglese-italiano, contenente i termini da essi stessi estratti dal testo, e inviarlo alla docente un giorno prima dell'incontro stabilito, in modo che fosse possibile dare uno sguardo d'insieme al lavoro svolto. Per il glossario, i discenti hanno avuto a disposizione sei giorni, tempo ritenuto necessario considerando la tecnicità della materia. Durante la redazione i discenti hanno annotato i dubbi emersi tramite la funzione commento di Word o hanno evidenziato direttamente sul glossario i traduttori sui quali avevano delle riserve. Successivamente, in base

⁵⁵ ISO 1087, 3.10

alle riflessioni svolte in classe, ogni gruppo ha corretto la propria parte e l'ha inviata ad un gruppo volontario che si è occupato di riunire tutte le versioni in una unica da inviare a CTI per la validazione.

L'incontro si è aperto chiedendo quali fonti avessero consultato i discenti. Oltre a quelle citate nell'incontro precedente, ovvero bilanci consolidati italiani, IATE ed EURLEX, i discenti si sono affidati principalmente a testi disponibili sul sito della Fondazione OIC (Organismo Italiano di Contabilità) circa l'analisi degli IAS/IFR, i principi contabili internazionali, e a quelli consultabili al sito online www.revisoricontabili.it, relativo ad ANREV, l'Associazione Nazionale Revisori Contabili. Per cui hanno selezionato fonti primarie e secondarie specialistiche e attendibili, dove per attendibili si intendono documenti, testi, risorse di autori o pubblicazioni considerate come affidabili o autorevoli nel dominio in esame (Caburlotto e Cecco 2014: 39).

Dopo tale confronto, si è passati all'analisi dei dubbi emersi. Vengono proposti di seguito quelli ritenuti più interessanti.

In primo luogo, considerando il livello di tecnicità del testo e di conoscenza degli studenti nella materia, i glossari elaborati possono essere valutati positivamente.

In merito al bilancio inglese, il primo problema emerso ha riguardato gli errori nell'estrazione terminologica rivelando l'insicurezza dei discenti e la necessità di approfondire le conoscenze teoriche in materia di bilanci consolidati e di contabilità. Tale elemento è stato confermato dai discenti stessi i quali hanno affermato che nei passaggi in cui la comprensione del testo risultava ambigua, hanno incontrato difficoltà ad individuare con certezza se le locuzioni estratte fossero complete o meno.

Ad esempio, un discente ha inserito nel glossario "*joint stock*" traducendolo con "capitale sociale". Dopo un'attenta verifica, si è notato che "*joint stock*" in realtà non era presente nel testo ma al contrario vi era "*joint-stock company*", ossia "società di capitali".

Un altro esempio simile è "*rate swap*" che è stato tradotto dai discenti come "tassi swap". In realtà, si trattava di "*interest rate swap*", ossia swap di tassi di interesse. Un errore nell'estrazione terminologica imputabile anche alla scarsa competenza in ambito contabile ha condotto al fraintendimento del sintagma "*rate swap*" come se si fosse trattato di "*swap rate*", termine con il quale si indica il tasso fisso di un contratto swap. Compito della docente è stato quello di invitare i discenti ad approfondire i concetti veicolati dalle rispettive denominazioni (*interest rate swap* e *swap rate*) mediante documentazione pertinente e ad analizzare i sintagmi selezionati in contesti ampliati estratti dalla documentazione parallela. Tale ricerca ha evidenziato il sintagma "*interest rate swap*" che è stato successivamente verificato lanciando una ricerca online con la stringa "*interest rate swap*" che ha consentito di individuare sul sito borsaitaliana.it la seguente definizione:

"I primi contratti swap risalgono agli inizi degli anni ottanta e successivamente questa tipologia di strumenti derivati si è sviluppata molto rapidamente. Lo swap nella sua forma elementare è un accordo che prevede che due contraenti si scambino dei flussi finanziari calcolati con un

criterio prestabilito a date prefissate. Il primo e più semplice tipo di swap è l'interest rate swap, un contratto che contempla lo scambio di interessi calcolati su un determinato ammontare prefissato chiamato nozionale. Il più diffuso e tradizionale contratto è lo swap fisso contro variabile. Tale accordo prevede che una delle due parti ceda all'altra un flusso di interessi calcolati sul nozionale con un tasso fisso in cambio del ricevimento degli interessi calcolati secondo un tasso variabile."

Sulla base di un controllo incrociato tra testi paralleli e Web i discenti hanno raggiunto la conclusione che "interest rate swap", ossia swap di tassi di interesse, fosse il traduttore corretto.

Per la lingua francese, invece, il rischio maggiore è rappresentato dalla falsa trasparenza di alcuni termini. Un esempio tra tutti è "filiale" che i discenti hanno tradotto con filiale, probabilmente senza nemmeno controllare su un dizionario bilingue. Il contesto nel quale appare il termine è il seguente:

Les états financiers consolidés d'AEROCAN arrêtés au 31 décembre 2008 comprennent la société mère et ses filiales (l'ensemble désigné comme « le Groupe ») et la quote-part du Groupe dans les entreprises associées.

In primo luogo, chi scrive ha domandato se "filiale" corrispondesse effettivamente a filiale, soprattutto visto che il termine era associato a "société mère", capogruppo.

I gruppi hanno quindi iniziato una ricerca partendo dai concetti veicolati dai due termini. Hanno selezionato una fonte non particolarmente autorevole ma di facile comprensione, l'enciclopedia online Wikipedia. Nella pagina francese si legge che⁵⁶:

Une filiale, aussi appelée société filiale est une entreprise qui est contrôlée par une autre société dite société mère, le terme « contrôle » signifiant que la société mère détient suffisamment de droits de vote en assemblée générale d'actionnaires pour pouvoir y imposer ses décisions. Le fait de contrôler la filiale permet généralement à la société mère de prendre une part prépondérante à la nomination des personnes qui administrent ou dirigent la société filiale (administrateurs, président, directeur général, gérant...). Ces nominations doivent cependant se faire en conformité avec la législation en vigueur et selon les règles édictées par les statuts de la filiale.

Mentre la pagina italiana offre la seguente definizione:

Per filiale (o succursale) si intende una sede secondaria di un'organizzazione più vasta. Generalmente il termine riguarda la struttura di società che, nascendo in un luogo ed espandendosi, necessitano di agenzie in zone diverse e distanti. Esempi di filiali sono gli sportelli bancari o gli uffici distaccati delle imprese.

⁵⁶ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Filiale> [ultima consultazione: 28/04/2016]

Per cui i discenti hanno potuto verificare che *“le transcodage est source d’erreurs”* (Pelage 2001: 75). Infatti, i due termini esprimono due concetti molto diversi. Inoltre, sarebbe stato molto strano che nella parte relativa alla presentazione del Gruppo oggetto del bilancio consolidato, si parlasse di società madre e filiale piuttosto che di società madre e controllata.

L’intenzione di queste brevi esercitazioni era duplice. Da una parte, porre l’accento sulla necessità di non soffermarsi alla mera corrispondenza linguistica ma di verificare che il concetto veicolato dal termine fosse il medesimo nelle due lingue di lavoro. Dall’altra, contribuire ad affinare anche una modalità di ricerca basata su una analisi critica del testo di partenza per far sì che il discente non subisca il testo passivamente, ma applichi un approccio attivo interrogandosi sul testo e sulla sua comprensione perché *“la recherche terminologique de terme à terme risque d’être inefficace. Traduire c’est comprendre pour faire comprendre”* Durieux (1999: 125).

Altre riflessioni hanno riguardato la differenza tra coûts e frais, fondo trattamento di quiescenza e fondi pensionistici, attività e cespiti, impairment test, leasing e locazione finanziaria.

Per la settimana seguente, in attesa della validazione dei due glossari da parte dell’agenzia, si è assegnata la seconda tappa del percorso, l’analisi testuale dei bilanci, finalizzata alla redazione collettiva della guida di stile in base alla quale i discenti avrebbero poi svolto la traduzione.

4.9.7 Terzo incontro: il glossario validato

Il terzo incontro si è aperto con l’analisi del glossario unico validato dall’esperto, il Dott. Hugony per la lingua inglese e la Dott.ssa Mezzabotta per la lingua francese. I due revisori esterni hanno svolto una revisione molto accurata motivando e contestualizzando le proprie correzioni, permettendo quindi ai discenti di comprendere nel dettaglio i propri errori. Ogni glossario è stato inviato corredato di una valutazione scritta circa il lavoro svolto dai discenti definendolo in entrambi i casi “abbastanza buono”. I due revisori hanno segnalato sia aspetti positivi, quali la completezza del glossario, la correttezza, in linea generale, della traduzione dei termini, sia aspetti che i discenti necessitano di approfondire o ai quali dedicare particolare attenzione.

Per il progetto di lingua inglese si tratta dell’estrazione terminologica: *“Ci sono alcune sbavature, in particolare alcune voci doppie, alcune voci non pertinenti, alcune voci inesistenti nel testo, alcune voci estratte male, qualche incongruenza tra traduzioni in punti diversi”*, confermando quindi le osservazioni generali della docente proposte nel corso del secondo incontro sui glossari dei singoli gruppi.

Al contrario, il revisore del glossario francese ha evidenziato la necessità di approfondire i concetti sottostanti ai termini tradotti evitando di soffermarsi alla mera equivalenza linguistica.

Scorrendo le revisioni dei due glossari, entrambi i gruppi hanno notato che all’interno dello stato patrimoniale, tra le poste delle attività, il revisore francese ha corretto i traducenti di *“immobilisations corporelles, incorporelles e financières”*, ossia attività materiali, immateriali e finanziarie, con immobilizzazioni materiali, immateriali e finanziarie. La stessa proposta era stata

avanzata anche per le locuzioni inglesi “intangibile assets, tangible assets e financial assets” ma il revisore inglese non ha apportato alcuna modifica. Gli studenti hanno confessato di sentirsi disorientati in merito e hanno domandato perché nel glossario francese le proposte fossero state corrette mentre in quello inglese no, considerando inoltre il fatto che i traduttori proposti provenissero dal documento di riferimento IAS 38, considerato una fonte più che attendibile. In classe ha preso vita un confronto nel quale ogni gruppo, proseguendo nella ricerca documentaria, avanzava delle ipotesi. La docente ha suggerito di confrontare i bilanci redatti secondo il codice civile italiano e quelli in base ai principi contabili internazionali. Un gruppo ha notato che nei bilanci che seguono il c.c. il termine impiegato era immobilizzazioni mentre in quelli IAS/IFRS era molto più frequente attività. Chi scrive ha confermato l’ipotesi. Tuttavia, i discenti si sono domandati quale linea seguire. La domanda è stata inviata alla Dott.ssa Mezzabotta che ha risposto:

I termini sono sostanzialmente sinonimi, ma preferisco “immobilizzazioni immateriali” perché è quello che tradizionalmente si usa nel contesto contabile e giuridico italiano (cfr. art. 2424 Codice civile). Inoltre, le c.d. attività immateriali non possono che essere “immobilizzazioni immateriali”. La traduzione “attività immateriali” è più letterale, l’altra è più rispondente al linguaggio contabile e giuridico italiano. Lo stesso discorso si può fare per le “attività finanziarie non correnti” vs le “immobilizzazioni finanziarie”.

Quindi, come è stato ulteriormente approfondito grazie a un colloquio telefonico con il revisore, spetta al traduttore, anche in base alle indicazioni del committente, stabilire se, in casi come quello presente, seguire la terminologia del contesto italiano o di quello IAS/IFRS.

La collaborazione dell’esperto si è dimostrata rilevante e ha contribuito a dimostrare quanto sia importante per il traduttore professionista che opera in tale dominio poter contare sulle conoscenze di uno specialista.

In previsione della fase di traduzione del bilancio, al fine di produrre un testo consistente dal punto di vista della terminologia, si è pensato a come trasferire il glossario Word validato dai revisori in SDL Trados. Un gruppo si è offerto di studiare una soluzione e ha individuato la seguente strategia: convertire il file .doc in .xls e importarlo in SDL MultiTerm. Il procedimento è consultabile alle seguenti pagine Web:

<https://tradinoi.wordpress.com/2012/11/14/come-ottenere-il-massimo-dal-nostro-tesoretto-terminologico/>

<https://www.facebook.com/notes/stefano-kalifire/le-miniguide-ts-come-trasformare-un-glossario-bilingue-excel-in-un-glossario-mul/501763539834401>

4.9.8 Terzo incontro: la guida di stile

Come indicato nel *planning* del progetto, la tappa successiva riguardava l’analisi testuale del bilancio affidato e la redazione di una guida di stile.

Basandosi sull'articolo di Rega (1992) *Didattica della traduzione specializzata: un primo approccio metodologico sulla scorta del sottotipo bilancio* e sulla presentazione Power Point disponibile in appendice, si è svolta un'analisi comparativa di gruppo relativa a organizzazione macrotestuale, morfosintassi, lessico e, infine, si è discusso anche della tecnica traduttiva da adottare. A riguardo di tale aspetto si è proposta una riflessione sulla mimèsi, che proprio grazie all'analisi di testi paralleli prodotti originalmente in LA e LP e al raffronto tra essi al fine di trovare le marche distintive e poterle quindi armonizzare, può operare in soccorso al traduttore specializzato, che, come afferma Rega (1992: 69) *“può avvicinarsi di molto ad un originale imitandolo ove possibile e adempiendo così a livello ottimale alla sua funzione primaria, ovvero alla diffusione in LA di un testo redatto in LP presso un pubblico ristretto di specialisti che, se necessario, possono seguire il testo originale.”* Perché la traduzione deve essere stilistica, deve cioè produrre un testo caratterizzato dalle convenzioni retoriche proprie della micro lingua italiana di quel settore.

Per la realizzazione delle due guide di stile i discenti hanno proposto di fare riferimento alla Guida di stile Microsoft⁵⁷, per comprendere quali aspetti inserire, e al bilancio consolidato Pirelli⁵⁸, per decidere su abbreviazioni, date, sigle, ecc.. Le guide di stile, qui proposte, sono scaturite dal confronto in aula tra i discenti. Si è deciso collettivamente quali elementi inserire e come questi sarebbero stati trattati nel TA. Durante il confronto, uno studente dalla postazione informatica della docente redigeva la guida che veniva contemporaneamente proiettata su schermo.

Guida di stile – Aerocan – FR

Dal buono d'ordine

ISTRUZIONI PER L'IMPAGINAZIONE

Impaginazione del testo

sovrascrittura nostro file: sovrascrittura del formato elettronico sorgente

Impaginazione delle tabelle

Sovrascrivere

Per la traduzione attenersi a

controllo ortografico
rilettura/controllo completezza ed esattezza testo/contenuto

Layout

⁵⁷ <https://www.microsoft.com/Language/it-it/StyleGuides.aspx> [ultima consultazione: 29/04/2016]

⁵⁸ https://www.pirelli.com/corporate/it/investors/docs_pres/financial_reports/2012_financial_reports.html [ultima consultazione: 29/04/2016]

Struttura (margin, rientri, spazi): come da originale

Uso di grassetto, corsivo, sottolineato: come da originale

Cifre nelle tabelle: 1.500,80: punto per le migliaia, virgola per i decimali

Cifre nel testo: 1.500,80: vedi sopra

Date: nel testo: 31 dicembre 2013 (mese per esteso)

Date: nella tabella: 31/12/2013

Euro: in francese il simbolo segue la cifra: 399 000 € : In italiano il simbolo precede la cifra: €***

Euro: in cima alla tabella: per esteso e tra parentesi: (in milioni di euro)

Euro: nel testo: per esteso: *** di euro

20 M€: nel testo per esteso (milioni di euro)

Percentuali: nelle tabelle: manteniamo il simbolo % (senza spazio)

Percentuali: nel testo: 0,5% (senza spazio)

Riferimento agli IAS: IAS 14 – jkjkkkkkkj (no corsivo, no virgolette; lettera maiuscola prima parola): lasciare simbolo paragrafo

Note 5.2.1: Nota 5.2.1 (nelle tabelle)

Riferimento a pagine: si veda p./pp.

Riferimento a paragrafo: si veda paragrafo

Riferimento a nota: si veda Nota 9/ si vedano Note 5.2.1 e 5.2.3

Riferimento a termini inglesi: corsivo

Indirizzi: in francese

Riferimento a città: Parigi, Francia

Le Groupe/Le Groupe Aerocan: il Gruppo / il Gruppo Aerocan

Espressione passività: uso della parentesi : (120)

Uso di acronimi/sigle: coût unitaire moyen pondéré (CUMP)

Stile

Articoli : no articoli nei titoli (bilancio consolidato – il bilancio consolidato)

Preposizioni : attenzione ai calchi dal francese

La società/Il Gruppo ha.....

Forme impersonali: sì

Forme passive: sì

Arrêtés à/au: al 31 dicembre 2008

Guida di stile – Continental – EN

Dal buono d'ordine

ISTRUZIONI PER L'IMPAGINAZIONE

Impaginazione del testo

sovrascrittura nostro file: sovrascrittura del formato elettronico sorgente

Impaginazione delle tabelle

Sovrascrivere

Per la traduzione attenersi a

controllo ortografico

rilettura/controllo completezza ed esattezza testo/contenuto

Layout

Struttura (margini, rientri, spazi): come da originale

Uso di grassetto, corsivo, sottolineato: come da originale

Cifre nelle tabelle: punto (basso) migliaia – virgole decimali

Cifre nel testo: vedi sopra

Date: tabelle: 31/12/2013 nel testo: 31 dicembre 2013

Euro: tabelle: in milioni di euro nel testo: in milioni di euro / euro 8 miliardi

No.: italiano: n.

Percentuali: 0,5%

Percentuali: nelle tabelle: solo simbolo percentuale % nel testo: in percentuale

Riferimento agli IAS: Uso dello IAS italiano – no corsivo: Ex: IAS 41- Bilancio

Società – Gruppo: nel testo: la Società/il Gruppo. Quando legato al nome della società/gruppo: il Gruppo Continental

Riferimento a città: Amburgo (Germania)

Riferimento a pagine: si veda pagina/si vedano pagine

Riferimento a paragrafo: si veda paragrafo “bbb”

Riferimento a nota: si veda nota 29

Riferimento a termini inglesi: uso del corsivo: *fair value*

Espressione passività: usiamo le parentesi (250)

Uso di acronimi/sigle: lasciamo acronimi e sigle : previous year (py): esercizio precedente: no in corsivo

Forme impersonali: uso di forme impersonale (tranne presentazione compagnia e società di revisione)

Principio del mini-max (in italiano): participio / gerundio /scarso uso articoli (impegni per acquisto di)

Stile: in italiano prevalenza ipotassi

4.9.9 Quarto incontro: la traduzione

Nella settimana dedicata alla traduzione, i discenti hanno contattato la docente per posta elettronica in quanto hanno dovuto affrontare un imprevisto. Il server SDL Trados non funzionava e non potendo posticipare di una settimana la fase traduttiva si è reso necessario individuare una soluzione. Attraverso uno scambio di idee avvenuto per mail, i discenti stessi hanno suggerito infine di affidarsi a un software di traduzione assistita *open source*. Tale necessità ha comportato un ulteriore cambiamento. Il glossario precedentemente importato in SDL MultiTerm non era più accessibile per cui i discenti hanno dovuto individuare un programma di traduzione assistita che permettesse di svolgere la medesima operazione. Durante il primo anno del corso di laurea magistrale in Traduzione specializzata, in occasione del modulo di traduzione tecnico-scientifica inglese-italiano, i partecipanti al progetto avevano avuto la possibilità di svolgere delle esercitazioni con OmegaT. I discenti, che a causa di combinazioni linguistiche diverse non seguono i corsi di traduzione dall'inglese verso l'italiano, hanno tuttavia potuto contare sul sostegno dei propri colleghi per comprendere le funzionalità del programma, oppure hanno preferito usare Wordfast Anywhere. Entrambi i programmi si sono rivelati compatibili con l'esigenza di importare il glossario e integrarlo al programma di traduzione assistito scelto.

Tale imprevisto ha permesso di sviluppare una riflessione sull'uso e l'affidabilità dei sistemi di traduzione assistita nella pratica professionale. Sebbene i dati delle indagini (cfr. 2.20, 2.24) mostrino che SDL Trados è il CAT tool maggiormente diffuso e impiegato nel mercato della traduzione, sia da traduttori freelance che da agenzie di traduzione, è altrettanto vero che come

qualsiasi software talvolta può non funzionare correttamente, per cui, per il traduttore professionista avere a disposizione e saper usare più di un programma di traduzione assistita rappresenterebbe un *atout* dal punto di vista professionale, in quanto dimostrerebbe di possedere una buona conoscenza informatica, alla quale il traduttore potrebbe ricorrere per risolvere situazioni d'emergenza, ad esempio, in caso di scadenze ravvicinate e problemi con il CAT tool, potrebbe essere in grado di consegnare comunque la traduzione nei tempi prestabiliti affidandosi a un sistema di traduzione assistita diverso da quello segnalato dal cliente.

In aula, soprattutto a causa dei pochi incontri a disposizione, la docente non ha assegnato esercitazioni puntuali con i CAT tool, quali ad esempio la realizzazione di schede terminologiche, ma ha suggerito ai discenti di integrare l'uso della tecnologia alle varie fasi di esecuzione del progetto, dall'importazione del glossario, alla traduzione delle cartelle affidate con SDL Trados, disponibile sui computer dei laboratori del Dipartimento, OmegaT e Wordfast Anywhere, fino alla creazione di una memoria di traduzione con il testo di arrivo revisionato e validato dall'esperto, in modo da avere a disposizione per la propria attività professionale futura una memoria di traduzione particolarmente autorevole.

Le ottime abilità informatiche che i discenti hanno dimostrato di possedere, così come la buona capacità di risolvere le situazioni impreviste, grazie anche a una buona collaborazione tra di loro, ha fatto sì che la docente lasciasse piena autonomia ai discenti in tal senso e intervenisse solo quando, dopo vari tentativi e sforzi, l'intero gruppo non riuscisse a risolvere il problema, offrendo però non la soluzione ma piccoli consigli su possibili strategie che i discenti dovevano comunque verificare e valutare. Uno fra tutti, il domandare se fosse possibile trasferire il glossario Word in un programma di traduzione assistita, lasciando però l'onere della verifica ai discenti, col fine ultimo di affrancarli dalla influenza del docente, sviluppando strategie per il raggiungimento di un atteggiamento autonomo e un uso consapevole e critico della tecnologia. Infatti, durante l'esecuzione di una traduzione in contesto professionale il docente non sarà più a vegliare sul traduttore instradandolo verso soluzioni specifiche o rassicurandolo sulle scelte operate. Piuttosto, dovrà contare su stesso e, col tempo, crearsi una rete composta da colleghi traduttori e specialisti ai quali poter rivolgersi in caso di dubbio.

In vista della consegna del progetto, il quarto incontro ha previsto un esercizio di revisione inter e intralinguistica.

4.9.10 Quarto incontro: la revisione da parte degli studenti

Memore dell'attività di revisione di un testo specialistico promossa da Maldussi (2010) e svolta da chi scrive in qualità di discente durante il modulo di traduzione francese-italiano del Corso di laurea magistrale in Traduzione specializzata, la docente ha ritenuto interessante proporre un'esperienza simile ai discenti del progetto TraDidattica.

Prima di procedere alla presentazione della revisione da parte degli studenti, si propone una breve analisi di come la revisione venga definita da professione e accademia.

In ambito professionale, la norma EN 15038 ha stabilito che prima della consegna del progetto al cliente, la traduzione debba essere obbligatoriamente revisionata e la revisione debba essere svolta da “una persona diversa dal traduttore”, allo scopo di “verificare la coerenza di terminologia, registro e stile”. La norma definisce inoltre in modo preciso i vari tipi di revisione possibili e le caratteristiche dei revisori.

La revisione viene descritta come “esame di una traduzione per verificarne l’idoneità allo scopo concordato, mettere a confronto i testi di partenza e di arrivo e consigliare eventuali azioni correttive”. Al contrario, la revisione specialistica è considerata un “esame di un testo di arrivo per verificarne l’idoneità allo scopo concordato, il rispetto delle convenzioni del campo semantico cui appartiene e per consigliare eventuali azioni correttive”. La revisione viene svolta da revisori che abbiano le stesse competenze del traduttore ed “esperienza di traduzione nell’ambito del campo semantico in considerazione”, mentre la revisione specialistica è ad opera di revisori appunto specialistici del campo considerato nella lingua di arrivo.

In ambito accademico, sono varie le definizioni proposte dagli studiosi. Per Sager (1994: 238) si tratta di “*un processo di verifica dell’accuratezza, completezza, adeguatezza stilistica e del prodotto di una traduzione e di conseguente modifica dello stesso*” e può essere svolta dal traduttore stesso, da un revisore o da uno strumento di *quality assurance check*. Gile (1995, in Maldussi 2010: 244) la descrive come “the inspection and correction of a translation by a reviser after the translator has completed the task”. Horguelin e Brunette (1998: 3, in Maldussi 2010: 244) ritengono coincida con un “examen attentif d’un texte dans le but de le rendre conforme à des critères linguistiques et fonctionnels reconnus.” Mossop (2007: 109) sostiene che “revising is that function of professional translators in which they identify features of the draft translation that fall short of what is acceptable and make appropriate corrections and improvements”.

Cosmai (2003: 100) individua quattro tipi di revisione. Il primo coincide con la “semplice rilettura” del testo tradotto, il cui scopo è verificare la chiarezza e coerenza intratestuale e nella quale il testo di partenza è consultato in caso di dubbi. Il secondo è la “lettura incrociata” del testo originale e della traduzione, volta a verificare le scelte del traduttore, senza prevedere necessariamente interventi da parte del revisore. Seguono la “revisione terminologica-lessicale” nella quale si controlla l’uso della terminologia tecnica e, infine, la “revisione terminologica e stilistica”, ossia il controllo completo della traduzione che prevede anche interventi atti a migliorare il testo dal punto di vista formale.

Per tale sperimentazione si è indicato agli studenti di seguire la tipologia di revisione terminologica e stilistica, prendendo in considerazione anche la definizione della norma EN 15038 che indica di verificare l’idoneità del prodotto della traduzione in base allo scopo concordato, ovvero una “*revisione funzionale dal punto di vista degli obiettivi prefissati in termini di funzione della traduzione e dei suoi destinatari, nonché delle norme e dei modelli redazionali per una comunità discorsiva specialistica*” (Maldussi 2010: 245).

4.9.11 Quarto incontro: l’esercizio di revisione

Di solito, sono i traduttori senior a occuparsi di revisione. Tuttavia, anche ai traduttori all'inizio della propria carriera può essere domandato di revisionare alcune traduzioni, soprattutto se il percorso professionale ha inizio con un tirocinio post laurea presso un'agenzia di traduzione. Perciò, "*students can be taught techniques and conventions and some practise in revision will help translators revise their own work, as well as give them an understanding of the work of revisors*" (Meyer and Russell 1988: 116). L'esercizio di revisione prende vita da tale credenza e viene considerato anche come un ulteriore strumento da offrire al discente per aiutarlo nella costruzione delle proprie competenze e capacità di autovalutazione.

Seguendo le indicazioni della norma EN 15038, secondo le quali il revisore deve essere una persona diversa dal traduttore ma con le medesime competenze, i diversi gruppi di discenti si sono scambiati vicendevolmente le traduzioni prodotte al fine di svolgere una revisione incrociata. Le cartelle sono state assegnate secondo il seguente criterio: è stata affidata la parte precedente o seguente a quella tradotta dal gruppo di riferimento al fine di garantire continuità fra gli argomenti trattati nel bilancio e facilitare la comprensione.

I discenti hanno potuto iniziare la revisione in aula durante il quarto incontro e hanno avuto a disposizione quattro giorni di tempo per svolgere il lavoro e inviarlo ai colleghi che si erano occupati della traduzione. L'attività di revisione ha seguito i dodici parametri elaborati da Mossop (2007) nel volume *Editing and Revising for Translators* i quali hanno offerto ai discenti delle linee guida da seguire sia durante il presente esercizio di revisione, sia per revisionare e valutare in futuro il proprio lavoro in ambito professionale. Lo schema proposto racchiude una lista con i principali parametri di revisione, ossia le tipologie di errore, e consentono al discente di focalizzarsi su *transfer*, contenuto, lingua e presentazione.

Group A – Problems of meaning transfer

1. Does the translation reflect the message of the source text (Accuracy)?
2. Have any elements of the message been left out? (Completeness)

Group B – Problems of content

3. Does the sequence of ideas make sense? Is there any nonsense or contradiction? (Logic)
4. Are there any factual, conceptual or mathematical errors? (Facts)

Group C – Problems of language and style

5. Does the text flow? Are the connections between sentences clear? Are the relationships among parts of each sentence clear? Are there any awkward, hard-to-read sentences? (Smoothness)
6. Is the language suited to the users of the translation and the use they will make of it? (Tailoring)
7. Is the style suited to the genre? Has correct terminology been used? Does the phraseology match that used in original target-language texts on the same subject? (Sub-language)
8. Are all the word combinations idiomatic? Does the translation observe the rhetorical preferences of the target language? (Idiom)

9. Have the rules of grammar, spelling and punctuation, house style and correct usage been observed? (Mechanics)

Group D – Problems of physical presentation

10. Are there any problems in the way the text is arranged on the page: Spacing, indentation, margins, etc? (Layout)
11. Are there any problems of text formatting: bolding, underlining, font type, font size, etc? (Typography)
12. Are there any problems in the way the document as a whole is organized: page numbering, headers, footnotes, table of contents, etc? (Organization)

I discenti hanno inserito le proprie correzioni e osservazioni servendosi della modalità “Revisioni” e “Inserisci commento” di Word, permettendo così ai colleghi che si erano occupati della traduzione di scegliere se accettare o meno le correzioni e modificare le parti segnalate sulla base dei commenti del revisore. Tale attività ha permesso loro di esercitarsi anche a comunicare in maniera efficace e formale le proprie osservazioni ai traduttori, anticipando una necessità dell’ambito professionale: la capacità di saper argomentare e difendere le proprie scelte quando messe in discussione dal revisore assegnato dall’agenzia per il progetto seguito dal traduttore o dal cliente stesso.

L’esercizio di revisione ha permesso inoltre di affrontare la questione della qualità traduttiva, un concetto centrale in traduzione in quanto la valutazione della qualità avviene ogni giorno, non solo a livello universitario attraverso la correzione delle traduzioni da parte dei docenti durante le sessioni di esami o come esercitazione durante l’anno, ma anche dai committenti che pagano per ottenere un servizio traduttivo. A tale riguardo, si è chiesto ai discenti di proporre una loro definizione di qualità in traduzione. Le risposte ottenute durante il confronto in aula indicano soprattutto correttezza grammaticale, stilistica e terminologica, con particolare enfasi sul testo.

Al fine di offrire uno spaccato professionale sull’argomento, sono stati proposti i risultati delle indagini circa traduttori freelance e agenzie di traduzione. I primi, accanto a correttezza formale, adattamento allo scopo del testo di partenza, precisione, appropriatezza di stile e registro, sottolineano che qualità significa anche presentare un prodotto che soddisfi le richieste e le aspettative del cliente. Anche per le agenzie di traduzione qualità significa consegnare un prodotto che rispetti elevati standard linguistici, ovvero nessuna non conformità in termini grammaticali e terminologici, e lo scopo del testo di partenza, oltre a soddisfare il cliente in relazione alla totalità del servizio offerto. Per cui, in questo caso, l’enfasi sul testo viene integrata da quella sul destinatario del servizio.

La conclusione a cui si è arrivati in seguito alla riflessione in aula è che nella realtà professionale i discenti non dovranno dimenticarsi dei parametri di qualità (precisione grammaticale, stilistica e terminologica) appresi durante il percorso di studi in quanto, come mostrano i dati stessi delle indagini, rimangono elementi chiave della qualità traduttiva. Piuttosto, impareranno col tempo a integrarli a quelli “reali” della professione.

Durante la settimana tra il quarto e il quinto incontro i discenti hanno proseguito e terminato l'attività di revisione da casa.

4.9.12 Quinto incontro: il feedback della traduzione

Una volta validate tutte le traduzioni, un gruppo si è occupato di riunire il lavoro dei colleghi in un'unica versione, considerata la versione finale pronta per la consegna, svolgendo anche gli ultimi controlli circa impaginazione, uniformità di tipo, stile e dimensione di carattere, corrispondenza di numero di pagine tra indice e cartelle. Successivamente la versione finale è stata inviata ai colleghi e alla docente che ha provveduto a consegnarla a CTI per la revisione da parte dello specialista.

Il quinto incontro si è concluso con la compilazione del questionario finale sulla valutazione del corso.

4.9.13 Sesto incontro: il feedback della traduzione e le risposte al questionario

Durante l'ultimo incontro i discenti hanno ricevuto il testo revisionato dagli specialisti, i quali hanno svolto una correzione meticolosa dal punto di vista terminologico e stilistico affidandosi allo strumento "Revisione" di Word. Hanno inoltre allegato una relazione introduttiva nella quale valutavano complessivamente il lavoro svolto dal gruppo. Di seguito le due valutazioni.

Bilancio Aerocan

"A mio avviso, in generale, il lavoro è fatto abbastanza bene. Tuttavia, esistono alcune differenze soprattutto di natura qualitativa tra una sezione e l'altra del documento tradotto, che forse (ma è una mia supposizione) corrispondono al lavoro di traduttori diversi. Vi sono anche, qua e là, alcuni errori legati a questioni grammaticali e non necessariamente a una possibile insufficiente conoscenza del linguaggio tecnico, ma non mi sembrano numerosi. Infine, vorrei notare che la prima parte del testo tradotto, da pagina 3 a pagina 15 all'incirca, è particolarmente ben fatta e scorrevole, anche nell'uso del linguaggio tecnico e dello "stile tecnico" normalmente utilizzato - al di là della correttezza dei vocaboli tradotti - in questo tipo di materiali."

Bilancio Continental

"In generale posso dire che la traduzione nel suo insieme è stata fatta secondo uno standard accettabile considerato che i traduttori sono stati studenti e non professionisti. Ho notato delle differenze qualitative tra i diversi segmenti che mi fanno pensare che alcuni pezzi siano stati tradotti da persone che hanno fatto bene ed altri che hanno fatto meno bene. In tutto il documento troverete evidenziati in rosso le correzioni/aggiunte/modifiche barrando le parti sbagliate. A livello generale e compatibilmente con il livello dei traduttori non ritengo accettabile errori ortografici, che avrebbero potuto evitare con un semplice controllo automatico dell'ortografia. Gli altri sbagli che ritengo gravi sono quelli che sarebbero stati evitati con un minimo di impegno/ricerca."

La differenza di qualità tra una sezione e l'altra del bilancio dipende principalmente da due fattori. In primo luogo, nonostante fossero stati elaborati un glossario terminologico, oltretutto validato dallo specialista, e una guida di stile, nel tentativo di raggiungere una certa uniformità, è emerso che non tutti i discenti li hanno applicati scrupolosamente in fase di traduzione, rendendo di fatto vano il lavoro precedentemente svolto. In più, avendo suddiviso il bilancio in più sezioni, sono emersi la differenza di stile traduttivo che innegabilmente contraddistingue ogni discente così come ogni traduttore, ma soprattutto il diverso grado di impegno profuso da ognuno, sia nella cura dello stile sia nello studio e approfondimento del dominio, che non è passato inosservato allo sguardo attento e allenato dello specialista.

È indubbio che se i discenti avessero avuto a disposizione una memoria di traduzione comune vi sarebbe stata meno differenza in termini di conformità. Tuttavia, si sostiene che con a disposizione una memoria di traduzione, che con un clic avrebbe permesso loro di tradurre buona parte del bilancio, non avrebbero svolto quel lavoro di ricerca documentaria e terminologica che invece ha permesso loro di migliorare le proprie conoscenze in materia. Ora che la traduzione è stata corretta dallo specialista, i discenti possono usarla per creare la propria memoria di traduzione affidabile e autorevole.

4.9.14 Risposte al questionario finale

Vengono proposte di seguito le risposte al questionario conclusivo del progetto, progettato per verificare, tramite una autovalutazione, la soddisfazione dei discenti, il grado di miglioramento delle competenze e conoscenze ed eventuali suggerimenti per il futuro. Su 20 partecipanti, hanno compilato il questionario 12 discenti. Gli otto discenti mancanti erano assenti.

La maggior parte degli intervistati (10 su 12) ritiene di aver migliorato la propria conoscenza nel dominio, creando una prima base dalla quale partire per continuare ad approfondire la materia, perché come scrive un discente *“si tratta di un campo in cui l'esperienza conta molto”*.

Credo di aver migliorato la conoscenza nel dominio da 1 a 6. Sono state utili sia la ricerca concettuale e terminologica sia la costruzione e verifica del glossario da parte degli esperti. Mancano ancora alcuni concetti base e la conoscenza può ancora essere approfondita ma considero il lavoro svolto per il progetto un'ottima base di partenza.

Penso di aver migliorato la mia esperienza del dominio rispetto alla situazione di partenza, ma sicuramente si tratta di un campo in cui l'esperienza conta molto.

Penso di aver migliorato la mia conoscenza nel dominio circa a livello 5. Tuttavia. Rimangono ancora molti dubbi e incertezze sulla conoscenza del dominio.

11 rispondenti su 12 hanno sviluppato un piano delle tempistiche che permettesse loro di organizzare al meglio la fase di redazione del glossario e quella traduttiva. Si è rivelato particolarmente utile per la gestione del lavoro di gruppo - *“Dovendo lavorare in gruppo ci siamo dovute dare delle scadenze (almeno per la fase riguardante il glossario), ma avendo poi fatto*

singolarmente le traduzioni non è stato più necessario” – per affrontare al meglio imprevisti – “Sì l’ho fatto per entrambi: ho cercato di tenermi larga, e mi è servito per affrontare gli imprevisti dati dal testo o per focalizzarmi di più su termini/parti di testo particolarmente difficili” e per coordinare le scadenze dettate da TraDidattica con gli impegni accademici – “Sì, ho fatto un piano delle tempistiche, soprattutto per incastrare il lavoro dei bilanci con gli altri impegni ed è stato utile perché senza organizzarmi non sarei stata in grado di fare tutto.”

Chi ha pianificato in maniera non del tutto precisa le attività valuta la propria scelta negativamente, affermando che una progettazione più definita avrebbe permesso di ottenere risultati migliori anche da punto di vista traduttivo: *“Ho pianificato i tempi in modo alquanto approssimativo rendendomi però conto di come un’organizzazione più curata delle tempistiche mi avrebbe forse aiutata ad ottenere un lavoro più accurato e a consentirmi di dedicare più tempo alla revisione del lavoro ultimato (sia traduzione che glossario).”*

Tutti e 12 i rispondenti affermano di aver collaborato con i membri del proprio gruppo durante le varie fasi del progetto. In due casi la collaborazione è avvenuta solo in fase finale, quando i discenti si sono incontrati per unire le parti di glossario e testo. Sette hanno collaborato invece per la redazione del glossario, sia confrontandosi per via telematica, sia svolgendo la ricerca documentaria e terminologica insieme: *“Sì, soprattutto per la redazione del glossario, al fine di creare coerenza terminologica all’interno del gruppo. Tuttavia non si sono svolte quasi mai delle sessioni di lavoro in cui i membri del gruppo si sono fisicamente trovati per lavorare contemporaneamente. La cura della terminologia e della coerenza terminologica è stata fatta principalmente tramite corrispondenza mail.”* Infine, tre hanno condiviso la fase di redazione del glossario e quella traduttiva, soprattutto per presentare un prodotto finale coerente: *“Il nostro gruppo ha sempre lavorato insieme, sia nella fase di redazione del glossario che durante la stesura della traduzione, in modo tale da generare una traduzione finale corretta, coerente e coesa.”*

Il lavoro di gruppo è stato valutato come un’esperienza positiva da tutti gli intervistati per vari motivi. I discenti scrivono che *“viene condiviso lo sforzo e il carico di lavoro”, “il lavoro è migliore, più completo e coerente”, “viene diminuito il margine di errore e il testo viene approcciato e analizzato in modo critico”*. Inoltre, la collaborazione tra discenti aiuta a *“trovare soluzioni migliori e condividere risorse e a conoscere approcci di ricerca diversi dai propri.”* Due sono in particolare i commenti che hanno colpito chi scrive:

Penso che lavorare in gruppo sia di grande aiuto. Un gruppo riesce a costruire un testo coeso e coerente, riesce ad affrontare e risolvere eventuali problemi traduttivi e correggere inesattezze dall’interno. Tutto questo permette di produrre non un testo “collage” di tanti testi, ma un testo finale unico.

Positiva perché solitamente durante le lezioni curriculari non ci viene chiesto di lavorare in equipe e, quindi, non viene richiesto il coordinamento con altri collaboratori. Inoltre ritengo positivo il fatto che il progetto sia stato organizzato al di fuori delle lezioni curriculari perché offre maggiore possibilità di mettersi nei panni del traduttore freelance di professione e non dello studente.

Il primo perché il discente ha compreso esattamente l'obiettivo dell'attività di gruppo, ovvero l'elaborazione di un testo che sebbene tradotto da più mani, grazie alla cooperazione, al confronto e alla condivisione di risorse e conoscenze, desse l'impressione di essere il frutto di un'unica mente. Il secondo in quanto il rispondente ha colto anche il lato professionale dell'esercitazione, ossia apprendere a collaborare con altri colleghi e coordinare le attività di un gruppo.

Se la collaborazione fra i membri di uno stesso gruppo è stata piuttosto attiva, i discenti ammettono di non aver collaborato con i colleghi di altri gruppi, se non durante gli incontri settimanali. Due discenti segnalano come causa principale il clima particolarmente competitivo che si respirava in aula.

Tutti i rispondenti pensano di aver migliorato il livello di sicurezza nell'affrontare un nuovo dominio, chi grazie alla pratica guidata e al contesto "protetto" di simulazione della realtà, chi per aver maturato una diversa consapevolezza delle proprie capacità nell'affrontare le difficoltà, entrando in contatto anche con risorse prima sconosciute e chi per aver trovato un metodo sistematico e del tutto personale di accesso a un dominio nuovo, sconosciuto e, a tratti incomprensibile, che può adattarsi a diversi ambiti ancora inesplorati. Un discente afferma inoltre che sebbene non abbia mai avuto particolari problemi ad affrontare un dominio mai trattato prima, ora valuterà bene tempi e costi prima di accettare un incarico a livello professionale su un dominio non conosciuto, in funzione anche del riscontro economico, e non lo affronterà con leggerezza e con l'assoluta sicurezza di avere tutto sotto controllo.

11 discenti su 12 ritengono che il progetto abbia permesso loro di fare un passo avanti nello sviluppo di un approccio metodico che potrebbe rivelarsi utile nel loro futuro professionale. Da un lato, ha consentito ai rispondenti di confermare la validità dell'approccio da loro sviluppato e applicato durante i moduli di traduzione tecnico-scientifica, quali ad esempio *"studiare il testo e il dominio in genere prima di affrontare la traduzione, capire quali sono i concetti che stanno al di sotto dei termini, e solo dopo iniziare a tradurre"*. Dall'altro di conoscere i punti deboli sui quali continuare a lavorare, ad esempio *"l'organizzazione delle tempistiche, la capacità di selezione delle fonti, l'uso di strumenti specializzati più adeguati all'incarico, il rapporto tempo-qualità. Tutti aspetti approcciati sempre in maniera teorica ma che mi rendo conto di aver compreso solo quando mi ci sono scontrata nella pratica."*

Solo due dei discenti intervistati non si sono affidati a strumenti di traduzione assistita durante il progetto, rendendosi però conto *"di quanto mi avrebbero facilitato il lavoro (per l'accuratezza terminologica, per il QA check finale, per una traduzione più rapida dei segmenti simili che ricorrevano nella mia parte)"*. Degli altri discenti, 6 hanno usato Wordfast Anywhere e 3 OmegaT, in quanto essendo software *open source* permettevano di continuare a lavorare sul testo anche da casa dove i discenti non hanno a disposizione SDL Trados. Solo uno ha scelto SDL Trados. Tuttavia si ricorda che il server di facoltà non funzionava durante la settimana dedicata alla fase traduttiva, di conseguenza i discenti si sono affidati ad altri strumenti.

Tra gli aspetti più utili proposti dal progetto individuati dai discenti vi sono la fase di ricerca documentaria e terminologica, il confronto con i revisori specialisti nel dominio, la simulazione di un ambiente di lavoro reale (buono d'ordine, tempistiche dettate dall'agenzia, revisione, ecc.). Al contrario, tra gli elementi offerti che i discenti avrebbero voluto fossero approfonditi maggiormente vi è la teoria sui bilanci.

Tutti i discenti valutano positivamente il progetto seguito. Di seguito i commenti più interessanti:

Valuto il progetto utile perché mi ha dato l'occasione di cominciare ad approfondire un ambito importante e spendibile nel mondo professionale in un contesto protetto ma verosimile, con attori autentici (agenzia e docente). La cosa più utile è stata il risvolto pratico delle attività (in termini di sviluppo dell'approccio metodologico e di confronto con l'attività di traduzione non esclusivamente fine alla didattica).

Credo che un progetto sviluppato in questo modo sia di particolare utilità per l'approccio "rilassato" a un ambito del tutto sconosciuto. Il lavoro svolto in un clima sereno, dettato da tempi a disposizione piuttosto dilatati, si presta alla presa di coscienza dell'effettivo svolgimento dell'attività traduttiva.

È stato utile dal punto di vista dell'autonomia (visto che una volta uscite da qui ci troveremo da sole ad affrontare le nostre traduzioni).

Lo valuto molto positivamente perché mi sembra estremamente utile e costruttivo, non solo perché si è trattato di un dominio totalmente nuovo per me, ma anche per le correzioni/consigli ricevuti da traduttori professionisti e da esperti del settore.

Con l'ultima domanda si chiedeva ai discenti se avessero notato miglioramenti e sono state registrate 12 risposte affermative:

- Nella fase di ricerca terminologica.
- *La terminologia*
- *Ho notato un miglioramento nella fase di ricerca terminologica, che per me rappresenta l'ostacolo più grosso da superare durante il lavoro di traduzione.*
- *Ho migliorato le mie capacità decisionali*
- *Penso di aver dato il meglio per ciò che riguarda la coerenza con lo stile proprio del dominio.*
- *Penso di aver fatto progressi soprattutto in campo terminologico.*
- *Ho migliorato e messo a punto un mio metodo di ricerca e di lavoro personale. Auto-consapevolezza, approccio metodologico.*
- *Ho affinato i metodi di ricerca*
- *Ricerca terminologica*
- *Ho migliorato le mie abilità di ricerca documentaria*
- *Maggiore consapevolezza del lavoro del traduttore in ambito tecnico-scientifico*
- *Capacità di organizzazione e rispetto delle scadenze*

Dalle risposte dei discenti si evince che il progetto è riuscito nel suo intento, ossia integrare didattica della traduzione tecnico-scientifica e mondo professionale, simulare un ambiente di lavoro autentico, proporre un dominio mai trattato prima nel corso di laurea magistrale in Traduzione specializzata e promuovere la riflessione sull'importanza della ricerca documentaria e terminologica al fine di comprendere prima di tradurre.

Sebbene i questionari abbiano mostrato un buon grado di soddisfazione dei discenti nei confronti di TraDidattica, dalle conversazioni in classe che hanno chiuso l'ultimo incontro, sono emersi degli aspetti che i discenti non hanno incluso nelle risposte. Primo fra tutti, il grado di tecnicità del testo proposto che a tratti ha causato frustrazione nel discente. Il basso livello di conoscenza teorica nel sottotipo causava insicurezza che si manifestava soprattutto nelle fasi di estrazione terminologica e redazione del glossario, ossia quando il discente iniziava a confrontarsi direttamente con termini e concetti. Alcuni reagivano arrendendosi durante la ricerca, altri proseguivano arrivando con certezza alla soluzione corretta oppure selezionando il traduttore ma senza essere totalmente sicuri. Le revisioni dello specialista hanno però rassicurato i discenti sul lavoro svolto. Infatti, gli stessi che hanno "confessato" la frustrazione da tecnicità del sottotipo, in realtà ammettono di aver ricevuto meno correzioni del previsto nel glossario e nella traduzione.

I commenti dei discenti lati positivi e negativi del progetto sono stati presi in considerazione in vista della seconda sperimentazione.

4.10 Seconda sperimentazione: i cambiamenti introdotti

Visto il riscontro positivo dei discenti, le indicazioni da loro avanzate per migliorare il progetto e le considerazioni formulate dalla docente durante la fase pratica del progetto, TraDidattica è stata riproposta dal 29 marzo 2015 al 6 maggio 2015 seguendo lo stesso planning della prima sperimentazione, coinvolgendo lo stesso target e numero di discenti che hanno tradotto i medesimi testi, introducendo però due cambiamenti.

Il primo ha risposto alla necessità rilevata dai discenti di un inquadramento teorico più approfondito. Così, la specialista che nella prima sperimentazione aveva assunto il ruolo di revisore per il bilancio di lingua francese, la Dott.ssa Mezzabotta, è stata invitata a tenere una conferenza e un workshop sui bilanci due settimane prima dell'avvio ufficiale del progetto.

Nella parte dedicata alla trattazione teorica la specialista ha proposto una panoramica sulla materia contabile e sui bilanci d'esercizio e consolidati seguendo una progressione ascendente, partendo da contenuti più generali quali società di persone e società di capitali, fino ad arrivare a concetti più specifici e specialistici quali la redazione dello stato patrimoniale secondo il metodo delle poste correnti e non correnti. In tal modo ha messo a disposizione dei discenti un inquadramento concettuale che altrimenti avrebbero dovuto crearsi individualmente studiando la bibliografia indicata dalla docente, alleggerendo inoltre il carico di lavoro previsto fuori dall'aula.

Durante il workshop, invece, è stata proposta l'analisi di alcune parti dei due bilanci consolidati oggetto del progetto, Groupe Aerocan e Continental AG⁵⁹, proponendo come testo parallelo italiano il bilancio consolidato della società Viasat. Durante l'analisi la Dott.ssa Mezzabotta ha selezionato circa dieci termini per bilancio e ha proposto non solo il traduttore italiano ma soprattutto una loro spiegazione contestualizzata. L'approccio particolarmente positivo proposto nel workshop, che ha anticipato l'analisi delle strategie di ricerca documentaria e terminologica proposte durante TraDidattica, è stato possibile grazie alla particolare formazione della Dott.ssa Mezzabotta, revisore contabile ma anche traduttrice freelance e revisore specialista in ambito economico-finanziario, ossia la cosiddetta specialista-traduttrice (Scarpa 2012: 264).

Il secondo cambiamento è consistito in una riflessione sulle possibilità occupazionali post-laurea dei discenti attraverso un collegamento via Skype durante l'ultimo incontro del progetto con una traduttrice freelance professionista, la Dott.ssa Navetta, la quale ha risposto alle domande dei discenti sul percorso che l'ha condotta a diventare un traduttrice. Nello specifico i discenti erano molto interessati a conoscere la sua formazione accademica, in quali settori lavorasse, il peso dei CAT tool per la professione, come avesse trovato i propri clienti, se lavorasse con agenzie di traduzione o clienti diretti, quando conviene aprire una partita Iva e come avviene la sua gestione.

L'idea di mettere in contatto una professionista con i discenti è scaturita dai ricordi di studentessa di chi scrive quando, all'ultimo anno del percorso di studi magistrale e prossima all'ingresso nel mercato della traduzione, avrebbe voluto confrontarsi con un traduttore freelance per scoprire le modalità di accesso alla professione e poter sciogliere, almeno in parte, i dubbi sullo svolgimento quotidiano dell'attività.

Il questionario conclusivo sulla seconda sperimentazione ha rivelato che tutti i rispondenti (14 su 20) hanno ritenuto estremamente utile sia la conferenza tenuta dalla specialista sia l'incontro con la traduttrice.

L'incontro con la revisore contabile *“ha permesso di mettere a fuoco cosa sia un bilancio e la logica con cui viene redatto”*, sono stati spiegati *“aspetti anche ovvi dell'argomento, che però per un non esperto potrebbero non esserlo, dato che spesso questi aspetti vengono dati per scontati”* e *“ha fornito molte conoscenze “teoriche” di base che probabilmente avrei avuto difficoltà a reperire in modo autonomo”*. Tutti i discenti auspicano di poter partecipare ad ulteriori conferenze della medesima tipologia.

Il confronto con la traduttrice ha trasmesso ai discenti un'idea positiva circa le prospettive occupazionali post-laurea. La sua giovane età e il fatto che avesse alle spalle la medesima formazione dei discenti nel campo della traduzione, fatta di studio e impegno, hanno fatto sì che venisse percepita come un esempio raggiungibile.

⁵⁹ Per motivi di privacy non è possibile pubblicare i testi dei due bilanci consolidati. Tuttavia, sono consultabili su richiesta.

4.11 Riflessioni conclusive sul progetto TraDidattica

TraDidattica rappresenta il tentativo di fondere armoniosamente didattica e mondo professionale col fine ultimo di potenziare la formazione del futuro traduttore grazie ad un approccio interdisciplinare.

La metodologia proposta è valida non solo per l'ambito dei bilanci ma è replicabile con opportuni aggiustamenti legati alle specificità terminologico-concettuali dei singoli domini, all'ambito medico, giuridico ed economico-finanziario per citare quelli indicati dalle risposte dei docenti. Perché se proporre un genere testuale nuovo per i discenti rappresenta comunque un valore aggiunto e un'ulteriore opportunità formativa che potrà tornare utile nella vita professionale del traduttore così come aiutarlo a capire se quello specifico dominio può interessarlo o fare per lui, il docente può scegliere di sviluppare il progetto su un dominio o genere testuale già conosciuto dal discente, concentrando il focus sugli altri aspetti del progetto quali le modalità di svolgimento di un progetto professionale, l'integrazione dei CAT tool, la fase di revisione e autovalutazione, usando il dominio più come mezzo che come fine.

Le sperimentazioni svolte hanno dimostrato l'interesse dei discenti per modalità didattiche che integrino la presenza di uno specialista nella materia oggetto della traduzione per fornire le opportune basi teoriche e svolgere il ruolo di revisore, la collaborazione di un'agenzia di traduzione in grado di mettere a disposizione risorse autentiche, dai testi ai contratti di collaborazione, oltre al proprio *know-how*, e la partecipazione di un traduttore freelance che risponda ai dubbi dei discenti sulla professione. In un simile scenario il ruolo del docente cambia radicalmente. Come afferma Kiraly (2000), esso dovrebbe essere guida competente per il discente ma anche professionista della traduzione affinché sappia esattamente cosa proporre ai propri discenti per favorirne l'ingresso nel mercato. Se ciò non fosse possibile, allora dovrebbe mantenersi aggiornato avvalendosi delle indagini volte a investigare con regolarità lo stato dell'arte della professione traduttiva, incontrando i professionisti del settore e gli esperti di dominio.

Inoltre, seppur il progetto si componesse di soli sei incontri, i discenti hanno riscontrato un miglioramento delle proprie abilità traduttive e un passo avanti nella definizione di un metodo di lavoro personale e autonomo. Per cui, sebbene si sia consapevoli che le due sperimentazioni rappresentino solo la base di partenza di tale modalità didattica e che molti passi debbano ancora essere compiuti per poterla mettere a punto, si auspica di poter continuare a proporre il progetto inserendolo tra gli insegnamenti "a scelta" del Dipartimento o comunque offrendo ai discenti un numero maggiore di incontri, soprattutto per un approfondimento teorico sulla materia così come richiesto dagli studenti stessi.

Conclusioni

Il presente lavoro di ricerca costituisce un tentativo di colmare l'*écart* conoscitivo delineato nelle introduzioni.

Da un lato ha permesso elaborare una metodologia didattica per il settore della traduzione specializzata che armonizzasse gli standard e i criteri della professione con gli approcci didattici sviluppati in ambito accademico.

Il raggiungimento degli obiettivi specifici intermedi – definire il rapporto tra accademia e mondo professionale, investigare i metodi didattici adottati dai docenti nei moduli di traduzione tecnico-scientifica, fotografare la realtà professionale dei traduttori *freelance*, dei traduttori che operano presso aziende di produzione e i profili delle agenzie di traduzione, svolgere un confronto su temi selezionati tra accademia e mondo professionale – è testimoniato da tre risultati concreti:

1. studio delle condizioni di salute del mondo professionale attraverso le indagini sviluppate da associazioni di categoria e istituzioni europee, nonché la ricognizione dei principali approcci didattici circa l'insegnamento della traduzione specializzata;
2. realizzazione e l'analisi delle quattro indagini su pratica didattica e professionale;
3. approfondimento di aspetti specifici quali il concetto di qualità e la sua valutazione, lo studio delle competenze e il rapporto tra tecnologia, didattica e professione, attraverso il confronto tra la prospettiva accademica e quella professionale.

Dall'altro, ha consentito di riflettere sulle condizioni che atte a favorire l'armonizzazione tra pratica accademica e istanze professionali in un'ottica di fertilizzazione incrociata. Si tratta di trovare un equilibrio tra due poli estremi, quello di non includere nel percorso di studi o nei singoli moduli di traduzione specializzata nessuna attività didattica che tenga conto delle richieste e degli standard professionali, e quello di una continua rincorsa alle esigenze di mercato (Scarpa 2012: 170). Probabilmente le parole di Katan sono quelle che meglio definiscono il rapporto ideale che dovrebbe instaurarsi tra accademia e professione, ossia la realtà professionale non dovrebbe mai essere persa di vista nella didattica della traduzione la quale deve diventare "*market aware*" piuttosto che "*market driven*" (Katan 2007).

In tale contesto, la figura di raccordo tra prassi didattica e professione, l'unica in grado di fare interagire attivamente mondo accademico e professionale è quella del docente, in particolare del docente-traduttore. Racchiudendo in sé *expertise* professionale e competenza didattica ha la possibilità di integrare nella pratica didattica attività che preparino i futuri traduttori ad affrontare l'ingresso nell'universo professionale giungendo a conoscere le sue esigenze e richieste.

Inoltre, si auspica che il presente lavoro abbia contribuito alla progressione degli studi in questo campo, grazie al continuo rinvio tra pratica didattica e professionale e alle riflessioni fornite sul futuro del mercato della traduzione.

È possibile ipotizzare che gli avanzamenti tecnologici continueranno a influenzare la pratica professionale e che le modalità di apprendimento e insegnamento contribuiranno a delineare due possibili percorsi verso i quali si orienterà l'attività del traduttore. Da una parte l'impiego della *machine translation* comporterà un aumento del volume dei progetti traduttivi, la diminuzione delle tariffe e l'affermazione della figura del *post-editor*, dall'altra la specializzazione tematica, nella quale l'impiego della tecnologia si limiterà agli strumenti di traduzione assistita, consentirà al professionista di distinguersi dall'insieme di traduttori generalisti, di poter godere di migliori tariffe e, di conseguenza, di un migliore status sociale.

In conclusione, si intende nostra cura aggiornare continuamente il progetto *TraDidattica – La traduzione dei bilanci consolidati* sulla base dell'evoluzione delle pratiche didattiche e della professione. Si auspica che il progetto possa essere inserito nell'offerta formativa del Dipartimento come insegnamento opzionale, esteso ad altre combinazioni linguistiche, e sviluppato grazie anche all'introduzione di ulteriori figure professionali e alla collaborazione di docenti provenienti da corsi quali quello di tecnologie della traduzione.

Bibliografia

AITI, 2007, *Ricerca sul mercato dei traduttori e degli interpreti 2007*, Consultato online all'indirizzo: <http://www.aiti.org/pubblicazioni/ricerca-sul-mercato-dei-traduttori-e-degli-interpreti-2007>

[ultima consultazione: giugno 2016].

AITI, 2013, *Indagine sul mercato dei traduttori e degli interpreti 2013*, Consultato online all'indirizzo: <http://www.aiti.org/pubblicazioni/indagine-sul-mercato-dei-traduttori-e-degli-interpreti-2013> [ultima consultazione: giugno 2016]

Austermühl F., 2006 «Training translators to localize», in *Translation Technology and its Teaching*, A. Pym, A. Perekrestenko e B. Starink (eds), ISG, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, <http://isg.urv.es/publicity/isg/publications>, pp. 69-81.

Baer B. J. e Koby, G., 2003, «Task-based instruction and the new technology», in *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*, B. J. Baer, Geoffrey e S. Koby Benjamins, Amsterdam and Philadelphia.

Ballerini G., 2011, *Il traduttore: prospettive formative, professionali e occupazioni*, Tesi di laurea magistrale in Traduzione Specializzata, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Università di Bologna.

Balliu C., 1994, «L'enseignement de la traduction médicale : pour une nouvelle pragmatique», in *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 39, 1, pp. 15-25.

Bartrina F., 2005, «Theory and translator training», In *Training for the new millennium: pedagogies for translation and interpreting*, M. Tennent, (a cura di), John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia, pp. 177-189.

Benis M., 2005, «Opportunities for a quantum leap. Quality, the market and translation technology», *ITI Bulletin*, November-December, pp. 26-30.

Bernardini S., Stewart D., e Zanettin, F., 2003, «Corpora in translator education: An introduction» in *Corpora in translator education*, F. Zanettin, S. Bernardini e D. Stewart (eds). St. Jerome, Manchester, pp.1-13.

Caburlotto C., Cecco S., 2014, «Didattica della traduzione e ricerca terminologica: il glossario come valido strumento», in *Rivista internazionale di tecnica della traduzione = International Journal of Translation*, 16, EUT Edizioni Università di Trieste, Trieste, pp. 35-56.

Campobasso G. F., 2012, *Manuale di Diritto Commerciale 2*, UTET giuridica, Milano.

Castoldi M., 2010, *Didattica Generale*, Mondadori Università, Milano.

Chartered Institute of Linguists, 2014, *Diploma in Translation, Handbook for Candidates*, <https://www.ciol.org.uk/images/Qualifications/DipTrans/DipTransHandbook.pdf> [ultima consultazione: giugno 2016].

Common Sense Advisory, 2015, *The Language Services Market: 2015*, consultato online all'indirizzo: <http://www.commonsenseadvisory.com/AbstractView.aspx?ArticleID=26590> [ultima consultazione: marzo 2016]

Conférence internationale permanente des instituts universitaires de traducteurs et interprètes (CIUTI), <http://www.ciuti.org/> [ultima consultazione: giugno 2016].

Consolidated Financial Statements of Continental AG, Hanover, Annual Report 2012.

Consolidating the EHEA

http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5718

[ultima consultazione: giugno 2016].

Cosmai D., 2003, *Tradurre per l'Unione europea: problematiche e strategie operative*. Milano: Hoepli.

D'angelo M.P., 2012, *Nuove tecnologie per la didattica delle lingue e della traduzione*, Aracne Editrice, Roma.

Davico G., 2005, *L'industria della traduzione. Realtà e prospettive del mercato italiano*, Edizioni SEB 27 - Laissez-Passer-6, Torino.

Decreto Legislativo 28 febbraio 2005, n. 38, "Esercizio delle opzioni previste dall'articolo 5 del regolamento (CE) n. 1606/2002 in materia di principi contabili internazionali", <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/05038dl.htm> [ultima consultazione: giugno 2016]

Delisle J., 1988, *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa.

Delisle J., 1993, *La traduction raisonnée: Manuel d'initiation à la traduction professionnelle, anglais vers le français: méthode para objectifs d'apprentissage*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa.

Dichiarazione di Sorbona - Parigi, la Sorbona, 25 Maggio 1998
http://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1381Dichia_cf2.htm
[ultima consultazione: giugno 2016]

Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, Corso di Laurea magistrale in Traduzione specializzata, *Presentazione del corso*, <http://corsi.unibo.it/magistrale/traduzioneespecializzata/Pagine/Presentazione.aspx> [ultima consultazione: giugno 2016]

Durieux C., 1988, *Fondement didactique de la traduction technique*, Didier Erudition, Paris.

Dressler W., 1989, «Funktion und Textzusammenhang in der Wissenschaftssprache», in *Fachsprache und Kommunikation*, W. Dressler & R. Wodak (Hg.), Bundesverlag, Wien.

Durieux C., 1990, «La recherche documentaire en traduction technique: conditions nécessaires et suffisantes», in *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 35, 4, pp. 669-675.

Durieux C., 1997, «La recherche terminologique en traduction : pour une approche hypertextuelle», in *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 42, 4, pp. 677-684.

Durieux C., 1999, «La difficulté en traduction», dans *Revue des lettres et de traduction*, 5, pp. 31-34, consultato all'indirizzo online:

http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/41863/1999_5_31-34.pdf?sequence=3

[ultima consultazione: giugno 2016].

Durieux C., 2005, « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches » in *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 50, 1, pp. 36-47.

Enns-Conolly T., 1986, *Translation as an interpretive act: A narrative study of translation in university level foreign language teaching*, Ph.D dissertation, University of Toronto.

Etats financiers consolidés - Groupe Aerocan - Arrêtés au 31 décembre 2008.

EUATC, 2005, The European Translation Industry – Facing the Future, consultato online all'indirizzo: www.guilde.net/fr/news/euatc.pps [ultima consultazione: giugno 2016].

Eurlex, Raccomandazione Ce n. 361/2003, Gazzetta Ufficiale L 124 del 20.05.2003, *Microimprese, piccole imprese e medie imprese: definizione e ambito*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3An26026> [ultima consultazione: giugno 2016].

Esselink B., 2005, «An Industry Perspective on Translator Training», in eCoLoRe/MeLLANGE Workshop Proceedings. Resources and Tools for e-Learning in Translation and Localisation (Leeds, 21-23 March 2005), Centre for Translation Studies, University of Leeds (UK), <http://ecolore.leeds.ac.uk>.

European Master's in Translation (EMT) - http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.htm [ultima consultazione: giugno 2016].

Filiale, <https://fr.wikipedia.org/wiki/Filiale> [ultima consultazione: giugno 2016].

Fox O. e Rodriguez-Ines P., 2013, «The importance of feedback in Fine-Tuning Syllabus Design in Specialised Translation Classes – A Case Study», in *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, D. Kiraly, S. Hansen-Schirra, K. Maksymski (eds.), Tübingen: Narr, pp. 181-196.

Galán Mañas, A., 2009, *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*, Tesi di dottorato, direzione di A. Hurtado Albir, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i d'Interpretació, URL: <http://hdl.handle.net/10803/5275> [ultima consultazione: giugno 2016].

Gile D., 1995/2009, *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia.

Gile D., 1985, «La logique du japonais et la traduction des textes non littéraires», in *Babel*, 31, 2, pp. 86-94.

González Davies M., 2005, «Minding the process, improving the product. Alternatives to traditional translator training», in *Training for the new millennium: pedagogies for translation and interpreting*, M. Tennent, (eds), Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, pp. 67-81.

González Davies M., 2004, *Multiple voices in the translation classroom: activities, tasks and projects*, J. Benjamins, Philadelphia.

Gouadec D., 1989, *Le traducteur, la traduction et l'entreprise*, AFNOR, Paris.

Gouadec D. et Collombat, O., 2000, *Formation des traducteurs*, Actes du Colloque international, Rennes 2 (24-25 septembre 1999), La Maison du dictionnaire, Paris.

Gouadec D., 2005, «Pédagogie par projets - Le modèle rennais», in *Actes du colloque international "Traduction et technologie(s) en pratique professionnelle en formation et en applications de formation à distance*, La Maison du Dictionnaire, pp. 33-50.

Gouadec D., 2007, *Profession: traducteur. Alias ingénieur en communication multilingue (et) multimédia*, La Maison du Dictionnaire, Paris.

Gouadec D., 2010, «Quality in Translation», in *Handbook of translation studies : volume 1*, Y. Gambier, L. van Doorslaer (eds), John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia, pp. 270-275.

Hatim B., e Mason I., 1990, *Discourse and the Translator*, Longman, London and New York.

Hatim B., e Mason I., 1997, *The Translator as Communicator*, Routledge, London and New York.

Hönig H. G., 1991, «Holmes' 'Mapping Theory' and the landscape of mental translation processes», in *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings from the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies*, K. & Naajkens, T. (eds), Rodopi, Amsterdam, pp. 77-89.

Hönig, H. G., 1995. *Konstruktives Übersetzen*. Stauffenburg, Tübingen.

Horguelin P. A. et Brunette, L., 1998, *Pratique de la révision, 3e édition revue et augmentée*, Linguattech éditeur, Brossard (Québec).

House J., 1980, «Übersetzen im Fremdsprachenunterricht [Translation in the foreign language classroom]», in *Angewandte Übersetzungswissenschaft: Internationales*

Übersetzungswissenschaftliches Kolloquium an der Wirtschaftsuniversität Århus/Dänemark, 19.-21. Juni 1980, S.O., Poulsen, W. Wilss, (eds), Wirtschaftsuniversität Århus, Århus, pp. 7-17.

House J., 2000, «Consciousness and the Strategic Use of Aids in Translation», in *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting: Outlooks on Empirical Research*, S. Tirkkonen-Condit, R. Jääskeläinen (eds), John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia, pp. 149-161.

Hurtado Albir A., 1996a, *La enseñanza de la traducción*, Col. Estudios sobre la traducción, 3, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.

Hurtado Albir A., 1999, *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Edelsa, Madrid.

Hurtado Albir A., 2008, «Compétence en traduction et formation par compétences», *TTR*, 21, 1, pp. 17-64.

Hurtado Albir A., Alves F., Dimitrova B., e Lacruz I., 2015, «A retrospective and prospective view of translation research from an empirical, experimental, and cognitive perspective: the TREC network», in *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 7, 1, pp. 5-25.

Johnson D., Johnson R. T., 1991, *Learning together and alone*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Juran J.M., Godfrey, A.B., 2000, *Juran's Quality Handbook*, McGraw Hill, New York.

Katan D., 2007, «University training. Competencies and the death of the translator: the paradox of professionalizing translation training while translators are losing their profession», in *Tradurre: professione e formazione*, M.T. Musacchio e G. Henrot (a cura di), CLEUP, Padova.

Katan D., 2009, «Translator Training and Intercultural Competence», in *La ricerca nella comunicazione interlinguistica. Modelli teorici e metodologici*, S. Cavagnoli, E. Di Giovanni, R. Merlini (a cura di), Franco Angeli, Milano, pp. 282-301.

Kelly D., 2005, *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*, St. Jerome Publishing, Manchester.

Kiraly D., 1995, *Pathways to Translation*, Kent State University Press, Kent (OH).

Kiraly D., 2000, *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, St. Jerome, Manchester.

Kiraly, D., 2005, «Project-Based Learning: A Case for Situated Translation», *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 50, 4, pp. 1098-1111. Consultato all'indirizzo online: <http://id.erudit.org/iderudit/012063ar> [ultima consultazione: giugno 2016]

Kiraly D., 2013, «Towards a view of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator education», in *New Prospects and Perspectives for Educating*

Language Mediators, D. Kiraly, S. Hansen-Schirra, K. Maksymski (eds.), Tübingen: Narr, pp. 197-222.

Komissarov V., 1985, «Training Professional Translators: The Role of Translation Theory», Xth World Congress of FIT. Proceedings, Wien.

König F. G., 1986, «Anlehnung-Ablehnung-Entlehnung oder: Muss die Übersetzungsdidaktik den gleichen Weg wie die Fremdsprachendidaktik nehmen? [Imitation-rejection-borrowing or: Does translation teaching have to take the same paths as foreign language teaching?] in *Fremdsprachen und Hochschule*, 18, pp. 54-76.

Kussmaul P., 1995, *Training the Translator*, John Benjamins, Amsterdam.

Kuznik A., 2008, «La investigación sobre el ámbito laboral del traductor» in *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI, Vol. II: La traducción y su entorno*, L. Pegenaute, J. De Cesaris, M. Tricás, E. Bernal (a cura di), PPU, Barcelona, pp. 369-379.

Ladmiral J. R., 1977, *La traduction dans le cadre de l'institution pédagogique*, Consultato all'indirizzo online : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1972_num_7_28_2095 [ultima consultazione: giugno 2016].

Lagarde L., 2009, *Le traducteur professionnel face aux textes techniques et à la recherche documentaire. Linguistique*, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, consultato all'indirizzo online: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00797032/document> [ultima consultazione: giugno 2016]

Language Toolkit, 2015, http://www.fc.camcom.it/internazionalizzazione/documento.htm?ID_D=5130 [ultima consultazione: giugno 2016].

Larose R., 1998, «Méthodologie de l'évaluation des traductions», *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 43, 2, pp. 163-184.

Lasnier F., 2000, *Réussir la formation par compétences*, Guérin, Montréal.

Levy J., 1965, «Will Translation Theory be of use to Translators?» *Übersetzen: Vorträge und Beiträge vom Internationalen Kongreß literarischer Übersetzer in Hamburg*. Frankfurt-on-Main, 77-82.

Lewin K., 1946, «Action research and minority problems», in *Resolving Social Conflicts*, G.W. Lewin (eds.). Harper & Row : New York.

Liste des universités en Belgique, <http://www.reseautudiant.com/savoir/cours-et-formation-1/liste-universites-belgique.htm>[ultima consultazione: giugno 2016].

Magris M., Musacchio M.T., Rega L., e Scarpa F., a cura di, 2002, *Manuale di Terminologia*, Hoepli, Milano.

Magris M., 2006, «La valutazione della qualità della traduzione nella teoria e nella pratica», in *Studi in ricordo di Carmen Sánchez Montero*, G. Benelli e G. Tonini (a cura di), EUT Edizioni Università di Trieste, 1, pp. 183-194.

Maldussi D., 2010, «L'e-learning blended come valore aggiunto nell'attività di revisione di testi specialistici dal francese in italiano», in *RASSEGNA ITALIANA DI LINGUISTICA APPLICATA*, Gennaio-aprile 2010, pp. 243 – 259.

Mazzoleni M., 2002, «Classificazioni 'tipologiche' e classificazioni 'generiche' in prospettiva traduttiva», in *Le questioni del tradurre: comunicazione, comprensione, adeguatezza traduttiva e ruolo del genere testuale*, Atti del Convegno Internazionale (Forlì, 29 novembre – 1 dicembre 2001), M. G. Scelfo (a cura di), Edizioni Associate Editrice Internazionale: Roma, pp. 150-159.

Meyer I. and Russell P., 1988, «The role and nature of specialized writing in a translation-specific writing program» in *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 1, 2, pp. 114-124.

Microsoft, *Guide di stile*, <https://www.microsoft.com/Language/it-it/StyleGuides.aspx> [ultima consultazione: giugno 2016]

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20269/liste-des-universites-francaises.html> [ultima consultazione: giugno 2016].

MIUR, *Atti ministeriali - Tabelle di corrispondenza posizioni accademiche*, http://attiministeriali.miur.it/media/177284/tab_corrispondenze_posizioni_accademiche.pdf [ultima consultazione: giugno 2016]

MIUR, *Decreto 3 novembre 1999, n. 509. Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*. http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm [ultima consultazione: giugno 2016]

MIUR, *Decreto 22 ottobre 2004, n. 270. Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509*. http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/4640Modifi_cf2.htm [ultima consultazione: giugno 2016].

Mossop B., 2014, *Revising and Editing for translators*. St. Jerome, Manchester.

Navetta L., 2011, *Il traduttore: prospettive formative, professionali e occupazionali*, Tesi di laurea magistrale in Traduzione Specializzata, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Università di Bologna.

Neubert A., 2000, «Competence in language, in languages and in translation», in *Developing Translation Competence*, Adab, B., C. Schaeffner (a cura di), John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia, pp. 4-28.

Nord C., 1991, *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Rodopi, Amsterdam.

Nord C., 1996, « Wer nimmt mal den ersten Satz? [Who will take the first sentence?]», in *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*, A. Lauer, H. Gerzymisch-Arbogast (eds.), Gunter Narr, Tübingen, pp. 313-28.

Nunan D., 1989, *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

OPTIMALE, 2011, *Optimising Professional Translation Training in a Multilingual Europe*, consultato all'indirizzo: <http://www.translator-training.eu/optimale/index.php> [ultima consultazione: giugno 2016].

Orozco M., 2000, «Building a measuring instrument for the acquisition of translation competence in trainee translators», in *Developing Translation Competence*, Adab, B., C. Schaeffner (a cura di), John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia, pp. 199-214.

PACTE, 2003, «Building a Translation Competence Model» in *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*, F.Alves (eds), John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 43-66.

Pelage J., 2001, *Éléments de traductologie juridique: application aux langues romanes*. Launay, Paris.

Pirelli, Bilanci e Relazioni,

https://www.pirelli.com/corporate/it/investors/docs_pres/financial_reports/2012_financial_reports.html [ultima consultazione: giugno 2016]

Pym A., 1991, «A Definition of Translational Competence, Applied to the Teaching of Translation», in *Translation: A Creative Profession: 12th World Congress of FIT. Proceedings*, M. Jovanovic (eds.), Belgrade: Prevodilac, pp. 541-546.

Pym A., 2006, « Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach» in *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 48, 4, pp. 481-497.

Pym A., 2008, *“Professional corpora”: Teaching strategies for work with online documentation, translation memories and content management*, consultato online all'indirizzo: http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/2008_diversity_paradox.pdf [ultima consultazione: giugno 2016].

Pym A., 2010, *What technology does to translating*, consultato online all'indirizzo: http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/2010_technology.pdf [ultima consultazione: giugno 2016].

Rega L., 1992, «Didattica della traduzione specializzata: un primo approccio metodologico sulla scorta del sottotipo bilancio» in *Rivista internazionale di tecnica della traduzione*, 0, Campanotto Editore, Udine, pp. 67 – 78.

Regolamento Comunità europea del 19/07/2002 n. 1606 - Regolamento (CE) del Parlamento europeo e del Consiglio, del 19 luglio 2002, relativo all'applicazione di principi contabili internazionali, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3A126040> [ultima consultazione: giugno 2016].

Riediger H., 2012, *Cos'è la Terminologia e Come Si Fa un Glossario*, http://www.termminator.it/corso/doc/mod3_termino_glossa.pdf [ultima consultazione: giugno 2016].

Sager C.J., 1994, *Language Engineering and Translation. Consequences of automation*, John Benjamins, Manchester.

Scarpa F., 2004, «Formazione universitaria dei traduttori e mercato della traduzione», in *Übersetzen in der Fachkommunikation – Comunicazione specialistica e traduzione*, L. Rega und M. Magris (Hg.), Gunter Narr, Tübingen, pp. 133-144.

Scarpa F., 2012, *La Traduzione Specializzata. Un approccio didattico professionale*. Hoepli, Milano.

Schäffner C. e Adab B., 2000, *Developing Translation Competence*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

Tettamanzi, P., 2012, *Il bilancio in inglese: redazione, lettura, interpretazione*, IPSOA, Assago.

The Guardian, 2013, *University guide 2013: University league table*, <http://www.guardian.co.uk/education/table/2012/may/21/university-league-table-2013> [ultima consultazione: giugno 2016].

Übersetzer studium, <http://www.uebersetzer-studium.de/html/unis.html> [ultima consultazione: giugno 2016].

Ulrych M., 1996, «Il testo, il mercato e il committente: fattori imprescindibili nella formazione del traduttore», in *Tradurre i Linguaggi Settoriali*, G. Cortese, (a cura di), Cortina, Torino, pp. 311-324.

Ulrych M., 2005, «Training translators: Programmes, curricula, practices» in *Training for the new millennium: pedagogies for translation and interpreting*, M. Tennent, (eds), John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia, pp. 3-33.

UNI 11591:2015

UNI EN 15038: 2006

Venuti L., 2000, «Será útil la teoría de la traducción para los traductores?», in *Vasos Comunicantes*, 16, <http://www.acett.org>, [ultima consultazione: giugno 2016].

Vienne J., 1994, «Towards a Pedagogy of “Translation in Situation» in *Perspectives: Studies in Translatology*, 2, 1, pp. 51-59.

Way C., 2008, «Systematic assessment of translator competence: in search of Achille's Heel» In *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debate*, J.T. Kearns (eds.), Continuum International, London.

Zabala V. e Arnau B., 2007, *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Graó, Barcelona.

Zammuner V.A ., 1998, *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino, Bologna.

Zorzi D., Bersani Berselli, G. e Zanoni G., a cura di, 2012, *Educazione Linguistica per Istituzioni e Aziende della provincia di Forlì-Cesena (Il progetto ELIA)*, Bononia University Press, Bologna.

Zucchini L., 2012, *La didattica della traduzione specializzata dallo spagnolo in italiano: competenza traduttiva, genere testuale e nuove tecnologie*, Tesi di dottorato in *Lingue, culture e comunicazione interculturale*.

Indice Figure

Figura 1. Parole chiave della didattica: mappa concettuale

Figura 2. Struttura norma di qualità UNI – EN 15038: 2006

Figura 3. Compiti specifici di tipo fondamentale del traduttore tecnico-scientifico (UNI 11591:2015 p. 31)

Figura 4. Linea del tempo degli approcci didattici

Figura 5. Modello psicolinguistico del processo traduttivo (Kiraly 1995: 101)

Figura 6. Valutazione pedagogica numerica secondo González Davies (2004: 75)

Figura 7. Valutazione professionale olistica secondo González Davies (2004: 76)

Figura 8. Fasi del disegno di ricerca (Schuman e Kalton (1983) in Zammuner 1998: 51)

Figura 9. Distribuzione dei rispondenti per genere di appartenenza (docenti)

Figura 10. Distribuzione dei rispondenti per ruolo didattico

Figura 11. Distribuzione dei rispondenti per anzianità lavorativa

Figura 12. Percentuale di rispondenti che affiancano attività accademica e professionale

Figura 13. Distribuzione dei rispondenti in base alle modalità di pianificazione di un corso

Figura 14. Piano di una lezione tipo

Figura 15. Svolgimento traduzioni affidate ai discenti

Figura 16. Modalità di correzione delle traduzioni affidate ai discenti

Figura 17. Modalità di svolgimento delle lezioni

Figura 18. Distribuzione dei rispondenti in base allo svolgimento di simulazioni

Figura 19. Distribuzione dei rispondenti rispetto ai domini proposti

Figura 20. Domini privilegiati nella pratica didattica: dominio singolo

Figura 21. Domini privilegiati nella pratica didattica: pluralità di domini

Figura 22. Altri domini proposti nella pratica didattica

Figura 23. Selezione domini rispetto conoscenze pregresse discenti

Figura 24. Modalità di costruzione della conoscenza specialistica

Figura 25. Criteri di selezione genere testuale

Figura 26. Scelta genere testuale sulla base della gradualità linguistica e tematica

Figura 27. Scelta genere testuale sulla base prerequisiti discenti

Figura 28. Distribuzione rispondenti in base a presenza corso CAT tool nel corso di laurea

Figura 29. Rapporto tecnologia e didattica

Figura 30. Tipologia CAT tool integrati a lezione

Figura 31. Modalità integrazione CAT tool a lezione

Figura 32. Didattica e corpora

Figura 33. Competenze da sviluppare nei discenti

Figura 34. Competenze da sviluppare nei discenti: Altro

Figura 35. Modalità di valutazione intermedia

Figura 36. Modalità di selezione del testo d'esame

Figura 37. Modalità di selezione e valutazione della prova finale

Figura 38. Tipologie di errori considerate nella valutazione

Figura 39. Tipologie di errori considerate nella valutazione: Altro

Figura 40. Distribuzione dei rispondenti per genere di appartenenza (traduttori)

Figura 41. Distribuzione dei rispondenti per formazione

Figura 42. Distribuzione dei rispondenti per formazione: laurea in traduzione e in materia diversa da quella traduttiva

Figura 43. Distribuzione dei rispondenti per formazione: laurea in dominio non relativo alla traduzione

Figura 44. Distribuzione dei rispondenti in base alle modalità di svolgimento della libera professione

Figura 45. Distribuzione dei rispondenti per anzianità (traduttori)

Figura 46. Modalità di accesso alla libera professione

Figura 47. Distribuzione rispondenti in base a iscrizione a community di traduttori

Figura 48. Community alle quali sono iscritti i rispondenti

Figura 49. Scopo di iscrizione alle community

Figura 50. Distribuzione dei rispondenti in base alle attività svolte in ambito linguistico

Figura 51. Attività svolte dai rispondenti in ambito linguistico

Figura 52. Tipologia di clientela

Figura 53. Modalità di reperimento committenti

Figura 54. Distribuzione rispondenti in base allo svolgimento di attività di promozione

Figura 55. Tipologie attività di promozione

Figura 56. Domini di specializzazione dei rispondenti

Figura 57. Altri domini di specializzazione dei rispondenti

Figura 58. Domini definiti vincenti per il futuro della professione (traduttori)

Figura 59. Domini definiti emergenti per il futuro della professione (traduzione)

Figura 60. Generi testuali tradotti dai rispondenti

Figura 61. Distribuzione dei rispondenti in base a impiego CAT tool

Figura 62. Distribuzione dei rispondenti in base a CAT tool di riferimento

Figura 63. Fasi di impiego dei CAT tool

Figura 64. Distribuzione dei rispondenti in base alle conoscenze teoriche applicate alla pratica professionale

Figura 65. Qualità accademica e qualità professionale

Figura 66. Previsione sulle competenze ritenute fondamentali per l'avvenire professionale

Figura 67. Distribuzione rispondenti in base a paese di appartenenza

Figura 68. Figure fisse che compongono le agenzie di traduzione

Figura 69. Tipologia figure fisse che compongono le agenzie di traduzione

Figura 70. Numero di traduttori freelance che collaborano con le agenzie di traduzione

Figura 71. Settori di specializzazione delle agenzie di traduzione

Figura 72. Domini di specializzazione delle agenzie di traduzione

Figura 73. Altri domini di specializzazione delle agenzie di traduzione

Figura 74. Domini definiti vincenti per il futuro della professione (agenzie)

Figura 75. Generi testuali trattati dalle agenzie di traduzione

Figura 76. Distribuzione dei rispondenti in base all'impiego di CAT tool (agenzie)

Figura 77. Distribuzione dei rispondenti in base al settore di appartenenza

Figura 78. Distribuzione dei rispondenti in base al numero di dipendenti

Figura 79. Paesi con i quali i rispondenti hanno rapporti commerciali raggruppati per continente

Figura 80. Paesi con i quali i rispondenti hanno rapporti commerciali: Europa

Figura 81. Paesi con i quali i rispondenti hanno rapporti commerciali: Asia

Figura 82. Paesi con i quali i rispondenti hanno rapporti commerciali: America settentrionale

Figura 83. Paesi dell’America meridionale con i quali i rispondenti hanno rapporti commerciali

Figura 84. Paesi con i quali i rispondenti hanno rapporti commerciali: Africa

Figura 85. Paesi con i quali i rispondenti hanno rapporti commerciali: Oceania

Figura 86. Canali di contatto dei rapporti commerciali

Figura 87. Lingue straniere dei rapporti commerciali

Figura 88. Dipendenti che compongono l’ufficio commerciale estero

Figura 89. Mansioni dipendenti ufficio commerciale estero

Figura 90. Formazione dipendenti ufficio commerciale estero

Figura 91. Confronto sui domini di specializzazione

Figura 92. Confronto sui domini di specializzazione significativi per il futuro della professione

Figura 93. Confronto sui generi testuali

Figura 94. Confronto sulle competenze

Figura 95. Competenze considerate dalle aziende in fase di selezione candidati

Figura 96 . Autovalutazione della conoscenza in tema di bilanci consolidati

Figura 97. Svolgimento di un progetto di traduzione secondo la norma UNI EN 15038

Figura 98. Terminologia bilancio consolidato

Indice Tabelle

Tabella 1. Risposte delle indagini

Allegati

Questionario per docenti di traduzione

Benvenuto nella pagina dedicata all'indagine "La formazione del traduttore specializzato: prospettive formative e professionali" riservata ai docenti di traduzione specializzata. Vorrei ricordarti che compilando il questionario non solo mi aiuterai a sviluppare il mio progetto di ricerca ma avrai la possibilità di conoscere lo stato dell'arte della tua professione e conoscere l'attività dei tuoi colleghi ricevendo comodamente nella tua casella mail i risultati dell'indagine. I dati saranno trattati nel rispetto della privacy e i risultati ottenuti diffusi solo in forma aggregata. Grazie per il tuo tempo.

Anagrafica

Nome e cognome:

E-mail:

Università di appartenenza:

In quale corso di traduzione hai insegnato/insegni?

Metodologia didattica

All'inizio di ogni corso prepari un piano che seguirai in itinere, preferisci decidere di volta in volta come strutturarlo oppure segui entrambe le linee?

Potresti descrivere schematicamente il piano di una lezione tipo?

Assegni agli studenti traduzioni da svolgere a casa? Se sì, con quale frequenza? Se no, come vengono svolte le traduzioni?

La correzione della traduzione avviene davanti alla classe e ogni studente confronta le proprie soluzioni con quelle del docente oppure correggi preliminarmente le prove e poi esponi in classe le problematiche?

Dove si svolgono le lezioni?

Hai mai svolto in classe simulazioni di una situazione reale di lavoro? Se sì, puoi descriverle brevemente?

Teoria e pratica didattica

Affronti aspetti della teoria della traduzione nel corso? Se no, perché? Se sì, quali? Sono sempre funzionali alla traduzione affidata?

Se affronti aspetti della teoria della traduzione nel corso, hai mai affidato parti di riflessione direttamente agli studenti? Se sì, come compito individuale o per poi relazionare in classe come ricerca seminariale?

Tipologie testuali e domini

Durante il corso, le traduzioni che vengono affidate agli studenti vertono su un dominio in particolare (giuridico, medico, economico) o vengono affrontati più domini?

I testi affidati agli studenti richiedono conoscenze specialistiche pregresse nel dominio affrontato in classe? Quali?

E' il docente a trasmettere tale competenza agli studenti oppure sono gli studenti stessi a doverla "costruire"?

Generi testuali

Quali tipologie testuali affidi o hai affidato agli studenti?

Con quali criteri e/o obiettivi li scegli?

Nelle scelte operate c'è gradualità?

La scelta dei domini e dei generi testuali è preordinata o si basa anche sul livello di partenza degli studenti?

Tecnologia e didattica

Il corso di laurea nel quale insegni prevede un corso di tecnologie della traduzione ad hoc, volto quindi ad insegnare agli studenti l'uso dei CAT tools, oppure gli studenti imparano tali strumenti da soli/vengono introdotti al loro uso in classe?

La tecnologia è parte integrante del corso nel quale insegni? Gli studenti fanno uso di strumenti di traduzione assistita durante il corso/in classe? (Ti prego di segnalare i CAT tool utilizzati in classe o dagli studenti)

Se sì, puoi spiegare brevemente in quale modo riesci a inserire armonicamente la tecnologia durante la lezione? Se no, puoi motivare la tua scelta?

Inviti gli studenti a costruire corpora a supporto della lezione?

Le competenze

Quali competenze traduttive e non ti prefiggi di sviluppare negli studenti? Ne informi preventivamente gli studenti?

La valutazione

Prevedi delle prove in itinere o dei mock test? Se sì, con quale obiettivo?

Le valutazioni di tali prove vengono prese in considerazione nella prova finale?

Con quali criteri scegli il testo d'esame?

Con quali criteri e modalità valuti la prova finale? Segui un metodo strutturato?

Questionario per traduttori freelance

Benvenuto nella pagina dedicata all'indagine "La formazione del traduttore specializzato: prospettive formative e professionali" riservata ai traduttori freelance. Vorrei ricordarti che compilando il questionario non solo mi aiuterai a sviluppare il mio progetto di ricerca ma avrai la possibilità di conoscere lo stato dell'arte della tua professione ricevendo comodamente nella tua casella mail i risultati dell'indagine. I dati saranno trattati nel rispetto della privacy e i risultati ottenuti diffusi solo in forma aggregata. Grazie per il tuo tempo.

Anagrafica e professione

Nome e Cognome:

E-mail:

Qual è il tuo titolo di studio?

Sei un/a traduttore/ice con partita iva?

Da quanti anni lavori come traduttore/ice freelance?

Puoi spiegare brevemente il percorso che ti ha portato/a ad essere un/a traduttore/ice freelance?

Sei iscritto a qualche community di traduttori? Se sì, quale/i? Con quale scopo usi tali piattaforme (trovare nuovi clienti, domandare e offrire consigli terminologici...)?

Svolgi altre attività in ambito linguistico oltre a quella di traduttore/ice? Se sì, quale/i?

Qual è la tipologia di clientela con la quale lavori abitualmente (aziende, privati, agenzie di traduzione, colleghi, enti, istituzioni, altro)?

Con quali modalità trovi lavoro? (invio cv, passaparola, community di traduttori, altro) Svolgi attività di promozione per farti conoscere? Se sì, quali?

La traduzione: domini di specializzazione e generi testuali

Se sei un/a traduttore/ice tecnico-scientifico/a, quali sono i tuoi domini di specializzazione?

In base alla tua esperienza, quali sono i domini emergenti e quali quelli che potrebbero rivelarsi vincenti nel tempo?

Quali sono le tipologie testuali che traduci maggiormente (manuali, brochure, altro)?

La tecnologia

Lavori con sistemi CAT? Se sì, quali?

Per quali fasi del lavoro fai uso dei CAT tools? Basandoti sulla tua esperienza, potresti fare una previsione sul peso che potrebbero avere in futuro sulla professione e sull'attività traduttiva?

La metodologia di lavoro

Tenendo in considerazione i tempi di consegna spesso serrati, potresti descrivere brevemente con quale metodologia affronti una traduzione?

Il traduttore e la teoria della traduzione

Se durante il tuo percorso formativo hai seguito un corso o semplicemente studiato teoria della traduzione (storia delle correnti storiche e dei loro principali autori, studio della terminologia della traduzione e dei suoi procedimenti traduttivi ecc.), ti capita di fare ricorso a queste competenze per risolvere problemi specifici o difendere/giustificare determinate decisioni traduttive? Se sì, quali? Potresti offrire un esempio di situazione in cui un particolare insegnamento ti è stato utile nella vita professionale? (Ad es. ti ha permesso di individuare una soluzione a problemi traduttivi o una particolare strategia traduttiva)

Il concetto di qualità

Parliamo di qualità: se hai affermato di essere in possesso di una laurea in traduzione, passando dall'ambito accademico a quello professionale, ritieni ci sia differenza tra la qualità richiesta dal mercato e quella appresa all'Università?

Il concetto di qualità in traduzione è variegato e complesso. Prova comunque a dare una tua definizione in base alla tua esperienza.

Previsioni sul futuro della professione

In base alla tua esperienza e considerando tutti i fattori sopra presentati, quali saranno i risvolti futuri della professione? Come evolverà la figura del traduttore?

Quali competenze ritieni saranno fondamentali per il traduttore freelance in futuro?



Questionario per agenzie di traduzione

Benvenuto nella pagina dedicata all'indagine "La formazione del traduttore specializzato: prospettive formative e professionali" riservata ad agenzie di traduzione. Vorrei ricordarti che compilando il questionario non solo mi aiuterai a sviluppare il mio progetto di ricerca ma avrai la possibilità di conoscere lo stato dell'arte della tua professione ricevendo comodamente nella tua casella mail i risultati dell'indagine. I dati saranno trattati nel rispetto della privacy e i risultati ottenuti diffusi solo in forma aggregata. Grazie per il tuo tempo.

Informazioni sull'agenzia

E-mail

Di quante figure fisse si compone l'agenzia?

Di loro quante sono project manager, QA manager, account manager, vendor manager, traduttori, revisori, esperti di CAT tool, informatici?

Con quanti traduttori freelance l'agenzia collabora regolarmente?

In quale/i ambito/i si è specializzata l'agenzia (ad es. traduzione, localizzazione, traduzione multimediale, altro)?

Quali sono le combinazioni linguistiche maggiormente richieste che la tua agenzia è in grado di soddisfare? Ti prego di indicare lingua di partenza (p) e lingua di arrivo (a). Es:p: inglese - a: italiano

Quali sono i domini che l'agenzia traduce abitualmente (ad es. medicina, finanza, agricoltura)?

Quali invece le tipologie testuali (ad es. manuali, brochure, applicazioni, altro)?

Basandoti sulla tua esperienza nel campo della traduzione, quali sono i domini emergenti e quali quelli che potrebbero rivelarsi vincenti nel tempo?

In agenzia si fa regolare uso dei CAT tool? Se la risposta è sì indicare quali CAT tool si usano e con quale scopo. Se la risposta è no, ti prego di motivare la scelta

Il concetto di qualità in traduzione è variegato e complesso. Tuttavia potresti offrire una breve descrizione di ciò che la tua agenzia intende per qualità?

La selezione dei traduttori

Al momento della selezione di nuovi traduttori freelance: - quali qualifiche ed esperienza dovrebbero avere? (Ad es. laurea in traduzione, esperienza nel campo della traduzione professionale, esperienza in settori altri da quelli della traduzione...)

quali competenze traduttive? (Ad es. produrre una traduzione di massima qualità, abilità nel tradurre materiale in uno o più domini altamente specializzati...)

quali competenze tecnologiche? (Ad es. abilità nell'usare sistemi di memoria traduttiva, nell'estrarre e gestire terminologia...)

Previsioni sul futuro della professione

In base alla tua esperienza e considerando tutti i fattori sopra presentati, quali saranno i risvolti futuri della professione? In quale direzione andremo?

Questionario per aziende di produzione

Anagrafica

Nome dell'azienda :

Settore nel quale opera :

Di quante persone si compone l'azienda?

- <10
- <50
- <250
- >250

L'azienda ha rapporti con l'estero?

- Sì
- No

Se sì, con quali paesi?

Quali sono i canali di contatto utilizzati con l'estero?

- Telefono
- Mail
- Videoconferenza (Skype)

Con quali lingue straniere lavorate abitualmente? (è possibile selezionare più di una risposta)

- Inglese
- Francese
- Tedesco
- Spagnolo

- Portoghese
- Russo
- Arabo
- Cinese
- Giapponese
- Lingue scandinave
- Greco

In quali settori dell'azienda si utilizzano le lingue straniere?

- Direzione
- Amministrazione
- Ufficio commerciale
- Ufficio commerciale estero
- Ufficio traduzioni
- Ufficio tecnico
- Ufficio acquisti
- Ufficio marketing
- Produzione
- Altro:

Vengono prodotti testi o materiali in lingua straniera?

- Sì
- No

Se sì, quali?

- Manuali d'uso e manutenzione

- Video di presentazione
- Documentazione tecnica
- Sito web
- Altro:

Ufficio Commerciale estero

L'azienda presenta un ufficio commerciale estero/personale con mansioni di commerciale estero?

- Sì
- No

Di quante persone si compone l'ufficio commerciale estero?/Quante sono le persone con mansioni di commerciale estero?

- <5
- >5
- <10
- <20

Quali mansioni principali svolgono le figure che ve ne fanno parte?

Quale formazione possiedono le figure che compongono l'ufficio commerciale estero ?

- Laurea magistrale/specialistica in ambito linguistico
- Laurea magistrale/specialistica in traduzione
- Laurea magistrale/specialistica in interpretazione
- Laurea magistrale/specialistica in ambito tecnico + conoscenza linguistica
- Laurea triennale in ambito linguistico
- Laurea triennale in ambito tecnico + conoscenza linguistica

- Diploma
- Altro:

L'azienda e l'ambito traduttivo

Vengono svolte traduzioni all'interno dell'azienda?

- Sì
- No

Se sì, chi le svolge?

- Personale con formazione linguistica
- Traduttori
- Interpreti
- Personale con formazione linguistica e tecnica
- Personale con formazione tecnica e una buona conoscenza della lingua straniera
- Altro:

Con quale frequenza?

- Giornalmente
- Settimanalmente
- Mensilmente
- Altro:

Se no, il lavoro viene affidato a servizi esterni?

- Sì
- No

Se sì, a chi?

- Agenzia di traduzione

- Traduttore libero professionista
- Altro:

In quale percentuale il materiale da tradurre viene affidato a esterni?

- <5%
- >5%
- <10%
- <50%

Quali testi vengono tradotti abitualmente (manuali, materiale interno per l'azienda, dépliant, altro)?

Chi traduce fa uso di software di traduzione assistita (SDL Trados, Wordfast, altro)?

- Sì
- No
- Non so
- Non so cosa siano

Se sì, quali?

- SDL Trados
- Wordfast
- MemoQ
- Altro:

Se no, come vengono svolte le traduzioni?

Coloro che si occupano di traduzioni fanno uso di software di traduzione automatica (Google traduttore, Bing, Systran)?

- Sì

- No

Se sì, quali?

- Google traduttore
- Bing
- Systran

Se sì, per tradurre verso l'italiano?

- Sì
- No

Se sì, per tradurre verso la lingua straniera?

- Sì
- No

Chi svolge le traduzioni, quale formazione presenta?

- Laurea magistrale/specialistica in ambito linguistico
- Laurea magistrale/specialistica in traduzione
- Laurea magistrale/specialistica in interpretazione
- Laurea magistrale/specialistica in ambito tecnico
- Laurea triennale in ambito linguistico
- Laurea triennale in ambito tecnico
- Altro:

La formazione

Ritieni che le competenze linguistiche disponibili in azienda siano adeguate a rispondere alle esigenze operative aziendali?

- Sì

- No

Se no, perché?

Cosa si potrebbe fare per far sì che tali competenze linguistiche siano all'altezza delle esigenze aziendali?

Prospettive professionali

Quali competenze ricerca la sua azienda in un potenziale candidato all'ufficio commerciale estero o all'ufficio traduzioni, ove presente?

Grazie per il tuo tempo. Ricordiamo che tutti i dati raccolti verranno trattati nel rispetto delle leggi sulla privacy e non saranno divulgati se non sotto forma aggregata.

Materiale didattico

Questionario iniziale – Gruppo 2013

Lingua di lavoro

Come valuti la tua conoscenza nell'ambito dei bilanci?

Insufficiente. Scarsa. Mediocre. Sufficiente. Discreta. Buona. Ottima

Come pensi di approfondire l'ambito dei bilanci durante il progetto?

Approccio al dominio

Come approcci un dominio che non hai mai trattato prima? Fai preventivamente una ricerca per approfondire le tue conoscenze in quel dominio o inizi subito a tradurre facendo coincidere le fase di approfondimento e quella traduttiva?

Come vorresti venisse approfondito l'ambito dei bilanci?

Approccio al testo

Come ti approcci al testo? Lo leggi? Inizi a tradurlo subito? Scorri il testo e cerchi la terminologia che non conosci? L'approccio che adotti cambia in base alla tua conoscenza del dominio, quindi in base all'esperienza che hai in quel dominio?

Autovalutazione

Quali sono gli aspetti che senti di dover approfondire o migliorare? Quali quelli in cui ti senti più preparato/a?

Varie

Quali tematiche vorresti fossero oggetti di riflessione degli incontri oltre a quelle legate al sottodominio dei bilanci?

Cosa ti aspetti da questo progetto?

Questionario finale – Gruppo 2013

Lingua di lavoro

Rispetto all'inizio del progetto, pensi di aver migliorato la tua conoscenza nel dominio? Se sì, potresti indicare quanto da 1 a 10? Se no, perché secondo te?

Nel corso del progetto hai fatto un piano delle tempistiche prima di affrontare la fase di redazione del glossario/la fase traduttiva o durante la stessa? Se sì, è stato utile? Se no, perché?

Hai usato strumenti di traduzione assistita? Se sì, quali e per quali fasi? Se no, perché?

Collaborazione tra gruppi

Hai collaborato con il tuo gruppo durante la fase di redazione del glossario/fase traduttiva? Se sì, in che modo e in quali fasi? Se no, perché?

Hai collaborato con gli altri gruppi durante la fase di redazione del glossario/fase traduttiva? Se sì, in che modo e in quali fasi? Se no, perché?

Se hai collaborato con il tuo gruppo e/o con gli altri gruppi pensi si sia trattata di un'esperienza positiva o negativa? Positiva/negativa in cosa?

Autovalutazione

Pensi di aver fatto un passo avanti nello sviluppo di un approccio metodico che potrebbe rivelarsi utile in futuro? Se sì, in che modo? Se no, Perché?

In quali aspetti pensi di essere migliorato?

Valutazione del progetto

Quale aspetto trattato ti è sembrato più utile? Quale quello meno utile?

Quale aspetto non trattato avresti voluto fosse stato preso in considerazione?

Come valuti complessivamente il progetto? Pensi sia stato utile? Se sì, in cosa? Se no, perché?

Questionario iniziale – Gruppo 2015

Lingua di lavoro

Come valuti la tua conoscenza nell'ambito dei bilanci?

Insufficiente. Scarsa. Mediocre. Sufficiente. Discreta. Buona. Ottima

Come pensi di approfondire l'ambito dei bilanci durante il progetto?

Approccio al dominio

Come approcci un dominio che non hai mai trattato prima? Fai preventivamente una ricerca per approfondire le tue conoscenze in quel dominio o inizi subito a tradurre facendo coincidere le fase di approfondimento e quella traduttiva?

Come vorresti venisse approfondito l'ambito dei bilanci?

Ritieni che l'incontro con l'esperto sia stato utile? Se sì/no, perché?

Approccio al testo

Come ti approcci al testo? Lo leggi? Inizi a tradurlo subito? Scorri il testo e cerchi la terminologia che non conosci? L'approccio che adotti cambia in base alla tua conoscenza del dominio, quindi in base all'esperienza che hai in quel dominio?

Autovalutazione

Quali sono gli aspetti che senti di dover approfondire o migliorare? Quali quelli in cui ti senti più preparato/a?

Varie

Quali tematiche vorresti fossero oggetti di riflessione degli incontri oltre a quelle legate al sottodominio dei bilanci?

Cosa ti aspetti da questo progetto?

Questionario finale – Gruppo 2015

Lingua di lavoro

Rispetto all'inizio del progetto, pensi di aver migliorato la tua conoscenza nel dominio? Se sì, potresti indicare quanto da 1 a 10? Se no, perché secondo te?

Nel corso del progetto hai fatto un piano delle tempistiche prima di affrontare la fase di redazione del glossario/la fase traduttiva o durante la stessa? Se sì, è stato utile? Se no, perché?

Gruppo di terminologia

Quali risorse hai usato per la redazione del glossario? Hai realizzato un corpus per la fase di ricerca terminologica?

Hai trovato difficoltà nella fase di estrazione terminologica? Se sì, quali?

La redazione del glossario ha evidenziato delle lacune nella tua formazione? Se sì, quali?

Hai collaborato con qualche collega durante la fase di redazione del glossario? Se sì, in che modo e in quali fasi? Se no, perché?

Gruppo di traduzione

Hai collaborato con qualche collega durante la fase traduttiva? Se sì, in che modo e in quali fasi? Se no, perché?

Hai usato strumenti di traduzione assistita? Se sì, quali e per quali fasi? Se no, perché?

Autovalutazione

Pensi di aver migliorato la tua sicurezza nell'affrontare un nuovo dominio? Se sì, in che modo? Se no, perché?

Pensi di aver fatto un passo avanti nello sviluppo di un approccio metodico che potrebbe rivelarsi utile in futuro? Se sì, in che modo? Se no, Perché?

In quali aspetti pensi di essere migliorato?

Valutazione del progetto

Quale aspetto trattato ti è sembrato più utile? Quale quello meno utile?

Quale aspetto non trattato avresti voluto fosse stato preso in considerazione?

Come valuti complessivamente il progetto? Pensi sia stato utile? Se sì, in cosa? Se no, perché?

Norme di qualità: EN 15038

La norma EN 15038

- Norma europea specifica per i servizi di traduzione
- "Riguarda il processo principale di traduzione e tutti gli altri aspetti correlati coinvolti nell'offerta del servizio, inclusi il controllo di qualità e la rintracciabilità"
- Specifica i requisiti per un fornitore di servizi di traduzione con riferimento alle risorse umane e tecniche, alla gestione della qualità e del progetto, al contesto contrattuale e alle procedure del servizio
- EN 15038 vs ISO 9001
- CEN – European Committee for Standardization

La norma EN 15038

La norma stabilisce:

- Requisiti base dei fornitori (traduttori) e del processo da seguire nella fase di traduzione
- Relazione TSP-cliente
- Procedure per i servizi traduttivi

La norma EN 15038

Requisiti base dei fornitori e del processo da seguire nella fase di traduzione

- Livello di competenza dei traduttori e delle altre figure che partecipano al progetto
- Uso di adeguata tecnologia
- Sistema di controllo della qualità documentato

La norma EN 15038

Relazione TSP-Cliente

- Richiesta
- Accordo Cliente – TSP
- Trattamento delle informazioni sul cliente relative al progetto
- Conclusione del progetto

La norma EN 15038

Procedure per servizi traduttivi:

- Project management: procedure documentate per gestione progetti, relazione con clienti, garanzia di qualità, rispetto dell'accordo TSP-cliente
- Preparazione: assegnazione progetto, risorse tecniche, processo di pre-traduzione, analisi del TP, terminologia e guida di stile
- Traduzione: traduzione, revisione e verifica finale

La norma EN 15038



La norma EN 15038

Il Traduttore

- Titoli di studio superiori in traduzione (titoli riconosciuti)
- Qualifica equivalente in altra specialità, più un minimo di due anni di esperienza documentata in traduzione
- Almeno cinque anni di esperienza professionale documentata in traduzione

La norma EN 15038

La revisione

- Obbligatoria
- Fatta da una persona diversa dal traduttore, al fine di verificare la coerenza di terminologia, registro e stile
- Revisione specialistica monolingua: non obbligatoria

La norma EN 15038

Revisore VS revisore specialista

Revisore: stesse competenze del traduttore ed esperienza di traduzione nell'ambito del campo semantico in considerazione

Revisore specialista: specialista del campo semantico considerato nella lingua d'arrivo

Il nostro progetto

- Studio della terminologia
- Redazione di un glossario
- Validazione del glossario da parte di CTI
- Analisi del testo
- Approvazione delle regole di stile da parte del team
- Traduzione
- Revisione
- Revisione specialistica

I vostri questionari

Dai vostri questionari emerge che...

Come valuti la tua conoscenza nell'ambito dei bilanci?



- Insufficiente (2)
- Scarsa (11)
- Mediocre (3)
- Sufficiente
- Discreta (1)
- Buona (0)
- Ottima (0)

Come pensi di approfondire l'ambito dei bilanci durante il progetto?

- Dovendo tradurre parti di un bilancio mi troverò a dover studiare il documento per intero così come ad approfondire alcune conoscenze specifiche
 - Facendo letture circa le caratteristiche dei bilanci in generale e facendo ricerche più approfondite per gli aspetti meno chiari
 - Letture ulteriori sull'argomento, nel caso in cui si dovessero presentare particolari problemi traduttivi, chiedere consulenza a semi-esperti nel settore (studenti di economia/giurisprudenza)
 -
 - Leggendo e studiando testi specialistici che trattano di bilanci e analizzando dei testi paralleli, ad esempio bilanci di società italiane e inglesi
 - Racogliendo materiale relativo al dominio ad esempio di bilanci in tutte le lingue di lavoro
 - Letture teoriche, familiarizzazione con testi autentici in tutte le lingue di lavoro
- ↓
- Documentazione preliminare sui bilanci in generale, creazione corpora paralleli, ricerche terminologiche, creazione di schede e glossari

Come pensi di approfondire l'ambito dei bilanci durante il progetto?

Dal generale al particolare

- Leggendo e studiando testi specialistici che trattano di bilanci e analizzando dei testi paralleli, ad esempio bilanci di società italiane e inglesi
- Racogliendo materiale relativo al dominio ad esempio di bilanci in tutte le lingue di lavoro
- Letture teoriche, familiarizzazione con testi autentici in tutte le lingue di lavoro
- Dovendo tradurre parti di un bilancio mi troverò a dover studiare il documento per intero così come ad approfondire alcune conoscenze specifiche
- Facendo letture circa le caratteristiche dei bilanci in generale e facendo ricerche più approfondite per gli aspetti meno chiari
- Letture ulteriori sull'argomento, nel caso in cui si dovessero presentare particolari problemi traduttivi, chiedere consulenza a semi-esperti nel settore (studenti di economia/giurisprudenza)

↓

Documentazione preliminare sui bilanci in generale, creazione corpora paralleli, ricerche terminologiche, creazione di schede e glossari

Come pensi di approfondire l'ambito dei bilanci durante il progetto?

- Attraverso il manuale. Inoltre, il confronto diretto coi testi ci farà capire su quali punti è sensato focalizzare l'attenzione
- Sviluppando tecniche di ricerca strategiche, migliorando lo studio dei corpora e delle memorie di traduzione

Come approci un dominio che non hai mai trattato prima?

Fai preventivamente una ricerca per approfondire le conoscenze nel dominio

La fase di approfondimento e quella traduttiva coincidono

Faccio innanzitutto una ricerca cercando documenti prevalentemente online che mi permettano di capire meglio il dominio. Durante la ricerca, evidenzio i termini a mio parere più interessanti e più ricorrenti in modo da agevolare poi il lavoro di traduzione.

Inizio a tradurre approfondendo e facendo ricerche su termini e tematiche sconosciuti man mano che li trovo nel testo

Inizio subito a tradurre facendo coincidere le due fasi.

Cerco prima di approfondire le mie conoscenze generali, facendo così in modo che solo alcuni approfondimenti puntuali vadano a coincidere con la fase traduttiva.

Come approcci un dominio che non hai mai trattato prima?

- Dipende dal tempo a disposizione
- Dipende dal tempo a disposizione. Tempo abbondante: prima approfondimento poi fase di traduzione. Tempo ristretto: fasi di approfondimento e di traduzione coincidono. Questo per poter fornire un lavoro, forse non ottimale, ma almeno completato e finito.
 - La scelta del metodo dipende dal tempo che ho per tradurre. Se la scadenza per consegnare la traduzione non è troppo vicina uso il primo approccio. Ma quando la scadenza è molto ravvicinata devo far coincidere la fase traduttiva con l'approfondimento tematico.
- Dipende dalla tematica e dalla mia conoscenza
- Dipende dalla tematica trattata nel testo e dal tempo a disposizione. A volte, se vengono trattati aspetti tecnici, mi capita anche di far coincidere la fase di traduzione con quella di approfondimento.
 - Se non conosco il dominio e la terminologia mi è in parte sconosciuta inizio facendo una ricerca, altrimenti, se sono già a conoscenza per mia cultura personale di alcuni aspetti del dominio, inizio a tradurre e poi approfondisco dove necessario.

La ricerca documentaria

"Il metodo per svolgere la traduzione di un testo tecnico-scientifico va al di là della ricerca dei termini: esige la comprensione del testo". (C. Durieux)

Quando è necessaria la ricerca documentaria?

Tecnicità del soggetto
+
Esperienza del traduttore
=

Dipende da relazione esistente tra traduttore e testo da tradurre

- Traduttore non esperto che non conosce il dominio?
- Traduttore esperto che non conosce il dominio?

Prima tappa

Circoscrivere ciò che è necessario sapere per comprendere il testo

- Elementi necessari a costruire la propria piramide
- No competenza d'esecuzione / Sì competenza di comprensione
- Essere consapevoli del tempo necessario per raccogliere le informazioni, leggerle e assimilarle
- Possedere le conoscenze che l'autore si aspetta nel lettore

Seconda tappa

Approccio metodico

- Dal generale al particolare
- Dalla divulgazione all'informazione specializzata
- Ricerca documentaria nella lingua di partenza o di arrivo
- Ricerca documentaria parallelamente nelle due lingue → elementi di comprensione + terminologia + fraseologia

Terza tappa

Quando smettere la ricerca documentaria

1. Determinare la soglia di comprensione a partire dalla quale la traduzione diventa possibile
2. Comprensione dei concetti → comprensione relazioni tra i concetti
3. Testare le proprie conoscenze su un tema interrogandosi sistematicamente (Perché? Come?)

↓

Si mettono in evidenza gli aspetti opachi

↓

Matriosca

Quarta tappa

Ottenere un sistema autonomo



Insieme strutturato di informazioni i cui elementi sono interdipendenti e formano un tutto organizzato



Se tutti gli elementi dell'informazione si uniscono come i tasselli di un puzzle, il traduttore ha compreso il testo e può passare alla traduzione

I due obiettivi della comprensione

- Puntuale: ci permette di svolgere la traduzione di un testo
- Generale: costituire un bagaglio di conoscenze che potremmo sfruttare per la comprensione di altri testi

La ricerca documentaria

E voi come avete proceduto?

Analisi terminologica

Qualche esempio

- Short-term derivative instruments and interest-bearing investments (pag.157)
- Thereof investments in at-equity accounted investees (pag. 162)

Qualche esempio

Short-term derivative instruments and interest-bearing investments



- Che cosa sono i short-term derivative instruments? E gli interest-bearing investments?



- Short term derivative instruments: Strumenti (finanziari)derivati a breve termine: azioni, obbligazioni, il cui valore varia con la loro quotazione di mercato. Si dicono a breve termine in quanto hanno scadenza nominale a meno di 12 mesi

- Interest-bearing investments: investimenti fruttiferi, che producono reddito. Ad es. investimenti di azioni in società, titoli di stato, ecc.



- strumenti finanziari derivati a breve termine e investimenti fruttiferi

Qualche esempio

- Thereof investments in at-equity accounted investees (pag. 162)



Tocca a voi



Di cui partecipazioni in partecipate contabilizzate a patrimonio netto

**Bilancio consolidato
Stato patrimoniale (IAS1)**

- La distinzione tra poste correnti e poste non correnti è basata su due elementi:
 - a) il ciclo operativo dell'impresa
 - b) il periodo amministrativo annuale. Si distingue dunque tra attività/passività legate al ciclo operativo dell'impresa e le altre attività/passività

**Bilancio consolidato
Stato patrimoniale (IAS1)**

- Lo schema deve contenere, come minimo le seguenti voci:
 - a) immobili, impianti e macchinari;
 - b) investimenti immobiliari;
 - c) attività immateriali;
 - d) attività finanziarie (esclusi i valori esposti in e), h) e i);
 - e) partecipazioni contabilizzate con il metodo del patrimonio netto;
 - f) attività biologiche;
 - g) rimanenze;
 - h) crediti commerciali e altri crediti;
 - i) disponibilità liquide e mezzi equivalenti;
 - j) debiti commerciali e altri debiti;
 - k) accantonamenti;
 - l) passività finanziarie (esclusi i valori esposti in j), e k);
 - m) passività e attività per imposte correnti, come definito nella 12 imposte sul reddito;
 - n) passività e attività per imposte differite, come definito nella 12;
 - o) quote di pertinenza di terzi, presentate nel patrimonio netto;
 - p) capitale emesso e riserve attribuibili ai possessori di capitale proprio della controllante

**Bilancio consolidato
Stato patrimoniale (IAS1)**

- http://www.fondazionenazionalecommercialisti.it/system/files/imce/aree-tematiche/pac/PCI_Schemi%20di%20bilancio_lannucci.pdf

**Stato patrimoniale
Consolidated Statement of Financial Position
Bilan consolidé**

- Attività (assets/actifs)
- Passività (liabilities/passifs)

- Attività correnti (current assets/actifs courants)
- Attività non correnti (non-currents assets/actifs non courants)

- Passività correnti (current liabilities/passifs courants)
- Passività non correnti (non-current liabilities/passifs non courants)

ATTIVITÀ		31/12/2010	31/12/2009
ATTIVITÀ non correnti			
Bi e in disponibilità	Note 5.3	49.938	
Investimenti immobiliari	Note 5.4.1	3.778	
Investimenti immateriali	Note 5.4.2	49.941	
Attività finanziarie non correnti	Note 5.4.3	22	
Totale attività non correnti	Note 5.4.3.3	142	
ATTIVITÀ correnti			
Disponibilità liquide e mezzi equivalenti	Note 5.4.4	8.768	
Crediti verso clienti	Note 5.4.5	28.497	
Attività finanziarie correnti	Note 5.4.6	429	
Altre attività correnti	Note 5.4.7	1.175	
Totale attività correnti	Note 5.4.8	30.870	17
TOTALE ATTIVITÀ		142.812	17

ATTIVITÀ		31/12/2010	31/12/2009
ATTIVITÀ non correnti			
Investimenti immobiliari	Note 5.3	49.938	
Investimenti immateriali	Note 5.4.1	3.778	
Investimenti finanziari	Note 5.4.2	49.941	
Attività finanziarie non correnti	Note 5.4.3	22	
Totale attività non correnti	Note 5.4.3.3	142	
ATTIVITÀ correnti			
Disponibilità liquide e mezzi equivalenti	Note 5.4.4	8.768	
Crediti verso clienti	Note 5.4.5	28.497	
Attività finanziarie correnti	Note 5.4.6	429	
Altre attività correnti	Note 5.4.7	1.175	
Totale attività correnti	Note 5.4.8	30.870	17
TOTALE ATTIVITÀ		142.812	17

Assets	Dec 31, 2012	Dec 31, 2011
Intangible assets	11	10,124
Other intangible assets	11	10,124
Property, plant and equipment	17	1,025
Investment property	17	100
Investments in entities accounted for as associates	14	402
Other investments	14	69
Interest in joint ventures	14	100
Defined benefit assets	23	100
Long-term derivative instruments and interest-bearing investments	71	100
Other long-term financial assets	11	100
Other long-term assets	11	100
Financial assets	18,172	18,172
Trade receivables	11	1,000
Other receivables - financial assets	17	100
Other receivables - other assets	11	100
Accounts receivable	11	100
Derivatives financial instruments and interest-bearing investments	11	100
Loans and cash equivalents	11	100
Investment property	11	100
Other assets	11	100
Total assets	27,127	28,127

Assets	31 Dec 2012	31 Dec 2011
Intangible assets	11	10,124
Other intangible assets	11	10,124
Property, plant and equipment	17	1,025
Investment property	17	100
Investments in entities accounted for as associates	14	402
Other investments	14	69
Interest in joint ventures	14	100
Defined benefit assets	23	100
Long-term derivative instruments and interest-bearing investments	71	100
Other long-term financial assets	11	100
Other long-term assets	11	100
Financial assets	18,172	18,172
Trade receivables	11	1,000
Other receivables - financial assets	17	100
Other receivables - other assets	11	100
Accounts receivable	11	100
Derivatives financial instruments and interest-bearing investments	11	100
Loans and cash equivalents	11	100
Investment property	11	100
Other assets	11	100
Total assets	27,127	28,127

Stato patrimoniale Immobilizzazioni

- Immobilizzazioni
- Elementi patrimoniali destinati ad essere utilizzati durevolmente
- Uso durevole: attività destinate a rimanere nel patrimonio aziendale anche oltre la chiusura dell'esercizio successivo

Stato patrimoniale Immobilizzazioni

- Immobilizzazioni immateriali: mancanza di tangibilità. Avviamento, beni immateriali, costi pluriennali che non si concretizzano nell'acquisizione o produzione interna di beni o diritti
- Immobilizzazioni materiali: terreni e fabbricati, impianti e macchinari, attrezzature industriali, ...
- Immobilizzazioni finanziarie: attività finanziarie che potranno essere riscosse o smobilizzate solamente in un arco di tempo medio-lungo, che comunque supera sempre i dodici mesi.

Stato patrimoniale Immobilizzazioni

Italiano	Inglese	Francese
immobilizzazioni immateriali	Intangible assets	Immobilisations incorporelles
immobilizzazioni materiali	Tangible assets	Immobilisations corporelles
immobilizzazioni finanziarie	Financial assets	Immobilisations financières

Stato patrimoniale Avviamento

- Capacità dell'azienda a conseguire profitti, grazie a fattori sia soggettivi che oggettivi. Normalmente questa capacità viene riferita alla capacità di produrre profitti superiori alle aziende del settore. L'avviamento è quindi un maggior valore che può essere attribuito all'azienda nel suo complesso.
- La suddetta capacità può essere riferita sia a fattori oggettivi, quali a titolo di esempio:
 - disponibilità di marchi o brevetti;
 - organizzazione e management;
 - posizionamento sul mercato;
 - quantità e qualità della clientela.
- Essa può anche essere riferita a fattori soggettivi, soprattutto nel caso di Pmi a matrice padronale, prevalentemente incentrati sulle qualità e capacità dell'imprenditore o del ristretto gruppo dei soci al comando.
- L'avviamento può essere anche negativo, in questo caso viene anche chiamato **badwill**, quando l'azienda genera perdite che ne fanno diminuire il valore complessivo

