

L'INSEGNAMENTO DELLA PRONUNCIA NELLA FORMAZIONE, NELLA PRATICA E NELLE ATTITUDINI DI CHI INSEGNA ITALIANO L2

Livia Manzini, Lorenzo Spreafico¹

1. INTRODUZIONE

Scopo di questo contributo², ascrivibile all'ambito della fonetica educativa, è rendere conto su base empirica di:

1. *Quale e quanta* formazione i docenti di italiano L2 percepiscano venir loro offerta per l'insegnamento della pronuncia;
2. *Quanto, come e con quali attività e partecchie didattiche* i docenti insegnino la pronuncia nei corsi di italiano L2;
3. *Quale fabbisogno di materiali* esprimono e *quali criteri per la correzione e la valutazione* mettono in atto i docenti per l'insegnamento della pronuncia nei corsi di italiano L2;
4. *Quali conoscenze e opinioni* abbiano i docenti di italiano L2 circa la pronuncia dell'italiano e il suo insegnamento in L2.

A tal fine, replicando in parte precedenti esperienze maturate in ambito anglosassone (Breitkreutz, Derwing, Rossiter, 2001; Foote, Holtby, Derwing, 2012), è stato elaborato un questionario che tenesse conto tanto degli orientamenti europei in materia di formazione del personale docente (§ 2), quanto dei saperi già e non ancora elaborati negli studi su *teaching cognition* (§ 3).

2. ORIENTAMENTI EUROPEI IN MATERIA DI FORMAZIONE DEI DOCENTI DI LINGUE

In contesto europeo la formazione consapevole dei docenti di lingue spesso riprende le indicazioni espresse dallo *European Profile of Language Teacher Education* (EPLTE), o *Kelly Report* (Kelly *et al.*, 2002; Kelly, Grenfell, 2004; trad. it. Diadori, 2010), documento elaborato per fornire linee guida alle istituzioni che intendano sviluppare programmi di formazione per insegnanti di lingue e delineare priorità formative specifiche per gli stessi. In tal senso, l'EPLTE identifica quaranta elementi costitutivi della formazione dei/delle docenti di lingue moderne, riconducendoli a quattro macrocategorie: 1. *Struttura*; 2. *Sapere e Comprendere*; 3. *Strategie e Abilità* 4. *Valori*. Di queste, le prime due sono di particolare rilevanza per la ricerca qui presentata.

¹ Libera Università di Bolzano.

² La ricerca alla base di questo contributo è stata svolta nel quadro del progetto TEPRO (TEaching PRONunciation) che ha beneficiato del finanziamento BW2823 *Start up* concesso dalla Libera Università di Bolzano a Lorenzo Spreafico. Per quanto riguarda la stesura del contributo §1, §6 e §7 possono essere attribuiti a Livia Manzini e Lorenzo Spreafico; §2 e §3 a Lorenzo Spreafico; §4 e §5 a Livia Manzini.

La macrocategoria *Struttura* tratta estesamente della progettazione dei percorsi formativi per i/le docenti e indaga soprattutto la relazione tra teorie e pratiche glottodidattiche, suggerendo che nei corsi di preparazione all'insegnamento si dia la compresenza delle due dimensioni, così da abituare fin da subito i/le docenti a considerare sinergicamente teoria e pratica. Ciononostante, ancora oggi la formazione accademico-professionale (iniziale e *in itinere*) dei/delle docenti è spesso caratterizzata da una forte componente teorica che tende a individuare macroaree problematiche e a intervenire tramite interventi macroscopici, anziché prevedere azioni mirate su problematichità didattiche ben definite e circoscritte (Celentin, 2016). Per tale ragione, nel questionario di rilevazione sono state inserite domande che permettessero di rilevare la relazione tra teoria e pratica nella formazione all'insegnamento della pronuncia.

La macrocategoria *Sapere e Comprendere* include elementi relativi alle conoscenze dei diversi approcci, metodi e tecniche glottodidattiche che, quindi, sono stati esplicitamente affrontati nel questionario. Ma, la medesima macrocategoria tratta anche dell'importanza delle abilità critiche e valutative dei/delle docenti tanto in relazione alle proprie scelte metodologiche, quanto alle proprie competenze linguistiche e glottodidattiche. Quest'ultimo aspetto è strettamente collegato alla padronanza da parte degli/delle insegnanti dei descrittori di ciascuna competenza linguistico-comunicativa per i vari livelli linguistici descritti dal QCER (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*) del 2001, aggiornati e ampliati nel QCER-VC (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue Volume complementare*, Consiglio d'Europa, 2020), così che i/le docenti possano a un tempo autovalutarsi e valutare i/le discenti. Ciò suppone una conoscenza piena dei descrittori del QCER-VC anche per quanto concerne le dimensioni rilevanti per la pronuncia, cosa che quindi nel questionario è stata verificata.

A tal proposito, due aspetti vanno evidenziati sin da subito. In primo luogo, che il QCER-VC tratta della pronuncia o, meglio, della padronanza fonologica³, ma non lo fa fornendo criteri di misurabilità, bensì adottando formulazioni discorsive utilizzate anche per la descrizione di altre competenze a vari livelli. Per esempio, caratterizza la pronuncia di alcuni livelli come *chiara*, *naturale* o *intelligibile* (2020: 147-148), con il termine *intelligibile* che viene utilizzato anche in riferimento alla scrittura (2020: 148), promuovendo così un nesso ambiguo e inopportuno tra lingua parlata e lingua scritta di cui si dirà anche in seguito (cfr. § 5.3). In secondo luogo va evidenziato che nel QCER-VC non si fa mai esplicito cenno a varietà di riferimento né tantomeno alla pronuncia dei parlanti nativi quali possibili modelli cui tendere durante l'insegnamento della L2. Però, mentre i descrittori per i livelli dall'A2 al B1 sono formulati tenendo conto che l'apprendente si sta familiarizzando con suoni della lingua d'arrivo diversi da quelli della propria lingua madre, (ad esempio B1: «la pronuncia è generalmente intelligibile; l'intonazione e l'accentazione sia di enunciati sia di parole sono quasi corrette. Tuttavia l'accento è quasi sempre influenzato dall'altra o dalle altre lingue che parla», ivi: 147), i descrittori dei livelli più alti sono formulati in termini di sufficiente → alta padronanza degli elementi fonologici della lingua d'arrivo (ad esempio il descrittore del livello B2: [l'apprendente] «è generalmente in grado di utilizzare un'intonazione appropriata, accentare correttamente e articolare chiaramente i singoli suoni», ivi: 147). Queste diverse formulazioni discorsive suggeriscono che pronunce *intelligibili*, ma marcatamente 'accentate' e 'straniere', siano da collegare ad una competenza di livello principiante o intermedio della L2, mentre pronunce 'chiare' e 'naturali', più vicine al modello del parlante nativo (che pure non viene menzionato), siano proprie di chi meglio padroneggia la lingua bersaglio.

³ In tal senso sono interessanti tanto le riflessioni contenute nel QCER *Volume complementare* quanto soprattutto quelle in Piccardo e North (2016) che rendono conto del processo di revisione della scala relativa alla padronanza fonologica del QCER 2001.

Per questa ragione, nel questionario sono state poste diverse domande su valutazione e autovalutazione della pronuncia per indagare se, nonostante l'aggiornata attenzione posta da EPLTE sulla tematica, i/le rispondenti al questionario di cui riferiamo in questo contributo conoscono le indicazioni e lo spirito del QCER in merito al dibattito su pronuncia nativa *versus* pronuncia intelligibile/comprendibile come modello da presentare, cui tendere e alla luce del quale valutare chi apprende l'italiano L2.

3. STUDI SU *SECOND LANGUAGE TEACHING COGNITION*

Oltre agli orientamenti europei per la formazione dell'insegnante di lingue, per il presente contributo sono rilevanti anche gli studi di *Second Language Teaching Cognition* (L2TC), un ambito di ricerca che indaga «the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe and think» (Borg, 2003: 81) con l'obiettivo di:

[...] understanding, with reference to the personal, professional, sociocultural and historical dimensions of the teachers' lives, how becoming, being and developing as a teacher is shaped by (and in turn shapes) what teachers (individually and collectively) think and feel about all aspects of their work. (Borg, 2019: 4)

Gli studi L2TC analizzano, quindi, le attitudini e le competenze dei/delle docenti in diversi aspetti della glottodidattica, cercando di svelarne gli effetti, positivi e negativi, sulle pratiche didattiche in aula (Borg, 2003, 2019; Baker, 2011; Baker, Murphy, 2011). Questa dimensione cognitivo-emotiva dell'insegnamento ha ricevuto attenzione a partire dagli anni Settanta del secolo scorso; tuttavia, come evidenziato da Daloiso e Genduso (2023), solo dagli anni Novanta si è dato un progressivo passaggio dal «conventional concept of method» (Kumaravadivelu, 1994: 29) che avvalga il prescrittismo glottodidattico costruito dai teorici, al «post-method condition» (Kumaravadivelu, 1994: 29) che invece promuove e sostiene le strategie didattiche generate sul campo da chi insegna. Successivamente, attorno agli anni Duemila, il nesso tra conoscenza e azione nell'ambito della ricerca L2TC subisce l'influenza della teoria socio-culturale e della *situated cognition*, secondo cui *sapere* e *fare* sono dimensioni inseparabili e la conoscenza viene generata durante attività svolte in specifici contesti sociali, culturali e fisici (Greeno, Moore, 1993). L'emergere e affermarsi di questa prospettiva riorienta gli interessi di ricerca in ambito L2TC in due macro-direzioni: da un lato si approfondisce l'analisi del nesso tra dimensione cognitivo-emotiva di chi insegna e le relazioni interpersonali che si instaurano in classe (ad es., docente-discente); dall'altro, si analizza la relazione tra la sfera cognitivo-emotiva in essere dei/delle docenti e le loro pregresse esperienze accademiche e di formazione professionale. Proprio in relazione a quest'ultimo aspetto, le indagini L2TC hanno, tra i loro vari obiettivi, anche quello di indagare le opinioni degli/delle insegnanti al fine di adattare e aggiornare i corsi di formazione professionalizzanti per docenti dai diversi gradi di esperienza di insegnamento. Borg (2003: 81) indica quali siano le domande che guidano la ricerca L2TC, ovvero: «what do teachers have cognitions about?; how do these cognitions develop?; how do they interact with teacher learning?; how do they interact with classroom practice?». Sempre secondo Borg, le risposte a queste domande variano in base a due grandi dimensioni cognitive che determinano le concettualizzazioni di chiunque insegni: le conoscenze-competenze e le attitudini-opinioni. Le prime sono basate su fatti oggettivi (un docente sa o non sa una determinata regola grammaticale, per esempio), mentre le seconde dipendono dalla valutazione e dal giudizio soggettivi e, dunque, risultano complicate da provare empiricamente (Pajares, 1992). Le indagini L2TC

mirano quindi a cogliere il nesso tra conoscenze-competenze e attitudini-opinioni dei/delle docenti e come questo vada a influire su ciò che chi insegna faccia o non faccia effettivamente nella classe di lingue, ovvero sulle pratiche glottodidattiche.

Per quanto riguarda la didattica della pronuncia, poco o nulla è stato fatto, né per l'insegnamento dell'italiano, né per quello dell'inglese. Secondo Baker e Murphy (2011) il limitato numero di studi sulla tematica rifletterebbe la scarsa considerazione che i/le docenti e chi forma i/le docenti hanno di questa dimensione linguistica, il che rende ancor più rilevante approfondire la questione. La cosa colpisce tanto più se si considera che un numero crescente di ricerche recenti ha come oggetto l'indagine dello sviluppo della competenza fonetico-fonologica (una rassegna di questi studi si trova in Colantoni, Steele, Escudero, 2015; Savy, Alfano, 2016; Levis, 2020 e Busà, 2021); ma tanto meno se si considera che la didattica della pronuncia occupa uno spazio marginale nella formazione didattico-professionale dei/delle docenti di lingue moderne, come già documentato da alcune indagini per l'inglese L2⁴ (cfr. Murphy, 1997; Breitreuz *et al.*, 2001; Derwing, Munro, 2005; Derwing, 2010; Foote *et al.*, 2012), ed evidenziato da Sisinni (2016:126) per l'italiano laddove riferisce del bisogno espresso dai/dalle docenti di ricevere una «formazione specifica e più professionale e di essere supportati da materiale didattico più idoneo e appropriato per l'insegnamento della pronuncia». Di qui la volontà di contemplare anche la dimensione L2TC nella nostra indagine.

4. L'INDAGINE

4.1. *Il questionario*

Per trovare risposta ai quesiti di ricerca, si è approntato un questionario telematico, pratica ricorrente nella linguistica applicata (Pitura, 2023). Il questionario è stato elaborato e reso disponibile per la compilazione tra marzo e settembre 2024 ricorrendo al software SurveyMonkey ([it.surveymonkey.com](https://www.surveymonkey.com)). Nella sua versione definitiva⁵ il questionario constava di ventisette quesiti, tanto a risposta chiusa quanto a risposta aperta. (cfr. Appendice 1).

Nel complesso il questionario è organizzato in cinque sezioni tematiche, le cui domande non sono necessariamente concatenate. La Sezione I è istruttoria e raccoglie sia informazioni anagrafiche sulle partecipanti (età, genere, origine geografica e luogo di residenza), sia dati relativi al livello di istruzione dei/delle rispondenti, il loro contesto di insegnamento (L2 e/o LS), la tipologia degli studenti formati (età, livello di competenza linguistica), gli anni di esperienza come docente.

La Sezione II indaga i percorsi di formazione, formali e informali, sulla didattica della pronuncia di cui abbiano beneficiato i/le rispondenti.

La Sezione III raccoglie informazioni sulle attività didattiche che svolgono i/le rispondenti, chiedendo anche di esplicitare se durante le lezioni di lingua che le docenti

⁴ Le riflessioni e comparazioni prendono a riferimento l'inglese, perché è la lingua per la quale al momento è disponibile il maggior numero di ricerche.

⁵ Il questionario presentato e discusso in questo contributo costituisce una seconda versione. La prima versione dello stesso constava infatti di 107 domande, tanto a risposta chiusa quanto a risposta aperta, relative agli stessi ambiti indagati nella seconda versione (anagrafico, sociolinguistico, educativo e formativo, professionale, ecc.) seppur ad un livello di profondità maggiore. Quella versione del questionario è stata inviata agli stessi destinatari cui è stata inviata la seconda versione del questionario ma la compilazione è stata iniziata da 33 rispondenti e completata da soli 8. Poiché questi hanno commentato il questionario segnalandone l'eccessiva lunghezza, si è deciso di approntare una seconda e più breve versione del questionario, che in effetti ha permesso di raccogliere un numero maggiore di risposte.

tengono vengano inseriti momenti dedicati alla didattica della pronuncia e, nel caso, per quali livelli di competenza linguistica, quali siano gli elementi della fonetica e fonologia dell'italiano più complessi da insegnare e da apprendere e, infine, quali siano le tecniche didattiche più efficaci per l'insegnamento di elementi segmentali e suprasegmentali. Inoltre, nella sezione III vengono indagati anche l'interesse dei/delle rispondenti per eventuali corsi di formazione sulla didattica della pronuncia per l'italiano L2 e le ragioni per le quali loro ritengono sia (o non sia) importante insegnare la pronuncia.

La Sezione IV ricerca il fabbisogno di materiali per la didattica della pronuncia. In particolare, chiede ai/alle rispondenti se le risorse proposte dai manuali siano sufficienti e adeguate all'insegnamento che fanno e per lo sviluppo della pronuncia dei discenti cui si rivolgono. In questa sezione vengono inoltre indagate le pratiche comunemente messe in atto dalle docenti per correggere e valutare la pronuncia dei discenti. Infine, i/le rispondenti sono invitate a suggerire tipologie di attività e contenuti per la creazione di nuove risorse a supporto della didattica della pronuncia.

Da ultimo, la sezione V analizza il grado di consapevolezza fonetico-fonologica dei/delle rispondenti cui viene chiesto sia di definire *quale* pronuncia ritengano si debba insegnare ai discenti, sia di valutare e caratterizzare la propria pronuncia.

4.2. I/Le docenti rispondenti

Il questionario è stato inviato a docenti di italiano L2 in Italia e nel mondo ricorrendo tanto a e-mail nominali, quanto a gruppi, forum e liste di distribuzione quali per esempio *Insegnare italiano L2*, *Insegnanti di italiano L2/LS*, *Italiano L2*, *Italiano L2*. Sul migliaio di destinatari che si può stimare abbiano ricevuto l'invito, solo 128 hanno intrapreso la compilazione del questionario e, di questi, solo 55, l'hanno portata a termine. Lo scarso interesse dimostrato per l'indagine, forse condizionato dal precedente invio di un questionario ben più lungo ma ugualmente trascurato dai destinatari (cfr. nota 4), a nostro giudizio è di per sé un primo e indicativo indizio dello scarso interesse per la tematica della didattica della pronuncia che ancora si dà nelle comunità di chi insegna italiano L2 e che diverge dal rinnovato e crescente interesse per la tematica nelle comunità di ricerca.

Per quanto riguarda i/le rispondenti, dei/delle 55 che abbiano compilato il questionario per intero – gli unici di cui si tenga conto anche per l'analisi – sono per lo più di genere femminile (92%), mentre il 7% è di genere maschile e l'1% si è affiliato alla categoria "Altro". Per quanto riguarda invece le età, il 44% dei/delle rispondenti ha tra 46 e 60 anni, mentre meno rappresentate sono le fasce 36-45 anni (27%), 21-35 anni (20%), e >60 anni (9%).

Le persone intervistate provengono prevalentemente dall'Italia (88%), altre da paesi dell'Unione Europea (Grecia, Austria, Belgio e Polonia). Per quanto riguarda il luogo di residenza, l'87% dei/delle rispondenti risiede in Italia, mentre il 13 % risiede in altre zone d'Europa (Grecia, Austria, Germania, Belgio, Spagna, Turchia).

Per quanto riguarda i titoli accademici, il 67% dei/delle rispondenti possiede una laurea di secondo livello, il 20% ha un dottorato di ricerca, il 13% ha una laurea di primo livello. Per quanto riguarda i titoli specifici per l'insegnamento dell'italiano L2, il 46% ha una certificazione per la didattica dell'italiano come L2 (ad es., DITALS, CEDILS, DILS-PG), mentre la restante parte ha riferito di una laurea magistrale, un master di I o II livello oppure un diploma di specializzazione in glottodidattica.

Per quanto riguarda il contesto di lavoro, il 58% dei/delle rispondenti insegna l'italiano ad apprendenti stranieri che vivono in Italia e dunque insegna italiano L2; il 24% lavora in un paese straniero e dunque insegna italiano LS; il 13% insegna tanto in contesti L2 quanto in contesti LS; infine, il 5% insegna solo in modalità telematica.

Per quanto riguarda l'esperienza didattica, il 27% dei/delle rispondenti ha dichiarato di insegnare l'italiano L2 da più di cinque anni ma da meno di dieci; il 25% da un periodo compreso tra 11 e 20 anni; un altro 25% da oltre 20 anni e, infine, il 23% da meno di cinque anni.

Per quanto riguarda le fasce d'età dell'utenza target dei/delle docenti rispondenti, quella 0-10 anni è stata registrata otto volte⁶, quella 11-18 anni dieci volte, quella 19-25 anni venti volte, quella 26-40 anni ventidue volte, e, infine, quella maggiore di 40 anni ventisette volte.

Infine, per quanto riguarda il livello di competenza linguistica degli apprendenti a cui i/le rispondenti insegnano la lingua italiana è emerso che i livelli dall'A1 al B1 sono i più frequenti (A1 = 43, A2 = 46, B1 = 38); mentre i livelli B2, C1 e C2 sono i meno numerosi (B2 = 21; C1 = 10; C2 = 1).

Dunque, pur non potendolo definire rappresentativo, il campione è abbastanza variegato e internamente bilanciato fatta eccezione per le dimensioni di genere, provenienza, residenza e, in misura minore, titolo accademico e contesto di lavoro.

5. RISULTATI

5.1. La formazione

La seconda sezione del questionario si apre con un quesito mirato ad indagare la formazione ricevuta dai/dalle rispondenti in materia di didattica della pronuncia dell'italiano. In particolare, il quesito 12 (a risposta aperta) invita i/le partecipanti a esplicitare *se e quale* tipo di formazione sull'insegnamento della pronuncia abbiano ricevuto nel corso della loro carriera accademica o professionale. Dai dati emerge che l'11% dei/delle rispondenti ne ha ricevuta di specifica e dedicata, il 5% ne ha avuta di sporadica durante la frequentazione di corsi universitari o professionalizzanti, il 4% ne ha fatta da autodidatta e, infine e più rilevante, che la maggioranza (62%) non ne ha mai ricevuta.

5.2. Le attività e le pratiche didattiche

La terza parte del questionario si propone di approfondire le pratiche e il fabbisogno dei/delle docenti in termini di materiali e strumenti didattici per insegnare la pronuncia, anche alla luce di quanto emerso dal blocco di domande precedenti circa le attività didattiche proposte dai/dalle insegnanti.

Il quesito 13 (a risposta chiusa *sì/no*) indaga i momenti effettivamente dedicati all'insegnamento della pronuncia durante i corsi di lingua italiana. Il 91% dei/delle rispondenti dichiara di dedicare del tempo alla tematica⁷, mentre solo il 9% risponde di non trattarne nei propri corsi. La domanda 14 approfondisce gli esiti del quesito precedente chiedendo tanto a chi ha confermato di includere momenti dedicati alla didattica della pronuncia durante i corsi (n=50), quanto a chi ha negato di dedicare del tempo all'argomento (n=5), di argomentare la scelta.

Più precisamente, i primi sono invitati a fornire informazioni circa i livelli di competenza linguistica per i quali offrono e ritengono opportuno offrire didattica della pronuncia, le tipologie di attività proposte ai discenti e infine, i tratti segmentali e

⁶ Si riportano i valori assoluti e non quelli percentuali perché la domanda ammetteva risposte multiple.

⁷ Viste le risposte alla domanda 11, l'inferenza che si potrebbe trarre è che per lo più facciano procedendo senza indirizzi.

soprasegmentali che solitamente generano maggiori difficoltà nei loro gruppi classe e per i quali devono quindi prevedere attività didattiche dedicate. In tal senso, la maggior parte (53%) dei/delle rispondenti dichiara di offrire riflessioni e attività sulla pronuncia soprattutto ai livelli A1, A2 e B1, mentre soltanto il 15% riferisce di approfondire gli aspetti fonetico-fonologici anche con i livelli B2-C1 (per i quali alcuni/e rispondenti esplicitano di ritenere serva lasciare piuttosto spazio all'autocorrezione, presumendo un già adeguato livello di consapevolezza fonetico-fonologica da parte di discenti); da ultimo, il restante 32% o non specifica il livello di competenza linguistica per il quale prevede momenti dedicati alla pronuncia o si è astenuto dal rispondere. Per quanto concerne le attività didattiche proposte, più della metà dei/delle rispondenti (77%) riferisce del ricorso a materiali focalizzati su ascolto e ripetizione (*drills*), esercizi su coppie minime e discriminazione tra fonemi, dettati e trascrizioni, lettura ad alta voce e, da ultimo, esercizi sulla resa di digrammi e trigrammi. Il 18% dichiara di affiancare alle attività già citate l'uso di esercizi ritmici per far percepire la durata dei foni (p.es.: basi ritmiche sulle quali inserire esercizi di *body percussion*), filastrocche, canzoni, scioglilingua, ricostruzione di dialoghi e attività ludiche; il 10% include attività prettamente dialogiche, quali conversazioni e interazioni tra discenti o con docenti e/o altri parlanti nativi; infine il 4% utilizza anche rappresentazioni grafiche dell'apparato fonatorio per spiegare *dove* e *come* articolare specifici foni. Per quanto riguarda il focus delle attività proposte, il 49% non lo specifica; il 38% lo identifica nelle consonanti (p.es.: le affricate /tʃ, dʒ/ e le rotiche); un 14% tratta di "suoni difficili"; un altro 14% menziona aspetti soprasegmentali e, infine, il 4% riferisce delle vocali.

Per quanto riguarda invece i/le rispondenti che dichiarano di non dedicare tempo all'insegnamento della pronuncia, da un lato risulta la convinzione che quest'ultima si possa apprendere mediante le attività usualmente proposte per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e che, quindi, non vadano pianificati interventi specificamente destinati alla pronuncia; dall'altro, risulta invece che si sentono inadeguati/e a farlo per via di loro lacune formative nell'approcciare la didattica della pronuncia. In tal senso pare evidente vi sia un fabbisogno formativo non soddisfatto in didattica della pronuncia, aspetto peraltro ben esplicitato dai/dalle rispondenti al questionario visto che il 67% di loro riferisce che parteciperebbe volentieri a corsi sull'argomento, il 22% dichiara che "forse" lo farebbe, e solo l'11% che non ha interesse o intenzione di farlo. Ciò è ancora più significativo se si considera che il addirittura 98% riporta di ritenere importante la pronuncia venga insegnata, perché garantisce ai discenti la possibilità di utilizzare l'italiano L2 nella quotidianità avendo la sicurezza tanto di venire compresi, quanto di riuscire ad integrarsi pienamente nelle comunità italofone; al contrario solo una minoranza di/delle rispondenti riferisce di ritenere altre competenze linguistico-comunicative siano più importanti e quindi da far precedere a quella fonetico-fonologica.

5.3. *Il fabbisogno di materiali e i criteri per la correzione e la valutazione della pronuncia*

Nella quarta sezione del questionario è stato chiesto di riferire se si ritenesse adeguato lo spazio dedicato alla pronuncia nei libri di testo adottati. Le risposte sono sorprendenti: il 76% dei/delle docenti ritiene che i manuali diano poco spazio alla pronuncia; mentre solo il 22% ritiene che ne diano il giusto spazio, il 2% è infine dell'opinione che i manuali vi dedichino uno spazio eccessivo. I dati colpiscono, perché riportano una lacuna della manualistica che gli editori e gli autori non dovrebbero trascurare, anche solo per non perdere spazi commerciali. La questione è tanto più rilevante quanto più si consideri che, richiesti se interessati a utilizzare un manuale dedicato esclusivamente alla didattica della

pronuncia, il 47% dei/delle rispondenti si dichiara disponibile a valutarne l'adozione, il 42% pienamente favorevole ed effettivamente interessato, e solo l'11% non interessato e sfavorevole a un sussidio del genere. A detta dei/delle rispondenti poi, questo manuale dovrebbe contenere diverse tipologie di attività e di contenuti: nel 24% delle risposte si evidenzia la richiesta di avere a disposizione proposte focalizzate tanto sui tratti segmentali, quanto su quelli prosodici, possibilmente sviluppando un approccio ludico per l'insegnamento della pronuncia (11%), ricorrendo ad un ventaglio ampio di attività basate su ascolto, ripetizione, lettura e scrittura (9%), mentre solo nel 4% delle risposte emerge l'esigenza di una maggiore offerta di attività comunicative. Inoltre, il 9% dei/delle rispondenti auspica l'introduzione di indicazioni per chi insegna (in termini di metodologie e tecniche) ed esplicita il bisogno di contenuti meno tecnici e più concisi, nonché una riduzione dei costi dei manuali. Infine, viene indicata anche la necessità che siano inserite attività che introducano alla variazione diatopica, materiali diversificati in base alle L1 dei discenti e un uso più diffuso dell'alfabeto fonetico internazionale.

I dati relativi ai materiali e alle attività proposte per questo ipotetico manuale (evidentemente pensato senza tenere conto di quanto già disponibile, per esempio Costamagna, 2018) possono essere il risultato di quanto rintracciato nei manuali adottati oppure nelle altre pratiche messe in opera. Infatti, per quanto concerne i primi, i/le rispondenti hanno indicato le attività per lo sviluppo della pronuncia più presenti nei libri di testo adottati riferendo che (45%) si tratta di *drills* (ascolta e ripeti), (18%) di attività basate su ascolto e scrittura (ad esempio, il dettato), (16%) di attività di riconoscimento e discriminazione di foni o fonemi, anche tramite lavori su coppie minime, (14%) di attività di lettura ad alta voce, (2%) di attività ludiche. Per quanto riguarda invece le attività non legate ai manuali, meno della metà dei/delle rispondenti (42%) riferisce di adottare per l'insegnamento della pronuncia materiali autentici di tipo audio-visivo quali, ad esempio, film, programmi televisivi, pubblicità, canzoni, usati soprattutto allo scopo di presentare le diverse varietà regionali di italiano. L'11% riporta poi di utilizzare risorse multimediali e giochi didattici reperibili nel *world wide web*; il 7% di proporre giochi di ruolo e attività di drammatizzazione e, infine, una piccola percentuale dichiara di affidarsi a manuali specifici per la didattica della pronuncia, ai dettati o a schede didattiche già predisposte.

Le attività didattiche proposte sono anche oggetto di correzione e valutazione della pronuncia dei discenti. Il 55% dei/delle rispondenti riferisce di ricorrere a strategie di correzione implicite e, in particolare, alla ripetizione, con la loro voce, di parole o frasi quale strategia per segnalare pronunce non intelligibili e/o comprensibili; l'11% alla riflessione metafonetica o metafonologica e all'invito all'autocorrezione da parte dei discenti stessi; il 13% all'esposizione all'ascolto del parlato di altri per segnalare e correggere eventuali lacune fonetico-fonologiche, il 7% a uno scambio comunicativo e, infine e in misura variabile, alla correzione tra pari.

Per quanto riguarda invece la valutazione della pronuncia dei discenti, il 27% dei/delle docenti dichiara di non effettuarla, o di farla solo per il livello principiante; invece, tra coloro che la valutano, la pratica più diffusa (più del ricorso a griglie di valutazione) risulta essere la ripetizione da parte del/della docente stesso/a con *feedback* esplicito basato sulle proprie competenze di parlante nativo.

5.4. Consapevolezze e opinioni

Quanto riferito nel paragrafo precedente riguardo alla valutazione impone anche una riflessione sulla (percezione della) consapevolezza fonetico-fonologica dei/delle rispondenti, presa in considerazione nella quinta sezione del questionario. Un quesito indaga l'opinione dei/delle rispondenti su *quale* pronuncia dell'italiano si debba insegnare

ai discenti. Il 18% ritiene che il modello di pronuncia debba essere quello standard, definito anche come “neutro” o “corretto”. Allo stesso modo, un ulteriore 18% pensa che si debba insegnare la pronuncia standard, dando però accesso anche ad alcune varietà diatopiche dell'italiano. La restante parte considera come modelli di pronuncia rilevanti per l'insegnamento o quelli dell'area geografica nella quale risiedono i discenti, oppure quelli dei programmi televisivi e radiofonici, oppure ancora quelli proposti dai manuali didattici (generalmente considerati standard) eventualmente integrati da approfondimenti sulle varietà di pronuncia regionali (da proporsi però solo a partire dal livello B1). Da ultimo, solamente il 5% dei/delle rispondenti propone di insegnare una pronuncia che in ultima istanza sia intelligibile e/o comprensibile, indipendentemente dagli attributi socio-fonetici che abbia.

Le risposte al quesito, e in particolare il rimando a un'astratta varietà standard, pone qualche dubbio sulla consapevolezza in merito dei/delle rispondenti, tanto da indurre a chiedere loro di valutare e classificare la propria pronuncia dell'italiano. È interessante notare come quasi la metà dei/delle rispondenti definisca la propria pronuncia come “ottima” “buona”, “molto buona”, dandone quindi un giudizio etico o estetico, mentre solo una minoranza (il 38%) ritiene di doverla collocarla nello spazio sociolinguistico dell'italiano, per esempio riferendo di avere una pronuncia standard marcata diatopicamente.

6. DISCUSSIONE

I dati raccolti dal questionario permettono di tracciare una prima descrizione su opinioni e pratiche nell'ambito della didattica della pronuncia per l'italiano L2 e di discutere le cinque macro-aree tematiche indagate dal questionario qui presentato: la formazione, le attività e le pratiche didattiche, il fabbisogno di materiali e i criteri per la correzione e la valutazione, e le consapevolezze e opinioni di chi insegna italiano come L2.

6.1. *Quale formazione*

Con riferimento a *quale* e *quanta* formazione venga offerta ai/alle docenti, emerge che solo una minoranza (l'11%) ne ha ricevuta. Questo dato è significativo per almeno due ragioni.

In primo luogo, perché rispecchia quanto emerso dall'indagine di Breitreutz, Derwing e Rossiter (2001) sull'insegnamento dell'inglese ed evidenzia una lacuna nel sistema formativo italiano che, di fatto, risulta purtroppo ancora allineato a quello – inadeguato e ormai superato – del Canada di oltre venti anni fa. La cosa è tanto più rilevante se si osserva che, mentre in quello studio solo il 12% dei partecipanti all'indagine dichiarava di aver avuto libero accesso a corsi di formazione accademica o professionale sulla didattica della pronuncia, nella successiva indagine di Foote, Holtby e Derwing (2012) già si riferiva di un significativo aumento dell'offerta (51%), quindi di maggiori possibilità di accedere a percorsi formativi da parte del corpo docente di inglese L2.

In secondo luogo, perché i/le rispondenti che dichiarano di aver ricevuto una formazione che ritengono adeguata per quanto riguarda la didattica della pronuncia, indicando anche di aver frequentato pochi, circoscritti, contesti formativi, come per esempio l'Università per Stranieri di Siena. Come già osservato in Foote, Holtby e Derwing (2012), la concentrazione dei corsi di didattica della pronuncia in un numero limitatissimo di istituzioni dà origine ad uno squilibrio che preclude un'offerta formativa

accessibile a molti e che permetta di raggiungere i requisiti formativi e linguistico-comunicativi dei docenti delineati dai documenti europei (§ 2) e dal QCER per quanto riguarda i discenti. Ciò è tanto più rilevante se si rammenta che ben il 67% dei/delle partecipanti all'indagine dichiara un indubbio interesse per una formazione in didattica della pronuncia: sarebbe infatti importante che il corpo accademico ne prendesse coscienza e che ne facesse tesoro producendo tanto ricerche teoriche e applicate, quanto approntando specifici corsi di formazione iniziale e in servizio ripensando e riposizionando il focus sulle diverse abilità linguistico-comunicative tanto nei corsi professionalizzanti quanto in quelli accademici, visto anche il senso di inadeguatezza della formazione in fonetica e in fonologia dichiarata dai docenti di lingua (§ 5.1) così come da diversi docenti universitari (cfr. Spreafico, 2023).

6.2. *Quali attività e pratiche didattiche*

Con riferimento alle pratiche e ai materiali dalle risposte al questionario emerge che la maggior parte dei/delle docenti include regolarmente, nelle proprie attività didattiche, momenti dedicati alla pronuncia dell'italiano L2 e corregge gli errori di pronuncia dei loro discenti. Tuttavia, come già notato da Breikreutz, Derwing e Rossiter (2001) e da Foote, Holtby e Derwing (2012) per i loro rispettivi informanti, anche nel nostro caso non risulta chiaramente né *quanto* tempo venga dedicato a tali attività, né *quanto* frequentemente vengano corretti *quali* errori. In particolare, non emerge in alcun caso la consuetudine di ritagliare nei corsi spazi e momenti dedicati esclusivamente alla pronuncia: infatti, questa sembra essere sempre inserita – mediante spiegazioni, riflessioni o attività didattiche – nel più ampio contesto della lezione e, comunque, sempre subordinata all'apprendimento di altre competenze linguistico-comunicative. Peraltro, si evidenzia anche la tendenza a sovrapporre e trattare la pronuncia in funzione di attività di lettura più che di comunicazione parlata, così da indurre la maggior parte dei/delle docenti a collocare l'insegnamento di questa dimensione nei primi incontri dei livelli principianti quando si presenta il sistema di scrittura dell'italiano. A nostro giudizio sarebbe invece importante rendere consapevoli i/le docenti che le attività da dedicare alla pronuncia siano da integrare a quelle per l'acquisizione della competenza comunicativa orale. Peraltro, e di nuovo emerge una certa arretratezza nel campione considerato, lampante è la tendenza a ricondurre la pronuncia per lo più alla discussione di singoli aspetti segmentali relativi alle consonanti, trascurando invece altre dimensioni rilevanti tanto a livello segmentale (vocali), quanto a livello micro, meso- e macro-prosodico, nel complesso forse trascurati per via delle maggiori difficoltà incontrate dalle docenti a insegnarli e correggerli già evidenziata, tra gli altri, dalle ricerche di Burgess e Spencer (2000) e di Burns (2006).

6.3. *Quale fabbisogno di materiali e quali criteri per la correzione e la valutazione*

Per quanto concerne i materiali didattici proposti dai manuali per l'insegnamento della pronuncia, la maggioranza dei/delle rispondenti (il 76%) ritiene che vi siano importanti lacune nella manualistica di riferimento. Se consideriamo anche il fatto che oltre la metà dei/delle rispondenti (81%) si dichiara disponibile o favorevole ad adottare manuali specifici per l'insegnamento della pronuncia, risulta evidente l'emergere di un fabbisogno di risorse adeguate a supportare lo sviluppo della competenza fonetico-fonologica dei discenti. Se da un lato si registra effettivamente un vuoto editoriale in tal senso, dall'altro la scelta delle risorse didattiche da parte dei docenti dovrebbe avvenire in modo critico, come già suggerito da Foote, Holtby e Derwing (2012) per l'inglese L2. Infatti, pur

rimanendo valida la denuncia di un *focus* pressoché limitato alla pratica isolata dei tratti segmentali nei manuali didattici anche per l'italiano L2, per rendere l'apprendimento più efficace si suggerisce di contestualizzare non solo le consonanti e le vocali, ma anche gli aspetti suprasegmentali, rinunciando di fatto alla preponderante presenza di esercizi quali i *drills* o di attività basate sull'ascolto e sulla ripetizione di suoni/parole/frasi isolati. Si invitano i/le docenti invece a selezionare attività comunicative e interattive, eventualmente adattando risorse già disponibili in rete (YouTube, radio, televisione, ecc.), che offrano usi autentici della lingua target e arricchiscano l'insegnamento della pronuncia, pratiche didattiche che per altro risultano già incluse nel repertorio di chi insegna (§ 5.3).

Per quanto riguarda invece le strategie messe in atto per correggere la pronuncia dei discenti dalle risposte al questionario, in linea con quanto notato da Foote, Holtby e Derwing (2012) per l'inglese, emerge il ricorso sistematico e frequente alla ripetizione (*repetition* o *recast*) di quanto (per lo più parole) reso in maniera non intelligibile o non comprensibile, mentre non sono riferite altre tipologie di *feedback* correttivo quali, per esempio, la correzione esplicita, la richiesta di chiarimento o la correzione metalinguistica che stimolano l'output. Infine, di nuovo in linea con le osservazioni ormai datate (e che quindi si speravano superate) di Foote, Holtby e Derwing (2012) risulta alta la percentuale di docenti (31%) che non possiede strumenti per la valutazione della pronuncia o che non la tiene in considerazione per la valutazione globale delle produzioni di chi apprende l'italiano L2, di fatto ritenendola (in contrasto con le indicazioni del QCER) una competenza accessoria.

Nel complesso questi dati sulle pratiche manifestano la necessità di riportare la pronuncia nella dimensione della comunicazione orale nella lingua target (Canepari, 2000), promuovendo specifiche strategie e ricorrendo ad appositi materiali didattici per promuovere una didattica della pronuncia efficace e strutturata.

6.4. *Quali consapevolezze e opinioni*

Dalle risposte al questionario emerge che i/le docenti mancano di una piena consapevolezza sulla pronuncia dell'italiano, sia in riferimento all'uso che in riferimento al suo insegnamento come L2.

Per quanto riguarda la dimensione dell'uso, la scarsa consuetudine a considerare aspetti della didattica della pronuncia risulta dalle risposte date dai/dalle docenti al quesito che invita a una riflessione metafonetica sulla propria pronuncia, poiché esse si focalizzano per lo più attorno al polo estetico più che su quello – ricco di recenti riflessioni teoriche e applicate – della sociofonetica, che a nostro giudizio dovrebbe costituire l'elemento centrale della riflessione degli insegnanti e dei loro formatori. Lo stesso si rileva e rivela nell'uso di fatto equivalente tra le categorie della pronuncia *standard* (peraltro mai messa in discussione) e della pronuncia *nativa*, quasi a sostenere che chi sia parlante nativo avrà una pronuncia standard e viceversa.

Per quanto riguarda invece la dimensione didattica, colpisce che una buona parte dei/delle rispondenti non abbia colto quale fosse il senso della domanda su quale pronuncia ritenessero si debba insegnare a chi impara l'italiano come L2, implicitamente rivelando l'ignoranza del dibattito sul modello di pronuncia, in particolare con riferimento alla discussione sia teorica (cfr. ad. es., Derwing, Munro, 1997) che applicata sulla formazione a una pronuncia intelligibile e comprensibile, anziché del parlante nativo ideale (cfr. Consiglio d'Europa, QCER-VC, 2020: 145-147).

Queste rilevazioni manifestano la necessità di ampliare e arricchire nei corsi di formazione in didattica della pronuncia le riflessioni dedicate alle differenze tra le varietà di italiano parlato, anche in ottica contrastiva tra varietà di riferimento e varietà individuali,

così da saper caratterizzare queste ultime in termini di proprietà fonetico-fonologiche intelligibili e comprensibili. Peraltro, attività del genere, potrebbero aiutare il/la docente a mettere a fuoco che gli obiettivi primari della didattica della pronuncia sono l'intelligibilità e la comprensibilità.

7. CONCLUSIONE

I dati presentati in questo articolo hanno permesso di meglio definire quali siano i bisogni formativi dei/delle docenti di italiano L2, offrendo elementi importanti per poter integrare i percorsi formativi, sia iniziali che in servizio, con le misure necessarie per mettere effettivamente in pratica quanto indicato, per i valì livelli di apprendimento, dal QCER-VC (Consiglio d'Europa, 2020: 145-147) a riguardo della padronanza fonologica descritta in termini di «articolazione, comprendente pronuncia dei suoni/fonemi; prosodia, comprendente intonazione, ritmo e accento – accento tonico e accento frastico – così come la velocità dell'emissione/articolazione; accentazione, accento e scarto rispetto a una “norma”; intelligibilità, accessibilità al significato per gli ascoltatori, inclusiva anche della difficoltà di comprensione percepita dagli ascoltatori (usualmente definita “comprensibilità”)» (ivi: 145).

In tal senso emerge anzitutto la necessità di ampliare l'offerta formativa in didattica della pronuncia per i/le docenti di italiano L2 perché superino la fase delle intuizioni in cui per lo più si trovano e acquisiscano consapevolezza sulla rilevanza che essa ha per la competenza e la comunicazione linguistica. Ciò peraltro potrebbe comportare un accresciuto interesse nei confronti della fonetica applicata e, quindi, un incremento dei momenti dedicati alla tematica nei corsi di italiano L2. Inoltre, ciò porterebbe a nuove conoscenze circa le pratiche didattiche di comprovata efficacia, non necessariamente coincidenti con quelle ancora oggi usate e che potrebbero compensare un vuoto che le ricerche condotte nel 2001 e nel 2012 (§ 3) avevano evidenziato. In questo senso ricerca e glottodidattica dovrebbero lavorare sinergicamente per offrire percorsi di formazione specifica per l'italiano L2, che supportino i/le docenti sia nell'apprendimento delle strategie glottodidattiche più conformi all'insegnamento delle competenze fonetico-fonologiche, sia nell'elaborazione di *curricula* nei quali la fonetica e la fonologia rientrino a pieno titolo fra le competenze linguistico-comunicative da apprendere durante tutto il percorso di apprendimento linguistico, con momenti esplicitamente dedicati allo sviluppo della pronuncia, dal livello principiante a quello avanzato. In tal modo si fornirebbe un'adeguata risposta alle esigenze espresse da chi insegna e si offrirebbero percorsi di apprendimento più completi a chi apprende.

In conclusione, riconosciamo i limiti del questionario qui presentato che, seppur rappresentativo dell'eterogeneità dei contesti accademici, professionali e didattici dei/delle rispondenti, non è certamente esaustivo. Tuttavia, nonostante i limiti della ricerca basata sull'uso di questionari, questo studio empirico fornisce, forse per la prima volta, una rappresentazione dello stato della didattica della pronuncia nei corsi di formazione per i/le docenti in diversi contesti di insegnamento della lingua italiana L2.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baker A. (2011), "Pronunciation Pedagogy: Second Language Teacher Cognition and Practice", Dissertation, Georgia State University.
- Baker A., Murphy J. (2011), "Knowledge Base of Pronunciation Teaching: Staking out the territory", in *TESL Canada Journal*, 28, 2, pp. 29-50.
- Breitkreutz J., Derwing T. M., Rossiter M. J. (2001), "Pronunciation teaching practices in Canada", in *TESL Canada Journal*, 19, pp. 51-61.
- Borg S. (2003), "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do", in *Language Teaching*, 36, 2, pp. 81-109.
- Borg S. (2019), "Language teacher cognition: Perspectives and debates", in Gao X. (ed.), *Second Handbook of English Language Teaching*, Springer, Cham, Edinburgh, pp. 1149-1170.
- Burgess J., Spencer S. (2000), "Phonology and Pronunciation in Integrated Language Teaching and Teacher Education", in *System*, 28, pp. 191-215.
- Burns A. (2006), "Integrating Research and Professional Development on Pronunciation Teaching in a National Adult Program", in *TESL Reporter*, 39, 2, pp. 34-41.
- Busà M. G. (2021), "Cenerentola entra a palazzo: il nuovo ruolo della pronuncia nell'insegnamento linguistico", in *EL.LE*, 10, 3, pp. 435-455.
- Canepari L. (2000), *Dizionario di pronuncia italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Celentin P. (2016), "La formazione del docente di lingue: documenti europei e esperienza ITALS", in *Bollettino Itals*, 14, 66, pp. 9-21.
- Colantoni L., Steele J., Escudero P. (2015), *Second Language Speech: Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia - Oxford, Firenze.
- Consiglio d'Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Costamagna L. (2018), *Insegnare e imparare la pronuncia. Un approccio globale-integrato*, Guerra, Perugia.
- Daloiso M., Genduso M. (2023), "Language teacher cognition e analisi dell'interazione: uno studio di caso corpus-based nell'ambito dell'educazione linguistica inclusiva", in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 603-624: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20427>.
- Derwing T. M. (2010), "Utopian goals for pronunciation teaching", in Levis J. M., LeVelle K. (eds.), *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Iowa State University, Ames.
- Derwing T. M., Munro M. J. (1997), "Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s", in *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1, pp.1-16.
- Derwing T. M., Munro M. J. (2005), "Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach", in *TESOL Quarterly*, 39, 3, pp. 379-397.

- Diadori P. (2010), "Portfolio Europeo per la Formazione iniziale degli insegnanti di lingue (PEFIL)", in Diadori P. (a cura di), *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Le Monnier - Mondadori Education, Milano.
- Foot J. A., Holtby A. K., Derwing T. M. (2012), "Survey of the teaching of Pronunciation in Adult ESL Programs in Canada, 2010", in *TESL Canada Journal*, 29, 1, pp. 1-22.
- Greeno J. G., Moore J. L. (1993), "Situativity and symbols: Response to Vera and Simon", in *Cognitive Science*, 17, 1, pp. 49-59.
- Kelly M., Grenfell M., Gallagher-Brett A., Jones D. (2002), *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. Main Report*, European Commission, Directorate General for Education and Culture, Bruxelles.
- Kelly M., Grenfell M. (2004), *European Profile of Language Teacher Education*, University of Southampton, Southampton.
- Kumaravadivelu B. (1994), "The post-method condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching", in *TESOL Quarterly*, 28, pp. 27-48.
- Levis J. M. (2020), "Revisiting the intelligibility and nativeness principles", in *Journal of Second Language Pronunciation*, 6, 3, pp. 310-328.
- Murphy J. M. (1997), "Phonology courses offered by MATESOL programs in the United States", in *TESOL Quarterly*, 31, pp. 741-764.
- Pajares M. F. (1992), "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", in *Review of Educational Research*, 62, 3, pp. 307-332.
- Piccardo E., North B. (2016), "Developing Phonology Descriptors for the Common European Framework of Reference (CEFR)", in *Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Proceedings*, 8, 1, pp. 97-109.
- Pitura J. (2023), "Using the e-questionnaire in qualitative applied linguistics research", in *Research Methods in Applied Linguistics*, 2, 1, 100034:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2772766122000313>.
- Savy R., Alfano I. (a cura di) (2020), *La fonetica nell'apprendimento delle lingue, Phonetics and Language Learning*, Officinaventuno, Milano.
- Sisinni B. (2016), *Fonetica e fonologia della seconda lingua. Teorie, metodi e prospettive per la didattica*, Carocci, Roma.
- Spreafico L. (2023), "A survey of phonetics education in Italian universities", in Skarnitzl, R., Volín J. (eds.), *Proceedings of the 20th International Congress of Phonetic Sciences – ICPhS 2023*, pp. 4210-4213.

APPENDICE

Il questionario

1. Ho letto e compreso l'informativa privacy.

- ☐ Sì
☐ No

Partecipanti

2. Genere

- ☐ Maschile
☐ Femminile
☐ Preferisco non dichiararlo
☐ Altro (specificare)

3. Età

- ☐ <20
- ☐ 21-35
- ☐ 36-45
- ☐ 46-60
- ☐ >60

4. In quale città/regione/stato hai vissuto più a lungo fino ai 12 anni?

5. In quale città/regione/stato hai vissuto più a lungo sino ad oggi?

6. Titoli

- ☐ Laurea di primo livello
- ☐ Laurea di secondo livello
- ☐ Dottorato di ricerca
- ☐ Altro (specificare)

7. Hai conseguito certificazioni, master o corsi di specializzazione per l'insegnamento dell'italiano L2/LS? Se sì, per cortesia indica quali e l'anno di conseguimento.

8. Dove insegni italiano L2/LS?

- ☐ In Italia
- ☐ Fuori dall'Italia
- ☐ Sia in Italia sia fuori dall'Italia
- ☐ Altro (specificare)

9. Anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano L2/LS

- ☐ <5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-20
- ☐ >20

10. Età prevalente degli/delle apprendenti

- ☐ 0-10
- ☐ 11-18
- ☐ 19-25
- ☐ 26-40
- ☐ >40

11. Livello di competenza linguistica degli/delle apprendenti in italiano

- ☐ A1
- ☐ A2
- ☐ B1
- ☐ B2
- ☐ C1
- ☐ C2

EDUCAZIONE FONETICA E DIDATTICA DELL'ITALIANO L2/LS

12. Nel corso della tua formazione o della tua esperienza lavorativa, hai mai ricevuto una formazione specifica per la didattica della pronuncia dell'italiano? Se sì, per cortesia dacci quante più informazioni possibili (p.e. che tipo di formazione e con quali risultati professionali e personali)

13. Durante le tue lezioni, inserisci momenti dedicati all'insegnamento della pronuncia dell'italiano?

- ☐ Sì
☐ No

14. Per cortesia, dacci quante più informazioni possibili su quel che fai (p.e., per quali livelli di competenza linguistica offri le attività; per quali livelli proponi attività sulla pronuncia di singoli suoni, pronuncia di parole, pronuncia di frasi, e quali attività proponi; quali suoni o frasi risultano più complessi per i tuoi apprendenti, anche in base alle lingue che già conoscono; quali metodi hai sviluppato per aiutare chi impara a pronunciare l'italiano)

15. Per cortesia, dacci almeno due ragioni per le quali non inserisci nelle tue lezioni attività sulla pronuncia.

EDUCAZIONE FONETICA E MATERIALI

16. Secondo te, i manuali per l'insegnamento dell'italiano L2/LS dedicano alla pronuncia

- ☐ Troppo spazio
☐ Poco spazio
☐ Il giusto spazio

17. Quali attività di didattica della pronuncia vengono offerte dai manuali che utilizzi/conosci?

18. Se ci fosse un manuale dedicato esclusivamente all'insegnamento della pronuncia italiana ad apprendenti stranieri, approfondiresti o introdurresti lo studio della fonetica nelle tue lezioni?

- ☐ Sì
☐ No
☐ Forse

19. Quali contenuti vorresti che venissero trattati nei manuali?

20. Quali altre/i attività/materiali didattici utilizzi/utilizzeresti per insegnare la pronuncia?

EDUCAZIONE FONETICA E VALUTAZIONE

21. Quali strumenti/strategie/approcci usi per correggere la pronuncia agli/alle apprendenti?

22. Quali strumenti/strategie/approcci usi per valutare la pronuncia degli/delle apprendenti?

23. Secondo te, quale pronuncia dovrebbe essere insegnata agli/alle apprendenti di italiano L2/LS?

24. Come valuti la tua pronuncia in italiano?

25. Parteciperesti a un corso di didattica della pronuncia per l'italiano L2/LS?

26. Pensi sia importante insegnare la pronuncia dell'italiano ad apprendenti L2/LS?

- ☐ Sì
☐ No

27. Perché?

