

# Cenerentola entra a palazzo: il nuovo ruolo della pronuncia nell'insegnamento linguistico

Maria Grazia Busà

Università degli Studi di Padova, Italia

**Abstract** This article provides an overview of the current status of L2 pronunciation teaching and shows that there is a greater appreciation for L2 pronunciation teaching today than there was in the past. The article starts by reviewing the main theoretical approaches in pronunciation teaching of the past 70 years and introduces today's approach focusing on 'speech intelligibility' rather than on the achievement of native-like pronunciation. It then addresses the following issues: what we mean by foreign accent and speech intelligibility; how foreign accent can affect communication and speakers' integration in society; what challenges present-day L2 pronunciation teachers; how technology can help.

**Keywords** L2 pronunciation. Foreign accent. Intelligibility. Inclusion. Technology.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Studi sulla pronuncia di L2 e metodi di insegnamento. – 3 Accento straniero e intelligibilità. – 4 Pronuncia in L2, comunicazione e integrazione sociale. – 5 L'insegnamento della pronuncia di L2 oggi. – 6 La tecnologia e l'insegnamento della pronuncia di L2. – 7 Conclusioni.



Edizioni  
Ca' Foscari

## Peer review

Submitted 2021-06-19  
Accepted 2021-08-31  
Published 2021-11-22

## Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



**Citation** Busà, M.G. (2021). "Cenerentola entra a palazzo: il nuovo ruolo della pronuncia nell'insegnamento linguistico". *EL.LE*, 10(3), 435-456.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/03/005

435

## 1 Introduzione

In un recente articolo John Levis (2019) apre la sua panoramica sugli studi e sulla didattica della pronuncia di L2<sup>1</sup> ricordando la metafora di Cenerentola. Questa metafora fu introdotta da Kelly (1969, 87) per sottolineare come la pronuncia fosse stata tradizionalmente trascurata perché ritenuta non sofisticata come la semantica, il lessico e la grammatica. La metafora continua ad essere in uso anche oggi e, come scrive Levis, la si sente menzionare spesso nelle conferenze internazionali e se ne trova testimonianza negli articoli di ricerca (cf., ad esempio, Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996; Derwing 2019; McCrocklin 2015).

Il punto centrale dell'articolo di Levis non è però raccontare la storia della metafora di Cenerentola, quanto piuttosto spiegare perché la metafora oggi non sia più appropriata. Anzi, Levis suggerisce di abbandonarla perché essa porta con sé l'idea del negletto e del vittimismo - immagini controproducenti alla disciplina. Di fatto, nell'ultimo decennio la ricerca sulla pronuncia delle L2 ha visto un fiorire di studi e un interesse crescente da parte dei docenti di lingua ad includere la pratica di pronuncia tra le attività proposte in classe (cf. Derwing 2019).

Se confrontiamo gli approcci di oggi con quelli di ieri le teorie e i metodi sono cambiati, ma molte questioni fondamentali sono rimaste invariate: Cos'è l'accento straniero? Si può migliorare il proprio accento in L2? Quali sono i metodi e gli strumenti efficaci per imparare la pronuncia di L2? Quali sono gli effetti dell'accento nella comunicazione nella L2? L'accento ha un impatto sull'integrazione dell'individuo nella società? Lo scopo di questo lavoro è ripercorrere alcune tappe fondamentali della storia della ricerca e della didattica della pronuncia di L2 e di rispondere a queste domande, facendo riferimento in particolare all'inglese L2.

---

**1** È appropriato fare una distinzione tra 'lingua seconda' (o L2) e 'lingua straniera' (o LS). Con lingua seconda ci si riferisce alla lingua non materna appresa nel Paese in cui essa è parlata come lingua nativa (tipicamente questo è il caso della lingua degli immigrati); con lingua straniera ci si riferisce invece alla lingua non materna appresa nel Paese in cui si vive (il caso tipico è quello degli studenti che imparano una lingua, come l'inglese o il francese, a scuola tra le altre materie di studio) (cf. Balboni 2008, 10; 2014, 18-23). Secondo Diadori, Palermo e Troncarelli (2009, 12) la differenza tra forme di apprendimento guidato (tipiche delle LS) e apprendimento spontaneo (tipiche delle L2) sono ora meno nette che in passato, poiché in molti casi le forme di apprendimento sono miste. Anche Balboni (2014, 23) riferisce che tra la LS e le L2 ci sono degli aspetti comuni, come ad esempio le dinamiche dei processi di acquisizione linguistica. La maggior parte della letteratura a cui fa riferimento il presente lavoro (ed in particolare i lavori svolti negli Stati Uniti) riguarda la L2. Altri lavori qui citati riguardano la LS, ma sono relativi a processi di acquisizione e non a percorsi e tecniche di insegnamento specifiche. Date queste premesse, questo saggio utilizzerà il termine 'L2' in senso generale, per riferirsi a concetti e situazioni sia di L2 che di LS.

## 2 Studi sulla pronuncia di L2 e metodi di insegnamento

Il grado di attenzione che è stato dato alla pronuncia, così come i metodi e gli obiettivi del suo insegnamento, sono cambiati notevolmente negli ultimi settant'anni.

Negli anni Cinquanta e Sessanta, gli anni in cui era in auge l'approccio audio-orale (o audio-linguale), la pronuncia occupava un ruolo di rilievo nell'insegnamento linguistico, al pari della grammatica (Morley 1991). L'obiettivo dell'insegnamento della pronuncia era quello di portare gli studenti L2 ad avere un accento quanto più possibile simile a quello nativo. La didattica verteva sulla discriminazione dei fonemi in opposizione, sulla ripetizione e sull'imitazione dei suoni - un metodo considerato ottimale per migliorare la percezione e la produzione dei fonemi non nativi. Per facilitare l'apprendimento, l'insegnante forniva allo studente spiegazioni esplicite dei meccanismi di produzione fonetica, anche utilizzando diagrammi descrittivi dell'articolazione dei suoni di L2 accompagnati dalla loro trascrizione IPA (Mahalingappa, Polat 2019). Questo approccio fu successivamente criticato e abbandonato perché mirava al raggiungimento di una pronuncia quasi nativa, ma non rendeva gli studenti in grado di usare la lingua per comunicare in situazioni di vita reale (Hadley 2001). Tuttavia, al metodo audio-orale va il merito di aver portato la fonetica e la fonologia nelle classi di lingua. Inoltre, alcune pratiche comuni introdotte con questo metodo (come le nozioni di articolazione fonetica, la discriminazione, la ripetizione e l'imitazione dei fonemi di L2) vengono ancora utilizzate per sensibilizzare la percezione degli studenti e farli esercitare sui suoni ritenuti funzionali alla comunicazione in L2.

All'inizio degli anni Sessanta si affermò l'approccio innatista-costruttivista, basato sui presupposti teorici della linguistica generativo-trasformativa. Quest'approccio poneva enfasi sull'acquisizione delle regole formali della L2, presentate in modo esplicito e deduttivo mediante riferimenti alle differenze con la L1, così da permettere agli apprendenti di produrre frasi grammaticalmente corrette. La grammatica assunse un ruolo centrale nella didattica di L2, a discapito delle abilità orali e della pronuncia che vennero ritenute obiettivi secondari. Si ridusse quindi anche l'attenzione data alle conoscenze di fonetica e fonologia di L1 e L2; lo spazio dato alla pronuncia nei materiali didattici sparì quasi del tutto (Morley 1991).

Negli anni Settanta, in contrapposizione alla nozione di competenza linguistica di matrice generativo-trasformativa, si impose quella di competenza comunicativa (Hymes 1972), che enfatizzava il ruolo della dimensione sociale e del contesto nella pratica e negli usi linguistici. A partire da questa teoria si sviluppò l'approccio comunicativo, che spostava il punto focale dell'insegnamento dalla conoscenza delle regole formali della lingua all'abilità di 'saper fare' con la lingua,

ovvero del suo uso per scopi comunicativi (Giunchi 2003, 60). Valorizzando gli usi linguistici e il ruolo della comunicazione nelle interazioni sociali, l'approccio comunicativo sosteneva che essere fluenti fosse più importante che essere accurati. La correzione degli errori, e in particolare quelli di pronuncia, era sconsigliata perché si riteneva ostacolasse la fluenza del parlante (Brown, Yule 1983). Inoltre, molti sostenitori dell'approccio comunicativo non riuscivano ad inserire la pronuncia nei loro piani didattici perché non era ben chiaro cosa si intendesse per insegnamento 'comunicativo' della pronuncia (Levis, Sosaat 2017). Si riteneva infatti che le tecniche di insegnamento della pronuncia sviluppate nel periodo dell'approccio audio-orale, quali l'imitazione di suoni della L2 o l'ascolto e la ripetizione di coppie minime, non fossero appropriate perché non compatibili con un approccio comunicativo; i fenomeni di tipo soprasegmentale, come l'accento, il ritmo e l'intonazione, pur ritenuti importanti per la comunicazione, non rientravano nella didattica (Levis, Sosaat 2017). L'insegnamento della pronuncia fu quindi disincentivato e fu escluso da molti programmi di formazione dei docenti, con la conseguenza che molti di essi non si sentirono adeguatamente preparati a insegnarla (Levis, Sosaat 2017). Nello stesso periodo, l'affacciarsi della teoria del periodo critico per l'acquisizione del linguaggio (Lenneberg 1967), che sosteneva che dopo la pubertà era impossibile acquisire una lingua in modo nativo, influenzò negativamente la didattica della pronuncia di L2, screditandone il valore (Flege et al. 1999).

Alla fine degli anni Settanta l'affermarsi del modello di acquisizione-apprendimento di Krashen (1982) screditò ulteriormente la didattica della pronuncia. La teoria di Krashen distingue tra due processi fondamentali: l'acquisizione, un processo inconscio che avviene naturalmente sia nei bambini che negli adulti e che avanza la competenza e la produzione linguistica; e l'apprendimento, un processo conscio, di breve durata, che si sviluppa tipicamente in situazioni di istruzione formale e che funge da monitor per l'esecuzione linguistica ma non viene usato per la produzione spontanea. L'esposizione all'input è fondamentale per far progredire l'acquisizione. Il docente, essendo la fonte principale di input linguistico per gli studenti, svolge un ruolo importante nell'apprendimento linguistico. Tuttavia, difficilmente l'istruzione formale può avere come esito l'acquisizione spontanea della grammatica o della pronuncia, mentre rimane dominante il suo ruolo nel controllo della produzione linguistica a livello conscio, non spontaneo (Krashen 1982, 2013).

Negli anni Novanta il ruolo della pronuncia nella comunicazione interpersonale fu rivalutato e la buona pronuncia fu considerata un elemento essenziale per assicurare il successo comunicativo del parlante L2 (Celce-Murcia et. al. 1996; Morley 1991). L'obiettivo del raggiungimento della pronuncia 'perfetta' (ovvero quanto più possibile simile a quella di un modello di lingua standard conside-

rato corretto, per esempio l'inglese britannico, americano o australiano) fu sostituito da quello della pronuncia intelligibile, finalizzato a dare priorità alla correzione di quei tratti che possono essere di ostacolo, per l'ascoltatore, alla comprensione del messaggio (Munro, Derwing 1995) - un'idea che è tutt'ora centrale nella didattica della pronuncia (Levis 2005). Maggiore attenzione venne posta anche sugli aspetti soprasegmentali della lingua (ovvero ai fenomeni prosodici, accentuali e ritmici) (Morley 1991).

Oggi c'è molto interesse per la pronuncia di L2, come testimonia la ricchezza di materiali didattici disponibili in formato cartaceo ed elettronico (e.g., Hewings, Goldstein 1998; Grant 2017; Miller 2005). Quest'interesse è sostenuto da una fiorente ricerca sugli aspetti teorici e applicati dell'acquisizione di L2 (e L3) da parte di apprendenti diverse L1 (e.g., Derwing, Munro 2015; Grant 2014; Reed, Levis 2015). Un impulso agli studi sulla voce, sulla pronuncia e sugli accenti stranieri viene anche dalla tecnologia e in particolare da quel settore che si occupa di sviluppo delle dinamiche di comunicazione con assistenti personali, agenti virtuali e robot, e di applicazioni di realtà virtuale ed aumentata. Infine, c'è un'attenzione crescente per le dinamiche della comunicazione orale, per le videolezioni, le presentazioni orali, il public speaking ecc. Si può quindi affermare che la pronuncia, lungi dall'aver un ruolo marginale nella didattica delle L2, occupa una posizione di grande interesse.

### 3 Accento straniero e intelligibilità

La pronuncia del parlante una lingua straniera (LS) o seconda è influenzata dall'uso di fonemi e regole fonologiche e fonotattiche della L1. Tipicamente questo avviene sia per i suoni che sono 'simili' nelle due lingue sia per i suoni che sono presenti nella LS/L2 ma non nella L1. In entrambi i casi, il parlante LS/L2 tende a sostituire, o trasferire, i suoni e le regole fonologiche e fonotattiche della LS/L2 con quelli della L1. Per questo motivo la sua pronuncia viene percepita come 'strana', o 'straniera', un fenomeno a cui ci si riferisce come 'accento straniero'.

Le recenti teorie sull'acquisizione del linguaggio, e cioè il *Perceptual Assimilation Model* (o PAM, Best 1994), il *Native Language Magnet* (Kuhl, Iverson 1995) e lo *Speech Learning Model* (o SLM, Flege 2003) sono concordi nell'attribuire alla percezione linguistica un ruolo primario nella caratterizzazione dell'accento straniero in L2:<sup>2</sup> gli apprendenti tenderebbero a mappare i suoni di L2 a categorie fone-

<sup>2</sup> Gli studi citati in questa sezione sono stati condotti su L2. Tuttavia, i processi descritti riguardano anche le LS.

tiche di L1 e acquisirebbero i suoni di L2 secondo il grado di somiglianza o differenza percepito. Secondo Flege (ad es. 1987) maggiore è la somiglianza tra una categoria di L1 ed una di L2 maggiore è la probabilità che l'apprendente classifichi i suoni come equivalenti (attivando un meccanismo percettivo che permette agli esseri umani di formare categorie discrete e costanti a fronte della variabilità degli stimoli a cui sono esposti) e quindi non riesca a formare delle nuove categorie per i suoni di L2 che sono 'simili'. Ciò non si verificherebbe per i foni 'nuovi', per i quali l'apprendente sarebbe invece in grado di formarsi una rappresentazione dei suoni di L2.

L'accento straniero in L2 può essere appena percettibile o molto forte. In ogni caso, il grado di accento non sembra essere direttamente collegato all'intelligibilità del parlante. Questa sembrerebbe legata al *tipo* piuttosto che al *numero* di 'errori' che fa l'apprendente (Munro 2008; Munro, Derwing 2001). Va ricordato che nella letteratura sull'accento straniero si fa una distinzione tra 'intelligibilità' e 'comprensibilità' del parlante L2. Con il primo termine ci si riferisce al grado in cui il messaggio viene compreso dall'ascoltatore, in particolare a livello di parole e frasi (Munro, Derwing 1995; Levis 2006); con il secondo ci si riferisce invece alla misura dello sforzo fatto dall'ascoltatore per capire ciò che dice il parlante (ed è quindi relativo alla difficoltà di elaborazione del messaggio).

È dibattuto se alla percezione dell'accento straniero e ai giudizi di intelligibilità contribuiscano maggiormente le deviazioni di pronuncia di tipo segmentale o soprasegmentale (a livello di struttura sillabica, accento, ritmo o intonazione). Molti studi si sono concentrati sugli effetti della pronuncia non-nativa di vocali e consonanti (ad esempio, per i parlanti italiani L2 inglese si vedano Busà 1995; Flege et al. 1999; MacKay et al. 2001; Mairano et al. 2017; Piske et al. 2002; Wheelock 2016). Vocali e consonanti giocano un ruolo fondamentale nella comprensione del messaggio ed è per questo che molta pratica di pronuncia insiste sulla distinzione delle opposizioni di fonemi, di solito in coppie minime (Levis 2018, 61). Ma le difficoltà di pronuncia di L2 vanno anche oltre la produzione dei singoli foni, estendendosi alle sequenze di segmenti e alla fonotassi (Hansen 2004). Anche la prosodia di L2 contribuisce alla percezione dell'accento straniero: i parlanti/ascoltatori sono sensibili alle differenze tra la L1 e L2 nella velocità di articolazione e nel ritmo (Baese-Berk, Morrill 2015; Munro, Derwing 2001; Kormos, Dénes 2004; Polyanskaya et al. 2017); nella durata e nella posizione delle pause (Khang 2018; Pickering 2004); nella prominente accentuale, nell'altezza tonale e nei contorni intonativi (Busà, Stella 2014; Ueyama 2016). Gli effetti dei processi di produzione di vocali o consonanti possono sovrapporsi a quelli prosodici. Per esempio, la produzione delle vocali ridotte dell'inglese rappresenta una difficoltà per i parlanti madrelingua italiana. Tuttavia, essa non può essere considerata un fenomeno pu-

ramente segmentale, ma va messa in relazione alle differenze nelle tendenze ritmiche delle due lingue e collegata alle loro regole accentrali e strutture sillabiche (Busà 1995).

Sui giudizi sul grado di accento straniero e di intelligibilità di L2 contribuiscono le aspettative del parlante/ascoltatore relativamente alle varianti della lingua che ritiene accettabili. Da queste dipende la facilità con cui viene compreso il messaggio (Singer 2014, 110). Sappiamo, per esempio, che in presenza di rumore o di segnale disturbato gli ascoltatori sono generalmente in grado di eliminare le informazioni acustiche dissonanti per ricostruire il messaggio interpretandolo secondo le proprie aspettative (Boulenger et al. 2011). Questo processo contribuisce a rendere la comunicazione robusta anche in presenza della grande variabilità del segnale acustico. In L2 il grado di accento o di inintelligibilità percepito sembra essere tanto maggiore quanto più esso è lontano dalle aspettative dell'ascoltatore. Si parla per questo di 'familiarità' come uno dei fattori principali che determinano i giudizi di accento e di intelligibilità del messaggio: un accento straniero che è noto, perché già sentito in precedenza, risulterà molto più comprensibile di un accento che non si è mai sentito (Bent, Bradlow 2003; Perry et al. 2018).

Anche le aspettative sociali possono avere un effetto sul modo in cui il parlato di L2 viene percepito e sui giudizi sull'accento e sull'intelligibilità del messaggio. Ancora una volta questo dipende dalla competenza linguistica dell'ascoltatore, che è in grado di rilevare variabili nel segnale acustico della voce del parlante per associarle a tratti non linguistici e a informazioni sociali quali per esempio l'età, il sesso, la provenienza geografica, il livello di istruzione, lo stato emotivo ecc. (Bent, Holt 2017); per questo motivo ascoltando una persona che non vediamo, come avviene per esempio quando siamo al telefono, riusciamo a determinare con buona approssimazione molte caratteristiche dell'individuo che ci sta parlando. L'abitudine ad associare informazioni sociali ad alcuni tratti della voce dei parlanti ha un ruolo di rilievo anche in L2. Si è visto infatti che gli ascoltatori valutano il grado di accento e di intelligibilità di un messaggio anche sulla base di giudizi preconetti relativi ai parlanti. In altre parole, l'atteggiamento dell'ascoltatore verso un individuo o un gruppo sociale/etnico interviene in modo determinante nel facilitare/inibire la comprensione del messaggio di L2 (Lindemann, Subtirelu 2013; von Hippel, Sekaquaptewa, Vargas 1995). A titolo di esempio, Hu e Su (2015) testarono i giudizi di comprensibilità e intelligibilità di alcuni testi orali prodotti dallo stesso parlante su due gruppi di studenti cantonesi; al primo gruppo era stato detto che i testi erano stati prodotti da un madrelingua inglese, all'altro gruppo che erano stati prodotti da un madrelingua cinese parlante inglese L2. Lo studio mostrò che il primo gruppo trovò i testi molto più comprensibili/intelligibili del secondo gruppo. Anche l'aspetto del parlante crea sull'ascoltato-

re delle aspettative in relazione alla sua voce. Per esempio, quando vediamo un bambino ci aspettiamo che abbia una voce da bambino, una donna che abbia una voce femminile, un fumatore che abbia la voce roca, un raffreddato che abbia una voce nasale, e così via. È stato dimostrato che in L2 anche l'aspetto visivo può influenzare la comprensione del messaggio. Diversi esperimenti indicano che i giudizi sull'intelligibilità dei parlanti sono influenzati dai loro tratti somatici: a parità di input linguistico, il parlato inglese associato a facce di parlanti con tratti non occidentali - ad es. arabi (Fiedler, Keller, Hanulíková 2019), marocchini (Hanulíková 2018), asiatici (Zheng, Samuel 2017; Babel, Russell 2015; McGowan 2015) - sembrerebbe venir giudicato meno intelligibile, o con una maggiore inflessione da straniero, rispetto a quello associato a parlanti con tratti occidentali.

#### 4 Pronuncia in L2, comunicazione e integrazione sociale

Il miglioramento della pronuncia è diventato uno degli obiettivi naturali di chi mira ad essere competente nella L2. Vi è infatti una crescente consapevolezza che avere una pronuncia corretta in L2 permette di essere compresi chiaramente e evita rischi di fraintendimenti. Una pronuncia accurata ed intelligibile contribuisce inoltre ad assicurare il felice esito comunicativo del parlante, a migliorarne l'immagine e ad accrescerne l'autostima (Morley 1991; Cunningham Florez 1998; Moyer 2014).

Pronunciare la L2 in modo corretto ha anche una serie di vantaggi pragmatici. Per esempio, è noto che l'accento straniero può causare irritazione negli ascoltatori. Un caso frequente è quello delle conversazioni telefoniche con i call center. Il fastidio sembrerebbe dipendere dal maggior tempo di elaborazione delle informazioni richiesto da un accento troppo marcato e si verifica anche quando il parlante L2 è ritenuto intelligibile e il suo accento non è di ostacolo alla comunicazione (Munro, Derwing 1995). L'irritazione in presenza di accento straniero può manifestarsi con diversi gradi di intensità: essa può portare l'ascoltatore ad essere semplicemente consapevole dell'uso erroneo della lingua da parte del parlante oppure portarlo a notare mentalmente ogni singola forma linguistica errata, così da fargli perdere il senso complessivo del discorso (Munro 2003; Lippi-Green 2004; Lippi-Green [1997] 2012). Questo effetto sembrerebbe tuttavia manifestarsi in modi differenti in parlanti L1 diverse (Fayer, Krasinski 2006).

La riduzione dell'accento in L2 può favorire l'integrazione del parlante L2 nella società. Come si è discusso nel § 3, poiché i parlanti/ascoltatori tendono ad associare tratti linguistici con informazioni non linguistiche, le aspettative sociali dell'ascoltatore possono condizionare il modo in cui questo percepisce l'accento del parlante L2



e il modo in cui lo giudica. L'identificazione di un accento straniero può quindi evocare stereotipi razziali, etnici e religiosi. Molti studi dimostrano che l'accento può essere stigmatizzato e contribuire alla creazione di pregiudizi su scale di valori non linguistici, ovvero relativamente a tratti della personalità (cordialità, gentilezza, affidabilità, intelligenza ecc.), dell'attrazione fisica, dello stato socio-economico ecc. (Munro 2008; Derwing, Rossiter, Munro 2002; Lippi-Green 2004; [1997] 2012). Per esempio, un parlante L2 può essere giudicato più o meno competente o simpatico in base al suo accento. Questo fenomeno è stato denominato *linguistic profiling*, un equivalente uditivo del *racial profiling*, e si manifesta in atteggiamenti discriminatori in pratiche sociali quali l'assunzione nei posti di lavoro, l'accettazione a corsi di istruzione e la rappresentazione di gruppi sociali nei media (Lippi-Green [1997] 2012; Munro 2003). Un recente studio relativo alla pratica medica (Baquiran, Nicoladis 2019) ha dimostrato che i pazienti giudicano i dottori con accento straniero meno competenti di quelli senza accento. Un interessante video di servizio pubblico sulla discriminazione negli affitti degli immobili, prodotto negli Stati Uniti dall'Ad Council<sup>3</sup> e dal Leadership Conference on Civil Rights Education Fund, mostra un uomo che cerca un appartamento in affitto. Quando questi chiama il numero che ha trovato sul giornale e parla con un accento straniero (arabo, cinese, sud-americano ecc.) si sente rispondere immancabilmente che l'appartamento è già stato affittato. Solo quando l'uomo chiama e parla con accento americano riceve la risposta che l'appartamento è libero.<sup>4</sup>

La percezione degli esiti positivi di una pronuncia corretta (in termini di prestigio, immagine, benefici sociali ed economici) ha portato ad un incremento della richiesta di corsi di 'riduzione dell'accento straniero' sia da parte di figure che operano nella politica e nei media, sia da parte dei parlanti che desiderano integrarsi socialmente ed economicamente nelle comunità L2. D'altro lato, alcuni parlanti possono voler mantenere il proprio accento in L2 come forma di asserzione della propria identità linguistica e culturale. Per esempio, molti personaggi che operano sulla scena internazionale sembrano poco interessati a migliorare il proprio accento nella L2. Così il Presidente della Repubblica Francese Emmanuel Macron, che pur parla un buon inglese, mantiene alcuni tratti tipici della pronuncia francese (per esempio sostituisce la fricativa interdentale sorda con la /s/ e la sonora con la /z/). L'ex attore Arnold Schwarzenegger sostituisce le occlusive sonore in fine di parola con le sorde, tradendo così

**3** L'Advertising (o Ad) Council è un'organizzazione non profit statunitense che produce, distribuisce e promuove annunci di servizio pubblico sponsorizzati da enti pubblici, associazioni non governative e non profit (Wikipedia, s.v. «Ad Council»).

**4** <https://www.youtube.com/watch?v=84k2iM30vbY>.

le sue origini di parlante tedesco-austriaco. Per molti attori e attrici, mantenere il proprio accento può essere una cosa voluta, utilizzata per essere considerati 'esotici', attraenti. Casi emblematici sono quelli di attrici come Sofia Vergara, Gal Gadot o Penelope Cruz, note al pubblico anche per il forte accento che le distingue.

## 5 L'insegnamento della pronuncia di L2 oggi

I docenti di lingua sono generalmente concordi nel ritenere che una pronuncia corretta svolga un ruolo cruciale nei diversi contesti comunicativi (Darcy et al. 2012; Levis 2015; Zielinski, Yates 2014). Per molto tempo si è dibattuto se il discente L2 possa effettivamente migliorare la propria pronuncia una volta passata l'età della pubertà (vedi § 2). Oggi si ritiene che ciò sia possibile, specialmente se il discente viene sensibilizzato alle differenze tra la L1 e la L2, fa molti esercizi pratici e riceve feedback sulle sue produzioni (Lee et al. 2015). L'età relativa dei discenti sembra comunque giocare un ruolo importante nell'acquisizione della pronuncia (Trofimovich et al. 2009; Tsiartsioni 2010), ma essa si intreccia con diverse variabili individuali e contestuali quali, ad esempio, l'atteggiamento del discente verso l'apprendimento, la quantità e qualità dell'input ecc. (Derwing 2003; Tokumoto, Shibata 2011).

Le ricerche recenti mostrano che l'acquisizione di una buona pronuncia di L2 ha un effetto positivo su tutti i piani di articolazione della lingua (fonologia, morfosintassi, lessico, pragma- e sociolinguistica) e non solo sulle abilità orali. Questo perché i diversi sottodomini della lingua sono integrati, e non separati, a formare la competenza linguistica del parlante (Darcy 2018; Walker 2014). La relazione tra l'acquisizione della pronuncia, il sistema fonologico del parlante e le sue abilità orali (produzione orale e ascolto) è ovvia. La dimestichezza nell'uso di una buona pronuncia aiuta il parlante ad articolare parole, frasi e strutture grammaticali<sup>5</sup> che possono risultare difficili da pronunciare per la presenza di nessi consonantici, strutture sillabiche e regole fonologiche non-nativi. Migliorare la pronuncia ha un effetto immediato anche sull'abilità di ascolto, perché la conoscenza dei foni, dei nessi consonantici e delle regole fonologiche di L2 permette al parlante di comprendere meglio ciò che viene detto nella L2, sia a livello di parola che di frase (Darcy 2018; Derwing, Munro 2009; Field 2008; Walker 2014). Per la scrittura, l'importanza di conoscere la pronuncia è evidente se si pensa alla relazione dei sistemi fonico-ortografico che può essere particolarmente problematica in

<sup>5</sup> Walker (2014) cita l'esempio delle strutture condizionali in inglese, in casi come *If I'd known about English consonants, I'd've learned Chinese instead.*

alcune L2 come l'inglese dove l'ortografia è molto irregolare e l'associazione suono-lettera è resa ancora più difficile dalla presenza della riduzione vocalica (cf. Darcy 2018). Conoscere la pronuncia di L2 è vantaggioso anche per l'abilità di lettura. Nella lettura, conoscere la pronuncia di una parola o di una struttura ha effetti sulla capacità del lettore di immagazzinare le informazioni, poiché essa fornisce l'accesso all'inventario fonologico della L2. D'altro lato, l'incapacità del lettore di pronunciare una parola fa sì che questa non venga elaborata accuratamente dal sistema centrale per poter essere immagazzinata nella memoria a lungo termine; se essa rimane solo nella memoria a breve termine non viene ricordata e il lettore deve ripetere la lettura del testo (Walter 2008; Walker 2014).

Come si è visto nel § 2, l'obiettivo della pronuncia intelligibile ha sostituito quello della pronuncia 'perfetta' (Levis 2005). Con il cambiamento degli obiettivi della didattica sono cambiati anche i metodi di insegnamento. Se il metodo tradizionale enfatizzava le differenze tra i fonemi della L1 e della L2 e prediligeva l'imitazione e gli esercizi di confronto e contrasto delle coppie minime, oggi la pronuncia viene insegnata all'interno di un approccio di comunicazione integrato, che mira alla fluenza globale e alla competenza linguistica in diverse situazioni comunicative (Derwing, Munro 2009; Levis 2016; Moyer 2014).

Un nodo centrale per chi si occupa di insegnamento della pronuncia di L2, specialmente per quanto riguarda le lingue a grande diffusione come l'inglese, il francese, lo spagnolo, il portoghese, è quello della variante da adottare come modello. Negli anni Quaranta, quando si iniziò a parlare di intelligibilità, il mondo era diverso. Per quanto riguarda l'inglese, esistevano due modelli a cui i libri di testo, i materiali didattici ed i docenti facevano riferimento: l'inglese britannico e l'inglese americano. Oggi, in un mondo globalizzato in cui i parlanti inglese madrelingua sono una minoranza rispetto ai non-madrelingua è difficile mantenere un approccio didattico che presenti modelli di riferimenti di soli madrelingua. Si ritiene invece importante esporre gli studenti alla variabilità esistente all'interno della L2, in modo da renderli capaci di operare effettivamente in un mondo globalizzato. Il concetto di intelligibilità va quindi modellato sui profili dei parlanti e degli ascoltatori. Per l'inglese, per esempio, non è difficile pensare che gli studenti verranno in contatto, oltre che con le pronunce dell'inglese parlato negli Stati Uniti o in Gran Bretagna, anche con quelle dell'inglese parlato in India, in Cina, a Singapore ecc. L'esposizione ad accenti diversi porta inevitabilmente anche ad una ridefinizione del concetto dell'"errore" di pronuncia. Le maggiori occasioni di incontro con parlanti L2 di diverse provenienze hanno portato, da un lato, ad una maggiore tolleranza verso le forme 'non standard' della lingua, siano esse di tipo grammaticale, lessicale o di pronuncia. D'altro lato, sono anche aumenta-

te le possibilità di essere esposti a forme linguistiche mai incontrate prima, con cui i parlanti/ascoltatori non hanno familiarità; queste possono essere non intelligibili o rappresentare un ostacolo al felice esito della comunicazione.

Capire quali fattori siano di ostacolo all'intelligibilità dei discenti può non essere semplice. Nel passato l'insegnante che si trovava di fronte ad una classe di studenti con lo stesso background linguistico poteva individuare facilmente i problemi degli studenti e programmare spiegazioni ed esercizi specifici adatti alla sua utenza. Inoltre, se l'insegnante condivideva la L1 con i suoi studenti poteva avvantaggiarsi della sua esperienza personale per anticipare le difficoltà nell'apprendimento. Oggi le classi sono spesso plurilingui e gli studenti hanno background linguistici eterogenei. Le difficoltà dei discenti rispetto ai alcuni tratti fonetico-fonologici della L2 sono diverse. Per esempio, differenziare i due fonemi /l/ e /r/ è un noto problema per i parlanti madrelingua giapponese, ma non è un problema per gli europei. Al contrario, l'incapacità di produrre la consonante /s/ ad inizio di parola è un problema per studenti ispanofoni, ma non distingue parlanti altre L1.

È quindi necessario, nella didattica della pronuncia come in tutti gli approcci didattici, iniziare facendo un'analisi dei bisogni degli studenti e individuando i fattori che possono avere un impatto sugli esiti comunicativi degli studenti rendendo questi ultimi poco intelligibili nella L2 (Derwing 2019, 14). Questi possono includere foni funzionali al riconoscimento di parole (per esempio due vocali che distinguono una coppia minima, come nel caso di *bat* vs *bet*) o l'ipodifferenziazione di strutture prosodico-intonative che possono causare ambiguità nel discorso (come l'accento di parola o di frase, le strutture accentuali nelle parole composte o le differenze nei contorni intonativi delle frasi affermative e interrogative). In realtà la presenza di un accento marcato ed i suoi esiti sulla intelligibilità del parlante sono difficilmente attribuibili ad un unico aspetto della pronuncia, ma sono piuttosto il risultato dell'interazione di più fattori.

Nell'economia delle ore di lezione di lingua, per garantire il successo dell'insegnamento diventa fondamentale decidere quali elementi vanno ritenuti prioritari e vanno pertanto enfatizzati. Non tutti i fonemi della L2 hanno lo stesso peso funzionale. Secondo Catford (citato da Derwing 2019), in inglese è possibile distinguere tra opposizioni fonologiche con un carico funzionale alto, medio e basso, a seconda della frequenza di occorrenza nella lingua - per esempio vi è un numero molto maggiore di parole contenenti l'opposizione tra /p/ e /b/ che parole contenenti l'opposizione tra /v/ e /z/. Gli errori di pronuncia con alto peso funzionale causano maggiori problemi di comprensione di quelli con basso carico funzionale (Munro, Derwing 2006). D'altro lato, alcuni errori possono avere effetti più sull'immagine del parlante che non sulla sua intelligibilità. Per esempio, uno

dei tratti tipici della pronuncia italiana in inglese è la /r/ prodotta come vibrante e non approssimante. La pronuncia di /r/ non inficia però la comprensione del discorso del parlante perché in inglese non esistono parole in opposizione funzionale differenziate dalla modalità di produzione di /r/. Si può quindi decidere di dare a questo tratto bassa priorità per dare invece maggiore enfasi ad un altro tratto della pronuncia in L2 più rilevante, come per esempio la realizzazione delle vocali ridotte in posizione atona.

Per quanto riguarda le strutture soprasegmentali, si è visto nel § 3 che anch'esse contribuiscano alla percezione dell'accento straniero e ai giudizi di intelligibilità, sebbene non sia del tutto chiaro in che misura (Derwing 2019). Ciò è dovuto al fatto che nel parlato la produzione dei segmenti è inscindibile da quella dei fenomeni prosodici soprasegmentali e viceversa. Un caso specifico è quello dell'accento di parola o frase che in inglese condiziona la realizzazione delle vocali. In uno studio sulla percezione dell'inglese L2 da parte di parlanti L1 italiano e francese canadese (Lepage, Busà 2014) si è visto che sia la posizione non corretta dell'accento nelle parole e nelle frasi sia la mancanza di riduzione vocalica interferiscono con la percezione dell'intelligibilità del parlante; tuttavia la mancanza di riduzione vocalica pesa maggiormente nei giudizi degli ascoltatori rispetto alla posizione scorretta dell'accento.

## 6 La tecnologia e l'insegnamento della pronuncia di L2

La tecnologia è diventata parte integrante della didattica. Ci si può avvantaggiare della tecnologia per reperire informazioni e materiale didattico autentico, realizzare simulazioni, rendere disponibili videotutorial e esercizi interattivi, favorire l'interazione, la collaborazione ed il coinvolgimento attivo da parte degli utenti. Grazie ad Internet o alle applicazioni su cellulari, tablet e desktop, molto di questo materiale è disponibile agli utenti gratuitamente o a bassi costi.

La tecnologia offre molti vantaggi anche per l'insegnamento della pronuncia. Esistono molti corsi online gratuiti, disponibili in varietà di inglese diverse, che offrono agli utenti l'opportunità di fare pratica di ascolto e di pronuncia.<sup>6</sup> Gli studenti hanno la possibilità di esercitarsi in modo autonomo, con i tempi e i modi a loro più consoni, senza doversi preoccupare del giudizio degli altri e secondo i loro bisogni e le loro preferenze personali, per esempio decidendo se

<sup>6</sup> Alcuni esempi di corsi di pronuncia online: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/features/pronunciation> per l'inglese britannico; <https://rachelenglish.com/> per l'inglese americano; <https://www.mmmenglish.com/category/pronunciation/> per l'inglese australiano.

focalizzarsi sulla produzione/percezione di singoli foni, di strutture prosodico-intonative o sulla pronuncia di frasi nel discorso.

Grazie alla diffusione di Internet è possibile offrire agli studenti materiale autentico proveniente da aree geografiche diverse e quindi esporli sulla variabilità linguistica di L2, abituandoli così a sentire e familiarizzarsi con accenti diversi per prepararli a comunicare in situazioni in cui verosimilmente verranno a contatto con parlanti di provenienze diverse. Alla variabilità degli accenti si può accoppiare la variabilità negli stili discorsivi e negli usi comunicativi. Anche qui si possono utilizzare materiali autentici per insegnare la pronuncia di semplici frasi, abituare all'ascolto di conversazioni e discorsi più complessi con accenti diversi. Un esempio di un ottimo corso online gratuito (anche se un po' datato nella grafica) è *Real English*.<sup>7</sup> Attraverso brevi videoregistrazioni di dialoghi spontanei il corso abitua lo studente all'ascolto e alla pronuncia di frasi in situazioni comunicative reali, esponendolo allo stesso tempo alle strutture grammaticali e lessicali della L2 (inglese). Recentemente molti docenti che desiderano utilizzare materiali meno strutturati (dal punto di vista della didattica di L2) per esemplificare i diversi aspetti della lingua, inclusa la pronuncia, usano i *TED Talks*, che offrono esempi di inglese autentico che possono essere usati per creare spiegazioni sulle strutture grammaticali, lessicali e sull'organizzazione del discorso, ma anche per esemplificare la pronuncia di parole specifiche e in contesto.<sup>8</sup> Un discorso analogo può essere fatto per l'utilizzo di estratti da film, un'altra fonte preziosa di informazioni linguistiche che può catturare l'interesse gli studenti e offrire loro la possibilità di imparare divertendosi.<sup>9</sup>

Anche cellulari e tablet possono essere utilizzati per far pratica di pronuncia. In questi dispositivi, i sistemi di riconoscimento automatico della voce integrati, sviluppati prevalentemente per l'inglese, non sono ancora abbastanza perfezionati per funzionare in modo ottimale in presenza di forti accenti stranieri. Perché questi sistemi funzionino, ci si deve esprimere chiaramente e, se non si viene compresi, bisogna ripetere le frasi fino a quando il sistema non capisce. Questa situazione può essere sfruttata nella didattica della L2 per creare esercizi per la pronuncia, per far capire agli studenti se parlano in modo chiaro e comprensibile oppure no. A questo scopo si

<sup>7</sup> <https://www.real-english.com/>.

<sup>8</sup> Ad esempio: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/easy-ted-talks-for-esl/>; <https://blog.ted.com/an-inspiring-way-to-learn-english-by-watching-ted-talks/>; <https://eltabbjournal.com/teaching-english-with-ted-talk/>.

<sup>9</sup> <https://www.fluentu.com/blog/english/learn-english-movies-film-esl/>; <https://onlineteachersuk.com/learn-english-movies-films/>; <https://www.stor-dar.com/learn-english-with-films-10-great-movies-about-travel/>.

possono usare gli assistenti personali (ad es., Siri o Alexa<sup>10</sup>), i navigatori GPS, i sistemi di dettatura, o altri sistemi come *Google Voice Search*, e *Windows Speech Recognition* (McCrocklin 2015; 2019). Anche i sistemi di voice-to-text, per esempio la versione demo di *Web Speech API*, possono essere utilizzati in modo analogo per permettere agli studenti di identificare e correggere i propri errori: se la pronuncia è chiara il sistema trascriverà correttamente quello che il parlante intende dire; in caso contrario il sistema trascriverà una frase che non è quella che il parlante aveva pensato (Tuladhar 2019). È pur vero che la tecnologia del riconoscimento vocale sta evolvendo e si stanno cercando di integrare nei riconoscitori anche pronunce non native. Per esempio, si dice che Alexa parlerà Hinglish (un inglese con accento Hindi).<sup>11</sup> Ma la questione è molto complessa e lontana dal trovare una soluzione nel breve periodo.

Esistono inoltre molte applicazioni gratuite o a basso costo che possono essere utilizzate per far pratica di pronuncia. La figura 1 mostra immagini dei loghi di alcune di queste app.



Figura 1 Apps per la pronuncia per cellulari e tablet

Infine, con lo sviluppo della tecnologia della robotica, della realtà virtuale, aumentata e del gaming è possibile pensare che ci sarà uno sviluppo nelle interazioni comunicative persona-macchina che richiederanno una sempre maggiore attenzione alle questioni di pronuncia.

## 7 Conclusioni

Questo lavoro ha voluto ripercorrere alcune tappe fondamentali del cammino della pronuncia degli ultimi settanta anni e ha evidenziato l'importanza della pronuncia per la comunicazione interpersonale in L2. Una pronuncia chiara ed intelligibile è essenziale per il successo individuale e professionale del parlante, poiché riduce le occasioni di fraintendimento e può prevenire o ridurre la discriminazione sociale. L'insegnamento della pronuncia mira oggi all'intelligibilità nella comunicazione, specialmente in un contesto globale dove si sono mol-

<sup>10</sup> Siri è l'assistente personale residente su cellulari e tablet della Apple computers. Alexa è l'assistente personale sviluppato da Amazon.

<sup>11</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=24B4tFDpezk&t=78s>.

tiplicate le occasioni di incontri tra persone di provenienze diverse. Esistono moltissime risorse, anche a basso costo, per rendere l'apprendimento della pronuncia divertente e proficuo. Un grosso aiuto a migliorare la pronuncia di L2 può venire dalla tecnologia, che pure ancora fatica a capirci se il nostro forte accento straniero non è chiaro e comprensibile.

Con tutto questo spero di aver dimostrato che la pronuncia non è più la Cenerentola dell'insegnamento delle L2, ma ha tutti i titoli per andare al ballo.

## Bibliografia

- Babel, M.; Russell, J. (2015). «Expectations and Speech Intelligibility». *The Journal of the Acoustical Society of America*, 137, 2823. <https://asa.scitation.org/doi/full/10.1121/1.4919317>.
- Baese-Berk, M.M.; Morrill, T.H. (2015). «Speaking Rate Consistency in Native and Non-native Speakers of English». *Journal of the Acoustical Society of America*, 138(3), EL223-EL228. <https://asa.scitation.org/doi/pdf/10.1121/1.4929622>.
- Balboni, P. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: Utet.
- Balboni, P. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino: Loescher; Bonacci.
- Baquiran, C.L.; Nicoladis, E. (2019). «A Doctor's Foreign Accent Affects Perceptions of Competence». *Health Communication*, 35(6), 1-5. <https://doi.org/10.1080/10410236.2019.1584779>.
- Bent, T.; Bradlow, A.R. (2003). «The Interlanguage Speech Intelligibility Benefit». *Journal of the Acoustical Society of America*, 114(3), 1600-10. <https://doi.org/10.1121/1.1603234>.
- Bent, T.; Holt, R.F. (2017). «Representation of Speech Variability». *WIREs Cogn Sci*, e01434. <https://doi.org/10.1002/wcs.1434>.
- Best, C.T. (1994). «The Emergence of Native-Language Phonological Influences in Infants: A Perceptual Assimilation Model». Goodman, J.C.; Nusbaum, H.C. (eds), *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Spoken Words*. Cambridge (MA): The MIT Press, 167-224.
- Boulinger, V. et al. (2011). «Interplay Between Acoustic/Phonetic and Semantic Processes During Spoken Sentence Comprehension: An ERP Study». *Brain & Language*, 16, 51-63. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2010.09.011>.
- Brown, G.; Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busà, M.G. (1995). *L'Inglese degli Italiani*. Padova: Unipress.
- Busà, M.G.; Stella, A. (2014). «The Acquisition of English L2 Prosody by Italian Native Speakers: Experimental Data and Pedagogical Implications». Lewis, J. et al. (eds), *Proceedings of the 6th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (Santa Barbara, 5-6 Sept. 2014). Ames (IA): Iowa State University, 15-26.
- Celce-Murcia, M.; et al. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press.



- Cunningham Florez, M.A. (1998). «Improving adult ESL Learners' Pronunciation Skills». *Center for Adult English Language Acquisition*. [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/Pronun.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/Pronun.html).
- Darcy, I. (2018). «Powerful and Effective Pronunciation Instruction: How Can We Achieve It?». *CATESOL Journal*, 30, 13-45.
- Darcy, I.; Ewert, D.; Lidster, R. (2012). «Bringing Pronunciation Instruction Back into the Classroom: An ESL Teachers' Pronunciation "Toolbox"». Levis, J.; LeVelle, K. (eds), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (Ames, 16-17 September 2011). Ames (IA): Iowa State University, 93-108.
- Derwing, T.M. (2003). «What do ESL Students Say About their Accents?». *Canadian Modern Language Review*, 59, 545-64. <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.4.547>.
- Derwing, T.M. (2019). «Putting an Accent on the Positive: New Directions for L2 Pronunciation Research and Instruction». *Proceedings ISAPH 2018 (International Symposium on Applied Phonetics)* (Aizuwakamatsu, Japan 19-21 September 2018). Aizuwakamatsu: University of Aizu, 12-18.
- Derwing, T.M. et al. (2002). «Teaching Native Speakers to Listen to Foreign-Accented Speech». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(4), 245-59. <https://doi.org/10.1080/01434630208666468>.
- Derwing, T.M.; Munro Murray, J. (2009). «Putting Accent in Its Place: Rethinking Obstacles to Communication». *Language Teaching and Research*, 42(4), 476-90. <https://doi.org/10.1080/01434630208666468>.
- Derwing, T.M.; Munro Murray, J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-Based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Diadori, P. et al. (2009). *Manuale di Didattica dell'Italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Fayer, J.; Krasinski, E. (2006). «Native and Nonnative Judgments of Intelligibility and Irritation». *Language Learning*, 37, 313-26. <https://doi.org/10.1017/S026144480800551X>.
- Fiedler, S. et al. (2019). «Social Expectations and Intelligibility of Arabic-Accented Speech in Noise». *Proceedings ICPhS 2019* (Melbourne, Australia, 5-9 Aug 2019). Canberra: Australasian Speech Science and Technology Association Inc., 3085-9. [https://assta.org/proceedings/ICPhS2019/papers/ICPhS\\_3134.pdf](https://assta.org/proceedings/ICPhS2019/papers/ICPhS_3134.pdf).
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flege, J. (1987). «The Production of 'New' and 'Similar' Phones in a Foreign Language: Evidence for the Effect of Equivalence Classification». *Journal of Phonetics*, 15(1), 47-65. [https://doi.org/10.1016/S0095-4470\(19\)30537-6](https://doi.org/10.1016/S0095-4470(19)30537-6).
- Flege, J. (2003). «Assessing Constraints on Second-Language Segmental Production and Perception». Schiller, N.O.; Meyer, A. (eds), *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production, Differences and Similarities*. Berlin: Mouton de Gruyter, 319-55.
- Flege, J. et al. (1999). «Native Italian Speakers' Perception and Production of English Vowels». *The Journal of the Acoustical Society of America*, 106(5), 2973-87. <https://doi.org/10.1121/1.428116>.
- Giunchi, P. (2003). *Introduzione all'acquisizione delle lingue*. Roma: Edizioni Lettere e Filosofia - La Sapienza.

- Grant, L. (ed.) (2014). *Pronunciation Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Grant, L. (2017). *Well Said: Pronunciation for Clear Communication*. 4th ed. Boston: Thomson; Heinle & Heinle.
- Hadley, A.O. (2001) *Teaching Language in Context*. 3rd ed. Boston: Heinle & Heinle.
- Hansen, J.G. (2004). «Developmental Sequences in the Acquisition of English L2 Syllable Codas: A Preliminary Study». *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 85-124. <https://doi.org/10.1017/S0272263104026142>.
- Hanulíková, A. (2018). «The Effect of Perceived Ethnicity on Spoken Text Comprehension Under Clear and Adverse Listening Conditions». *Linguistics Vanguard*, 4(1), 20170029. <https://doi.org/10.1515/lingvan-2017-0029>.
- Hewings, M.; Goldstein, S. (1998). *Pronunciation Plus: Practice through Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, Dell (1972). «On Communicative Competence». Pride, J.B.; Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. London: Penguin, 269-93.
- Hu, G.; Su, J. (2015). «The Effect of Native/Non-Native Information on Non-Native Listeners' Comprehension». *Language Awareness*, 24(3), 273-81. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1077853>.
- Kelly, L.G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley (MA): Newbury House.
- Khang, J. (2018). «The Effect of Pause Location on Perceived Fluency». *Applied Psycholinguistics*, 39(3), 569-91. <https://doi.org/10.1017/S0142716417000534>.
- Kormos, J.; Dénes, M. (2004). «Exploring Measures and Perceptions of Fluency in the Speech of Second Language Learners». *System* 32, 145-64. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.001>.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
- Krashen, S.D. (2013). «The Effect of Direct Instruction on Pronunciation: Only Evident When Conditions for Monitor Use are Met?». *Gist Education and Learning Research Journal*, 7, 271-275.
- Kuhl, P.K.; Iverson, P. (1995). «Linguistic Experience and the 'Perceptual Magnet Effect'». Strange, W. (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Baltimore: York Press, 121-154.
- Lee, J. et al. (2015). «The Effectiveness of Second Language Pronunciation Instruction: a Meta-Analysis». *Applied Linguistics*, 36(3), 345-66. <https://doi.org/10.1093/applin/amu040>.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.
- Lepage, A.; Busà M.G. (2014). «Intelligibility of English L2: The Effects of Lack of Vowel Reduction and Incorrect Word Stress Placement in the Speech of French and Italian Learners». *COPAL: Concordia Papers in Applied Linguistics*, 5, 387-400.
- Levis, J. (2005). «Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching». *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-77. <https://doi.org/10.2307/3588485>.
- Levis, J. (2006). «Pronunciation and the Assessment of Spoken Language». Hughes, R. (ed), *Spoken English, TESOL and Applied Linguistics: Challenges for Theory and Practice*. New York: Palgrave Macmillan, 245-70.
- Levis, J. (2015). «Learners' Views of Social Issues in Pronunciation Learning». *Journal of Academic Language and Learning*, 9, A42-A55.

- Levis, J. (2016). «Research into Practice: How Research Appears in Pronunciation Teaching Materials». *Language Teaching*, 49(3), 1-15. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000045>.
- Levis, J. (2018). *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levis, J. (2019). «Cinderella no more: Leaving Victimhood Behind». *Speak Out*, 60, 7-14. [https://www.academia.edu/38362208/Cinderella\\_No\\_More.pdf](https://www.academia.edu/38362208/Cinderella_No_More.pdf).
- Levis, J.; Sosaat, S. (2017). «Pronunciation Teaching in the CLT Era». Kang, O. et al. (eds), *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation (Routledge Handbooks in English Language Studies)* (English Edition). London: Routledge, 267-83.
- Lindemann, S.; Subtirelu, N. (2013). «Reliably Biased: The Role of Listener Expectation in the Perception of Second Language Speech». *Language Learning*, 63(3), 567-94. <https://doi.org/10.1111/lang.12014>.
- Lippi-Green, R. [1997] (2012). *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. London: Routledge.
- Lippi-Green, R. (2004). «Language Ideology and Language Prejudice». Finegan, E.; Rickford, J.R. (eds), *Language in the USA: Themes for Twenty-First Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 289-304.
- MacKay, I.R.A. et al. (2001). «The Identification of English Consonants by Native Speakers of Italian». *Phonetica*, 58, 103-25. <https://doi.org/10.1159/000028490>.
- Mahalingappa, L.; Polat, N. (2019). «Teaching and Researching Pronunciation Skills». Polat, N. et al. (eds), *Research-Driven Pedagogy. Implications of L2A Theory and Research for the Teaching of Language Skills*. New York: Routledge, 145-66.
- Mairano, P. et al. (2017) «Italians Acquiring the Timing of English Plosives: Gemination and VOT». Oral presentation at the *XIII AISV Conference* (Pisa, Italy, 25-27 January 2017).
- McGowan, K. (2015). «Social Expectation Improves Speech Perception in Noise». *Language and Speech*, 58(4), 502-21. <https://doi.org/10.1177/0023830914565191>.
- McCrocklin, S. (2015). «Automatic Speech Recognition: Making It Work for Your Pronunciation Class». Levis, J. et al. (eds). *Proceedings of the 6th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (Santa Barbara, CA, 5-6 Sept. 2014) Ames (IA): Iowa State University, 126-33.
- McCrocklin, S. (2019). «ASR-Based Dictation Practice for Second Language Pronunciation Improvement». *Journal of Second Language Pronunciation*, 5(1), 98-118. <https://doi.org/10.1075/jslp.16034.mcc>.
- Miller, S.F. (2005). *Targeting Pronunciation Communicating Clearly in English*. New York: Houghton Mifflin.
- Moyer, A. (2014). «Exceptional Outcomes in L2 Phonology: The Critical Factors of Learner Engagement and Self-Regulation». *Applied Linguistics*, 35(4), 418-40. <https://doi.org/10.1093/applin/amu012>.
- Morley, J. (1991). «The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages». *TESOL Quarterly*, 25(3), 491-520. <https://doi.org/10.2307/3586981>.
- Munro, M.J. (2003). «A Primer on Accent Discrimination in the Canadian Context». *TESL Canada Journal*, 20(2), 38-51. <https://doi.org/10.18806/tesl.v20i2.947>.

- Munro, M.J. (2008). «Foreign Accent and Speech Intelligibility». Hansen Edwards, J.G.; Zampini, M.L. (eds), *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 193-218.
- Munro, M.J.; Derwing, T. (1995). «Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners». *Language Learning*, 45(1), 73-97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>.
- Munro, M.J.; Derwing, T. (2001). «Modelling Perceptions of the Comprehensibility and Accentedness of L2 Speech: The Role of Speaking Rate». *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 451-68. <https://doi.org/10.1017/S0272263101004016>.
- Munro, M.J.; Derwing, T. (2006). «The Functional Load Principle in ESL Pronunciation Instruction: An Exploratory Study». *System*, 34, 520-31. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.09.004>.
- Perry, L.K. et al. (2018). «Influences of Speech Familiarity on Immediate Perception and Final Comprehension». *Psychonomic Bulletin and Review*, 25, 431-9. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1297-5>.
- Pickering, L. (2004). «The Structure and Function of Intonational Paragraphs in Native and Nonnative Instructional Discourse». *English for Specific Purposes*, 23, 19-43. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(03\)00020-6](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(03)00020-6).
- Piske, T. et al. (2002). «The Production of English Vowels by Fluent Early and Late Italian-English Bilinguals». *Phonetica*, 59, 49-71. <https://doi.org/10.1159/000056205>.
- Polyanskaya, L. et al. (2017). «Relative Saliency of Speech Rhythm and Speech Rate on Perceived Foreign Accent in a Second Language». *Language and Speech*, 60(3), 333-55. <https://doi.org/10.1177/0023830916648720>.
- Singer, M. (2014). *Psychology of Language: An Introduction to Sentence and Discourse Processes*. London; New York: Psychology Press.
- Reed, M.; Levis, J. (eds) (2015). *The Handbook of English Pronunciation*. Chichester (UK): John Wiley and Sons.
- Tokumoto, M.; Shibata, M. (2011). «Asian Varieties of English: Attitudes Towards Pronunciation». *World Englishes*, 30(3), 392-408. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2011.01710.x>.
- Trofimovich, Pavel et al. (2009). «Comprehension-Based Practice: The Development of L2 Pronunciation in a Listening and Reading Program». *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 609-39. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990040>.
- Tsiartsioni, E. (2010). «The Effectiveness of Pronunciation Teaching to Greek State School Students». *Advances in Research on Language Learning and Teaching: Selected Articles = Proceedings of the 14th International Conference of the Greek Society for Applied Linguistics* (Thessaloniki, 14-16 December 2007). Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki. Greek Applied Linguistics Association, 429-46. <https://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/English%20papers/Tsiartsioni.pdf>.
- Tuladhar, A. (2019). «Using Smartphones to Detect and Self-Correct Pronunciation in ESL Classrooms of Japan». *Bulletin of College of Liberal Arts and Sciences Mie University*, 4, 33-42. [https://www.academia.edu/38258866/Using\\_smartphones\\_to\\_detect\\_and\\_self-correct\\_pronunciation\\_in\\_ESL\\_classrooms\\_of\\_Japan](https://www.academia.edu/38258866/Using_smartphones_to_detect_and_self-correct_pronunciation_in_ESL_classrooms_of_Japan).
- Ueyama, M. (2016). «Prosodic Transfer in L2 Relative Prominence Distribution: The Case Study of Japanese Pitch Accent Produced by Italian Learners». *Proceedings of Speech Prosody 2016* (Boston, 31 May-3 June 2016). Boston:

- Boston University, 602-5. <http://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2016-123>.
- von Hippel, W. et al. (1995). «On the Role of Encoding Processes in Stereotype Maintenance». Zanna, M.P. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 27. San Diego: Academic Press, 177-254.
- Zheng, Y.; Samuel, A. (2017). «Does Seeing an Asian Face Make Speech Sound More Accented?». *Attention, Perception & Psychophysics*, 79(6), 1841-59. <https://doi.org/10.3758/s13414-017-1329-2>.
- Zielinski, B.; Yates, L. (2014). «Pronunciation Instruction is not Appropriate for Beginning-Level Learners». Grant, L. (ed.), *Pronunciation Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 56-79.
- Walker, R. (2014). «Pronunciation Matters». *English Teaching Professional*, 90, 5-8. <https://englishglobal.com.files.wordpress.com/2014/08/pronunciation-matters-etp-90.pdf>.
- Walter, Catherine (2008). «Phonology in Second Language Reading: not an Optional Extra». *TESOL QUARTERLY*, 42(3), 455-74. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00141.x>.
- Wheelock, A. (2016). «Phonological Difficulties Encountered by Italian Learners of English: An Error Analysis». *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 14, 41-61. [https://pdfs.semanticscholar.org/9d17/f9f2c6d90f3481766bb8506f7f5b6e916bdd.pdf?\\_ga=2.51839722.2104985159.1590327326-1420418828.1586957057](https://pdfs.semanticscholar.org/9d17/f9f2c6d90f3481766bb8506f7f5b6e916bdd.pdf?_ga=2.51839722.2104985159.1590327326-1420418828.1586957057).

