



**Scuola Superiore per Mediatori Linguistici Unicollege
Sede di Firenze**

Istituto ad Ordinamento Universitario D.M. 30/04/2018, G.U. n. 138 16/06/2018

**Corso di studi triennale in Mediazione Linguistica
(classe di laurea L-12)**

Con indirizzo Fashion & Design Management

TESI FINALE

**Didattica del processo traduttivo a studenti con DSA: il caso della
dislessia e della disortografia (FR>IT / EN>IT)**

Candidata: Matilde Mariella Agostini

Matricola n° 711/FI

Relatrice: Prof.ssa Serena Bedini

Correlatrice: Prof.ssa Carlotta Lulli

Correlatrice: Prof.ssa Maria Oliva

A.A. 2024/2025

*Ai miei Nonni,
Alberto e Mariella, Enio e Renata.
La mia più grande fonte di forza.*

ABSTRACT

Questa ricerca esplora le difficoltà incontrate dagli studenti universitari con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), in particolare dislessia e disortografia, durante lo studio della traduzione. L'indagine nasce da un'esperienza personale e mette in evidenza come il supporto fornito agli studenti con DSA sia spesso limitato alla fase d'esame, trascurando l'intero processo di apprendimento. Attraverso l'analisi della letteratura critica e una ricerca condotta presso la SSML Unicollege di Firenze, comprensiva di un sondaggio e un'intervista a una studentessa con DSA, emergono gli ostacoli che questi studenti affrontano, tra cui l'aumento dell'ansia e il calo del benessere emotivo. La ricerca approfondisce il significato e le implicazioni dei DSA, analizzando anche il quadro normativo di riferimento; esamina le difficoltà linguistiche legate all'apprendimento della lingua straniera e della lingua madre, e riflette su come tali disturbi influiscano sulle complesse competenze richieste dal processo traduttivo. A partire da queste riflessioni, viene infine proposto il *Colorful Learning Method*, un approccio didattico volto a rendere l'insegnamento della traduzione più inclusivo, offrendo strumenti pratici e strategie utili a supportare efficacemente gli studenti con DSA lungo il percorso formativo.

ABSTRACT

This research explores the challenges faced by university students with Specific Learning Difficulties (SpLDs), particularly dyslexia and dysorthography, in studying translation. The investigation stems from a personal experience and highlights how the support provided to students with SpLDs is often limited to the examination phase, ending up by neglecting the learning process. Through a review of critical literature and a study conducted at SSML Unicollege in Florence – including a survey and an interview with a student with SpLDs – the research identifies the main obstacles these students encounter, such as increased anxiety and reduced emotional well-being. It examines the meaning and implications of SpLDs, as well as the relevant regulatory framework, and analyzes the linguistic difficulties related to learning both the native language and foreign languages. It also reflects on how such difficulties impact the complex skills required in translation. Based on the reflections, the study proposes the *Colorful Learning Method*, a didactic approach aimed at making translation teaching more inclusive by offering practical tools and strategies to effectively support students with SpLDs throughout their academic journey.

RÉSUMÉ

Cette recherche explore les difficultés rencontrées par les étudiants universitaires présentant des troubles DYS, en particulier la dyslexie et la dysorthographe, dans l'étude de la traduction. L'enquête naît d'une expérience personnelle et met en évidence le fait que le soutien offert aux étudiants avec des troubles DYS est souvent limité à la phase d'examen, négligeant ainsi l'ensemble du processus d'apprentissage. À travers l'analyse de la littérature critique et une étude menée auprès de la SSML Unicollege de Florence, comprenant un sondage et un entretien avec une étudiante présentant des troubles DYS, émergent les obstacles auxquels ces étudiants sont confrontés, tels qu'une augmentation de l'anxiété et une diminution du bien-être émotionnel. La recherche approfondit la signification et les implications des troubles DYS, en analysant également le cadre législatif de référence ; elle examine les difficultés linguistiques liées à l'apprentissage de la langue étrangère et de la langue maternelle, et réfléchit à la manière dont ces troubles influencent les compétences complexes exigées par le processus de traduction. À partir de ces réflexions, est finalement proposé le *Colorful Learning Method*, une approche pédagogique visant à rendre l'enseignement de la traduction plus inclusif, en offrant des outils pratiques et des stratégies utiles pour accompagner efficacement les étudiants avec des troubles DYS tout au long de leur parcours de formation.

INDICE

INTRODUZIONE	3
1. I DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO	7
1.1 I disturbi specifici dell'apprendimento: cosa sono	7
1.2 Dalla legge 170/2010 ai nostri giorni	11
1.3 Dislessia e disortografia.....	13
1.4. Studenti universitari con DSA (insuccesso universitario, statistiche, problematiche, UDL).....	17
2. L1 AND L2 LANGUAGE TEACHING	23
2.1 L1 and L2 Acquisition: An Overview of Glottodidactics, Teaching Approaches, and Methods..	23
2.2 Challenges faced by students with Specific Learning Difficulties (SpLDs) in learning English and French	32
2.3 Langues opaques vs langues transparentes	39
2.4 Le sondage à Unicollege.....	50
2.4.1 Tra le righe: strategie e sfide Di una Studentessa.....	56
3. UNA PROPOSTA DI METODO DIDATTICO PER L'INSEGNAMENTO DELLA TRADUZIONE AGLI STUDENTI DISLESSICI E DISORTOGRAFICI	59
3.1 Traduzione: cenni storici, teorie e approcci	59
3.2 Dislessia, disortografia e difficoltà nella traduzione	67
3.3 Un'idea metodologica	72
CONCLUSIONE	103
BIBLIOGRAFIA	107
SITOGRAFIA	109
RINGRAZIAMENTI	113
DICHIARAZIONE DI CONSULTABILITÀ.....	117

INTRODUZIONE

L'obiettivo di questa ricerca è mettere in luce le difficoltà incontrate dagli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) attraverso un'analisi della letteratura critica relativa alle problematiche che emergono durante lo studio della traduzione. Inoltre, si intende proporre una visione di quello che potrebbe essere un metodo didattico adottabile in ambito universitario per l'insegnamento della traduzione a studenti con DSA: il *Colorful Learning Method*.

La motivazione alla base di questa indagine risiede in un'esperienza indiretta, ma significativa. Difatti, fin dal primo anno di università, ho osservato che molti studenti abbandonavano gli studi – un fenomeno comune in molte facoltà – ma ho notato con particolare preoccupazione che tra loro vi erano numerosi studenti con DSA. Questo mi ha portato a interrogarmi sulle difficoltà che questi studenti potevano incontrare nel processo di apprendimento delle nuove materie accademiche. Difficoltà che, se già risultavano considerevoli per noi studenti normolettori, potevano assumere per loro una sfida ancora più ardua. Mi sono dunque soffermata a osservare se gli studenti con DSA ricevevano un supporto concreto durante il percorso universitario. Ho tuttavia constatato che, sebbene sia presente un efficiente tutorato per DSA volto a segnalare i casi ai docenti e nonostante i docenti non manchino di rendersi disponibili per le necessità degli allievi con DSA, gli strumenti compensativi o le misure dispensative concessi erano limitati alla sola fase d'esame. Personalmente, ritengo che questa modalità potrebbe essere integrata con alcuni accorgimenti durante il processo di apprendimento che precede l'esame. Uno studente con difficoltà specifiche dovrebbe, infatti, essere sostenuto lungo l'intero percorso formativo, partendo dall'apprendimento per poi arrivare all'esame finale. Non dimentichiamolo: l'obiettivo principale dell'università – e della scuola in generale – dovrebbe essere l'acquisizione delle conoscenze, non la mera performance dell'esame.

A partire da queste riflessioni, ho iniziato a osservare più da vicino le difficoltà che gli studenti con DSA incontravano nei vari corsi a cui anche io partecipavo. Mi sono quindi interrogata su come fosse possibile affrontare tali ostacoli adottando pratiche diverse da quelle già esistenti, o perlomeno integrandole con nuove soluzioni. Quindi, ho deciso di soffermarmi sui corsi di traduzione, che rappresentano per me non solo una passione, ma anche – e soprattutto – una delle sfide più complesse per uno studente con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. La traduzione, infatti, implica l'attivazione simultanea di numerose competenze: padronanza della lingua straniera e della lingua madre, conoscenze grammaticali e sintattiche, capacità di

comprensione del testo, memoria di lavoro e molte altre. Infine, tra i quattro Disturbi Specifici dell'Apprendimento ho scelto di concentrarmi su quelli che, a mio avviso, rappresentano le maggiori criticità nell'ambito della traduzione: la dislessia e la disortografia. Entrambi incidono in modo significativo sul processo traduttivo, come verrà illustrato nei vari capitoli di cui si compone questa tesi.

Per poter rendere ancora più concreta la mia intuizione, nell'ambito di questa ricerca, ho condotto un sondaggio interno presso Unicollege, con l'obiettivo di raccogliere maggiori informazioni sulle diverse difficoltà riscontrate dagli studenti con dislessia e disortografia durante i corsi di traduzione in inglese e francese. Ho inoltre svolto un'intervista personale con Matilde, studentessa del primo anno presso Unicollege, per approfondire l'esperienza diretta di chi vive quotidianamente queste difficoltà. In particolare, i risultati emersi da entrambe le indagini hanno evidenziato come le difficoltà riscontrate dagli studenti con DSA nelle materie di traduzione incidano profondamente sul loro livello di ansia e sul benessere emotivo. Questa condizione compromette la possibilità di apprendere in un ambiente sereno e favorevole, ostacolando così un processo formativo realmente efficace.

La tesi si articola in tre capitoli. Il primo affronta il tema dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) in generale, fornendo una definizione e illustrandone le implicazioni nel processo di apprendimento. Successivamente, l'analisi si concentra su due disturbi in particolare, la dislessia e la disortografia. La scelta di approfondire questi due casi specifici è motivata dal fatto che, per le loro caratteristiche, essi incidono in modo significativo sul processo traduttivo. Infine, il capitolo presenta un quadro normativo a tutela degli studenti con DSA nel sistema scolastico italiano.

Il secondo capitolo, redatto nella prima parte in lingua inglese e nella seconda in lingua francese, è dedicato all'apprendimento della lingua madre (L1) e della lingua seconda (L2), con particolare riferimento alla glottodidattica. Vengono quindi analizzati diversi approcci teorici e ipotesi didattiche, affrontando anche il tema del bilinguismo e dell'influenza che la lingua madre può esercitare, o meno, sull'acquisizione della lingua seconda. Una sezione si dedica alle varie difficoltà che gli studenti con DSA possono incontrare nell'apprendimento della lingua inglese e della lingua francese, analizzando su due fronti le lingue opache e le lingue trasparenti. Infine, viene presentato il sondaggio condotto presso Unicollege e l'intervista a Matilde.

Il terzo capitolo esamina la traduzione da una prospettiva diacronica, ripercorrendo le principali teorie e approcci che si sono susseguiti nel tempo fino ai nostri giorni. Successivamente, vengono analizzate le difficoltà specifiche che la dislessia e la disortografia possono generare

nel processo traduttivo, costituendo la base teorica per la presentazione del *Colorful Learning Method*: una proposta metodologica che mira a promuovere una didattica della traduzione più inclusiva anche in ambito universitario.

1. I DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO

1.1 I disturbi specifici dell'apprendimento: cosa sono

Per delineare un approccio metodologico e didattico innovativo nell'ambito dell'insegnamento linguistico e traduttologico ai discenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), è necessario innanzitutto partire dalla definizione di tali disturbi dell'apprendimento, “interpretati in paesi diversi secondo visioni allargate o restrittive” (Daloiso 2009, 26). In particolare, come riportato dall'AID¹ (Associazione Italiana Dislessia) “i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) sono disturbi del neuro-sviluppo che riguardano la capacità di leggere, scrivere e calcolare in modo corretto e fluente e che si manifestano con l'inizio della scolarizzazione”. I DSA sono classificati in base alla difficoltà specifica che richiedono e sono: dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia.

Facendo riferimento in questo lavoro di ricerca esclusivamente all'organizzazione del sistema scolastico italiano, riporteremo la definizione relativa al nostro Paese. Nello specifico, tali disturbi si dividono in sottogruppi a seconda dell'area d'interesse (scrittura, lettura e calcolo).

Il disturbo specifico di scrittura si definisce disgrafia o disortografia, a seconda della sfera interessata: la grafia o l'ortografia.

La disgrafia fa riferimento al controllo degli aspetti grafici e formali della scrittura manuale ed è collegata al momento motorio-esecutivo della prestazione. Si manifesta in una minore fluenza e qualità dell'aspetto grafico della scrittura (Arcangeli 2018, 26).

Dunque, lo studente disgrafico avrà difficoltà nello scrivere a mano, scrivendo lentamente, con schemi motori caratteristici del disturbo. Nella pratica, la grafia dell'allievo risulterà difficile da leggere in quanto le lettere saranno scritte sproporzionatamente grandi o piccole, lo spazio sarà organizzato inefficacemente e lo studente non riuscirà a seguire la riga del foglio e stare all'interno dello spazio evidenziato. Inoltre, sono riscontrabili ripetuti crampi alla mano.

La disortografia, invece, riguarda l'utilizzo, in fase di scrittura, del codice linguistico in quanto tale e si può definire come un disordine di codifica del testo scritto, che viene fatto risalire a un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della transcodifica dal linguaggio orale al linguaggio scritto (Arcangeli 2018, 26).

¹ AID, Associazione Italiana Dislessia <https://www.aiditalia.org/> (10/12/2024).

Dunque, la disortografia è relativa alla correttezza della scrittura (ortografia). Lo studente disortografico incontrerà difficoltà nel rappresentare correttamente i suoni e le parole della propria lingua. Soprattutto, vi sono due tipologie di errori che possono essere commessi; fonologici da un lato, non fonologici dall'altro. Nel primo caso, l'ostacolo è costituito dal far corrispondere il suono al segno, ad esempio la sostituzione di lettere simili o l'inversione di due o più lettere all'interno di una parola. Nel secondo, vi possono essere separazioni o fusioni illecite, come nel caso di "a lora" invece di "allora", oppure "dasolo" per "da solo"; scambio od omissioni di grafemi come "o" al posto di "ho" oppure "qucina" per "cucina"; l'aggiunta o l'omissione di lettere doppie.

“Per ciò che concerne l'area del calcolo si parla di discalculia in quanto disturbo che interessa sia la componente dell'organizzazione della cognizione numerica sia quella delle procedure esecutive e del calcolo” (Arcangeli 2018, 27). Nel primo caso, la discalculia interviene sull'elaborazione dei numeri come le strategie di calcolo a mente, la comparazione e il *subitizing*, ovvero il riconoscimento immediato di piccole quantità. Nel secondo, si manifesta come difficoltà negli automatismi del calcolo.

La dislessia si classifica come un disturbo che interessa l'area della lettura e che, dal punto di vista clinico, si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta. “Risultano più o meno deficitarie – a seconda del profilo del disturbo in base all'età – la lettura di lettere, di parole e non-parole, di brani” (MIUR 2011²). Nello specifico, risultano più o meno deficitari il rapporto grafema-fonema; l'automatizzazione della lettura; l'apprendimento di una lingua straniera; il processo di lateralizzazione; il senso dell'orientamento temporale (quindi ricordarsi date, orari e appuntamenti); immagazzinare sequenze ed etichette temporali, spaziali e matematiche. In più, sono più o meno frequenti errori nell'eloquio e una scarsa memoria a breve termine. Come vedremo nel paragrafo 1.3 di questo stesso capitolo, la dislessia si divide in acquisita ed evolutiva.

In sintesi il DSA è un disturbo cronico, la cui espressività si modifica in relazione all'età evolutiva e alle richieste ambientali, che variano nelle diverse fasi di apprendimento scolastico e in funzione della complessità ortografica della lingua scritta (Arcangeli 2018, 27).

Tuttavia, si ritiene opportuno sottolineare che cosa non sono i DSA: non sono una malattia, dato che non sono dovuti a un danno organico, bensì a un diverso neuro-funzionamento del

² MIUR, [Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento](#) (11/12/2024).

cervello, che non impedisce la realizzazione di un'abilità specifica, ma che comporta invece dei tempi più lunghi e un'attenzione maggiore. Questa caratteristica accompagna l'individuo per tutta la vita, anche se si modifica nell'età evolutiva. È quindi innata e non transitoria; perciò non si “guarisce” da questo tipo di disturbo, ma si possono compensare le difficoltà che ne derivano con una buona attività di potenziamento e riabilitazione. Difatti, gli allievi con DSA necessitano di trovare strategie di apprendimento diverse, attraverso le quali superare alcune delle problematiche che i disturbi dell'apprendimento comportano.

Un aspetto rilevante per quanto concerne i DSA è la comorbidità. È frequente infatti accertare la compresenza nello stesso soggetto di più disturbi specifici dell'apprendimento o la compresenza di altri disturbi neuropsicologici (come ADHD, disturbo dell'attenzione con iperattività) e psicopatologici (ansia, depressione e disturbi della condotta) (Arcangeli 2018, 27).

In aggiunta a quanto detto fino ad ora, si reputa necessario soffermarsi su una riflessione ulteriore: immedesimarsi in uno studente con DSA. Tale pensiero e considerazione scaturiscono a seguito della visione del documentario “Nei Miei Panni³” girato nel 2022, disponibile sul canale YouTube di AID e realizzato con il Prof. Stella, fondatore di AID, e un gruppo di docenti dell'Università Federico II di Napoli. I docenti partecipano a dei test pensati per sperimentare gli ostacoli incontrati dagli studenti con tali disturbi dell'apprendimento nel loro percorso scolastico e universitario.

I vari test abbracciano tutti i disturbi specifici dell'apprendimento mostrando inizialmente le difficoltà, raccogliendo le impressioni dei docenti universitari, per poi offrire loro delle facilitazioni. Due delle attività svolte sono principalmente legate alla dislessia e, quindi, alla difficoltà della lettura a prima vista e della comprensione del testo.

La poesia che segue è stata fatta leggere ad alta voce ai vari docenti, i quali hanno ammesso di aver avuto evidentemente non poche difficoltà nella comprensione globale. Infatti, come possiamo notare, la segmentazione è sbagliata e ci sono delle lettere non corrette, risulta quindi particolarmente difficoltoso associare i concetti alle parole. Dunque, il Professor Giacomo Stella, fondatore dell'Associazione Italiana Dislessia, e moderatore del progetto “Nei Miei Panni”, sottolinea l'importanza, per gli studenti che hanno difficoltà, di avere a disposizione più di un canale. Come considerazione ulteriore, riprendiamo le parole della docente Giuliana Di Fiore, che ha preso parte all'esperimento: “[ho provato] depressione più che frustrazione pensando a quanto possiamo esserci persi nel corso della nostra attività perché non avevamo la

³ Documentario “Nei Miei Panni” <https://www.youtube.com/watch?v=X2GhoMDbeas&t=1s> (11/12/2024).

sensibilità su queste cose”; parole significative, sicuramente di grande impatto per chi si trova nel corso del proprio lavoro a confrontarsi con allievi con DSA.

ANALISI DELLA POESIA

Ceco mincio orno acre de, si ssi, gnora;
Ma arso li toasto porco depa se
Siv orsetro vâ poggio pelespe se
Delasco pertaje tocco a annafora.

Esi come aque Erte mpoli dallo ora
Regna vaunrede spa gnapo ortoghesè,
Agne de in porto galloeli jechi e se
Depotè jeparla punqua artodo ra.

Jefe cena, parla ta un po! gene, ricà,
Epo ljedi sèio a vre bbeli nte nzio ne,
Sile i ma jutade scoprlila ame ricca.

Ehfe ceerreche dera uno moespe ttosi
va juto ma no pe faeccè zio!
Nema sta ame ricac'è? Nèse tecerto?

Successivamente, i docenti si sono confrontati con un altro testo la cui visualizzazione è simile a quella che percepiscono gli allievi dislessici. Anche in questo caso, la difficoltà risiede nel decifrare il significato. Come suggerito da Di Fiore, il criterio da applicare per leggere e capire il testo è un criterio di sostituzione: saltare delle parole e trarre il senso del brano da ciò che si è riusciti a comprendere, cioè sostituire l'intelligenza e la competenza alla visione.

CONDIZIONABILITÀ

Incontri con estranei

Il paziente si incontra, come estranei, con persone con cui non hanno avuto alcun rapporto o conoscenza precedentemente nella vita. Le conseguenze di ciò sono profonde e importanti e verranno discusse più dettagliatamente sotto la voce Principi di condotta richiesti (nessun contatto esterno).

Forma particolare del gruppo

Il paziente individuale entra a far parte di un gruppo in atto (gruppo semiaperto) oppure può cominciare insieme con altri in un gruppo nuovamente formato, che può essere sia chiuso sia semiaperto.

Come principio la forma del gruppo non influenza il modo di trattare la situazione gruppoanalitica né cambia il modo in cui vengono condotte le sedute.

Spazio e sistemazione dei posti

In conclusione, a seguito delle definizioni e delle riflessioni fatte fino a questo punto, possiamo affermare che i Disturbi Specifici dell'Apprendimento vengono spesso sottovalutati o, addirittura, non vengono adeguatamente compresi. Spesso questo comporta una preparazione

insufficiente anche da parte dei docenti, con conseguenti approcci didattici inadeguati nei confronti degli allievi. Per tale motivo, è di fondamentale importanza sensibilizzare il più possibile le istituzioni su questo tema.

1.2 Dalla legge 170/2010 ai nostri giorni

Dopo dieci anni dall'entrata in vigore di provvedimenti volti a “garantire una reale inclusione agli studenti in situazione di disabilità e/o DSA” (Arcangeli 2018, 29), come la legge 17/1999 *Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, che integra e modifica la legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, assistiamo all'approvazione della legge 170/2010, il cui fine consiste nel garantire il diritto allo studio a tutti gli studenti con DSA.

La legge 170/2010 prevede, per la prima volta in via ufficiale, la possibilità di concedere agli studenti universitari con DSA specifiche misure di supporto e di introdurre strumenti compensativi, misure dispensative e adeguate forme di verifica e valutazione al fine di garantire il diritto allo studio di queste persone. È dunque previsto che ogni ateneo offra agli studenti con DSA diversi servizi, come quello di tutorato, l'attività di mediazione con il corpo docente e la possibilità di fruire degli strumenti utili allo studio individuale e al sostenimento degli esami curricolari (Arcangeli 2018, 30).

Pertanto, gli atenei devono prevedere servizi specifici per studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento per garantirne l'inclusione e il successo formativo nel lungo termine.

Nelle Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e studenti con DSA, allegate al D.M. 12 luglio 2011, n. 5669, si afferma “in questo processo di crescita, anche l'università, in accordo con le finalità della legge, dovrà svolgere un ruolo importante, trovando soluzioni all'interno delle metodologie didattiche e di valutazione e favorendo l'uso di strategie e risorse, in particolare attraverso le nuove tecnologie” (Arcangeli 2018, 30).

Ovviamente, la legge si applica a tutti i livelli di istruzione, partendo dalla scuola primaria fino, appunto, agli atenei universitari. Tuttavia, vi sono delle differenze nell'applicazione delle misure proprio perché la diagnosi è molto più spesso effettuata in età infantile piuttosto che in età adulta, tanto che “la scarsità di centri per la diagnosi dell'adulto e di strumenti diagnostici adeguati per valori di riferimento hanno spinto molte università a fornire esse stesse il servizio di diagnosi, utilizzando risultati di ricerche con campioni interni più o meno estesi, supplendo alle carenze delle aziende sanitarie” (Arcangeli 2018, 31). Una delle differenze più significative consiste nella previsione di un PDP, ovvero un documento che dettaglia gli strumenti

compensativi e le misure necessarie per supportare lo studente nel proprio percorso scolastico. Difatti, il PDP è obbligatorio per la scuola primaria e secondaria, ma non lo è per gli studenti universitari, che devono, invece, presentare una certificazione DSA e concordare con l'istituto e, molto più spesso il docente, misure di supporto.

La legge 170/2010⁴ ha diversi scopi e finalità, stilati nell'art. 2:

1. La presente legge persegue, per le persone con DSA, le seguenti finalità:
 - a) Garantire il diritto all'istruzione;
 - b) Favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
 - c) Ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
 - d) Adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
 - e) Preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
 - f) Favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
 - g) Incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
 - h) Assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

Oltre a questo, la legge prevede delle misure dispensative, come esoneri da esercizi onerosi, maggiore tempo a disposizione durante le prove, prove più brevi e lettura delle consegne degli esercizi, e strumenti compensativi, quali PC, tablet, schemi, mappe, programmi di videoscrittura e ausili per il calcolo. Questi strumenti possono essere adottati anche negli atenei durante gli esami, come approfondiremo nel punto 1.4 di questo capitolo.

In seguito alla sua approvazione, la legge 170/2010 è stata completata attraverso ulteriori provvedimenti come il D.M. 12 luglio 2011, n. 5669, che include le disposizioni attuative; le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni con disturbi specifici di apprendimento*, allegato al D.M. 5669/2011; l'accordo del 25 luglio 2012, n. 140, tra Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano su *Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi specifici di apprendimento (DSA)*; il D.I. 17 aprile 2013, prot. n. 297, *Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA*. C'è poi un ulteriore provvedimento che non è compreso tra quelli previsti dalla legge 170/2010, ovvero la Direttiva MIUR 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni*

⁴ [Legge 170/2010](#) (11/12/2024).

con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. La direttiva sui bisogni educativi speciali è “un passo avanti nella cultura inclusiva nel nostro paese” e “rende sempre più effettivo il diritto allo studio di tutti, nell’ottica della personalizzazione dei percorsi di studio” (Arcangeli 2018, 47).

Per quanto riguarda nel dettaglio l’ambito universitario, le Linee guida allegate al D.M 5669/2011, affermano:

[gli] studenti con DSA sono presenti in tutti i corsi universitari; se adeguatamente supportati, possono raggiungere con ottimi risultati il traguardo dei titoli accademici, realizzando le proprie potenzialità cognitive. In questo processo di crescita anche l’Università, in accordo con le finalità di legge, dovrà svolgere un ruolo importante, trovando soluzioni all’interno delle metodologie didattiche e di valutazione e favorendo l’uso di strategie e risorse, in particolare attraverso le nuove tecnologie. Peraltro, gli atenei debbono prevedere servizi specifici per i DSA, di nuova attivazione o nell’ambito di quelli già preesistenti di tutorato e/o disabilità, che pongano in essere tutte le azioni necessarie a garantire l’accoglienza, il tutorato, la mediazione con l’organizzazione didattica e il monitoraggio dell’efficacia delle prassi adottate.

Concludendo, è importante che gli atenei si adoperino per garantire il successo formativo degli studenti con DSA e che essi abbiano a disposizione tutti gli strumenti per una didattica più inclusiva. Inoltre, “nonostante non esista un database che permetta la conoscenza completa del numero di studenti con disturbi specifici di apprendimento attualmente iscritti nelle università italiane, i dati provenienti dai diversi atenei registrano una tendenza ascendente, probabilmente dovuta anche alle pratiche inclusive messe in atto negli ultimi anni e che permettono ad alcuni di tentare con speranza il percorso di studi accademico” (Arcangeli 2018, 31).

1.3 Dislessia e disortografia

Come abbiamo visto all’inizio di questo capitolo, la disortografia e la dislessia si classificano come disturbi specifici di apprendimento, ove il primo coinvolge l’utilizzo del codice linguistico in fase di scrittura, l’altro interessa l’area della lettura. In particolare, la disortografia è relativa all’ortografia, ossia alla correttezza della scrittura. Le difficoltà dello studente disortografico si manifestano perciò nella rappresentazione accurata di suoni e parole della propria lingua, con errori fonologici (come la sostituzione o l’inversione di lettere simili) ed errori non fonologici (che includono separazioni o fusioni inappropriate di parole, scambi od omissioni di grafemi, ed errori nell’uso delle doppie) (ivi, p. 8).

Mentre, per quanto concerne la dislessia si riscontrano difficoltà nel rapporto grafema-fonema nell'automatizzazione della lettura, nell'apprendimento di una lingua straniera e nei processi di lateralizzazione. In più, possono emergere problemi relativi all'orientamento temporale e difficoltà nell'immagazzinare sequenze ed etichette temporali, spaziali e matematiche. Inoltre, sono frequenti errori nell'eloquio e una ridotta memoria a breve termine (ivi, p. 8).

La dislessia può essere:

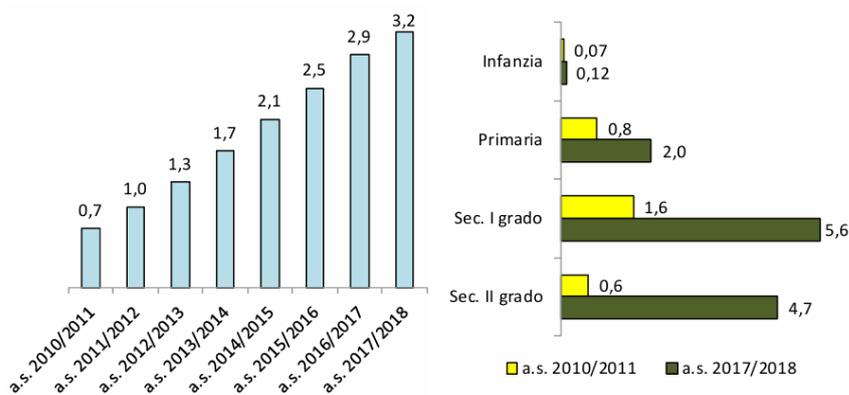
- evolutiva che “costituisce una difficoltà intrinseca nell'acquisizione di abilità legate all'alfabetizzazione” (Daloiso 2009, 26);
- acquisita, “ossia la difficoltà nel recupero di abilità precedentemente presenti nel soggetto, ma inibite da fattori esterni, quale ad esempio un trauma cerebrale” (Daloiso 2009, 26).

Dunque la dislessia evolutiva accompagna la persona fin dalla nascita, mentre la dislessia acquisita si manifesta in persone che hanno subito “un incidente o un evento traumatico che [ha causato] lesioni in questa area neuronale” (Arcangeli 2018, 26). Perciò, “il soggetto che nasce con un disturbo simile dovrà presto imparare a fare i conti con un modo di imparare a volte anche molto diverso da quello utilizzato dalla maggior parte delle persone” (Arcangeli 2018, 26).

Si distinguono, inoltre, diverse forme di dislessia, classificazione che si basa sul “modello a doppia via” teorizzato da Coltheart⁵ negli anni Ottanta. La prima forma è quella fonologica che “inibisce la cosiddetta via fonologica alla lettura, ossia la conversione grafema-fonema” (Michele Daloiso 2009, 27), difatti lo studente affetto da dislessia fonologica incontra non poche difficoltà nella decodifica di parole non familiari. Poi, vi è la dislessia superficiale che “investe la via lessicale-semantiche, ossia la capacità di stabilire una connessione tra forma grafica, significato e forma fonologica degli item lessicali” (Daloiso 2009, 27). L'allievo affetto da questa forma di dislessia è dunque lento nella lettura. Infine, vi è una terza e ultima forma, ovvero la dislessia profonda che “colpisce entrambe le vie, con ripercussioni notevoli su numerose dimensioni che concorrono ad una lettura fluente ed accurata” (Daloiso 2009, 28).

⁵ Max Coltheart è uno psicologo e ricercatore cognitivo australiano. È particolarmente celebre per il suo “modello a doppia via”, una teoria cognitiva che cerca di spiegare come il cervello processa la lettura, proponendo che esistano due percorsi distinti per riconoscere le parole scritte.

Come già accennato nella conclusione del punto precedente, negli ultimi anni si è registrato un aumento del numero di studenti con DSA, sia in ambito universitario che non. Nel grafico che segue, osserviamo una tendenza ascendente a partire dall'a.s. 2010-2011 fino all'a.s. 2017-2018 del numero di alunni in percentuale che hanno presentato nelle varie scuole di ordine e grado una certificazione DSA.



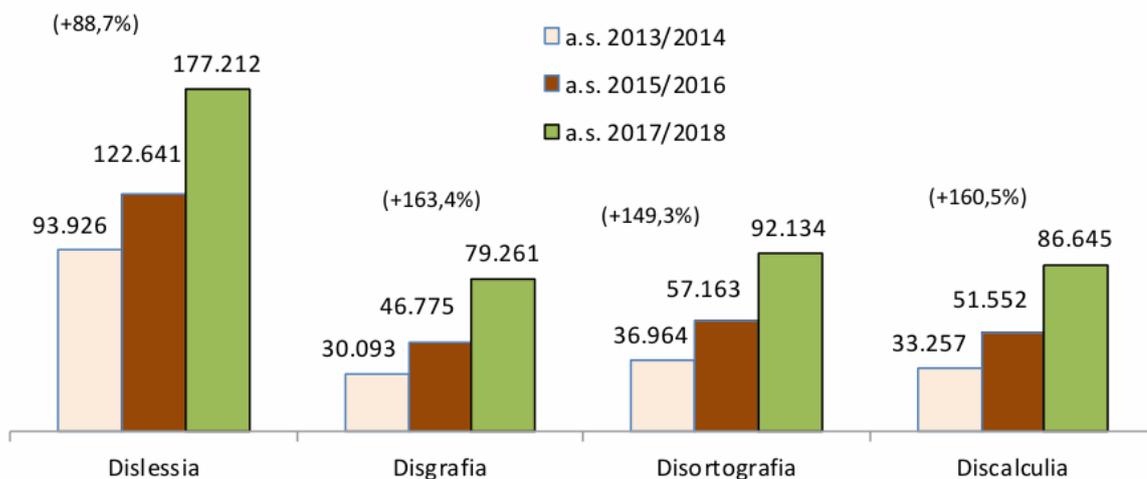
Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole

6

I dati raccolti dal MIUR con le *Rilevazioni sulle scuole* mostrano come il numero di alunni con DSA sul totale dei frequentanti sia complessivamente passato dallo 0,7% dell'anno scolastico 2010/2011 al 3,2% dell'anno scolastico 2017/2018. Nello specifico dei singoli ordini di scuola, la quota degli alunni con DSA sul totale è salito dallo 0,8% del totale alunni al 2% nella scuola primaria, dall'1,6% al 5,6% nella scuola secondaria di I grado e dallo 0,6% al 4,7% nella scuola secondaria di II grado (MIUR 2019).

Come da statistiche, la dislessia è il disturbo più frequente dato che colpisce una competenza fondamentale (lettura) e anche più visibile nel percorso scolastico dell'alunno. Infatti, le difficoltà nella lettura emergono già dai primi anni scolastici, quando i bambini imparano a leggere. Oltre a questo, c'è da dire che spesso la disortografia è anche associata alla dislessia e di frequente un bambino dislessico riscontra difficoltà anche nella scrittura e, quindi, nell'ortografia.

⁶ [I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2017/2018](#) – MIUR Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (12/12/2024).



Nota: sono considerate la scuola primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole

7

Il grafico presenta gli alunni con DSA per tipologia di disturbo, mettendo a confronto gli aa.ss. 2013-2014, 2015-2016, 2017-2018.

Le certificazioni di dislessia sono salite da circa 94 mila a 177 mila, segnando un tasso di crescita dell'88,7%, le certificazioni di disgrafia dalle 30 alle 79 mila unità, con una crescita del 163,4%. Anche il numero di alunni con disortografia sono aumentati notevolmente, passando da circa 37 a 92 mila (+149,3%) e gli alunni con discalculia da 33 a poco meno di 87 mila (+160,5%) (MIUR 2019).

Nonostante ciò, è necessario precisare che la dislessia e la disortografia sono due dei quattro disturbi specifici di apprendimento più frequenti, come lo si può constatare dalla tabella seguente, che si riferisce al numero di alunni con DSA per tipologia di disturbo nell'a.s. 2017-2018.

⁷ [I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2017/2018](#) – MIUR Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (12/12/2024).

Ordine di scuola	Dislessia	Disgrafia	Disortografia	Discalculia	Totale alunni con DSA
Infanzia *	-	-	-	-	1.717
Primaria *	34.491	16.861	20.579	11.473	53.379
Sec. I grado	59.777	29.823	36.177	31.395	96.176
Sec. II grado	82.944	32.577	35.378	43.777	124.837
TOTALE	177.212	79.261	92.134	86.645	276.109

Nota: il totale alunni con DSA può non coincidere con la somma degli alunni per tipologia di disturbo dal momento che alcuni alunni possono avere più tipologie di disturbo.

* per la scuola dell'infanzia e per il I e il II anno della scuola primaria si tratta di alunni a rischio di DSA, individuati a seguito di test specifici presso le competenti strutture sanitarie.

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole

8

In conclusione, in questo lavoro di ricerca sono state prese in esame la dislessia e la disortografia non solo per la loro diffusione nel panorama scolastico, ma anche, e soprattutto, per le difficoltà che gli allievi affetti da questi disturbi possono incontrare nel processo traduttologico. Infatti, le difficoltà che uno studente potrebbe riscontrare in fase di traduzione risiedono nella lettura del testo di partenza, nella comprensione del testo, nella fluidità e velocità del processo, nella possibilità di commettere errori ortografici e, infine, nella gestione della lingua di arrivo.

1.4. Studenti universitari con DSA (insuccesso universitario, statistiche, problematiche, UDL)

In questo studio ci concentreremo sulla didattica del processo traduttivo che avviene, evidentemente, in ambito universitario. È perciò di fondamentale importanza approfondire quali siano nell'effettivo le problematiche del sistema universitario nei confronti degli studenti con DSA, la causa del loro insuccesso e infine focalizzarsi sugli strumenti che tali allievi hanno a loro disposizione per intraprendere un cammino didattico eccellente, o perlomeno al pari degli studenti con sviluppo tipico.

⁸ [I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2017/2018](#) – MIUR Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (12/12/2024).

Sicuramente, la presenza di uno studente con DSA all'interno di un corso universitario può rappresentare per il docente "una sorta di spaesamento cognitivo" (Arcangeli 2018, 31) poiché viene messa in discussione la didattica "tradizionale" e "consuetudinaria" applicata dallo stesso. Questa prospettiva viene sintetizzata dal concetto elaborato da Schön⁹ (1993) che contrappone il "terreno stabile" a una "zona paludosa" e che suggerisce al docente di abbandonare il proprio terreno stabile (oggi potremmo usare il termine *comfort zone*) dell'insegnamento e della didattica, per addentrarsi nella cosiddetta zona paludosa, ossia essere aperti a utilizzare nuove metodologie per una didattica più inclusiva. Infatti, "ci troviamo di fronte a un deficit di efficacia del sistema universitario [...] che chiama direttamente in causa la didattica" (Arcangeli 2018, 32). In più, al giorno d'oggi il sistema d'istruzione e universitario è sempre più prestazionale che formativo, ove "il principio di prestazione premia chi non ha fatto nessuno sforzo per apprendere e punisce chi, nonostante gli sforzi, non arriverà mai alla stabilità, alla velocità e alla prontezza degli altri" (Stella 2016, 97).

Indubbiamente, una strategia per colmare l'attuale carenza di supporto e di conoscenza nel campo dei DSA sarebbe quella di riconoscere le singole specificità di ogni studente con tali disturbi e, ancora più importante, l'essere aperti al dialogo con questi ultimi per poter migliorare la propria proposta didattica in relazione alle esigenze di ogni allievo. Del resto, "si è sicuramente maturata la convinzione che una didattica che parte dal riconoscimento delle diversità per promuovere le differenze rappresenta una proposta di maggiore qualità per tutti" (Arcangeli 2018, 35).

"Ho difficoltà a memorizzare, capire e spiegare, esprimere a parole un pensiero. Quando mi trovo a parlare con una persona spesso non riesco a esprimere quello che voglio dire"; "Ho difficoltà di organizzazione dello studio"; "Ho bisogno di riacquisire l'autostima perduta, per imparare a gestire l'ansia, per imparare a superare le difficoltà più serenamente"; "Sto attraversando un periodo di difficoltà emotiva, ansia, relativa all'università e alle conseguenti decisioni da prendere"; "Ho difficoltà nel proseguire gli studi. Sono ferma da più di un anno e non riesco a trovare giuste motivazioni per continuare"; "Provo ansia di fronte a parecchie situazioni, paure "immotivate", difficoltà ad affrontare gli altri (mi sento spesso fuori luogo, giudicata, criticata), ansia d'esame ecc." (Arcangeli 2018, 123).

⁹ Donald A. Schön (1930-1997) è stato un teorico e filosofo dell'apprendimento, della riflessività e della pratica professionale. Infatti, i suoi testi sono fondamentali per coloro che si occupano di educazione, gestione di complessità nelle organizzazioni e sviluppo professionale. Egli è celebre per aver teorizzato il concetto di "praticante riflessivo" nel suo libro *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1983). Per quanto concerne il concetto di "terreno stabile" contrapposto alla "zona paludosa" Schön sostiene che nonostante i professionisti spesso preferiscono lavorare nel cosiddetto "terreno stabile", è invece nella "zona paludosa" che emergono le sfide più importanti e dove avviene davvero l'apprendimento.

Queste sono solo alcune delle tante motivazioni che concorrono all'insuccesso universitario degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.

Più in generale, in Italia, il tasso di abbandono degli studi universitari è molto elevato, come lo mostra la tabella seguente, tratta dal sito dell'Istat¹⁰, che riporta dati relativi a 100 giovani di età compresa tra i 19 e i 25 anni nell'anno 2017.

Regione di residenza	Tasso di iscrizione ¹¹	Tasso di conseguimento del primo titolo universitario ¹²	Tasso di conseguimento di una laurea magistrale ¹³
Abruzzo	48.6	40.2	25.2
Liguria	39.9	36.4	21.7
Lombardia	44.33	32.2	17.9
Molise	49.1	44.1	29.1
Marche	42.2	39.1	23.8
Umbria	42.5	37.7	23.4
Lazio	45.8	37.5	23.1
Trentino Alto Adige/Südtirol	22.7	22.9	12.8
Provincia Autonoma Trento	33.5	33.5	19.2
Toscana	39.7	31.4	18.2
Piemonte	35	30.7	18
Basilicata	49.4	37.2	26
Friuli-Venezia-Giulia	38	36	19.7
Emilia-Romagna	35.2	34.8	19.8
Veneto	34.7	34.8	19.4
Calabria	45.7	35	23.2
Sardegna	43.4	30.4	17.8
Puglia	39.3	34.4	21.4
Isole	38.5	30.7	19.1
Campania	40.9	34.1	21.4
Sicilia	37.2	30.8	19.4

¹⁰ Istat, [indicatori sull'università](#) (12/12/2024).

¹¹ Iscritti all'università - in qualunque sede - residenti in una regione, per 100 giovani di 19-25 anni residenti nella stessa regione.

¹² Laureati per 100 giovani di 25 anni. Comprende i laureati di primo livello e dei corsi magistrali a ciclo unico. Sono esclusi i laureati magistrali dei corsi biennali. L'indicatore è una misura proxy della quota di venticinquenni che hanno conseguito una laurea per la prima volta.

¹³ Laureati per 100 giovani di 25 anni. Comprende i laureati dei corsi di laurea magistrale biennali e a ciclo unico. L'indicatore è una misura proxy della quota di venticinquenni che completano un percorso di formazione universitaria "lungo".

Provincia Autonoma Bolzano	12.7	12.7	6.7
Valle d'Aosta	34.9	30.8	17.1

In tutto il Paese, in media il tasso di iscrizione è pari al 38,84%, il tasso di conseguimento del primo titolo universitario è 33,37%, mentre il tasso di conseguimento di una laurea magistrale è pari al 20,15%. Perciò, si può dedurre che la percentuale di abbandono complessivo è del 5%, un dato considerevole che aumenta ulteriormente nel passaggio da laurea triennale a quella magistrale (+13,22%). Negli ultimi anni, questo fenomeno è diventato sempre più preoccupante – “nell’anno 2021/2022 il tasso di abbandono registrato è del 7,4% per gli immatricolati e del 7,2% per le immatricolate, a fronte di un 7,2% e di un 7,0% per l’anno 2020/2021” (MIUR 2023)¹⁴ – e sono state esplorate varie soluzioni per contrastarne la crescita esponenziale.

In particolare, si sta lavorando sul potenziamento dell’orientamento per la transizione scuola-università per evitare dispersioni, nonché sui servizi legati al sostegno agli studenti attraverso: estensione del diritto allo studio, no tax area, supporto alla mobilità internazionale, tutorato, attività didattiche integrative (MIUR 2023).

Tra le cause dell’abbandono, vi sono sicuramente le difficoltà inerenti aspetti legati all’apprendimento (ad esempio dubbi legati alle proprie capacità) e/o problematiche relative alla gestione delle emozioni. Infatti, disturbi come l’ansia peggiorano il proprio rendimento e, come è abbastanza noto, la demotivazione causata da un rendimento mediocre o l’incapacità nel sostenere e passare esami porta inevitabilmente alla sospensione degli studi.

Lo studente può manifestare, fra gli altri, sintomi d’ansia e di depressione, vissuti di incertezza e difficoltà nelle relazioni interpersonali. Talora lo studente riporta scarse abilità di pianificazione e organizzazione o un metodo di studio deficitario. Il ripetuto insuccesso agli esami può determinare cali dell’umore e vissuti depressivi. In alcuni studenti si possono riscontrare eccessivi e disfunzionali livelli di perfezionismo, plausibilmente associati a caratteristiche e tratti di personalità. Il non sostenere gli esami può costituire in taluni casi un sintomo di una sindrome ansiosa e rappresentare una forma di evitamento, ovvero un potente rinforzo negativo, che funge da fattore di mantenimento di numerosi disturbi d’ansia (Arcangeli 2018, 122).

Relativamente al tasso di abbandono degli studenti universitari con disturbi specifici di apprendimento, emergono dati relativi all’anno 2010, provenienti da un’indagine condotta da

¹⁴ MIUR, [rafforziamo orientamento e diritto allo studio per contrastare abbandono](#) (12/12/2024).

Ghidoni, Angelini e Stella¹⁵ che ha evidenziato come un campione di studenti con DSA abbia avuto un rendimento scolastico pregresso migliore (32% di bocciature) rispetto ad altri studenti con DSA che non hanno portato avanti gli studi (67% di bocciature).

Il numero delle bocciature e dell'abbandono degli studi (*drop out*) è ancora molto alto rispetto al percorso di uno studente universitario comune e, probabilmente, molti studenti dopo il diploma rinunciano agli studi accademici. Sono, quindi, fondamentali sia il riconoscimento e l'intervento abilitativo nei tempi giusti, sia una corretta diffusione e sensibilizzazione delle caratteristiche di apprendimento degli studenti con DSA per fornire loro gli strumenti e attuare tutte le misure necessarie per metterli in condizioni di poter sviluppare le proprie potenzialità (Arcangeli 2018, 180).

Con riferimento a quanto già detto nei paragrafi precedenti, sono state adottate diverse disposizioni per migliorare la didattica rivolta agli studenti con DSA, ovvero gli strumenti compensativi e le misure dispensative, strumenti che gli studenti possono utilizzare sia in sede di esame, sia durante l'attività didattica. In particolare, “gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria” (*Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*¹⁶, allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011) e includono la sintesi vocale, il registratore, i programmi di videoscrittura con correttore ortografico, la calcolatrice e altri ausili. Tali risorse supportano lo studente da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza però facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo. “Le misure dispensative sono invece interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento” (*Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011) come la lettura di un testo particolarmente lungo non aiuterà lo studente dislessico a migliorare la propria prestazione di lettura. Tra le misure dispensative ritroviamo la possibilità di far svolgere prove orali sostitutive a quelle scritte e tempo supplementare a quello stabilito per un massimo del 30%.

In questo contesto, oggi trova spazio l'approccio innovativo dell'Universal Design for Learning (UDL), pubblicato nella sua prima versione nel 2008 e poi nella seconda nel 2011, promosso dal CAST (gruppo di ricercatori del Centro di studi avanzati sul turismo). Questo

¹⁵ Enrico Ghidoni, Damiano Angelini e Giacomo Stella sono studiosi italiani noti per il loro contributo nel campo dei DSA. Difatti, le loro ricerche e pubblicazioni hanno avuto un impatto significativo nel migliorare la comprensione e il trattamento della dislessia, e più in generale dei DSA, in Italia.

¹⁶ [Linee Guida](#) per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (11/12/2024).

progetto ha lo scopo di “individuare una serie di principi che consentono la costruzione di un curriculum che sappia garantire pari opportunità apprenditive e al tempo stesso permettere a tutti gli studenti di sperimentarsi come attori competenti” (Arcangeli 2018, 35). Quindi, l’UDL fornisce un vero e proprio modello per la creazione di obiettivi, materiali, metodi e strumenti di valutazione che prendono forma a seconda delle esigenze e delle capacità dei soggetti a cui si rivolgono. “A cambiare è la direzione dell’intervento che non chiede agli studenti di adattarsi a una proposta ma alla pratica didattica di tingersi di accessibilità, riconoscendo come ogni forma di classificazione degli studenti in base ai bisogni di fatto limita l’orizzonte potenziale degli apprendenti” (Arcangeli 2018, 36). Nello specifico, l’Universal Design for Learning individua le reti cerebrali interconnesse che intervengono nell’apprendimento: la rete di riconoscimento, cioè il “che cosa” dell’apprendimento, come raccogliamo i fatti; la rete strategica, ovvero il “come” dell’apprendimento, la pianificazione e l’esecuzione dei compiti; e la rete affettiva, che riguarda il “perché” dell’apprendimento, le dimensioni affettive che coinvolgono, stimolano e rendono motivati rispetto a una proposta.

[L’UDL] apre uno scenario sull’accessibilità a partire dai principi di giustizia all’interno di una società e di un’istituzione accademica, che si concepiscano non tanto come contesti in cui vengono messi a disposizione dispositivi specifici per compensare/correggere le disuguaglianze nell’accesso, ma piuttosto come ambienti in cui gli studenti si possono appropriare di strumenti/dotazioni anche tecnologiche, in funzione dell’orientamento che desiderano dare al loro benessere personale (Pavone 2015, 334).

In conclusione, gli studenti con DSA in ambito universitario devono affrontare non poche difficoltà per adattarsi a una didattica “tradizionale” che difficilmente incontra le loro esigenze. Difatti, abbiamo osservato e analizzato i vari strumenti che essi hanno a loro disposizione per proseguire nel miglior modo possibile il loro percorso di studi.

2. L1 AND L2 LANGUAGE TEACHING

2.1 L1 and L2 Acquisition: An Overview of Glottodidactics, Teaching Approaches, and Methods

In this second chapter, the topic of learning two languages (L1, first language, and L2, second language) will be explored as it is often discussed in the fields of linguistics and education. The term Second Language (SL) is very often confused with the term Foreign Language (FL), but actually, they refer to two different language learning environments in which a student can learn another language. The defining factor between the two is the language environment outside of the classroom. “In a foreign language situation, the language learner is exposed to the target language outside of the classroom in a variety of settings; for example, students who come to Canada to learn English are learning in a foreign language environment” while “being in a second language environment means that the learner will rarely, if ever, have opportunity for exposure to the target language outside of the classroom; for example a student who is studying German while living in Spain would be studying in a second language environment” (Olenka Bilash 2009¹⁷). However, before delving into the topic of L1 and L2 learning, it is important to make a preliminary distinction between learning and teaching.

Until about ten years ago, teaching was considered a priority over learning. However, in the last twenty years, it has become clear that the initiative belongs to the learner, therefore, teaching must adapt to their needs and learning pace. Specifically, in Italy, 1975 is taken as a symbolic year marking the turning point for the change in perspective, when De Mauro and other intellectuals wrote *10 tesi sull'educazione linguistica democratica*¹⁸ (De Marco 2021). Particularly, the new perspective no longer views learning and teaching as two completely distinct phenomena, but rather as two interactive perspectives, both in evolution. Therefore, teaching must take into account the levels of learning it also determines, adapting to them in relation to learning objectives.

To discuss language learning, it is essential to define glottodidactics: the discipline focuses on language teaching, based on the assimilation of concepts and the acquisition of grammatical structures. In this sense, a distinction is made between learning a first language (L1) and a second language (L2). As a matter of fact, while children naturally acquire their first language,

¹⁷ <https://sites.ualberta.ca/~obilash/flvsslcontext.html> (18/03/2025).

¹⁸ *10 tesi sull'educazione linguistica democratica* is a foundational text in the field of linguistic education. It was taken as a manifesto by *Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica (GISCEL)*, and played a crucial role in shaping linguistic education in Italy.

many – if not all – are also exposed to a second language, typically starting in preschool or, at least, in middle school. As the learning of L1 is concerned, several theoretical approaches characterize the study of this practice and phenomenon: the behaviorist hypothesis, the innateness hypothesis, and the constructivist hypothesis. The behaviorist hypothesis, which dates back to Skinner (1957), an American psychologist and behaviorist (1904-1990), is based on the idea that language learning is built upon a series of imitative and habitual behaviors. For instance, the child learns through the repetition of certain behaviors (like habits), imitation, and reinforcing stimuli – i.e. they acquire the meaning of certain words through the repetition of them given by the mother. In this specific case, the child plays a passive role in the language learning process. With respect to the innateness hypothesis, it asserts that humans are born with at least some knowledge of linguistic structure. Notably, language is a part of us and it develops naturally, just like any other organ in our body. “Secondo questa ipotesi, niente, in sostanza, viene realmente appreso e l’esperienza serve ad innescare ciò che è già proprio della mente” (De Mauro 2021, 28)¹⁹. This theory was proposed by Noam Chomsky (1928), an influential American linguist known for his revolutionary ideas on language, who also introduced and analyzed the concept of Universal Grammar. It essentially refers to the idea that there is a set of grammatical principles and structures shared by all languages, that can be distinguished and identified by human-beings thanks to UG. When it comes to the constructivist hypothesis,

[it] is based around the idea that learners are active participants in their learning journey; knowledge is constructed based on experiences. As events occur, each person reflects on their experience and incorporates the new ideas with their prior knowledge. Learners develop schemas to organize acquired knowledge. This model was entrenched in learning theories by Dewey²⁰, Piaget²¹, Vygotsky²², Gagne²³, and Bruner²⁴ (Dr. Serhat Kurt 2021²⁵).

¹⁹ “According to this hypothesis, essentially, nothing is truly learned; experience serves to trigger what is already inherent in the mind” (De Mauro 2021, 28). Translated by the graduate student.

²⁰ John Dewey (1859–1952) was an American philosopher, psychologist, and educational reformer known for his work in the field of progressive education, based on the active role of learners, the development of critical thinking and problem-solving.

²¹ Jean Piaget (1896–1980) was a Swiss psychologist known for his groundbreaking work on the cognitive development of children, which is based on their active role in learning processes through interactions with the external environment.

²² Lev Vygotsky (1896–1934) was a Soviet psychologist whose theories focused on the role of social interaction in cognitive development. He is most known for his concept of ZPD (Zone of Proximal Development) that shows the difference results that learners can obtain with or without guidance.

²³ Robert Gagné (1916–2002) was an American educational psychologist known for his famous Nine Event of Instruction, a series of steps designed to ensure that learners are prepared to receive, retain, and apply new information.

²⁴ Jerome Bruner (1915–2016) was an American psychologist and educator. He proposed that learning is a process of discovery, and that learners build their understanding through active problem-solving.

²⁵ The quotation was taken from the following website, that offers different articles on the intersection of technology and education <https://educationaltechnology.net/constructivist-learning-theory/> (03/03/2025).

Having briefly discussed the learning of the mother tongue (the first language ,L1), it is essential to also explore how the second language (L2) is acquired. In order to understand this process, is important to go through various elements such as teaching methods, strategies, and the necessary skills involved. The key point to mention is that linguistic education is realized through:

- The approach, the way students are introduced to language learning;
- The method, which defines how the approach is applied;
- The technique, which supports learning through exercises, such as oral or written tasks.

These elements work together to facilitate language acquisition. Moreover, there are not “right” or “wrong” teaching techniques, but there are simply two approaches: the deductive approach and the inductive approach. The former involves explaining the rule and its application, the latter focuses on understanding the rule before it is explained. Approaches, methods, and techniques must align with each other and – most importantly – with the learners and their necessities. As for language skills, they include oral production, listening comprehension, written production, and written comprehension. Apart from them, there are also integrated language skills – engaging in dialogue, summarizing, translating, note-taking, etc. – which necessitate multiple abilities to be used together.

Consistent with the initiatives of the European Council on Languages²⁶, nowadays students have the opportunity to study at least two foreign languages starting from middle school. Obviously, all of this plays a pivotal role in shaping today’s society, encouraging integration and reducing cultural differences. The process of learning – and consequently speaking – a foreign language is described as “bilingualism”, which is generally defined as: “un risultato che si ottiene quando una persona è in grado di usare due codici linguistici diversi, indipendentemente dal grado di conoscenza e dalla padronanza delle due lingue” (De Marco 2021)²⁷. Bilingualism can result from one’s parental origins or from studying the language, but in both cases, one engages with not only another language but also with another culture.

²⁶ Council of Europe Language Policy Portal, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home> (04/03/2025).

²⁷ A result that occurs when a person is able to use two different linguistic codes, regardless of their level of knowledge and proficiency of the two languages” (De Marco 2021). Translated by graduate student.

“Il bilinguismo è un doppio mezzo, necessario o opzionale, di comunicazione fra due o più mondi che utilizzano due sistemi linguistici” (Beatens Beardsmore²⁸, 1982, p. 13). Questa definizione rileva il lato pragmatico²⁹ del bilinguismo, ricordando che il bilinguismo non coinvolge solamente due o più lingue, ma che implica anche la conoscenza di due culture (De Marco 2021, 37)³⁰.

Bilingualism can be categorized in different ways:

- Additive vs Subtractive bilingualism, it refers to whether the second language enriches or menaces the native language;
- Balanced vs Dominant proficiency, it describes whether the knowledge of the second language prevails over the native one;
- Primary vs Secondary bilingualism, it refers to the moment when the L2 is acquired.

Evidently, “the main questions surrounding second language acquisition are (1) the role of the native language, and (2) determinants of individual differences in successful acquisition” (Kenji Hakuta 1992, 3). Firstly, the focus will be on the first point, i.e. the role of the native language in learning one or more foreign languages. Secondly, attention will be given to the characteristics of the learner, the different types of learning, and the learner’s needs.

“Using (L1) or mother tongue as a teaching technique has had many complications” and “the argument whether to use the learners’ mother tongue (L1) or the foreign language only in the L2 education has not been determined yet” (AbdulMahmoud Idrees Ibrahim 2019, 18-19). Like many other research studies, this topic has faced considerable criticism, which can be widely summarized in two opposite views: those against the use of L1 in L2 learning/teaching, and those in favor of it. As highlighted by AbdulMahmoud Idrees Ibrahim in his study for Thadiq College, Shaqra University in Saudi Arabia, some studies have revealed several issues related to the use of the native language (L1) in foreign language learning. These problems include: a lack of practice and exposure to the second language (L2); errors in L2 coming from the structure of the native language, which can create difficulties for students in understanding and assimilating the grammatical structures of the foreign language; and forgetting the true purpose of studying the L2.

²⁸ Hugo Beardsmore’s 1982 book, *Bilingualism: Basic Principles*, is a seminal work in the study of bilingualism. He is a British linguist known for his significant contributions in the field of sociolinguistic.

²⁹ Pragmatics is a branch of linguistics that connects linguistic signs with culture.

³⁰ “Bilingualism is a dual means, either necessary or optional, of communication between two or more worlds that use two linguistic systems” (Beatens Beardsmore, 1982, p. 13). This definition highlights the pragmatic aspect of bilingualism, reminding us that bilingualism does not involve only two or more languages, but also implies the knowledge of two cultures (De Marco 2021, 37). Translated by graduate student.

The frequent use of L1 in L2 classroom was accused of being the source of errors interference, communicative incompetency, case of monotony and boredom in the classroom which leads to learn about the language not the Language itself (AbdulMahmoud Idrees Ibrahim 2019, 19).

As for the arguments in favor of using L1 in second language learning, AbdulMahmoud Idrees Ibrahim mentions the Grammar-Translation Method (GTM) – which dominated the scene of foreign language teaching throughout the 19th century. The Professor also cites a study conducted by Schweers³¹ (1999) on the role of L1 in the L2 Classroom.

The study found that (88.7%) of the participants felt that L1 (Spanish) should be used in their English classes. A considerable number of students like the use of L1, because it helps them when they feel lost. About 87 percent of students feel Spanish (L1) facilitates their learning of English (L2) between "a little" and "a lot," and about 57 percent think it helps from "fairly much" to "a lot." These results displayed that L1 should be used to some degree. Students feel there are clear cases where Spanish will facilitate their comprehension of what is happening in class. A majority also agrees that the use of Spanish helps them to learn English (AbdulMahmoud Idrees Ibrahim 2019, 20).

To sum up, according to this study, many students support the use of L1 in L2 classrooms as it would help them in the overall understanding of the lesson. In addition to this, in the same paper, the Professor cites another study conducted in 2006 targeting Taiwanese college students studying English. Based on it, three strategic roles in the use of L1 can be distinguished: as a memory strategy, dynamic strategy, and social strategy. It means that L1 can be exploited to memorize words, idioms, and grammar; to reduce worry and increase motivation – a point that will be discussed in more detail in the following paragraphs; and, finally, to cooperate with others.

Based on Kenji Hakuta's quote, the main challenges in SLA (Second Language Acquisition) include the influence of the native language, as previously discussed, and the individual characteristics of learners. In particular, it is essential to focus on the different types of learning, the different theoretical models of language acquisition, and the linguistic factors that impact the learning process.

When discussing language learning, various situations can lead to the acquisition of a foreign language, developing three different types of learning: spontaneous, guided, and mixed. It should be noted that L2 learners can considerably differ due to personal characteristics, but also because of the learning environment. As a result, different situations can shape different learner

³¹ Study conducted by James Schweers in 1999 titled *The Role of the Native Language in the Foreign Language Classroom*.

profiles. Three examples taken from *Manuale di glottodidattica* by Anna De Marco illustrate the different types of learning:

- Spontaneous acquisition, an immigrant who moves to another country and learns the local language solely through interaction with the native population;
- Guided learning, middle school students who have been studying a foreign language for at least three years;
- Mixed learning, an English au pair working in an Italian family and attending Italian courses at a specific institute.

Spontaneous learning, also known as Naturalistic Second Language Acquisition, occurs in an immersive environment, without formal instruction. In other words, “quando una seconda lingua si impara in un contesto che risulta da situazioni comunicative autentiche” (De Marco 2021, 38)³². In this case, linguistic input is drawn from daily life experiences, and can be influenced by background noises. Additionally, it can be reproduced by a wide array of speakers who can speak at a faster pace. Obviously, the learner in this case must face not only a new linguistic environment but also a completely different cultural one. For this reason, the process that they must go through is acculturation. Indeed, referring to Schumann³³'s theory, the learner can experience not only a linguistic shock – resulting from not mastering the language – but also a cultural shock, which causes disorientation due to a culture different from their own. Hence, motivation is vital in this case as “l'apprendimento spontaneo è il risultato di una motivazione esistenziale, e per questo motivo, il successo in genere è maggiore” (De Marco 2021, 39)³⁴. As for guided learning, it is primarily applied through a deductive approach (cf. p. 23). This type of learning is guided by a teacher or another figure who assists the learner in the study process. Even in this type of learning, motivation is important, and it is believed that the evaluation expressed in grades influences the process. Finally, there is mixed learning, which involves both spontaneous learning and guided learning. Indeed, even in spontaneous learning situations, there can be moments of guided learning, such as when the speaker slows down to ensure better understanding. On the other hand, even in a language course, spontaneous learning

³² “When a second language is learned in a context that arises from authentic communicative situations” (De Marco 2021, 38). Translated by graduate student.

³³ John Schumann is a linguist and psychologist who developed the Theory of Social Distance and the concepts of linguistic and cultural shock in the context of SLA. The Theory of Social Distance involves different factors that build – and influence – a distance between the learner's group and the group speaking the target language, i.e. motivation, social context, attitudes towards the target culture, etc.

³⁴ “Spontaneous learning is the result of an existential motivation, which is why it generally leads to greater success” (De Marco 2021, 39). Translated by graduate student.

can occur, for example, when watching a foreign-language movie or video. Additionally, “l’apprendimento misto promuove una competenza comunicativa senz’altro migliore” therefore “anche durante un insegnamento guidato sarebbe quindi opportuno che gli insegnanti trovassero il tempo di offrire ai loro studenti dei momenti di acquisizione spontanea” (De Marco 2021, 40-41)³⁵.

After examining the first challenge in learning a foreign language – the influence of the mother tongue on L2 acquisition – the next step is to explore the learner’s characteristics. As a matter of fact, both the language itself and the learner play pivotal roles in the process of L2 learning. While factors related to the language have already been discussed, it is now essential to analyze those associated with the learner, as they significantly influence the success or failure of L2 acquisition. There can be internal factors, which include age, personal traits, and the learner’s personality; and external factors related to the surrounding environment in which language learning takes place and the nature of the relationship between the learner and the linguistic input.

When it comes to internal factors, five key aspects must be considered. The first is the learner’s age, as it is generally acknowledged that children tend to acquire an L2 more quickly and with greater ease compared to adults. This fact is due to neurological reasons, specifically the existence of one or more critical periods. In general, the term critical period refers to the completion of the lateralization process, meaning “[quando] il cervello, o meglio una parte di esso, si specializza nell’assolvere a determinate funzioni [...] questo processo rispetta i tempi della maturazione psicofisica dell’individuo, ovvero [...] ha necessità di un certo lasso di tempo per compiersi nella sua interezza” (De Marco 2021, 72)³⁶.

The term critical period, as used by biologists, refers to a phase in the development of an organism during which a particular capacity or behavior must be acquired if it is to be acquired at all. More precisely, a critical period is a “bounded maturational span during which experiential factors interact with biological mechanisms to determine neurocognitive and behavioral outcomes” (Birdsong 2017). Certain influences or stimuli from the environment are judged necessary for the particular development to take place. Critical periods are assumed to be enabled by the fact that the brain is especially plastic during early development, allowing for neural wiring to form optimal circuits for the development of a specific capacity or behavior (David Singleton and Justyna Les’newska 2021, 2).

³⁵ “Mixed learning promotes a clearly better communicative competence” therefore “even during guided teaching, it would be advisable for teachers to find time to offer students moments of spontaneous acquisition” (De Marco 2021, 40-41). Translated by graduate student.

³⁶ “Whenever the brain – or rather, a part of it – specializes in performing certain functions, this process follows the timeline of the individual’s psychological maturation, meaning that it requires a certain amount of time to fully develop” (De Marco 2021, 72). Translated by graduate student.

Another important aspect is the learner's attitude, meaning that there is an individual propensity towards language learning, which is linked both to personality traits and specific linguistic abilities. Obviously, failures cannot be attributed solely to an innate predisposition, i.e. the learner's attitude. The environment in which learning takes place also plays a role, as it should facilitate the process. Motivation, already mentioned in the previous paragraphs, is essential in SLA – which is why it is frequently mentioned in this research. In particular, there are two main categories of motivation: cultural motivation and instrumental motivation (De Marco 2021). Cultural motivation is the one that drives the learner towards L2 based on cultural interests, while instrumental motivation is linked to the desire to achieve goals or overcome obstacles in the acquisition process. The former can be further divided into two types: intrinsic motivation and integrative motivation. In detail,

Intrinsic motivation is a type of self-generated drive that prompts learners to partake in language learning activities without external incentives, simply due to their inherent interest and enjoyment (Ryan & Deci, 2000). The allure of learning and personal satisfaction derived from the process fuels their zest for acquiring knowledge (Biro Krisztian 2023, 25).

While,

Integrative motivation entails learners' desire to immerse in the culture affiliated with the target language, driving their eagerness to learn the language (Gardner & Lambert, 1972). Learners with this motivation appreciate the target culture and aspire to communicate more deeply with its native speakers (Biro Krisztian 2023, 26).

Regarding instrumental motivation, it can be divided into general instrumental motivation – when the learner is motivated to learn the L2 due to the compelling need to find a job or to obtain a degree, thus for diverse goals – and specific instrumental motivation, such as improving one's skills or passing an exam (De Marco, 2021). In general,

This form of motivation is goal-driven, treating language learning as a tool to realize specific objectives. Although instrumental motivation can trigger intense learning endeavors, its influence on sustained language learning commitment may be limited. Upon achieving the set goals, the motivational drive might diminish unless new objectives are established (Biro Krisztian 2023, 26).

Definitely, it can be deduced that instrumental motivation is stronger in the short term, whereas cultural motivation tends to be so in the long term.

Another essential element concerns the cognitive style of the learner, referring to the strategies or mental operations they consciously or unconsciously apply when learning a new language. The most studied cognitive style is the duality between Field-Dependent (FD) and

Field-Independent (FI)³⁷. In particular, “field” refers to the cognitive area of ideas and thoughts that each individual has. The influencing factors that determine FD and FI are culture, gender, and age. For example, women tend to be FD, while men are more likely to be FI.

Field-dependent/independent is a psychological construct related to a “global versus an analytical way of perceiving, [and] entails the ability to perceive items without being influenced by the background” [4, p. 52]. The designations field-dependent and field-independent were first used by Herman Witkin, a famous researcher in this field, commonly referred to as the father of cognitive style (Chris A. Chinien, France Boutin 1993, 304).

The main characteristics of people with a Field-dependent cognitive style are: being intuitive, relying on authoritative figures for approval, often being influenced by other people’s opinions and idea, and being more sensitive to social and emotional factors. As for learning, they use global strategies; for this reason, they tend to overlook details, plus they prefer a communicative and group-based learning approach. On the contrary, the main characteristics of people with Field-Independent cognitive are: being rational and emotionally independent, relying on personal analytical skills. From a personal perspective, these people are very competitive and self-confident, individualistic, and they prefer solitary situations over group ones. In the learning process, they opt for a formal, objective, and deductive approach.

Finally, affective factors can be categorized as internal factors. Particularly, anxiety should be analyzed in this context as it is a huge issue concerning students with Specific Learning Difficulties (SpLDs), affecting them and causing a state of apprehension.

Webster’s Dictionary defines anxiety as apprehensive uneasiness about an impending situation. According to Hilgrad et al. (Scovel, 1978), anxiety is a state of mind which is described as a vague fear and apprehension which is mostly indirectly associated with a specific situation, place or object (Padideh Fattahi Marnani, Sophie Cuocci 2022, 2).

As will be discussed more clearly in section 2.2 of this same chapter, there is a phenomenon called *language anxiety*, which presents itself as “ogni qualvolta un individuo reagisce nervosamente nelle situazioni che richiedono l’uso della L2” (De Marco 2021, 77)³⁸.

Concerning external factors, social factors and linguistic input can be mentioned. External factors refer to all those elements that interfere with the student’s learning process. First, social factors include all the characteristics of the environment in which the learner lives. Therefore, it is important that if the student is attending a course (such as at university), the environment

³⁷ <https://www.efficacemente.com/quiz-stili-cognitivi-t/> test to know your cognitive style.

³⁸ “Whenever an individual reacts nervously in situations that require the use of L2” (De Marco 2021, 77).
Translated by graduate student.

within the course should be relaxed and favorable to learning (De Marco 2021). Nevertheless, linguistic input refers to all the linguistic material available. Therefore, it is crucial to select it properly, not only because of its quality but also according to the characteristics of the learner, for example, when dealing with students with SpLDs.

In conclusion, in this first section of the chapter, the teaching of L1 was compared to that of L2, stressing their differences. During this analysis, two main issues related to L2 teaching emerged: the role of the native language and the characteristics of the learner. Clearly, the learner plays an active role in the learning process, but there are also various factors involved in it: the different types of learning (spontaneous, guided, and mixed), motivation, age, cognitive style, and language anxiety. All these elements are crucial for students, but they are even more important for SpLD students, as will be explained in the next section.

2.2 Challenges faced by students with Specific Learning Difficulties (SpLDs) in learning English and French

After discussing the L1 acquisition in contrast with the L2 teaching/learning, the main issues in this field for SpLD students can be addressed, focusing on English and French. First of all, it is fundamental to provide a general overview of the challenges these students may face in learning these two foreign languages before moving to a more specific analysis of each of them.

Primarily, it is necessary to mention that there are various glottodidactic goals that students with SpLDs must achieve, regardless of the type of language being taught. These include affective goals, relational goals, cultural goals, and linguistic goals. Notably, affective goals consist in approaching the study of the L2 in a calm and non-anxious way, increasing self-esteem, and discovering one's own potential. As for relational goals, they involve using the language as a tool to connect with others and interact with them, but also developing social skills that shape interpersonal relationships. On the other hand, cultural goals are based on recognizing the existence of other cultures and developing an interest in them, understanding their civilizational models, and developing meta-cultural skills to embrace cultural diversity. Finally, linguistic goals focus on the overall meaning and recognizing the relationship between oral code and other expressive codes (Daloiso 2009). Therefore, it is clear that the educational dimension takes priority over the linguistic one, based on the assumption that the psychological profile of students with SpLDs may be characterized by traits that threaten certain aspects of the language learning process.

As already mentioned for the teaching of L1 and L2, there is no correct or incorrect method for language teaching, but surely there are different approaches. The main approaches for students with SpLDs are the communicative approach, the grammar-translation approach, and the humanistic-affective approach. The former places importance on linguistic accuracy and the excessive use of memorization. On the contrary, the grammar-translation approach insists on the use of the language despite the context in which the phrase occurs. As for the last one, according to Michele Daloiso in *Studi di Glottodidattica*, it is not referenced in the international debate, but this could provide a significant contribution if one takes into account the psychological dimension of the student, which is crucial for students with SpLDs. Indeed, as already mentioned in the previous paragraphs, the psychological sphere has a significant impact on students, and it could even determine their success or failure in learning. Motivation also plays a pivotal role, as previously stated, but even more so for students with learning disorders. In general, learning a language is strongly connected to self-esteem and self-promotion because when speaking a foreign language, one feels empowered. This is even more amplified in students with SpLDs as the L2 is perceived as an opportunity for redemption as opposed to the difficulties they experience in learning their L1. However, this initial motivation may fade over time, especially if learning takes place in an inadequate environment (Daloiso 2009).

Spesso, infatti, lo studente costruisce aspettative poco realistiche rispetto all'apprendimento di una LS. Esauritasi dunque la novità iniziale, lo studio di una nuova lingua si rileva spesso un compito molto impegnativo, che difficilmente consente all'allievo dislessico di applicare alla LS tutte le strategie compensatorie acquisite per superare le difficoltà della LM. Questa discrepanza è superabile solo alla luce di un patto formativo chiaro e condiviso sulle finalità dell'apprendimento della LS e un percorso glottodidattico adattato ai bisogni dell'allievo (Daloiso 2009, 32)³⁹.

Therefore, it is important for students with learning disorders to (re)gain confidence in themselves and (re)discover the joy of learning in a relaxed way, without feeling that their difficulties are being overly emphasized.

Another significant issue that students with SpLDs have to face when learning a foreign language is anxiety. This has already been mentioned earlier in this paper (cf. p. 31), also referring to the concept of language anxiety. The state of anxiety that characterizes students with such disorders is the result of a combination of other factors, such as emotional insecurity

³⁹ “Students often develop unrealistic expectations regarding foreign language learning. Once the initial novelty fades, the study of a new language often turns out to be a highly demanding task – one that rarely allows dyslexic learners to transfer all the compensatory strategies they have developed to overcome difficulties in their mother tongue. This discrepancy can only be overcome through a clear and shared educational agreement regarding the goals of foreign language learning, and through a teaching approach adapted to the learner’s specific needs” (Daloiso 2009, 32). Translated by graduate student.

and low self-esteem. However, it is essential to distinguish between trait anxiety and state anxiety, which often affect these students. On one hand, trait anxiety represents a characteristic aspect of the learner's personality and it is not directly dependent on lived experiences. On the other hand, state anxiety does not describe an intrinsic trait of the individual but rather a type of anxiety elicited by specific situations.

Some experts — notably psychologist Charles Spielberger — have made yet another distinction by separating state anxiety from trait anxiety:

- State anxiety. This is a natural human response. You don't need to have an underlying anxiety condition to experience fear when facing some type of danger.
- Trait anxiety. This refers to anxiety that shows up as part of your personality, not just in stressful situations (N. Simay Gökbayrak 2021⁴⁰).

In particular, language anxiety is classified as a specific type of situational anxiety. Other than affecting students on a personal level, it also impacts the linguistic aspect, causing reluctance to communicate, difficulty in memorization, inability to self-correct, tendency to get distracted, and so on (Daloiso 2021).

Secondo una recente indagine in campo glottodidattico, l'ansia linguistica, è spesso presente in molti allievi, soprattutto nel primo approccio con la LS in contesto scolastico e in fase di verifica. Il dato rilevante riguarda invece gli allievi dislessici, i quali tendono a mantenere livelli di ansia linguistica estremamente elevati nel corso di tutte le attività glottodidattiche (Daloiso 2021, 33)⁴¹.

Therefore, it can be concluded that while language anxiety typically causes academic failure, in students with SpLDs, it is a consequence of it. In other words, for most students, language anxiety is the cause of poor academic performance, whereas for students with learning disorders, it is the result, highlighting the significant impact of this phenomenon on their educational experience.

Regarding the skills that a student must develop when learning a foreign language, they are divided into linguistic skills and socio-pragmatic skills. Linguistic skills – which will be examined in detail in the final section of this chapter in relation to the difficulties faced by dyslexic and dysorthographic students during the translation process – are further categorized into primary skills (oral and written production and comprehension) and secondary skills

⁴⁰ <https://www.healthline.com/health/anxiety/what-is-trait-anxiety> Anxiety Isn't Just a Passing State — Sometimes, It's More of a Trait (20/03/2025).

⁴¹ “According to a recent study in glottodidactics, language anxiety is frequently observed in many students, particularly their first exposure to a foreign language in a school context and during assessments. What is especially notable is that dyslexic students tend to maintain extremely high levels of language anxiety throughout all language learning activities” (Daloiso 2009, 33). Translated by graduate student.

(translation and interpreting). As for socio-pragmatic skills, it could be argued that linguistic skills in this sense develop in communicative situations with specific pragmatic goals, so language is no longer perceived as a system of rules but rather as a real tool for action.

Il quadro linguistico generale dell'allievo dislessico che possiamo dedurre dagli studi di neuropsicologia del linguaggio ci induce a ritenere che la dislessia non interessi le abilità di uso pragmatico della lingua. Al contrario, si potrebbe sostenere che proprio la competenza pragmatica rappresenti una sorta di compensazione comunicativa alle difficoltà riguardanti le dimensioni strettamente linguistica e meta-linguistica (Daloiso 2021, 30).

Indeed, socio-pragmatic skills are more closely connected to social and relational abilities, and this can be seen as an obstacle for students with learning disorders, as their condition may lead to psychological issues such as low self-esteem, frustration, and difficulties in socialization. Moreover, the socio-pragmatic skills that students must develop when acquiring a foreign language also involve the connection between language and culture, as language learning is closely linked to the culture of the community it belongs to.

La dimensione culturale nell'apprendimento di una LS diventa essenziale nell'insegnamento all'allievo dislessico, il quale [...] non presenta alcun deficit cognitivo congenito che possa impedire lo studio della cultura straniera (Daloiso 2021, 30)⁴².

Having analyzed the main difficulties that students with SpLDs may encounter in learning a foreign language, it is crucial to also establish the choice of the foreign language to be studied and how this decision is made. Certainly, it should be noted that English is no longer just a choice but has become the only curricular language alongside Italian in the Italian school system. Similarly, in the university context, if one decides to continue the studies in the linguistic field, English will surely be accompanied by a second language. This being said, it is still important to mention that, in the case of students with SpLDs, the degree of “learnability” (Daloiso 2021) of a language also plays a significant role. As a matter of fact, the choice of L2 is influenced by two factors: affinity and transparency. Affinity refers to the degree of similarity between the native language and the foreign language. In fact, for students with such disorders, studying a language that is similar to their native language could be a form of support. On the other hand, transparency refers to the phonetic and graphic systems, as will be further explored in the following section dedicated to this topic (cf. par. 2.3).

⁴² “The cultural dimension in a foreign language learning becomes essential in the education of dyslexic learners, who [...] do not present any congenital cognitive deficit that might prevent them from studying a foreign culture” (Daloiso 2021, 30). Translated by graduate student.

After providing a general overview of the difficulties faced by students with learning disorders when dealing with an L2, it is essential to analyze in more detail the specific challenges associated with each language being analyzed in this research: English and French.

As far as English is concerned, students often struggle with this language, and their difficulties are frequently attributed to a lack of motivation and laziness. “However, this is not true because it may happen that constant failure in learning a foreign language could cause negative consequences from an emotional point of view” (Dalla Libera 2015, 44). According to Prof. Michele Daloso, this phenomenon can have multiple causes:

- Students are aware of the difficulties they have had to face in order to learn their mother-tongue (i.e. reading in front of other peers);
- The certainty of being poor foreign language learners due to their bad marks generates a feeling of inability;
- There is a feeling of non-acceptance because of having a different way of learning.

These aspects, which can be seen as ways of experiencing discomfort, worsen the main factors that make English a difficult language to be learned. Plus, once students with SpLDs are diagnosed with such disorders, “they unwillingly accept special treatment such as individualized tasks and tests. Thus, the attitude towards English worsens and learning a foreign language becomes a nightmare” (Dalla Libera 2015, 45). In addition to this, one of the main reasons that defines English as a difficult language is the fact that it is considered an opaque language, meaning that there are many incongruities in the orthographic correspondences of the phonemes (cf. par. 2.3). Moreover, an additional challenge for students with learning difficulties is undoubtedly the interference of the native language in studying a foreign one, as has been partially explained in section 2.1.

Dyslexic students may encounter persistent difficulties in learning a foreign language also because the mother tongue and the different language structures of Italian and English may interfere in the process of acquisition (Dalla Libera 2015, 48).

Therefore, students can be influenced by their first language system both from a psychological perspective and a phonetic one. The first refers to the fact that students could remember the previous experience of learning Italian, leading to the use of the same learning scheme in learning English. The second perspective includes three different cases:

- Under-differentiation of phonemes, certain sounds typical of English – i.e. like the “th” sound – may not be recognized by Italian students because they are not present in their native language;
- Over-differentiation of phonemes, occurs when certain elements of Italian are imposed on English. For example, the “gn” sound – [ɲ] in the International Phonetic Alphabet (IPA) – is different from the English sound in “sign” (/saɪn/);
- Re-interpretation of particular elements, this happens when students emphasize features typical of Italian when speaking in English. For instance, an Italian speaker may pronounce the word “letter” with a stronger emphasis on the double “t” sound.

As a final point, it can be stated that for students with SpLDs, learning English as a foreign language is definitely a more difficult challenge compared to typically developing learners due to different reasons.

First of all, because they lack automaticity (Schneider, Crombie, 2003:6,7) in Italian grammar structures and they have poor reading, writing, comprehension and speaking skills. Secondly, it is important to consider that dyslexic learners also have poor phonological-orthographic and consequently grammatical-syntactic skills, but also reduced short-term and working memory. As a consequence, the assimilation of a new language system needs to be planned by means of focused teaching in order to prevent anxiety and scholastic failure (Dalla Libera 2015, 49).

Examining the French language, a significant set of challenges for learners with SpLDs can be equally identified. Among these, the issues highlighted in the study by Mr. J. S. Omotayo at Lead City University, Ibadan⁴³ entitled *Challenges of L2 Learners of French Language at Lead City University, Ibadan*, will be analyzed. Based on his study, which builds on the theories of Lightbown⁴⁴ and Spada⁴⁵, it emerges that there are two main challenges related to learning French as a second language: time and grammar. As for time, it is often insufficient, especially in the early stages of learning (such as in primary and secondary school). As a solution, it is proposed to “start as early as possible and use only the L2 (avoiding the use of the first language L1) in the classroom” (source). For grammar, instead, various topics can be addressed, such as verb conjugation, verb agreement, vocabulary acquisition, and grammatical structures.

⁴³ <https://lcu.edu.ng/index.php/template/2016-10-27-08-53-54/overview> University website (23/03/2025).

⁴⁴ Patsy M. Lightbown is a researcher in the field of SLA and applied linguistics. She is best known for her work on how language is learned in classroom settings.

⁴⁵ Nina Spada is a renowned researcher in the field of SLA and applied linguistics, most known for her contributions on the role of instruction in language learning.

French verb conjugation is complex and differs significantly from English and other languages, causing L2 learners to often struggle in memorizing the different verb forms. For example, in English the verb *to speak* has no verb endings for most subjects, except in the third person singular (he, she, it) that takes the -s (i.e. *speaks*). On the contrary, the verb *parler* in French needs a specific ending for each subject pronoun.

Table 1: conjugation of the verb *to speak* in French and English, and then in French and Italian.

FR	EN
Je parle	I speak
Tu parles	You speak
Il/elle/on parle	He/she/it speaks
Nous parlons	We speak
Vous parlez	You speak
Ils/elles parlent	They speak

FR	IT
Je parle	Io parlo
Tu parles	Tu parli
Il/elle/on parle	Egli/ella parla
Nous parlons	Noi parliamo
Vous parlez	Voi parlate
Ils/elles parlent	Essi parlano

Comparing the verb *parler* with the Italian version *parlare*, it can be observed that both languages have distinct verb endings for each subject pronoun. Indeed, Italian and French both follow a conjugation pattern where the verb changes according to the subject pronoun, i.e. -o, -i, -a in Italian and -e, -es, -e in French. It is also similar in the agreement of verbs concerning gender and number. This means that the verb ending changes depending on whether the subject is masculine or feminine, singular or plural.

When discussing vocabulary acquisition, it can be stated that acquiring and learning new words is essential for speaking a foreign language. However, acquiring new words in French can be challenging as the gender of a word is not always predictable, with many words having different

genders compared to Italian (i.e. *la scelta*, feminine – *le choix*, masculine). Conversely, in English most nouns are considered genderless or gender-neutral.

As for grammatical structures, learners must face two main challenges: the adjective position and irregular verb conjugation. For adjectives, they generally follow the noun they modify (as in Italian), while in English, the structure is the opposite. For example, *une voiture rouge* – *una macchina rossa* – *a red car*. As for verbs, they have many irregularities, which can be challenging to master. For instance, the verb *aller* (to go) does not follow the regular conjugation:

Table 2: conjugation of the verb *to go* in French and English.

FR	EN
Je vais	I go
Tu vas	You go
Il/elle/on va	He/she/it goes
Nous allons	We go
Vous allez	You go
Ils/elles vont	They go

Therefore, it can be deduced that “French grammar can be intricate, with various rules, exceptions, and exceptions to exceptions” (Omotayo 2023, 205). In conclusion, given the challenges analyzed above, students with SpLDs may experience additional challenges when learning French due to the complexity of the French grammar and vocabulary, along with the difficulties they already face in language learning. Tailored strategies can help mitigate those challenges and difficulties.

2.3 Langues opaques vs langues transparentes

En relation avec ce qui a été dit dans les deux sections précédentes, concernant l’apprentissage de la L1 et la L2 et les difficultés que les étudiants avec des troubles DYS peuvent rencontrer lors de leur apprentissage de l’anglais et du français, il est important de distinguer ces deux langues en tant que langues opaques et transparentes. Il est nécessaire de faire une distinction entre les langues opaques et les langues transparentes dans le cadre des troubles DYS (ou des troubles spécifiques du langage et des apprentissages) car ces troubles

varient en fonction de l'âge des étudiants et des exigences environnementales, qui à leur tour changent selon les différentes étapes d'apprentissage et en fonction de la difficulté orthographique de la langue écrite (Arcangeli 2018). En particulier, les langues opaques désignent des langues où il n'y a pas de correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, tandis que les langues transparentes concernent des langues dans lesquelles il y a une correspondance directe entre les phonèmes et les graphèmes correspondants.

Dans ce sens, il est important de dire qu'il existe différents systèmes d'écriture, où la transcription de l'oral peut se faire selon trois niveaux différents : le morphème, la syllabe et le phonème. En effet, il existe trois types de systèmes d'écriture :

- Les systèmes syllabiques : quand « les symboles correspondent à des syllabes ou à certains aspects de celles-ci » (Comblain 2022, chap. 4.2).
- Les systèmes logographiques : quand « les symboles représentent principalement des morphèmes ou des mots entiers plutôt que des consonnes et/ou des voyelles » (Comblain 2022, chap. 4.2).
- Les systèmes alphabétiques : quand « le phonème est théoriquement représenté par un seul symbole »

Cependant, dans certaines langues comme le français ou l'anglais, un même phonème peut avoir plusieurs représentations écrites (par exemple : /s/ écrit 'c' dans citron, 's' dans silence, 't' dans attention) et, inversement, un même graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes en fonction notamment des graphèmes auxquels il est associé (par exemple : 'c' se dit /k/ dans cacao et /s/ dans citron) (Comblain 2022, chap. 4.2).

Dans ce contexte, donc au sein des systèmes alphabétiques, on distingue les langues opaques et les langues transparentes. Le tableau ci-dessous, tiré de *Bilinguisme et apprentissage précoce des langues* d'Annick Comblain, présente des exemples des trois systèmes d'écriture mentionnés précédemment.

	Oral	↔	Ecrit	Transcription du mot 'table'
Chinois	Mots et morphèmes	↔	Mots et morphèmes	桌
Japonais	Syllabes	↔	Syllabes	テーブル テ+ブ+ル tē + bu + ru
Français	Phonèmes	↔	Graphèmes	table t + a + b + l + e

46

Dans les écritures alphabétiques, les relations entre les unités orales et les unités écrites ne sont pas toujours constantes, c'est-à-dire systématiques et régulières. L'italien, l'espagnol ou encore l'allemand fonctionnent avec un haut niveau de correspondance entre l'écrit et l'oral. Ce n'est pas le cas pour des langues comme le français et l'anglais connues pour leur grande irrégularité et pour leur manque de transparence (Annick Comblain 2022, chap. 4.2).

En ce qui concerne la langue anglaise, elle est décrite comme une langue opaque. Pour mieux comprendre les difficultés des étudiants avec des troubles DYS dans cette langue, il est essentiel de la comparer avec l'italien, qui, en revanche, est une langue transparente.

Italian is defined as a transparent language (Morchio et al, 1989: 143), in which the correlations of grapheme-phoneme are almost perfect, thus each grapheme corresponds to a sound. Unlike English, (a opaque language), Italian is considered a more regular language, which has few irregular words (Dalla Libera 2015, 38).

En particulier, il est nécessaire de se concentrer sur les homophones et les homographes afin de comprendre les différences entre les graphèmes et les phonèmes dans les deux langues. Pour ce faire, des exemples tirés de l'étude de Dalla Libera intitulée *Dyslexia and learning English as a foreign language: the phonological/orthographic teaching through the multisensory method* seront analysés. Les homophones sont des mots qui ont la même prononciation mais qui s'écrivent différemment, tandis que les homographes sont des mots qui s'écrivent de la même manière mais qui ont une signification différente. Quelques exemples en italien sont :

- Homophones : *A* (préposition) et *HA* (verbe avoir) → *Va a scuola* (Il va à l'école), *Ha un libro* (Il a un livre). Ou encore *lago* (étendue d'eau, lac) et *l'ago* (outil pour coudre, aiguille).

⁴⁶ Exemples d'écritures selon le niveau de transcription de la langue.

- Homographes : *Ancòra* (adverbe, encore) et *ancora* (objet du navire, ancre) → *Non è ancora arrivato* (Il n'est pas encore arrivé), *Ha gettato l'ancora* (Il a jeté l'ancre).

En analysant la prononciation dans les deux langues, il est possible d'observer qu'en italien les lettres sont prononcées à peu près de la même manière, sauf quelques exceptions :

1) La lettre « C » peut avoir deux sons différents :

- Un son dur lorsqu'elle est suivie de « a », « o », « u ». Par exemple, /k/ est le son du mot *cane* /'kane/ (chien). Même si elle est suivie par « h » + « i » ou « h » + « e », comme dans *chilo* /'kilo/.
- Un son doux lorsqu'elle est suivie de « e », « i ». Par exemple, /tʃ/ est le son du mot *cena* /'tʃena/ (dîner).

La même règle est associée à la lettre « G ». En anglais, « C » et « G » ont un son doux si elles sont associées à « e », « i » ou « y », par exemple *center*, *cigarette*, *gentle*, *gym*. Mais il y a des exceptions comme *gift*. En anglais, cependant, le son « ch » est prononcé différemment, comme dans l'exemple de *chest*, tandis que « g » + « h » a un son dur, comme *ghost*.

2) En italien, il y a des exceptions où deux graphèmes correspondent à un phonème :

- « gn » comme dans *gnomo* /'ɲomo/ qui correspond au son /ɲ/. Au contraire, en anglais ce graphème a un seul son, comme dans le mot *campaign* /kæm'peɪn/.
- « ci » et « gi » sont des sons doux en italien, tandis qu'en anglais leur prononciation peut changer selon le mot, par exemple *city* /'sɪti/ et *cite* /saɪt/ ou *give* /gɪv/ et *ginger* /'dʒɪndʒər/.
- Le son « sc » + « i », « e » en italien produit un son doux comme dans *sciare* /'ʃiare/. En revanche, ce son est dur en anglais lorsque « sc » est suivi de « o » ou « u », comme dans *scope* /skəʊp/. Dans le cas où « sc » est suivi de « i » ou « e », la prononciation devient plus irrégulière, par exemple *scissors* /'sɪzə(r)z/ ou *science* /'saɪəns/.
- Quand « sc » et « gl » sont suivis de « i » + « a », « e », « o » ou « u » comme dans *sciarpia* /'ʃarpa/ ou *figlio* /'fɪllo/, la voyelle « i » est silencieuse. La même chose se passe quand « c » est suivi de « i » + « a », « e », « o », « u » comme dans *ciambella* /tʃam'bella/. En anglais, il y a peu de mots avec « sc » + « i » + une voyelle, comme *science*, où « scie » et « scio » sont prononcés /'saɪə/.

3) Il y a des sons en italien qui n'ont pas de correspondance en anglais :

- « gl » comme dans le mot *bagagli* /ba'gaʎʎi/.
- « cqu » comme dans *acqua* /'akkwa/.

As far as the morphological dimension is concerned, a regular number of dyslexics have trouble with writing words in Italian which could represent similar words, for instance “torta” can be read or written as “trotta”, mixing the letters inside the first term. Similarly in English children could confound words such as “eat” and “ate” or “but” and “tub” (Dalla Libera 2015, 40).

Un autre élément qui pourrait créer des problèmes pour des étudiants ayant des troubles DYS est l'accent. En fait, *però* (adverbe) est différent de *pero* (l'arbre qui produit les poires), et *farò* (c'est le futur du verbe *fare*) est différent de *faro* (phare). En général, en italien l'accent suit des règles précises et les mots se distinguent en fonction de la syllabe sur laquelle tombe l'accent. Notamment, les mots *tronche* ont l'accent sur la dernière syllabe ; les mots *piane* ont l'accent sur l'avant-dernière syllabe ; les mots *sdruciole* ont l'accent sur l'antépénultième syllabe ; beaucoup plus rares sont les mots *bisdruciole* avec l'accent sur l'avant-avant-dernière syllabe et les mots *trisdruciole* avec l'accent sur la quint-avant-dernière syllabe. Par contre, en anglais l'accent est divisé en *word stress* et *sentence stress* (Dalla Libera 2015). Le premier est essentiel pour pouvoir parler en anglais, mais au même temps il est très complexe pour locuteurs non natifs (i.e. *photograph* /'fəʊtəgræf/ ≠ *photographer* /fə'tɒgrəfə/ ≠ *photographic* /,fəʊtə'græfɪk/). Alors que le second concerne des mots qu'on veut mettre en relief dans une phrase en parlant. En général, ce sont des mots-clés, comme dans l'exemple « I NEED a BREAK », où *need* et *break* sont plus accentués.

As far as English is concerned, one of the main reasons that defines it a difficult language for poor language learners, is due to the incongruities in the orthographic correspondences of the phonemes. Unlike Italian, dyslexic learners have difficulty in reading and writing English words. Apart from certain words that can be considered transparent if a student learns the main grapheme-phoneme relationships, it is necessary to find new strategies in order to decode other less transparent words. Moreover, the presence of homophones and homographs could cause further problems (Dalla Libera 2015, 45).

Après avoir déjà analysé les difficultés de la langue italienne (considérée une langue transparente) pour les élèves avec des troubles DYS, il est maintenant possible d'examiner les caractéristiques de la langue anglaise, qui est en revanche considérée une langue opaque. Pour ce faire, des références seront faites à l'étude de Dalla Libera.

En anglais, il y a de nombreuses exceptions qui peuvent être considérées comme des obstacles pour les étudiants, en particulier pour ceux ayant des troubles de l'apprentissage. Par exemple :

- 1) Les paires des voyelles peuvent être prononcées de différentes manières, comme dans le cas de *beach, break, read, heart, earn*.
- 2) Il existe des consonnes dites « silencieuses » (écrites mais non prononcées) : « b », « d », « l », « g », « gh », « h », « k », « n », « p », « s », « t », « w ». Exemples : *handsome, sign, hour, island*.
- 3) De nombreuses syllabes se terminent par un « e » muet, notamment dans le cas de la structure voyelle + consonne + e, comme dans *cake, ice, tune*.
- 4) Certaines lettres se prononcent différemment en fonction de leur position à l'intérieur du mot :
 - /y/ se prononce /j/ si au début d'un mot (*yellow, yes, yet, yawn, yesterday*).
 - /y/ se prononce /i/ si placée à la fin d'un mot (*clumsy, happily, tidy, bunny*).
 - /y/ à la fin de la première syllabe d'un mot dévient /ai/ (*shy, by, my, fly*).
- 5) Il existe des homophones où le son est identique, mais la transcription orthographique est différente, par exemple *sea* (la mer) et *see* (verbe voir).
- 6) Il y a des mots ayant la même orthographe mais une prononciation et un sens différents : le verbe *read* peut être prononcé /ri:d/ au présent, tandis qu'il se prononce /red/ au passé. Par conséquent, leur signification diffère également.

As can be noted, English letters can change their pronunciation independently from the supposed rules according to their position inside a word. So, dyslexic students must first memorize the English alphabet, in which the consonants have a similar sound to Italian, whereas the vowels need extra exercise in order to make the distinction between short and long vowels. Moreover, students need to training in recognizing particular sounds given by consonants and vowels in digraphs (Dalla Libera 2015, 48).

En ce qui concerne la langue française, il convient de noter qu'en utilisant l'alphabet latin, seules cinq voyelles (« a », « e », « i », « o », « u ») sont présentes, ce qui rend impossible la transcription de tous les sons de cette langue avec un seul caractère. Ainsi, au niveau des sons, en français existent seize voyelles, ce qui montre qu'il est essentiel d'utiliser une combinaison de graphèmes pour rendre un unique phonème.

Voyelles orales	Comme dans ...	Alternatives de transcription
/a/	maman	a
/ɑ/	pâte	â
/y/	lu	u
/u/	loup	ou
/o/	tôt, eau	ô, au, eau
/ɔ/	dort	o
/e/	clé	é, er, ez
/ɛ/	lait	è, ê, ai, ei, et
/i/	lit	i
/ə/	le	e
/ø/	feu	eu
/œ/	cœur	oeur
/ɑ̃/	maman	an, am, en, em, ent
/ɛ̃/	lapin	in
/ɔ̃/	cochon	on
/œ̃/	parfum	un, um

47

« Plus les variations et les alternatives de transcription sont nombreuses et moins la langue est transparente » (Comblain 2022, chap. 4.2). Ainsi, les langues transparentes peuvent être décrites comme des langues dans lesquelles la conversion entre graphème et phonème est régulière, permettant au lecteur de lire n'importe quel mot qu'il rencontre. En revanche, les langues opaques sont irrégulières sous ce point de vue, car un même phonème peut être écrit avec plusieurs graphèmes.

Après avoir constaté que le français est une langue opaque, il est possible d'établir les principales erreurs commises par les étudiants qui commencent à apprendre le français comme langue seconde (L2). Tout d'abord, il est important de préciser que le système phonologique du français est composé de 36 phonèmes.

- 17 sont dits consonantiques ; ils impliquent les 20 consonnes de l'alphabet.
- 16 sont dits vocaliques ; ils impliquent les 6 voyelles de l'alphabet (comme déjà mentionné).

⁴⁷ Transcription des voyelles orales du français à l'aide de l'alphabet latin. Tableau tiré de *Bilinguisme et apprentissage précoce des langues* de Annick Comblain.

- 3 sont intermédiaires et appelés semi-consonantiques ou semi-vocaliques.

Pour analyser ces trois types de phonèmes, des informations seront extraites d'un travail publié sur le site de l'Académie de Normandie, par *l'Inspection académique de la Manche – Circonscription de Mortain*. L'analyse des phonèmes consonantiques permet de constater que chacun des 17 phonèmes consonantiques de la langue peut être défini selon quatre critères : l'opposition de sonorité, l'opposition du point d'articulation, l'opposition d'occlusivité/fricativité et l'opposition de nasalité.

[p]	de paon	[f]	de faon
[b]	de banc	[v]	de vent
[t]	de temps	[d]	de dent
[s]	de sans	[z]	de zan
[ʃ]	de chant	[ʒ]	de Jean
[g]	de gant	[k]	de quand
[l]	de lent	[ʀ]	de rend
[m]	de ment	[n]	de non
[ɲ]	de pagne		

L'opposition de sonorité se manifeste lorsque le phonème fait intervenir (ou non) les cordes vocales. En effet, si celles-ci vibrent lors du passage de l'air, le phonème est dit « sonore » ; dans le cas contraire, il est qualifié de « sourd ». Les erreurs les plus fréquents sont : « il tompe » pour « il tombe » ou « la vlac » pour « la flaque ».

Phonèmes sourds	Phonèmes sonores
[p]	[b]
[f]	[v]
[t]	[d]
[s]	[z]
[ʃ]	[ʒ]
[k]	[g]

En ce qui concerne l'opposition du point d'articulation, elle repose sur l'utilisation de deux organes de la cavité buccale pour produire un phonème consonantique : un organe fixe et un organe mobile. Le point d'articulation correspond à la zone de contact entre un organe fixe (la lèvre supérieure, les dents supérieures, les alvéoles, le palais dur, le velum) et un organe mobile (la lèvre inférieure, l'apex, le dos de la langue, la racine de la langue). Il existe ensuite six modes d'articulation, chacun portant le nom des organes impliqués dans la production :

- 1) Articulation bilabiale : [p], [b], [m]. La lèvre inférieure avec la lèvre supérieure.
- 2) Articulation labio-dentale : [f], [v]. La lèvre inférieure avec les dents du haut.
- 3) Articulation apico-dentale : [t], [d], [n]. L'apex (extrémité de la langue) avec les dents du haut.

- 4) Articulation apico-alvéolaire : [s], [z], [l]. L'apex avec les alvéoles (renflement alvéolé en arrière des dents du haut).
- 5) Articulation dorso-palatale : [ʃ], [ʒ]. Le dos de la langue avec le palais dur (voûte du palais qui sépare la cavité buccale des fosses nasales).
- 6) Articulation vélaire : [k], [g], [ŋ].

L'opposition d'occlusivité/fricativité découle de celle du point d'articulation. En effet, les phonèmes occlusifs se produisent lorsque l'organe mobile et l'organe fixe sont en contact étroit : l'air s'accumule alors dans la cavité buccale et est expulsé d'un seul coup. À l'inverse, les phonèmes fricatifs apparaissent lorsque l'organe mobile s'approche de l'organe fixe sans le toucher ; l'air rencontre donc une gêne à la sortie, produisant un bruit de friction. De plus, les phonèmes sonores et sourds fonctionnent par paire. Ainsi, si l'un des phonèmes est occlusif, l'autre le sera également.

Phonèmes occlusifs

[p]	donc	[b]
[t]	donc	[d]
[k]	donc	[g]

Phonèmes fricatifs

[f]	donc	[v]
[s]	donc	[z]
[ʃ]	donc	[ʒ]

Enfin, l'opposition de nasalité se produit lorsque le velum est en position abaissée, empêchant ainsi l'air expiré d'accéder à la cavité buccale. L'air passe alors par les cavités nasales. En revanche, lorsque le velum est en position relevée et que l'air passe par la cavité buccale, le son est dit oral.

- Trois phonèmes sont nasalisés : [m], [n], [ŋ].
- Les 14 autres sont orales : [p]/[b] ; [f]/[v] ; [t]/[d] ; [s]/[z] ; [l] ; [ʃ]/[ʒ] ; [k]/[g] ; [ʀ].

Passons maintenant au système vocalique. On peut dire que le français comprend 16 phonèmes vocaliques (réf. p. 44). Tous les phonèmes vocaliques sont sonores, car ils font vibrer les cordes vocales. Ainsi, pour savoir si un phonème consonantique est sourd ou sonore, il ne doit pas être accompagné d'un phonème vocalique, car, étant donné que l'air peut passer librement, il ne peut avoir ni point d'articulation ni opposition d'occlusivité/fricativité. Cependant, la réalisation d'un phonème consonantique seul n'est pas aussi simple et évidente. Il est ensuite essentiel d'observer le tableau suivant, qui montre le système vocalique du

français. Ces phonèmes se distinguent par quatre oppositions différentes : de nasalité, d'ouverture, de labialisation et de localisation.

Tableau du système vocalique français

		Antérieurs		Central	Postérieurs
		Étirés	Arrondis		Arrondis
Fermés	Aperture	[i]	[y]		[u]
Semi-fermés		[e]	[ø]	[ə]	[o]
Semi-ouverts		[ɛ] [ɛ̃]	[œ] [œ̃]		[ɔ] [ɔ̃]
Ouverts		[a]			[ɑ] [ɑ̃]

En ce qui concerne l'opposition de nasalité, elle dépend des deux positions du velum. En effet, lorsque le velum est abaissé, l'air ne passe pas par la cavité buccale mais par les cavités nasales, ce qui donne des phonèmes nasalisés. En français, 12 phonèmes vocaliques sont oraux, tandis que 4 phonèmes vocaliques sont nasalisés, s'opposant ainsi aux phonèmes oraux correspondants. Un exemple de cette opposition se trouve dans le mot « patalon » (au lieu de « pantalon »), où le son nasal modifie le sens du mot.

Phonème oral	Phonème nasalisé
[ɑ]	[ɑ̃]
[ɛ]	[ɛ̃]
[œ]	[œ̃]
[ɔ]	[ɔ̃]

En revanche, l'opposition d'aperture concerne l'amplitude de l'ouverture de la bouche lors de la production des phonèmes vocaliques. Selon le degré d'ouverture, on distingue quatre types : lorsqu'on ferme complètement la bouche, on obtient des phonèmes fermés, comme [i], [y], et [u]. Si la bouche est semi-fermée, on a des phonèmes semi-fermes, comme [e], [ø], [ə] et [o]. Lorsque la bouche est semi-ouverte, on parle de phonèmes semi-ouverts, comme [ɛ], [œ], [ɔ], tandis que lorsque la bouche est complètement ouverte, on produit des phonèmes ouverts, comme [a] et [ɑ].

Au contraire, l'opposition de labialisation se produit lorsque certains phonèmes vocaliques sont réalisés avec les lèvres tendues, comme dans les phonèmes non labialisés ou étirés, tels que [i], [e], [ɛ] et [a]. D'autres phonèmes sont produits avec les lèvres arrondies, ce qui donne des phonèmes labialisés, comme [y], [u], [ø], [o], [œ], [ɔ] et [ɑ]. Un phonème particulier est [ə], qui

ne peut être classé dans l'une ou l'autre des catégories, car il dépend des phonèmes consonantiques qui l'entourent.

Enfin, l'opposition de localisation concerne la position des phonèmes vocaliques dans la cavité buccale. Certains phonèmes sont produits dans la partie antérieure de la bouche, comme [i], [y], [e], [ø], [ɛ], [œ], tandis que d'autres sont réalisés dans la partie centrale, comme le phonème [ə]. D'autres encore sont produits dans la partie postérieure de la cavité buccale, comme [u], [o], [ɔ] et [ɑ]. Un exemple de cette opposition est la confusion entre les mots « je » et « jeu ».

Pour conclure, il existe également des phonèmes semi-consonantiques ou semi-vocaliques. Ils sont de deux ordres : les phonèmes « consonantiques liquides » et les phonèmes « liquides coulants ».

Les phonèmes consonantiques liquides sont ceux que les bébés acquièrent les plus rapidement. [l] est liquide, latéral puisque l'apex vient en contact avec les alvéoles et l'air passe des deux cotés de la langue. [ʀ] est liquide, vibrant car sa prononciation donne lieu à des vibrations.

Au contraire, les phonèmes liquides coulants sont le [j] de fille, le [ɥ] de lui, le [w] de Louis. Ces trois phonèmes ont deux caractéristiques : ils sont toujours accompagnés d'un phonème vocalique et ils empêchent la segmentation et ils ne peuvent pas être isolés.

Tableau des systèmes consonantiques et semi consonantiques du français

Occlusifs	[p] [b] [m]	[t] [d] [n]	[k] [g] [ŋ]	Sourds (oraux) Sonores (oraux) Nalisés
	Bilabiaux	Apico dentaux	Vélaires	
Liquides				
	Latéral	Vibrant	Coulants	
Fricatifs	[f] [v]	[s] [z]	[ʃ] [ʒ]	Sourds (oraux) Sonores (oraux)
	Labio dentaux	Apico alvéolaires	Dorso palataux	

En conclusion, dans cette section, ont été analysées les langues opaques (comme l'anglais et le français) et les langues transparentes (comme l'italien), en mettant en évidence les particularités de chacune ainsi que les difficultés auxquelles les étudiants apprenant ces langues comme L2 peuvent être confrontés. Évidemment, pour les étudiants présentant des troubles DYS, comme déjà souligné dans les sections précédentes de ce même chapitre, l'apprentissage d'une L2 présente encore plus de difficultés par rapport aux étudiants sans ces types de troubles.

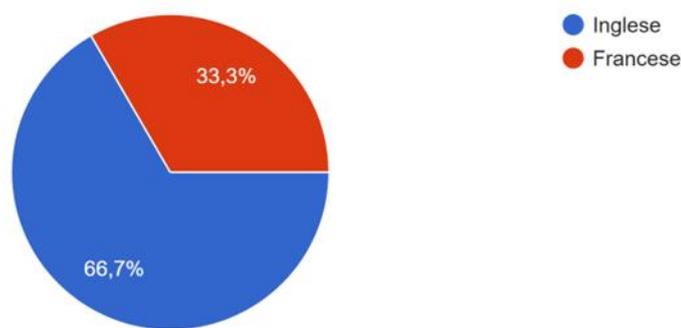
2.4 Le sondage à Unicollege

“L’insegnamento-apprendimento funzionale di una lingua viva si basa fundamentalmente sui bisogni linguistici degli individui, delle istituzioni e delle società che esso intende soddisfare” (De Marco 2021, 88). Ces besoins sont un concept dynamique, c’est-à-dire qu’ils évoluent avec le temps en fonction du niveau d’apprentissage, de l’usage que l’on fait de la langue étudiée et du niveau de l’apprenant. De plus, ces besoins résultent également d’un ensemble de contraintes internes et externes propres à l’étudiant lui-même. C’est pourquoi, dans le domaine de la didactique des langues, il est essentiel que l’étudiant et ses besoins soient placés au centre du parcours didactique que l’on souhaite établir. Cela consiste donc à identifier ces besoins et à les analyser. L’analyse repose sur plusieurs variables : la situation de communication, la motivation à l’apprentissage, les compétences linguistiques, le type de texte à décoder, les contenus, les attentes, ainsi que le style d’apprentissage (De Marco, 2021). À celles-ci, dans le cadre de ce travail de recherche, il est nécessaire d’ajouter les troubles spécifiques de l’apprentissage et les nombreuses variables qu’ils impliquent.

Le informazioni sui bisogni comunicativi a livello globale possono essere raccolte somministrando un questionario agli apprendenti stessi, facendo loro una intervista informale, osservandoli direttamente nelle situazioni d’uso in L2, ma anche spingendoli a riflettere sulle proprie esperienze di apprendimento (De Marco 2021, 89).

C’est précisément pour cette raison qu’il a été estimé nécessaire d’administrer un questionnaire sur la didactique du processus traductif à tous les étudiants présentant des troubles DYS au sein d’Unicollege. Ci-dessous seront présentées les questions ainsi que les réponses des différents étudiants, lesquelles conduiront à des réflexions sur le sujet.

Tout d’abord, la première question posée aux étudiants vise à connaître leur langue maternelle : 100 % d’entre eux répondent « italien ». Ainsi, tous les participants sont italophones natifs, ce qui facilite le travail de recherche, car les interférences de la L1 dans l’apprentissage de la L2 (qu’il s’agisse de l’anglais ou du français) sont les mêmes pour chacun d’eux (réf. sections 2.1 et 2.2). La deuxième question, en revanche, entre davantage dans le détail des langues étrangères étudiées : le français et l’anglais. En particulier, il est demandé aux étudiants laquelle des deux langues ils considèrent comme la plus complexe, en essayant également d’en indiquer la raison.



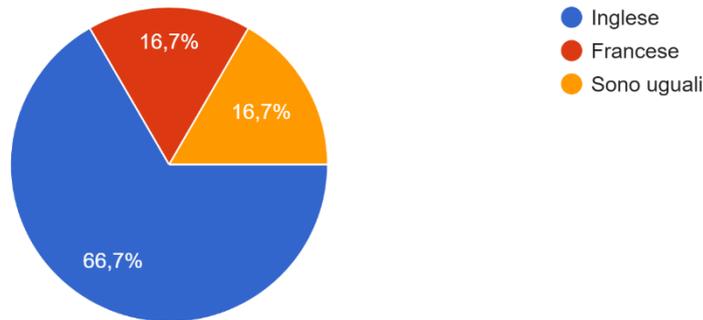
48

33,3 % des étudiants indiquent que le français est la langue la plus difficile à étudier, en précisant que les accords de genre et de nombre sont particulièrement complexes et souvent difficiles à mémoriser à l'écrit. En revanche, 66,7 % estiment que l'anglais est plus complexe. Beaucoup justifient cette perception en expliquant qu'ils n'ont jamais vraiment étudié cette langue de manière approfondie durant les années précédentes, par exemple au lycée, ou encore que l'apprentissage de l'anglais a toujours représenté une obligation imposée par le système scolaire. Ce concept d'obligation liée à la langue anglaise, désormais bien ancré dans le système scolaire actuel, a déjà été abordé dans cette recherche à la section 2.2, page 30 :

Certainly, it should be noted that English is no longer just a choice but has become the only curricular language alongside Italian in the Italian school system. Similarly, in the university context if one decides to continue the studies in the linguistic field, English will surely be accompanied with a second language.

Plus spécifiquement, la question suivante posée aux étudiants présentant des troubles DYS concerne la traduction, leur demandant d'identifier la langue qu'ils trouvent la plus complexe à traduire, ou de préciser si les deux langues se trouvent au même niveau.

⁴⁸ Réponses à la question : « Si vous étudiez l'anglais et le français comme langues étrangères, laquelle trouvez-vous la plus difficile ? ».



49

À égalité (16,7 %), on retrouve le français et la réponse « elles sont égales », tandis qu'avec un écart assez important, 66,7 % des étudiants désignent l'anglais comme la langue la plus difficile à traduire. Ensuite, les interviewés ont exposé les principales difficultés qu'ils rencontrent en raison de la dyslexie ou de la dysorthographe lorsqu'ils traduisent. “Comprensione del testo, mi invento come sono scritte le parole perché nella mia testa l'ho memorizzata così” ; “Spesso non mi accorgo di aver sbagliato a scrivere e me ne accorgo solo quando me lo fanno notare” ; “Non mi permette di ricordare quello che invece le mie compagne ricordano senza difficoltà, prima di capire un concetto mi si deve rispiegare più volte e questo ha comportato anche sfiducia in me stessa” ; “Il non ricordarsi del tutto il testo da tradurre”. Ce ne sont que quelques-unes des réponses à la question posée, mais il est facile de déduire les principales difficultés auxquelles les élèves avec des troubles d'apprentissage (dans ce cas la dyslexie et la dysorthographe) sont confrontés lorsqu'ils traduisent : la difficulté de mémorisation, le manque de confiance en soi, l'écriture incorrecte des mots.

Les deux questions suivantes concernent les difficultés spécifiques que les étudiants peuvent rencontrer lorsqu'ils traduisent de l'anglais vers l'italien et du français vers l'italien. Les options proposées parmi lesquelles choisir sont les suivantes :

- Compréhension du texte source ;
- Confusion entre des mots similaires ;
- Difficulté à maintenir la cohérence du texte ;
- Reformulation dans la langue cible ;

⁴⁹ Réponses à la question : « Laquelle des deux est la plus difficile à traduire ? ».

- Difficultés lexicales (vocabulaire spécifique) ;
- Mémoire de travail (garder en tête le sens du texte original tout en reformulant dans la langue cible) ;
- Autre.



50

Les réponses concernant la traduction passive de l'anglais ont été assez diversifiées. En effet, 16,7 % des interviewés ont mentionné la mémoire de travail, la reformulation dans la langue cible, la difficulté à maintenir la cohérence et la confusion entre des mots similaires. En revanche, 33,3 % ont choisi l'option « autre ».



51

⁵⁰ Réponses à la question : « Lorsque vous traduisez de l'anglais vers l'italien, quels sont les principaux obstacles que vous rencontrez ? ».

⁵¹ Réponses à la question : « Lorsque vous traduisez du français vers l'italien, quels sont les principaux obstacles que vous rencontrez ? ».

En ce qui concerne la traduction du français vers l'italien, les réponses ont été moins variées, se concentrant sur deux difficultés principales : la compréhension du texte source et les difficultés lexicales (c'est-à-dire le vocabulaire et la création d'un glossaire terminologique). D'autres questions ont également été posées concernant la traduction, notamment des questions relatives aux épreuves d'examen. En particulier, il a été demandé aux interviewés s'ils avaient déjà rencontré des difficultés lors des épreuves et quels avaient été leurs états d'âme et leurs émotions. Les réponses principales ont été : « Je me suis senti(e) inférieur(e) aux autres » et « Je me suis senti(e) confus(e) ».

En général, chez les élèves présentant des troubles DYS, la frustration et la motivation, comme mentionné dans les chapitres précédents, jouent un rôle crucial dans le processus d'apprentissage des langues et, par conséquent, dans celui de la traduction. En effet, la traduction sert d'outil pour développer les compétences métalinguistiques, c'est-à-dire la capacité à réfléchir et à analyser le fonctionnement des langues, qu'elles soient maternelles ou étrangères. En d'autres termes, cela implique une prise de conscience et une maîtrise des règles grammaticales, syntaxiques et phonologiques d'une langue. La traduction est ainsi une compétence intégrée. C'est pourquoi il est essentiel que des cours spécifiques de la langue maternelle et de la langue cible soient dispensés en parallèle des cours de traduction.

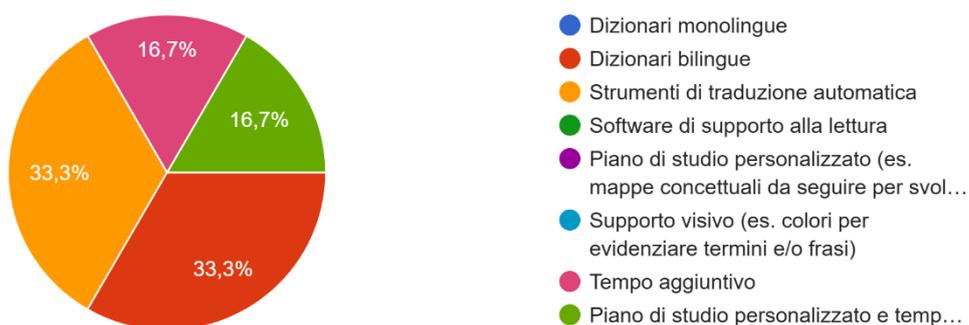
La traduzione, che può anche costituire uno (ma non solo) strumento per sviluppare certe abilità di comprensione e produzione, o per affinare la propria sensibilità metalinguistica, si può configurare come abilità integrata per eccellenza, in cui si possono variamente combinare, oltre ai parametri indicati per le abilità intralinguistiche, anche quelli direzionali (dalla L1 alla L2 o viceversa) (De Marco 2021, 103).

Un autre aspect crucial pour les étudiants présentant ces troubles est l'anxiété. Comme déjà analysé dans les chapitres précédents, l'anxiété linguistique est un phénomène de plus en plus présent dans ce domaine. C'est pourquoi il a été demandé aux étudiants d'indiquer les aspects de la traduction qui leur causaient le plus d'anxiété et de frustration. “Non capire le frasi” ; “Il tempo” ; “Sbagliare e non capire il testo” ; “La scrittura e il commento [alla traduzione]” ; “Ho difficoltà a organizzare il discorso in maniera tale che sia giusto nella lingua di [arrivo]”.

L'ansia linguistica è una particolare tipologia di ansia situazionale da intendersi come un complesso di credenze, sentimenti, percezioni di sé e comportamenti generati dalla peculiarità del processo di apprendimento linguistico. L'ansia linguistica, oltre ad influire sul piano personale (deterioramento dell'auto-stima, blocco psicologico, ecc.), ha ricadute immediate anche sul piano linguistico, causando riluttanza alla comunicazione, difficoltà di memorizzazione, incapacità di auto-correggersi, tendenza alla distrazione, ecc. (Daloiso 2009, 33).

Ainsi, l'échec constant, l'anxiété continue, la confusion et la frustration conduisent à un déclin de la motivation à apprendre. En effet, les réponses des étudiants concernant l'impact de ces émotions sur leur motivation ont été les suivantes : “Ho poca voglia di rifare gli esami” ; “Certamente mi toglie un'elevata quantità di motivazione, con il tempo ho imparato a non guardare gli altri e concentrarmi sui miei traguardi ma non è sempre facile” ; “Ansia” ; “Sull'ansia” ; “Ansia” ; “Mi ci impegno di più”. Par conséquent, tout revient à l'anxiété. Cela devrait faire réfléchir sur le fait que dans un état d'anxiété, il devient encore plus complexe d'apprendre et d'acquérir une nouvelle langue, ainsi que de se mettre en jeu.

Évidemment, comme déjà exprimé dans le premier chapitre de cette recherche, les étudiants présentant des troubles DYS ont à leur disposition des outils compensatoires et des mesures dispensatoires. Il leur a donc été demandé si ces outils étaient suffisants (33,3 % ont répondu non) et quels étaient ceux qu'ils trouvaient les plus utiles.



16,7 % indiquent que l'outil le plus utile pour surmonter leurs difficultés est le temps supplémentaire ; 33,3 % optent pour les outils de traduction automatique ; un autre 16,7 % choisissent le plan d'études personnalisé ; tandis qu'un autre 33,3 % optent pour les dictionnaires bilingues.

Vers la conclusion, les trois dernières questions du questionnaire ont porté sur des aspects plus personnels des étudiants, leur demandant leur avis sur l'enseignement et les moyens d'améliorer leur expérience. Les réponses ont été largement similaires, toutes faisant référence à la nécessité d'un soutien de la part de l'enseignant. En effet, 33,3 % des répondants ont exprimé ne pas se sentir suffisamment accompagnés sur le plan pédagogique et ont indiqué souhaiter bénéficier

d'un soutien accru de la part de l'enseignant, non seulement sur le plan académique, mais également sur les plans psychologique et humain.

À la suite de l'analyse des réponses des étudiants présentant des troubles DYS au sein d'Unicollege, il ressort que ces étudiants insistent sur la nécessité d'une approche plus empathique et sur l'augmentation des ressources à leur disposition afin de pouvoir réaliser les traductions de manière optimale, conformément aux exigences du programme pédagogique.

L'analisi dei bisogni ha il merito di aver sottolineato la grande varietà di modi che caratterizza il processo di apprendimento, e di aver provocato una nuova attenzione al discente in quanto individuo, dunque con proprie esigenze, necessità, motivazioni, capacità. Pedagogicamente, ciò si è tradotto, da un lato, in un orientamento verso l'individualizzazione dell'insegnamento – unica risposta alle esigenze derivanti dalla varietà esistente tra i discenti – dall'altro, e conseguentemente, nel tentativo di sviluppare nel discente la capacità di rendersi autonomo, di imparare ad apprendere (De Marco 2021, 90)

Il convient donc de conclure qu'il devrait désormais être “prassi consolidata che il docente di lingua [e in questo caso di traduzione] indagli sulle variabili individuali degli apprendenti prima di definire i contenuti e successivamente gli obiettivi glottodidattici del corso” (De Marco 2021, 91).

2.4.1 Tra le righe: strategie e sfide Di una Studentessa

Per arricchire ulteriormente questa ricerca con una prospettiva soggettiva e autentica, è stata condotta un'intervista con Matilde, studentessa del primo anno di Mediazione Linguistica presso Unicollege. In qualità di ricercatrice e autrice di questa tesi, ho posto personalmente delle domande a Matilde, che ha condiviso la sua esperienza diretta sulle difficoltà e sulle strategie di adattamento adottate nel suo percorso scolastico e universitario come studentessa con DSA.

Per prima cosa, le ho chiesto di raccontarmi il suo percorso scolastico e di spiegarmi come è arrivata alla consapevolezza di avere un Disturbo Specifico dell'Apprendimento.

“Ho scoperto di avere un Disturbo Specifico dell'Apprendimento intorno agli otto anni, durante la scuola elementare. Fin da piccola prendevo voti insufficienti, ma i miei genitori non riuscivano a spiegarselo, perché ero sempre stata una bambina molto diligente e mi sono sempre impegnata molto nello studio. Anche le maestre, però, non capivano la mia difficoltà: pensavano semplicemente che non mi applicassi abbastanza o che non avessi voglia di studiare. A quel punto, i miei genitori decisero di portarmi da una psicologa, non

solo per capire meglio la mia situazione, ma anche perché subivo episodi di bullismo da parte dei miei compagni a causa delle mie difficoltà. Fu proprio la dottoressa a suggerire ai miei genitori di farmi sottoporre a un test per verificare la presenza di un DSA.”

Dopo questa affermazione, mi ha spiegato che, in generale, prima si scopre un Disturbo Specifico dell’Apprendimento, più esso tende a essere grave. Questo perché una diagnosi precoce spesso indica una maggiore difficoltà nell’acquisizione delle competenze scolastiche. Infatti, già dalla terza o quarta elementare, Matilde aveva bisogno di un supporto aggiuntivo per affrontare lo studio.

“Dopo le scuole elementari sono passata alle medie, dove ho potuto utilizzare mappe concettuali e richiedere interrogazioni programmate. Tuttavia, nel passaggio dalla scuola media alla scuola superiore, ho dovuto ripetere il test perché il mio certificato era scaduto. Purtroppo, gli specialisti a cui mi ero affidata commisero un errore: invece di indicare una dislessia grave, scrissero ‘dislessia lieve’. Di conseguenza, ho dovuto affrontare cinque anni di superiori senza i supporti a cui avevo diritto, rendendo il mio percorso di studio ancora più difficile. Solo al momento dell’iscrizione a Unicollege ho rifatto il test e i dottori hanno scoperto l’errore. Sono stati molto empatici nei miei confronti e increduli di fronte al grande sforzo che avevo dovuto compiere per portare avanti il mio percorso scolastico”.

Inoltre, Matilde mi ha raccontato che, oltre a essere dislessica, è anche discalcolica e disortografica. Questa condizione, nota come “comorbilità” (cfr. cap. 1), è molto comune tra i soggetti con DSA. La domanda seguente si è incentrata maggiormente sull’analisi delle difficoltà che Matilde incontra quotidianamente nel tradurre un testo da una lingua straniera alla sua lingua madre. La sua risposta è stata molto chiara: la terminologia. Sebbene rappresenti un ostacolo per qualsiasi traduttore, con gli strumenti adeguati può essere superato. Le ho quindi illustrato i principi su cui si basa la mia proposta di metodo didattico, il *Colorful Learning Method*, soffermandomi in particolare sulla parte dedicata alla costruzione di un glossario terminologico.

“Un'altra mia grande difficoltà riguarda la grammatica della lingua straniera, in particolare il riconoscimento dei tempi verbali e la comprensione delle relazioni tra i concetti. Nonostante io cerchi sempre di dare il meglio di me e di trovare soluzioni alternative, queste difficoltà possono diventare, per molti, fonte di tristezza e oppressione. Io, personalmente, sono abituata a fare fatica nello studio, come ho detto in precedenza,

ma queste difficoltà non sono facili da gestire e, per molti, rappresentano un motivo valido per abbandonare il percorso di studi."

Dopo questa affermazione, mi sono chiesta come Matilde riuscisse ad affrontare la traduzione di un testo (più o meno lungo) superando una difficoltà tipica di questi disturbi: la limitata memoria di lavoro e a breve termine. Matilde mi ha spiegato che molto spesso le capita di perdere il significato di una frase o di un paragrafo appena letto, aggiungendo che sarebbe utile avere un supporto di IA durante la lettura. Le ho spiegato che nella mia proposta di metodo è già previsto un supporto derivante dall'intelligenza artificiale (MT), riservato esclusivamente agli studenti con DSA del terzo anno di studi accademici. Tuttavia, a seguito di uno scambio con Matilde, ho riflettuto sulla possibilità di venire incontro anche alle esigenze degli studenti alle prime armi con la traduzione, offrendo loro l'opportunità di utilizzare questo tipo di strumento, ma declinato in modo diverso.

Infine, desidero riportare le parole di Matilde che hanno concluso la nostra intervista:

"A mio avviso, gli allievi con DSA non dovrebbero essere sottovalutati a causa delle loro difficoltà. I disturbi specifici dell'apprendimento non ci rendono meno intelligenti degli altri. Sicuramente abbiamo bisogno di più tempo e di strumenti che ci diano supporto, ma anche noi siamo in grado di raggiungere gli stessi obiettivi didattici prefissati dai professori."

3. UNA PROPOSTA DI METODO DIDATTICO PER L'INSEGNAMENTO DELLA TRADUZIONE AGLI STUDENTI DISLESSICI E DISORTOGRAFICI

3.1 Traduzione: cenni storici, teorie e approcci

In questa sezione si propone un quadro estremamente sintetico delle principali teorie e approcci sulla traduzione affermatasi fino al XIX secolo in Occidente, prendendo come riferimento il manuale “Tradurre: una prospettiva interculturale”, a cura di Pierangela Diadori. Nello specifico, si analizzerà l’evoluzione delle riflessioni teoriche sulla traduzione dall’epoca protostorica sino a oggi, con l’obiettivo di fornire un quadro quanto più completo possibile al fine di comprendere, nel contesto di questa ricerca, il ruolo della traduzione nella società e le dinamiche che ne derivano.

“La pratica della traduzione è antica e ampiamente diffusa come lo è il linguaggio umano” (Diadori 2023, 98) il quale, secondo alcune teorie, inizia a svilupparsi in corrispondenza dell’Homo sapiens circa tra i 200.000 e i 100.000 anni fa. In questo contesto si colloca anche la prima forma di traduzione, intesa come interpretazione di trattativa, dunque una pratica orale. Al tempo, il ruolo di traduttore/interprete era riservato rigorosamente agli uomini, che dovevano essere figure affermate e riconosciute all’interno della comunità. Nell’antichità classica, quindi intorno al primo millennio a.C., si assiste invece a una svolta nazionalistica da parte della Grecia, che afferma la propria identità culturale attraverso la promozione unica della lingua greca, definendosi così “monoglotta”. Non a caso i popoli stranieri, non greci, vengono definiti “barbari”, considerati culturalmente inferiori. Di conseguenza, le poche traduzioni realizzate in questo periodo erano traduzioni “di servizio”. Solo a partire dall’età ellenistica la traduzione torna a essere protagonista nella società, grazie all’affermazione della cultura latina, la cui élite si definiva bilingue. Difatti, a differenza della cultura greca classica, la cultura romana faceva ampio uso della pratica della traduzione anche per la necessità stessa di impossessarsi del vasto patrimonio culturale greco.

“Rispetto alla traduzione protostorica e a quella antica, la traduzione nel Medioevo è caratterizzata dal fenomeno della cristianizzazione, che implica un costante contatto linguistico e culturale con altri popoli” (Diadori 2023, 103). La caduta dell’impero romano d’Occidente (476 d.C.) portò, tuttavia, alla dispersione del sapere classico, ma fu grazie ai monasteri che buona parte della cultura greca e latina rimase intatta durante questo periodo. Di conseguenza, ogni nazione aveva i propri monaci traduttori, i quali, attendendosi a un metodo prevalentemente letterale, traducevano i testi sacri nel rispetto dell’originale. Si può dire che, oltre alla dimensione religiosa, la traduzione nel Medioevo rivestiva un ruolo fondamentale

anche per altri aspetti: ricordiamo Iacopo da Lentini⁵² che realizzò una “traduzione artistica” della letteratura provenzale, che vede l’utilizzo di metafore e immagini tipiche dei trovatori provenzali riadattate alla sensibilità e alla poetica italiana. Anche lo stesso Dante Alighieri, pur non trattando direttamente il tema della traduzione, si espresse sporadicamente su questo tema nel suo trattato “Convivio”⁵³, dove affermò la difficoltà di tradurre la poesia rispetto alla prosa.

Il Quattrocento è, tuttavia, il secolo che segna un nuovo atteggiamento verso l’attività di traduzione per diversi fattori. Difatti, con l’avvicinarsi della fine del XIV secolo, le lingue volgari si affermano come lingue nazionali, riconosciute al pari del latino. Di conseguenza, aumenta il numero di lettori alfabetizzati nelle lingue nazionali, i quali però ignorano quasi del tutto il greco e il latino. Pertanto, diventa pressoché necessario realizzare traduzioni dal latino ai volgari. In più, intorno alla metà del XV secolo, si assiste alla nascita della stampa, un’invenzione che avrà un impatto profondo sulla diffusione dei testi. Questi fattori segnano una svolta nelle attività di traduzione, di concerto con le nuove scoperte di culture e civiltà al di fuori dell’Europa. Inoltre, in questo contesto, nasce il primo saggio sistematico sulla traduzione, redatto da Leonardo Bruni intorno al 1420, dal titolo “De interpretatione recta”. L’opera si considera un vero e proprio trattato sulle leggi della buona traduzione, dove l’autore propone anche una distinzione di tre tipi di traduzione: letterale (cioè tradurre parola per parola); oratoria fedele (cioè tradurre frasi per frasi) e oratoria libera (Diadori 2023).

Nel Cinquecento, si susseguono diversi approcci alla traduzione, adottati e teorizzati da vari intellettuali d’Europa. In ambito religioso, in questo secolo si assiste a un evento determinante per la storia della Chiesa e, al contempo, per quella della traduzione: nel 1524 Lutero pubblica la traduzione della Bibbia in tedesco, esplicitando successivamente in un’altra opera i criteri seguiti durante il processo traduttivo. Ispirato ai principi dell’Umanesimo, Lutero sottolinea la necessità di capire il senso profondo dell’originale per poi restituirlo nella lingua d’arrivo (Diadori 2023). Nel 1532, invece, Juan Luis Vives (1492-1540), educatore spagnolo, si dedica a delle riflessioni sulla traduzione nel saggio “De ratione discendi”, dove distingue tre diverse tipologie di traduzione: quella che considera solo la forma; quella che considera solo il contenuto e, infine, la traduzione che considera la forma e il contenuto. Questo passaggio è fondamentale poiché Vives mette in risalto sia l’importanza della retorica che delle conoscenze extralinguistiche. Un altro evento significativo per la storia della traduzione è la pubblicazione,

⁵² Iacopo da Lentini (circa 1235-1300) è stato un poeta italiano, esponente della scuola siciliana nella poesia medievale. È noto soprattutto per essere stato uno dei primi a utilizzare il sonetto, forma poetica che verrà poi perfezionata da Dante Alighieri e Petrarca.

⁵³ Il “Convivio” è un’opera incompiuta di Dante Alighieri, scritta tra il 1304 e il 1307.

in Francia nel 1540, del libro “La manière de bien traduire d’une langue à une autre” di Etienne Dolet (1509-1546). Dolet, traduttore ed editore, venne condannato al rogo a Parigi con l’accusa di eresia per aver tradotto erroneamente un dialogo di Platone. “La sua colpa era stata, fra l’altro, anche quella di affermare pubblicamente che ‘il traduttore deve comprendere perfettamente il senso e la materia dell’autore che traduce’” (Diadori 2023, 109). Nel suo manuale, Dolet esplicita cinque regole che ogni traduttore dovrebbe seguire:

- capire il senso e la materia dell’originale;
- padroneggiare perfettamente le due lingue;
- non seguire l’originale parola per parola;
- utilizzare la lingua comune;
- seguire le norme oratorie, ovvero mirare all’equilibrio e all’armonia dell’insieme.

Le idee di Dolet sono state poi riprese da George Chapman (1559-1634), poeta e traduttore inglese, che nella sua opera “Epistole to the Reader” enuncia i tre doveri del traduttore: evitare di rendere il testo parola per parola, cercare di raggiungere lo spirito dell’originale, evitare traduzioni troppo libere (Diadori 2023).

Durante il Seicento, si osservano due atteggiamenti contrastanti: da un lato, la convinzione che le lingue moderne rimangano sempre inferiori al greco e al latino, dall’altro, la convinzione, propria dell’epoca di Luigi XIV, che si stesse vivendo nell’era della perfezione e del gusto. Dunque, in generale l’idea dominante era che la traduzione non fosse più solamente un mezzo per accedere ai classici, ma anche un’opportunità per elevare le lingue nazionali al pari di quelle da cui si traduceva. Al contrario, in Francia si sviluppa una vera e propria “questione sulla traduzione”, che vede i traduttori francesi “francesizzare” le traduzioni dei classici, cercando di adattare lo stile degli antichi al buon gusto della Francia del Re Sole. Da qui, il concetto delle traduzioni “belle e infedeli”.

Belles infidèles is a French expression highlighting a well-known problem in translating from one language to another. This is true especially in the field of literature and particularly in poetry, where the exterior aspects of the words (for example, the harmony of rhymes, the images, the emotional vibrations, the semantic fields, the polysemy, and so on) become substantial and hardly translatable (Chiel Monzone 2018, 161).

Claude Gaspar Bachet de Maziriac (1518-1638) sostiene che le traduzioni possono anche migliorare un originale, motivo per cui una traduzione infedele nasce in realtà da una scelta consapevole in linea con un ideale estetico preciso.

Il dibattito sulla traduzione nel Seicento, però, coinvolge anche i letterati inglesi, fra cui il poeta Jhon Dryden (1631-1700) che distingue tre tipi di traduzione:

- “metafrasi”, cioè una traduzione interlineare;
- “parafrasi”, cioè una traduzione secondo il senso;
- “imitazione”, ovvero quando il traduttore si allontana dal testo originale per quanto ritiene opportuno.

Le principali teorie e approcci del Seicento si ripropongono anche nel secolo successivo, continuando così ad adattare il testo tradotto al gusto dell’epoca. Ciò nonostante, nel 1791 Alexander Fraser Tytler pubblica in Inghilterra un trattato, dal titolo “Essay on the Principles of Translation”, che segna la fine dell’epoca classica, analizzando la traduzione su basi scientifiche.

All’inizio dell’Ottocento viene pubblicato il primo studio sistematico sulle tecniche di traduzione, “*Rudiment de la traduction ou: L’art de traduire de latin en français*” a opera di Giovanni Ferri De Saint Constant (1755-1830). Partendo dallo studio di autori latini tradotti in francese, l’autore individua cinque tipologie di traduzione:

- traduzione interlineare: utile per chi non conosce il latino, si basa sulla sostituzione delle parole latine con l’equivalente francese;
- traduzione letterale: utile per la comprensione degli autori;
- traduzione grezza: un esercizio per chi apprende il latino;
- traduzione: l’unica che rende fedelmente il pensiero dell’autore e si avvicina alla parafrasi e all’imitazione (Diadori 2023).

Con l’avvento del Romanticismo, si avvia anche una rivalutazione delle lingue nazionali e dei valori storici locali, portando conseguentemente a una progressiva indipendenza dalla cultura classica e alla creazione di nuove traduzioni in lingue europee di autori come Dante e Shakespeare. In questo contesto, Johann Wolfgang Goethe (1749-1832) distingue tre diverse epoche che si susseguono in relazione ai diversi metodi traduttivi:

- primo metodo, corrisponde alla fase storica in cui il testo tradotto consente di conoscere una determinata cultura rispettandone i canoni. Per questo è indicato per testi storici;
- secondo metodo, il testo tradotto si dichiara come un sostituto dell'originale, come nel caso delle traduzioni "belle e infedeli" del secolo precedente;
- terzo metodo, appartiene all'epoca finale, nella quale la traduzione non rende solo il significato, ma anche i procedimenti retorici, metrici e ritmici dell'originale (Diadori 2023).

A partire dal Novecento, gli studi sulle teorie della traduzione si intensificano ulteriormente, anche grazie all'avvento di nuove discipline come le scienze della comunicazione. Nascono inoltre settori di studio specifici orientati alla traduzione. Susan Bassnett ne identifica quattro:

- la storia della traduzione: si indaga sulle teorie della traduzione sviluppatesi nel corso dei secoli;
- la traduzione nella cultura di arrivo: si studia l'influenza che un testo o un autore tradotto possono avere sulla cultura ricevente;
- la traduzione e la linguistica: si confrontano gli elementi linguistici nei testi di partenza e di arrivo;
- la traduzione e la poetica: ci si occupa della traduzione letteraria in relazione ai generi e al rapporto autore-traduttore-lettore.

George Steiner (1929-2020) è stato un importante critico letterario, nonché teorico della traduzione, primo a individuare due possibili periodizzazioni in questo campo: la prima va dal I secolo a.C. al XVIII secolo; la seconda ha inizio alla fine del XVIII secolo, quando Alexander Fraser Tytler pubblica il suo saggio (cfr. p. 62). Un altro punto di svolta è rappresentato dai primi esperimenti di traduzione automatica sviluppatasi nella metà del XX secolo. Questi eventi hanno dato vita a tre diverse correnti di pensiero:

- la "scienza della traduzione" (approccio strutturalista);
- la "teoria della traduzione" (approccio testuale);
- "Translation Studies" (approccio sociolinguistico) (Diadori 2023).

A partire dalla metà del XX secolo si assiste all'affermazione dello strutturalismo, un orientamento teorico che considera la traduzione come una disciplina esatta. In questo contesto, la linguistica strutturalista interpreta la traduzione come una forma di linguistica applicata.

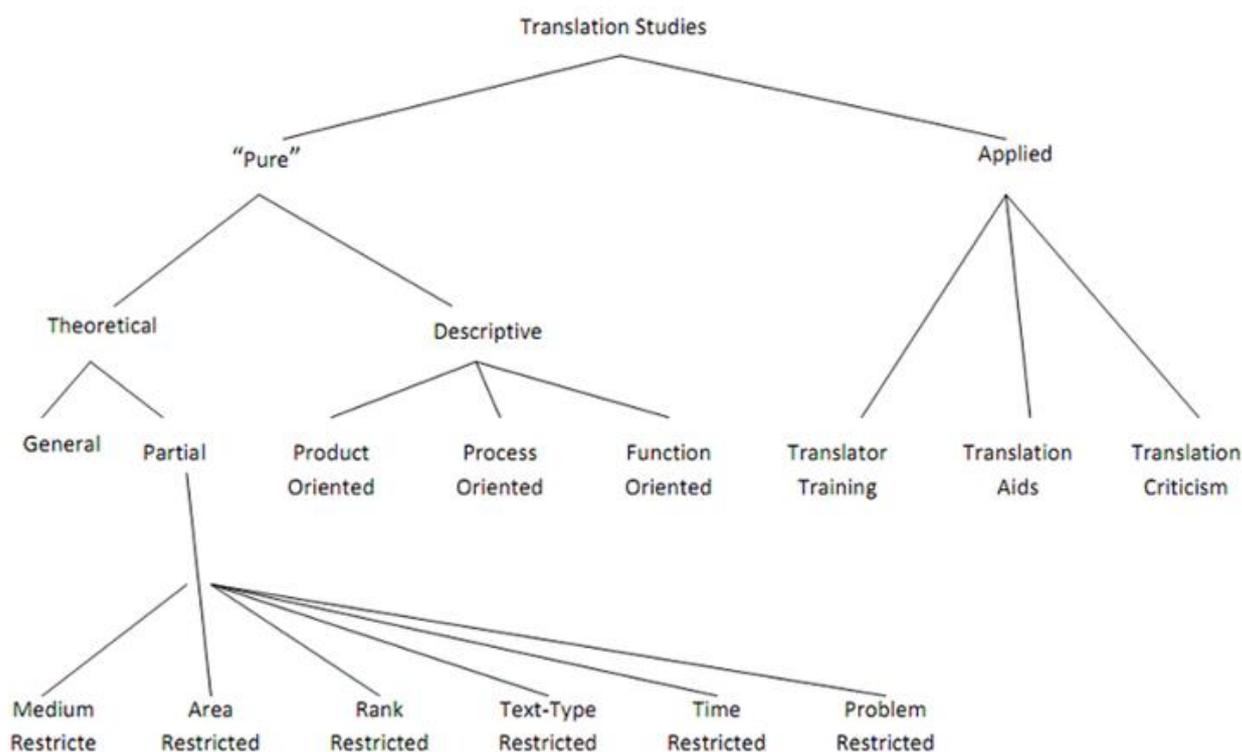
La corrente di studi della linguistica strutturalista si occupa della traduzione come linguistica applicata e ne mette in rilievo la dimensione più astratta che consiste nel confronto fra sistemi linguistici intesi come sistemi strutturati e chiusi in se stessi: da parola a parola, o al massimo da frase a frase. Non interessa il confronto da testo a testo (tantomeno se si tratta del testo letterario), considerato come un ambito in cui si realizza soggettivamente e concretamente l'uso della lingua a livello di *parole*, rispetto all'ambito astratto della *langue*, l'unico che permetta di aspirare a un trattamento oggettivo dei dati linguistici (Diadori 2023, 136).

Tuttavia, negli anni successivi, cresce l'interesse per approcci più orientati al significato. Difatti, sempre più studiosi tentano di andare oltre la traduzione di un testo dal punto di vista lessicale e grammaticale, interrogandosi soprattutto su come poter superare la traduzione letterale al fine di trasmettere in modo efficace il senso del testo originale. Tra questi, spicca Noam Chomsky, il quale afferma che ogni lingua debba subire una trasformazione a livello superficiale per adattarsi a determinate realtà, distinguendo quindi la *competence*, cioè il sapere linguistico interiorizzato dal parlante, e la *performance*, ovvero l'uso concreto della lingua attraverso l'enunciato. Un'altra importante proposta teorica deriva dal linguista russo Roman Jakobson, che descrive la traduzione come una forma di "interpretazione".

Gli anni Settanta del Novecento si contraddistinguono, invece, per l'emergere della cosiddetta "teoria della traduzione", che vede come protagonista il passaggio dall'enunciato al testo; in altre parole, dalla concezione della lingua come sistema astratto a una visione più concreta, in cui la lingua diviene un vero e proprio strumento utile per comunicare. Difatti, come osservato da Richards in "Towards a Theory of Translating", l'aspetto linguistico rappresenta solo uno dei tanti aspetti che interessano il processo traduttivo. Dunque, si assiste a una rottura netta con le teorie strutturaliste del decennio precedente, avviando un'evoluzione verso approcci traduttologici non-*source-oriented*, privilegiando così l'idea secondo cui il testo *target* debba riprodurre sul lettore gli stessi effetti ed emozioni del testo *source*. Si distingue, quindi, la traduzione "comunicativa", che mira a riprodurre gli stessi effetti dell'originale nel destinatario, dalla traduzione "semantica", orientata il più possibile alla massima aderenza al significato del testo originale.

La terza corrente di pensiero relativa alla traduzione emerge a partire dall'ultimo ventennio del secolo scorso, anni in cui gli studi relativi alla traduzione, i "Translation Studies" si sviluppano parallelamente ai "Cultural Studies", che coinvolgono l'ambito sociolinguistico e

antropologico. Un ruolo centrale in questa evoluzione è ricoperto dal traduttore e accademico statunitense James Stratton Holmes, considerato uno dei fondatori di questa disciplina. Con la pubblicazione del suo saggio nel 1972, “The Name and Nature of Translation Studies”, Holmes definisce la traduzione come una “disciplina empirica” che dovrebbe avere come oggetto di studio la descrizione dei fenomeni e la loro spiegazione (attraverso l’analisi dell’area descrittiva e teorica) e l’applicazione dei risultati della descrizione. Secondo Holmes, i “Translation Studies” si suddividono in due macroaree: gli studi “applicati” e “astratti”. I primi riguardano la didattica della traduzione (*translation training*), gli strumenti per la traduzione (*translation aids*) e la critica della traduzione (*translation criticism*); i secondi, si distinguono, invece, in “teorici”, che riguardano aspetti generali o parziali della disciplina, e “descrittivi”, che si orientano verso il prodotto (*product oriented*), il processo (*process oriented*) e la funzione (*function oriented*).



54

Da questi presupposti, si sviluppano nuove teorie nell’ambito dei “Translation Studies”, tra le quali la “teoria polisistemica” (*Polysystem Theory*), elaborata da Itamar Even-Zohar, Gideon Toury e dalla Scuola di Tel Aviv. Questa teoria analizza le condizioni storico-culturali in cui si

⁵⁴ Mappa concettuale dei “Translation Studies” secondo James S.Holmes, fonte Aftab Zahin, Bangladesh Army University of Science and Technology, 2022.

inserisce la traduzione, considerata ormai come un processo influenzato da fattori culturali e sociali. Gideon Toury afferma, quindi, che “il traduttore decodifica un messaggio dalla lingua A alla lingua B ‘per renderlo accessibile’ ai parlanti della lingua B (e renderlo al tempo stesso privo di funzione per la lingua A)” (Diadori 2023, 143). La teoria polisistemica analizza dunque il ruolo del traduttore all’interno del processo traduttivo, mettendo in evidenza come si possa effettivamente manipolare il testo, spesso poiché influenzati dalle norme del sistema culturale e letterario di arrivo. In questo contesto, si consolida sempre più chiaramente l’idea secondo cui il traduttore possa commettere esclusivamente degli errori linguistici, mentre tutte le altre scelte vanno considerate come strategie intenzionali.

Secondo Lefevere la traduzione è un fenomeno interculturale e come tale non è mai neutro ma dipende dall’ambiente sociale e politico in cui si realizza. Da qui nasce il concetto di *patronage*, inteso come influsso sul lavoro di traduzione da parte di individui, gruppi o istituzioni (Diadori 2023, 144).

Oggi la traduttologia si configura come una disciplina affermata, articolata in due diversi settori dedicati alla traduzione scritta e all’interpretazione orale (*Translation Studies* e *Interpreting Studies*) entrambi riconducibili all’iperonimo di “mediazione”. Già a partire dai primi anni del nuovo secolo, la traduzione si è immediatamente alleata alle nuove tecnologie, portando alla creazione di *corpora* bilingui⁵⁵ e al loro utilizzo per la traduzione assistita dai computer (*Machine-Aided Translation*, MAT). Un ulteriore tema sempre più dibattuto riguarda l’utilizzo dell’Intelligenza Artificiale (IA) nel campo della traduzione. Queste nuove tecnologie si stanno rilevando degli strumenti preziosi in grado di supportare e agevolare il lavoro del traduttore, contribuendo alla riduzione di tempi e costi. Parallelamente, l’espansione dei mass media offre un’ampia rete di file multimediali di libero accesso, con la conseguente necessità di fornire traduzioni degli stessi. Tuttavia, sebbene le nuove tecnologie favoriscano un mondo sempre più interconnesso e globalizzato, la traduzione sembra quasi opporsi a questo processo poiché mantiene come fine unico quello di mantenere viva la diversità culturale e linguistica. In tal senso, la traduzione si propone come mezzo per proteggere le lingue autoctone e le identità locali dalla costante crescita dell’inglese come lingua franca.

⁵⁵ I *corpora* bilingui sono raccolte di testi che contengono versioni parallele dello stesso documento in due lingue diverse.

3.2 Dislessia, disortografia e difficoltà nella traduzione

In questa sezione del capitolo, verranno analizzate le principali difficoltà che gli studenti dislessici e disortografici possono incontrare durante il processo traduttivo. Come illustrato nel primo capitolo di questa ricerca, la dislessia e la disortografia rientrano tra i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), ovvero disturbi del neuro-sviluppo che compromettono, rispettivamente, la capacità di leggere e scrivere in modo fluente.

Concentrandosi in particolare sulla dislessia, è necessario innanzitutto fornirne una definizione chiara, per poi descriverne le principali conseguenze e manifestazioni e come queste ultime possano influire sulle diverse fasi del processo traduttivo dello studente, dalla comprensione del testo di partenza fino alla redazione del testo di arrivo.

La dislessia è una specifica disabilità dell'apprendimento, di origine neurobiologica. È caratterizzata dalla difficoltà a leggere in modo accurato e fluente e da scarse abilità nello spelling e nelle abilità di decodifica. Queste difficoltà sono causate tipicamente da un deficit nella componente fonologica del linguaggio che non è in relazione a deficit cognitivi o alla qualità della formazione scolastica. Conseguenze secondarie possono includere problemi nella comprensione di testi e una ridotta pratica di lettura che può ostacolare la crescita del vocabolario e delle conoscenze di base (International Dyslexia Association⁵⁶).

Con riferimento a quanto pubblicato sul sito dell'ospedale privato Maria Luigia di Parma⁵⁷, le principali difficoltà di uno studente dislessico sono le seguenti:

- lentezza nell'apprendere la corrispondenza tra una lettera e il suono;
- apprendimento più veloce attraverso altri canali che non siano la lettura (ad esempio video, audio, sperimentazioni);
- confusione tra lettere simili (ad esempio m/n, v/f, b/d, a/e);
- difficoltà nel separare la parola in suoni e a ricostruire la parola dai suoni;
- le capacità di lettura e scrittura sono più basse rispetto a quanto ci si aspetta in base all'intelligenza e alla curiosità;
- rendimento scolastico basso soprattutto nelle prove scritte;
- ripetizione scorretta delle parole lunghe;
- difficoltà a leggere parole isolate non all'interno di una frase;

⁵⁶ <https://dyslexiaida.org/> (29/04/2015).

⁵⁷ <https://www.ospedalemarialuigia.it/> (29/04/2025).

- la lettura dei testi è lenta e poco fluente;
- fatica a verbalizzare i pensieri;
- fatica a comprendere i testi;
- le parole o le lettere scritte sembrano muoversi durante la lettura;
- fatica nel leggere l'ora da un orologio con le lancette;
- mostra difficoltà nel vestirsi, nell'allacciarsi le scarpe e in molti altri compiti che richiedono abilità finomotorie;
- fatica a indicare la destra e la sinistra;
- fatica nel contare le sillabe di una parola;
- inverte lettere e numeri (ad esempio "li" al posto di "il" oppure "16" al posto di "61").

Le caratteristiche peculiari di tale disturbo comportano, per lo studente universitario, ulteriori difficoltà nel processo traduttivo, tra cui la difficoltà nella lettura e comprensione del testo di partenza. Di norma, in ambito glottodidattico si è soliti distinguere le abilità linguistiche primarie, che includono la comprensione e la produzione orale e scritta, dalle abilità linguistiche secondarie, come la presa di appunti, la traduzione e l'interpretariato. A loro volta, esse si articolano in abilità orali e abilità scritte. Secondo quanto affermato da Michele Daloiso nel saggio "La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico", le abilità scritte si basano su due diverse tipologie di comprensione: la comprensione superficiale, ovvero "la capacità di decodificare le forme grafiche del testo associandole a forme fonetiche e significati correlati ai singoli *item* lessicali"; e la comprensione profonda, ossia "la capacità di elaborare le informazioni presenti in un testo secondo diversi livelli di profondità" (Daloiso 2009, 29). È importante conoscere tale distinzione nel contesto traduttivo, poiché la dislessia compromette proprio i processi cognitivi basilari che conducono alla comprensione superficiale, senza la quale è impossibile giungere alla comprensione profonda.

Di conseguenza, uno studente dislessico che segue un corso universitario di traduzione, incontrerà difficoltà nella lettura e nella comprensione del testo di partenza. Una delle prime conseguenze è una maggiore lentezza nella lettura, che porta lo studente a impiegare più tempo per leggere e comprendere il testo nella lingua di partenza, con il rischio di affaticarsi rapidamente. Inoltre, durante la lettura, possono emergere ostacoli nel riconoscimento di parole e strutture più complesse: la dislessia può infatti rendere più difficile identificare parole poco

familiari o frasi con sintassi complessa. Infine, lo studente può anche esperire una perdita del senso globale del testo, dato che l'attenzione alla decodifica delle parole può compromettere la comprensione complessiva del significato. Un ulteriore aspetto critico è rappresentato, appunto, dal sovraccarico cognitivo a cui può andare incontro il discente. L'attività traduttiva implica la necessità di gestire simultaneamente molte informazioni – quali grammatica, coerenza del testo, lessico – aumentando il carico cognitivo, già più alto nei dislessici. In più, si possono verificare anche errori nella memoria di lavoro, poiché problemi nel trattenere temporaneamente informazioni linguistiche o concettuali possono interferire con la coerenza e la fedeltà della traduzione.

Come nel caso della dislessia, anche per la disortografia è essenziale fornire una definizione chiara, al fine di comprenderne la natura e le diverse implicazioni. Solo attraverso un'adeguata comprensione delle manifestazioni del disturbo sarà possibile individuare le principali difficoltà dello studente, analizzando, così, le varie ricadute sul processo traduttivo. Secondo quanto stabilito dall'articolo 1 della legge 170/2010 la disortografia è definita come “un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica”. In altre parole, la disortografia si classifica come un disturbo specifico dell'apprendimento che si manifesta nel discente compromettendo la corretta conversione fonema-grafema, cioè trascrivere in simboli grafici i suoni che compongono le parole ascoltate oralmente.

Con riferimento a quanto pubblicato su “InfoDSA⁵⁸”, un sito a cura di psicologi e pedagogisti specializzati in disturbi specifici dell'apprendimento, gli elementi tipici della disortografia sono:

- sostituzione di grafemi. Esempio: “banbino” al posto di “bambino”;
- inversione di grafemi. Esempio: “pisichiatra” al posto di “psichiatra”;
- errori nelle doppie. Esempio: “pala” al posto di “palla”;
- fusioni illegali. Esempio: “doro” al posto di “d'oro”;
- omissione di accenti o di apostrofi. Esempio: “carita” al posto di “carità”;
- separazioni illegali. Esempio: “in vece” al posto di “invece”;
- scorretta suddivisione in sillabe. Esempio: “corr-ett-o” al posto di “cor-ret-to”;

⁵⁸ <https://infodsa.it/> (29/04/2025).

- omissione o aggiunta dell'h;
- uso scorretto della punteggiatura;
- difficoltà nell'identificare le diverse parti della frase e del discorso (difficoltà tipica in analisi logica e grammaticale).

La disortografia, rendendo difficile un apprendimento automatizzato, porta a un evidente dispendio di energie nei compiti scritti, affaticando l'alunno che appare, nel confronto con i compagni, non motivato allo studio e disattento. È frequente, inoltre, l'associazione con altre problematiche relative alla sfera dell'apprendimento, come la dislessia o la discalculia (Istituto Santa Chiara⁵⁹ 2018).

Pertanto, alla luce delle informazioni precedentemente fornite su come tale disturbo possa inficiare sull'apprendimento dello studente, risulta evidente che, nel contesto del processo traduttivo, lo studente disortografico avrà maggiori difficoltà nella fase di produzione scritta della traduzione. In particolare, la disortografia può determinare difficoltà nel rispetto delle convenzioni ortografiche, nella concordanza grammaticale e nell'uso corretto della punteggiatura. In più, durante la scrittura, lo studente potrebbe invertire lettere o saltare parole, compromettendo quindi la chiarezza e la qualità della traduzione. Infine, un'ulteriore criticità concerne la memorizzazione e l'applicazione corretta di termini specifici e settoriali in più lingue, un aspetto particolarmente rilevante in questo contesto.

Come già illustrato nel primo capitolo di questa ricerca, dedicato all'analisi dei DSA, un ulteriore aspetto da considerare è la comorbilità (cfr. p. 9), ossia la possibilità che più disturbi coesistano nello stesso soggetto.

Dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia possono infatti presentarsi insieme nello stesso soggetto; questo è definito tecnicamente "comorbilità" (Ospedale Maria Luigia⁶⁰ 2025).

Proprio per questo motivo, si ritiene opportuno osservare congiuntamente le problematiche che tali disturbi possono generare nel contesto traduttivo. In particolare, è possibile riscontrare problemi nella gestione del tempo e dell'organizzazione del lavoro, tra cui: una maggiore lentezza nell'elaborazione del lavoro, che comporta quindi la necessità da parte dello studente di tempi aggiuntivi per completare la traduzione; difficoltà nella revisione e

59

<https://istitutosantachiara.it/disortografia/#:~:text=La%20disortografia%2C%20rendendo%20difficile%20un%20apprendimento%20automatizzato%2C%20porta,sfera%20dell%E2%80%99apprendimento%2C%20come%20la%20dislessia%20o%20la%20discalculia.> (29/04/2025).

⁶⁰ <https://www.ospedalemarialuigia.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento/dislessia-definizione-diagnosi-trattamento/> (29/04/2025).

nell'autocorrezione; difficoltà nella gestione delle fonti, poiché l'uso di dizionari, glossari e *corpora* bilingui può risultare più complesso e richiedere strategie di supporto.

Di seguito, si prende in esame un paragrafo di testo scritto in lingua francese.

J'accuse réception de votre courrier par lequel vous exprimez le souhait de bénéficier d'un congé de paternité du 10 septembre au 20 septembre 2015. Conformément aux dispositions légales du Code du travail, j'accède à votre demande. Je profite également de l'occasion pour présenter tous mes vœux de bonheur à votre enfant et féliciter les heureux parents.

Lo stesso testo verrà visualizzato da un individuo dislessico e/o disortografico nel modo seguente:

Ja kuz réssé pssion de vot reuh coup rié parle kel vou zex pris maix le souwai de bégneit fissié din con jé de pa terre ni tédu disse septembre u au vin septem breu de mille cinze. Kon for mé man o dix po zissions lé galle du Co2 du trava ye, ja xède a vot re de mandeu. Je profi té galman de loka zion pou reu pré zanter tou mai ve deux boneur a vo treu en fan é féli sité lez eureu par an.

Ovviamente, si può comprendere la difficoltà che un individuo con dislessia e/o disortografia possa avere nella lettura di tale paragrafo, e ancor più nella sua comprensione. Tali difficoltà risultano ulteriormente amplificate nel caso in cui tale testo sia scritto in lingua straniera, come nel caso della traduzione. Per questo motivo, al fine di promuovere una didattica più inclusiva e attenta alle caratteristiche ed esigenze personali di ogni studente, nel paragrafo successivo di questo stesso capitolo verrà presentato il *Colorful Learning Method*: un'idea metodologica pensata per l'insegnamento della traduzione (come analizzato in questa ricerca precedentemente, dal francese all'italiano e dall'inglese all'italiano) rivolto a studenti universitari dislessici e disortografici.

3.3 Un'idea metodologica

Questa sezione è dedicata alla presentazione del *Colorful Learning Method*: si approfondiranno i principali elementi che lo compongono, le riflessioni che ne hanno ispirato lo sviluppo, verranno riportati degli esempi di applicazione pratica.

Innanzitutto, è necessario riprendere le varie normative italiane a tutela dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, già in parte affrontate nei capitoli precedenti. In Italia, la normativa a tutela degli studenti con DSA si articola attraverso diverse leggi, linee guida e indicazioni ministeriali che mirano a garantire il diritto allo studio e a promuovere l'inclusione scolastica. I principali riferimenti normativi sono: la Legge 8 ottobre 2010, n. 170; il Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669; le Linee Guida allegate al D.M. 5669/2011; la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e il Decreto Inclusione del 2019, emendato nel 2023. Nello specifico, la Legge 170/2010 riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia come DSA e stabilisce delle misure educative e didattiche a supporto degli studenti con tali disturbi. Il D.M. n. 5669 definisce le modalità di attuazione della Legge 170/2010, mentre le Linee Guida offrono delle indicazioni per l'attuazione di interventi mirati a favore degli alunni con DSA, tra cui la predisposizione del Piano Didattico Personalizzato (PDP). Con la Direttiva Ministeriale del 2012 si introduce il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) ampliando l'attenzione anche a studenti che, pur non avendo dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, necessitano di un supporto educativo personalizzato. Infine, il Decreto Inclusione mira a rafforzare l'approccio inclusivo nella scuola attraverso l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Il Piano Didattico Personalizzato (PDP) e il Piano Educativo Individualizzato (PEI) sono due strumenti distinti, ma entrambi destinati a supportare studenti con bisogni educativi specifici. Il PDP costituisce un documento ufficiale adottato dalla scuola italiana per supportare gli studenti con DSA o BES, ma che non possiedono una certificazione di disabilità. Esso è dunque destinato a studenti con DSA, BES, ADHD, svantaggio socio-culturale e linguistico, e ha l'obiettivo di personalizzare la didattica per queste categorie di studenti per favorirne l'apprendimento attraverso misure dispensative e strumenti compensativi (cfr. par. 1.2). Il PEI, invece, è un documento obbligatorio per studenti con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/1992. È quindi destinato a studenti con disabilità fisiche, psichiche o sensoriali, riconosciute attraverso una diagnosi e il suo obiettivo è quello di definire un percorso formativo su misura per favorire l'inclusione. Infine, un'altra differenza chiave riguarda la modalità di redazione: il PDP viene redatto dal Consiglio di Classe, mentre il PEI deve coinvolgere un gruppo multidisciplinare di docenti, oltre agli specialisti e alla famiglia dello studente.

Sebbene l'attenzione verso queste tematiche abbia portato molti studenti con DSA a frequentare con successo l'università, la legge 170/2010 non prevede alcuna applicazione del PDP negli atenei. Difatti, l'utilizzo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative è consigliato nelle Linee Guida della CNUDD 2024⁶¹, ossia la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità, ma hanno solo scopo d'indirizzo, quindi non obbligano o stabiliscono in modo vincolante la loro applicazione. Per quanto attiene agli strumenti compensativi, gli studenti potranno utilizzare, durante il percorso universitario, i seguenti ausili:

- registratore digitale
- PC con correttore ortografico
- testi in formato digitale
- programmi di sintesi vocale
- la presenza di tutor con funzione di lettore, nel caso in cui non sia possibile fornire materiali d'esame in formato digitale
- calcolatrice
- tabelle e formulari
- mappe concettuali
- materiali didattici in formati accessibili (presentazioni, dispense, eserciziari) forniti se necessario in anticipo sulle lezioni
- altri strumenti tecnologici di facilitazione nella fase di studio e di esame

Per quanto concerne invece le misure dispensative, è possibile:

- considerare la possibilità di suddividere la materia d'esame in più prove parziali;
- privilegiare verifiche orali piuttosto che scritte, tenendo conto anche del profilo individuale di abilità;

⁶¹ CNUDD 2024 https://www.aiditalia.org/storage/files/milano.aiditalia.org/Documenti/20242509_lineee-guida-cnudd-testo-approvato-2024.pdf (05/05/2025).

- laddove l'esame scritto venga ritenuto indispensabile, verificare se il formato scelto (ad es. test a scelta multipla, o a risposta chiusa, ecc.), rappresenti un ostacolo e se possa essere sostituito da altre forme di valutazione scritta;
- sempre con riferimento alle prove scritte, prevedere alternativamente la riduzione quantitativa, ma non qualitativa, della prova stessa, oppure la concessione di tempo supplementare, fino a un massimo del 30%, per lo svolgimento della prova;
- considerare nella valutazione i contenuti piuttosto che la forma e l'ortografia.

Perciò, con riferimento a quanto appena elencato, nelle università non esiste un piano didattico personalizzato per gli studenti con DSA, ma si fa riferimento alle Linee guida della CNUDD 2024, che delineano gli strumenti compensativi e le misure dispensative a loro disposizione. Tuttavia, queste risorse vengono applicate principalmente in sede di esame, poiché sono pensate per facilitare la valutazione piuttosto che l'apprendimento. L'obiettivo principale di questa ricerca, invece, è proprio quello di sviluppare un piano personalizzato che supporti gli studenti con DSA durante il processo di apprendimento, in particolare nelle lezioni di traduzione. Per farlo, è fondamentale individuare le difficoltà che questi studenti incontrano nel processo traduttivo e progettare strategie didattiche mirate.

La metodologia didattica prevede l'adozione di buone pratiche che possano supportare gli studenti con DSA attraverso l'adattamento di alcune tecniche di insegnamento che, oltre a dare beneficio agli studenti con tali disturbi, possano agevolare l'apprendimento di tutti. L'obiettivo è quello di creare un ambiente inclusivo che non separi gli studenti, ma che favorisca l'apprendimento generale, promuovendo l'integrazione piuttosto che un insegnamento a "doppio binario". In questo modo, si evitano discriminazioni tra studenti con e senza DSA, puntando sull'inclusione piuttosto che sulla diversificazione delle pratiche. Individuare queste buone pratiche significa facilitare lo studio degli studenti con DSA senza però obbligare i docenti a personalizzare troppo il percorso didattico o a ricorrere a trattamenti privilegiati. L'intento è quello di creare un ambiente che permetta a tutti gli studenti di sentirsi inclusi, senza compromettere l'unità del processo di apprendimento.

Ovviamente, in ambito universitario non è possibile diversificare completamente un corso tra studenti con e senza DSA. Tuttavia, il metodo proposto può essere adottato dal docente all'interno di un corso di traduzione universitario senza creare svantaggi per nessuno. Anzi, questo approccio è pensato proprio per favorire l'inclusione didattica, garantendo a tutti gli

studenti la possibilità di beneficiare di pratiche che supportano l'apprendimento senza discriminazioni.

Queste riflessioni hanno portato all'ideazione del *Colorful Learning Method*, un metodo di apprendimento basato, tra le altre cose, sull'uso dei colori. Il nome stesso richiama l'idea di un apprendere più visivo, intuitivo e accessibile. L'impiego del colore non è solo funzionale, ma anche simbolico: il testo da tradurre non appare più semplicemente in nero su bianco, ma viene arricchito da una gamma di colori che intende guidare e supportare lo studente nel processo traduttivo. Questo approccio intende trasmettere un duplice messaggio: da un lato, che l'apprendimento può essere reso più semplice e stimolante; dall'altro, che l'inclusività è un valore centrale, promuovendo un ambiente in cui studenti con e senza DSA possano affrontare insieme, su basi più giuste ed eque, le sfide della traduzione. La scelta di fondare questo metodo su elementi visivi – che possono essere colori o immagini – piuttosto che su aspetti esclusivamente testuali o astratti, non è affatto casuale. Essa infatti risponde a un'esigenza cognitiva precisa: le persone con DSA presentano spesso difficoltà legate alla memoria di lavoro e a breve termine, rendendo più complesso il mantenimento e l'elaborazione di informazioni verbali. Al contrario, tendono a beneficiare strategie basate sull'associazione visiva: immagini e colori facilitano la comprensione e la memorizzazione dei concetti.

Il *Colorful Learning Method* è stato ideato per sviluppare un piano personalizzato che supporti gli studenti con DSA durante l'intero processo di apprendimento nelle lezioni universitarie di traduzione. L'obiettivo principale è quello di accompagnare questi studenti non solo nella fase valutativa, ma fin dal momento dell'acquisizione delle competenze. Per farlo, il metodo combina strumenti già esistenti – attualmente utilizzati esclusivamente in sede d'esame – con nuove strategie e risorse visive, creando così un sistema integrato di supporti didattici pensato per rispondere alle esigenze specifiche degli studenti con DSA.

Gli strumenti già esistenti di cui si serve il *Colorful Learning Method* rimandano agli strumenti compensativi e alle misure dispensative. Tuttavia, le misure dispensative si concentrano per lo più sulla sostituzione delle verifiche scritte con prove orali, sulla modifica del formato delle prove (ad esempio domande a scelta multipla) o sulla riduzione quantitativa del carico richiesto. Inoltre, si prevede che nella valutazione vengano privilegiati i contenuti piuttosto che la forma e l'ortografia. Ovviamente, tutte queste strategie risultano difficilmente applicabili nel contesto di una prova di traduzione, dove la forma – intesa come correttezza ortografica, sintattica e grammaticale – ha un peso tanto rilevante quanto il contenuto. Per questo motivo, si rende necessario un approccio diverso, che non escluda tali aspetti, ma che, al contempo, ne faciliti

l'apprendimento. Infatti, gli strumenti già esistenti a cui il *Colorful Learning Method* fa riferimento sono selezionati tra quelli compatibili con le specificità della traduzione. In particolare, l'utilizzo di PC con correttore ortografico automatico, l'utilizzo di programmi di videoscrittura e di sintesi vocale, la concessione di un tempo maggiore per svolgere la traduzione. Al contrario, viene esclusa la riduzione del carico quantitativo, in quanto inconciliabile con le esigenze formative della traduzione.

Oltre a questo, il *Colorful Learning Method*, come confermato anche dalle dichiarazioni degli studenti intervistati tramite il sondaggio, si propone di avvalersi del Modello di Gordon, in cui l'insegnante assume il ruolo di "facilitatore", basando la didattica sulla fiducia reciproca, sul rispetto e la risoluzione pacifica dei conflitti. In particolare, lo psicologo americano Thomas Gordon descrive il docente come un facilitatore e non un trasmettitore di sapere, che ha il ruolo di supportare lo sviluppo personale dell'allievo. L'accento viene posto, quindi, su una comunicazione empatica, basata sull'ascolto attivo e il "messaggio-io", ovvero esprimere i propri stati d'animo e bisogni evitando giudizi e colpevolizzazioni (cfr. Università Nicolò Cusano⁶²). In questo contesto, il docente ha la possibilità di abbassare il cosiddetto "filtro-affettivo", ossia l'insieme di emozioni negative (come ansia, insicurezza e frustrazione) che rischiano di ostacolare l'apprendimento del discente. Promuovendo, dunque, un ambiente aperto e accogliente, il docente pone le basi per un apprendimento efficace, in linea con i principi del *Colorful Learning Method*. Tuttavia, nel contesto accademico – e in particolare nei corsi universitari di traduzione – non si può parlare in senso assoluto di "insegnante come facilitatore" seguendo il Modello di Gordon, poiché il docente universitario è chiamato a valutare formalmente le competenze degli studenti, attribuendo un voto indice del loro percorso accademico. Questo elemento rende quindi inevitabile l'innalzamento del "filtro affettivo". Sebbene durante il corso l'insegnante possa comunque assumere un ruolo di supporto, la consapevolezza che sarà lui stesso a dover assegnare un voto finale riduce, di fatto, l'efficacia del modello gordiano. Diversamente, in contesti più neutri, come un centro linguistico, dove le competenze vengono verificate tramite test standard e oggettivi, risulta possibile un'applicazione più autentica dei principi teorizzati da Gordon.

Per quanto concerne, invece, le nuove misure che il metodo si propone di introdurre, è necessario seguire uno schema ben definito. Il primo passaggio, consiste nel redigere ogni testo da tradurre utilizzando il font **Open Dyslexic**, un carattere tipografico progettato

⁶² <https://bari.unicusano.it/studiare-a-bari/modello-di-gordon/> (05/05/2025).

specificatamente per aiutare le persone con dislessia nella lettura. Infatti, le lettere sono progettate per essere facilmente distinguibili tra loro (es. **b**, **d**, **p**), la spaziatura aumentata e il design aiutano a ridurre la possibilità di saltare delle lettere durante la lettura. L'impiego di questo font, quindi, riduce l'affaticamento nella lettura e aumenta la comprensione del testo, due esercizi chiave per il processo traduttivo.

Il secondo passaggio, invece, consiste nell'individuare tutti i connettori logici presenti nel testo, per poi evidenziarli in grassetto. In questo modo, il discente potrà identificare con maggiore facilità le connessioni logiche tra le diverse parti del testo. Successivamente, il testo verrà suddiviso in paragrafi ben strutturati, basati sul riconoscimento dei connettori effettuato precedentemente.

Infine, un ultimo passaggio prima di procedere con l'effettiva lettura e comprensione del testo, e successivamente alla sua traduzione, consiste nell'individuare i concetti chiave ed evidenziarli utilizzando colori diversi.

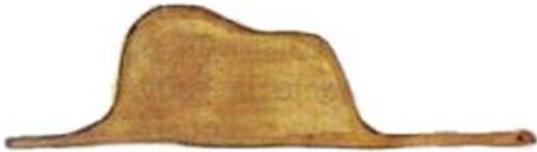
Per comprendere appieno l'importanza di questi primi passaggi, è fondamentale esaminare un esempio concreto di come possano supportare il discente nella lettura e comprensione del testo, che rappresenta il primo passaggio fondamentale nel processo traduttivo. Inizialmente, vedremo come uno studente con DSA visualizza il testo che dovrà essere tradotto, utilizzando il "Piccolo Principe" di Antoine de Saint-Exupéry, capitolo 1. Il testo dovrà essere tradotto dall'inglese all'italiano.

Pertanto, un esempio visivo e concreto di questi passaggi è il seguente:

EN	IT
<p>Onc e wne I swa xis sryae old I wsa a ganfmiciet picutre in a obok, caleld Tur eSrtoies form Nutea r, abuot the alrpimev forets. It wsa a pciture of a oab ctsonrotcir in the act of wsinalwolg an ailman. ereH is a cyop of the wnaidrg.</p> 	<p>...</p>

In the obok it sadi: "Boa csoitrntorc sowlalw thei r prey oelwh, htuowit cwhgine it. After tath htey rea nto elba to evmo, and they eslpe tgourhh the sxi mhnots tath heyt need for gtdnieois."

I pedrnoed eeplyd, teh n, veor the auredvntes of the jngel u. And tfear osem owkr iwth a locore d paniel I eucscdede in knamig my rstfi dnirawg. My gDwinra uNemb rOen. It oeklod sthneimo g lkie this:



I wsheed my smeateciper to the up-groswn, nda aksde htem ehretw the rwiadng tgdenehrif them.

tBu teyh aedsernw: "gtFrinh e? Wphy hould any oen be egfirhnetd yb a hta?"

My nidwgarw asw nto a etrcpiu of a hat. It swa a ptcuire of a boa ctsonrtroci dstiignge an eelnatph. utB cines the gupn-wros were not elba to tnsredanud it, I dmea netoahr gnwraid: I derw the isnde of a boa rcinosttco, so that the upg-nsrow olcdu see it yreacll. hTey alwasy need to have gsnhit eledxapni. My Dnagiwr Nruemob oTw okeldo like hits:



heT upgrsnwo' reepnos, htis itme, wsa to isadve me to aly saeid my darwisng of boa siostrtrcno, wehrteh from the isdine ro the oudesit, nda dvoete mfeyls iendtas to georpaghy, ithsory, amhtthcirie, dna mgaramr. hTat si hyw, ta the

aeg of six, I aevg pu what hmtig hvae eebn a gfcaniimtne eerarc as a npitar. I had eebn hertendaids by the ailurfe of my Dwanrig mNurebo eOn nda my rgDnawi uNmebor oTw. Grsnou-pw neve r nresadutnd ayntihng by tselesmehv, nda it is sroeimest for redchli n to be ywlasa nda rfoveer eixgpnaln sgitnh to them.

So thne I oehcs eenoahtr proensfosi, nda ldeaern to iolt psenraal. I hvae ofnwl a itltel vroe all sprat of the wlord; nda it is tuer that geopagrhy sah eebn vyer fuesul to me. At a glcane I nac dsinighstuih hCina rfom zAnoria. If oen steg ltos in the nghit, shuc kowneldge si bvealua.

In the crsoue of htsi file I hvae had a gerta nmya rcoeutnnes iwth a rgtae mnay plopee hwo hvae eebn encenodcr iwth trmatse of enoseucqcn. I hvea deilv a rgtae adle among gspnwuro-. I hvea nsee them ileyatimnt, clsoe at hnad. And thta sa'hn t cmuh ivdermop my opoinin of mthe.

Whreenv eI tem oen of hem ttha eemdes to me at lal cshigr-eedil, I ired dthe epxetmeinr of snihowg him my Darniwg Nubemor eOn, hciwh I hvea awslya ptek. I wdlou try to dfin out, so, if htsi wsa a psreon of utre gindnrasutne. But, oewhver it swa, he, ro ehs, duwol always say:

"Thatt si a hat."

henT I luowd nvere talk to taht enrops abuot aobs, ro irmaplev festros, or sstra. I uldow bring mlesyf dwon to hsi velle. I dlowu tlak to him abuot brdgie, dna ogfl, dna istpolci, dna kectyens. dnA the upn-srgow dwuol be gretlay lseedap to hvea met hcus a elbsiesin anm.⁶³

⁶³ Il testo che imita la visualizzazione di un soggetto con DSA è stato realizzato attraverso l'utilizzo dell'Intelligenza Artificiale (IA).

Ovviamente, leggere e comprendere un testo con tale visualizzazione risulta estremamente difficile, richiedendo una grande concentrazione e provocando un notevole affaticamento cognitivo. Per cui, passiamo al primo passaggio del *Colorful Learning Method*: l'utilizzo del font Open Dyslexic, che dovrebbe favorire, per i soggetti con DSA, un miglioramento alla leggibilità del testo.

EN	IT
<p>Once when I was six years old I saw a magnificent picture in a book, called True Stories from Nature, about the primeval forest. It was a picture of a boa constrictor in the act of swallowing an animal. Here is a copy of the drawing.</p>  <p>In the book it said: "Boa constrictors swallow their prey whole, without chewing</p>	<p>...</p>

it. After that they are not able to move, and they sleep through the six months that they need for digestion."

I pondered deeply, then, over the adventures of the jungle. And after some work with a colored pencil I succeeded in making my first drawing. My Drawing Number One. It looked something like this:



I showed my masterpiece to the grown-ups, and asked them whether the drawing frightened them.

But they answered:

"Frighten? Why should anyone be frightened by a hat?"

My drawing was not a picture of a hat. It was a picture of a boa constrictor digesting an elephant. But since the grown-ups were not able to understand it, I made another drawing: I drew the inside of a boa constrictor, so that the grown-ups could see it clearly. They always need to have things explained.

My Drawing Number Two looked like this:



The grown-ups' response, this time, was to advise me to lay aside my drawings of boa constrictors, whether from the inside or the outside, and devote myself instead to geography, history, arithmetic, and grammar. That is why, at the age of six, I gave up what might have been a magnificent career as a painter. I had been disheartened by the failure of my Drawing Number One and my Drawing Number Two. Grown-ups never understand anything by themselves, and it is tiresome for children

to be always and forever explaining things to them.

So then I chose another profession, and learned to pilot airplanes. I have flown a little over all parts of the world; and it is true that geography has been very useful to me. At a glance I can distinguish China from Arizona. If one gets lost in the night, such knowledge is valuable.

In the course of this life I have had a great many encounters with a great many people who have been concerned with matters of consequence. I have lived a great deal among grown-ups. I have seen them

intimately, close at hand.

And that hasn't much improved my opinion of them.

Whenever I met one of them who seemed to me at all clear-sighted, I tried the experiment of showing him my Drawing Number One, which I have always kept. I would try to find out, so, if this was a person of true understanding. But, whoever it was, he, or she, would always say:

"That is a hat!"

Then I would never talk to that person about boa constrictors, or primeval forests, or stars. I would

bring myself down to his level. I would talk to him about bridge, and golf, and politics, and neckties. And the grown-up would be greatly pleased to have met such a sensible man.	
--	--

Successivamente, è necessario individuare nel testo i connettori logici e metterli in grassetto, in modo da renderli più visibili ed evidenti. Con l'utilizzo del font Open Dyslexic, gli studenti con DSA dovrebbero beneficiare di una visualizzazione chiara e meno faticosa, migliorando la comprensione del testo. A questo punto, per garantire una continuità visiva, si tornerà, esclusivamente nell'ambito di questa ricerca, a un font standard.

EN	IT
<p>Once when I was six years old I saw a magnificent picture in a book, called True Stories from Nature, about the primeval forest. It was a picture of a boa constrictor in the act of swallowing an animal. Here is a copy of the drawing.</p>  <p>In the book it said: "Boa constrictors swallow their prey whole, without chewing it. After that</p>	...

they are not able to move, and they sleep through the six months that they need for digestion."

I pondered deeply, **then**, over the adventures of the jungle. And after some work with a colored pencil I succeeded in making my first drawing. My Drawing Number One. It looked something like this:



I showed my masterpiece to the grown-ups, and asked them whether the drawing frightened them.

But they answered: "Frighten? Why should any one be frightened by a hat?"

My drawing was not a picture of a hat. It was a picture of a boa constrictor digesting an elephant. **But since** the grown-ups were not able to understand it, I made another drawing: I drew the inside of a boa constrictor, so that the grown-ups could see it clearly. They always need to have things explained. My Drawing Number Two looked like this:



The grown-ups' response, **this time**, was to advise me to lay aside my drawings of boa constrictors, whether from the inside or the outside, and devote myself instead to geography, history, arithmetic, and grammar. **That is why**, at the age of six, I gave up what might have been

a magnificent career as a painter. I had been disheartened by the failure of my Drawing Number One and my Drawing Number Two. Grown-ups never understand anything by themselves, and it is tiresome for children to be always and forever explaining things to them.

So then I chose another profession, and learned to pilot airplanes. I have flown a little over all parts of the world; and it is true that geography has been very useful to me. At a glance I can distinguish China from Arizona. If one gets lost in the night, such knowledge is valuable.

In the course of this life I have had a great many encounters with a great many people who have been concerned with matters of consequence. I have lived a great deal among grown-ups. I have seen them intimately, close at hand. **And** that hasn't much improved my opinion of them.

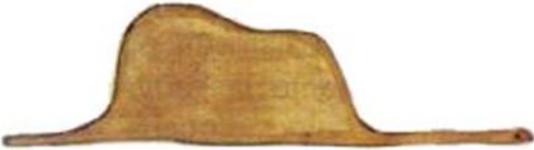
Whenever I met one of them who seemed to me at all clear-sighted, I tried the experiment of showing him my Drawing Number One, which I have always kept. I would try to find out, so, if this was a person of true understanding. **But**, whoever it was, he, or she, would always say:

"That is a hat."

Then I would never talk to that person about boa constrictors, or primeval forests, or stars. I would bring myself down to his level. I would talk to him about bridge, and golf, and politics, and neckties. **And** the grown-up would be greatly pleased to have met such a sensible man.⁶⁴

⁶⁴ Il testo è stato ripreso dal link seguente <https://blogs.ubc.ca/edcp508/files/2016/02/TheLittlePrince.pdf> (05/05/2025).

Adesso, il testo può essere suddiviso in paragrafi e si possono individuare i concetti chiave con colori diversi, per facilitarne l'individuazione e migliorare la comprensione.

EN	IT
<p>Once when I was six years old I saw a magnificent picture in a book, called True Stories from Nature, about the primeval forest. It was a picture of a boa constrictor in the act of swallowing an animal. Here is a copy of the drawing.</p>  <p>In the book it said: "Boa constrictors swallow their prey whole, without chewing it. After that they are not able to move, and they sleep through the six months that they need for digestion."</p> <p>I pondered deeply, then, over the adventures of the jungle. And after some work with a colored pencil I succeeded in making my first drawing. My Drawing Number One. It looked something like this:</p> 	...

I showed my masterpiece to the grown-ups, and asked them whether the drawing frightened them.

But they answered: "Frighten? Why should any one be frightened by a hat?"

My drawing was not a picture of a hat. It was a picture of a boa constrictor digesting an elephant. **But since the grown-ups were not able to understand it,** I made another drawing: I drew the inside of a boa constrictor, so that the grown-ups could see it clearly. **They always need to have things explained.** My Drawing Number Two looked like this:



The grown-ups' response, **this time,** was to advise me to lay aside my drawings of boa constrictors, whether from the inside or the outside, and **devote myself instead to geography, history, arithmetic, and grammar.** **That is why,** at the age of six, **I gave up what might have been a magnificent career as a painter.** I had been disheartened by the **failure** of my Drawing Number One and my Drawing Number Two.

Grown-ups never understand anything by themselves, and it is tiresome for children to

be always and forever explaining things to them.

So then I chose another profession, and learned to pilot airplanes. I have flown a little over all parts of the world; and it is true that geography has been very useful to me. At a glance I can distinguish China from Arizona. If one gets lost in the night, such knowledge is valuable.

In the course of this life I have had a great many encounters with a great many people who have been concerned with matters of consequence. I have lived a great deal among grown-ups. I have seen them intimately, close at hand. **And** that hasn't much improved my opinion of them.

Whenever I met one of them who seemed to me at all clear-sighted, I tried the experiment of showing him my Drawing Number One, which I have always kept. I would try to find out, so, if this was a person of true understanding. **But**, whoever it was, he, or she, would always say:

"That is a hat."

Then I would never talk to that person about boa constrictors, or primeval forests, or stars. **I would bring myself down to his level.** I would talk to him about bridge, and golf, and politics, and neckties. **And** the grown-up would be greatly pleased to have met such a sensible man.

Quest'ultimo passaggio rende il testo non solo più leggibile, ma anche più chiaro dal punto di vista visivo. Inoltre, come già detto in precedenza, l'impiego dei colori supporta gli studenti con DSA non solo nella comprensione del contenuto, ma anche, e soprattutto, nel rafforzare la memoria di lavoro: in questo modo saranno facilitati nel ricordare i concetti chiave del testo.

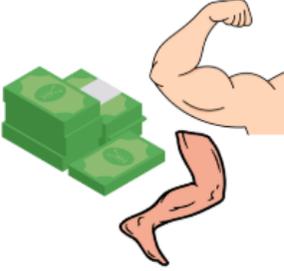
Va tuttavia considerato che esistono altri passaggi da valutare prima di procedere con l'attività di traduzione. Tali passaggi verranno ora sperimentati e analizzati utilizzando lo stesso testo.

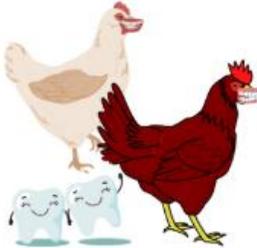
Infatti, l'attività di traduzione richiede diversi step, che iniziano con la fase di comprensione del testo nella lingua di partenza, in questo caso quella straniera. Come già osservato negli esempi in lingua inglese, per gli studenti con DSA la comprensione può risultare più complessa, a causa del modo in cui essi visualizzano il testo, modalità che varia in base al grado di gravità del disturbo. In ogni caso, la comprensione del testo *source* avviene attraverso un'attenta lettura, seguita poi dall'individuazione dei termini o delle espressioni non note. Attualmente, si fa spesso ricorso a dizionari bilingue o monolingue, oppure a strumenti di traduzione automatica come ReversoContext, WordReference e simili. Altri metodi, invece, prevedono l'analisi di testi paralleli o l'uso di *corpora* bilingui, dove le parole ricorrono in contesti già definiti. Tuttavia, l'accesso a queste risorse per gli studenti con DSA può risultare più complesso e richiedere strategie di supporto, soprattutto a causa delle difficoltà di lettura e comprensione, ma anche della memoria di lavoro. Per rispondere a queste esigenze, il *Colorful Learning Method* propone la creazione di glossari terminologici personali durante l'intero anno accademico. Tali glossari si basano non solo su rappresentazioni grafiche delle espressioni, ma anche su immagini visive, così da facilitare il mantenimento e il richiamo del significato.

Di seguito viene presentato un esempio concreto realizzato ai fini della presente ricerca. In questo caso, il glossario terminologico si concentra sulle espressioni idiomatiche proponendo una corrispondenza dal francese all'inglese. L'obiettivo è mostrare come, attraverso l'uso di supporti visivi, sia possibile facilitare l'apprendimento e la memorizzazione.

Colorful Learning Method – Glossaire terminologique (FR>EN)

Terme FR	Image FR	Équivalent EN	Image EN	Signification	Contexte d'utilisation
Avoir des fourmis dans les jambes		My legs fell asleep		Avoir des picotements dans les jambes	Je suis resté assis trop longtemps, maintenant j'ai des fourmis dans les jambes
Avoir le cœur sur la main		Wearing one's heart on one's sleeve		Être généreux	Il a le cœur sur la main, il donne toujours sans attendre quelque chose en retour
Avoir les deux pieds dans la même bottine		To have two left feet		Être incapable d'agir, passif, sans initiative	Ne restez pas là avec vos deux pieds dans la même bottine, allez aider votre camarade.

<p>Avoir un chat dans la gorge</p>		<p>Have a frog in one's throat</p>		<p>Avoir du mal à émettre des sons dans la gorge</p>	<p>Je n'arrive pas à parler, j'ai un chat dans la gorge</p>
<p>Coûter les yeux de la tête</p>		<p>It will cost you an arm and a leg</p>		<p>Coûter très cher</p>	<p>Cette voiture coûte les yeux de la tête</p>
<p>Donner sa langue au chat</p>		<p>To give up</p>		<p>Laisser tomber</p>	<p>Je ne trouve pas la réponse. Alors, je donne ma langue au chat</p>

Dévoré des yeux		Mooning over someone or something		Vouloir quelque chose	Elle dévore les desserts des yeux
En mettre la main au feu		Take it to the bank		Être absolument certain de quelque chose	Je mets ma main au feu qu'il dit la vérité, je le connais trop bien pour en douter
Quand les poules auront des dents		When pigs will fly		Jamais	Elle acceptera de sortir avec lui quand les poules auront des dents, il ne l'intéresse pas du tout
Raconter des salades		Spinning fairy tales		Raconter des histoires qui ne sont pas vraies	Ce n'est pas possible ! Arrête de raconter des salades !

<p>Être joli(e) comme un cœur</p>		<p>As pretty as a peach/as cute as a button</p>		<p>Être beau ou belle</p>	<p>Cette petite fille est jolie comme un cœur, avec ses boucles blondes et son sourire éclatant</p>
<p>Être rouge comme une tomate</p>		<p>Red as a beet</p>		<p>Être rouge de gêne ou de honte</p>	<p>Quand je dois parler en public, je deviens rouge comme une tomate</p>

Dopo aver ricercato i termini all'interno del proprio glossario, lo studente procederà a individuarli nel testo, per poi tradurli dalla lingua *source* alla lingua *target*. Vediamo quindi come apparirà la traduzione dall'inglese all'italiano.

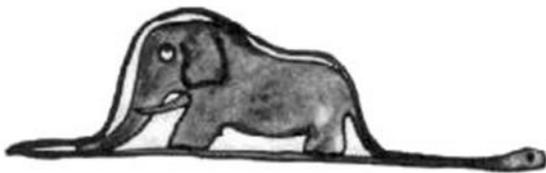
EN	IT
<p>Once when I was six years old I saw a magnificent picture in a book, called True Stories from Nature, about the primeval forest. It was a picture of a boa constrictor in the act of swallowing an animal. Here is a copy of the drawing.</p>  <p>In the book it said: "Boa constrictors swallow their prey whole, without chewing it. After that they are not able to move, and they sleep through the six months that they need for digestion."</p> <p>I pondered deeply, then, over the adventures of the jungle. And after some work with a colored pencil I succeeded in making my first drawing. My Drawing Number One. It looked something like this:</p>	<p>Un tempo lontano, quando avevo sei anni, in un libro sulle foreste primordiali, intitolato "Storie vissute della natura", vidi un magnifico disegno.</p> <p>Rappresentava un serpente boa nell'atto di inghiottire un animale.</p> <p>Eccovi la copia del disegno.</p>  <p>C'era scritto: "I boa ingoiano la loro preda tutta intera, senza masticarla.</p> <p>Dopo di che non riescono più a muoversi e dormono durante i sei mesi che la digestione richiede".</p> <p>Meditai a lungo sulle avventure della jungla. E a mia volta riuscii a tracciare il mio primo disegno.</p> <p>Il mio disegno numero uno. Era così:</p>



I showed my masterpiece to the grown-ups, and asked them whether the drawing frightened them.

But they answered: "Frighten? Why should any one be frightened by a hat?"

My drawing was not a picture of a hat. It was a picture of a boa constrictor digesting an elephant. **But since the grown-ups were not able to understand it,** I made another drawing: I drew the inside of a boa constrictor, so that the grown-ups could see it clearly. **They always need to have things explained.** My Drawing Number Two looked like this:



The grown-ups' response, **this time,** was to advise me to lay aside my drawings of boa constrictors, whether from the inside or the outside, and **devote myself instead to geography, history, arithmetic, and grammar.** **That is why,** at the age of six, **I gave up what might have been a magnificent career as a painter.** I had been



Mostrai il mio capolavoro alle persone grandi, domandando se il disegno li spaventava.

Ma mi risposero: "Spaventare? Perché mai, uno dovrebbe essere spaventato da un cappello?"

Il mio disegno non era il disegno di un cappello.

Era il disegno di un boa che digeriva un elefante.

Affinché vedessero chiaramente che cos'era, disegnai l'interno del boa.

Bisogna sempre spiegarle le cose, ai grandi.

Il mio disegno numero due si presentava così:



Questa volta mi risposero di lasciare da parte i boa, sia di fuori che di dentro, e di applicarmi invece alla geografia, alla storia, all'aritmetica e alla grammatica.

Fu così che a sei anni io rinunciai a quella che avrebbe potuto essere la mia gloriosa carriera di pittore.

<p>disheartened by the failure of my Drawing Number One and my Drawing Number Two.</p> <p>Grown-ups never understand anything by themselves, and it is tiresome for children to be always and forever explaining things to them.</p> <p>So then I chose another profession, and learned to pilot airplanes. I have flown a little over all parts of the world; and it is true that geography has been very useful to me. At a glance I can distinguish China from Arizona. If one gets lost in the night, such knowledge is valuable.</p> <p>In the course of this life I have had a great many encounters with a great many people who have been concerned with matters of consequence. I have lived a great deal among grown-ups. I have seen them intimately, close at hand. And that hasn't much improved my opinion of them.</p> <p>Whenever I met one of them who seemed to me at all clear-sighted, I tried the experiment of showing him my Drawing Number One, which I have always kept. I would try to find out, so, if this was a person of true understanding. But, whoever it was, he, or she, would always say: "That is a hat."</p>	<p>Il fallimento del mio disegno numero uno e del mio disegno numero due mi aveva disarmato.</p> <p>I grandi non capiscono mai niente da soli e i bambini si stancano a spiegargli tutto ogni volta.</p> <p>Allora scelsi un'altra professione e imparai a pilotare gli aeroplani.</p> <p>Ho volato un po' sopra tutto il mondo: e veramente la geografia mi è stata molto utile. A colpo d'occhio posso distinguere la Cina dall'Arizona, e se uno si perde nella notte, questa sapienza è di grande aiuto.</p> <p>Ho conosciuto molte persone importanti nella mia vita, ho vissuto a lungo in mezzo ai grandi.</p> <p>Li ho conosciuti intimamente, li ho osservati proprio da vicino.</p> <p>Ma l'opinione che avevo di loro non è molto migliorata.</p> <p>Quando ne incontravo uno che mi sembrava di mente aperta, tentavo l'esperimento del mio disegno numero uno, che ho sempre conservato.</p> <p>Cercavo di capire così se era veramente una persona comprensiva.</p> <p>Ma, chiunque fosse, uomo o donna, mi rispondeva: "E' un cappello".</p>
--	---

<p>Then I would never talk to that person about boa constrictors, or primeval forests, or stars.</p> <p>I would bring myself down to his level. I would talk to him about bridge, and golf, and politics, and neckties. And the grown-up would be greatly pleased to have met such a sensible man.</p>	<p>E allora non parlavo di boa, di foreste primitive, di stelle.</p> <p>Mi abbassavo al suo livello. Gli parlavo di bridge, di golf, di politica, di cravatte.</p> <p>E lui era tutto soddisfatto di avere incontrato un uomo tanto sensibile.⁶⁵</p>
---	---

Benché si sia giunti alla traduzione del testo di partenza, è importante sottolineare che il *Colorful Learning Method* comprende altre due strategie applicabili a questo tipo di esercizio. La prima riguarda l'utilizzo della traduzione automatica (*Machine Translation*, MT), proposta con modalità differenti a seconda che si tratti di corsi del primo o del terzo anno accademico. La seconda, invece, concerne l'impiego di attività di ludolinguistica.

Per quanto attiene alla traduzione automatica, si fa riferimento all'utilizzo dell'Intelligenza Artificiale (IA) in questo campo. Per IA “si intendono tutti i metodi e gli strumenti utilizzati da una macchina per imitare l'intelligenza umana” (Ibanez 2023⁶⁶). In particolare, i metodi di traduzione con IA sono essenzialmente tre:

- la traduzione automatica, che a sua volta si distingue in “traduzione automatica RBMD”, cioè basata su regole linguistiche, e “traduzione automatica statistica”, che sfrutta il *machine learning*, ossia algoritmi che sono in grado di analizzare traduzioni esistenti ed estrarne modelli;
- la traduzione neurale, come DeepL, un software che si basa sui dati del sito di traduzione Linguee (un dizionario multilingue che confronta traduzioni in più di venti lingue), questa è in grado di tenere conto dell'insieme del testo e del suo contesto;
- software di traduzione che usano IA, come ChatGPT di OpenAI.

Come in molti altri settori, anche nell'ambito della traduzione l'impiego dell'IA comporta al contempo sia vantaggi che criticità. Questa tematica si trova infatti al centro di numerosi

⁶⁵ Il testo è stato ripreso dal link seguente <https://www.ilportalediebambini.net/il-piccolo-principe-antoine-de-saint-exupery-cap-1/> (05/05/2025).

⁶⁶ <https://www.traducta.it/notizie/impatto-intelligenza-artificiale-traduzione#:~:text=Quali%20sono%20i%20metodi%20di%20traduzione%20con%20IA%3F,CAT%20%28Computer-assisted%20translation%2C%20ovvero%20traduzione%20assistita%20da%20computer%29> (06/05/2025).

dibattiti che evidenziano, da un lato, le conseguenze dannose dell'utilizzo di questi software – come l'incapacità da parte delle macchine di prendere in considerazione i codici e gli usi culturali propri un determinato contesto – e dall'altro sottolineano come tali strumenti possano, se usati in modo consapevole, rappresentare un supporto concreto al lavoro del traduttore.

Stiamo già assistendo all'emergere di un metodo ibrido: la traduzione neurale seguita da post-editing che consiste nel combinare le prestazioni dell'intelligenza artificiale con il know-how umano. Più che una minaccia, l'intelligenza artificiale potrebbe quindi essere una vera opportunità per i traduttori (Ibanez 2023).

Pertanto, in riferimento a questo approccio “ibrido”, che combina *Human Translation* e *Machine Translation*, il *Colorful Learning Method* propone per gli studenti con DSA del primo anno del corso accademico di traduzione l'utilizzo delle MT nella fase di post-editing. In particolare, l'IA può fornire varie opzioni tra cui scegliere delle frasi in cui si riscontrano degli errori – grammaticali, sintattici, lessicali, terminologici e di senso – sulle quali gli studenti possono intervenire. Le frasi che risultano poco idiomatiche nella lingua d'arrivo possono, quindi, essere riformulate con l'ausilio dell'IA. Naturalmente, lo studente dovrà consegnare al docente entrambe le versioni della traduzione, così da permettere una valutazione completa che tenga conto non solo del contenuto (come previsto anche dalle misure dispensative), ma anche della forma e del ragionamento dello studente.

Esempio pratico (usando ChatGPT di OpenAI):

Frase originale (FR)	Elle a assisté à la réunion pour représenter son entreprise.
Traduzione (sbagliata) dello studente (EN)	She assisted to the meeting to represent her company.
Opzioni tra cui scegliere fornite dall'IA	<ol style="list-style-type: none"> 1) She helped at the meeting to represent her company. 2) She assisted the meeting to represent her company. 3) She was present in the meeting to represent her company. 4) She attended the meeting to represent her company (corretta).

Dopo aver ricevuto le diverse opzioni tra cui scegliere, lo studente potrà consultare il dizionario o il proprio glossario per verificare il significato dei verbi proposti e poi selezionare l'opzione che ritiene più corretta, giustificandola. Questo esercizio non solo semplifica il carico cognitivo, ma contribuisce anche a sviluppare una maggiore consapevolezza degli errori più frequenti all'interno delle traduzioni (come l'idiomaticità, i falsi amici e le collocazioni) e rafforza la memoria visiva e terminologica. Inoltre, questo tipo di esercizio stimola l'autonomia nella scelta della traduzione corretta da parte dello studente, promuovendo l'analisi critica dei termini da utilizzare e il ragionamento linguistico.

In merito agli studenti con DSA del terzo anno accademico, l'utilizzo delle MT è consentito esclusivamente per quanto concerne la prima stesura della traduzione. Nella fase iniziale, gli studenti potranno avvalersi dell'IA per una traduzione letterale, in modo da agevolare le tempistiche (poiché i testi da tradurre sono più lunghi rispetto a quelli del primo anno). Tuttavia, la fase di revisione e di post-editing dovrà essere svolta interamente dallo studente, che utilizzerà strumenti quali dizionari bilingue e monolingue, glossari terminologici personali (che, giunti al terzo anno, dovranno essere ben sviluppati) e testi paralleli.

In conclusione, l'utilizzo delle MT durante la fase di traduzione potrebbe rappresentare un valido supporto per gli studenti con DSA, in particolare per dislessici e disortografici, integrandosi con gli altri strumenti già menzionati. Infatti, non si tratterebbe solo di un aiuto nella revisione e nell'autocorrezione del testo, ma anche di un supporto per una gestione più efficace del tempo, aspetto che, come già sottolineato, risulta particolarmente difficile per gli studenti con tali disturbi dell'apprendimento.

Per quanto attiene alle attività di ludolinguistica, il *Colorful Learning Method* si propone di inserirle come esercizi rafforzativi per le competenze linguistiche e per la memoria. Questi esercizi non si integrano direttamente nella fase di stesura della traduzione, ma la supportano in modo indiretto, contribuendo a consolidare le abilità linguistiche in generale. Questo approccio include la ludolinguistica, un concetto teorizzato da Anthony Mollica, uno dei primi studiosi a sistematizzare l'idea di una disciplina che unisce la linguistica e il gioco.

La ludolinguistica, che si inserisce nell'ambito della glottodidattica ludica, si ispira alle teorie di diversi studiosi che considerano il gioco come una prerogativa per l'apprendimento umano. Tra questi, Freud individua nel gioco "una funzione catartica rispetto alle esigenze dolorose e traumatiche"; Piaget sottolinea l'importanza del gioco simbolico nella "costruzione dell'immagine mentale" (Fantozzi 2018); Vygotskij osserva che nel gioco il bambino riesce a

superare la propria età cognitiva, come se crescesse; e Montessori vede nel gioco una sorta di “addestramento” cognitivo e sensoriale.

Il Professor Anthony Mollica, considerato il padre della ludolinguistica, ha trasformato questo approccio in una vera e propria metodologia riconosciuta in ambito scolastico e accademico. Mollica, tra le altre cose, ha studiato l’uso del gioco nell’apprendimento linguistico, concentrandosi sul metodo “fonico-sillabico”, che parte dal singolo elemento (grafema/fonema) per poi arrivare all’associazione di più elementi, prima la sillaba, poi la parola.

Il metodo fonico-sillabico è in grado di assicurare la riduzione al minimo degli errori ortografici proprio per la sua caratteristica induttiva dal singolo elemento (fonema/grafema) all’associazione di più elementi (prima sillaba, quindi parola), contrapponendosi al metodo globale che percorre il processo contrario. Ed è proprio per queste prerogative che esso produce maggiori risultati anche con giovani studenti con criticità nell’apprendimento, siano esse dipendenti da carenze intellettive, da disturbi sensoriali o da DSA (Fantozzi 2018).

Un esempio concreto di attività è il seguente. In particolare, questo esercizio è stato ripreso dalla rubrica “Ludolinguistica. Giochiamo con le parole” a cura di Mollica e Rossi, in cui mensilmente vengono pubblicati giochi enigmistici destinati agli insegnanti di italiano che si avvalgono della ludolinguistica all’interno dei loro corsi.

Attività 1

area linguistica	parole composte (aggettivo + aggettivo)
competenza/abilità linguistica	grammaticale, leggere/scrivere
attività	cruciverba
istruzioni/consegne	Inserisci nel cruciverba le parole composte (aggettivo + aggettivo) elencate a sinistra. Per facilitarti il compito, ti diamo il primo stimolo

67

⁶⁷ Attività ripresa da: <https://www.ornimieditions.com/pdf/08.%20LUDOLINGUISTICA.pdf> (06/05/2015).

7 lettere

MALSANO

9 lettere

AGRODOLCE

ROSSONERO

SORDOMUTO

PIANOFORTE

10 lettere

BIANCONERO

DOLCEAMARO

VARIOPINTO

11 lettere

CHIAROSCURO

GIALLOROSSO

GRIGIOVERDE

TRAGICOMICO

12 lettere

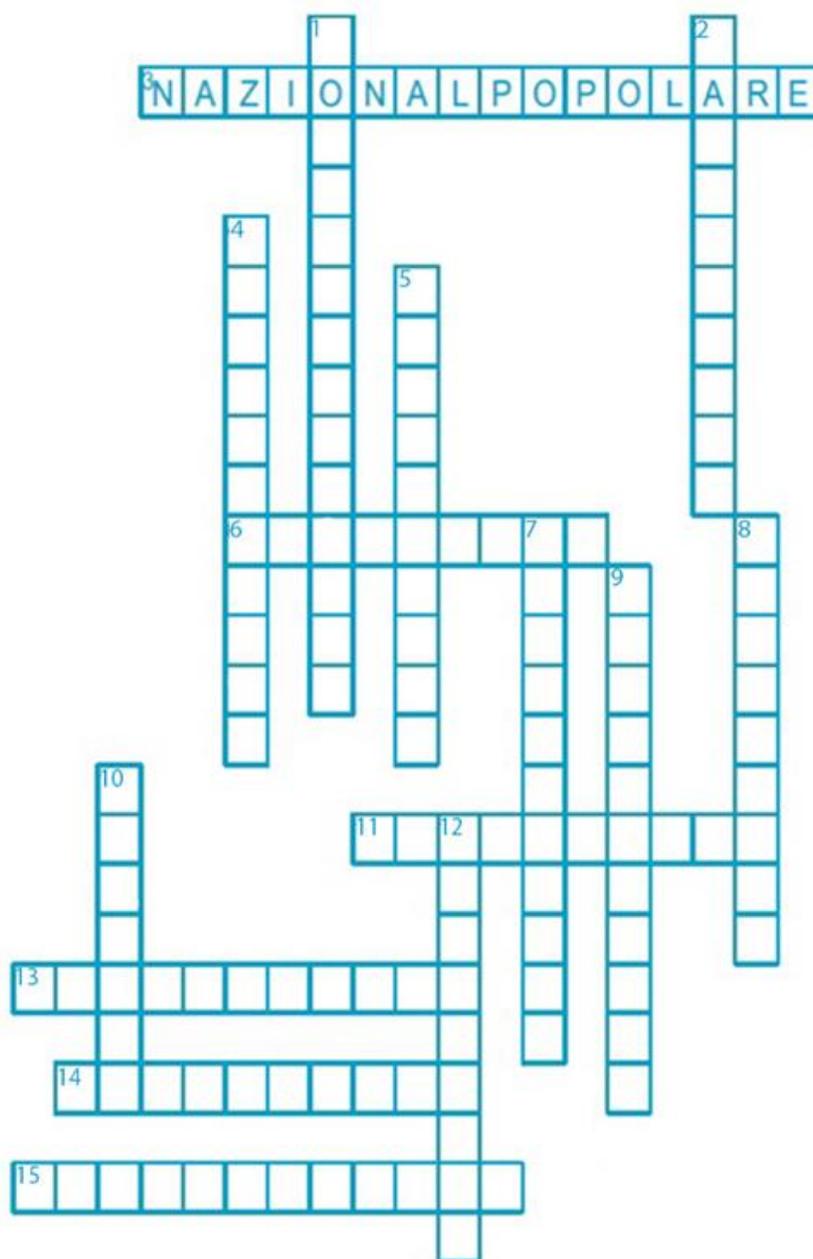
EUROASIATICO

14 lettere

SOCIOCULTURALE

16 lettere

NAZIONALPOPOLARE



Allo stesso modo, il *Colorful Learning Method* propone l'utilizzo dello stesso strumento, con la possibilità di sostituire le parole da inserire nel cruciverba con delle immagini, al fine di supportare sia gli studenti normolettori sia gli studenti con DSA. Tuttavia, in riferimento alle teorie che sono alla base della ludolinguistica, è importante sottolineare che questo, come altri, rappresenta esclusivamente un esempio possibile: in realtà, qualsiasi gioco che la nostra fantasia sia in grado di ideare può essere considerato valido e ascrivibile a pieno titolo alla glottodidattica ludica.

In conclusione, il *Colorful Learning Method* propone diverse attività da integrare con gli strumenti compensativi già esistenti, con l'obiettivo di costruire una sorta di piano didattico

personalizzato, rivolto principalmente agli studenti con DSA, ma utile per tutti. Difatti, l'intento di questo metodo è quello di promuovere un ambiente inclusivo, evitando una didattica a "doppio binario", in cui gli studenti con DSA seguono un percorso e gli studenti normolettori un altro. Si vuole, invece, creare un approccio unico e flessibile, in grado di supportare chi ha difficoltà e stimolare, al contempo, gli altri.

CONCLUSIONE

È giunto il momento di tracciare un bilancio complessivo di quanto delineato nel corso di questa ricerca e dei vari capitoli di cui si compone.

Come già anticipato nell'introduzione, e più volte sottolineato nel corso dell'opera, la presente tesi si è prefissata l'obiettivo di creare un ambiente inclusivo che non separi gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) dagli studenti normolettori, ma che favorisca l'apprendimento generale attraverso un approccio integrativo, evitando un insegnamento a "doppio binario".

Il focus principale rimane, dunque, la promozione dell'integrazione, puntando sull'inclusione piuttosto che sulla diversificazione delle pratiche educative. Allo stesso tempo, si riconosce come in ambito universitario, non sia realisticamente possibile implementare un piano didattico interamente personalizzato, data la complessità e, soprattutto, le differenze strutturali rispetto alla scuola secondaria. Proprio per questo motivo, la presente ricerca si propone di individuare delle buone pratiche, ovvero una metodologia didattica, in grado di supportare l'apprendimento degli studenti con DSA nel contesto specifico della traduzione, senza tuttavia richiedere al docente un'eccessiva personalizzazione del percorso formativo. L'obiettivo è evitare, ancora una volta, un insegnamento separato tra studenti con e senza DSA.

L'intento finale è quindi quello di costruire un ambiente favorevole all'insegnamento e all'apprendimento per tutti gli studenti, capace di farli sentire inclusi e valorizzati, senza compromettere l'unità e la coerenza del processo formativo. A corollario di quanto affermato, non è stata esclusa la fase d'esame all'interno di questa analisi. È chiaro che, nella fase finale, le differenze emergeranno – come previsto dalla CNUDD 2024 – ma il fulcro di questa tesi risiede nel percorso che accompagna gli studenti sino all'esito finale, ovvero nel processo di apprendimento, la didattica.

Con l'obiettivo di offrire una visione quanto più concreta e approfondita possibile delle difficoltà che gli studenti dislessici e disortografici incontrano durante il processo traduttivo, si è ritenuto opportuno esaminare diversi aspetti riconducibili sia alla glottodidattica che ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Dopo averne descritto la natura e le principali implicazioni, sono state analizzate numerose ricerche e statistiche relative alla presenza di studenti con DSA nei percorsi scolastici e universitari. Da tali dati emerge con chiarezza una realtà significativa: gli studenti con DSA, una volta inseriti nel contesto universitario, si trovano

spesso ad affrontare notevoli difficoltà nell'adattarsi a una didattica "tradizionale", che raramente riesce a rispondere pienamente alle loro esigenze.

Successivamente, nell'ambito della glottodidattica, sono stati esaminati diversi approcci teorici e metodologici. Si è discusso di bilinguismo, dell'apprendimento della L1 e della L2, giungendo alla conclusione che le principali difficoltà legate all'acquisizione di una lingua seconda risiedono, da un lato, nell'influenza esercitata dalla lingua madre, dall'altro, nelle caratteristiche individuali del discente. Alla luce di tali considerazioni, è emerso che l'apprendente riveste un ruolo attivo nel processo di acquisizione linguistica, influenzato da molteplici fattori: le differenti tipologie di apprendimento, la motivazione, l'età, lo stile cognitivo e l'ansia linguistica. Tutti questi aspetti si presentano particolarmente rilevanti per l'apprendimento di una L2, e lo sono ancor di più nel caso degli studenti con DSA.

Alla luce di ciò, sono state analizzate in modo dettagliato le difficoltà che questi studenti incontrano concretamente nell'apprendimento dell'inglese e del francese, mettendo in evidenza la distinzione tra lingue opache – come, appunto, l'inglese e il francese – e le lingue trasparenti, come l'italiano, le cui regolarità ortografiche risultano, ovviamente, più favorevoli a chi presenta difficoltà nella decodifica linguistica.

Dopo aver analizzato in chiave contrastiva le difficoltà che gli allievi con DSA possono incontrare nel processo traduttivo, è stato condotto uno studio empirico su un gruppo di studenti e studentesse, in forma anonima, iscritti alla SSML di Unicollege Firenze nell'A.A 2024/2025. Il sondaggio, strutturato in forma di questionario, chiedeva ai partecipanti di esprimersi in merito alla didattica ricevuta, alle difficoltà incontrate durante il percorso formativo, nonché agli strumenti forniti loro nel processo traduttivo, con, anche, una valutazione della loro efficacia.

Sulla base delle risposte ottenute, si è ritenuto opportuno integrare i dati quantitativi con una prospettiva qualitativa, attraverso un'intervista diretta. È stata quindi raccolta la testimonianza di Matilde, studentessa iscritta al primo anno accademico presso Unicollege, che ha condiviso la propria esperienza personale in quanto studentessa con DSA, ripercorrendo le tappe principali del suo percorso scolastico e universitario.

A questo punto, risulta ormai evidente come l'apprendimento del processo traduttivo rappresenti, per gli studenti con DSA, in particolar modo per quelli dislessici e disortografici, un percorso complesso, costellato di numerose sfide e sacrifici. Risulta altresì evidente come, nonostante la presenza di un efficiente tutorato per DSA e la disponibilità del corpo docente, gli

strumenti compensativi e le misure dispensative offerte agli studenti con DSA si rivelino spesso insufficienti per supportare efficacemente l'intero processo di apprendimento. È proprio da questa consapevolezza che nasce l'idea del *Colorful Learning Method*, un approccio innovativo fondato su due principi fondamentali: da un lato, la convinzione che l'apprendimento possa essere più accessibile e stimolante; dall'altro, l'importanza dell'inclusività come valore centrale, volto a creare un ambiente in cui studenti con e senza DSA possano affrontare congiuntamente – su basi più giuste ed eque – le sfide poste dall'attività traduttiva.

BIBLIOGRAFIA

Alisoy H. (2023), *Exploring the types of motivation in second language learning: implications for instruction and learner success*, "The scientific heritage", 115, 25-31.

Arcangeli L. (a cura di) (2018), *Studenti con DSA – pratiche di empowerment all'università*, Carocci editore, Roma.

Balboni P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Libreria, Torino.

Chinien C.A., Boutin F. (1993), *Cognitive style FD/I: an important learner characteristic for educational technologists*, "Journal of Educational Technology Systems", 21: 4, 303-311.

Comblain A. (2022), *Bilinguisme et apprentissage précoce des langues*, Presses Universitaires de Liège.

Concina E. (2016), *L'insegnante efficace: definizioni e caratteristiche nella ricerca educativa*, "Form@re – Open Journal per la formazione in rete", 16, 20-31.

Daloiso M. (2009), *La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico*, "Studi di Glottodidattica", 3, 25-43.

Dalla Libera S. (2015), *Dyslexia and learning English as a foreign language: the phonological/orthographic teaching through the multisensory method*, Università Ca' Foscari Venezia.

De Marco A. (a cura di) (2021), *Manuale di glottodidattica – insegnare una lingua straniera*, Carocci editore, Roma.

Di Martino E. (2009), *Insegnare a tradurre: spunti dall'esperienza in ambito linguistico e apporto alle nuove tecnologie. Il journal di un caso*, "Studi di Glottodidattica", 1, 40-81.

Diadori P. (2023), *Tradurre: una prospettiva interculturale*, Carocci editore, Roma.

Fattahi Marnani P., Cuocci S. (2022), *Foreign Language Anxiety: A Review on Theories, Causes, Consequences and Implications for Educators*, "Journal of English Learner Education", 14: 2, 1-29.

Fantozzi D. (2018), *Ludolinguistica e apprendimento della letto-scrittura. Ludolinguistica and learning about reading*, “Pedagogia più Didattica”, 4: 2. Consultabile al seguente link: <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-4-n-2/ludolinguistica-e-apprendimento-della-lettoscrittura/>.

Hakuta K. (1992), *Bilingualism*, Stanford University.

Idrees Ibrahim A. (2019), *Investigating the Needs and Drawbacks of L1 in L2 Education: Students' Perception*, “Journal of Studies in Education”, 9: 1, 17-31.

Komos J. (2020), *Specific Learning Difficulties in ELT*, in “Cambri Papers in ELT series”, Cambridge University Press.

Mollica A., Rossi S. (a cura di) (2022), *Ludolinguistica. Giochiamo con le parole*, “Società Dante Alighieri”, 85-91.

Monzone C. (2018), *Traduzioni belles infidèles. Commenti a quelle dei componimenti lubrici di Domenico Tempio*, “Italianistica Debreceniensis”, 24, 161-182.

Montanaro M. (2024), *L'insegnamento delle lingue a studenti con dislessia: alcune indicazioni a partire dai manuali di spagnolo*, “Italiano LinguaDue”, 16, 477-491.

Omotayo J.S (2023), *Challenges of L2 Learners of French Language at Lead City University, Ibadan*, “The International Journal of Contemporary Research in Humanities”, 1: 1, 199-209.

Sandry Z., Momand M., Haroon Hairan M. (2022), *Dyslexia and Foreign Language Learning*, “International Journal of Research and Innovation in Social Science”, 6: 9, 394-397.

Singleton D., Les'niewska (2021), *The Critical Period Hypothesis for L2 Acquisition: An Unfalsifiable Embarrassment?*, “Languages” 6: 149, 1-15.

Zahin A. (2022), *Holmes/Toury Map of Translation Studies*, Bangladesh Army University of Science and Technology.

SITOGRAFIA

AID – Associazione Italiana Dislessia, <https://www.aiditalia.org/> (10/12/2024).

AID (2022), *Documentario “Nei Miei Panni”*: immedesimarsi in uno studente con DSA, AID, <https://www.youtube.com/watch?v=X2GhoMDbeas&t=1s> (11/12/2024).

Angelini D, Ghidoni E. (2016), *Come evolvono i DSA con la crescita*, AID, <https://parma.aiditalia.org/storage/files/parma.aiditalia.org/Documenti/doc.vecchio.sito/slide/basi-neurali-lettura.pdf> (12/12/2024).

Becqueriaux C., *Les troubles DYS à l’Université*, NeuroDev, <https://cip.univ-littoral.fr/wp-content/uploads/2019/12/Les-troubles-DYS-%C3%A0-luniversit%C3%A9.pdf> (13/12/2024).

Bilash O. (2009), *Foreign Language (FL) vs. Second Language (SL) Context*, Best of Bilash, <https://sites.ualberta.ca/~obilash/home1.html> (18/03/2025).

Casey M. (2022), *Reading comprehension for learners with dyslexia*, Bedrock Learning, <https://bedrocklearning.org/literacy-blogs/reading-comprehension-with-dyslexia/> (07/02/2025).

Chiarelli V, *Come legge un dislessico: 5 esempi pratici*, CMR, https://www.centromedicoriabilitativo.it/blog/come-legge-un-dislessico/#elementor-toc_heading-anchor-1 (11/12/2024).

Circonscription de Mortain, Normandie, Inspection académique de la Manche, *Le système phonologique français*, https://mortain.circonscription.ac-normandie.fr/IMG/pdf/2._systeme_francais.pdf (01/03/2025).

Ciriaco A. (2025), *Dislessia. Caratteristiche, diagnosi e trattamento*, Ospedale Maria Luigia, <https://www.ospedalemarialuigia.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento/dislessia-definizione-diagnosi-trattamento/> (29/04/2025).

Council of Europe, Council of Europe Language Policy Portal, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home> (04/03/2025).

D’Angelo L. (2020), *La nascita dell’arte del tradurre: Laura D’Angelo conversa con Johnny L. Bertolio*, Insula europea, <https://www.insulaeuropea.eu/2020/12/07/la-nascita-dellarte-del-tradurre-laura-dangelo-conversa-con-johnny-l-bertolio/> (02/03/2025).

Dyslexie font, <https://dyslexiefont.com/en/dyslexia-workspace/> (10/12/2024).

Efficacemente, Scopri il tuo stile cognitivo, <https://www.efficacemente.com/quiz-stili-cognitivi-t/> (05/01/2025).

Falcone C. (2020), *Come leggono i bambini dislessici?*, Istituto Santa Chiara, <https://istitutosantachiara.it/come-leggono-i-bambini-dislessici/> (29/04/2025).

Falcone C. (2021), *Trattamenti lessicali e sub-lessicali della dislessia*, Istituto Santa Chiara, <https://istitutosantachiara.it/trattamenti-lessicali-e-sub-lessicali-della-dislessia/> (29/04/2025).

Fédération Française des Dys, *Dyslexie et dysorthographe*, <https://www.ffdys.com/troubles-dys/dyslexie-et-dysorthographe/> (11/12/2024).

Gazzetta Ufficiale n. 244 (2010), Legge 8 ottobre 2010, n. 170, https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf (11/12/2024).

Ibanez F. (2023), *L'impatto dell'Intelligenza Artificiale sul futuro della traduzione*, TraductaItaly, <https://www.traducta.it/notizie/impatto-intelligenza-artificiale-traduzione#:~:text=Quali%20sono%20i%20metodi%20di%20traduzione%20con%20IA%3F,CAT%20%28Computer-assisted%20translation%2C%20ovvero%20traduzione%20assistita%20da%20computer%29> (06/05/2025).

Il Piccolo Principe, Antoine de Saint-Exupéry, cap. 1°, Il portale dei bambini, https://www.ilportaledelibambini.net/il-piccolo-principe-antoine-de-saint-exupery-cap-1/?doing_wp_cron=1746690585.7300009727478027343750 (05/05/2025).

International Dyslexia Association, <https://dyslexiaida.org/> (29/04/2025).

IstatData, La banca dati dell'Istituto Nazionale di Statistica, <https://esploradati.istat.it/databrowser/#/it> (12/12/2024).

Istituto Santa Chiara (2018), *Disortografia: cause, sintomi, rimedi, conseguenze, diagnosi e cura*, Istituto Santa Chiara, <https://istitutosantachiara.it/disortografia/#:~:text=La%20disortografia%2C%20rendendo%20>

[difficile%20un%20apprendimento%20auomatizzato%2C%20porta,sfera%20dell%E2%80%99apprendimento%2C%20come%20la%20dislessia%20o%20la%20discalculia](#) (29/04/2025).

Kurt S. (2021), *Constructivist Learning Theory*, Educational Technology, <https://educationaltechnology.net/constructivist-learning-theory/> (03/03/2025).

Le Petit Prince, Antoine de Saint-Exupéry, cap. 1°, Le petit prince exupery, <http://lepetitprinceexupery.free.fr/chapitre01.htm> (05/05/2025).

Linee Guida CNUDD (2024), AID, https://www.aiditalia.org/storage/files/milano.aiditalia.org/Documenti/20242509_linee-guida-cnudd-testo-approvato-2024.pdf (05/05/2025).

Marsano M., InfoDSA, <https://infodsa.it/> (29/04/2025).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/187572/Linee+guida+per+il+diritto+allo+studio+d+egli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento.pdf/663faecd-cd6a-4fe0-84f8-6e716b45b37e?version=1.0&t=1495447020459> (11/12/2024).

Miur (2019), *I principali dati relativi agli alunni con DSA – anno scolastico 2017/2018*, Miur – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, https://www.mim.gov.it/documents/20182/1306025/Gli+alunni+con+DSA_a.s.+2017_2018_d+ef.pdf/08b09a8a-03a4-a2f4-d5c7-01e0514c4121?version=1.0 (12/12/2024).

Miur (2023), *Università: MUR, rafforziamo orientamento e diritto allo studio per contrastare abbandono*, Miur, <https://www.mur.gov.it/it/news/lunedì-22052023/università-mur-rafforziamo-orientamento-e-diritto-allo-studio-contrastare> (12/12/2024).

Morrell K. (2021), *Anxiety Isn't Just a Passing State – Sometimes, It's More of a Trait*, Healthline, <https://www.healthline.com/health/anxiety/what-is-trait-anxiety> (20/03/2025).

The Little Prince, Antoine de Saint Exupéry, translated from the French by Katherine Woods, UBC, <https://blogs.ubc.ca/edcp508/files/2016/02/TheLittlePrince.pdf> (05/05/2025).

Treccani, Accento, https://www.treccani.it/enciclopedia/accento_%28La-grammatica-italiana%29/ (20/04/2025).

UniCusano, *Che cos'è il modello di Gordon e perché è importante*,
<https://bari.unicusano.it/studiare-a-bari/modello-di-gordon/> (05/05/2025).

Université de Lille (2022), *Les troubles DYS : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie*,
<https://handitheque.univ-lille.fr/dys/> (11/12/2024).

RINGRAZIAMENTI

Giunti a conclusione di questo percorso, durato tre anni, posso finalmente dire quanto sia stato impegnativo, ma anche sorprendentemente arricchente, edificante e stimolante. Sono stati tre anni lunghi e faticosi, passati sui treni, in autobus, tram e viaggi in macchina; ma, allo stesso tempo, sono stati tre anni colmi di vittorie, sorrisi, lacrime, traguardi raggiunti e tante emozioni. In questi tre anni ho riscoperto, ancora una volta, una nuova me: caparbia, organizzata, sicura (non sempre), decisa. Ho capito chi sono realmente e cosa voglio da me stessa. Tuttavia, il percorso universitario – e in particolare la mia relatrice, la Professoressa Serena Bedini, alla quale va il mio più profondo ringraziamento – mi hanno insegnato che è importante dosare il proprio valore. Allo stesso modo, la mia Professoressa di Letteratura Inglese al liceo mi disse una frase che porto ancora con me: “L’ottimo è il nemico del bene”.

Con queste parole desidero ringraziare tutti coloro che hanno creduto in me e che mi hanno sostenuta lungo questo percorso, tanto complesso quanto profondamente gratificante. In primo luogo, rivolgo un sentito Grazie alla Professoressa Bedini, per la sua costante disponibilità, la generosa attenzione nei miei confronti e per la completa dedizione dimostrata nei confronti di questo progetto.

Un ringraziamento altrettanto profondo va alla mia correlatrice, la Professoressa Maria Oliva, che mi ha accompagnata con competenza e passione lungo questi tre anni nei corsi di Traduzione Francese. Grazie, Professoressa, per aver acceso in me la passione per questa disciplina.

Grazie anche alla professionalità e disponibilità della Professoressa Carlotta Lulli, per aver seguito da vicino la mia evoluzione nel campo della Traduzione Inglese durante questo percorso accademico.

Desidero inoltre esprimere la mia sincera gratitudine alla Segreteria Didattica di Unicollege Firenze per la costante disponibilità, l’efficienza e il supporto dimostrato in ogni fase del mio percorso accademico. Un ringraziamento particolare va al Direttore Accademico, per l’impegno profuso nel promuovere un ambiente universitario dinamico e attento alle esigenze di ogni singolo studente. Infine, rivolgo un sentito grazie all’intera istituzione Unicollge Firenze, per avermi offerto l’opportunità di crescere non solo dal punto di vista accademico, ma anche personale e professionale.

Grazie Mamma, Grazie Babbo, per avermi permesso di studiare, per avermi supportata in ogni mia scelta, per avermi dimostrato ogni giorno il vostro amore, il vostro orgoglio e la vostra felicità nel vedermi realizzare i miei sogni. Vi voglio bene.

Grazie Rachele, mia piccola e dolce sorella, per avermi regalato sempre un sorriso e una risata più che vivace nei momenti più difficili. Le certezze nella vita di ogni essere vivente sono poche, ma tu sarai sempre la mia.

Grazie a tutta la mia famiglia, ai miei zii, ai miei cugini, ma soprattutto grazie ai miei Nonni. Grazie, Nonno Alberto, per i tuoi racconti su Nonna Mariella, Grazie per avermela fatta conoscere attraverso i tuoi occhi, Grazie per avermi sempre trasmesso il tuo sapere e la tua saggezza. Grazie a Nonno Chicchi e a Nonna Coccò, i nonni più dolci che un nipote possa desiderare. Grazie per essermi sempre stati accanto, per avermi dato il vostro cuore e per avermi insegnato ad amare come solo voi sapete fare. Grazie Nonna per non scordarti di me. Grazie Nonno per avermi permesso di essere fino all'ultimo la tua Stella.

Grazie alle mie amiche Glenda, Ester, Viola e Martina, per essermi state accanto durante i miei momenti più difficili, pieni di stress, ansia e frustrazione, e per esserci sempre state con affetto e comprensione.

Grazie Roberto. Per te le parole non bastano. Ma spero che tu possa leggerci tutto il mio cuore.

DICHIARAZIONE DI CONSULTABILITÀ

La sottoscritta Matilde Mariella Agostini

Matricola n°711/FI

Corso di Laurea Triennale in Mediazione Linguistica con indirizzo Fashion and Design Management.

Titolo della tesi: Didattica del processo traduttivo a studenti con DSA: il caso della dislessia e della disortografia (EN>IT / FR>IT)

Dichiara che la sua tesi:

<input checked="" type="checkbox"/> è consultabile da subito	<input type="checkbox"/> potrà essere consultata a partire dal giorno ____/____/____	<input type="checkbox"/> non è consultabile
--	--	---

Firenze, 12/05/2025

Firma dello Studente



