



Università Ca' Foscari Venezia
Dottorato di ricerca in SCIENZE DEL LINGUAGGIO - XXII ciclo

Scuola di dottorato in
Scienze del Linguaggio, della Cognizione e della Formazione
(A.A. 2009/10)

FONODIDATTICA: UNA QUESTIONE DI COMPETENZA

SETTORE SCIENTIFICO-DISCIPLINARE DI AFFERENZA: L-LIN/01

Tesi di dottorato di **M. ASSUNTA SIMIONATO**
matricola 955296

Direttore della Scuola di dottorato
prof. **GUGLIELMO CINQUE**

Tutore del dottorando
prof. **LUCIANO CANEPARI**

Indice

0. Introduzione

1 La ricerca

1.0. Scopi della ricerca

1.1. Obiettivi della ricerca

2. Stato delle ricerche in Fonodidattica

2.1. L'insegnamento della pronuncia oggi

2.2. La fonetica nell'insegnamento

2.3. Il ruolo e le competenze dell'insegnante

3. Uno sguardo all'Europa

3.1. Il ruolo della fonetica nell'insegnamento della lingua: la Francia

3.1.1. Il sistema scolastico francese

3.1.2. I Programmi Ministeriali

3.1.3. Analisi di siti

3.1.3.1. Il sito del PÔLE MATERNELLE 37

3.1.4. La situazione nell'*Accadémie de Poitiers*

3.1.5. Incontro con l'insegnante dell'*École Maternelle J. Prevert*

3.1.6. Incontro insegnante CP *École Primaire Paul Eluard de Jaunay Clan*

3.1.7. Considerazioni finali sull'esperienza francese

3.2. La situazione in Polonia

3.2.1. Points to underline

3.2.2. Teaching of phonetics of L1

3.2.3. Teaching of phonetics of a foreign language

3.2.4. Teaching phonetics in Gymnazjum

3.2.5. Siti visitati

3.2.6. Considerazioni finali

4. Il questionario

4.1. Il questionario: la struttura

4.2. Modalità di tabulazione: i linguaggi informatici usati

4.3. Risultati

- 4.4. I questionari: alcuni esempi
 - 4.4.1. Studentessa lituana
 - 4.4.2. studente francese
 - 4.4.3. studente portoghese
- 5. La formazione dei docenti: sperimentazione
 - 5.1. Progettazione formazione presso Centro per l'infanzia *Bimbinsieme* di Treviso
 - 5.1.2. Individuazione della scuola
 - 5.1.3. Incontro con i responsabili della scuola
 - 5.1.4. Incontro con le insegnanti
 - 5.1.5. Alcune delle attività proposte
 - 5.1.6. Allegati
 - 5.2. Gruppo di ricerca: Fonoteam
 - 5.3. Corso di Formazione in Fonodidattica dell'italiano:
 - 5.3.1. Struttura del corso
 - 5.3.2. Gli iscritti
 - 5.3.3. riflessioni sull'esperienza
 - 5.3.4. Conclusioni sulle attività di formazione intraprese
- 6.0. I materiali elaborati
 - 6.1. Modulo Fonorisorse
 - 6.2. Modulo Fonodidattica
 - 6.3. Modulo Tecniche didattiche
- 7 Bibliografia e sitografia

Introduzione

Gli uomini differiscono dagli animali perché hanno sviluppato un sistema di comunicazione complesso, il linguaggio articolato, composto da significati (lessemi e grammemi) e da significanti (fonemi).

La lingua nasce come codice orale: i suoni sono tra le prime sensazioni con le quali il bambino percepisce, interagisce, comunica con la realtà che lo circonda e le relazioni umane avvengono prevalentemente comunicando a voce con gli altri tanto che potremmo vivere anche senza la parola scritta, potremmo imparare una lingua straniera solo oralmente, ma non viceversa perché comunque leggendo ne tenteremmo un'interpretazione fonica.

La competenza fonologica nella scuola

Al contrario, nel concepire l'insegnamento della lingua nella didattica tradizionale sono centrali quasi esclusivamente gli aspetti relativi a grafemica, morfosintassi e competenza testuale. La competenza fonologica e l'educazione alla musicalità della lingua non sembrano essere aspetti degni di rilievo in quanto concettualmente il punto di partenza sembra rimanere la lingua scritta.

La predominanza della grafia nell'insegnamento della lingua non favorisce lo sviluppo e il potenziamento della capacità di percepire i suoni. "Dalfonico" (Canepari 1999: 19) è chi non riesce a distinguere i suoni della propria lingua e di conseguenza anche delle lingue straniere che intende apprendere. Sarà anche colpa della scuola se una gran parte di persone è *dalfonica*?

L'educazione linguistica in senso ampio, vista cioè come L1, L2, LS, ha come mete glottodidattiche comuni lo sviluppo della competenza comunicativa e della competenza glottomatetica, cioè la capacità di apprendere una lingua in modo autonomo. Per poter conseguire l'ultimo obiettivo, le esperienze della vita o la scuola devono aver fornito gli strumenti per imparare e poter proseguire l'apprendimento in modo indipendente.

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano, in realtà nell'acquisizione della competenza comunicativa, la competenza fonologica fa purtroppo spesso la parte della

Cenerentola, non favorendo così un apprendimento armonico e completo della lingua e ciò accade prevalentemente quando si tratta di L1 e L2 cioè quando l'insegnamento avviene in Italia.

Essendo la competenza fonologica una facoltà specifica primaria del linguaggio e conseguentemente di ogni lingua in cui esso si realizza, comprendiamo come non attivare, stimolare o potenziare questa competenza già a partire dalla L1 abbia nocive ripercussioni intralinguistiche, sistemiche e interlinguistiche. Una carente, o nulla, educazione alla percezione, analisi e riproduzione produrrà una limitata e inadeguata competenza linguistica in ogni lingua appresa. Sia sotto l'aspetto fonetico che fonologico.

I docenti di scuola materna e primaria hanno il gran privilegio d'assistere all'evoluzione del linguaggio nei bambini, dalle non-parole al linguaggio consapevole e differenziato, che permetterà l'accesso al grado successivo e all'apprendimento della lingua scritta.

L'oralità è la modalità comunicativa naturale dell'uomo, tanto che ci sono popolazioni che non hanno sentito il bisogno di codificare in modo grafico la propria lingua. Infatti, a parte le lingue nazionali, o quelle con aspirazioni autonomiste o letterarie, molto più della metà delle lingue rimaste sulla Terra non hanno una loro grafia (sebbene, come numero di parlanti, siano solo una percentuale piuttosto esigua).

Da quest'aspetto bisogna, quindi, partire per impostare la propria programmazione didattica.

La comunicazione umana ha avuto un'origine orale e solo successivamente hanno sviluppato una forma scritta; le sue caratteristiche sono la semplicità, l'immediatezza e la spontaneità, veicolate con modalità all'inizio inconsapevoli (cioè non analizzate formalmente) a livello linguistico strutturale e accompagnate da connotazioni emotive date dalle diverse sfumature di ritmo, intonazione, gesti...

Il bambino acquisisce e accresce le sue competenze grazie all'interazione quotidiana con gli adulti e i pari. Alcune conoscenze però rimangono implicite, non consapevoli, soprattutto a livello fonologico. Per questo bisogna guidare il bambino in un percorso di consapevolezza fonologica (CF) perché possa sviluppare una completa competenza metalinguistica che, come ricordano Gorrini, Ioghà e Brunati (1999), non è completamente spontanea, ma una risposta all'esposizione di stimoli adeguati.

Nella scuola italiana gli aspetti legati alla corretta pronuncia della propria lingua materna sono pressoché trascurati, l'importante è che il significato della parola sia comprensibile (assieme alla sua scrittura!).

Quest'abitudine glottodidattica non attenta agli aspetti fonetico-fonologici limita, di fatto, la glottodidassi quotidiana e conseguentemente anche lo sviluppo armonico delle capacità linguistiche e della funzione metalinguistica dell'alunno, fondamentale nell'apprendimento d'una lingua straniera o settoriale.

Riprendendo alcuni importanti studi della storia della linguistica occidentale, di de Saussure e successivamente Trubeckoj, potremmo dire che questa visione parziale della lingua agisce in modo duplice:

– sulla fonetica, la scienza dei suoni della *parole*: quindi a livello di percezione, analisi e produzione di ogni lingua (o *parole*)

– sulla fonologia, la scienza dei suoni della *langue*: quindi a livello del linguaggio (o *langue*).

Gardner, presentando la teoria sulle intelligenze multiple, afferma che l'intelligenza linguistica ha la massima espressione nel poeta il quale *deve avere un'acuta sensibilità per la fonologia: i suoni delle parole e le loro interazioni musicali* e nel quale

“vediamo all'opera con speciale chiarezza le operazioni centrali del linguaggio. Una sensibilità per il significato delle parole... Una sensibilità all'ordine fra le parole... A un livello un po' più sensoriale, una sensibilità ai suoni, ai ritmi, alle inflessioni e ai metri delle parole: quella capacità che può rendere bella da udire persino la poesia in lingua straniera” (Gardner 1987: 97).

Ma la scuola attuale non sembra guardare alla lingua come esercizio d'intelligenza, all'educazione come piacere dell'ascolto di una lingua qualsiasi essa sia, così da poter permettere oltre a una padronanza completa del proprio idioma anche il nascere d'un poeta.

1. La ricerca

1.0. Scopi della ricerca

La presente ricerca mira a sviluppare degli strumenti formativi a sostegno della didattica tradizionale imperniata su una concezione linguistica basata sulla lingua scritta e quindi non completa e organica e in cui la fonetica ricopre un ruolo marginale, non promuovendo così un potenziale d'apprendimento ottimale nelle capacità acquisizioni dell'apprendente.

1.1. Obiettivi

- Teorico: – esaminare la situazione della fonetica nel panorama glottodidattica europeo analizzando in particolare la situazione di due stati
– valutare le esigenze di docenti e studenti relativamente alla pronuncia
- Pratico: elaborare proposte didattiche per l'insegnamento dell'italiano L1, L2 e LS, partendo da basi foniche.

1.2. Fasi

Il progetto di ricerca si sviluppa in tre fasi:

1. fase preparatoria
2. esame della situazione in alcuni Stati d'Europa
3. proposte di didatticizzazione

1. Fase preparatoria

Obiettivo:

- approfondimento teorico di tematiche linguistiche e glottodidattiche relativamente a:
 - teorie esistenti
 - linguistica e neurolinguistica: dalla linguistica teorica alle recenti proposte in campo neurolinguistico e le loro implicazioni nella didattica delle lingue
 - fonologia e fonetica: della lingua italiana ma anche di altri idiomi

– glottodidattica: dai presupposti teorici alle tecniche didattiche

- Sistematizzazione degli strumenti d'analisi
- Programmazione delle attività

In questa prima fase si è impostata la ricerca dal punto di vista speculativo, vagliando le teorie linguistiche ad essa correlate, pianificando gli strumenti e programmando le attività successive.

2. Esame della situazione in alcuni Stati europei ed extraeuropei

Obiettivi:

- verificare lo stato dell'arte delle applicazioni della fonetica all'estero cioè sondare la situazione dell'insegnamento della fonetica e le sue applicazioni didattiche in alcuni sistemi scolastici europei e extraeuropei con particolare riguardo a Paesi dove fonetica e fonologia hanno una tradizione scolastica consolidata o dove si presume ci sia una forte richiesta d'apprendimento della lingua italiana: sono stati studiati i casi di Francia e Polonia.
- analizzare i bisogni degli studenti L1-LS in campo fonetico
- analizzare la percezione dell'importanza della fonetica nei docenti di lingua

3. Proposte di didatticizzazione: itinerari di formazione fonodidattica

Visti i risultati ottenuti dall'analisi dei bisogni, si è proceduto all'elaborazione di percorsi formativi e di materiale didattico.

Obiettivi:

- creare percorsi formativi
- predisporre materiali.

2.0 Stato delle ricerche

Pur avendo la pronuncia e le attività percettive e produttive un ruolo centrale nell'uso del linguaggio verbale, non assistiamo ad adeguate ricerche e produzione di materiali destinati all'insegnamento d'entrambe, soprattutto in Italia.

La fonetica è studiata a livello teorico talvolta con approcci molto distanti tra loro, ma prevalentemente per lingue come l'italiano e lo spagnolo a ciò non corrisponde neppure una sufficiente attenzione alla didatticizzazione della fonetica.

Non corrisponde, a nostro avviso, una fase applicativa a quanto teorizzato: i due momenti rimangono scollegati. Pur comprendendo la separazione dei due livelli, cogliamo anche la lacuna didattica che si viene conseguentemente a creare.

Tradizionalmente la didattica della lingua, soprattutto L1, è stata finalizzata all'acquisizione dell'ortografia e della grammatica e l'oralità ha rivestito un ruolo subalterno o inesistente rispetto al segno scritto.

L'Approccio Comunicativo iniziato già negli anni '60 ma sviluppatosi poi negli anni '80 ha finalmente portato l'attenzione sugli aspetti linguistico-culturali che costituiscono una lingua: competenza linguistica (e quindi anche fonologica), sociolinguistica, pragmatica e culturale.

Possiamo affermare che la fonetica applicata all'insegnamento sia nata circa un secolo fa con i primi corsi d'insegnamento di lingue straniere, soprattutto inglese e francese, diretti da specialisti come Passy in Francia, Jones in Gran Bretagna e Tilly e Viëtor in Germania.

Successivamente negli anni '40 e '50 il metodo Audio-linguistico e l'Approccio orale pongono entrambi molto rilievo alla pronuncia, che è insegnata in modo esplicito fin dall'inizio.

Nel 1969 Kelly soprannomina la pronuncia la "Cenerentola" dell'insegnamento.

2.1. L'insegnamento della pronuncia oggi.

Negli ultimi decenni i termini consapevolezza fonica, fonologica, fonetica sono stati al centro di dibattiti e ricerche che hanno dimostrato il ruolo determinante del processo fonologico nell'acquisizione della lingua orale e quindi nella successiva fase grafica.

Già dagli anni '70-'80 molte ricerche vennero intraprese soprattutto in Paesi anglofoni (inclusa la Nuova Zelanda), ma anche in Francia e altri Paesi europei, e soprattutto negli Stati Uniti, per dimostrare l'importanza dell' "allenamento fonologico" fin dai primi anni di scolarizzazione, si progettano percorsi specifici per facilitare l'apprendimento della lettura basato sulla consapevolezza fonologica.

L'Approccio Comunicativo dominante negli anni '80, aveva come scopo linguistico primario la comunicazione riportando così l'attenzione sulla pronuncia e il suo insegnamento.

Ricerche su studenti apprendenti l'inglese come LS rilevarono l'esistenza d'un *livello soglia* per la pronuncia: nel caso in cui non si fosse verificato il raggiungimento di tale livello, ciò avrebbe comportato ripercussioni anche nella comunicazione orale pur in presenza d'un'elevata competenza grammaticale e lessicale (Hirafotis e Bailey 1980).

A ciò si collegò il livello di abilità di pronuncia individuabile come livello soglia minimo. Si discusse sul fatto che solo un gruppo esiguo di persone, sempre riferito agli apprendenti l'inglese LS, era in grado di raggiungere una pronuncia da *native speakers* e che quindi l'obiettivo realistico era raggiungere una *intelligibile pronunciation*. Si discusse molto poi sull'attenzione da porre sui tratti segmentali o soprasegmentali tanto che negli anni '90 McNerney e Mendelsohn dichiararono che i corsi di breve durata devono focalizzare l'attenzione sui tratti soprasegmentali perché "they have the greatest impact on the comprehensibility of the learner's English".

Sempre per quanto riguarda il panorama legato all'apprendimento dell'inglese, oggi c'è una visione più completa in cui, accanto a tratti segmentali e soprasegmentali, si studia l'aspetto articolatorio, intonativo, pragmatico...

Ricordiamo di seguito due corsi imperniati sulla pronuncia.

Neufeld (1987)

Il corso è basato esclusivamente sulla pronuncia e è articolato in 18 ore, 15 d'ascolto e 3 di produzione.

Il metodo infatti è caratterizzato da una prima fase in cui gli studenti non possono esprimersi nella lingua che stanno apprendendo, perché non hanno ancora acquisito adeguate conoscenze fonologiche, frutto dell'esposizione alla nuova lingua.

Preliminare alla produzione è infatti l'ascolto attento di brevi frasi costruite con gli elementi caratteristici più frequenti di schemi ritmici.

Neufeld afferma che il metodo porta a ottimi risultati molto vicini alla pronuncia d'un madrelingua pur avendo avuto scarsi contatti linguistici.

Kielljn (1999)

È un metodo incentrato sulla prosodia che si rifà agli studi relativi all'acquisizione della lingua materna e alla fisiologia della percezione. Kielljn ritiene che ci dev'essere una preparazione continua e costante alla percezione prosodica abbinata a esercizi di stimolazione degli elementi articolatori del linguaggio perciò con un processo simile a quello dell'acquisizione della L1 ma adattato alla realtà fisica e cognitiva dell'adulto.

Il percorso avviene in tre fasi:

1. ascolto e identificazione di fonemi-obiettivo (e strutture fonologiche): in questa fase il docente ha un ruolo fondamentale in quanto deve rilevare i tratti da analizzare e predisporre materiali utili da ascoltare ripetutamente per identificare gli elementi-obiettivo
2. fase dell'automatizzazione: lo studente riproduce gli elementi identificati nella fase precedente, sotto lo stretto controllo del docente
3. trasferimento delle nuove abilità

Questo metodo pone la fossilizzazione come un passaggio prevedibile ed evitabile grazie alla predisposizione d'un adeguato percorso d'apprendimento soprattutto nella fase 1, grazie alla competenza dell'insegnante che prepara i materiali adeguati e nella fase 2, che conduce lo studente all'individuazione degli spazi fonologici dei singoli fonemi e alle variazioni nel linguaggio parlato.

Per quanto riguarda la competenza fonologica, gli studi di più lunga e attiva tradizione a tutt'oggi sono stati effettuati in Paesi anglofoni e francofoni (ovviamente a causa della maggior differenza fra scrittura e pronuncia).

Ricordiamo tra gli altri, Mattingly il quale sostiene che la competenza fonologica dev'essere consolidata da almeno due anni perché possano svilupparsi le competenze metafonologiche.

Ne consegue che verso i 5-6 anni lo sviluppo fonologico deve essere pressoché totale perché possa iniziare la fase metafonologica che permette di segmentare e fondere fonemicamente le parole oltre che di togliere e invertire fonemi tra parole.

Le ricerche finora effettuate ribadiscono con forza l'importanza del periodo prescolare per il corretto sviluppo e lo stimolo della consapevolezza fonologica che giocherà un ruolo determinante nei futuri apprendimenti.

In Italia uno degli studi più interessanti risale al 1993 dove si ribadisce il carattere predittivo del grado di consapevolezza fonetica nella qualità e durata dell'acquisizione della lettura e della scrittura (Tressoldi, Vio, Nicotra e Malgaro, 1993).

Molti altri autori hanno rafforzato con i loro studi questa tesi sottolineando però che la consapevolezza fonologica è una delle componenti principali dell'apprendimento, ma non la sola (Windfuhr e Snowling, 2001; Boets et alii, 2007).

2.2. La fonetica nell'insegnamento

Di fatto, però, ancor oggi l'insegnamento della pronuncia riveste un ruolo marginale nella didattica italiana malgrado questo sia considerato un obiettivo prioritario in altri Paesi e in documenti normativi di riferimento per gli insegnanti di lingua come il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue pone spesso l'accento sulle capacità uditive e foniche che l'insegnante deve potenziare e dove viene ribadita la necessità d'un'educazione fonologica precoce che ostacoli la fossilizzazione d'errori poi difficilmente eliminabili.

Nella scuola primaria, soprattutto nei primi due anni, si dovrebbero impostare assieme al docente di L1 attività transdisciplinari di fonodidattica di *Éveil au language et aux langues*.

Così facendo vi sarebbe:

- arricchimento linguistico globale
- presa di coscienza d'abilità fonologiche possedute a livello inconscio utili per l'apprendimento di entrambe le lingue e per supportare l'apprendimento fonico d'eventuali alunni stranieri presenti in classe

- passaggio graduale dal noto al non noto
- avvio all'analisi della lingua
- trasferimento d'abilità fonologiche dalla L1 alla LS.

Ovviamente tutto ciò a partire da quello che i bambini conoscono bene: la lingua orale.

Nel primo biennio della scuola primaria, il bambino è nel mezzo del 'secondo periodo critico' dell'acquisizione linguistica e a livello fonologico è ancora in corso la stabilizzazione dei fonemi della LM e nella LS il bambino può ancora raggiungere una competenza pari a un madrelingua.

Successivamente a partire dagli 8 anni si può dire che inizi il III periodo critico in cui l'apprendimento fonologico è più consapevole, ma meno immediato.

Il primo contatto con l'analisi della L1 e della LS nella scuola materna o nei primi anni della scuola primaria rappresenta un momento chiave a livello fonologico: si forniscono i fonemi e i *pattern* modello della lingua straniera, errate pronunce o impostazioni non scientifiche portano anche a fossilizzazioni che necessiteranno poi di molto impegno per essere rimosse.

2.3. Il ruolo e le competenze dell'insegnante

È evidente il ruolo determinante del docente nell'istruzione, ma l'insegnante di lingua dev'essere ben consapevole di rappresentare un modello linguistico per la classe e ciò soprattutto a livello fonologico. Tutti i libri affrontano grammatica, lessico, sintassi... ma pochi la pronuncia della lingua e comunque non sempre in modo sufficiente. L'insegnante può talvolta essere l'unica risorsa per arrivare a impossessarsi d'abilità poi spendibili nell'apprendimento autonomo.

Il linguista danese Otto Jespersen affermava che parla la miglior lingua colui che fa comprendere il più tardi possibile la propria provenienza geografica e sociale. Ciononostante si continua ad avere come obiettivo la "comprensibilità" linguistica identificando in questa la meta massima e minima di competenza fonologica e livellando verso il basso gli obiettivi tanto dei docenti che degli alunni. Sia in un caso che nell'altro si tratta in definitiva di una questione di competenza.

Non è possibile insegnare la competenza fonologica se non è prevista nella propria formazione. È per questo che il docente di L1 e L2 dev'essere preparato in questo campo.

Per cui dev'essere competente a livello:

- disciplinare: deve conoscere il sistema linguistico nella sua globalità: a livello storico, sintattico, lessicale, grammaticale...
- metodologico-didattico: deve conoscere gli aspetti linguistico-acquisizionali che comprendono anche i processi linguistico-comunicativo, così come al contempo le tecniche didattiche per attuare un apprendimento efficace e funzionale.

L'obiettivo finale del docente competente, a nostro avviso, è formare un alunno competente e cosciente degli strumenti, che tiene a disposizione per nuove acquisizioni, e sviluppare abilità linguistiche conoscitive meta-conoscitive in una prospettiva di apprendimento autonomo.



L'obiettivo ultimo della nostra ricerca è quello di sviluppare strumenti di formazione fonologicamente corretti, che aiutino sia docenti che allievi, a sviluppare la propria competenza in ambito fonodidattico.

3. Uno sguardo all'Europa

Come abbiamo visto il rilievo dato alla fonetica e il suo ruolo nell'insegnamento delle lingue è pressoché nullo in Italia. Si è voluto però anche dare uno sguardo oltre i confini nazionali per vedere quale situazione si presentava e si sono scelti alcuni stati a titolo esemplificativo: Francia, e Polonia.

Per rilevare il peso dato alla Fonetica e al suo insegnamento in questi stati si sono adottati i seguenti criteri:

- analisi del quantitativo dei siti a disposizione nel caso di Francia e Polonia.

- verifica sul campo per la situazione d'Oltralpe
- ricerca congiunta con un docente di lingua straniera per la Polonia.

3.1. Il ruolo della fonetica nell'insegnamento della lingua: la Francia

L'analisi della situazione francese è stato condotta in tre fasi:

1. studiando i programmi ministeriali in vigore in Francia per l'insegnamento del francese e delle lingue straniere all'*école maternelle* e all'*école élémentaire*
2. esaminando i siti e in generale il materiale presente on line e l'importanza attribuita all'insegnamento della fonetica nei siti scolastici ufficiali
3. controllando sul campo quanto ipotizzato nella prima fase

3.1.1. Il sistema scolastico francese

Il sistema scolastico francese suddivide la scuola primaria in:

École maternelle: con tre sezioni, organizzata in petite, moyenne et grande section a seconda dell'età che va dai 2-3 anni fino ai 6.

École élémentaire: per alunni fino agli 11 anni. I programmi sono nazionali e obbligatori e dal 1990 le competenze sono suddivise in bienni.

In pratica si ha la seguente biennializzazione tra scuola materna e primaria:

Cycle 1 : cycle d'apprentissages premiers (petite et moyenne section de maternelle)

Cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux (grande section de maternelle, CP et CE1)

Cycle 3 : cycle des approfondissements (CE2, CM1, CM2)

La nostra analisi si è focalizzata su *Grande section de maternelle (GS)* e *Cours Préparatoire (CP)* primo anno dell'*École élémentaire*.

3.1.2. I Programmi Ministeriali

Di seguito si riportano le parti dei Programmi che, trattano caratteristiche foniche della lingua.

La voix et l'écoute sont très tôt des moyens de communication et d'expression que les enfants découvrent en jouant avec les sons, en chantant, en bougeant.

Pour les activités vocales, le répertoire de comptines et de chansons est issu de la tradition orale enfantine et comporte des auteurs contemporains, il s'enrichit chaque année. Les enfants chantent pour le plaisir, en accompagnement d'autres activités ; ils apprennent à chanter en chœur. Ils inventent des chants et jouent avec leur voix, avec les bruits, avec les rythmes.

Les activités structurées d'écoute affinent l'attention, développent la sensibilité, la discrimination des sons et la mémoire auditive. Les enfants écoutent pour le plaisir, pour reproduire, pour bouger, pour jouer... Ils apprennent à caractériser le timbre, l'intensité, la durée, la hauteur par comparaison et imitation et à qualifier ces caractéristiques. Ils écoutent des œuvres musicales variées. Ils recherchent des possibilités sonores nouvelles en utilisant des instruments. Ils maîtrisent peu à peu le rythme et le tempo.

2 - Se préparer à apprendre à lire et à écrire

Distinguer les sons de la parole

Les enfants découvrent tôt le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de la langue. Ils scandent les syllabes puis les manipulent (enlever une syllabe, recombinaison de plusieurs syllabes dans un autre ordre...). Ils savent percevoir une syllabe identique dans plusieurs mots et situer sa position dans le mot (début, milieu, fin).

Progressivement ils discriminent les sons et peuvent effectuer diverses opérations sur ces composants de la langue (localiser, substituer, inverser, ajouter, combiner...). L'enseignant est attentif à la progression adoptée pour ces activités orales, exigeantes, qui portent sur des éléments très abstraits.

1

Accanto ai Programmi ministeriali si trovano delle pubblicazioni sempre a cura del *Ministère de l'Education Nationale*, che mirano a diffondere tra i docenti quanto previsto

¹ Les Programmes B.O. N. 3 19 Juin 2008, p. 13

nei Programmi ufficiali e i loro aggiornamenti, denominate *Qu'apprend-on à l'école maternelle?* e *Qu'apprend-on à l'école élémentaire?*

Ecco i passi a nostro avviso più significativi.

Profitant de la plasticité des compétences auditives du jeune enfant et de ses capacités expressives, l'école maternelle est partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères ou régionales. Elle conduit les enfants à devenir familiers des sons caractérisant d'autres langues, elle leur fait rencontrer d'autres rythmes prosodiques, d'autres phénomènes linguistiques et culturels. Elle utilise à ce propos la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains de ses élèves.

2

Prendre conscience des réalités sonores de la langue

Le système d'écriture alphabétique se fonde essentiellement sur la relation entre unités distinctives du langage oral (phonèmes) et unités graphiques (graphèmes). L'une des difficultés de l'apprentissage de la lecture réside dans le fait que les constituants phonétiques du langage sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant. En effet, celui-ci traite les énoncés qui lui sont adressés pour en comprendre la signification et non pour en analyser les constituants. Il convient donc de lui permettre d'entendre autrement les paroles qu'il écoute ou qu'il prononce en apprenant à centrer son attention sur les aspects formels du message. On sait que la poésie joue avec les constituants formels, rythmes et sonorités, autant qu'avec les significations. C'est par cette voie que l'on peut introduire les jeunes enfants à une relation nouvelle au langage : comptines, jeux chantés, chansons, poésies, « virelangues » sont autant d'occasions d'attirer l'attention sur les unités distinctives de la langue.

La syllabe est un point d'appui important pour accéder aux unités sonores du langage. Retrouver les syllabes constitutives

² Ministère de l'Éducation Nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle* 2010-2011, p. 61

On évitera de passer de trop longs moments à analyser de manière formelle les indications portées par les couvertures. Par contre, on peut, à partir des illustrations qu'elles comportent, apprendre aux enfants à retrouver le texte qu'ils cherchent, à faire des hypothèses sur le contenu possible d'un nouvel album. Dans tous les cas, il appartient au maître de dire ce qu'est réellement cette histoire par une lecture à haute voix des textes dont on a tenté de découvrir le contenu.

Chaque fois que l'enseignant lit un texte à ses élèves, il le fait d'une manière claire avec une voix correctement posée et sans hésiter à mobiliser des moyens d'expressivité efficaces. Contrairement à ce qu'il fait lorsqu'il raconte, il s'interdit de modifier la lettre des textes de manière à permettre aux enfants de prendre conscience de la permanence des œuvres dans l'imprimé. C'est dire combien, au moment du choix, l'enseignant a dû tenir le plus grand compte de la difficulté de la langue utilisée ou des références auxquelles le texte renvoie. ³

³ Ministère de l'Éducation Nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle* 2010-2011, p. 80

LA VOIX ET L'ÉCOUTE

OBJECTIFS

La voix et l'écoute participent à la fois des activités corporelles et du langage. Très tôt, elles apportent à l'enfant des moyens de communication et d'expression de soi. De plus, les capacités auditives et vocales gardent chez le jeune enfant une extrême plasticité. Aussi, à l'école maternelle, les activités d'éducation musicale visent-elles à constituer prioritairement la voix et l'écoute comme instruments de l'intelligence sensible.

Il s'agit d'abord de reconnaître les capacités de l'enfant face au monde sonore, de les préserver et de les enrichir. Il s'agit, dans le même temps, de nourrir et faire vivre son imaginaire musical personnel comme source de plaisir au travers de démarches d'appropriation, d'invention et de confrontation à la diversité des univers musicaux.

Les activités à mobiliser pour répondre à ces deux visées sont essentiellement corporelles. Elles impliquent en permanence l'audition, la voix, le mouvement et le geste.

Chaque séquence est organisée en faisant alterner l'écoute, la production imitative, les reprises, les transformations et les inventions. C'est dans ce cadre d'appropriation active que l'enfant, par ses découvertes successives, commence à s'approprier des univers musicaux diversifiés.

Ces activités apportent aussi une contribution forte à des apprentissages transversaux. La langue française ou les autres langues rencontrées dans l'école (voir *Le langage au cœur des apprentissages*, pages 76-77 et 86) offrent les matériaux de nombreux jeux vocaux dans lesquels le travail du rythme, de l'accentuation, de la prosodie, de l'articulation conduit à une première conscience de la complexité des caractéristiques sonores du langage. Mémoire auditive, formes variées d'attention, rapports vécus au temps et à l'espace sont toujours également présents au cœur des activités conduites. Enfin, ⁴

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle* 2010-2011, p. 17

Ai programmi seguono delle integrazioni miranti ad approfondire alcuni temi. Abbiamo scelto le parti più interessanti per i nostri scopi.

Documents d'application et d'accompagnement

■ IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE ■

FIGHE 3

L'enfant est-il capable de réaliser diverses manipulations sur les phonèmes ?

Avant de distinguer des sons, l'enfant doit prendre conscience du fait que les mots sont constitués de syllabes (qu'il appelle des morceaux parfois) ; la première approche est presque physique et musicale et peut se faire en jouant : par exemple, on scande les syllabes d'un mot en frappant, on marche en posant un pied pour une syl-

Suite ➤

labe, on dépose autant de jetons que de syllabes que l'on détache en énonçant une phrase (les comptines se prêtent à ces jeux).

Si l'enfant a des problèmes, on s'assurera qu'il entend bien, qu'il prononce bien.

Plus tard, on peut jouer à détecter une syllabe dans un énoncé : est-ce que l'on entend « to » par exemple dans la phrase « j'ai entendu une moto qui faisait beaucoup de bruit » ; « j'ai joué aux dominos ».

■ L'enfant fait-il la différence entre phonème et syllabe ? Perçoit-il la succession des phonèmes dans un mot ?

On doit travailler régulièrement sur les mots, leur découpage en syllabes puis en phonèmes ; on aide l'enfant en matérialisant de manière différente syllabes et phonèmes (par exemple, un rectangle pour la syllabe et des points pour le codage du nombre de phonèmes).

Exemple : chocolat :

•	•	•	•
---	---	---	---

 écraser :

•	•••	••
---	-----	----

De manière inverse, on lui demandera de trouver des mots (dans une série donnée, dans le vocabulaire connu) qui correspondent à un « schéma » particulier (avec le code ci-dessus par exemple, ou en indiquant : « un mot de deux syllabes qui ont chacune deux sons »).

Pour jouer sur les sons, on choisit avec l'enfant un mot qui lui plaît bien, on le dit normalement, puis on l'articule en tirant sur les phonèmes (« les mots élastiques »).

On recherche une syllabe commune à plusieurs mots (donnés oralement ou suggérés par des images), un phonème commun. On peut réaliser diverses manipulations sur les phonèmes : dénombrer les phonèmes d'un mot, identifier les phonèmes successifs d'un mot, faire des substitutions à l'intérieur d'un mot pour former un autre mot.

■ Confond-il des phonèmes proches ? Prononce-t-il correctement (en particulier les syllabes où s'articulent plusieurs consonnes) ?

Attention : l'articulation peut être imprécise et le discours de l'enfant rester compréhensible ; les difficultés de prononciation peuvent ainsi passer quasiment inaperçues dans le langage courant.

Il faut prendre le temps de dire, de redire en articulant très nettement, et faire répéter de manière ludique en jouant à parler lentement, vite, fort, etc.

On peut proposer des jeux de loto sonores (avec baladeurs et cartes à images), utiliser des comptines qui mobilisent abondamment les sons pour lesquels il y a des difficultés.

■ Rencontre-t-il des difficultés spécifiques avec les sons consonnes ?

NB : les consonnes dites occlusives (b/p ; t/de ; qu/gu) sont les plus difficiles à « entendre »

On peut jouer avec des « mots tordus » pour les faire corriger : c'est le sens qui conduit à rétablir la bonne forme orale. Divers albums de littérature de jeunesse sont de bons supports pour cette activité.

5

3.1.3. Analisi di siti

La seconda fase è consistita in un'analisi dei siti francesi che si occupano d'educazione linguistica nella scuola materna e primaria.

Ci si è a questo punto ritrovati con una mole sorprendente di siti e materiali per l'insegnamento della fonologia nella scuola, si è riscontrata in Francia una particolare attenzione alla preparazione e al potenziamento degli aspetti sonori della lingua.

Da rilevare la particolare funzione svolta dai siti di alcune scuole e dai *CRDP*, *Centre Régionale de Documentation Pédagogique*, centri di documentazione per insegnanti non paragonabili a nessun'istituzione italiana.

Moltissime scuole sono dotate d'aggiornati e interessanti siti che offrono materiali teorici e pratici per gli insegnanti, link ad altri siti ecc.

I CRDP sono centri di documentazione che offrono occasioni di incontro virtuale e reale presso le loro sedi e che forniscono al contempo ricche e aggiornate biblioteche di testi per la formazione di base e continua per i docenti. Nei loro siti inoltre si possono trovare anche materiali pronti per l'applicazione didattica. Alcune di queste realtà sono particolarmente attive.

Nella nostra disamina abbiamo optato per l'approfondimento in particolare di:

– sito du PÔLE MATERNELLE 37

⁵ I Ministère de l'Éducation Nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle* 2010-2011 Fiche 3, p. 177

<http://ia37.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/pole-maternelle37/?lang=fr>

– CRDP di Poitiers che abbiamo deciso di visitare di persona.

3.1.4. Il sito del PÔLE MATERNELLE 37

<http://ia37.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/pole-maternelle37/?lang=fr>

Per quanto riguarda gli aspetti di Fonodidattica nella scuola materna, la pagina a essi dedicata si presenta nel seguente modo:

Articles

 **Jeux de mots, jeux de langue** - Octobre 2010

Marie-Pierre Agrapart et Annie Coste, DEA, membres du groupe "Maîtrise de la langue", vous proposent des jeux pour travailler autrement la phonologie, la poésie. Ces jeux ont pour principal objectif de faire travailler les sons en production et en écoute. Définitions des différents jeux de mots Compétences travaillées et albums référents

[Lire la suite](#)

 **Exemple de progression de phonologie en GS** - Mai 2010

Nous remercions Mme Lafaye de l'école Perrault à Saint Cyr, qui a accepté de nous faire profiter de sa Progression GS en phonologie.

[Lire la suite](#)

 **Exemple de projet pour apprendre à syllaber** - Décembre 2009

Tableaux de projets d'apprentissage

[Lire la suite](#)

 **Indicateurs de vigilance** - Décembre 2009

Liste des indicateurs de vigilance pour le langage oral issue du document d'accompagnement des programmes de 2002. Indicateurs de vigilance langage

[Lire la suite](#)

 **Programmation de l'apprentissage de la phonologie** - Décembre 2009

Tableau de propositions de progression de la phonologie

[Lire la suite](#)

All'interno di *Jeux de mots, jeux de langue* troviamo due documenti che riportiamo di seguito:

1. Définitions des différents jeux de mots

JEUX DE MOTS – JEUX DE LANGUES

Jouer sur les sonorités

	Définitions	Titres	Exemples
Lettres épelées	Certaines syllabes des mots sont transcrites en lettres capitales. Le jeu des lettres épelées consiste à transcrire par des lettres en capitales certaines syllabes de mots.	<i>Les sorcières sont NRV, yak Rivais</i>	Sa vue ABC (a baissé) LN (Hélène) a de grands IDO (idéaux).
Tautogramme	Dans les tautogrammes, tous les mots d'une phrase, d'un vers ou du poème entier commencent par la même lettre.	Drôles de poèmes p 24	Voici venir vingt vampires verts. Six sales sorcières sifflantes suivent.
Allitération / assonance	L'allitération est une figure de style qui consiste en la répétition de consonnes ou de voyelles dans un ou plusieurs vers. Elle vise en effet essentiellement rythmique. L'allitération est couramment utilisée en poésie mais est également connue en prose. Elle est proche du virelangue ou du tautogramme.	<i>Alphabet des monstres, C. Macille</i>	Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes (Andromaque Racine)

Virelangue	Le virelangue est une locution ou une phrase ou un petit groupe de phrases à caractère ludique, caractérisée par sa difficulté de prononciation ou de compréhension orale, voire des deux à la fois. Les virelangues peuvent servir d'exercice de prononciation dans l'apprentissage du français langue étrangère. Classement en 4 catégories : -Jeu sur la répétition d'un son. -Jeu pour tromper l'oreille d'un auditeur. -Des formulettes pour mettre en difficulté le locuteur en utilisant des mots avec des sons voisins. -Des historiettes pour travailler l'articulé.	<i>4 coqs coquets, Malineau</i>	Je veux et j'exige d'exquises excuses. Combien coûtent ces six cent six saucissons-ci ? Panier piano Angèle et Gilles en gilet se gèlent. Si tu m'eusses cru, tu te fusses tu. Te fusses-tu tu, tu m'eusses plus cru. Natacha n'attacha pas son chat Pacha. Cela fâcha Sacha qui chassa Natacha.
Onomatopée	Une onomatopée est une catégorie d'interjections émises pour simuler un bruit particulier associé à un être, un animal ou un objet, par l'imitation des sons que ceux-ci produisent. Certaines onomatopées sont improvisées de manière spontanée, d'autres sont conventionnelles.	CFBD	Glou-glou Tic-tac Do-do Pé-pé Tout ça c'est de l'O NOMATOPEE !
Comptines	La comptine, toujours rythmée, est parlée ou chantée. Elle désigne des chansonnettes, des jeux dansés, des rondes, de brefs poèmes, des formulettes aux sonorités étranges.	Comptines pour ne pas Zozoter Comptines en trompe-l'œil De Pierre Coran	

JEUX DE MOTS – JEUX DE LANGUES
Jouer sur les sonorités et le sens

	Définition	Titres	Exemples
Holorimes	Les vers holorimes se prononcent à l'identique, bien que formé de mots différents	Drôles de poèmes Malineau p 28 Ça coince, Pef	Ma femme m'affame A ce qu'on sert de faux ré A ce concert de fauré C'est élégant C'était les gants
Calembour	Le calembour est un jeu de mots fondé sur l'homonymie ou l'homophonie ou la paronymie (mot dont l'écriture ou la prononciation est très proche) ou encore la polysémie. Le calembour est un trait de l'esprit, à connotation humoristique, qui par le sens double d'une phrase, permet une approche ironique sur un sujet donné	<i>La carotte se prend le chou,</i> <i>Emmanuel Tradez</i>	Tu vas ciller tant tu guettes ! Tu vacillais tante Huguette !
Contrepétories	Une contrepétorie ressemble à une phrase banale mais elle prend un tout autre sens lorsqu'on inverse des consonnes, des voyelles, des syllabes...	La vie des mots, l'ami des veaux, Malineau	Pauline est coquette. Paulette est coquine.

2. Compétences travaillées et albums référents

JEUX DE LANGUE
(Pour mieux aborder certaines compétences)

JEUX SUR LES SONORITES UTILISES EN PHONOLOGIE ET POESIE

NIVEAUX			COMPETENCES	JEU	SUPPORT (livres)	EXEMPLE DE SEQUENCES OU SEANCES (DIRE LIRE ECRIRE)
C 1	C 2	C 3				
				Titre / Définition / Exemples		
			Identifier les mots			
	x	x	Séparer les mots d'une phrase.	segmentation inhabituelle des mots.	Ponty Valentin « Bou »	
			Syllaber			
x	x		Séparer les syllabes sonores			Ex : Séquence de 15 jours : séances répétitives de syllabation orale sur les comptines
	x	x	Déplacer les syllabes sonores	Contrepétrie :	La vie des mots, l'ami des veaux	Contrepétrie « des morceaux de mots sur les galets et des morceaux de gâteau sur les mollets »
x	x	x	Inventer des nouveaux mots	Onomatopées Mots valises		
x	x	x	Enlever une syllabe/ ajouter une syllabe	Mots valises Le jeu du rat Jeu du papotage	Potage Papotage Mathis	Ex : serpent+ pantalon : serpentalon Ex : rat, râteau, radis, râpe, rassis... Ex : jouer avec les mots et leur sonorité à partir du préfixe pa Laid /palais Lire/pâlis
		x	Recombinaison plusieurs syllabes dans un autre ordre	Contrepétrie :	La vie des mots, l'ami des veaux	Contrepétrie « des morceaux de mots sur les galets et des morceaux de gâteau sur les mollets »

x	x	x	Jouer avec les syllabes	Jeu du bestiaire Kyrielles (littératurbulences)	Bestiaire universel du Professeur Revillod	Jouer avec les syllabes : à partir d'un mot de 3 syllabes, changer soit la première, soit la deuxième soit la troisième. On obtient un mot nouveau à chaque fois. Eléphant Trueléphant Etouphant Elétique Kyrielles : 3 petits chats peau de paille...
Distinguer des sons						
x	x	x	Repérer un phonème	Tautogramme Comptines Jeu du panier	Drôle de poèmes	Tautogramme Jeu du panier Dans mon panier, je mets... à partir d'un phonème repéré.
x	x	x	Produire des mots avec le phonème	Onomatopées Allitérations (tautogrammes) Lettres épelées Jeu du panier	Drôle de poèmes	Allitération : Choisir un son consonne, rechercher une douzaine de mots commençant par ce son Ex Ton thé t'a-t-il ôté ta toux ? Lettres épelées Transcrire par des lettres en capitale certaines syllabes de mots Ex : Sa vue ABC LN E NRV Tautogramme (pour faire des phrases) Pour travailler, lister de façon collective les mots connus en s'appuyant sur les textes de lecture avant de chercher les phrases Dans mon panier, je mets... à partir d'un phonème repéré (production des élèves).

x	x	x	Trouver des mots avec une syllabe finale donnée	rimes		La roue des rimes Fabrication d'une roue avec six ou huit mots (ou images), fabrication de cartes avec des mots (ou images) rimaient avec ceux de la roue . Tirer une carte et repérer avec quel son de la roue la carte rime.
x	x	x	Discriminer des sons proches	virelangue	Comptines pour ne pas zozoter La belle lisse poire du prince de Motordu Quatre coqs coquets Malineau et Pef (Albin Michel) *	Jeu sur la répétition d'un son Des jeux pour tromper l'oreille de l'auditeur Des formulettes pour mettre en difficulté le locuteur en utilisant des mots avec des sons voisins (à répéter le plus rapidement possible jusqu'à l'erreur) Des historiettes de comédien pour travailler l'articulé (historiette de volubilité) Ex Pamier piano Angèle et Gilles en gilet se gèlent. Si tu m'eusses cru, tu te fusses tu. Te fusses-tu tu, tu m'eusses plus cru. Suis-je chez ce cher Serge ?

* pas dans la liste

NOTES

« Bou et les 3 jours » Ed. L'atelier du poisson soluble
Auteurs Elsa VALENTIN et Ilya GREEN

Il existe une liste de jeux poétiques sur le site Mdll.

Nel sito sono poi riportati specifici progetti per apprendere la fonologia o abilità a essa correlate.

Ne riportiamo due:

1. Progression de l'apprentissage de la phonologie – *Mai 2010*

2. Exemple de progression en GS – *Mai 2010*

1. Progression de l'apprentissage de la phonologie.

Rappresenta una programmazione relativa all'apprendimento della fonologia dall'entrata della scuola materna ai 6-7 anni.

Rivela una prospettiva ampia d'intervento che si sviluppa con costanza e mirando a costruire progressivamente le abilità fonologiche integrando le attività fonodidattiche della scuola materna come requisito di base per gli apprendimenti da costruire nel Cours Préparatoire.

Ecco di seguito la programmazione riportata nel sito.

J. AGRAPART INSPECTEUR EDUCATION NATIONALE

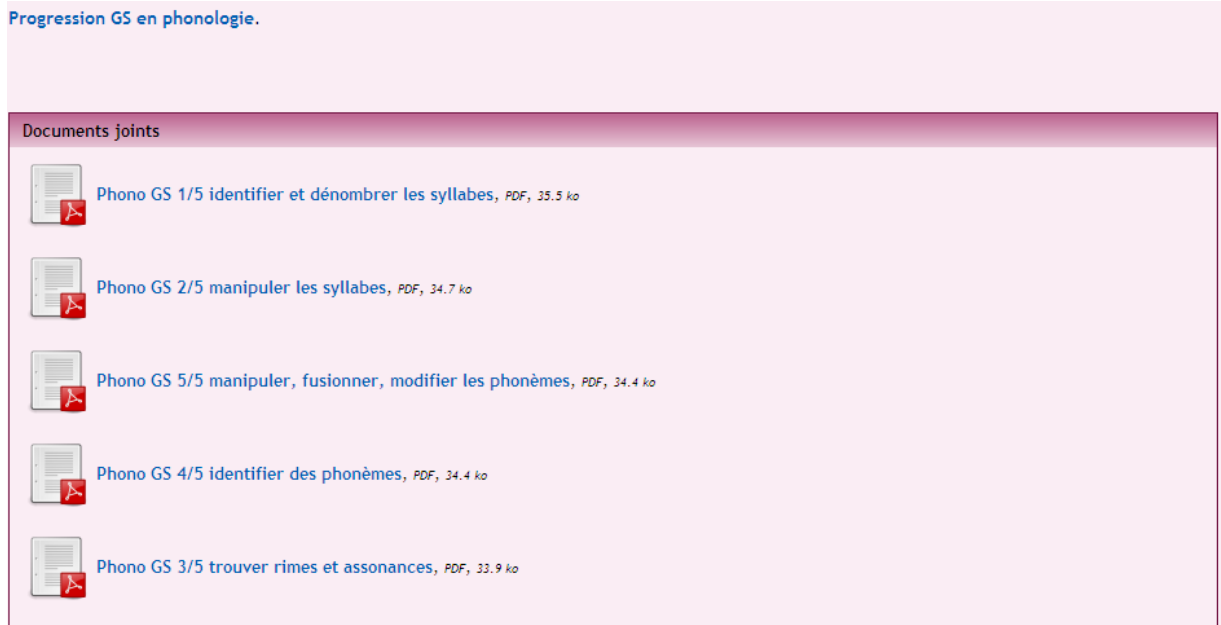
PHONOLOGIE

PROPOSITION D'ORGANISATION DE L'APPRENTISSAGE

	PS	MS	GS	CP
Phonèmes étudiés	Eveil global aux sons Sensibilisation à quelques attaques et rimes syllabiques ex :ette, erre... ou phonèmes simples : a io...	Révision de la PS Etude des voyelles : a i o y u Ajouter :ou,s,r...	Révision de la MS Ajouter les consonnes : P t k b d t g f v m n z Travailler les confusions et Oppositions (paires minimales) (Voir proposition N Catach)	Révision de la GS Etudier les phonèmes d'une manière systématique en liaison avec les différentes graphies
Supports d'activités	<ul style="list-style-type: none"> - albums littérature - comptines - jeux chantés - jeux de langage 	<ul style="list-style-type: none"> - albums littérature - comptines - jeux chantés - jeux de langage - jeux de sons individuels - repérage en liaison avec la musique et la motricité 	<ul style="list-style-type: none"> - albums littérature - comptines - poésies simples - jeux chantés - jeux de langage - jeux de sons - repérage en liaison avec la musique et la motricité - découverte de la relation phonie/graphie (sons simples) - dictée à la maîtresse - activités d'écriture réinventée 	<ul style="list-style-type: none"> - albums littérature - comptines - poésies - jeux chantés - jeux de langage - jeux de sons - créations musicales - séances d'étude du code - dictée à la maîtresse - activités d'écriture réinventée - production d'écrit
Durée	Etude sur 15 jours : une semaine découverte une semaine analyse, repérage	Etude sur 15 jours : une semaine découverte une semaine analyse, repérage	Etude sur 15 jours : une semaine découverte une semaine analyse, repérage	Selon la méthode de lecture
Objectifs d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - repérer des mots - repérer un phonème simple dans la chaîne parlée - produire le phonème - nommer le phonème 	<ul style="list-style-type: none"> - compter les mots d'une phrase simple - « syllaber » oralement un mot - repérer un phonème simple dans la chaîne parlée - produire le phonème - nommer le phonème - repérer un phonème simple dans un mot 	<ul style="list-style-type: none"> - « syllaber » oralement un mot - compter les syllabes d'un mot - repérer un phonème simple dans un mot - produire le phonème - nommer le phonème - repérer la place d'un phonème (ou d'une syllabe) dans un mot 	<ul style="list-style-type: none"> - « syllaber » oralement un mot - compter les syllabes d'un mot - repérer un phonème dans un mot - produire le phonème - nommer le phonème - repérer la place d'un phonème ou d'une syllabe dans un mot - faire le lien avec l'écrit
Périodes d'évaluation	Mai Juin	(janvier) Pâques	Septembre Janvier Mai	Septembre novembre
Suivi	sensibilisation	révision remédiation RASED ?	révision remédiation RASED ?	révision remédiation RASED ?

2. Exemple de progression en GS

Un altro documento molto interessante per il nostro studio è *Exemple de progression de phonologie en GS* che al suo interno offre la seguente panoramica:



Essendo in ordine non progressivo, sottolineiamo che il percorso d'apprendimento è:
sillaba → rime e assonanze → fonemi

I documenti offrono una breve programmazione relativa alla fonologia concepita secondo la scansione tradizionale di obiettivi generali, o specifici e attività (vedi allegati).

Il sito mette poi a disposizione altri documenti per insegnanti e famiglie inerenti lo sviluppo e la valutazione degli apprendimenti.

I materiali sono veramente molto interessanti soprattutto dal punto di vista dell'osservatore italiano che non è abituato a veder affrontati certi argomenti. Proporre una scelta perciò non è facile perché sembra tutto innovativo e degno di nota.

Ecco comunque alcuni esempi.

Dal documento *Prévention de l'illétrisme – Exploiter les outils d'aide à l'évaluation des acquis des élèves à l'école maternelle. Livret 2: Enseignant. Découvrir l'écrit. Se préparer à apprendre à lire et à écrire.*

**PREVENTION DE L'ILLETTRISME - PROGRAMMATION
D'EVALUATIONS ET D'AIDES EN G.S.**

**DECOUVRIR L'ECRIT : SE PREPARER A APPRENDRE A LIRE
ET A ECRIRE**

Page doc académie	Page doc MEN	Compétences prioritaires maîtrise de la langue programmes 2008	Périodes de vigilance	Prévention illettrisme Compétences à acquérir à l'école élémentaire
F2.1 p 7	EC-4 p: 9, 47	Faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit Item 1	P3 P4	Comprendre que les phrases sont composées de mots ordonnés Reconnaître les mots Maîtriser la compréhension linéaire.
F2.2 p 10	EC5 p11, 48	Distinguer les syllabes d'un mot prononcé Item 2	P1	Maîtriser la méthodologie du dechiffrage.
F2.3 p13	EC-6 p: 13, 49	Différencier les sons Item3	P2	Connaitre les correspondances graphèmes-phonèmes pour dechiffrer et reconnaître les mots.
F2.4 p 16	EC-7 p : 15, 50	Mettre en relation des sons et des lettres: (repérer les sons dans les mots) a, i, u item 4 t, ch item 5	P3	Connaitre les correspondances phonèmes-graphèmes pour lire et écrire les mots
F2.5 p 19 p 22	EC-9 p: 19, 32	Reconnaître les lettres de l'alphabet	P4	Maîtriser le code écrit Comprendre les valeurs des lettres
		Outil: d'aide		

Les périodes de vigilance sont indicatives. L'enseignant doit les adapter en fonction de ses programmations
d'apprentissage.

L'outil informatique de saisie des résultats est à disposition sur les sites des IA de chaque
département ou sur le site de l'académie Orléans-Tours.

**PREVENIR LES DIFFICULTES DES ELEVES DE MATERNELLE
ET PROPOSER DES REPONSES**

DOMAINE : DECOUVRIR L'ECRIT - SE PREPARER A APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE

Difficultés rencontrées	Periodes de vigilance	Reponses proposees																								
<p>Diagnostic: problématique de :</p> <p>Traiter la seule dimension phonologique du langage Difficultés à se détacher du versant sémantique ou affectif.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>P1</th> <th>P2</th> <th>P3</th> <th>P4</th> <th>P5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PS</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>MS</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>OS</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		P1	P2	P3	P4	P5	PS						MS						OS						<p>- Approcher à catégoriser : classer des cartes-images selon différents critères (cf CATECO) Ex : COCHON et MOUTON sont classés ensemble car les mots finissent par [on], alors que VACHE est coctar.</p>
	P1	P2	P3	P4	P5																					
PS																										
MS																										
OS																										
<p>Identifier, localiser et comparer ou manipuler les syllabes.</p> <p>• Evaluations diagnostiques en OS et CP</p> <p>• Repérer les premières difficultés</p> <p>2 séquences didactiques filtrées sur la mise en œuvre d'ateliers de phonologie au cycle 2 (CREP et ILPM Académie de Montpellier)</p> <p>http://www.crdp-montpellier.fr/ed/</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>P1</th> <th>P2</th> <th>P3</th> <th>P4</th> <th>P5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PS</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>MS</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>OS</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		P1	P2	P3	P4	P5	PS						MS						OS						<p>- Découvrir la syllabe par une approche ludique Cf Tableau phonologie joint page suivante</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Segmenter les mots en syllabes 2. Identifier, décomposer, localiser et encoder les syllabes <p>http://www.crdp-montpellier.fr/ed/ (Les syllabes en OS : décomposer, localiser et encoder)</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Manipuler les syllabes pour transformer les mots : suppression, inversion, fusion ou substitution <p>http://www.crdp-montpellier.fr/ed/ (Les syllabes en OS : transformer les mots)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Comparer deux mots en fonction de la syllabe initiale ou terminale : tri d'images, jeux de loto ou de memory <p>http://www.crdp-montpellier.fr/ed/ (Les syllabes en OS : ataqum et rimeo, compare et trier)</p> <p>- La syllabe : un scénario pédagogique formalisé</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Frapper et décomposer les syllabes qui composent un mot, utiliser un codage visuel pour les représenter 2. Comparer des syllabes isolées et identifier une syllabe en début de mot 3. Localiser une syllabe dans un mot 4. Transformer un mot en ajoutant une syllabe <p>phonologie 2 (progression B : niveau 2) http://www3.ac-nancy-metz.fr/er5/01nnc/02/0602ed_3syllabes-syllabes.pdf</p>
	P1	P2	P3	P4	P5																					
PS																										
MS																										
OS																										

Identifier, localiser et manipuler les phonèmes

	P1	P2	P3	P4	P5
PS					
MS					
GS					

- Quelques principes didactiques et pédagogiques :

à respecter :

• Critères pour construire une progression de l'apprentissage :

1 relatif à la nature des unités linguistiques :
 syllabe → rime → attaque/rime → phonèmes :
 voyelles a, e, i, o, u, é → consonnes qui s'échangent longtemps : /t/, /r/, /n/, /s/ /ch/ /h/ /j/ → les autres : p, l, c (=k), b, d, g (dur), k, m, n, et r

2 relatif à la position des unités linguistiques :
 finale → initiale → interne

3 relatif à la nature des opérations intellectuelles mobilisées : alterner tâches de comparaison/catégorisation/ transformation d'éléments phonologiques

- Un matériel varié de tous : des cartes-images séparées
- S'assurer de la compréhension lexicale
- Alterner trois types de tâches : principale/exposition/ transfert
- Réflexion métacognitive essentielle :

faire verbaliser les enfants sur les procédures utilisées

- Les phonèmes en GS et CP : localiser et repérer :

<http://www.crdp-martiniquier.fr/bdd/>

- Les phonèmes en GS et CP : segmenter :

<http://www.crdp-martiniquier.fr/bdd/>

- Les phonèmes en GS et CP : fusionner :

<http://www.crdp-martiniquier.fr/bdd/>

- Les phonèmes en GS et CP : conscience phonologique et connaissance des lettres :

<http://www.crdp-martiniquier.fr/bdd/>

La phonème : un scénario pédagogique formalisé :


1. Comparer plusieurs mots (ou syllabes) pour trouver une propriété sonore commune (plumette [CH])
2. Comparer des sons et identifier l'attaque du mot

[http://www1.ac-nancy-](http://www1.ac-nancy-metz.fr/cm570marville/IM0604_4444re-plumette.pdf)

[metz.fr/cm570marville/IM0604_4444re-plumette.pdf](http://www1.ac-nancy-metz.fr/cm570marville/IM0604_4444re-plumette.pdf)

AIDE PHONOLOGIE

« Développer la conscience phonologique : la syllabe approche ludique »

Objectif	Titre	Matériel	Dispositif
Segmenter les mots en syllabes	Les gestes		Jeu basé sur la segmentation des mots en syllabes par l'intermédiaire de la gestuelle des enfants (sauter, marcher, frapper dans les mains, compter les syllabes sur les doigts) Utilisation du prénom de l'enfant et de mots familiers
	Les cerceaux	cerceaux, tapis de gymnastique...	Chaque cerceau représente une syllabe spécifique (/Ma/ /Ai/ /mie/). <u>L'enfant saute dans les cerceaux ou sur les tapis qui correspondent aux syllabes de son prénom.</u> <u>Début de repérage de syllabes communes</u>
	Les jetons 1	jetons	Des jetons symbolisant des syllabes sont placés sur la table face aux enfants. Au fur et à mesure qu'un enfant nomme les syllabes d'un mot, il les aligne de gauche à droite. On peut aussi colorier des cases.
Identifier, dénombrer et localiser la syllabe	Les jetons 2	Jetons cartes à 2 ou 3 cases 	Localiser une syllabe dans le mot prononcé par l'enseignant en posant un jeton dans la case concernée.
	Jeu de la chenille	piste de jeu représentant une chenille dans chaque case une image (mots un syllabiques ex : chat), dés, pions et images (mots bi ou tri syllabiques)	A tour de rôle les enfants lancent le dé, ils font avancer leur pion sur la chenille. Parmi leurs images individuelles ils recherchent un mot commençant par la syllabe concernée (ex ; au début de « chapeau » on entend « cha » (« chat »).
	La chaîne syllabique	Images	A partir d'images triées et présentées en désordre créer des séries de mots qui s'enchaînent (maman – manteau – tomate)
	Course aux syllabes	cerceaux images	2 lignes de cerceaux et au départ de chaque ligne un enfant. Chaque enfant pioche une image, il dit le mot et saute un nombre de fois correspondant au nombre de syllabes du mot. On peut jouer en équipe.
	Quelle boîte ?	3 boîtes, une pour les mots à une syllabe, une pour ceux à deux syllabes, et une pour ceux à trois syllabes	Placer l'image dans la bonne boîte
Manipuler les syllabes : suppression, inversion, fusion ou substitution	Jeu des prénoms ou des animaux	photographies des enfants avec prénoms écrits	Photographies des enfants découpées en fonction du nombre de syllabes qui composent leurs prénoms Créer de nouveaux prénoms ou des logatomes par inversion, suppression et fusion syllabiques. Idem en créant des animaux extraordinaires
	Manipulations diverses		- dire son nom et ajouter « bou » - dire un mot en disant deux fois la dernière syllabe « robotot » - images affichées au tableau : le maître inverse les syllabes d'un mot qu'il faut retrouver. - Supprimer la syllabe au début d'un mot - Supprimer la syllabe à la fin d'un mot

3.1.5. Considerazioni

Già solo i materiali scelti, tra i numerosi a disposizione nel sito, rendono l'idea dell'approccio esistente in Francia verso la lingua.

Si è deciso perciò a questo punto della ricerca di recarci direttamente sul posto per verificare la reale situazione dell'insegnamento della fonetica nella scuola di base francese.

Il Dipartimento scelto per approfondimento è stato il Poitou-Charentes.

3.1.6. La situazione nell'*Accadémie de Poitiers*

Nel settembre del 2008 è stata svolta una ricerca sul campo mirante a verificare.

- opportunità formative in FD per gli insegnanti della scuola di base
- didassi e didattica reali

In Francia esistono i CRDP – *Centre Régionale de Documentation Pédagogique*, centri di documentazione che svolgono un'attiva opera di formazione pedagogica.

Il CRDP della cittadina di Poitiers per quanto riguarda l'insegnamento della fonetica offre:

- numerosa bibliografia sia per la scuola di base che per l'insegnamento delle lingue straniere
- un servizio di consulenza su progetti specifici

Si è venuti così a conoscenza che durante gli anni di formazione per diventare insegnanti si deve seguire un corso di fonetica generale e uno specifico legato all'insegnamento nella scuola di base.

Essendoci poi stata riferita la presenza di alcune insegnanti particolarmente interessate all'aspetto fonetico e operanti nella vicina Jaunay-Clan, si è deciso di visitare l'*école maternelle e primaire* di questo piccolo paese e di parlare direttamente con gli insegnanti.

3.1.7. Incontro con l'insegnante dell'*École Maternelle J. Prevert*

Molto gentilmente l'insegnante ci ha accolti un pomeriggio in classe spiegandoci come imposta l'educazione linguistica dal punto di vista fonologico-fonetico.

Gli aspetti posti in rilievo sono i seguenti:

- durante l'anno scolastico sono presentate le vocali e qualche consonante non collegate scientificamente, ma quelle a suo avviso più facilmente individuabili o quelle maggiormente sbagliate dagli alunni
- i materiali sono costituiti prevalentemente da disegni/immagini, poco o nulla di grafico
- la consapevolezza fonetica è presente nei programmi ministeriali e nella scheda di valutazione: quindi deve essere affrontata nell'insegnamento
- il tempo dedicato ogni settimana all'aspetto fonetico è di circa 30 minuti
- le attività sono basate soprattutto sulla discriminazione uditiva.

I materiali usati sono:

- *Atelier des syllabes* (ed. Nathan): usando immagini accattivanti per i bambini propone attività d'identificazione della sillaba iniziale e finale e il conteggio delle sillabe
- *Atelier des phonèmes* (ed. Nathan): utile per il lavoro sui singoli fonemi.

L'insegnante successivamente ci ha presentato alcune attività da lei proposte.

Il Libro dei suoni: il libro è realizzato con e dagli alunni usando costantemente l'abbinamento dei sensi di udito e vista.

Ecco alcuni spunti di lavoro:

- ritagliare immagini con determinati suoni che devono essere pronunciati mentre si effettua il lavoro
- associazioni d'immagini e suono

Le schede mostrate prevedono le seguenti indicazioni:

1. pronunciare il nome dei singoli animali e contare le sillabe battendo le mani. A questo si può abbinare l'uso dei gettoni
2. dividere le immagini in gruppi a seconda del numero di sillabe
3. pronunciare a voce alta il suono iniziale di un'immagine
4. seriare immagini per suono iniziale o finale
5. ascoltare l'insegnante mentre descrive delle immagini e successivamente eliminare gli intrusi
6. seriazioni in base al numero di sillabe
7. trovare rime

Considerazioni sull'incontro

L'incontro si è rivelato sicuramente positivo, l'insegnante crede fermamente nell'importanza della fonetica nell'insegnamento linguistico. Ci rimane però qualche perplessità sul peso dato alla grafia che comunque, anche se a parole si ritiene il contrario, compare spesso (senz'altro a causa della situazione attuale dell'ortografia francese, basata su criteri etimologici, piuttosto che su quelli fonici, come sarebbe stato più conveniente). Non sembra inoltre ci sia uno studio scientifico alla base del metodo adottato.

3.1.8. Incontro insegnante CP *École Primaire Paul Eluard de Jaunay Clan*

Anche l'insegnante del Cours Préparatoire si è dimostrata molto disponibile a parlare di fonetica, che lei ritiene un *pivot* dell'insegnamento della lingua.

Inizia facendo una carrellata sui metodi d'insegnamento della *lettoscrittura* e affermando che, a suo avviso, il metodo semiglobale è *élitiste* in quanto di difficile segmentazione, non così invece il metodo sillabico.

Il metodo da lei preferito e quindi adottato è *la Méthode phonétique et gestuelle* ideato da Borel-Maisonny.

Il metodo consiste nell'utilizzo del canale visivo, attivato da gesti simbolici che devono essere abbinati durante le attività d'apprendimento della lettura. Ogni gesto rappresenta un suono, non un segno.

L'insegnante ci fornisce anche del materiale esplicativo sul metodo dichiarando che secondo lei è molto utile anche nell'insegnamento della LS perché favorisce la consapevolezza articolatoria.

Lo riportiamo di seguito (abbiamo evidenziato in giallo le parti per noi più interessanti).

La méthode Borel-Maisonne

A l'origine, la méthode Borel-Maisonne est un ensemble de gestes ayant pour but de faciliter l'entrée dans le langage. D'abord, utilisée auprès des enfants sourds, cette méthode est également reprise par des enseignants ordinaires qui sont en contact avec de jeunes enfants connaissant des difficultés d'expression.

La méthode Borel-Maisonne utilise le canal visuel. Il s'agit de gestes symboliques utilisés au cours de l'apprentissage de la lecture. **Il y a un geste par son et non par graphie.**

Ex : Il y a un geste pour le son O . Le même geste vaut pour les différentes graphies au, eau, os, ot, aut, aud, aux, ault, eaux.

Ces gestes permettent de fixer rapidement la mémoire des formes graphiques et l'abstraction qui doit en être faite relativement au son. Ils ne peuvent par conséquent être dissociés de l'apprentissage de la lecture.

L'apprentissage de la parole se fait en plusieurs étapes. Avant de découvrir le phonème puis par la suite son graphème, **il convient de faire prendre conscience à l'enfant de ce qu'est un son et d'où il vient.** Pour cela, un premier travail de gymnastique phonatoire est essentiel à tout approche de l'apprentissage de la lecture : on apprend à respirer et à maîtriser sa respiration (on fait expulser l'air des poumons en l'économisant...). **Puis, on commence le travail phonatoire proprement dit en travaillant sur les caractères phonatoires de chaque phonèmes :** vibrations glottales ou non, vibrations orales ou nasales, position de la langue ...

La conscience de la position articuloire est pour Mme Borel-Maisonne est une condition sine qua non à l'émission d'un phonème. Le geste associé au phonème permet de créer un conditionnement à l'identification de la lettre écrite et de l'articulation correspondante qui doit être d'une solidité parfaite.

Le geste permet aussi de travailler la tension, l'intensité et la durée du phonème.

Exemple 1 : le phonème [m] sera évoqué par un geste des trois doigts (pouce, index et majeur) posés le plus verticalement possible sur un plan horizontal, dos de la main vers le sujet, représentant les trois jambes de la lettre écrite. A ce geste sera associé le son correspondant du m.



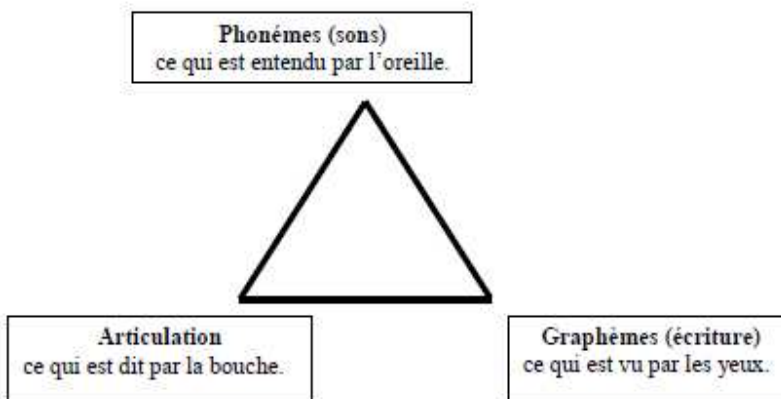
Exemple 2 : le phonème [l] sera évoqué par un geste de doigt levé symbolisant la pointe de la langue levée, mouvement identifiée par l'index se relevant vers l'arcade incisive supérieure.



Le geste, en outre, est très utile chez les enfants présentant des troubles de mémorisation. Le phonème n'est plus un élément sonore isolé. Il a, en plus, une image visuelle qui facilitera à la fois la mémorisation mais aussi par la suite la relation phonème-graphème. Il est à noter que ces gestes disparaissent d'eux-mêmes dès que l'enfant a acquis les automatismes lui permettant de fixer phonème et graphème donc de déchiffrer.

La méthode Borel-Maisonny est une aide au déchiffrement. Pour que l'acte lire soit complet, il convient de travailler en parallèle sur le sens.

En résumé, la méthode Borel-Maisonny est basée sur 3 éléments essentiels :



*Breil Isabelle
Professeur Spécialisé Déficients Auditifs*

La docente continua poi spiegando che a suo avviso ci sono due problemi urgenti in Francia per quanto riguarda l'insegnamento della lingua:

- *la dyslexie: a mon avis c'est une vraie-fausse épidémie*
- la preparazione degli insegnanti sia nella didattica di classe che verso gli stranieri

A suo parere, il metodo presentatomi è una risposta a una parte di questi problemi, ma la sua non applicazione deriva dalla scarsa preparazione dei docenti che genera problemi d'apprendimento perché non considera le varie tipologie di apprendenti.

L'incontro si conclude con uno sguardo alla valutazione.

L'insegnante ci fornisce anche una scheda di valutazione, vd allegato, che prevede i seguenti obiettivi fonici:

- *Identifie la succession des mots d'une phrase*
- *Différencie des mots proches, des son proches*
- *Dénombrer et localiser les syllables d'un mot (debut, fin)*
- *Joue avec les assonances, les alliterations, les rimes des comptines*
- *Commence à mettre en relation les sons et les lettres, les syllables orales et écrites*
- *Connait le nom des lettres, dit l'alphabet*

Per quanto riguarda la bibliografia, indispensabili a suo avviso sono i seguenti testi:

- *Le point sur la phonétique*
- *L'écoute des phrases et des mots pour l'éveil à la conscience phonologique*
- *Les ateliers des syllables*
- *Les ateliers des phonèmes*
- *Phono. Développer les compétences phonologiques*

L'incontro termina con la visione del materiale di lavoro creato dall'insegnante in questi anni.

Conclusioni del colloquio

Lo scambio con la docente di CP è stato veramente interessante sia per gli spunti innovativi proposti sia per i materiali ufficiali e no, che si sono potuti visionare.

3.1.9. Considerazioni finali sull'esperienza francese

La situazione francese si è presentata subito come positiva, attiva e dinamica. L'impressione iniziale era che gli aspetti fonetici della lingua fossero fortemente considerati e inseriti nella didattica della lingua francese e straniera.

In realtà poi analizzando più in profondità ci si è resi conto che gli aspetti fonetici sono considerati massimamente, se non esclusivamente, nei gradi iniziali della scuola. Se all'*école maternelle* la fonetica è inserita nella programmazione e ne costituisce un *pivot*

dell'insegnamento linguistico e questa considerazione continua in CP, primo anno dell'*école primaire*, il percorso poi sembra bloccato: nel momento in cui la lingua scritta è appresa, la fonetica viene tralasciata, al limite affrontata come avviene in Italia, come momento ludico all'interno d'attività legate alla poesia, all'interpretazione di testi o per il recupero di difficoltà specifiche. Ricordiamo però che nei primi gradi educativi essa è inserita addirittura nella scheda di valutazione.

Volendo approfondire la situazione negli anni successivi sia a livello di L1 e LS si è chiesta ad alcuni insegnanti di *collège* e *lycée* l'opinione sulla reale situazione dell'insegnamento della fonetica in Francia. Le risposte sono state pressoché univoche: purtroppo il sistema francese trascurava questo aspetto già a partire dall'*école primaire* e ciò provoca soprattutto nei gradi iniziali difficoltà d'apprendimento diffuse. Qualche insegnante ci ribadisce quanto già ricordato dalla docente di CP: la dislessia è percepita quasi come un problema conseguente a una "lacuna" nel sistema d'insegnamento.

Gli insegnanti di lingua straniera da me intervistati poi si lamentano della scarsa *plasticité* dei propri alunni a livello di pronuncia.

Un dato inconfutabile è comunque l'enorme presenza di bibliografia francese e la ricchezza dei materiali a disposizione on line.

3.1.10. Considerazioni finali su questa fase della ricerca

Apertura, conferma, stimolo sono alcuni dei termini che si possono collegare a questa fase della ricerca intrapresa. La situazione italiana non solo è statica, ma sembra anche restare all'aggiornamento della concezione di lingua vista sempre e comunque come fenomeno prevalentemente scritto che quindi, anche nell'insegnamento, ha bisogno d'innovazioni a livello testuale o al limite comunicativo, ma non orale, purtroppo.

Le competenze richieste all'orale sono legate ad aspetti misurabili e la fonologia e fonetica non sono considerate se non alla fine per etichettare una persona come "proveniente da...". Certo anche all'estero la situazione non è del tutto positiva, ma l'apertura c'è e la considerazione sugli aspetti orali della lingua anche.

3.2 Il ruolo della fonetica nell'insegnamento della lingua all'estero: la Polonia

Nel caso della Polonia la ricerca è stata condotta in modo diverso.

Si è proceduto come segue:

- è stato contattato un insegnante polacco conosciuto durante alcuni progetti europei a cui si è partecipato e s'è chiesta la sua disponibilità a collaborare alla ricerca
- si sono concertate assieme le linee da seguire
- si sono effettuati degli incontri settimanali di raccordo, su skype, per circa due mesi.

Dopo una prima fase di "sintonizzazione" comune su oggetto della ricerca, terminologia e modalità di prosecuzione, si è dato inizio all'attività di ricerca vera e propria nel seguente modo:

- analizzando i siti polacchi ufficiali
- contattando insegnanti di L1 e LS
- cercando testi in cui fossero presentati degli esercizi di fonetica.

Come nel caso francese si è voluto verificare: la presenza della fonetica nei programmi ministeriali, nei documenti di valutazione, nei testi e soprattutto nell'effettiva realtà didattica.

Prima di presentare il resoconto di quanto prodotto assieme al collega polacco, Witek Witowsky docente di lingua inglese in un ginnasio di Bytom cittadina vicino a Cracovia, premettiamo quanto segue:

- la frequenza scolastica è obbligatoria dai 7 anni, anche se attualmente si è in un periodo di transizione verso l'obbligatorietà dai 6 anni
- i materiali riportati sono in inglese perché è l'unica lingua in comune con l'insegnante polacco.

3.2.1. Points to underline

During the first stage of education certain aspects of phonetics are introduced. However, it doesn't happen in a form of explicit exercises like with older students, but rather is included in exercises developing general language skills.

1. There are no listening practices in L1.
2. Developing listening skills in the foreign language starts from the very beginning of education. Children start the foreign language in the first year of school. Form and content of listening tasks vary depending on the publisher and coursebook.
3. Teaching phonetics is to a large extent left up to the teacher's decision. Some teachers think it is an area which is treated by most teachers as inferior. There are a few reasons that may be responsible for such a situation
 - exams that students take at the end of the primary school and 'gimnazjum' (lower-secondary) are all in written form; only when leaving the secondary school there is an exam (both written and oral), both for L1 and a foreign language
 - the main teaching focus is on communication; most aspects of phonetics become noticeable for the students only at more advanced levels
 - most publishers of teaching materials treat phonetics as an inferior element and provide very little practice material
4. Knowledge and awareness of elements of phonetics are included in the criteria for each mark in each grade.
5. Students become familiar with the notation of the IPA alphabet and use the symbols for a correct pronunciation, but it is not very popular and usually depends on teacher's determination.
6. In Poland we don't use pronunciation dictionaries for L1 but we do use dictionaries with IPA symbols for the foreign languages.
7. For teachers there is a compulsory exam in phonetics in both L1 and L2. The number of lectures and lab classes varies depending on the type of studies and universities. For L2, philology and phonetics are a separate subject. For L1, they are taught within a subject called 'Descriptive grammar'. The courses are usually designed for 1-2 years.

3.2. 2. Teaching the phonetics of L1

Primary school

The strongest emphasis on the aspects of L1 phonetics is put in the second stage of primary education. This corresponds to students at the age between 10 and 13. The following areas are dealt with at particular grades (grades 4-6).

Grade 4

At this stage the students should be able to do what follows:

- divide words into (orthographical) syllables
- know the sequence of (orthographical) letters in the alphabet
- put a group of words in (orthographical) alphabetical order
- (orthographically) differentiate consonants and vowels
- **know the classification of voiced/voiceless, soft/hard (for Polish), nasal/non-nasal (mostly written) consonants**

Regarding word and sentence stress, the students should :

- stress correctly L1 words
- know that a sentence intonation can show speaker's intentions (question, affirmation, imperative)
- **be able to determine stressed syllable in L1 words**
- **be able to implement correct intonation in speech**

Grade 5

Grade 5 is the second grade of the second stage of primary education. At this level students should:

- **know the structure of the speech organs and the mechanism for producing phones**
- **know the difference between a phoneme and a letter**
- **be able to name the organs of speech**
- **be able to differentiate voiced and voiceless phonemes**
- **be able to describe the role of the speech organs in producing phonemes**

- be able to divide a word into syllables
- know the spelling and pronunciation of voiced phonemes
- know the pronunciation and spelling of nasal and voiceless phonemes, distinguishing between hard/soft , nasal/non-nasal
- be able to notice the difference between spelling and pronunciation of voiced and voiceless phonemes, nasal/non-nasal, soft/hard
- be able to correctly write orthographically voiced and voiceless phonemes
- **determine a speaker's intention on the basis of intonation**
- **speak and read aloud using appropriate intonation**
- **stress correctly words of foreign origin (with the stress on syllables different from the last but one, in Polish)**

Grade 6

Grade 6 is the last grade of primary education. At this level the students are expected to work on the following areas of phonology and phonetics:

- spelling and pronunciation of voiced phonemes
- reading aloud with correct articulation
- determining the voiced/voiceless, and nasal phonemes in a word
- correctly dividing words into syllables
- determining the phonemes noted with two or three letters
- **understanding the concepts of voiced/voiceless, soft/hard phonemes and applying them in speech**
- correctly noting the soft phonemes
- correctly pronouncing and notating the nasal phonemes
- marking the stressed syllable in a word
- **being aware of the function of sentence intonation**
- correctly stressing words while speaking or reading aloud

Sample pages and exercises from the Student's Book (all examples come from the Student's Book – Grade 6).

Primary 01, Primary 02

These are copies from the Student's Book pages, focusing on the pronunciation and spelling of similar sounds causing writing problems even to native speakers of Polish, such as *om/on/a*, *em/en/ę*. The problem is their exact particular spelling. Scan primary 01 gives explanation of the problem with some examples. Scan primary02 shows some exercises to help students become aware of the problem and practice both spelling and pronunciation. The types of exercises are the following:

Ex.1 Complete the gaps in the words. If you have any doubts, use an orthographic dictionary.

Pisownia i wymowa połączeń em, en, om, on

Zapamiętaj!

Połączenia **em, en, om, on** piszemy:

- w wyrazach zapożyczonych z innych języków, np.
tempo, emblemat, recenzja, sensacja, kompozytor, komputer, rondel, kondycja
- w wielu wyrazach polskich zakończonych na **-ka, -ko** np.
łazienka, kromka, okienko (ale: *ręka, wnęka, mąka...*)
- końcówkę **-om** piszemy w **C. Im** wszystkich rzeczowników, np.
filmom, bohaterom, kotom, ulicom, drzewom

W pozostałych wypadkach piszemy **ą** i **ę**.

Ex.2 Read aloud the words given. Pronounce marked letters according to their spelling first, and then pronounce them as the 'nasal vowels' written as *a* or *ę*. Both ways of writing them are correct, because their pronunciation is the same.

Ex.3 Make sentences using three of the words from ex.2. Pay attention to the correct spelling.

Ex.4 Read aloud the words given. Pronounce clearly the phoneme /n/.

Primary 03, primary 04

Both scans make one section. This fragment focuses on sentence intonation. The students are asked to do as follows:

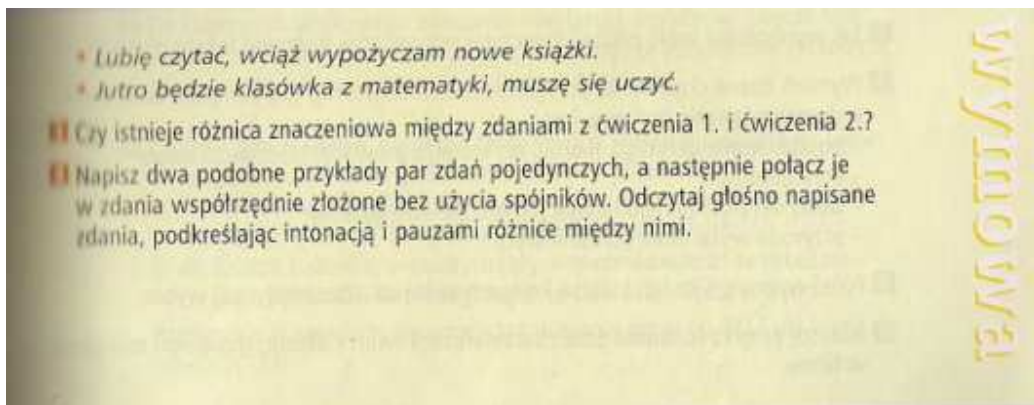
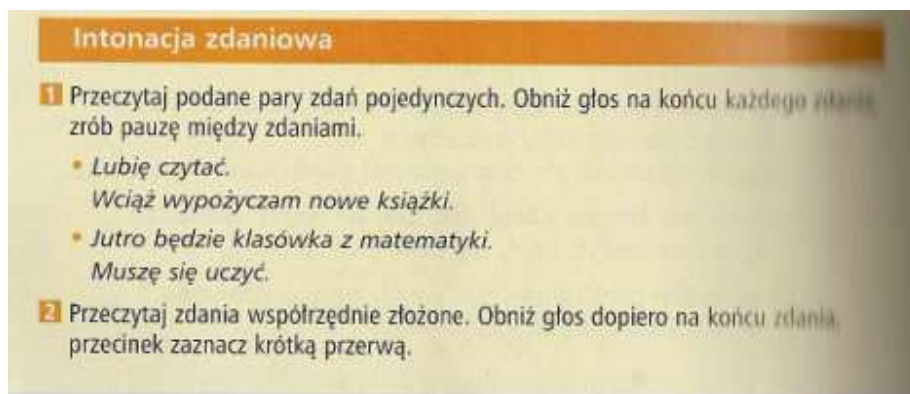
Ex.1 Read aloud the *simple* sentences. Lower your voice at the end of each sentence.

Make a pause after each sentence.

Ex.2 Read aloud the *compound* sentences. Lower your voice only at the end of the sentence. Mark the comma as a short pause.

Ex.3 Is there any difference in meaning between the sentences from ex.1 and ex.2?

Ex.4 Write two similar pairs of simple sentences and then change them into compound sentences without using conjunctions. Read aloud your sentences using intonation and pauses to mark the differences between them.



Primary 05, primary 06.

Pronunciation of combinations *kie, gie; ke, ge; kę, gę*.

Ex.1 Read aloud the words from the text. Remember the soft pronunciation of the combinations *kie, gie*:

Ex.2 Create words by joining the syllables *fi-, ma-, za-, ry-* with the *gie-* syllable. Read them aloud.

Ex.3 Read aloud pronouncing hard the following combinations: *ke-*, *ge-*, *kę-*, *gę-*.

There are two exceptions. The names *Genia* and *Genek* are spelled like words with hard pronunciation, but pronounced like words with soft pronunciation, spelled as *gie*.

Ex.4 Read aloud the sentences pronouncing the given combinations according to their spellings.

Wymowa połączeń: kie, gie oraz ke, ge, kę, gę.

1 Przeczytaj głośno wyrazy z tekstu, pamiętając o miękkiej wymowie połączeń **kie** i **gie**:

dzikie ogień iskier okrzykiem

2 Utwórz wyrazy poprzez połączenie sylab: *fi-*, *ma-*, *ża-*, *ry-* z sylabą *-gieł*. Przeczytaj je głośno.

3 Wymów twardo wyrazy z połączeniami: **ke, ge, kę, gę**.

*spiker • kefir • kępa • (nad) rzekę • (za) rękę •
geniusz • geografia • dyrygent • gęś • mogą • drogę*

WYJĄTEK: pisze się *Genia*, *Genek*, ale wymawia się miętko **-gie**.

1 Przeczytaj głośno zdania, wymawiając trudne połączenia zgodnie z ich pisownią.

- Orkiestra reagowała na najłżejszy gest dyrygenta.
- Kierowniczka dostała bukiet kwiatów i cukierki.
- Przeprowadzono ankietę na temat higieny osobistej uczniów.
- Angielscy hokeiści pokonali legendarnych sportowców z Kanady.
- W kieszeni miał chusteczkę i paczkę gumy.
- Spiker poinformował, kiedy wystartuje rakietą.
- Ekielka i cyrkiel są niezbędne na lekcji geometrii.
- „To tragedia!” – wykrzyknął genialny architekt na widok makiety supermarketu.

Wymowa cząstek: kie, gie, gię, ke, ge, gę

Gimnazjum

Gimnazjum is the second stage of education (middle school / lower secondary). Students attending gimnazjum are aged 13-16. Emphasis on phonetics at this stage is weaker than at the primary school. It also deals to a large extent with aspects that students are already familiar with. It is intended to improve the students' awareness of speech production as well as to develop their L1 language skills. The objectives at the particular grades are following:

Grade 1

At this grade the students should:

- know the difference between a letter and a phoneme
- be able to distinguish a consonant and a vowel
- know the function of a letter
- be able to write soft phonemes correctly
- be able to divide a word into syllables

Grade 2

The students practice aspects they worked on in grade 1, and:

- know the process of phonemes production and are able to pronounce them correctly
- distinguish various types of phonemes (soft/hard, voiced/voiceless, nasal/oral)
- are able to write voiced and voiceless consonants and nasal vowels in words
- are able to distinguish differences in spelling and pronunciation and to apply them in practical use of language
- stress words correctly

Grade 3

The students develop the areas they dealt with in grades 1 and 2 and work on:

- **the specific regional characteristics of pronunciation of the region they live in**
- **reading and speaking with correct intonation**

Copies of sample pages from the Student's Workbook include the following activities:

Gim 1

Divide the words into phonemes (which, however, are not indicated here, on the dotted lines, as they should have). Write the number of phonemes in brackets. Write the letters corresponding to the numbers of phonemes in the boxes at the bottom of the page. They will make the name of the author of the quotation.

8. Podziel wyrazy na głoski. Liczbę głosek wpisz w nawiasy. W krótkach na dole strony wpisz kolejno litery, które przyporządkowano liczbie głosek. Odczytaj imię autora pgnizszego opisu Słowian.

różniá -	(5)		
wszyscy -	(6)	liczba	litera
dorodni -	(7)	głosek	oznaczająca
nie -	(2)	2	k
przechodzą -	(7)	3	i
bardzo -	(5)	4	u
ani -	(3)	5	p
włos -	(4)	6	r
zdecydowanie -	(11)	7	o
		11	sz

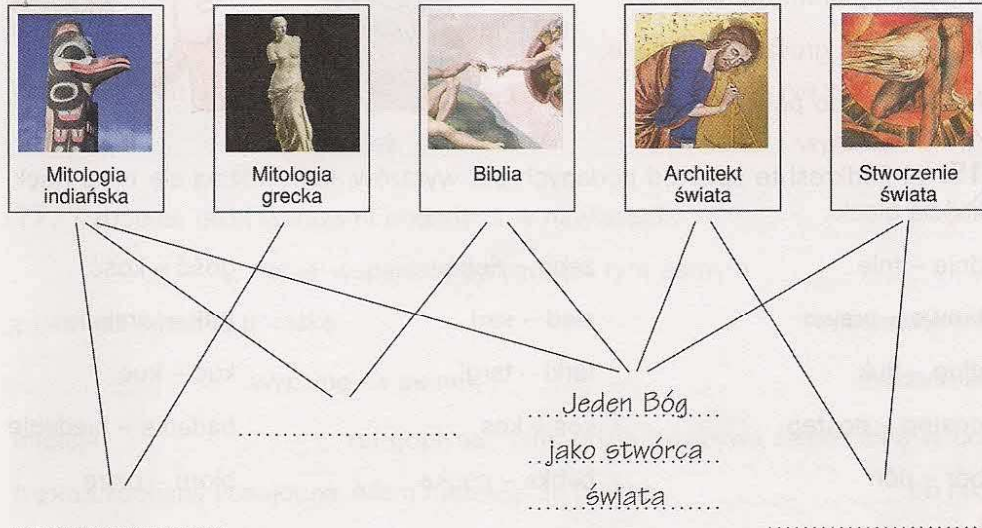
Gim 2

The text in the green box above ex.12 describes the difference in the production of hard and soft phonemes, pointing out that the difference can change the words meaning.

Ex.12. Write the variations of the words in which a soft sound changes.

Ex.13. Select and underline the words in which 'i' is a notation of the /j/ phoneme. In case of any doubt use the information on page 8.

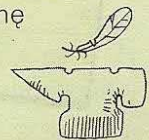
11. Znajdź podobieństwa między podanymi tekstami kultury (zeszyt ćwiczeń oraz podręcznik, s. 8–18) i uzupełnij schemat. Może zauważysz więcej podobieństw? Dopisz je.



CZYM SIĘ RÓŻNIĄ SPÓŁGŁOSKI TWARDE OD MIĘKKICH?

Przy wymawianiu spółgłosek twardych środek języka nie jest uniesiony, a przy wymawianiu miękkich – lekko się wnosi ku górze. Ta niewielka różnica w położeniu języka powoduje ważną różnicę w wymowie spółgłosek: *s – ś, n – ń, c – ć*, a ponadto może wpływać na zmianę znaczenia wyrazów, w których skład wchodzi taka spółgłoska, np. *nos – noś, kona – konia, cena – cienia*.

Uwaga. Twardość/miękkość dotyczy tylko spółgłosek.



12. Do podanych wyrazów dopisz warianty różniące się miękkością.

stań – sień – cień –
 baza – nioska – Kasia –

13. Spośród podanych wyrazów wybierz i podkreśl te, w których *i* jest znakiem głoski *j*. W razie trudności skorzystaj z informacji na s. 8.

piasek, pisarz, piłka, wiara, wina, miało, mit, biały,
 bitwa, diament, ofiara, figura, lina, miasto

Gim 3

Ex.15. a) Underline those of the following word pairs which differ only for a soft phoneme (although they are given in current orthography).

- b) Think of some short advertising slogans in which you can play with words based on sound similarity of words which differ only on soft or hard phoneme.

15. a) Podkreśl te spośród podanych par wyrazów, które różnią się tylko miękkością głoski.

dnie – trie	zęba – zięba	gość – kość
brawo – prawo	siaś – sad	frak – wrak
dług – tług	tarki – targi	kuć – kuc
dostęp – postęp	koś – kos	badanie – biadanie
bór – pór	babka – papka	bioreę – pioreę

b) Wymyśl krótkie hasła reklamowe, w których jako pomysł zastosujesz zabawę słowną opartą na podobieństwie brzmieniowym wyrazów, a jedyną cechą różniącą będzie twardość i miękkość głoski.

Gim 4

Ex.12. a) Change the highlighted phoneme into its relevant voiced or voiceless phoneme. Write down the words that change.

- b) Complete the conclusion: ‘Changing the _____ of this phoneme causes the _____ in the meaning of the word that contains this phoneme.’

12. a) Zaznaczoną spółgłoskę zamień na jej odpowiednik dźwięczny lub bezdźwięczny. Zapisz powstałe wyrazy.

wiatrem –	kaszę –
borem –	żał –
parku –	wrak –
bąk –	brawo –
pas –	serem –
bowiem –	gradem –

b) Uzupełnij wniosek.

Zmiana głoski powoduje znaczenia wyrazu, w którego skład wchodzi ta głoska.

Gim 5

Ex.14. Read aloud these words and underline those in which the nasal phoneme must remain while pronouncing the word.

Ex.15. Analyze the phrases below and explain what consequence may be caused by an unclear articulation of the nasal phonemes.

Ex.16. Underline the words in which a nasal vowel at the end must be pronounced.

14. Przeczytaj na głos podane wyrazy i podkreśl te, w których należy zachować głoskę nosową podczas wymawiania.

~~Idę kupuję kupię jadę wojuję myślę wtóruję widzę
stoję skaczą wstają mogę biorę śpię chodzę
niosę wiozę nocuję kopuję piję gotuję
robię czyszczę biegnę ćwiczę~~

15. Przeanalizuj poniższe związki wyrazowe i wyjaśnij, jakie mogą być skutki niewyraźnej artykulacji głosek nosowych.


~~ostrzę narzędzia – ostrze narzędzia
koszę trawy – kosze trawy
złączę urządzenia – złącze urządzenia~~

16. a) Spośród podanych wyrazów zaznacz te, w których na końcu na pewno należy wymówić samogłoskę nosową.

źrebię masuję naprawdę dziecię skubię ramię zbroję siemię śmieję imię
widzimię podwoję prosię kopiuję niemowlę wesele piśkę roztoczę szyję
książę dłubię robię smaruję ciele pomyję

b) Uzupełnij brakującą część podpisu. Utworzą go podkreślone litery w zaznaczonych wyrazach.

– Doprawdy, bardzo
....., kochanie,
ale u fryzjera była straszna kolejka. A potem miałam przymiarkę tego ślicznego kostiumu, którego fason sam wybrałaś. [...] A potem...



3.2.3. Teaching the phonetics of a foreign language.

Teaching the phonetics of a foreign language begins at the earliest stages of teaching. The approach to pronunciation is quite varied among publishers of teaching materials. Most of them focus on correct pronunciation of single phonemes by repetition and distinction exercises.

At the first stages of education the number of specific pronunciation exercises is very limited. Pronunciation is rather taught through communication exercises. Only at the second stage of primary education (grades 4-6, students' age 10-13) some exercises are introduced to develop the students' pronunciation awareness

The 'Look!' series is an example of a course designed for students at the second stage of primary school. The first book of the series, 'Look! 1', in the field of pronunciation mostly deals with pronunciation of phonemes in separate words.

'Look! 2' – the second book in the series focuses on such aspects of phonetics as:

- pronunciation of 'was / were'
- intonation and stress
- word stress
- pronunciation of 'going to'
- sentence stress

In 'Look! 3' the following aspects are practised:

- sentence stress
- pronunciation of diphthongs
- pronunciation of long sounds
- word stress on compound nouns
- silent letters
- missing syllables


Sample exercises

Samples the Student's Book pages include the following exercises:

Eng primary 1

Ex. 12 Listen to the recording and mark in red the letters pronounced as /ɪ/ and mark in green the letters pronounced as /i:/. Listen to the recording again and repeat the words.

Pronunciation /ɪ/ or /i:/


12  Posłuchaj nagrania i podkreśl na czerwono litery czytane jako /ɪ/, a na zielono – litery czytane jako /i:/. Posłuchaj nagrania ponownie i powtórz wyrazy.

this these be is sister his
twin he's please in keys

Eng primary 2

Ex.10 Listen to the recording and write the phonetic symbol corresponding to the sound that you hear at the end of each word. Listen to the recording again and repeat the verbs.


Pronunciation /s/, /z/ or /ɪz/

10  Posłuchaj nagrania i zapisz symbol fonetyczny dźwięku, na jaki kończą się poniższe czasowniki. Posłuchaj nagrania ponownie i powtórz te czasowniki.


eats /s/ goes uses chooses
cooks does meets plays
runs walks watches

Eng primary 3

Ex.3 Listen to the recording and repeat the sentences.

Pronunciation 3  **Posłuchaj nagrania i powtórz zdania.**

- 1 I'm sorry, I didn't bring my homework.
- 2 I'm sorry, I forgot to do it.
- 3 I'm afraid I left it on the bus.
- 4 I'm afraid I lost my bag.


4  **Posłuchaj nagrania i uzupełnij dialog.**

Teacher Did you ¹ bring your homework?
Student I'm ² sorry, I didn't bring my ³ homework today.
Teacher Why? What ⁴ happened to it?
Student I'm ⁵ afraid I ⁶ left it on the ⁷ bus...
Teacher ⁸ Never mind. Do your homework tonight, please.

5 Pracując w parach, napiszcie dwa dialogi z innymi wymówkami.


Ex.5 Listen to the recording and repeat the sentences.

Pronunciation

5  **Posłuchaj nagrania i powtórz zdania.**

- 1 You must wash your hands.
- 2 You mustn't run.

Ex.5 Listen to the recording and repeat the words.

Pronunciation 5  **Posłuchaj nagrania i powtórz wyrazy.**

Long sounds

/ɑː/ smart fast /ɜː/ dirty world /uː/ rude moon
/iː/ clean greasy /ɔː/ formal more

Ex. 5 Listen to the recording and repeat the words. Which letters are silent?

Pronunciation 5  **Posłuchaj nagrania i powtórz wyrazy. Które litery są nieme?**

(n)it (r)ite (c)k (h)ap (w)it (th)um (f)our (w)ite (d)es(ign)

3.2.4. English Phonetics in Gimnazjum (lower secondary school, students aged 13-16)

Exam Challenges series published by Longman Pearson can be used to analyze how English phonetics is approached in lower-secondary school.

In the first book of the series, Exam Challenges 1, the following aspects are dealt with:

- weak/strong 'can' forms
- questions intonation
- pronunciation of '-ed' endings
- pronunciation of selected phonemes
- contractions
- unstressed words
- word stress patterns
-

Listening

4 Listen to Mark's description of his school day. Complete his timetable.

	Monday	Tues
9.00	Registration	
9.15	1 <u>English</u>	
10.05	2 _____	
10.50	Break	
11.10	3 _____	
12.00	4 _____	
12.45	Lunch	
13.55	5 _____	
14.25	6 _____	
15.15	7 _____	
16.00	School ends	

5 Listen again. What subjects does Mark like? Complete the list.

- 1 Great – he loves it: IT – Information technology
- 2 Good – he likes it: physical education
- 3 Okay – he doesn't mind it: English, French, science
- 4 Terrible – he hates it: maths, geography

6 Listen closely Work in pairs. Say the words in the sentences. Then listen and repeat the sentences.

Example
A: Well B: Mondays
A: are B: horrible

- 1 Well, Mondays are horrible.
- 2 I get the school bus at about eight fifteen.
- 3 It arrives at school at about ten to nine.
- 4 My first class is English.
- 5 I can talk to my friends about the weekend.

7 Pronunciation Listen to the two sounds.

- 1 /i/ this, it 2 /i:/ these, eat

8 Listen to these words. What are the sounds of the underlined letters – 1 or 2?

teacher, exam, people, evening, history, internet, read, meet, English, think, cinema, magazine, disco, repeal, e-mail, weekend

Try this tongue-twister
In the evenings, Peter meets sixteen thin people in the Internet cafe, eats chicken and chips and drinks milk.

Exam Challenges 2 deals with:

- weak forms
- using intonation to show interest
- word stress
- function words
- pronunciation of selected phonemes

Turn into a forest then ghost story

Tania: Well, it started like this. One day, Adam showed us a family photo.

Friend: Right.

Tania: He told us about his great uncle, Toby. His girlfriend died when he was young and he never married. But now his ghost appears in his old house.

Friend: Really?

Tania: Yeah, with a candle and some flowers for his girlfriend. So, we decided to look for the ghost. We went to the house and it was very scary. We were inside when we heard a strange noise.

Friend: Oh no!

Tania: We ran into the street and then Rachel had an idea. We decided to wait outside and after five minutes a person came out of the house.

Friend: Who?

Tania: It was Bart! When he saw us, he laughed. We were so angry. But suddenly a light came on in the upstairs window.

Friend: Oh no!

Tania: It was the ghost! He was carrying a candle and flowers!

Friend: No!

Tania: Honestly, we were really scared – especially Bart! He ran away really fast, but I believe in ghosts.

Friend: Oh, I'm not sure.

Speaking

3 Complete the Exam Expressions with these words from the dialogue.

also, honestly, like this, one day, so, suddenly, then, when

Exam Expressions: Telling stories

1 Well, it started like this ...

2 One day ... Adam showed us a family photo.

3 So ... we decided to look for the ghost.

4 We were inside ... when ... we heard a strange noise.

5 We ran into the street and ... then ... Rachel had an idea.

6 After ... five minutes a person came out of the house.

7 But ... suddenly ... a light came on in the upstairs window.

8 Honestly ... we were really scared.

4 Look at the Speaking Help.

Speaking Help: Showing interest

When you listen to your partner:

- show interest
- look at your partner
- make comments to show you are listening
- use questions

5 Pronunciation Listen and repeat the reactions.

• Right • Really? • Oh no! • Who? • No!

6 Pair work Use the pictures and words to tell the two parts of the story. Make the story fun. When you listen, show interest.

Student A, page 110 Student B, page 120

Everyday Listening

1 Listen to the conversation. Choose the correct answers.

1 Adam thought the *Avatar* film was ...
a) terrible. **b) okay.** c) fantastic.

2 Rachel watched a documentary about ...
a) verbs. **b) aliens.** c) viruses.

3 Tanya went out with ...
a) a girlfriend. **b) her brother.** c) her boyfriend.

4 The film at the cinema was about ...
a) a murder. **b) a ghost.** c) a monster.

5 Rachel didn't watch the video with her mother because ...
a) it's a bad film. **b) she knows the story.** c) she was tired.

2 Pronunciation Listen to these two sounds.

1 a) /a:/ 2 /ʌ/ /ɒ/

3 Now listen to the words and put them in the correct columns.

/a:/	/ʌ/
bat	but

4 Listen and match the words.

→ **VIDEO** Page 125, Exercise 12

Everyday Listening

Exercise 1

Tapescript → end of notes

- Give students time to read the questions before they listen to the conversation.

Answers → student page

Pronunciation

Exercise 2

If some students have difficulty hearing the difference between the sounds on the recording, isolate the two short vowel sounds and say them for students to identify each sound (/a:/ or /ʌ/).

Exercise 3

- Check answers by asking individuals to write the words on the board.
- Check that students understand new words (e.g. *bat, fan, nut*).

Tapescript

sad but fun but cut nut cat fan

Answers

/a:/ cat, sad, fan
/ʌ/ but, cut, nut, fun

Exercise 4

- Stop the recording after each pair of words for students to repeat them.

The third book of the series, Exam Challenges 3, focuses on:

- weak forms of *a/ are/ of / have*
- main stress in common phrases
- identifying individual words
- pronunciation of long vowels and diphthongs

3.2.5. Siti visitati

In Poland the ministry of education sets only the general basic and outlines for each subject in 'podstawa programowa' (curriculum basis). The precise and more detailed objectives are included in curriculum. A curriculum is usually prepared by publishers of school books and must be accepted by the ministry. Teachers are free to choose any curriculum that is accepted by the ministry. The situation may lead to variations among different curricula.

Here are some examples.

The first two links are to the ministry website with the 'curriculum basis' - the first for Polish and the second for foreign languages.

<http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/jezyk-polski>

<http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/jezyki-obce>

The other two links are for curricula - the first for Polish and the second for English.

http://wszpwn.com.pl/pub/polski_gimnazjum/prog_polski_gimnazjum_rewizja.pdf

http://www.pearsonlongman.pl/pl/dla_nauczycieli/materialy_dodatkowe/programy/

3.2.6. Considerazioni finali

In questo periodo la scuola polacca sta vivendo dei cambiamenti e l'apertura all'Europa ha portato novità anche nell'insegnamento delle lingue.

Ciò che ci sembra anomalo in quanto emerso è l'attenzione alla fonetica al punto da inserirla nei documenti valutativi, un'attenzione solamente alla produzione di alcuni fonemi ritenuti difficili per l'aspetto grafico, a questo però non corrisponde un interesse e una riflessione sull'ascolto veramente poco considerato in L1.

4.0. Il questionario

Nel corso dell'analisi del ruolo della fonetica nella didattica delle lingue ci si è chiesto quale fosse la percezione dell'importanza della fonetica da parte di docenti e studenti. Dalle conversazioni intercorse con gruppi d'entrambi i soggetti si percepiva un'incongruenza di fondo sugli aspetti relativi alla pronuncia delle lingue: non considerata nella didattica, ma riconosciuta come elemento caratterizzante i livelli molto alti della lingua, quasi la competenza più ambita da raggiungere.

Si è pensato quindi di sondare maggiormente quest'aspetto proponendo un questionario a insegnanti e studenti europei.

Potremmo quindi schematizzare i presupposti del questionario nel seguente modo:

Ipotesi da dimostrare: la pronuncia è ritenuta dai docenti:

- un aspetto linguistico di secondaria importanza
- difficilmente insegnabile

la pronuncia è ritenuta dagli studenti:

- un aspetto linguistico altamente qualificante

4.1. Il questionario: struttura

Si è scelto lo strumento del questionario a domanda chiusa e aperta per cercare di abbinare l'uniformità delle risposte della parte standardizzata alla libertà dell'individualità. Si voleva infatti una modalità facilmente rilevabili a fini di valutazione quantitativa, ma anche lasciare aperta la possibilità di individuare dati non considerate a priori.

Il questionario è suddiviso nelle seguenti parti:

1. dati sociobiografici: oltre alle informazioni standard, si è voluto qui indagare a fini della nostra indagine sull'eventuale presenza di variabili collegate alla formazione o al numero di lingue conosciute
2. competenze linguistiche: per capire l'atteggiamento nei confronti dell'apprendimento linguistico

nelle successive parti si entra nel dettaglio delle esperienze e della didattica della pronuncia

3. l'apprendimento della pronuncia: esperienze
4. l'apprendimento della pronuncia: la didattica
5. apprendimento della lingua: difficoltà.
6. domande aperte

La fase di costruzione del questionario si è rivelata particolarmente delicata.

Le domande sono state formulate seguendo i suggerimenti presenti in Corbetta (2003:150 ss):

- semplicità di linguaggio
- lunghezza delle domande
- numero delle alternative di risposta
- sintassi lineare e semplice
- domande con risposta univoca

In una prima fase è stato predisposto un modello pre-test che è stato somministrato ad alcuni colleghi che hanno evidenziato incongruità ed elementi poco chiari, è stata successivamente preparata un'altra versione che, dopo essere stata testata, si è rivelata la definitiva.

Il questionario è stato predisposto per:

- docenti
- studenti

A questo punto è stata tradotta in inglese, francese, spagnolo e polacco e è stata inviata, accompagnata da una lettera di presentazione e spiegazione, a colleghi presenti in Italia, Francia, Lituania, Polonia, Argentina, Brasile.

La diffusione è avvenuta tramite mail o passaggio tra docenti ai propri colleghi e studenti sia all'interno di scuole pubbliche che università italiane e straniere.

La restituzione invece è avvenuta attraverso e-mail o posta ordinaria.

4.2. Modalità di tabulazione: i linguaggi informatici usati

I parte: domande strutturate

La tabulazione della I parte del questionario, quella con domande-risposte standardizzate, non si presentava semplice: non era possibile utilizzare Excel essendoci risposte multiple che dovevano essere incrociate. Ci si è perciò rivolti a un esperto che ha studiato il questionario e proposto come unica soluzione i seguenti linguaggi di programmazione:

- XHTML 1 Transitional ovvero **eXtensible Hypertext Markups Language** (*Linguaggio di marcatura di ipertesti estensibile*, per approfondire <http://it.wikipedia.org/wiki/XHTML>)

- CSS versione 1, 2 e 2.1 ovvero **Cascading Style Sheets** (*Fogli di stile a cascata*, per approfondire http://it.wikipedia.org/wiki/CSS_%28informatica%29)

per il lato server ed il mantenimento dei dati:

- PHP 5 (*acronimo ricorsivo di "PHP: Hypertext Preprocessor", preprocessore di ipertesti* per approfondire <http://it.wikipedia.org/wiki/PHP>)

- MySQL database (per approfondire <http://it.wikipedia.org/wiki/MySQL>)

Si è poi proceduto all'elaborazione dei grafici tramite Excel.

II parte. Domande aperte

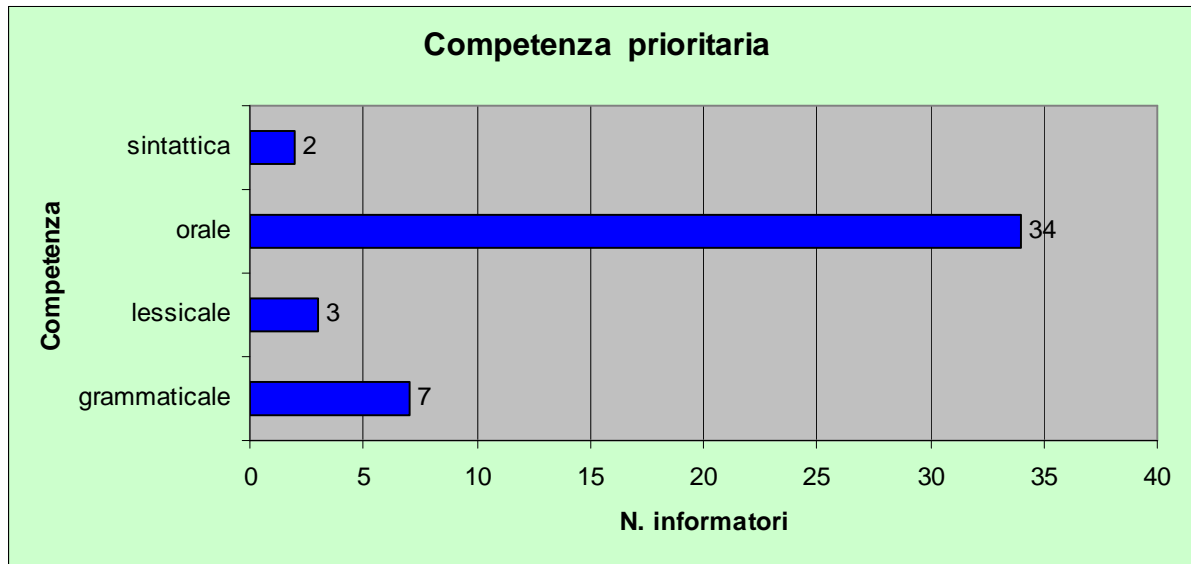
Per quanto riguarda invece le domande aperte, la valutazione è avvenuta in modo personale rilevando le caratteristiche individuali, ma comuni, fornite dagli informatori, e non tenute in considerazione in fase iniziale, oltre a quanto espresso relativamente all'insegnamento della pronuncia. Successivamente sono state riscritte le risposte ritenute interessanti ai nostri scopi cercando anche di compilare una sequenza progressiva per importanza e numero. Si è capito a questo punto che la maggior parte delle risposte verteva su punti comuni e si è così proceduto anche in questo caso all'elaborazione di grafici di sintesi, inglobando le risposte in macro-definizioni.

4.3. I risultati

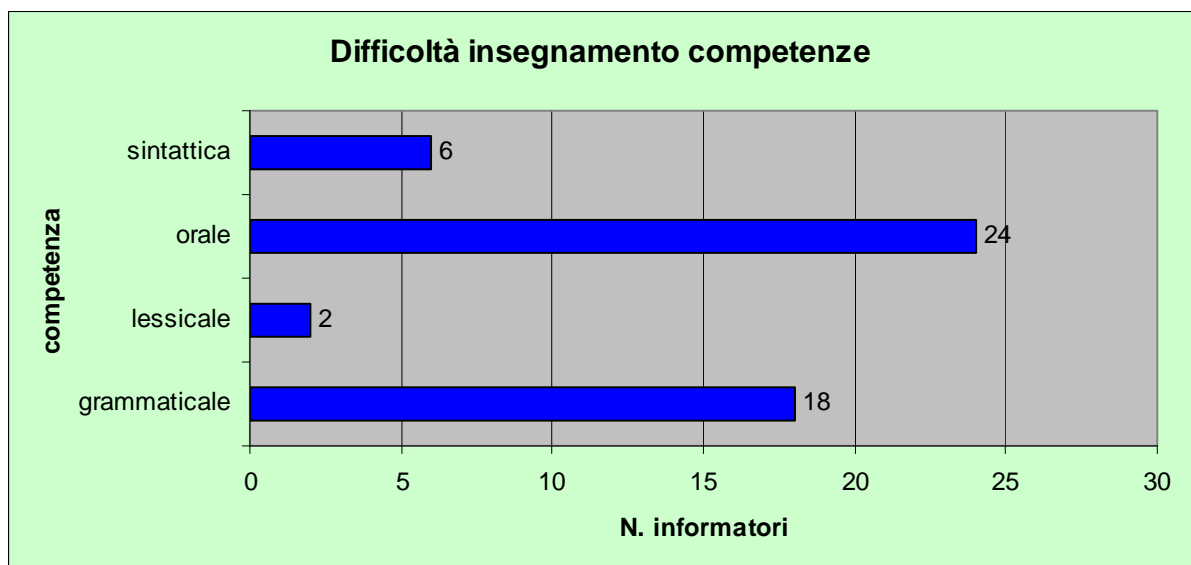
I parte

Competenze linguistiche

Quali competenze linguistiche ritieni più importanti nell'apprendimento d'una lingua?



Quali ritieni più difficili da raggiungere?

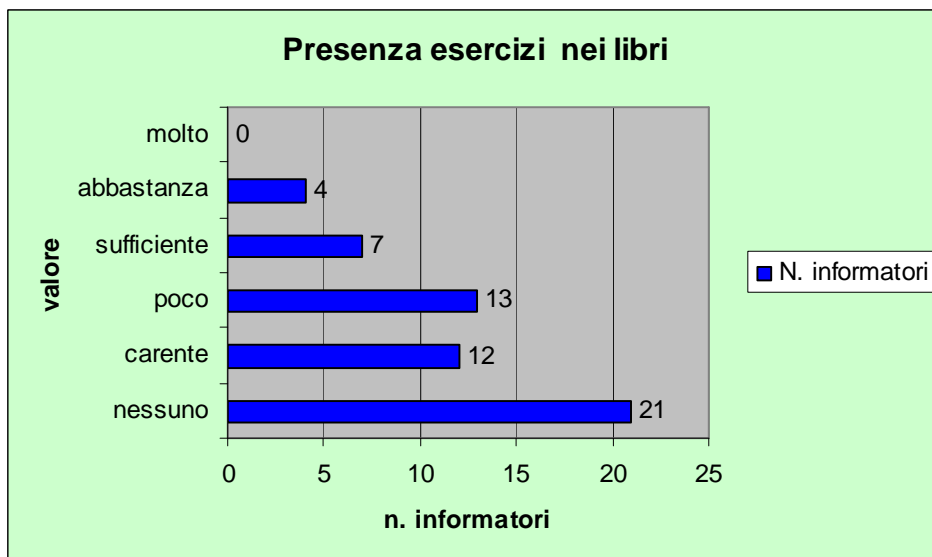


Malgrado la tradizione tramandi una didattica imperniata sullo scritto, gli insegnanti intervistati ritengono che l'oralità sia l'aspetto più importante nell'apprendimento d'una lingua e anche il più difficile da acquisire.

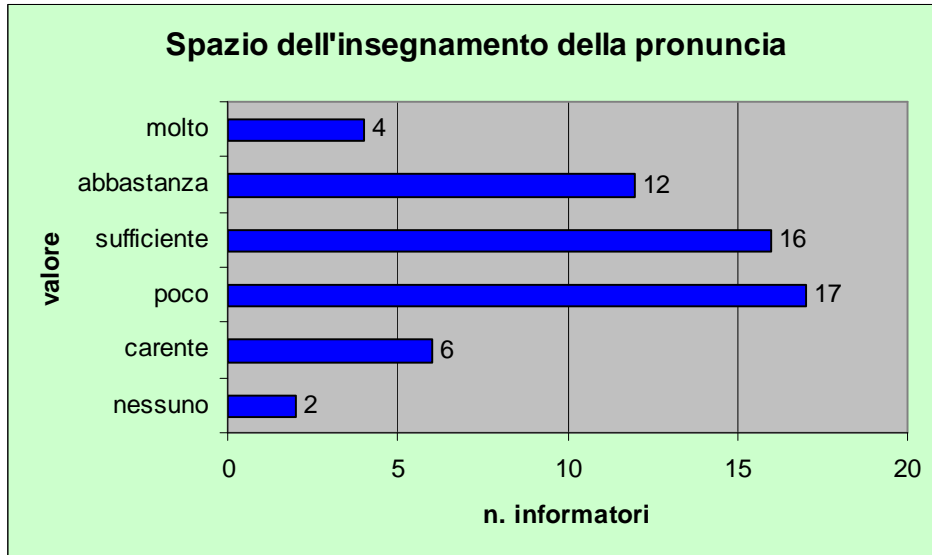
La successione scelta più di frequente come la più importante nell'acquisizione linguistica è: *orale*, lessicale, grammaticale, sintattica con 16 preferenze. Mentre quella scelta come più difficile da raggiungere è: *orale*, sintattica, grammaticale, lessicale con 18 preferenze.

L'APPRENDIMENTO DELLA PRONUNCIA: ESPERIENZE

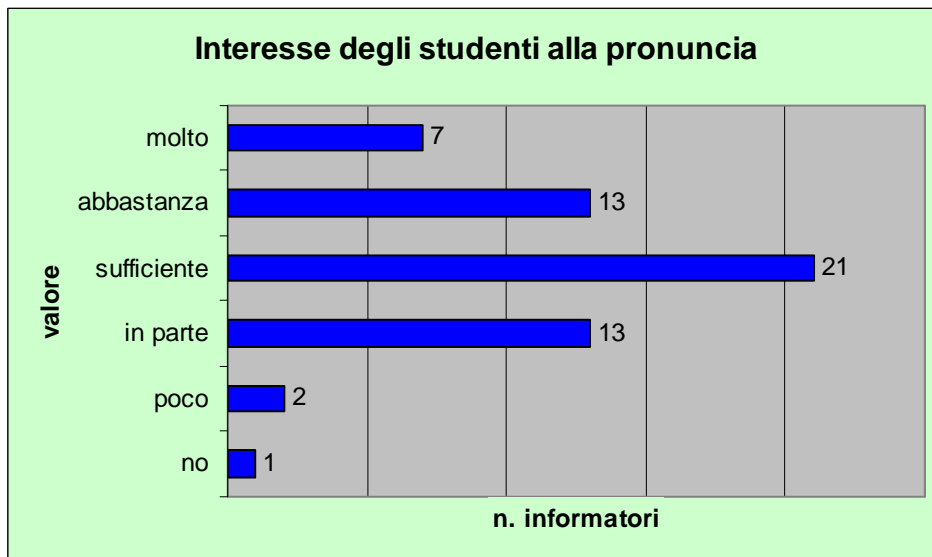
Sono presenti esercizi di pronuncia nei libri da lei utilizzati?



Quanto spazio ha lo studio della pronuncia nelle sue lezioni?



Ritiene che gli studenti siano interessati al miglioramento della loro pronuncia?

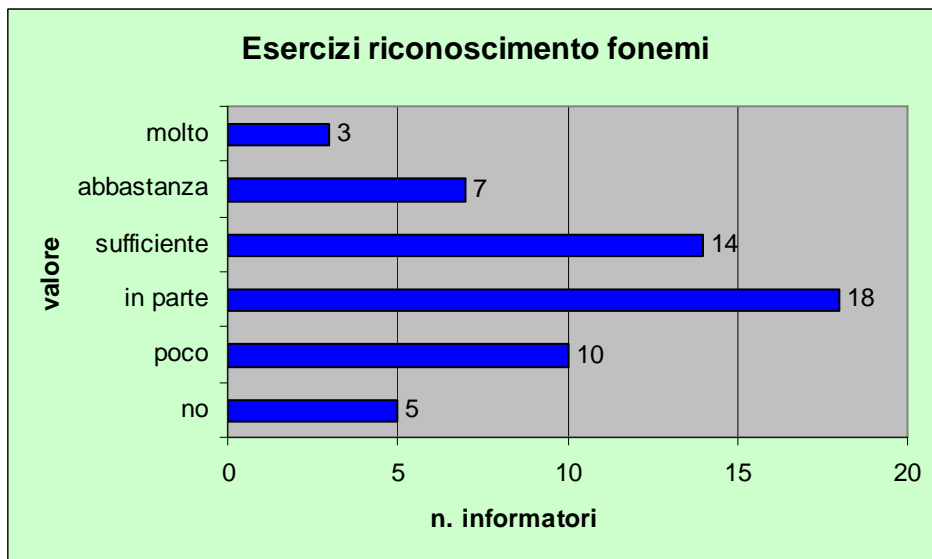


Purtroppo risulta evidente dai grafici che a fronte d'un interesse degli studenti per la pronuncia non corrisponde un'attenzione similare nei libri di testo, che possiamo, quindi,

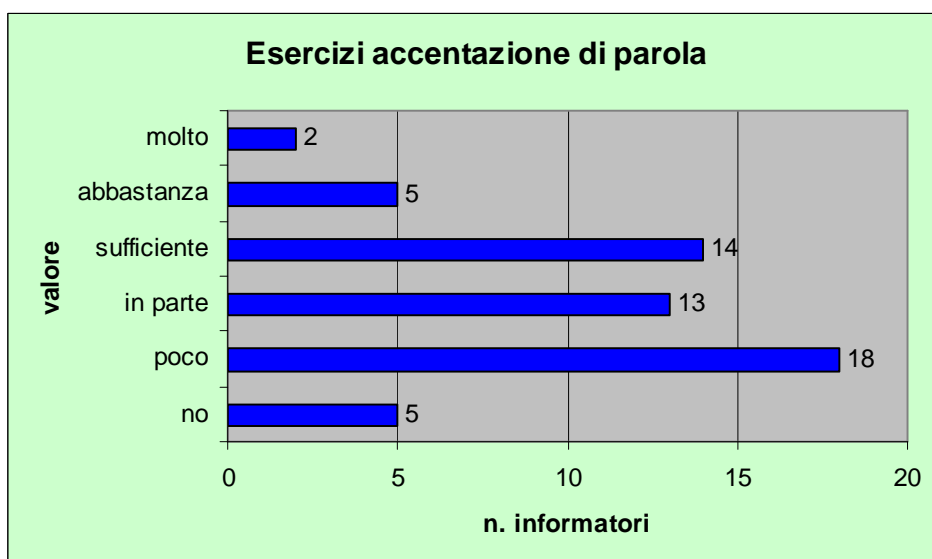
definire carenti per quanto riguarda lo studio della pronuncia. Lo spazio che gli insegnanti dichiarano di dedicare alla pronuncia non è, inoltre, sufficiente.

L'apprendimento della pronuncia: la didattica

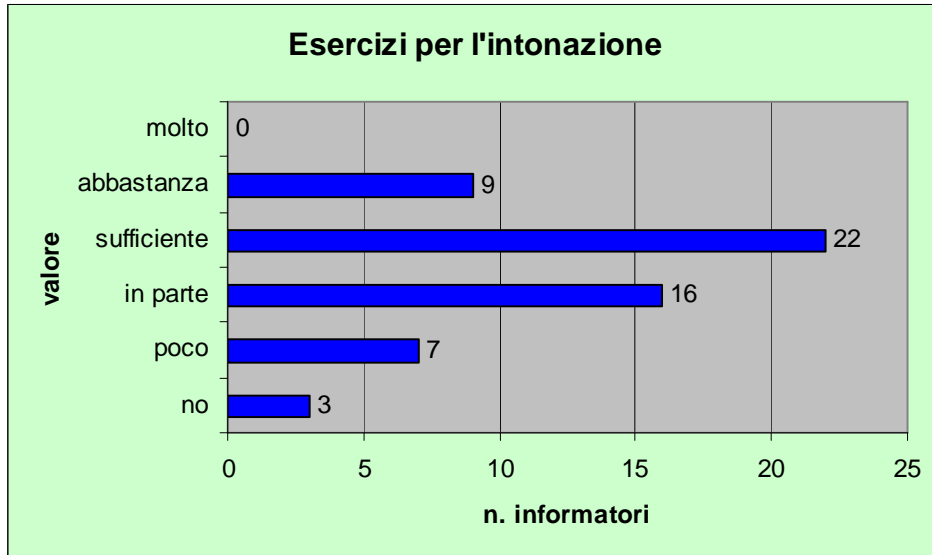
Ha proposto esercizi specifici per favorire il riconoscimento dei fonemi?



Ha proposto esercizi per migliorare l'accentazione di parola?

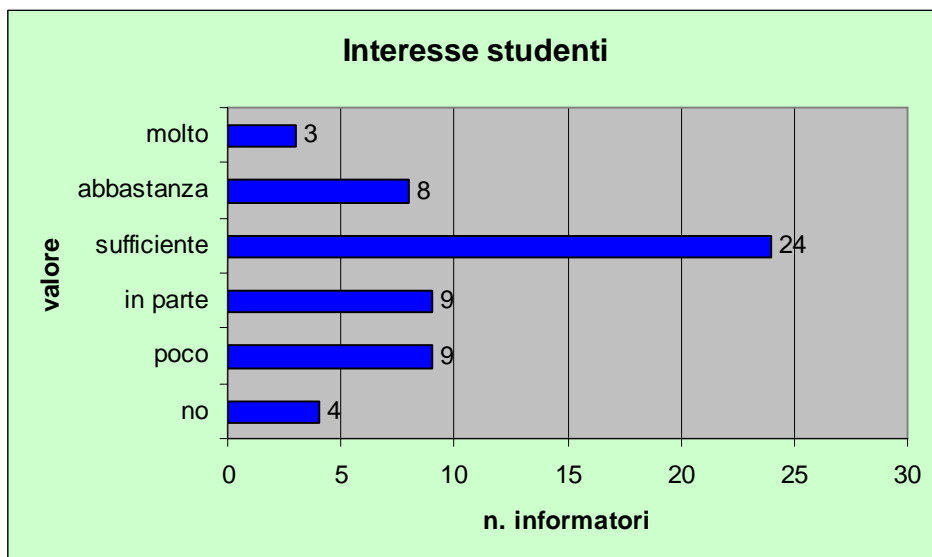


Ha proposto esercizi specifici per migliorare l'intonazione?



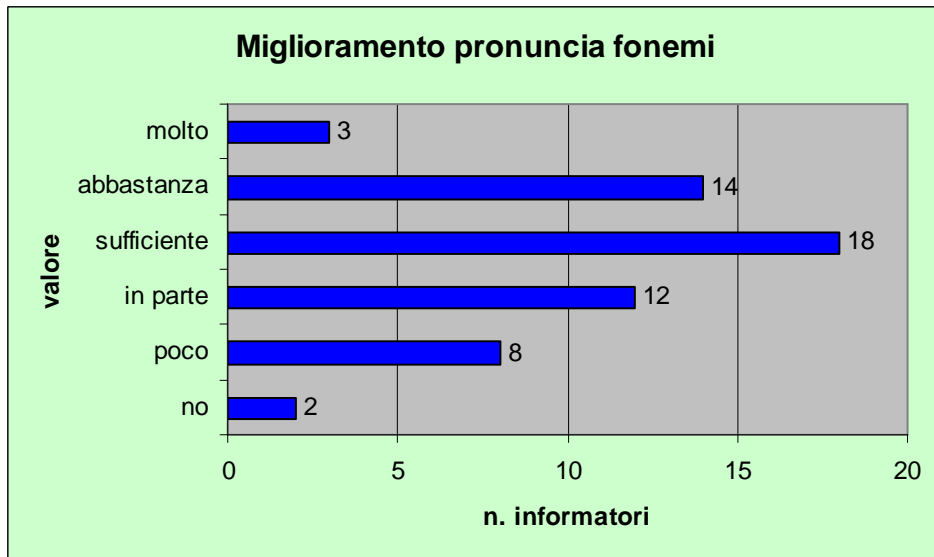
I docenti sembrano prediligere lo studio dell'intonazione, mentre carente è l'analisi dell'accentazione di parola.

Ha trovato gli esercizi stimolanti l'interesse degli studenti?

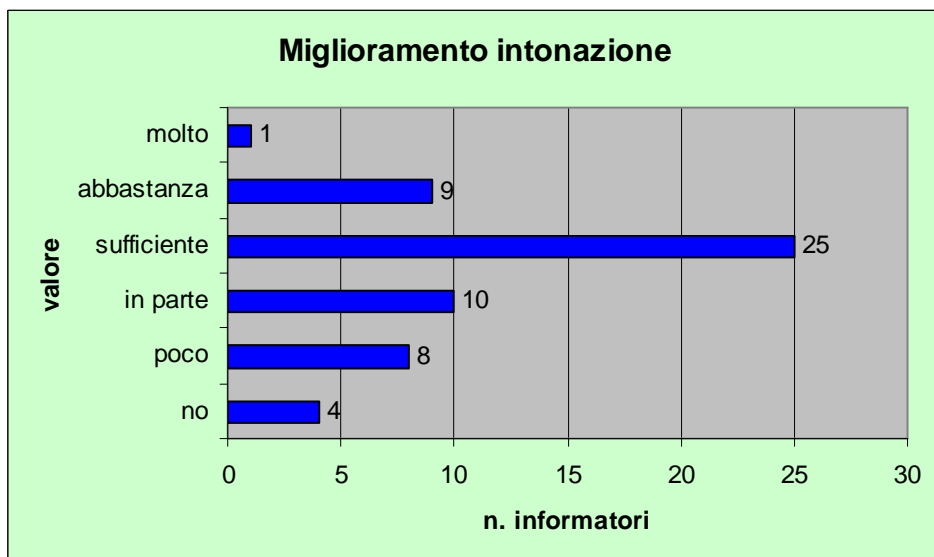


Gli esercizi hanno migliorato la competenza dei suoi studenti riguardo a:

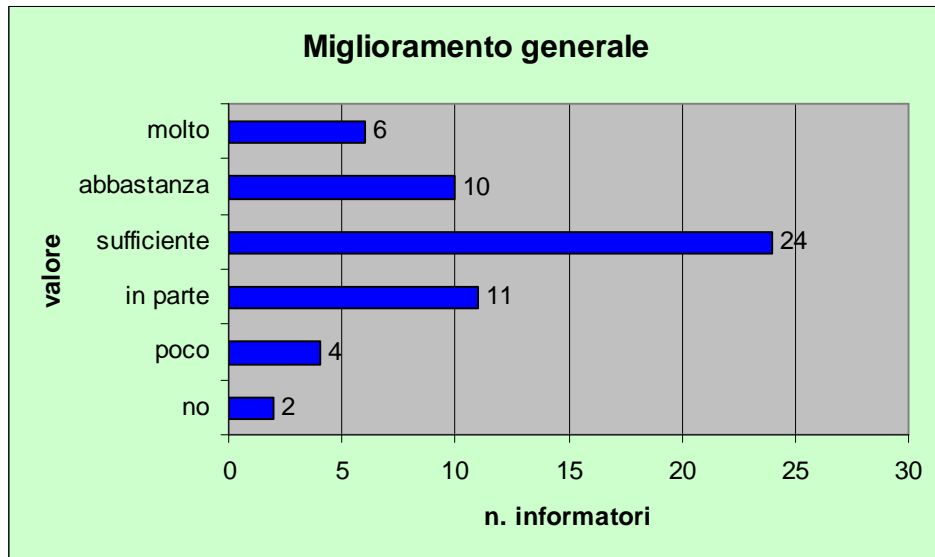
Pronuncia dei fonemi



Intonazione

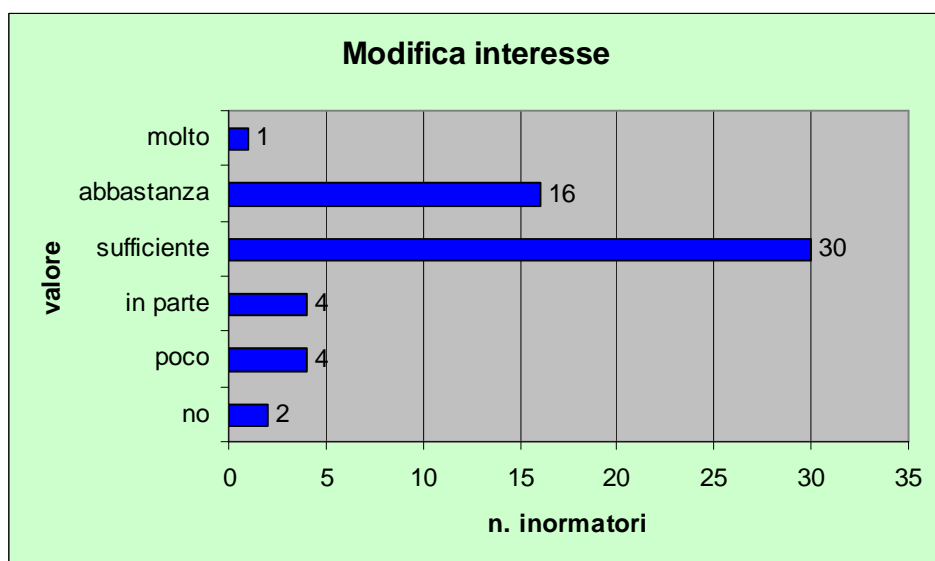


Lingua in generale

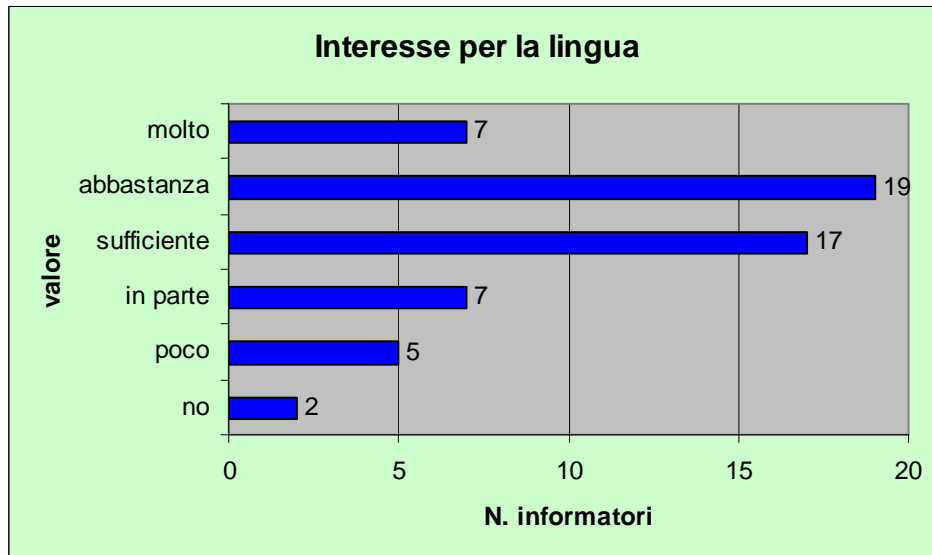


Di conseguenza l'aspetto che più si studia ha più possibilità di miglioramento: l'intonazione perciò sembra essere ciò che è più facilmente migliorabile.

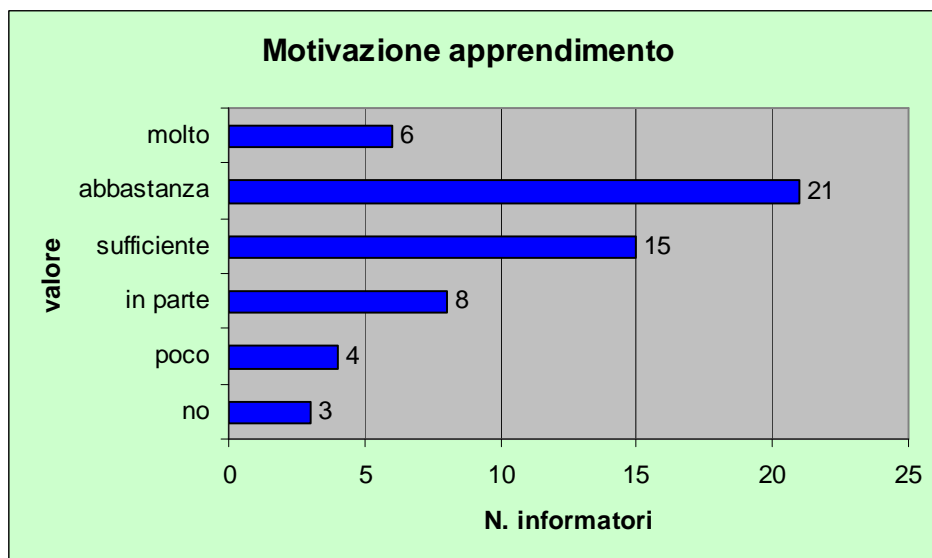
L'interesse degli studenti verso la pronuncia complessivamente è cambiato dopo le esercitazioni:



Favorendo maggiore interesse per la lingua

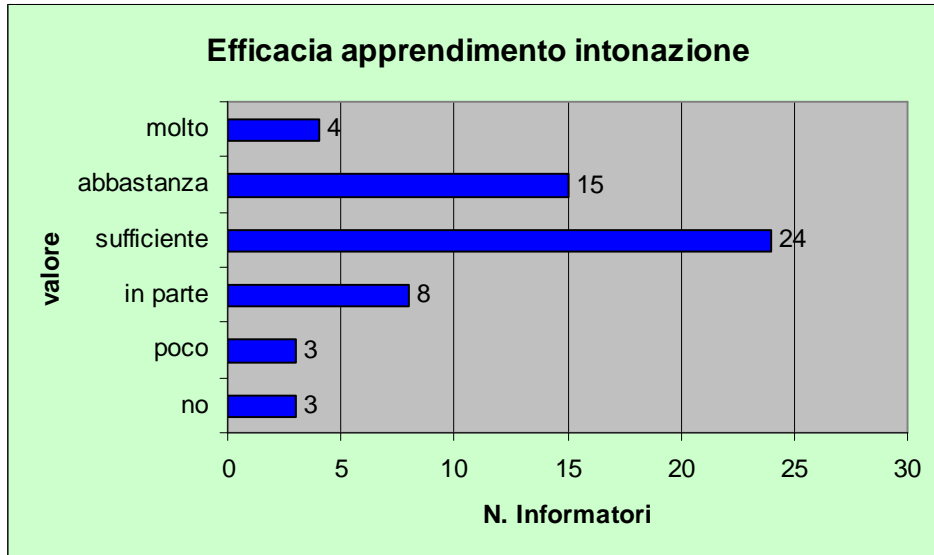


Favorendo maggiore motivazione all'apprendimento

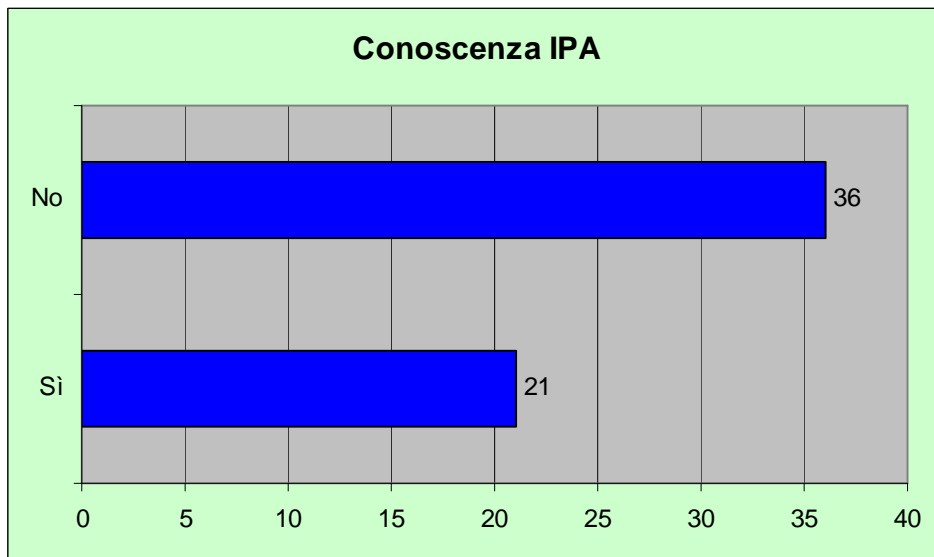


Gli esercizi relativi alla pronuncia sembra comunque portino delle ricadute anche nella motivazione e nell'interesse verso la lingua.

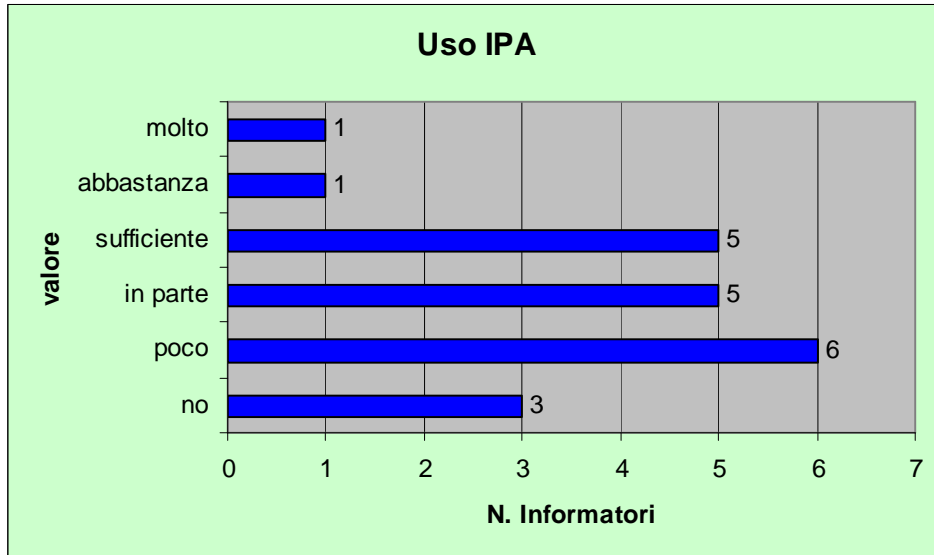
Gli esercizi sono stati efficaci per l'apprendimento dell'intonazione



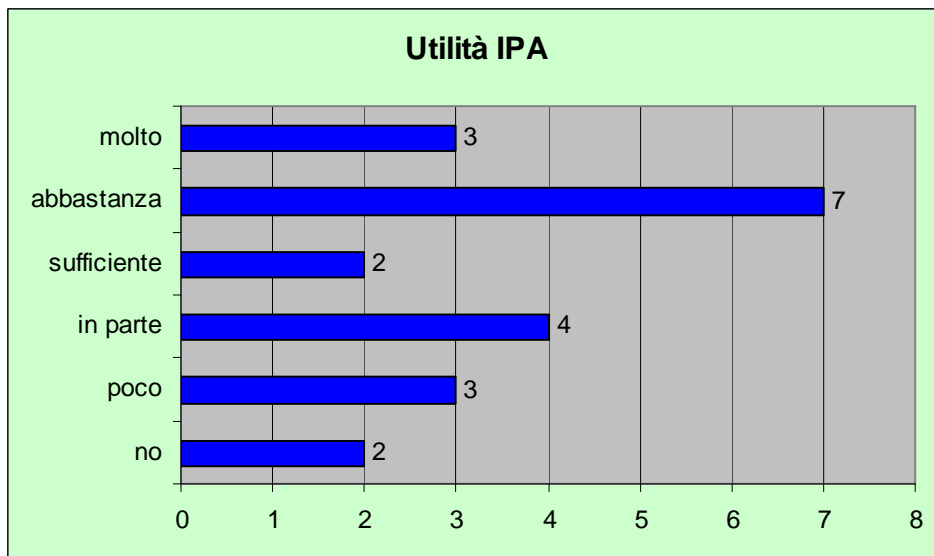
Ha mai visto i simboli IPA



Ha mai usato i simboli IPA



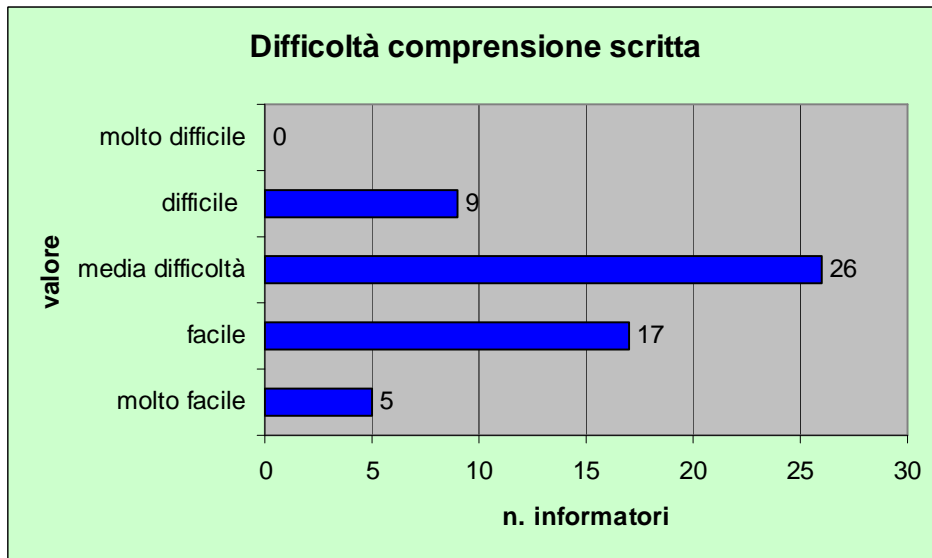
Ha trovato utili i simboli IPA?



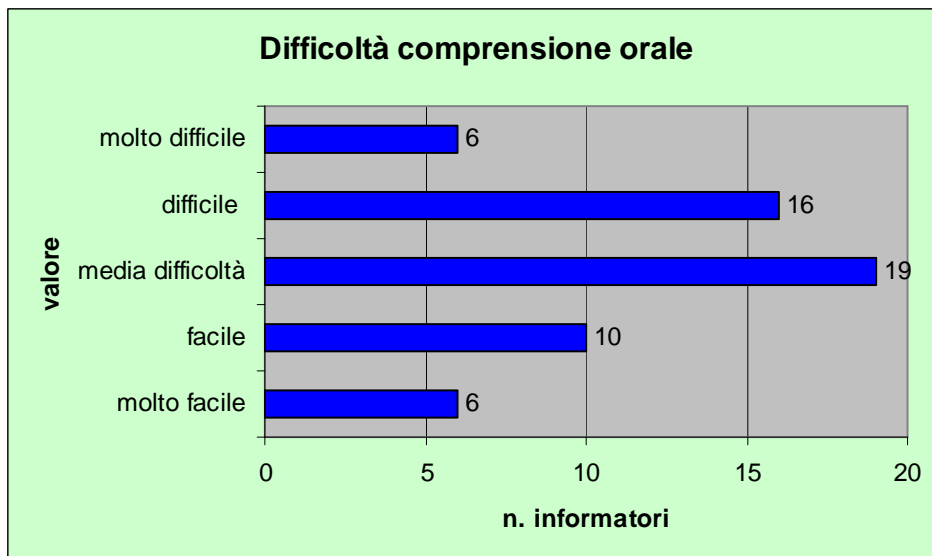
L'alfabeto IPA è ancora poco conosciuto e chi lo conosce lo usa poco anche se lo ritiene utile.

Apprendimento della lingua: livelli di difficoltà

Per i suoi studenti la comprensione scritta è:

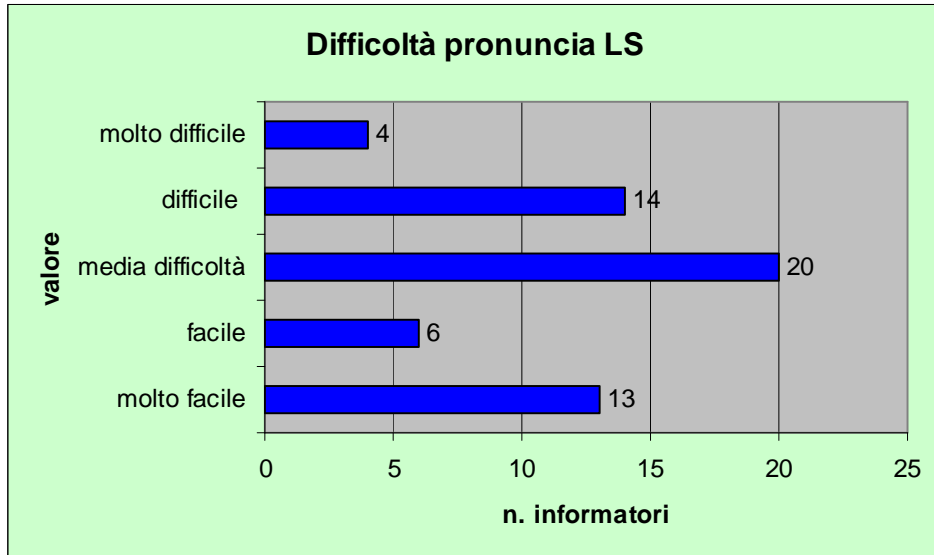


Per i suoi studenti la comprensione orale è:

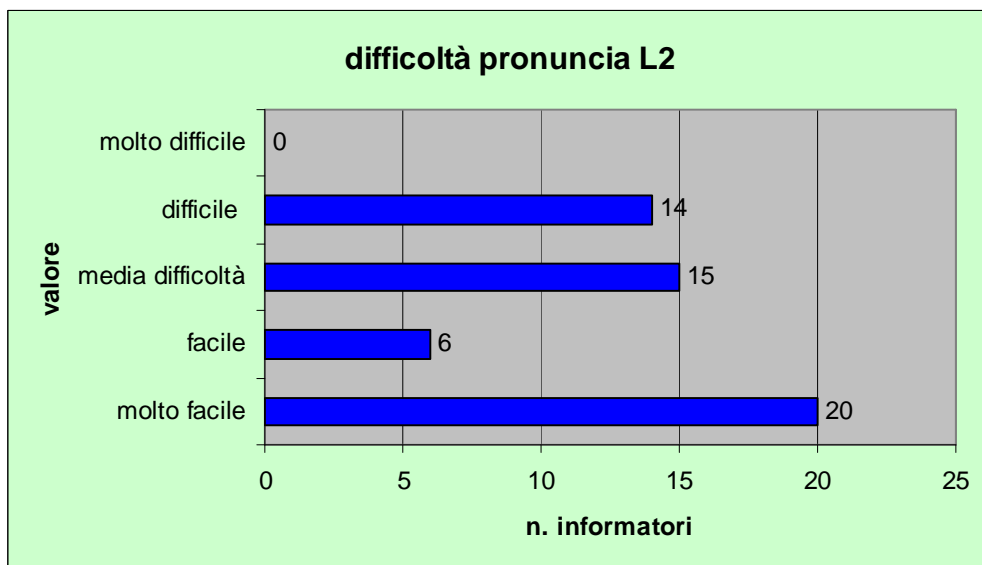


La comprensione orale sembra presentare maggiori difficoltà per gli studenti rispetto alla comprensione scritta.

Per i suoi studenti la pronuncia della LS è:

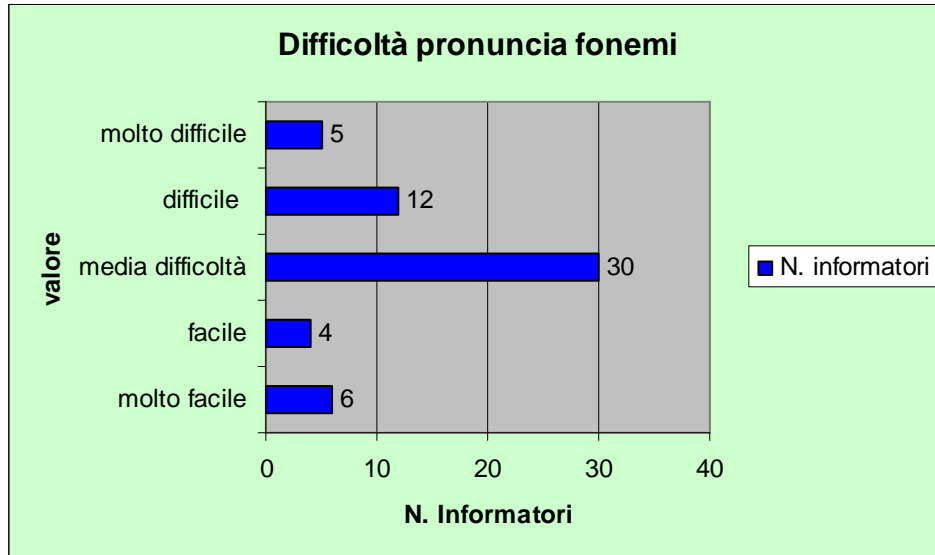


Per i suoi studenti la pronuncia della L2 (eventuale) è:

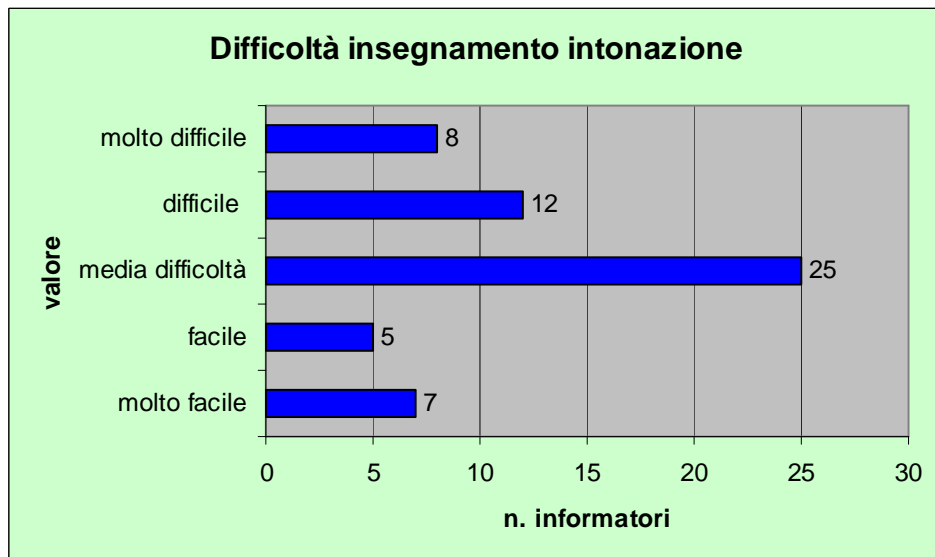


La pronuncia della L2 sembra presentare meno problemi agli studenti forse grazie al bagno linguistico in cui vivono.

Per i suoi studenti la corretta pronuncia dei fonemi è



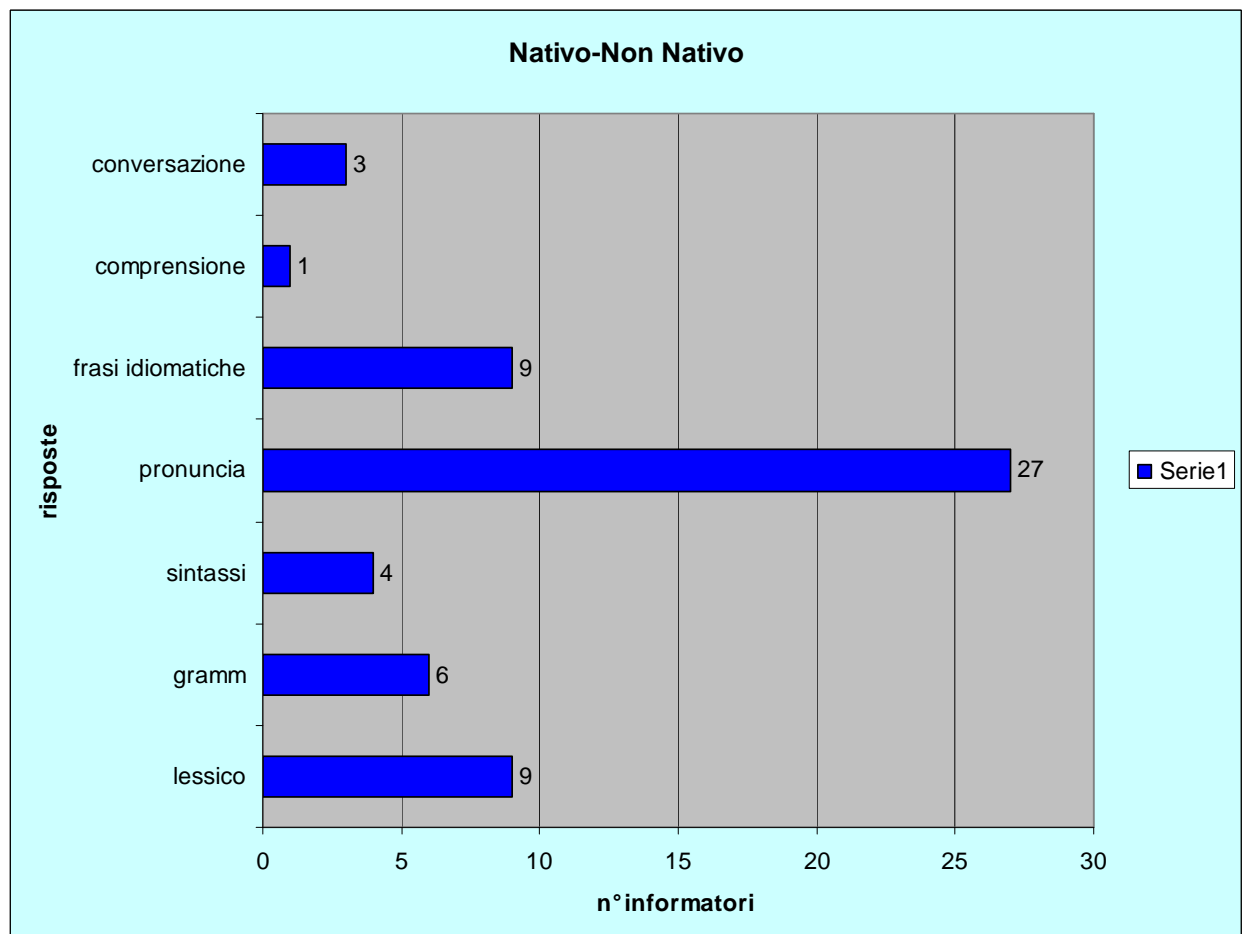
Per lei insegnare la corretta intonazione è



II parte

Domanda 1

Quali aspetti linguistici ritiene evidenzino maggiormente la differenza tra nativo e non nativo?

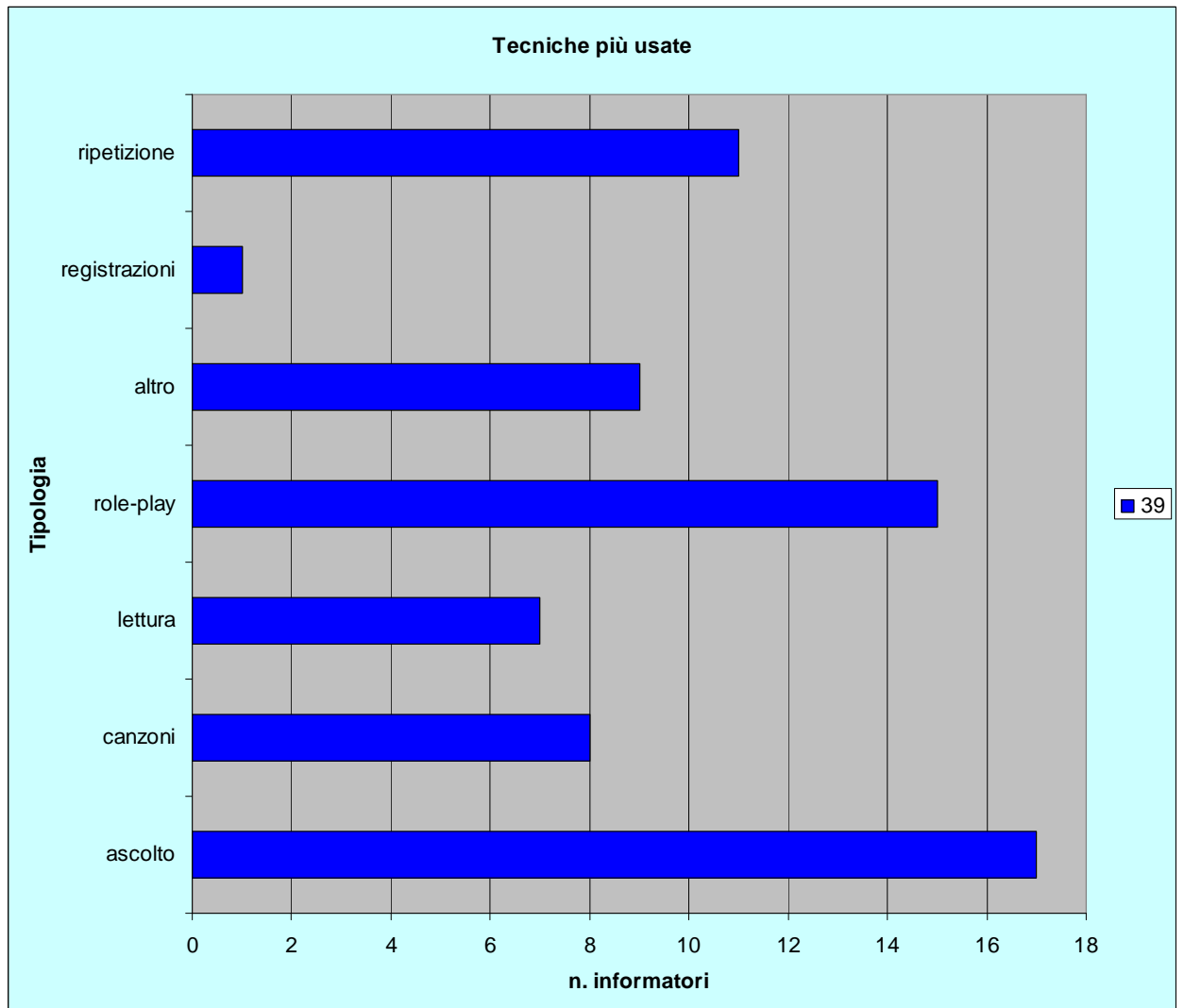


La pronuncia secondo i docenti è l'aspetto che caratterizza maggiormente il nativo dal non nativo, seguita a notevole distanza dalla padronanza di lessico e frasi idiomatiche.

Da ricordare che gli elementi distintivi sono emersi dalle risposte libere fornite dagli informatori.

Domanda 2

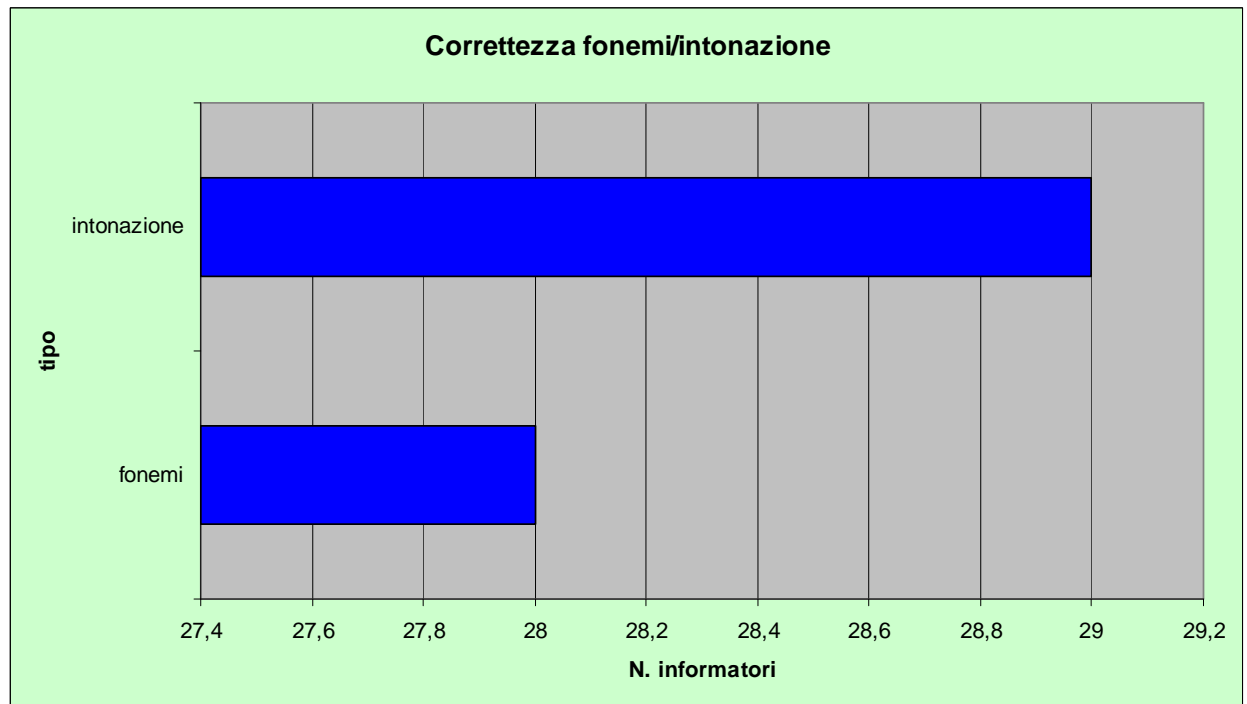
Quali tecniche didattiche orali usa più frequentemente?



Come risulta dal grafico, le tecniche più usate dagli insegnanti intervistati sono l'ascolto, la ripetizione e il role-play. La possibilità di scelta non è comunque ampia.

Domanda 3.

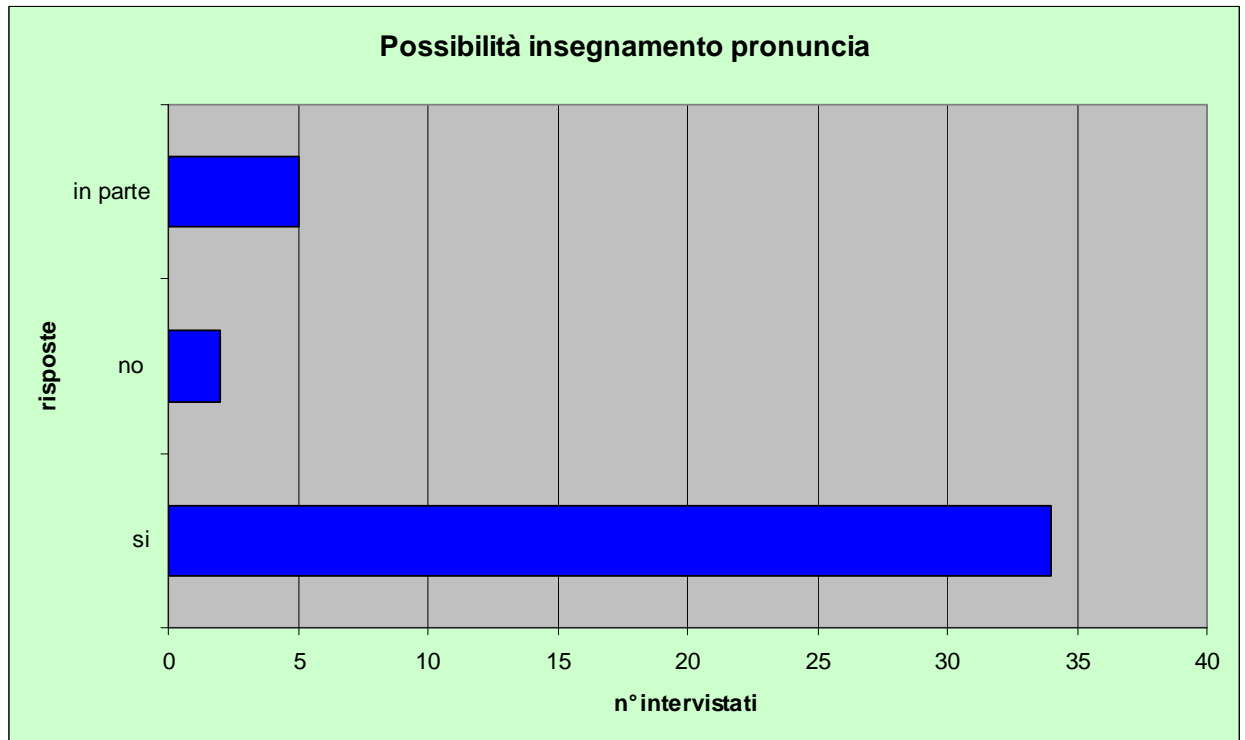
Considera più importante la corretta pronuncia dei fonemi o l'intonazione?



La maggior parte degli insegnanti ritiene l'intonazione l'elemento più importante della pronuncia da insegnare. Ma nella didattica è effettivamente così?

Domanda 4

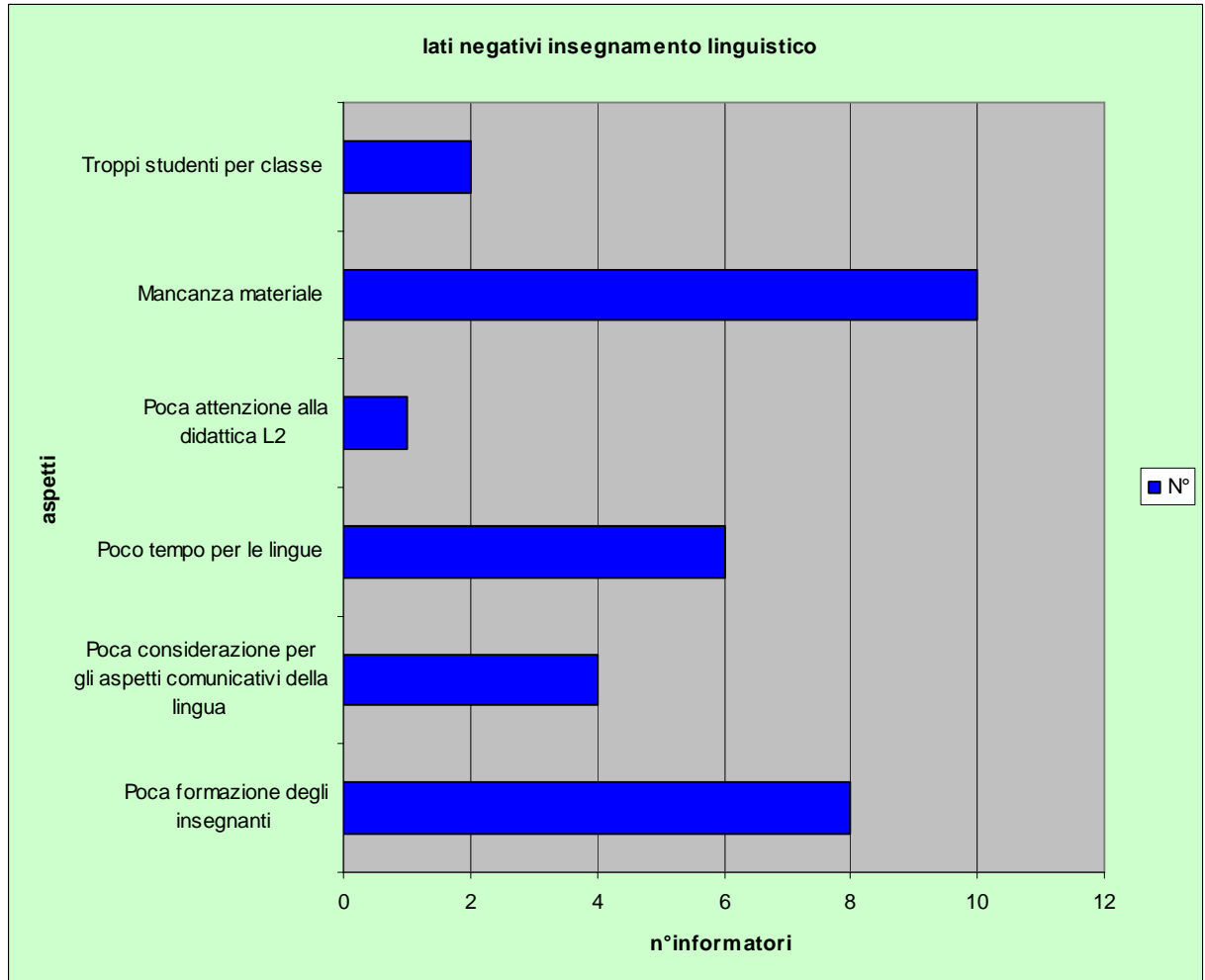
Ritiene si possa insegnare la pronuncia in classe?



Non c'è dubbio, i docenti ritengono si possa insegnare la pronuncia in classe. Quindi in parte cade la "leggenda" del doversi recare in un Paese per "assorbire" la pronuncia del nativo.

Domanda 5

Scriva liberamente le sue considerazioni sull'insegnamento della lingua nel suo Paese.



Dal grafico risulta evidente che i settori più sofferenti per gli insegnanti sono quelli della formazione e della carenza di materiale specifico per l'insegnamento della pronuncia. Oltre a problemi più contingenti come l'eccessivo numero degli alunni per classe. In quest'ultimo caso, i dati andrebbero incrociati con il Paese di provenienza.

6. Scriva liberamente sue ulteriori riflessioni sull'apprendimento delle lingue.

A questa domanda la maggior parte degli insegnanti ha posto l'accento sull'apertura mentale e culturale che l'apprendimento d'una lingua porta e sui vantaggi linguistici derivanti che ricadono anche sulla propria lingua materna.

Tabulazione del questionario studenti

La tabulazione del questionario riservato agli studenti ha riservato delle variabili non considerate o inattese in fase di progettazione.

Si è innanzitutto visto che le risposte fornite erano troppo legate alla lingua materna e alle prassi didattiche per non considerare questo aspetto in fase d'analisi dei dati.

Vediamo alcuni aspetti non previsti.

Paesi come la Lituania e la Polonia:

- dimostrano di adottare frequentemente l'alfabeto IPA in classe in quanto gli studenti lo usano nelle risposte al questionario
- gli studenti desiderano avere un'ottima base formale, grammatica e sintassi, prima di affrontare gli aspetti comunicativi

Gli studenti rumeni hanno ovviamente più difficoltà nel parlato in quanto dichiarano di comprendere la quasi totalità di quanto scritto.

La Francia non sembra adottare la trascrizione fonetica nell'insegnamento delle lingue, in quanto quasi nessun studente delle scuole superiori dichiara di conoscerla, ma al tempo stesso la maggior parte afferma che la comunicazione e il parlare con buona pronuncia è un aspetto ambito.

Gli studenti universitari portoghesi hanno dimostrato attenzione particolare per la pronuncia e l'intonazione, ma forse questo dipende dal grado di scolarizzazione e esperienze linguistiche avute.

Al termine della tabulazione dei questionari si è deciso perciò di modificare il programma inserendo nuovi filtri e di analizzare nuovamente i dati. Si è inoltre compreso che alcune domande dovevano essere poste in modo più definito e non relativizzabile a una lingua in particolare, ma con un valore più generico.

4.4. Esempi questionari compilati

Di seguito alleghiamo alcuni questionari, a nostro avviso, interessanti.

4.4.1. Studentessa lituana

LANGUAGE LEARNING

Viktorija Radzevičiūtė

STUDENT'S NAME (optional) _____

TYPE OF SCHOOL AND CLASS Secondary school, class

11a _____

MOTHER TONGUE Lithuanian

FOREIGN LANGUAGE STUDIED English

COUNTRY/ TOWN Lithuania, Alytus

OTHER LANGUAGES STUDIED - _____

Please answer by giving a mark between 0 (minimum) and 5 (maximum to each item)

1 The learning of pronunciation: experiences - 0 1 2 3 4 5 +
(*Tarimo mokymasis: patirtis*)

1	Were there/are there any pronunciation exercises in the course books you have used/are using to study the foreign language? <i>(Ar naudojamiuose užsienio kalbos vadovėliuose yra pratimų tarimui lavinti?)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2	How much space was/is given to the study of pronunciation in your classes? <i>(Kiek pamokos laiko skiriama tarimo mokymui?)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2	The learning of pronunciation: didactic <i>(Tarties mokymas: didaktika)</i>	-	0	1	2	3	4	5	+
1	Have you ever done exercises specifically designed to improve your ability to recognize the sounds of the foreign language? <i>(Ar yra tekę atlikti pratimų, specialiai sukurtų pagerinti jūsų gebėjimą atpažinti užsienio kalbos garsus?)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Have you ever done exercises to improve the correct accentuation of words? <i>(Ar yra tekę atlikti pratimų, skirtų žodžių kirčiavimui?)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Have you ever done exercises to improve intonation? <i>((Ar yra tekę atlikti pratimų, skirtų intonacijos tobulinimui?)</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	If you did pronunciation exercises, did you find them stimulating? <i>(Jei esate atlikę tarimo pratimų, ar jie buvo naudingi, paskatino mokytis tarimo?)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	If you did pronunciation exercises, did you find them effective for learning new sounds? <i>(Jei esate atlikę tarimo pratimų, ar jie buvo efektyvūs mokantis naujų garsų?)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	If you did specific exercises, did you find them effective for learning intonation? <i>(Jei esate atlikę tarimo pratimų, ar jie buvo efektyvūs mokantis intonacijos?)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Have you ever seen some kind of phonetic transcription? <i>(Ar esate matę fonetinės transkripcijos ženklus? Kuriuos rašomės į žodynėlio vidurinę dalį)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Have you ever used the IPA (International Phonetic Alphabet) symbols? <i>(Ar kada naudojote šiuos (Tarptautinės fonetinės abėcėlės) ženklus?)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Were the IPA (International Phonetic Alphabet) symbols useful? <i>(Ar šie simboliai buvo naudingi?)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Language learning: levels of difficulty.	-	0	1	2	3	4	5	+

Answer according to the following scale: 1 very easy, 2 easy, 3 fairly difficult, 4 difficult, 5 very difficult

(Kalbos mokymasis: sudėtingumo lygiai)

- | | | | | | | | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | How do you consider your pronunciation of the foreign language you have studied?
<i>(Kaip vertinate savo užsienio kalbos tarimo įgūdžius?)</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | What level of difficulty do you experience in the comprehension of the foreign language used by your non-mother-tongue teachers?
<i>(Ar jums sunku suprasti, jei užsienio kalbą vartoja mokytojas, kuriam ši kalba nėra gimtoji? Jei kalbą mokytojas ne specialistas)</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | What level of difficulty do you experience in the comprehension of the foreign language used by your mother-tongue teachers?
<i>(Ar jums sunku suprasti, jei užsienio kalbą vartoja mokytojas, kuriam ši kalba yra gimtoji arba kalbą mokytojas specialistas?)</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

○ **OPEN QUESTIONS**

- (Atvirieji klausimai, nebijokite atsakyti su klaidom)

1. For you, is it more difficult to write or to speak the foreign language? Why?
(Asmeniškai jums, kas sunkiau – rašyti, ar kalbėti užsienio klaba? Kodėl?)

For me is more difficult to speak foreign language , because it is less time to think what to say and less time to remember words.

2. As regards to the learning of a foreign language, what competence/aspect do you consider more difficult to achieve (you can choose from grammar, vocabulary, syntax, oral communication)? Why?
(Ką sunkiau gerai išmokti, mokantis užsienio kalbos: gramatiką, žodyną, sintaksę, kalbėjimą? Kodėl?)

I think the most difficult to learn is grammar, because there are a lot of rules and exception you have to know.

How do you evaluate your foreign language pronunciation on a scale from 0 to 5?

Explain.

(Skalėje nuo 0 iki 5 kaip vertintumėte savo užsienio kalbos tarimo įgūdžius? Paaiškinkite kodėl.)

3, because most of words I say correct because I always practice pronounce new words.

What are the vowel sounds of the foreign language which you find most difficult to reproduce?

(Kokius užsienio kalbos balsius jums sunkiausia išstarti?)

I do not have difficult to reproduce vowel.

3. What are the consonant sounds of the foreign language which you find most difficult to reproduce? Explain.

(Kokius užsienio kalbos priebalsius jums sunkiausia išstarti? Paaiškinkite.)

I do not have difficult to reproduce consonant.

4. Do you find it difficult to reproduce intonation? Explain.

(Ar sunku kalbant taisyklingai intonuoti Paaiškinkite.)

Yes, because I do not know all rules of intonation, and do not have enough experience.

5. What do you think teachers could do to improve the foreign language pronunciation of their students?

(Ka, jūsų manymu, galėtų padaryti mokytojai, kad padėtų savo mokiniams patobulinti tarimo įgūdžius?)

I think teacher should give more listening, always say new words pronunciation and correct wrong students pronunciation.

6. What do you think you could personally do to improve your pronunciation of the foreign language?

(Ka, siekdami patobulinti savo užsienio kalbos tarimo įgūdžius, galėtumėte padaryti jūs patys?)

When we learning new words we should look their pronunciation in dictionary and try to say it load a lot of time.

4.4.2. Studente francese

QUESTIONS OUVERTES

1. Pour toi, quel est le plus difficile dans une langue étrangère: l'écrit ou l'oral ? Pourquoi ?

L'écrit pour la conjugaison

L'oral il faut faire attention à la prononciation des mots c'est assez difficile.

2. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, quelle est la compétence/quel est l'aspect que tu trouves le plus difficile à maîtriser (par exemple la grammaire, le lexique, la syntaxe, la communication orale)? Pourquoi ?

La communication orale est plus compliquée que l'écrit, il faut faire attention aussi à la façon où l'on dit le mot (il faut utiliser une musique pour certaines langues).

3. Quelle note attribues-tu à ta prononciation, sur une échelle de 0 à 5?

3/5.

4. Quelles sont les voyelles dont tu as le plus de mal à reproduire le son dans la langue étrangère que tu apprends ?

e, y sont les voyelles que j'ai le plus de mal à reproduire.
→ intendons dire "gl"

5. Quelles sont les consonnes dont tu as le plus de mal à reproduire le son dans la langue étrangère que tu apprends ?

Aucune

6. As-tu du mal à reproduire l'intonation ?

On peut.

7. Que penses-tu que les enseignants puissent faire pour améliorer la prononciation de leurs élèves?

Donner plus d'exercices de prononciation.

8. Que penses-tu pouvoir faire personnellement pour améliorer ta prononciation en langue étrangère?

Parler régulièrement la langue étrangère

4.4.3. Studente universitario portoghese

DOMANDE APERTE

1. Per te è più difficile scrivere o parlare la lingua straniera? Perché?

Per me, è più difficile parlare la lingua, perché ci sono alcuni sistemi fonetici, vergogna ecc.

2. Nell'apprendere una lingua straniera, quale competenza/aspetto ritieni sia più difficile da raggiungere (per esempio tra grammatica, lessico, sintassi, comunicazione orale)? Perché?

Comunicazione orale e lessico, perché per raggiungere e sviluppare queste competenze è necessaria una buona preparazione dei insegnanti e buoni materiali didattici.

3. Come valuti la tua pronuncia della lingua straniera in una scala da 0 a 5?

La mia pronuncia è, in scala, 3.

4. Quali sono i suoni vocalici della lingua straniera che trovi più difficili da riprodurre?

Per me, è difficile alcuni intonazione, la melodia della lingua e suoni come doppia "r" e alcuni "c", quando precedenti di altri "c" o "z".

5. Quali sono i suoni consonantici della lingua straniera che trovi più difficili da riprodurre?

Sono "r" e "c".

6. Hai difficoltà nel riprodurre l'intonazione?

Sì.

7. Che cosa pensi che gli insegnanti potrebbero fare per migliorare la pronuncia degli studenti?

Limitare a riprodurre con noi alcuni testi, ~~non~~ ascoltare più esempi nel laboratorio.

8. Che cosa pensi che tu personalmente potresti fare per migliorare la tua pronuncia della lingua straniera?

Fare gli esercizi, fare tandem e laboratorio.

5.0. La formazione dei docenti: sperimentazione

Essendo la formazione dei docenti uno degli elementi deboli del percorso formativo in Fonodidattica, si è voluto progettare e mettere in atto una serie di proposte attuabili per colmare il vuoto presente.

La direzione intrapresa è stata duplice:

- attività rivolta alle singole scuole
- formazione on line per futuri insegnanti di italiano come lingua straniera in collaborazione con l'Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González" di Buenos Aires, progetto denominato "Fonoteam"
- formazione per docenti attraverso la creazione di un corso on line di formazione specifico per l'insegnamento della Fonodidattica dell'italiano.

5.1. Progettazione formazione presso Centro per l'infanzia *Bimbinsieme* di Treviso

Il progetto sperimentale di formazione degli insegnanti è cominciato dal primo grado della scuola di base: la scuola dell'infanzia.

Si è ritenuto infatti imprescindibile iniziare da ciò che, a nostro avviso, rappresenta il momento cardine della formazione linguistica della persona. I primi anni della scolarizzazione offrono inoltre la possibilità d'individuare, correggere o segnalare eventuali problematiche dell'udito e del linguaggio.

Le fasi di attuazione sono state le seguenti:

1. individuazione della scuola
2. incontro con i responsabili e la dirigente
3. incontri con gli insegnanti
4. resoconto finale a responsabili e docenti
5. ritorno alla formatrice del questionario di valutazione dell'attività

5.1.2 Individuazione della scuola

La scuola in cui si voleva proporre la sperimentazione doveva:

- essere verticale: cioè offrire un servizio che abbracciasse un'età compresa dai 2-3 ai 10 anni quindi dalla Scuola dell'infanzia alla Scuola Primaria, era stata data comunque la disponibilità per interventi anche al Nido. Questo per permettere ipotesi di sviluppo e eventualmente la possibilità di sperimentare proposte per più anni;
- essere frequentata anche da alunni stranieri: la presenza d'alunni stranieri offriva l'opportunità di confrontare gli apprendimenti con il nuovo metodo sia per alunni LM che L2;
- offrire l'insegnamento della lingua straniera con madrelingua: l'attività proposta rientrava infatti in una concezione più ampia dell'educazione linguistica intesa come *Éveil au language et aux langues*: per apprendere lingue diverse bisogna prima essere "abili" e "consapevoli" nella propria L1. La presenza della docente madrelingua offriva il confronto diretto con un altro sistema fonologico;
- organizzare degli incontri di formazione con i docenti precedentemente all'attività in classe: non tutti gli insegnanti sono disponibili a ulteriori ore di presenza a scuola visto il carico di lavoro dovuto anche ai diversi progetti esistenti nelle scuole e la difficoltà a organizzare incontri in orari in cui tutti gli insegnanti possono essere liberi dal servizio.

Dopo aver vagliato le opportunità a disposizione è stato scelto il Centro Infanzia Bimbinsieme, una scuola non statale ma legalmente riconosciuta partita come Nido integrato, cioè per bimbi dai 6 mesi ai 6 anni, e poi accresciutasi maggiormente come Scuola Materna a cui in un secondo tempo è stata affiancata la scuola primaria.

La scuola rispondeva ai criteri individuati e prevedeva inoltre la figura d'un'esperta nel testing linguistico che svolgeva un'attività di monitoraggio dei livelli linguistico e logico in uscita dalla Scuola Materna.

L'insegnante di lingua straniera –inglese– era madrelingua. Il gruppo d'alunni in cui si è proposta la sperimentazione era costituito da un totale di 32 bimbi, 18 maschi e 14 femmine, di cui anche un' alunna cingalese, un alunno cinese, un alunno camerunense.

5.1.3. Incontro con i responsabili della Scuola.

Essendo la scuola privata, la procedura di presentazione del progetto è stata diversa rispetto a una scuola pubblica.

In un primo momento si è coinvolta la direttrice che, sentito il progetto, ha rinviato la decisione alla Presidente della Cooperativa che gestisce la scuola. E' stato organizzato un incontro con la sig.ra Leuratti - presidente della Cooperativa "Insieme si può" - e la responsabile dei servizi educativi, dott.ssa De Girolami che si sono dimostrate interessate sia al progetto che a eventuali sviluppi successivi.

Si è passati perciò alla fase organizzativa con incontri:

- con la responsabile dei servizi educativi e la direttrice della scuola
- tra la direttrice e i docenti individuati come capofila della sperimentazione a cui è stata presentata la proposta e chiesta la disponibilità all'eventuale partecipazione.

Infine la fase attuativa vera e propria: gli incontri con gli insegnanti.

5.1.4. Incontri con gli insegnanti

Con i docenti interessati alla sperimentazione, inss. Palù, Cera, Di Lena, Borghetto, nei quattro incontri di formazione sono stati affrontati i seguenti argomenti:

Fonodidattica nella scuola materna:

- o Concetti base: fonetica, fonologia, propriocezione e cinestesia
- o Breve excursus su alcune ricerche scientifiche
- o I programmi ministeriali
- o Perché insegnare fonetica: il ruolo della fonetica nella Scuola dell'Infanzia
- o Il Metodo fonetico
- o Attività didattiche attuabili in classe

E' stato loro fornito:

- diario degl'insegnanti (su ogni singola attività svolta in classe)
- diario della formazione (relativo a ogni incontro e all'attività complessiva, da compilare e riconsegnare anche in forma anonima)
- materiale didattico appositamente realizzato su richiesta degli insegnanti
- consulenza costante

A ogni incontro corrispondeva una parte teorica e una parte pratica di progettazione didattica.

5.1.5. Alcune delle attività proposte

Uno degli aspetti maggiormente sentiti dagli insegnanti è la difficoltà a far comprendere ai bambini che non serve urlare per essere ascoltati. Il modulare la voce in relazione al messaggio non è, inoltre, un obiettivo didattico frequentemente perseguito dai docenti, in quanto ci si limita spesso a chiedere di abbassare il "tono" di voce, invece che il volume, segno già di per sé di "sconoscenza" fonica.

Ricalcando quindi il percorso proposto per la formazione che partiva dalla voce per arrivare al fonema, anche per gli alunni si è cominciato dalla voce e dalle modalità di variazione legate anche alle emozioni.

Uguale ma diverso

Obiettivo: Comprendere la relazione tra COSA diciamo e COME lo diciamo.

Fasi:

- brainstorming su alcuni degli stati d'animo esprimibili con la voce e verbalizzazione iconica
- gioco di classe
- gioco "Il sipario"
- gioco in piccoli gruppi

Nella fase iniziale i bambini discutono sugli stati d'animo esprimibili con la voce, l'insegnante guida la discussione e rappresenta con disegni alla lavagna, o in altro modo, le emozioni emerse.

Per una formalizzazione è possibile anche ricercare in riviste persone o cose che rappresentino le emozioni rilevate.

Si presentano quindi le *fonocarte* rappresentanti l'emozioni.

Gli insegnanti prima e i bambini poi pronunciano la stessa parola caricandola di significati emozionali diversi.

La prima attività ludica che si può proporre consiste nel consegnare una fonocarta, senza che gli altri la vedano, a un bambino o coppia di bambini che devono pronunciare la parola nel modo corretto. Se il resto della classe indovina l'emozione rappresentata nella fonocarta, e quindi quella che avrebbe dovuto pronunciare l'alunno o la coppia, questi guadagna un punto o una fonocarta in bianco e nero che potrà tenere per sé.

Si passa successivamente al gioco "Il sipario".

"Il sipario" Il gioco consiste nel pronunciare la stessa parola con diverse sfumature emozionali.

Un bambino si nasconde dietro a un sipario, l'insegnante gli consegna una fonocarta rappresentante uno stato d'animo.

Il bambino deve pronunciare la parola nel modo corretto. Il compagno che indovina l'emozione prenderà il suo posto.

Se c'è ancora tempo a disposizione o nei giorni successivi si può proporre un'attività ludica a piccoli gruppi: si consegna un mazzo di carte a ogni gruppo, ciascun componente estrae una carta e a turno pronuncia una data frase; se i compagni indovinano la fonocarta, corrispondente guadagna un punto. Vince chi arriva prima a un dato punteggio.

L'attività presentata può essere riproposta, senza la fase iniziale, aumentando la difficoltà e arrivando così a frasi complete.

Di seguito un'ipotesi di presentazione graduata.

- Sì/No
- Bene
- Ti aiuto io
- Ci vediamo domani a casa tua...

Osservazioni all'attività

A quanto programmato sono state successivamente apportate le seguenti variazioni.

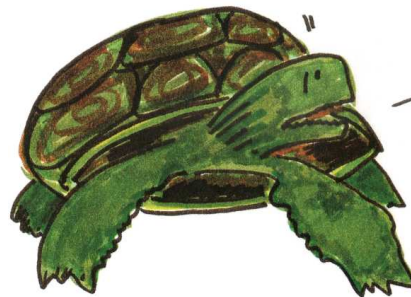
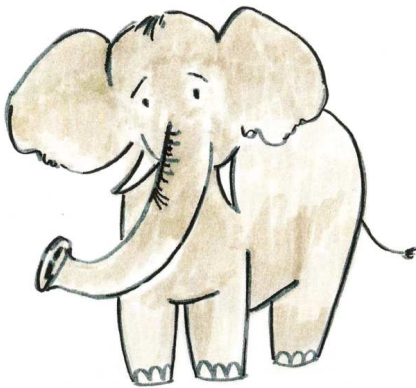
- l'attività è stata sospesa al termine del gioco del "sipario" perché molti alunni erano già in vacanza;

- sono state realizzate fonocarte decise dalle docenti e più aderenti alla programmazione di classe e collegate a un laboratorio già in essere denominato "Animali emozionati".

Le carte prevedevano l'associazione d'un'emozione a un animale individuato dagli alunni stessi. Ecco quanto proposto e alcune delle carte abbinare:

1. Elefante – tristezza

2. tartaruga – paura



3. Leone – rabbia

4. Scimmia - felicità

Valutazione dell'attività

Durante gli incontri oltre ai temi programmati, le insegnanti hanno mostrato un costante interesse per tematiche relative ai disturbi del linguaggio e della pronuncia e hanno riconosciuto come lacunosa la loro formazione dal punto di vista linguistico.

Pur riconoscendo utile e motivante l'attività proposta, hanno però affermato che questa richiede tempo per l'approfondimento e la progettazione, aspetto questo molto vincolante a loro avviso.

I diari compilati e ritornati hanno dato una risposta positiva sia alla formazione che alla sperimentazione proposte. Le attività sono state valutate come adeguate al contesto e alla programmazione e molto piacevoli per gli alunni.

Si riporta di seguito il commento degli'insegnanti:

"Il laboratorio si è dimostrato molto interessante e di supporto al progetto educativo svolto durante l'anno. Riteniamo che tale lavoro debba essere svolto in modo continuativo da un "esperto" che segua i bambini dividendoli in piccoli gruppi".

Si è riusciti anche ad avere un parere informale dai genitori degli alunni coinvolti nella sperimentazione che hanno rilevato che nel corso della sperimentazione notavano un maggiore interesse per la voce e anche per i singoli fonemi pronunciati. Un genitore ha riferito che il figlio chiedeva spesso di ripetere lentamente le parole per poi giocare cercando quelle fonicamente affini, una bambina invece ripeteva spesso il proprio nome asserendo di star ascoltando i suoni che lo componevano, e così via.

Complessivamente l'attività si può dire abbia riscosso successo sia nei docenti che negli alunni che nei genitori. Il nostro rammarico è sempre il solito già constatato in altre situazioni analoghe: l'atteggiamento degli'insegnanti, quasi una paura a voler/dover modificare il proprio sapere e quindi il *modus operandi* abituale.

5.1.6. Allegati

Si allega il materiale fornito durante la formazione.

PROPOSTA DI SPERIMENTAZIONE DI FONODIDATTICA

La sperimentazione rientra in una concezione dell'educazione linguistica intesa in senso complessivo, un'attività di *Éveil au language et aux langues*: per apprendere lingue diverse bisogna prima essere "abili" e "consapevoli" nella propria L1.

Ambiti d'intervento: linguistico-espressivo.

Obiettivi:

- Stimolare la consapevolezza fonologia
- Promuovere le capacità discriminatorie e di manipolazione fonica

Approccio. Didattica ludica

Fasi: 1 lingua come veicolo di emozioni
2 lingua come veicolo di suoni e parole

I fase: il bambino capisce che le emozioni sono veicolate anche dal tono della voce che quindi deve essere adeguato.

Attività

Dopo aver rilevato i principali stati d'animo, i bambini devono prima individuare e poi riprodurre la corretta intonazione.

(La classe ha a disposizione delle carte da gioco rappresentanti diverse emozioni).

Es: gioco Uguale ma diverso

La stessa frase viene pronunciata con tonè diverse veicolando così intenzioni diverse.

Si comincia con gli avverbi di affermazione/ negazione fino a frasi complete.

Ecco un esempio di gradualità:

- Sì
- No
- Bene
- Ti aiuto io
- Ci vediamo domani a casa tua...

Variante a squadre

Si consegna una carta a un rappresentante di ciascuna squadra, questi interpreta una frase a piacere. Se la squadra indovina l'emozione abbinata guadagna un punto.

Note

L'attività aiuta a far emergere gli stati d'animo problematici nei bambini: paura, rabbia... e a migliorare i rapporti tra coetanei e con l'adulto.

II fase: Percezione e riproduzione corporea.

Esempi d'attività

A) Individuare i suoni:

1. data un'immagine/ disegno/ oggetto presente in classe individuare oggetti che contengano il suono
2. gioco a squadre: cerca il suono!
Divisa l'aula in sezioni, si devono trovare oggetti che contengano un determinato suono. Chi consegna oggetti contenenti il suono guadagna un punto, se ci sono più suoni all'interno del nome si ottengono più punti. Vince chi raggiunge i 10 punti.
3. Dato un suono, trovare parole che lo contengano.

B) Capire come si articolano i suoni

Lo specchio

1. Guardarsi allo specchio mentre si pronuncia un suono
2. Fare lo specchio di qualcuno

Le attività proposte portano il bambino prima alla riflessione cinestesica dell'elemento sonoro e all'esplicitazione dei meccanismi articolatori poi alla loro riproduzione. Gli alunni possono anche disegnare quanto vedono allo specchio o "baciare" un foglio, dopo essersi messi il rossetto, pronunciando il suono in modo da "fissare" la posizione delle labbra. Possibili integrazioni o fasi successive sono il completamento del disegno con

rappresentazione degli altri elementi coinvolti: lingua, denti, modo di fuoriuscita dell'aria.

Il ruolo dell'insegnante in questo caso è di guida all'analisi ma anche di controllo sia della corretta percezione che della produzione.

La bocca diventa:

1.Mano

Con le mani si può riprodurre la posizione della bocca mentre produce un suono. Pensiamo ai fonemi vocalici: in questo modo sarà ad esempio subito evidente la chiusura/apertura della bocca e l'arrotondamento o meno delle labbra.

2.Corda/Filo

Con il filo si può disegnare la forma della bocca vista davanti o di profilo ed eventualmente incollare il risultato su fogli da disegno in modo da "collezionare" la gamma dei suoni di una lingua che si potranno distinguere da altri di diverse lingue presenti in classe.

Mimo

Mimare le vocali: il gioco si può fare uno contro tutti o a squadre.

Un bambino mima un suono e il resto della classe o la propria squadra devono individuarlo.

C) Importanza del fonema

Giochi con coppie minime

1 Sia con scenette che con battute far capire l'importanza del singolo fonema.

- Buongiorno, vorrei un pollo/bollo

2: trovare nelle carte fonetiche l'immagine corrispondente con cambio fonema e creare una battuta o scenetta.

Le tecniche fin qui presentate coinvolgono il bambino attivamente e permettono di "fissare visivamente" il suono. Hanno inoltre il vantaggio della semplicità di realizzazione e dell'uso di materiali facilmente reperibili. Possono essere applicate con qualsiasi lingua e permettono l'acquisizione di competenze intra e interlinguistiche come previsto dal Quadro comune europeo.

Le attività di stimolazione e potenziamento della consapevolezza fonologica permettono anche di individuare alunni con possibili difficoltà di pronuncia o discriminazione fonica.

Tempi: Circa 2 incontri di 1 ora per attività.

I tempi e la cadenza sono indicativi e vanno programmati con le insegnanti in base agli esiti ottenuti e al numero di attività che si decide di sperimentare.

Da compilare dopo ogni incontro e restituire

Incontro del giorno _____

- | | | | |
|---|----|----|-----|
| 1. Gli argomenti esposti sono interessanti | sì | no | abb |
| 2. Ritengo la proposta realizzabile in classe | sì | no | abb |
| 3. La ritengo utile | sì | no | abb |
| 4. Gli aspetti didatticamente più utili sono | | | |
| 5. Gli aspetti più interessanti sono | | | |
- Suggerimenti

FONODIDATTICA NELLA SCUOLA MATERNA

Concetti base.

Fonodidattica: didattica della fonologia e della fonetica.

Fonetica: analizza e descrive le esecuzioni foniche della lingua.

- **fonetica** articolatoria: esamina e descrive la produzione dei suoni da parte degli organi fonoarticolatori.
+ fonetica uditiva: percepisce e controlla i suoni linguistici.
- Fonetica funzionale o **fonologia** o fonemica/fonematica studia il valore e la funzione dei suoni d'una lingua e i rapporti esistenti fra di loro.

FONOLOGIA: LINGUAGGIO ↔ LINGUA

Linguaggio: strumento del pensiero e di comunicazione. Tipico dell'uomo.

Lingua: tipico d'ogni comunità linguistica, sociale. E' composto di significante e di significato.

Propriocezione e Cinestesia

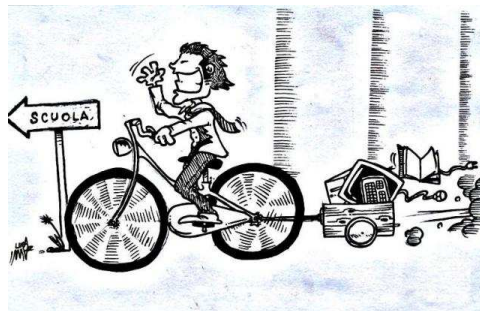
La capacità propriocettiva permette di comprendere la propria posizione in relazione al mondo esterno, nello spazio e capire come



avviene il movimento di una parte del nostro corpo. E' un meccanismo di ritorno del movimento.

Ad esempio un'infezione all'orecchio invalida la propriocezione non la cinestesia che non include l'equilibrio, il movimento e la capacità di capire come si è realizzato il movimento eseguito.

Consapevolezza fonica: è la consapevolezza dell'aspetto sonoro della lingua e che le parole sono formate da fonemi distinti.



Perché fare Fonodidattica nella scuola materna

1. perché è nei Programmi Ministeriali, Nuovi Orientamenti (1990).



La Fonodidattica nella scuola materna è inquadrabile in due campi d'esperienza:

- I discorsi e le parole:
 - o Capacità comunicative riferite all'orale...
 - o ...la lingua... nella complessità dei suoi aspetti costitutivi (fonologico, lessicale...) è un sistema di regole implicite che si applicano anche se non si sanno descrivere.
 - o Abilità: farsi capire dagli altri pronunciando correttamente le parole.
 - o Vissuto: all'entrata nella scuola dell'infanzia si possono constatare le differenze esistenti sul piano del linguaggio, che per alcuni può essere un dialetto o un'altra lingua, in cui il bambino è molto competente.
 - o Competenze: usare un metalinguaggio (attraverso l'analisi di significati e di somiglianze semantiche e fonologiche fra le parole, la ricerca di assonanze e rime...).
- Messaggi, forme e media:
 - o La scuola s'adopera affinché i linguaggi corporei, sonori e visuali più accessibili al bambino vengano accolti il più consapevolmente e correttamente possibile.
 - o Il bambino vive in un mondo caratterizzato dalla compresenza di stimoli sonori diversi, il cui



eccessivo e disorganico sovrapporsi può comportare il rischio sia di una diminuzione dell'attenzione e dell'interesse per il mondo dei suoni sia un atteggiamento di ricezione soltanto passiva.

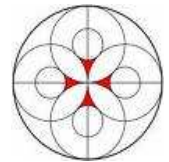
2: perché rispecchia la naturalità della lingua.

La lingua è prima di tutto espressione orale e solo successivamente e non necessariamente espressione scritta.

Capire e parlare sono aspetti linguisticamente e socialmente fondamentali, scrivere è complementare.

Il bambino impara prima a parlare e solo in un secondo tempo a scrivere: si deve partire da ciò che il bambino conosce e usa (rispettando sia il livello di linguaggio che quello di lingua).

3: per sviluppare un'educazione linguistica completa.



Come detto la lingua è prima di tutto oralità, ma ci si preoccupa dell'aspetto grafico perché è quello tradizionalmente considerato, scolasticamente "valutabile".

Se non si studia, stimola e potenzia l'aspetto primario, la formazione linguistica sarà parziale.

Gardner presentando la teoria sulle intelligenze multiple afferma che l'intelligenza linguistica ha la massima espressione nel poeta il quale *deve avere un'acuta sensibilità per la fonologia: i suoni delle parole e le loro interazioni musicali* e nel quale "vediamo all'opera con speciale chiarezza le operazioni centrali del linguaggio. Una sensibilità per il significato delle parole... Una sensibilità all'ordine fra le parole... A un livello un po' più sensoriale, una sensibilità ai suoni, ai ritmi, alle inflessioni...: quella capacità che può rendere bella da udire persino la poesia in lingua straniera" (Gardner 1987: 97).

Educhiamo potenziali poeti?

4: per prevenire o individuare precocemente eventuali disordini linguistico-fonologici.



- i DSL sono considerati i predittori più attendibili della dislessia (se persistono dopo i 4 si ha probabilità dell'80% di DSA: Bishop 1992, Stella 2004).
- Per favorire lo sviluppo di competenze metafonologiche: senza elevata competenza fonologica, che dev'essere consolidata da almeno 2 anni, non si sviluppa la competenza metafonologica.

Se gli studi dicono che la c. fonologica dev'essere completata a 3 anni ne consegue che dai 5 anni si sviluppa la c. metafonologica.

5: per favorire la maturazione della memoria fonologica:

- la memoria fonologica riveste un ruolo primario nell'acquisizione e apprendimento di lingue e "contenuti".
- Se ci sono problemi nella MBT
 - deficit immagazzinamento dati
 - difficoltà di recupero della traccia, nel ricordo
 - favorisce l'apprendimento della letto-scrittura



6: per favorire l'apprendimento della lettura.

Le competenze fonologica e metafonologia svolgono un ruolo primario nell'apprendimento di lettura e scrittura in quanto permettono l'analisi della struttura fonica della parola, favoriscono l'attenzione al suono e all'enunciato



7: per fornire strumenti necessari a ulteriori apprendimenti linguistici come previsto dal Quadro Comune Europeo delle lingue.

Se non si è competenti e linguisticamente "maturi" nella propria lingua madre difficilmente lo si sarà in altre. L'insegnante di L fin dai primi anni deve fornire e sviluppare la maturazione di strumenti/abilità "trasferibili" all'apprendimento d'altre L. Questa visione dell'educazione linguistica è auspicata anche nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, d'ora in poi Quadro comune europeo. Al punto 8.2.1. "Diversificazione all'interno di un quadro concettuale comune" si propongono tre principi fondamentali per lo sviluppo dei curricula:

1. "...devono rispondere all'obiettivo generale della promozione del plurilinguismo e della diversificazione linguistica. Ciò significa che l'insegnamento e l'apprendimento di ogni lingua deve essere concepito anche in relazione a quello delle altre lingue... per sviluppare a lungo termine diverse abilità linguistiche."
2. tener conto del "rapporto costi/efficacia... favorendo *transfer* di abilità da una lingua all'altra"
3. "le considerazioni e le azioni correlate ai curricula... siano definite per la loro funzione nell'educazione linguistica generale"



Il Metodo fonetico

Il **metodo** consiste nel:

- rendersi conto delle possibilità articolatorie dell'apparato-fono-articolatorio

- nel saper riconoscere e riprodurre i suoni di una lingua

Strumenti: orogrammi, vocogrammi, tonogrammi...

Fine: di una lingua conoscere e rispettare

→ ortofonia: adeguata articolazione e durata di vocali e consonanti

→ ortoepia: adeguata pronuncia es. bene

→ ortologia: adeguata intonazione e connessione di parole e frasi

Richiede e produce COMPETENZA

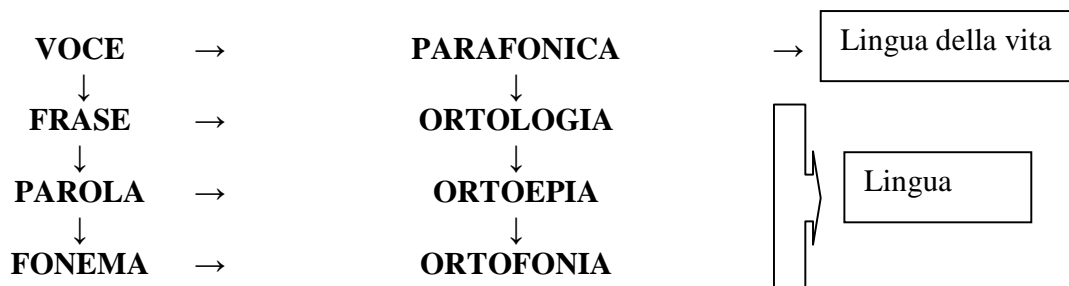
Il docente dev'essere COMPETENTE per educare e insegnare in modo scientificamente corretto



Il discente finale sarà linguisticamente COMPETENTE in L1 e potrà trasferire abilità in altre LS → valore aggiunto

Si tratta perciò di sviluppare competenze linguistiche transdisciplinari che vanno recuperate a livello disciplinare e interdisciplinare.

Percorso sperimentazione: proposta



PARAFONICA

Uso particolare d'elementi fonici e prosodici per indicare emozione, atteggiamento, ruolo sociale.

Diversa dall'intonazione perché può riguardare ad esempio tutto un testo.

Caratteristiche

- **Tonalità:** sollevamento → stupore, aggressività, parlando a bambini
Abbassamento → tristezza, amore, apatia
Espansione → allegria
Compressione → sonnolenza
- **Velocità:** lento → calma, noia
rapidità → paura
- **Ritmo:** maggiore → sarcasmo
- **Forza accentuale:** robusta → aggressività
debolezza → timidezza, tristezza
- **Pause d'esitazione:** vuote o piene
- **Qualità fonatoria:** labializzazione → broncio
nasalizzazione → temerarietà
arretramento lingua → disgusto
la voce può essere mormorata, bisbigliata, tremula, tesa...

↓

Ortologia: corretta espressione (es: intonazione)

↓

Ortoepia: corretto uso

↓

Ortofonia: corretta produzione dei suoni

Possibile programmazione curricolare

Obiettivi/abilità	1	2	3

Parafonica			
Ortologia			
Ortoepia			
Ortofonia			
Sviluppare capacità sonoro-attentive			
Sviluppare la memoria uditiva			
Sviluppare le capacità d'ascolto			
Sviluppare l'ascolto selettivo			
Classificare rumori e suoni per caratteristica			

Localizzare fonte sonora			
Riconoscere pezzi di frase/parole/fonemi			
Riconoscere parole mono-bi-trisillabici			

5.2. Fonoteam

Nel corso dell'a.a. 2009-2010 è stato avviato un progetto di formazione denominato Fonoteam con l'Istituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González" di Buenos Aires destinato ai futuri insegnanti di lingua italiana che desiderano approfondire la loro conoscenza in campo fonetico.

L'idea è nata dalla constatazione frequente della diffusa necessità di formazione della lingua italiana, con particolare attenzione all'aspetto fonetico, propria dei Paesi dell'America Latina.

Il gruppo composto da circa 15 studenti e neoprofessori si riuniva periodicamente per discutere e analizzare aspetti fonetico-fonologici e esaminare materiale audio.

L'obiettivo finale era la trasposizione didattica di quanto appreso durante le sessioni comuni.

L'Università ha attivato un forum di discussione in cui venivano pubblicate le attività oggetto di studio e le discussioni relative.

Il corso ha preso avvio il 14 maggio del 2008 e vi hanno preso parte una decina di studentesse a cui poi si è aggiunta un'insegnante del Venezuela.

Gli argomenti trattati sono stati i seguenti.

1. segnali discorsivi e loro didattizzazione
2. gli italiani regionali

Gli obiettivi erano:

1.1. I segnali discorsi: loro classificazione

1.2. "Fonosimboli": definizione

2.1. riconoscere e differenziare le parlate

- per differenziare "marcato" da "non marcato"

- per costruire il nostro modello

- per individuare le diverse varianti ma anche per riprodurle, imitarle (intendendo l'imitazione come un esercizio utile alla gestione della propria articolazione)

- e, dal punto di vista didattico, per avere chiarezza riguardo ai diversi modelli che possiamo offrire.

C'è stato anche un incontro sperimentale sempre all'interno del medesimo istituto in cui si è data l'opportunità ai partecipanti al corso di mettere in pratica quanto discusso e ipotizzato durante gli incontri. Gli allievi hanno organizzato una lezione sui segnali discorsivi all'interno delle lezioni di Fonetica del Corso di Laurea che prepara a diventare insegnanti di Lingua Italiana.

Il forum ha rappresentato una prima opportunità d'incontro per gli insegnanti d'italiano dell'America Latina che hanno dichiarato tra l'altro " per ciò che riguarda la fonetica, posso dire che si studia pochissimo e la fonetica dell'italiano è praticamente inesistente, per cui i lavori che faremo insieme saranno i nostri primi contributi per gli studenti di questa parte del mondo!"

Al termine del percorso una parte del gruppo ha continuato l'attività formativa iscrivendosi al Corso di Formazione organizzato nell'a.a. 2010-2011.

Di seguito viene riportato un resoconto finale scritto dalle partecipanti al Fonoteam.

Il Fonoteam è un gruppo di ricerca e azione fonetica a Buenos Aires, Argentina.

Si occupa di affrontare lo studio teorico della fonetica dell'italiano e riflettere sull'importanza che essa ha nella formazione docente e lo spazio che deve avere in una lezione di lingua.

Più recentemente sono stati approfonditi argomenti quali quello dell'analisi contrastiva, in particolare, con lo spagnolo "rioplatense" per capire il processo di apprendimento della fonetica e il perché di alcuni errori fonetici degli ispanofoni.

Il gruppo ritiene che prepararsi su questo piano gli permette poi di partecipare e contribuire alla discussione nei dibattiti sulla fonetica. D'altra parte cerca di riflettere sulla metodologia d'insegnamento e sull'apprendimento della fonetica italiana dal punto di vista degli utenti di madrelingua spagnola.

Il Fonoteam è formato da insegnanti d'italiano che hanno un particolare interesse verso la fonetica ed è quindi aperto a tutti quei docenti che abbiano la stessa motivazione. Coordinati da Maria Emilia Pandolfi, insegnante di fonetica nei principali centri di formazione docente a Buenos Aires, il gruppo prevede un incontro ogni tre settimane nel quale si riflette sulle letture proposte nell'incontro precedente e sul modo di portare avanti l'azione fonetica. Ogni integrante del gruppo ha insegnato e insegna fonetica ai suoi allievi nelle lezioni di lingua italiana, in diversi livelli d'apprendimento: alla Scuola dell'infanzia, all'elementare, al liceo e ai centri di formazione docente.

Dalla nascita del Fonoteam, a marzo del 2008, sono stati creati diversi progetti a partire dal materiale studiato. Alcuni degli argomenti approfonditi sono stati poi didattizzati e proposti in classe agli studenti della materia Fonetica e Fonologia I e II presso l'Istituto di Formazione docente di Buenos Aires. Per esempio: i segnali discorsivi, il webquest per imparare l'intonazione dell'italiano, gli italiani regionali, e lo spagnolo rioplatense e il Lunfardo nell'insegnamento dell'italiano.

Fonoteam e Centro di sperimentazione fonetica dell'Università di Venezia

Sin dalle origini il Fonoteam si é posto il problema del modello di pronuncia su cui lavorare e da insegnare. Dato che insegnare fonetica all'estero parte dallo svantaggio di non avere sempre a disposizione modelli di pronuncia validi e non avere possibilità di confronti e monitoraggi continui, per noi é importantissimo poterci rifare ai criteri che provengono da un centro autorevole come quello di Venezia. Per coloro che lavoriamo all'estero diventa imprescindibile avere un modello di riferimento a cui rifarci ogni volta.

D'altra parte, dal punto di vista teorico la Fonetica dell'Italiano non si studia all'Università argentina né ci sono centri di studio o ricerca che possano permetterci di formarci in proposito. Il contatto con Venezia ci consente di formarci e di confrontarci.

Allo stesso tempo Venezia ci accompagna nelle iniziative che noi proponiamo, ci fornisce del materiale e della consulenza sia dal punto di vista teorico che fonodidattico.

Riteniamo che sia importante rilevare i bisogni formativi che si presentano all'estero quando si studia fonetica e rifletterci su insieme agli esperti di Venezia che, non conoscendo la realtà all'estero, possono capire quali sono gli aspetti su cui bisogna lavorare per sopperire a questi bisogni.

Il Fonoteam, nel 2011, dopo le vacanze estive, riprenderà il lavoro con nuovi progetti da svolgere lungo l'anno scolastico. I principali progetti per questo anno sono:

- partecipazione al Convegno Internazionale di Fonetica che si terrà nella città di Córdoba ad agosto*
- collaborazione nel laboratorio di Fonetica coordinato da MEP per gli studenti dell'Istituto di Formazione docente "Joaquín V. González" (12 ore di lezione)*

Contenuti:

- 1. Construir un modelo de pronunciación en Italiano.*
- 2. Fonética y didáctica: fonética con niños, adolescentes y adultos*
- 3. Fonética y música*
- 4. Fonética y cine*
- 5. Fonética del Italiano y fonética de otras lenguas: estrategias inter-lingüísticas de adquisición de la pronunciación*

Valutazione dell'esperienza fatta finora:

Avendo individuato il bisogno di accrescere la nostra competenza fonologica come insegnanti, la partecipazione agli incontri del fonoteam ci ha permesso di colmare questa lacuna.

Abbiamo potuto riprendere lo studio della Fonetica che avevamo iniziato al Professorato in Fonetica I e II e approfondirlo in modo più sistematico.

Per noi è stato sempre molto ricco il confronto tra di noi e con Venezia, lo scambio di pareri ed esperienze, la possibilità di preparare del materiale e delle lezioni insieme e poter conoscere il punto di vista degli altri.

Rileviamo anche il fatto che nelle nostre scuole, tra i colleghi della stessa istituzione, le proposte relative all'insegnamento della fonetica sono viste con interesse e come qualcosa di innovativo.

5.3. Il Corso di Formazione in fonodidattica

A quanto ci risulta, esso rappresenta la prima proposta del genere in Italia e forse anche all'estero.

Come già accennato per quanto riguarda la storia della didattica della Fonetica e Fonologia e i riferimenti agli studi scientifici, l'Italia non ha una tradizione in questo settore che è particolarmente sviluppato nei paesi di lingua inglese, soprattutto Regno Unito, Stati Uniti, Australia e Nuova Zelanda, e in Francia. Pertanto l'insegnamento della lingua italiana risente sia in madrepatria che all'estero della mancanza di formazione sia per quanto riguarda gli insegnanti che, di conseguenza, gli studenti. Paradossalmente però questo vuoto è maggiormente sentito fuori dai confini italiani forse perché si è costretti giocoforza a confrontarsi con la pronuncia. Possiamo perciò quasi dire che in generale sono più fortunati e motivati gli studenti stranieri che sentono la necessità d'approfondire la corretta pronuncia della lingua che studiano.

5.3.1. Struttura del corso

Il corso proposto ha una modalità esclusivamente on line per permettere ai docenti di tutto il mondo la possibilità di frequentare le attività proposte durante i moduli. E' previsto un incontro in presenza, non obbligatorio, per discutere, approfondire tematiche presentate durante la frequenza.

La struttura prevista segue una logica modulare.

Di seguito una sintesi dei punti principali:

- breve periodo di familiarizzazione con la piattaforma formativa adottata
- frequenza dei seguenti moduli:

Modulo 1	<p>La Fonetica dell’Italiano</p> <p>Il modulo si propone di affrontare, sviluppare e approfondire la dimensione orale della lingua.</p> <p>Saranno forniti elementi teorici e pratici volti alla conoscenza e all’utilizzo delle strutture fonetiche e fonologiche dell’Italiano.</p> <p>In questo primo modulo verranno date le basi teoriche sul sistema vocalico e consonantico dell’italiano nonché sulle principali strutture prosodiche.</p>
Modulo 2	<p>Fonetica contrastiva</p> <p>Il modulo si propone di fornire maggior consapevolezza riguardo ai meccanismi fonologici che il parlante utilizza nella L1 e confrontarli con quelli da utilizzare nella L2.</p> <p>Si delineano degli strumenti per evidenziare le convergenze e differenze tra i due sistemi fonologici a contatto nonché degli elementi didattici per affrontare problemi di interferenza fonologica.</p>
Modulo 3	<p>Fonodidattica</p> <p>Il modulo si propone di delineare il ruolo della Fonetica nell’educazione linguistica e le conseguenti implicazioni didattiche.</p>
Modulo 4	<p>Le tecniche</p> <p>Sono presentate alcune proposte didattiche che seguono i principi della Fonodidattica.</p>
Modulo 5	<p>Fonorisorse</p> <p>Il modulo prevede l’esplorazione e l’analisi fonetica di diversi materiali autentici e no, con pronuncia neutra e regionale, utili in Fonodidattica: documenti sonori, siti e altro materiale reperibile on line e non solo.</p>
Modulo 6	<p>Progettazione e verifica</p> <p>In questa fase, ritenuta di sperimentazione, i corsisti sono tenuti a progettare un’intera UD a scopo fonetico che verrà presentata come attività per la verifica del corso svolto.</p>

- dopo i primi due moduli c'è una pausa di approfondimento avente per oggetto:
 - o Fonetica e risorse tecnologiche
 - o Applicazioni della fonetica
 - o Discussione su dubbi emersi e su materiali reperiti dai corsisti
- L'ultimo modulo prevede la progettazione e sperimentazione di attività di FD in un contesto scolastico a scelta del docente e in base agli interessi. Al termine dell'attuazione è previsto un resoconto.

La scelta di proporre una breve interruzione dopo i primi due moduli è stata determinata da:

- motivi didattici: si è visto per esperienza di tutoraggio di moduli di Fonetica all'interno del Master Itals che i corsisti necessitavano di tempi dilatati per:
 - o interiorizzare la terminologia specifica
 - o sperimentare la trascrizione
 - o sperimentare la fonetica articolatoria
- motivi organizzativi, diversi per i due emisferi, australe e boreale, dovuti alla diversa calendarizzazione stagionale e quindi lavorativa.

Ciascun modulo è tutorato e prevede:

- scansione mensile
- attività settimanali
- verifica finale

La frequenza consiste nello studio del modulo a disposizione in formato pdf, nella discussione con gli altri colleghi su argomenti proposti sia dal tutor che dai corsisti e dall'elaborazione di attività. Al termine è prevista una verifica da svolgere in circa due giorni e da rispedire al tutor che provvederà alla valutazione seguendo la griglia allegata. Ogni corsista riceverà la valutazione personalizzata e all'interno del forum apparirà un feedback globale.

E' prevista l'elaborazione finale d'un progetto di sperimentazione FD al quale deve seguire la parte operativa e il resoconto finale da effettuarsi nel mese di giugno.

PERIODI		MODULI
22/09/10-13/10/10	Frequenza moduli	Familiarizzazione con la piattaforma
10/10/10-30/11/10		I modulo
01/12/11-24/12/10		II modulo
02/01/11-31/01/11	Approfondimenti	Tre argomenti
01/2/11-28/02/11	Frequenza moduli	III modulo
01/03/11-31/03/11		IV modulo
01/04/11-30/04/11		V modulo
02/05/11-31/05/11		VI modulo

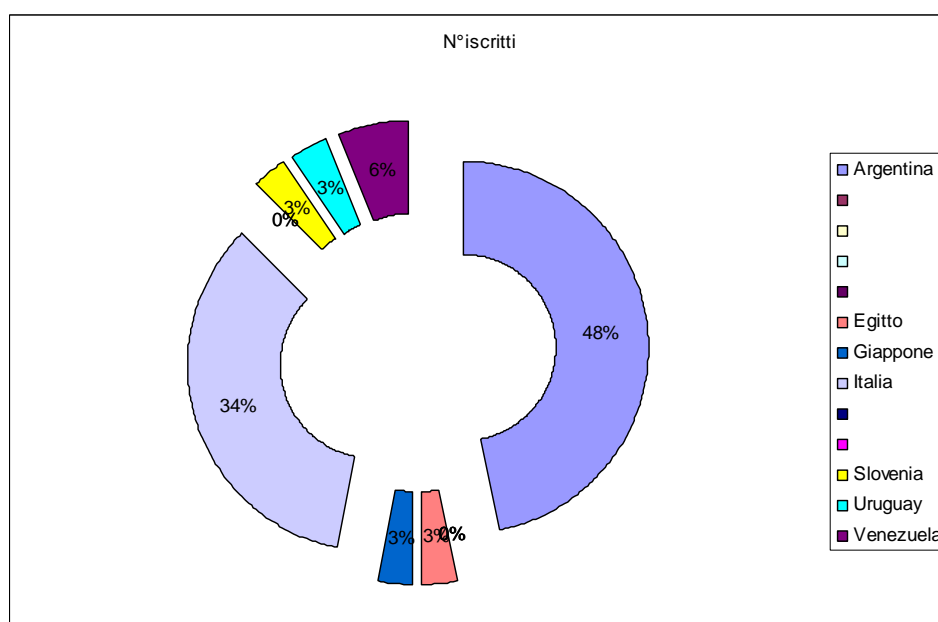
5.3.2. Gli iscritti

Come già accennato, sembra che ci sia più richiesta di perfezionamento della pronuncia della lingua italiana da parte degli studenti stranieri che italiani.

Questo aspetto è stato in parte confermato dalla tipologia degli iscritti al corso di formazione.

Il totale dei docenti partecipanti era di 31 sparsi per i diversi continenti.

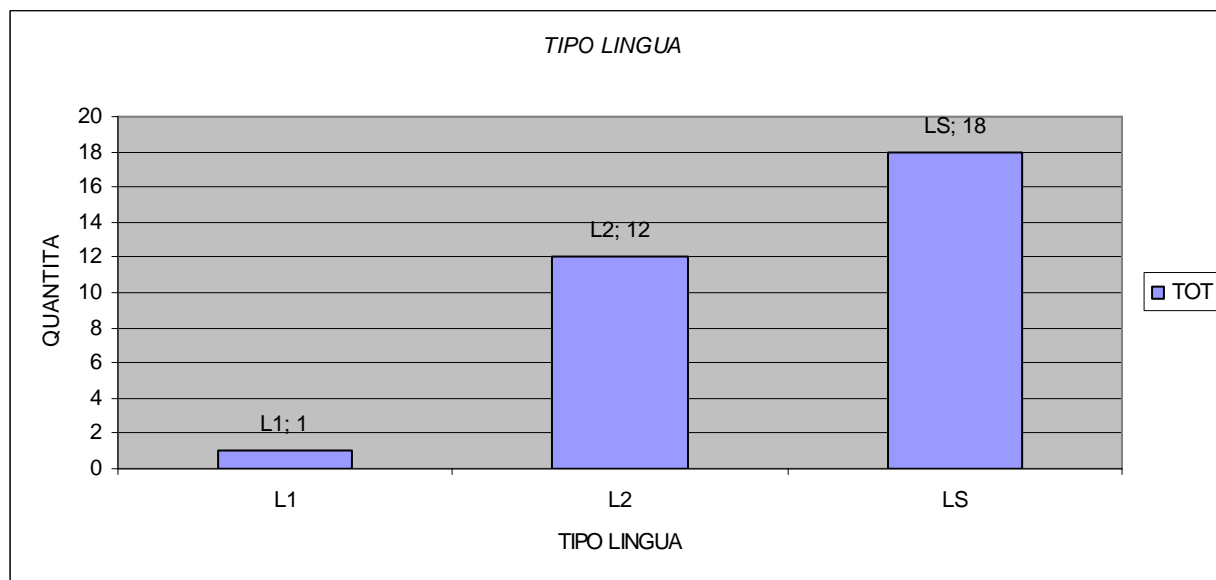
La provenienza era così composta:



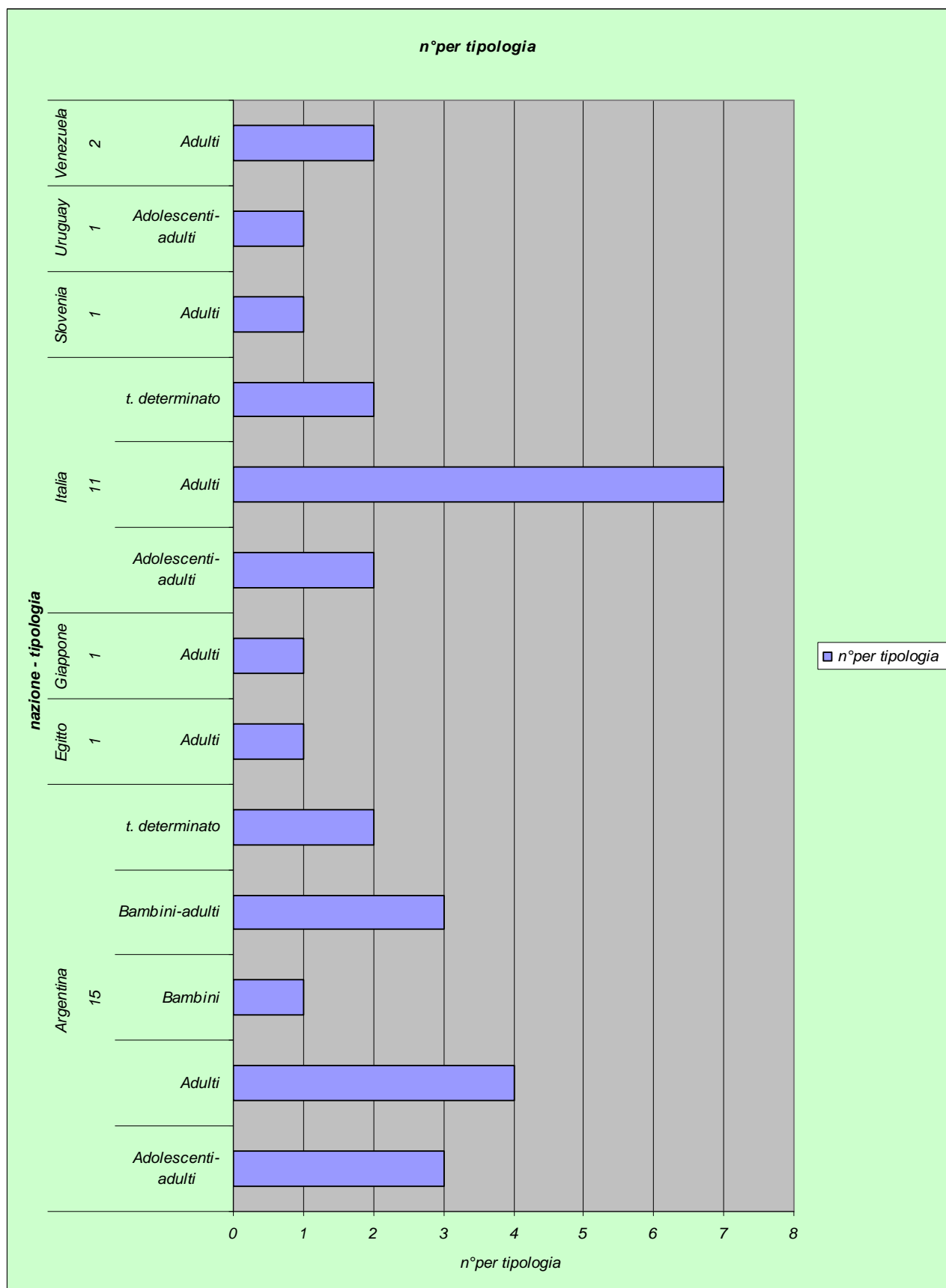
Il forte numero di adesioni da parte d'insegnanti provenienti dal Sud America è dovuto anche al fatto che la gran parte di loro aveva frequentato il Fonoteam nell'anno precedente e aveva così deciso di proseguire la formazione.

Da sottolineare inoltre che una parte degli insegnanti non è madrelingua.

La tipologia di lingua target che si è venuta a delineare vede una netta maggioranza di LS anche se vi è un numero consistente di insegnanti L2 dei corsi CTP, Erasmus..., un solo caso d'insegnante L1 e questo è chiarificatore, a nostro avviso, della percezione della necessità di formazione linguistica specifica della pronuncia.



Di seguito il grafico indica l'età target degli studenti nei singoli Paesi.



Motivazioni

Da una veloce indagine sul perché gli insegnanti si siano iscritti al Corso di Formazione è emerso che le motivazioni principali sono state:

- accrescere le competenze fonologiche
- conoscere tecniche d'insegnamento della fonetica
- colmare lacune formative
- far parte d'un gruppo di lavoro che s'occupa d'una tematica altrimenti trascurata

Ecco alcune delle motivazioni inviateci per l'iscrizione al Corso.

1. Prima di trasferirmi a Tokyo ho vissuto per due anni a Okinawa durante i quali ho insegnato fonetica della lingua italiana in un'università delle arti presso la facoltà di musica.

Adesso insegno italiano in due università a Tokyo, di cui una è un'università musicale. Tengo anche un corso, di cui ho realizzato il curriculum di fonetica dell'italiano per cantanti e studenti d'opera all'Istituto Italiano di Cultura.

Ho cominciato a interessarmi alla fonetica quando l'università di Okinawa mi ha chiesto di insegnarla e per fortuita coincidenza stavo frequentando il Master Itals di I livello. Ho quindi studiato il modulo di fonetica con grande attenzione e sono entrata subito nel mondo del metodo fonetico di Canepari.

Anche dopo il Master ho continuato a fare ricerca e adesso la fonetica è la mia grande passione.

Mi sono iscritta a questo corso perché **seno di avere bisogno di approfondire**, grazie ai tutor e a tutti voi, **la parte dedicata alle tecniche**.

Ho dei bisogni specifici perché i miei studenti sono cantanti e per loro una corretta pronuncia è un importante strumento di lavoro.

Come immagino sappiate, **sono pochissimi gli insegnanti che si interessano di fonetica** e che la insegnano sistematicamente, per questo motivo trovarmi in questo ambiente virtuale con tutti voi interessati, come me, a questa disciplina, è una cosa molto nuova e molto stimolante. Rossella

2. Dare alla fonetica lo spazio che merita nella didattica della lingua costituisce l'obiettivo principe che mi ha avvicinato al corso, nella convinzione che l'aspetto musicale della nostra lingua, così determinante nella scelta che gli studenti stranieri di italiano fanno, debba essere indagato, apprezzato e assaporato insieme. Stefano

3. Quando ho saputo dell'esistenza di un percorso di formazione in fonodidattica dell'italiano, ho deciso di iscrivermi immediatamente, sia per **l'interesse** che nutro nei confronti della linguistica, sia perché **riconosco l'importanza della fonetica nell'insegnamento delle lingue** straniere e **vorrei**, in futuro, **potermi avvalere di un metodo fonetico efficace**.

4. Da quando ho studiato la fonetica del francese me ne sono innamorata e ora nel mio lavoro ho l'occasione d'insegnare la fonetica dell'italiano a studenti universitari. Inoltre **a nessuno dei miei colleghi piace la materia, quindi vorrei fare un buon lavoro e formare bene i miei ragazzi**. Per questo motivo mi piacerebbe **approfondire le basi teoriche della fonetica, conoscere metodologie diverse per il suo insegnamento e avere mezzi a disposizione per reperire materiale teorico-pratico sull'argomento**. Considero che lo scambio di opinione fra colleghi di varie parti del mondo sarà un'esperienza positiva per tutti.

5.3.3. Riflessioni sull'esperienza

Nel momento in cui scriviamo, il corso è ancora in essere, ma si può definire senza dubbio un'esperienza riuscita: il numero dei messaggi inviati, le attività svolte, i feedback ricevuti portano a considerarla un percorso positivo e sentito dagli insegnanti come esigenza primaria a livello formativo. Sono arrivate infatti richieste di altri corsi di formazione inseriti nelle attività delle singole scuole. Per l'anno prossimo è quindi previsto non solo di riproporre il corso già sperimentato, ma anche analoghi corsi specifici a seconda della madrelingua di provenienza.

5.4. Conclusioni sulle attività di formazione intraprese

La formazione si è rivelata il punto forte dell'intero percorso di ricerca: ha permesso di toccare con mano ciò che si era ipotizzato nella fase iniziale:

- alla mancanza d'offerta di formazione non corrisponde una mancanza di richiesta di formazione
- gli insegnanti stessi riconoscono l'importanza della fonetica nel percorso didattico, ma si dichiarano inadeguati a progettare percorsi fonodidattici
- gli studenti rispondono positivamente alle proposte fatte
- nel caso della sperimentazione nella scuola dell'infanzia si è ancora una volta constatato l'entusiasmo per le attività e le successive ripercussioni sull'apprendimento

- malgrado ciò se l'insegnante non è il diretto richiedente della formazione, è difficile convincerlo a continuare nel percorso intrapreso a causa dell'impegno che ciò comporta.

6.0. I materiali elaborati

Il materiale successivamente presentato rappresenta una parte di quanto elaborato durante il Corso di Formazione di Fonodidattica dell'italiano attivato nel presente a.a.

Come spiegato in Formazione dei docenti, il Corso è costituito da diversi moduli strutturati in modo da avviare gli insegnanti dalla formazione teorica in fonetica all'applicazione didattica.

Quanto scritto è stato pensato in funzione dei destinatari caratterizzati da una preparazione molto diversa: da chi non ha avuto alcun contatto formale con la fonetica a chi ha seguito corsi di formazione all'università fino ad arrivare a chi è docente di fonetica in realtà straniere.

Gli unici elementi comuni sono rappresentati dalla motivazione e dalla convinzione dell'importanza della fonetica nell'insegnamento d'una lingua.

La struttura del modulo è impostata per:

- una rapida fruizione *on line*
- una scansione in attività settimanali
- stimolare continuamente alla discussione

I paragrafi sono perciò di lunghezza media e al termine sono previste attività pratiche e/o domande di stimolo alla discussione.

Il linguaggio usato è scientifico pur se orientato alla semplicità. Ci si rivolge, inoltre, direttamente alla classe, come in una lezione frontale.

I moduli scritti sono accompagnati costantemente da un forum *on line* dove si dà la possibilità di dipanare eventuali dubbi, d'approfondire temi e sviluppare attività didattiche.

Al termine del modulo è presentata anche un'esemplificazione del lavoro virtuale di quanto già svolto tramite una scelta delle attività preparate dagli studenti nelle tre settimane di didatticizzazione, la prima è di studio e analisi teorica d'argomenti emersi durante la lettura del materiale.

Fonorisorse. I materiali in Fonodidattica

di Maria Assunta Simionato

Indice

1. Introduzione

2.0. I materiali

2.1. Materiali autentici e non autentici

2.2. Materiali di diversi supporti

2.3. Materiale audio, video e multimediale

2.4. Perché usare materiale sonoro e multimediale

3.0. La motivazione

4.0. Varietà di modelli linguistici

4.0 Scegliere i materiali

4.1. Parametri classici

4.2. Parametri propri della scelta dei documenti in fonodidattica

4.3. Fonti e tipologia degli input in fonodidattica

5.0. Definizione degli obiettivi fonici e scelta dei materiali

5.1. Fasi della didatticizzazione

6.0. Fonodidattica e internet

6.1. Materiali on line più diffusi

6.2. Analisi linguistica di materiali on line

7.0. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento

8.0. Strumenti a disposizione

8.1. I cartacei

8.2. Strumenti on line

9.0. Tecnologie utili

9.1. Siti

9.2. Riepilogo

10. 0. Bibliografia e sitografia

1. Introduzione

In questo modulo affronteremo l'argomento dell'uso dei materiali sonori in Fonodidattica.

I concetti di base relativi alla nozione di apprendimento spontaneo e guidato vengono dati per sottintesi nella formazione di base dell'insegnante.

E' prevista una sintesi dei parametri solitamente adottati per scegliere i materiali.

Si affronteranno i seguenti argomenti:

I materiali:

- tipi di materiale
- uso di materiali
- scelta
- fonti e tipologia

Definizione obiettivi FD

Didatticizzazione

FD e Internet

Materiali on line

Strumenti e QCER

Strumenti a disposizione: cartacei e on line

2.0. I materiali

I materiali di norma usati in glottodidattica si possono suddividere in base a:

1. **origine** per cui si hanno due tipologie:

- autentici
- non autentici

2. **supporto** per cui s'individuano materiali:

- cartacei
- audio
- video
- multimediali

2.1. Materiali autentici e non autentici

La definizione di "materiale autentico" apparve per la prima volta nel 1976 (Wilkins, 1976: 79) e fu coniata da Wilkins per indicare il materiale nato "nella madrepatria" e quindi avente come destinatari i nativi.

Le caratteristiche principali del materiale autentico sono essenzialmente date dal fatto che esso:

- è rappresentativo della lingua e cultura del Paese
- presenta tutte le componenti linguistiche e extralinguistiche: parafonica, prossemica, cinesica...
- è altamente motivante per gli studenti

I possibili aspetti negativi da considerare sono:

- in origine non è prodotto per scopi didattici
- se reperito on line esso può avere una qualità sonora non adeguata all'ascolto in classe
- può diventare datato in breve tempo sia a livello di contenuto che di lingua, nel caso di lingua gergale o settoriale

2.2. Materiali di diversi supporti

Materiali cartacei

Solitamente quando si pensa ad aspetti orali della lingua non ci si riferisce a documenti cartacei, tutt'al più essi sono intesi come testi da leggere o tracce di dialoghi da creare o, nella migliore delle ipotesi, trascrizioni di singole parole o descrizioni di varietà di pronuncia non necessariamente accompagnate da trascrizioni.

In Fonodidattica invece i materiali cartacei sono fondamentali perché permettono di “visualizzare i suoni” come vedremo di seguito.

Secondo voi quali sono i supporti cartacei utili per l'insegnamento della pronuncia?

2.3. Materiale audio, video e multimediale

I supporti audio e video a disposizione di studenti e docenti sono numerosi a partire da quelli ormai allegati a libri di testo, giornali reperibili anche in edicola o agli audiolibri.

I sussidi dei libri di testo hanno la peculiarità d'essere nati per finalità didattiche e essere mirati per livello, obiettivo, destinatari e quindi potremmo dire ...quasi “pronti” per un uso diretto. Per contro non sono sempre autentici.

I materiali altrimenti disponibili hanno il pregio d'essere autentici, ma non progettati per la didattica e quindi innanzitutto devono essere vagliati (cfr. sotto) e successivamente didatticizzati.

Analogo discorso degli audio vale anche per i materiali video e multimediali.

Indicate nelle due colonne i vari tipi di materiale adattabile a scopi didattici

Materiale audio	Materiale video

3.0. Perché usare materiale sonoro e multimediale.

Tra le ragioni principali dell'usare materiale sonoro, audio e video, in classe vi sono la motivazione degli studenti e il fattore del modello linguistico.

3.1. La motivazione

Numerose ricerche (tra gli altri Ushi 2001) dimostrano:

1. la presenza di effetti positivi dell'uso delle TIC, Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione, in glottodidattica per quanto riguarda:

- motivazione
- comprensione dell'input
- qualità e quantità dell'insegnamento/apprendimento

2. di contro la presenza di più stimoli multimediali non genera necessariamente un apprendimento in quanto si può verificare una sorta di "sovraccarico cognitivo".

L'uso di materiali sonori in classe di LS è ormai consolidato, non così purtroppo per la LM: raramente si ipotizza l'ascolto d'un brano non vincolato a obiettivi classici come la comprensione o la successiva rielaborazione.

In realtà sia per la LM che L2/LS l'ascolto di audio in aula permette:

- la maturazione d'un atteggiamento rivolto all'ascolto
- l'affinamento delle capacità d'ascolto
- il rafforzamento della memoria fonologica

E com'è ovvio le abilità sviluppate in una lingua ricadono su una seconda lingua appresa, meglio quindi cominciare subito con la LM per aiutare successivamente l'apprendimento delle altre lingue, come anche indicato dal QCE.

A dire il vero, l'ascolto è uno dei canali privilegiati nei primi 5 anni di scuola, purtroppo il "saper ascoltare" è raramente impostato come strumento d'apprendimento e potenziato nel tempo essendo tralasciato quasi del tutto appena appare la grafia.

3.2. Varietà di modello linguistico

Abbiamo già visto nel modulo precedente che lo studente dev'essere a contatto con diversi input linguistici, non potendo l'insegnante essere l'unico modello soprattutto se di LS.

Stabilito che il docente deve necessariamente avere una buona pronuncia, egli però deve anche favorire l'esposizione più ampia possibile alla differenziazione della lingua insegnata.

Soprattutto con i livelli più elevati, ma a partire già dal B1 avrà cura perciò di scegliere materiali che rispecchino la varietà sociale, geografica, situazionale... per permettere all'allievo di maturare competenze attive nell'ascolto e nella produzione diversificate in relazione a contenuto, destinatario, luogo...

4. 0. Scegliere i materiali

Per quanto riguarda la scelta dei materiali, la Fonodidattica rispetta ovviamente i parametri classici della glottodidattica aggiungendo però una particolare attenzione alla qualità e alle caratteristiche del materiale sonoro.

4.1 Parametri classici

Parametri classici di valutazione.

- **età** degli studenti destinatari: è evidente che studenti della scuola primaria, adolescenti e adulti accoglieranno in modo diverso ad esempio uno spezzone di telegiornale registrato o una canzone, si dovrà perciò aver cura d'adeguare il materiale all'età dei destinatari

- **materiale tecnico a disposizione:** sulla scelta influirà molto la disponibilità di lettore CD, DVD, PC, video, programmi per riascolto di brani...
- **obiettivo destinatari:** si pensi alla diversa fruibilità del materiale in corsi di lingua di diversa tipologia (classi dell'Istituto alberghiero, di periti informatici o manager) sia per quanto riguarda il livello di partenza e d'arrivo sia per il tipo di lingua obiettivo
- **livello linguistico:** Il materiale ipotizzato dev'essere adatto al livello della classe: non dev'essere infatti né frustrante perché troppo difficile, né troppo semplice perché demotivante. In breve accessibile ma dotato di rilevanza a livello contenutistico e linguistico-comunicativo.
- **contesto didattico:** studenti di città, di periferia, dirigenti e appassionati di lingue manifesteranno atteggiamenti e interessi diversi nell'apprendere una lingua
- **numero alunni:** è spesso vincolante nell'attività da proporre per quanto riguarda la scelta del mezzo tecnico (es. numero cuffie d'ascolto a disposizione), tempo necessario per la ripetizione...
- **argomento:** talvolta non si pone abbastanza attenzione nella scelta dell'argomento da proporre. Immaginate però di seguire un corso di lingua dopo una giornata intensa di lavoro e sentirvi proporre l'ascolto, magari ripetuto, d'un'esperienza drammatica: una parte del desiderio iniziale di trascorrere il vostro tempo libero apprendendo una lingua straniera sicuramente va affievolendosi; ipotizziamo la stessa persona che ascolta un'esperienza di viaggio, magari divertente: l'attenzione e la motivazione non vengono meno e la memoria rimane attiva
- tipologia di **supporto:** cartaceo o multimediale. Da valutare chiarezza, modalità espositiva e ... ovviamente qualità: niente di più fastidioso e noioso dell'ascolto di file audio di bassa qualità
- **funzioni linguistiche** da attivare: le funzioni linguistiche secondo Jakobson sono: f. referenziale, f. emotiva, f. conativa, f. fàtica, f. poetica, f. metalinguistica. Per esercitare l'ascolto e la produzione di testi orali ogni funzione avrà una gamma di materiali adatti allo scopo
- con/senza **mediazione** dell'insegnante: i materiali avranno ovviamente usabilità diversa se sono destinati a un lavoro autonomo, di gruppo o assistito dal docente
- **materiale autentico**

Ipotizziamo ora una griglia per la scelta dei materiali da usare in classe. In una colonna inseriamo i parametri visti finora.

Scegliamo due documenti da proporre durante una lezione, non a fini fonetici, e annotiamo le osservazioni che emergono.

Parametri		
Età		
Materiale tecnico		
Obiettivi apprendenti		

Livello linguistico		
Contesto didattico		
Numero alunni		
Argomento		
Funzioni linguistiche		
Presenza dell'insegnante		
Valutazione		

Discussione. I materiali da voi analizzati potrebbero essere impiegati anche durante una lezione di Fonodidattica? Avreste vagliato altre caratteristiche se aveste saputo che l'obiettivo della lezione era fonologico? Se sì, quali?

4.2. Parametri propri della scelta dei documenti in Fonodidattica

In Fonodidattica si possono essenzialmente avere tre tipi di materiali:

- a. sonori per lo studio dei singoli fonemi, che permettono un'analisi quindi soprattutto a livello ortofonico
- b. sonori per lo studio oltre che dell'ortofonia, di ortoepia, ortologia e parafonica
- c. cartacei

In a. ci si dovrà giocare su materiale non autentico costruito appositamente per apprendenti di LS e talvolta specificamente d'una L1.

Le qualità tecniche in questo caso dovranno essere:

- perfezione fonica: il fonema d'ascoltare, analizzare e riprodurre dev'essere prodotto dal nativo in modo eccellente
- chiarezza sonora: non ci dev'essere brusio di fondo o rimbombo
- possibilità di riascolto: lo studente deve poter riascoltare in modo agevole e veloce
- coerenza scientifica del materiale disponibile: la serie fonetica d'un esercizio dev'essere scelta in modo scientifico e adeguato

In b. invece il materiale dovrà essere autentico e quindi dovrà avere:

- chiarezza sonora
- possibilità di riascolto
- adeguatezza all'obiettivo fonetico-fonologico prefissato

Per quanto riguarda i materiali cartacei in Fonodidattica ci riferiamo solitamente a materiali non autentici perché non pensati per i madrelingua se non nel caso d'uno studio altamente specializzato.

Tra i materiali cartacei indispensabili in Fonodidattica per attuare il Metodo fonetico troviamo:

- trascrizioni: cioè “traduzioni” in alfabeto IPA o, nel nostro caso, CanIPA che permettono di “vedere” i suoni e quindi analizzarne le differenze.

L'IPA è essenzialmente un alfabeto fonemico, con pochi simboli; perciò, per mostrar i tassofoni (o allofoni combinatori) deve ricorrere a scomodi e brutti diacritici (come si vede più sotto), senza i quali la trascrizione IPA è fonemica (e con tutti i difetti che poi evidenziamo: parole innaturalmente isolate e assenza d'intonazione e di ritmo). Perciò, qui mostriamo solo la trascrizione fonemica ^{can}IPA, data subito dopo le trascrizioni fonetiche.

L'IPA trascrive parola per parola, perdendo l'opportunità di mostrar le ritmiche, cioè tutte le sillabe raggruppate sotto un unico accento primario, per una resa più naturale, e con le sillabe nettamente individuate, secondo la pronuncia, non la grafia. Invece, la trascrizione ^{can}IPA non ignora tutto ciò, anche se può sembrar più complicata; ma senz'altro è utile, e soprattutto non illude di far conoscere.

La dipinge

IPA [la di'pin'dʒɛ] o [-n'dʒɛ] o [-p'in'dʒɛ]
^{can}IPA [ladipin:dʒɛ], /ladʔpin:dʒɛ/

Una pulce

IPA [ˈuna ˈpulʃɛ] o [una ˈpulʃɛ] o [pˈulʃɛ]
^{can}IPA [unapulʃɛ], /unaˈpulʃɛ/

La rozzezza

IPA [la rodz'dzɛttsa] o [la roddzɛttsa] o [la rodz'ɛtsa]
^{can}IPA [larodz'dzɛttsa], /larodz'dzɛttsa/

Ho detto tutto

IPA [ɔ d'detto ˈtutto] o [ɔ d'ɛto ˈtutto]
^{can}IPA [ɔd'detto ˈtutto], /ɔd'detto ˈtutto/

C'è Gigi Scaccia

IPA [tʃ ɛ dʒidʒi ˈskattʃa] o [tʃ ɛ d'dʒidʒi ˈskattʃa] o [tʃ ɛ d:ʒidʒi sk'atʃa]
^{can}IPA [tʃɛdʒidʒiˈskattʃa], /tʃɛdʒidʒiˈskattʃa/

L'IPA non ha un modo ufficiale per indicar l'INTONAZIONE; quindi, di solito, non la segna affatto. Invece, il metodo ^{can}IPA la rende adeguatamente, completando l'opera coi preziosi tonogrammi.

Come ti chiami?

^{can}IPA [ɛˈkome tʃkja:mi.] /ɛˈkome tʃkjami./

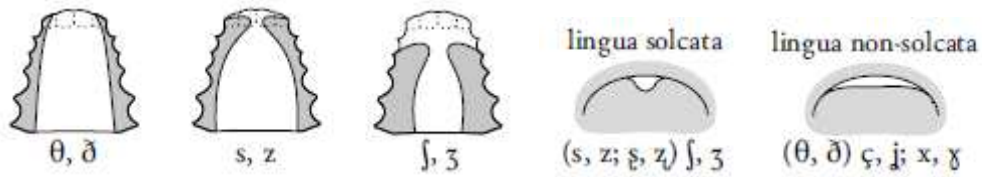
È di Monica?

^{can}IPA [ɛˈɛd diˈmɔ:nikaː] /ɛˈɛd diˈmɔ:nikaː/

- orogrammi o spaccati articolatori

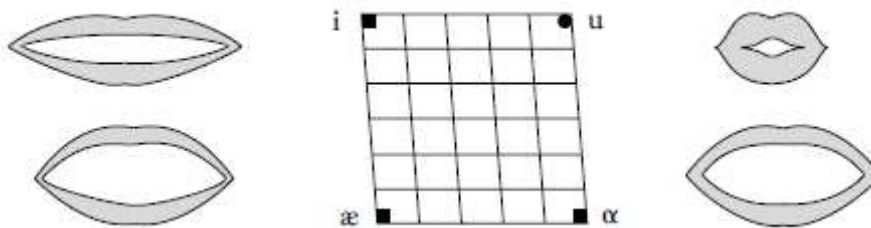


- linguogrammi e palatogrammi che consentono rispettivamente di vedere la posizione di palato e lingua nel momento in cui si produce un suono



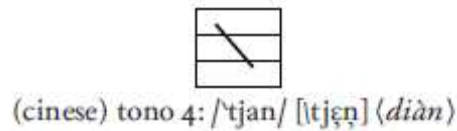
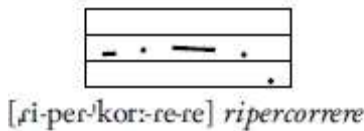
- vocogramma o quadrilatero vocale che rappresenta la posizione del punto medio della lingua nel momento di produzione d'un fonema vocalico indipendentemente da qualsiasi lingua o dialetto

Vocogramma e labiogrammi dei vocoidi estremi.



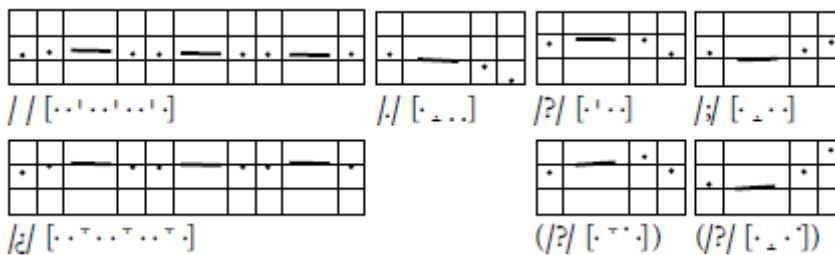
- tonogrammi che raffigurano lo schema intonativo

Esempi d'intonazione e di toni.



- fonosintesi che schematizzano le caratteristiche fonointonative d'una data lingua fornendo informazioni e strumenti su fonemi, intonazione e eventuali tonemi.

Es.



Oltre a queste proposte del metodo fonetico, tra i materiali cartacei si annoverano i dizionari di pronuncia e i manuali teorici di fonetica e fonologia.

Materiali multimediali: a livello parafonico e prossemico si dovrà inoltre anche ricorrere a video da utilizzare con e senza audio. In questo caso è essenziale la possibilità di rivedere più volte la sequenza video.

Attività

1. Utilizzate la tabella precedentemente elaborata e rianalizzate il materiale da voi scelto da un punto di vista fonetico. Esponete la valutazione finale.
2. Singolarmente o in gruppo, discutete sull'esistenza di altri fattori propri dei materiali fonetici che giocano un ruolo importante nella scelta dei materiali

5.3. Fonti e tipologia degli input fonodidattici

Gli input fonodidattici devono essere autentici e di ottima qualità ortoepica e ortologica; se si tratta di testi, devono avere un'interpretazione prosodica coerente e non devono rappresentare una lingua particolarmente marcata, se non per scopi di studio specifici. Le fonti e la tipologia degli input fruibili in classe sono le seguenti:

fonti		Tipo: orale	Tipologia linguistica	Tipo: scritto
Interne	insegnante	Pronuncia del docente	Esposizione Lettura	trascrizioni
esterne	Materiali autentici Materiali non autentici	Cd: esercizi Audio Video Cd: esercizi fonologici di base	Dialoghi Annunci...	trascrizioni

Come si può notare non è indicata l'interazione tra pari perché l'input linguistico non sarebbe adeguato se non in presenza d'un alunno madrelingua nella classe in questione.

Dato che la fonte degli input in FD proviene esclusivamente da materiali autentici e para-autentici, il docente dovrà porre particolare attenzione alla facilitazione dell'uso, quindi nel nostro caso, dell'ascolto dell'input.

Ricordiamo che anche in FD si può parlare di facilitazione vs semplificazione (cfr modulo 3).

6.0. Definizione degli obiettivi fonici e scelta dei materiali

Nel modulo di Fonodidattica abbiamo elaborato alcune griglie di obiettivi propri dell'insegnamento della fonetica e fonologia. Vediamo ora di associarli al materiale da usare con la classe.

I materiali possono essere scelti con modalità basate su:

1. abilità fonologiche da potenziare
 - produttive: parlare
 - ricettive: ascoltare
2. tipologia della lingua da analizzare suddivisibile ancora da un punto di vista
 - a. diatopico, cioè in base al luogo di provenienza dei parlanti
 - analisi lingua neutra
 - analisi italiano regionale
 - analisi dialetti
 - b. diastratico riferendosi alla condizione socioculturale del parlante

c. diafasica legato cioè al tipo d'interazione in atto, alla situazione e alla funzione comunicativa. Dal punto di vista fonologico un'attenzione particolare dev'essere rivolta ai registri dal più al meno formale, analizzando quindi almeno:

- colto
- colloquiale
- familiare/confidenziale

Attività: singolarmente o in gruppo scegliete dei materiali, anche audio, e delineate i possibili obiettivi fonologici.

6.1. Fase della didatticizzazione

Si passa ora alla messa in opera del materiale scelto. Da considerare:

1. tempo

È meglio ipotizzare momenti d'ascolto brevi (10-15 min) ma ripetuti sia per non rendere noioso e consueto il sussidio sia per stimolare con continuità le capacità d'ascolto.

2. Complessità

Sempre considerando prioritario il criterio dell'accessibilità, si dovrà ricordare comunque che un materiale autentico dovrà essere facilitato d'attività di preparazione e spiegazione.

Da ricordare la differenza facilitazione vs semplificazione. Semplificare un testo significa renderlo più accessibile dal punto di vista linguistico ad esempio evitando frasi implicite e una struttura formale non chiara; il contenuto non varia, ma è semplificata la modalità di presentazione. Il testo può anche essere più lungo, ma è sicuramente più accessibile. La facilitazione invece va nel senso delle strategie cognitive aggiungendo ad esempio immagini che aiutino la comprensione.

3. modalità

4. attività correlate: si progettano attività, esercizi individuali, in coppia o di gruppo, di preparazione, ascolto/analisi e riproduzione

Attuazione

Si passa infine alla fase d'attuazione del materiale scelto, in questa fase si controlleranno le dinamiche che si verranno a creare durante l'ascolto dei sonori e facendo attenzione a creare un clima linguistico positivo in cui non ci dev'essere la paura di non comprendere, ma il piacere dell'individuare anche solo un unico suono o un elemento parafonico. E' quindi preferibile programmare attività di complessità diversa per permettere a tutti di arrivare a un obiettivo.

Ipotizzando ad esempio un lavoro d'ascolto a gruppi, che può essere fatto però anche individualmente, proponiamo dopo l'ascolto e l'analisi collettiva una griglia con task differenti.

Attività: Individuate un file sonoro e progettate una griglia o del materiale.

Verifica

L'ultima fase consiste nella verifica del materiale scelto.

Ecco alcune domande che possono guidare nell'autovalutazione:

- la qualità sonora era chiara?
- La scelta è stata corretta in riferimento all'obiettivo?
- era ben didatticizzato?
- posso utilizzarlo per altri obiettivi?

I materiali ritenuti validi possono essere raggruppati in una banca dati personale e divisi per obiettivo.

Da ricordare però che alcune varietà linguistiche, gergo giovanile ad esempio, cambiano velocemente e quindi il materiale raccolto può diventare superato in poco tempo o meglio non è più utilizzabile a fini diafasici ma meglio per un'analisi diacronica cioè linguistico- evolutiva.

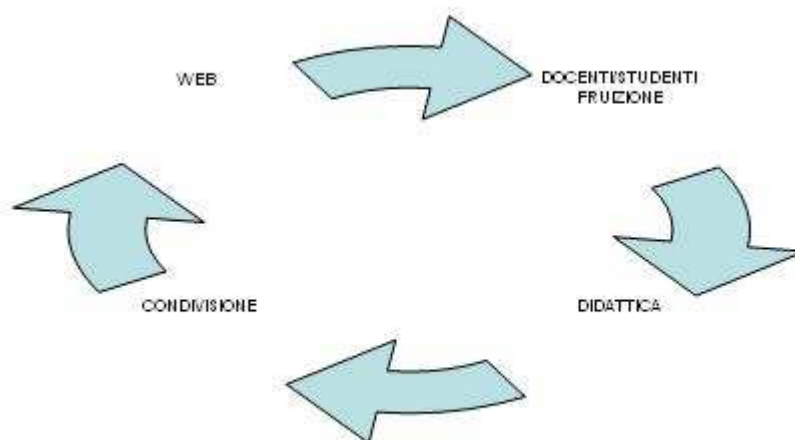
7.0. Fonodidattica e Internet

La glottodidattica degli ultimi anni ha subito notevoli cambiamenti e l'uso di Internet ha radicalmente modificato il rapporto delle persone nei confronti delle LS per quanto riguarda l'accessibilità, la motivazione all'apprendimento, la fruizione, la facilità di contatto.

Dagli anni '90 sono disponibili nuove opportunità per insegnanti e studenti. Le lingue straniere sono diventate entità reali e dirette grazie alla possibilità di scambiare non solo mail o di scaricare i quotidiani *on line*, ma soprattutto dal nostro punto di vista, ascoltare e comunicare in tempo reale grazie a Social Network gratuiti come Skype e a mezzi come MP3, podcasting di audio e video ecc.

L'uso del web inoltre consente la condivisione delle risorse sia all'interno che all'esterno del processo didattico.

Condivisione esterna:



Il processo circolare è il seguente: il materiale reperito nel web viene estratto dal docente o eventualmente anche dallo studente per essere fruito nella successiva fase didattica al termine della quale si ottiene un prodotto che viene nuovamente messo a disposizione nel web.

Condivisione interna

In questo caso il docente propone il materiale web agli studenti che singolarmente o in gruppi, in classe o a casa possono usufruirne e rielaborarlo e, una volta controllato dall'insegnante, ricondividerlo con il resto degli studenti.

Ne consegue che l'insegnante oggi ha anche il compito di guidare gli studenti nella scelta del materiale a disposizione in rapporto agli scopi portandoli a riflettere sull'uso degli strumenti a loro disposizione.

Per avviare gli studenti a un 'uso critico' del Web si possono proporre delle brevissime discussioni sul tipo di materiale linguistico reperibile on line ponendo ad esempio le seguenti domande:

- Quali sono i materiali linguistici che vi piacciono di più tra quelli che cercate in Internet?
- E quali non vi piacciono?
- Quali sono secondo voi, quelli non adeguati linguisticamente e perché?
- Come conducete le vostre ricerche e soprattutto come selezionate i materiali?

Volendo si possono anche richiedere proposte di didatticizzazione.

Gli studenti devono aver ben chiaro che sotto ogni aspetto, quindi anche didattico-linguistico, il materiale reperito nel web è:

- libero nella pubblicazione: chiunque può pubblicare
- frutto di scopi diversi: vendita, condivisione amichevole, raggio...
- non è monitorato e controllato né prima né durante la sua presenza on line

per questi motivi, non può essere ritenuto necessariamente attendibile e frutto di studi o ricerche come avveniva invece per i testi stampati d'un tempo. Nel nostro caso, perciò, non tutto il materiale linguistico perché autentico è sinonimo di attendibilità e correttezza linguistica.

7.1. Materiali on line più diffusi

7.2.

Tra gli audio, video maggiormente usati in classe abbiamo materiali di generi differenti: pubblicità, canzoni, interviste, film, cartoni animati, documentari, programmi di cucina ecc.

Ovviamente la selezione iniziale viene fatta in base al livello linguistico e all'età dei destinatari, seguono poi gli altri criteri.

YouTube è uno degli spazi preferiti dove reperire materiali e anche dove si possono inserire le proprie performance linguistiche arrivando addirittura a presentare dei corsi di lingua. Anche queste esperienze possono essere impiegate come esempi di lingua più o meno corretta: si trovano senza problemi persone che ritengono di conoscere la propria LM solo perché native, ma ascoltandoli si capirà facilmente che si sbagliano soprattutto a livello fonico.

Interessante è anche assistere alle lezioni preparate da persone che insegnano una lingua straniera, l'ascolto ci permetterà d'individuare gli elementi fonici propri della LM.

Le canzoni sono uno degli strumenti preferiti e più ricercati per avvicinarsi alle lingue. Permettono di memorizzare velocemente, abbassano filtri, creano un clima positivo...

Volendo giocare con le lingue si può anche ascoltare un cantante cimentarsi in uno stesso brano in diverse lingue, quest'attività può essere usata sia per analizzare la

fonologia della propria lingua materna e comprendere che ogni lingua possiede un proprio repertorio fonologico sia per studiare la fonologia della LS che si sta apprendendo verificando in un dizionario di pronuncia quale dovrebbe essere la realizzazione corretta per poi mettersi alla prova.

Nella scelta di canzoni, il docente faccia attenzione però che anche i cantanti hanno una determinata provenienza geografica e, per quanto riguarda lo studio dell'italiano, spesso rappresentativi d'una regione come ad esempio Vasco Rossi e Ligabue.

Attività

Cercate canzoni rappresentative di diversi livelli fono-linguistici: regionali e neutri. Indicatene le specificità e ipotizzate delle attività da svolgere in aula.

7.2. Analisi linguistica di materiali on line

Nell'uso di materiali reperibili on line, si deve porre particolare cura oltre che ai parametri prettamente informatici di usabilità: velocità di caricamento delle pagine e facilità di navigare in primis, anche ai criteri selettivi dal punto di vista linguistico fonologico tra cui soprattutto:

- ortoepia: lingua neutra, mediatica, regionale ...
- ortologia: intonazione neutra, adeguata
- ortofonia: corretta produzione dei fonemi
- qualità sonora: non ci dev'essere brusio di fondo per poter chiaramente individuare le caratteristiche dei criteri elencati sopra

Perché insistere sulla selezione e valutazione del materiale

Saper selezionare e scegliere significa anche aver ben chiara la lingua di studio, i suoi elementi imprescindibili, le caratteristiche a cui puntare per raggiungere l'obiettivo linguistico prefissato.

Se il docente insegna allo studente che la regola grammaticale richiede concordanza di soggetto e verbo nel numero, il secondo porrà attenzione a questo aspetto nel momento in cui si troverà a pianificare o realizzare una frase. Nel caso della pronuncia, se già a monte l'insegnante non dà rilievo e quindi importanza all'aspetto orale declinandone le caratteristiche principali e facendone apprezzare le qualità dell'enunciato finale, lo studente non porrà attenzione nel momento dell'esecuzione e neppure dell'ascolto.

Avere perciò ben chiari i cardini essenziali della lingua aiuta insegnanti e studenti ad apprezzare la correttezza della lingua e favorisce l'apprendimento.

Ecco una griglia che può essere utile allo scopo.

Griglia di valutazione di documenti sonori

Titolo documento	
Fonte	
Durata	
Livello linguistico	
Età di riferimento	
Argomento	
Qualità dell'audio	<ul style="list-style-type: none"> - chiaro - rimbombo - brusio - rumori (come d'un microfono troppo vicino) - volume non sufficiente - d'ambiente ("volutamente realisticheggiante")
Tipo di sonoro:	<ul style="list-style-type: none"> - dialogo (preparato, senza sovrapposizioni) - dialogo (quasi autentico, con esitazioni volute) - dialogo (autentico, con sovrapposizioni e riformulazioni frasali...) - monologo - lettura recitativa
Numero di persone partecipanti	<ul style="list-style-type: none"> - 1 - 2 o + - lettura d'una sola persona con voci diverse per i personaggi
Lingua	<ul style="list-style-type: none"> - neutra - mediatica - composita - regionale - straniera - impostata/teatrale
Provenienza regionale marcata	molto poco no
Ortoepia	<p>Generale: Buona soddisfacente insoddisfacente</p> <p>Corretta distribuzione di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ε/ɔ in sillaba accentata sì no - ε/e - ɔ/o - s/z - ts/dz - accento - cogeminazione
Ortofonìa Corretta produzione dei suoni	buona media cattiva
Ortologia	<p>generale: buona soddisfacente insoddisfacente</p> <p>- interpretazione: intonazione, velocità d'eloquio</p>
Materiale allegato	sì no
	in trascrizione
	solo testo
	con attività

Prendiamo ora una canzone reperita nel web e analizziamola secondo i criteri indicati, facendo particolare attenzione a quelli di ortoepia e ortofonia.

Il materiale d'analizzare è una canzone di Ligabue ripresa da Elisa

<http://www.youtube.com/watch?gl=IT&hl=it&v=vzHZKz9wPSI>

Che osservazioni emergono? Discutetene in gruppo.

Se l'attenzione a ortoepia e ortofonia è continua nell'analisi, c'è anche nell'ascolto e nella produzione.

Attività: dividetevi in coppie o gruppi e scegliete materiali diversi da analizzare secondo la griglia. Finita l'analisi esponete agli altri gruppi quanto emerso e rilevando altri aspetti eventualmente da considerare.

8.0 Il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, o QCER

Il QCER al punto 6.4.7.9 presenta alcune modalità che l'insegnante può adottare con la classe per far sì che "gli apprendenti sviluppino la capacità di pronuncia in una lingua". Vediamole assieme:

- a. *con la semplice esposizione a enunciati orali autentici*
- b. *invitandoli ad imitare in coro*
 - *l'insegnante*
 - *parlanti nativi audio-registrati*
 - *parlanti nativi video-registrati*
- c. *con un lavoro individualizzato nel laboratorio di lingue*
- d. *con la lettura ad alta voce di testi predisposti per l'esercitazione fonetica*
- e. *con l'addestramento dell'orecchio e l'esercitazione fonetica*
- f. *come per (d) e (e), ma con l'uso di testi in trascrizione fonetica*
- g. *con l'addestramento fonetico esplicito*
- h. *con l'apprendimento delle convenzioni ortoepiche (cioè come pronunciare parole scritte)*
- i. *con una qualche combinazione di queste pratiche⁶*

L'insegnante deve quindi disporre e adottare, seguendo l'ordine di cui sopra:

- buona pronuncia
- materiali audio e video
- laboratorio di lingue
- testi in trascrizione
- competenze fonologiche
- dizionario d'ortoepia

A prescindere perciò dalla dotazione tecnica a disposizione del docente, questi deve avere conoscenze e capacità di elaborare/reperire/valutare materiali in trascrizione e non idonei all'insegnamento della pronuncia.

⁶ QCER p.187

9.0. Strumenti disponibili

9.1. I cartacei

DOP

Dizionario Italiano d'Ortografia e Pronuncia edito dalla RAI-ERI

E' il più grande dizionario ortografico e ortoepico della lingua italiana.

Nacque come testo di riferimento per i professionisti della voce, la versione aggiornata in formato cartaceo dovrebbe essere disponibile nel 2010, per ora si trova solo in forma multimediale.

DìPI

Il dizionario di pronuncia italiana di L. Canepari, ed. Zanichelli, permette di dipanare i dubbi relativi alla pronuncia di moltissime parole compresi nomi di luoghi. Oltre che uno strumento indispensabile per costruire il proprio italiano neutro, è utile perché vengono indicate anche le varianti regionali del Centro d'Italia così da permettere d'adattare il proprio accento per scopi professionali.

MaPi: il Manuale di pronuncia italiana di L. Canepari, ed. Zanichelli, indica le regole ortoepiche "aggiornate" e fornisce la pronuncia tradizionale e moderna, soffermandosi anche alle pronunce regionali. Tratta anche d'intonazione, ortologia e prosodia. Vi si possono trovare numerose trascrizioni di opere in prosa e poesia. È corredato di due cassette. La 1ª edizione è del 1992 (in poco più di 400 pp., Minipronunciario compreso), la 2ª del 1999 (ristampa aggiornata ed emendata 2004). Nel sito dell'autore si trovano ulteriori aggiornamenti ed emendamenti e i file sonori delle cassette.

La Buona pronuncia italiana del terzo Millennio. Manualletto d'italiano neutro, esercizi e test. Con CD Audio di L. Canepari e B. Giovannelli, edizioni Aracne.

Articolato in 2 parti (teorica e pratica, con esercitazioni, test e un CD audio), rappresenta uno strumento scientifico, ma anche semplice, per la buona pronuncia italiana (italiano neutro), respirazione, ortoepía, ortologia e altro.

ProSI Pronunce straniere dell'italiano di L. Canepari, 2007 Lincom Europa.

Dopo un'esauriente introduzione, il libro offre le descrizioni dettagliate degli accenti stranieri di 43 gruppi linguistici comprese le diversità regionali. È indispensabile sia per docenti che autodidatti perché se ne possono ricavare implicazioni fono didattiche.

Italiano per cantanti d'opera

Arie antiche. Con trascrizione fonetica per lo studio del canto. di L. Canepari – B. Giovannelli – G. Viaro

Strumento molto utile per i cantanti d'opera perché offre una scelta di partiture accompagnate dalle trascrizioni fonotonetiche.

Vocabolari

Grande Dizionario dell'Uso diretto da Tullio De Mauro. Otto volumi.
Solo con pronuncia tradizionale. Con CD leggibile anche con sistema Mac.

Zanichelli Dizionario

9.2. Strumenti on line

DOP multimediale

Dizionario Italiano d'Ortografia e Pronuncia edito dalla RAI-ERI (cfr supra)

La schermata è esemplificativa della facilità d'uso del dizionario. Purtroppo come la versione cartacea, usa una trascrizione sorpassata e una dizione tradizionale. Ecco un esempio:

casa [kàsa ▶] s. f. = nel sign. di «ditta», anche con **C-** maiuscolo = per lo più con **C-** maiusc. in locuz. come **la Real C., C. Reale, C. Savoia, C. d'Austria**, con valore di nomi propri = sim. i cogn. **C., Della C. di Dio** = cfr. **ca'**; **Della Casa**

Di seguito indichiamo comunque il link

<http://www.dizionario.rai.it/static.aspx?treeID=21>

Sito Canipa

<http://venus.unive.it/canipa/>

Un sito sicuramente indispensabile per i docenti che vogliono insegnare la pronuncia o iniziare a studiare la fonetica è *CanIpa, Natural Phonetics* curato da Luciano Canepari. Il sito si prefigge essenzialmente tre finalità:

- favorire la discussione su temi di fonetica secondo il metodo della fonetica naturale cioè senza mezzi strumentali, basandosi solamente sul proprio apparato articolatorio e uditivo.
- promuovere la raccolta di registrazioni audio delle varie lingue dal punto di vista diastratico e diatopico.
- stimolare l'interesse per lo studio della fonetica descrittiva.

Si compone di sette sezioni principali Home page, Bibliografia, Faq, Pdf, Sonori, Errata, Collegamenti, dove sono messi a disposizione aggiornamenti dei libri e numerosi materiali anche in formato Mp3.

Nella Bibliografia l'autore mette a disposizione estratti dei propri libri, saggi e articoli su varie lingue.

Nelle Faq si cercano di chiarire aspetti ampi come "cos'è la fonetica naturale" fino ad arrivare a domande più specifiche quali quelle sui dittonghi fonici o sulle fonosillabe.

La sezione dei Pdf presenta una selezione scaricabile di capitoli o paragrafi di libri di Canepari, alcuni sono a disposizione anche in inglese o francese. Tra i vari materiali disponibili, si trova il libro *ProSIt* (Pronunce Straniere dell'Italiano) che contiene i pdf di 43 gruppi linguistici, di non facile lettura ma fondamentale per chi voglia curare la pronuncia dei propri allievi.

Sonori: in questa parte, si possono scaricare i sonori, in formato Mp3, dell'accento neutro e delle pronunce regionali italiane.

Errata: data la complessità tipografica di parte del materiale fonetico, vengono segnalati alcuni refusi presenti nei testi di Canepari, assieme ad ampliamenti e aggiornamenti.

Collegamenti: sono presenti vari link ad altri siti o materiali utili a chi vuole analizzare argomenti specifici.

Da segnalare, inoltre, il fatto che Canepari solleciti la collaborazione per la raccolta di registrazioni di tutti gli idiomi possibili per costituire un corpus finalizzato alla descrizione delle singole varianti utili all'acquisizione e all'insegnamento della corretta pronuncia delle lingue. Interessante proposta da sviluppare con alunni particolarmente interessati o dei livelli linguistici più alti.

Il sito si presenta come una preziosa risorsa non solo per chi è interessato alla fonetica o per chi vuole avvicinarsi, ma anche per gli insegnanti di italiano, a stranieri e no, in quanto il materiale reperibile permette di impostare in modo più scientifico il proprio lavoro didattico.

www.ilnarratore.com

Uno dei migliori siti da cui scaricare materiale audio.

Vi sono sezioni tematiche di letteratura e poesia italiana e straniera.

Si trova anche una sezione denominata Archivio audio ad accesso gratuito in cui si possono ascoltare e scaricare File MP3 di narrazione e di storie. La casa editrice Il Narratore pubblica ottimi audiolibri. Anche per ragazzi.

In alto a sinistra trovate il link per i filmati accessibili in YouTube.

Alcune letture potrebbero essere migliorate nell'interpretazione, ma questo può rappresentare un buon esercizio di reinterpretazione.

Trovate libri in CD e MP3.

Ecco la schermata iniziale del sito.



Cerca

» Narrativa italiana classica

1 | 2 | 3 | [SUCCESSIVA](#)

[CERCA](#)

Audiolibri scaricabili
Download MP3

- [Narrativa italiana classica](#)
- [Narrativa italiana moderna](#)
- [Narrativa straniera](#)
- [Poesia](#)
- [Bambini e Ragazzi](#)
- [Gialli, Horror, Noir](#)
- [Scienza e Filosofia](#)
- [Storia](#)
- [Religione e Spiritualità](#)
- [Audio Documentari](#)
- [Archivio Audio gratuito * Autori / Narratori](#)

Audiolibri in formato fisico CD/CDMP3

- [Narrativa italiana classica](#)
- [Narrativa italiana moderna](#)
- [Narrativa straniera](#)
- [Poesia](#)
- [Bambini e Ragazzi](#)
- [Scienza e Filosofia](#)
- [Religione e Spiritualità](#)
- [Scaffale delle occasioni](#)


 seguisci su...
facebook

[Registrali online](#)
[Hai dimenticato i dati di accesso?](#)
[Religione e Spiritualità](#)
[socialistiche](#)

Sondaggio

Quale tra questi titoli ti piacerebbe ascoltare in audiolibro?

- Charles Dickens, LE DUE CITTÀ
- Leonardo Sciascia, IL GIORNO DELLA CIVETTA
- Fedor Dostoevskij, I DEMONI
- Voltaire, CANDIDO OVVVERO L'OTTIMISMO
- Leonardo Sciascia, TODO MODO

[vedi i risultati](#)



Antonio Fogazzaro - Piccolo mondo antico (download)
 Il romanzo - letto dall'attore Lino Spadaro - è ambientato, negli anni che precedono la II^a Guerra di Indipendenza, in Valisola, sul lago di Lugano. Narra del nobile Franco Maroni e della piccolo-borghese Luisa Rigei, al cui matrimonio si oppone la filo-austriaca marchesa Onola, nonna di Franco. Le difficoltà economiche e il senso profondo di giustizia che anima Luisa, rispetto al carattere flessibile di Franco, rendono difficile il rapporto fra i due coniugi fino ad allontanarli quando la piccola figlia Maria muore annegata nel lago. Franco si trasferisce a Torino, dove lavora e partecipa attivamente alla liberazione delle terre italiane dall'occupazione austriaca.

Autore: **Antonio Fogazzaro**
 Voce narrante: **Lino Spadaro**
 Durata: **14h 18'**
 Anteprima audio: [clicca qui per ascoltare](#)
 Copyright audio: **Il Narratore audiolibri**
 Supporto: **8 files zip (mp3) (versione integrale + testo e mappe in formato .PDF)**

Prezzo: € 14,99
[DETTAGLI](#) | [AGGIUNGI AL CARRELLO](#)



Italo Svevo - Senilità (download)
 Il secondo romanzo di Svevo, molto apprezzato da Joyce, è un'opera introspettiva in cui viene messa in luce la vita interiore del protagonista, Emilio Brentani, alter ego dello stesso autore. Emilio è sensibile e intelligente, ma la sua esistenza è fallimentare. Fallisce nel lavoro; le sue velleità letterarie gli procurano solo una certa "reputazione"; fallisce nei sentimenti, innamorandosi di Angiolina, donna "facile" che lo tradisce continuamente; fallisce nei rapporti familiari, trascurando la buona ma timida sorella Amalia che cade in uno stato depressivo che le sarà fatale; fallisce nei rapporti sociali, diventando successore dell'amica dello scultore Stefano Balli. Completamente vinto dalla gelosia, dal senso di colpa e dalle menzogne con cui ha ingannato la propria coscienza e la propria intelligenza, Emilio rinuncia definitivamente a sentirsi vivo, e si chiude in un'esistenza nevrotica fatta di ricordi e menzogne: la senilità, appunto.

Autore: **Italo Svevo**
 Voce narrante: **Massimo Malucelli**
 Durata: **8h 25'**
 Anteprima audio: [clicca qui per ascoltare](#)
 Copyright audio: **Il Narratore audiolibri**
 Supporto: **5 files zip (mp3) (versione integrale + testo in formato .PDF)**

Prezzo: € 13,99
[DETTAGLI](#) | [AGGIUNGI AL CARRELLO](#)



Giovanni Verga - I Malavoglia (download)
 Il più importante romanzo verista della letteratura italiana, un capolavoro senza pari che racconta la storia di una famiglia di pescatori di Aci Trezza, paesino nei pressi di Catania, all'indomani dell'Unità d'Italia. Verga offre con questo romanzo uno straordinario affresco della vita popolare siciliana dell'Ottocento, indagata non solo nei suoi aspetti esteriori e materiali, ma anche nelle sue più profonde forme sociali e di pensiero. La lettura di Giancarlo Prevati, attore di teatro e di cinema, è intensa e di grande impegno interpretativo.

Autore: **Giovanni Verga**
 Voce narrante: **Giancarlo Prevati**
 Durata: **9h 20' 26"**
 Anteprima audio: [clicca qui per ascoltare](#)
 Copyright audio: **Il Narratore audiolibri**
 Supporto: **6 files zip (mp3) (versione integrale + testo in formato .doc)**

Prezzo: € 16,99
[DETTAGLI](#) | [AGGIUNGI AL CARRELLO](#)



Luigi Pirandello - Uno, nessuno e centomila (download)
 L'ultimo romanzo di Pirandello, il romanzo «più amaro di tutti, profondamente umoristico, di scomposizione della vita» come affermò lo stesso autore. La filosofia pirandelliana trova qui il suo totale compimento attraverso il protagonista, il "pazzo" Vitangelo Moscarda, che assorbe in sé e supera tutti i personaggi presenti nelle opere precedenti dello scrittore siciliano.

Autore: **Luigi Pirandello**
 Voce narrante: **Giancarlo Prevati**
 Durata: **5h 35' 40"**
 Anteprima audio: [clicca qui per ascoltare](#)
 Copyright audio: **Il Narratore audiolibri**
 Supporto: **4 files zip (mp3) (versione integrale)**



Carrello

Il tuo carrello è vuoto

Newsletter

E-Mail

Accetto le [condizioni sulla privacy](#)

In evidenza

[Novità](#)

[Offerte speciali](#)

[Archivio redazionali](#)

[Tutto sugli audiolibri](#)

[Blog il narratore](#)

Prodotti in evidenza


Khalil Gibran - Il profeta (download)


Victor Hugo - I Miserabili - Tome 2 - Cosetta (download)

Offerte speciali


Jonathan Swift - I viaggi di Gulliver (download)


Umberto Eco - Il nome del sacro (download)

Editori Distribuiti



Dal 2007 il Narratore s.r.l. promuove e distribuisce per il Download MP3 opere in formato digitale prodotte da altre case editrici e produttori indipendenti. Ci teniamo ad offrire a tutti gli appassionati dell'ascolto sempre più titoli e generi dive...
[continua](#)

10.0. Tecnologie utili

VOIP – Voice Over Internet Protocol

Questa nuova tecnologia rappresenta uno degli strumenti più innovativi per favorire gli scambi comunicativi anche lontani. Di questa tipologia vediamo in breve il software Skype.

Skype

Skype rappresenta una risorsa per la didattica delle lingue.

Consente infatti d'interagire telefonicamente col Paese della LS studiata a costo quasi zero. Permette di comunicare attraverso chat e telefonate. Per scopi fono didattici sono

ovviamente più utili le chiamate che possono anche essere registrate e quindi riascoltate.

Inoltre con l'uso delle cuffie la qualità dell'audio è molto buona.

Le modalità di funzionamento sono essenzialmente due:

- peer-to-peer: è completamente gratuito e funziona quando i due utenti sono entrambi collegati a internet e usano il software Skype.
- disconnesso: a pagamento, ma di basso costo, è attivo quando solo un utente è registrato. Chi è registrato usa Skype con un destinatario utilizzando un normale telefono.

Gli studenti possono quindi parlare con un nativo da Pc a Pc o verso rete fissa e mobile. Si può anche abbinare l'uso della web cam o la telecamera digitale aggiungendo così il canale video. L'insegnante può anche registrare le sessioni di conversazione che poi possono essere riascoltate.

<http://www.skype.com/intl/it/>

Audacity

L'editor di file audio Audacity, è un programma gratuito, open source, utilizzabile dalle piattaforme più diffuse (Windows, Mac, Linux).

Dal punto di vista glottodidattico Audacity è utile per registrare e riprodurre i file audio, oltretutto modificare e mixare che non dovrebbero essere funzioni necessarie ai nostri scopi. Ha inoltre il grande vantaggio di poter eliminare i rumori di fondo e trasferire gli audio in formato Mp3.

<http://audacity.sourceforge.net/download>



Vedi allegato Come usare Audacity

Praat

È un software professionale dedicato all'analisi fonetica del suono, più in senso acustico però. Praat consente di evidenziare tonalità, formanti, intensità del suono e, con approssimazione, ma non automaticamente le caratteristiche del fono (costrittivo, occlusostrittivo, approssimante, ecc.).

Nel sito sono disponibili gratuitamente i download per Windows, Macintosh, Linux e altri sistemi operativi.

<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

Il podcast

Il podcast è una trasmissione radio o video registrata digitalmente e disponibile su internet per essere scaricata e riproducibile quando si preferisce anche su MP3.

Il sistema di **podcasting** consente di scaricare documenti audio o video, *podcast*, usando un client, cioè un programma, generalmente gratuito.

I podcast sono didatticamente molto utili per impostare attività d'ascolto e analisi. Il fatto di poter scaricare su un normale lettore MP3 rende più agevole la fruizione in classe non essendo indispensabile la presenza del computer o di Internet.

Per avere maggiori informazioni rinviamo alla seguente pagina

http://www.wikiartpedia.org/index.php?title=Dal_weblog_didattico_al_podcast_didattico

che comunque trovate anche in allegato

Come si scaricano i podcast

Di semplice attuazione come mostrano le videate di seguito.

Nei due siti presi ad esempio si vedono sia il pulsante download sia quello semplicemente per ascoltare.

AudioCast.it - Podcast Italiano

Notizie Digitali | L'Autore | Podcast Italiani | Realizzare | Faq | Press Kit

Home > Podcast Directory

Effetto Notte

Share / Save

Tags (categoria): Arte
[Aggiungi la tua categoria (tag)]

Uno sguardo felpato nel caleidoscopio dell'Arte: tra musica, cinema, teatro, letteratura, pensiero, poesia.
Autore: Radio2.
Ultimo episodio: 05/08/10 18:50
Aggiornamento: 05/08/10 18:58 (Aggiorna adesso)

Unrated

[Corso Base di Inglese](#)
Docenti online 24/24 ogni giorno. Scopri la nostra Summer Promo!

[Crea il tuo Sito Web](#)
Scopri come creare un sito web. Tre semplici Step. Prova Subito!

Annuncio Google

- EFFETTO NOTTE del 4/08/2010**
Durata: 01:02:46
Data: 05/08/10
- EFFETTO NOTTE del 3/08/2010**
Durata: 01:03:36
Data: 04/08/10
- EFFETTO NOTTE del 2/08/2010**
Durata: 00:57:07
Data: 04/08/10

RaiTV

Cerca su RaiTV

Cerca | Programmi | Tematiche

A3, L'ARTE NEL MONDO

A3 - PODCAST

Visualizza: 3071

Info Programma

Come si creano i podcast

Serve innanzitutto un buon microfono se quello del vostro pc non vi sembra all'altezza. Oltre ai programmi presento di solito nei diversi pacchetti informatici, consigliamo Audacity (cfr sopra) per le registrazioni. Una volta completato il file audio si passa alla trasformazione del file in feedRSS. Per farlo vi consigliamo un programma di conversione automatica come FeedForAll. Ecco il link <http://www.feedforall.com/>

On line sono reperibili molti podcast.

Ecco alcuni link:

<http://www.audiocast.it/podlist>

Vasta scelta di materiali e tematiche.

<http://www.podcast.it/>

In questo sito trovate molti esempi di esperienze didattiche. Dal punto di vista fonico non sono sempre adeguate ma offrono ottimi spunti didattici.

Per cercare i podcast Rai:

http://www.rai.tv/dl/RaiTV/cerca_podcast.html

Ampia scelta di materiale da scaricare, sia audio che video di radio e televisione.

Movie talk

A partire da un film in lingua originale vengono proposte varie e divertenti attività. Il software è ottimo per la qualità comunicativa; presenta numerose e accattivanti proposte, un'accurata grafica, semplice ma chiara l'interfaccia.

È possibile vedere un film e anche doppiarlo. Non sempre la traduzione in italiano è accurata, ma per i nostri scopi è importante la possibilità di vedere un film in italiano con le attività correlate e anche registrare la propria voce.



Oddcast

Oddcast è un sintetizzatore vocale che si può personalizzare con diversi personaggi che parlano varie lingue a scelta. Si possono anche optare per effetti e velocità diverse dell'eloquio.

È utile quasi esclusivamente per la pronuncia e l'accentazione della parola perché la qualità della voce non è sempre soddisfacente con tratti metallici e non naturali. La variante di pronuncia è quella tradizionale.

Text-to-Speech  SitePal™



Enter Text: **Language:** **Voice:**

Effect: **Level:**

VoiceThread

Voice Thread è uno strumento molto utile per condividere immagini, video e audio accompagnandole anche da commenti, ha alcune opzioni simili a quelle della Lavagna interattiva come la possibilità di cerchiare parti d'immagine.

Si possono creare album del percorso didattico con relativo commento.

<http://voicethread.com/>

10.1. Siti

Ecco una serie di altri siti che possono essere utili nell'insegnamento dell'italiano e dai quali si può ricavare materiale da didattizzare a scopi fonetici.

<http://www.attori.com/dizione/Diz00.htm>

Sito dell'Accademia Attori, vi è anche la possibilità d'ascoltare e salvare file sonori sulla pronuncia. Grafica non accattivante e migliorabile la qualità delle informazioni presentate.

RAI

<http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano/>

Corso della RAI per immigrati, in 40 lezioni scaricabile.

<http://videodidattica.ning.com/>

Un network che seleziona materiali video in italiano destinati alla didattica. Interessante anche la possibilità di aggiungere una valutazione.

<http://it.forvo.com/search/giungere/>

Sito per conoscere la pronuncia delle parole

Storia dell'arte

www.storiadellarte.com

Musica

<http://rockol.it/musicaitaliana.com/artisti/>

www.arsmusica.it

www.italianissima.net

Cinema

<http://www.cinemaitaliano.info/>

<http://www.italica.rai.it/lingua/corso.htm>


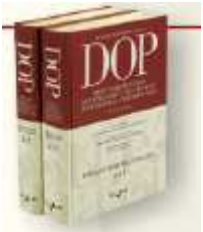

Altro

<http://www.dienneti.it/italiano/stranieri.htm>

Si trova materiale didattico ma non percorsi di fonetica se non intesa in senso di realizzazione grafica.

10.2. Riepilogo materiali cartacei disponibili

(N.B. S’inserisce anche l’immagine perché alcuni testi hanno copertine diverse nelle varie edizioni. Qui è riportata la copertina dell’ultima edizione.)

Titolo	caratteristiche	altro
<p>DìPI <i>Il dizionario di pronuncia italiana</i> di L. Canepari, ed. Zanichelli</p> 	<p>Riporta la corretta pronuncia anche di toponimi e cognomi. Sono indicate anche le varianti del Centro Italia. Trascrizione CanIPA.</p>	<p>Aggiornamenti continui nel sito CanIpa.</p>
 <p>DOP dizionario d’Ortografia e di Pronunzia, Eri Edizioni.</p>	<p>Usa una trascrizione sorpassata. Le pronunce indicate sono quelle tradizionali.</p>	<p>Ha la versione multimediale con audio (cfr materiali on line).</p>
<p>ProSIt</p>	<p>Presenta gli accenti stranieri di 43 gruppi linguistici così da poter guidare i docenti e gli apprendenti a individuare i “punti critici”. Trascrizione CanIPA.</p>	<p>Aggiornamenti continui nel sito CanIpa.</p>
<p>MaPi</p>	<p>Indica le regole ortoepiche, intonazione, ortologia e prosodia. Dà la pronuncia tradizionale e moderna.</p>	<p>Sul sito sono disponibili i sonori presenti nelle cassette.</p>
	<p>Strumento scientifico ma agile nella lettura. Indispensabile per chi è all’inizio. Trascrizione CanIPA.</p>	

10.2. Scelta dei Siti utili per la Fonodidattica

Nome	Caratteristiche	Link
Canipa	Sito di Fonetica naturale ricco di materiale di varie lingue	http://venus.unive.it/canipa/
Dop multimediale	Presenta la pronuncia tradizionale e con trascrizione ormai sorpassata	http://www.dizionario.rai.it/
Podcast Rai	A disposizione Video e Audio delle trasmissioni Rai	http://www.rai.tv/dl/RaiTV/cerca_podcast.html
Il narratore	Ottimo sito da cui scaricare MP3	www.ilnarratore.com

Bibliografia

Pian A., "Didattica con il podcasting", edito da Laterza.

Uschi F. *A multivariate analysis of students' experience of web based learning*, Australian Journal of Educational Technology, 17 (1), 2001, pp. 21-36 (<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet17/felix.html>).

Wilkins D. A., *Notional Syllabuses*. Oxford, 1976: Oxford University Press.

Sitografia

<http://www.podcasting-tools.com/>

<http://basic.html.it/guide/leggi/130/guida-podcasting/>

Nota

I siti segnalati sono stati verificati l'ultima volta a fine agosto 2010. Pertanto le informazioni fanno riferimento a questa data.

Fonodidattica

di Maria Assunta Simionato

In questo modulo si vuole:

- fornire alcuni concetti base su Fonodidattica, linguistica e linguistica acquisizionale
- Delineare brevemente il rapporto tra memoria e apprendimento delle lingue
- Esaminare cos'è la pronuncia e quale modello insegnare. Perché e quando insegnarla
- Considerare le caratteristiche della figura del docente e dello studente
- Valutare perché usare trascrizioni e dizionari di pronuncia
- Vagliare diverse tipologie di lezione
- Analizzare il ruolo della pronuncia nel Quadro Comune Europeo delle Lingue
- Sviluppare l'idea di un curriculum linguistico-fonologico unitario nella scuola di base
- Riflettere sulla valutazione della pronuncia

1. Introduzione

Fin dall'introduzione al Corso abbiamo posto l'attenzione sul fatto che la lingua orale sia una manifestazione naturale per l'uomo e che la comunicazione avvenga innanzitutto grazie alla "parola pronunciata" e che solo per altri scopi si è reso necessario trovare una sua rappresentazione grafica.

Sarebbe meglio dire che l'uomo innanzitutto comunica con un "linguaggio" non usando il termine "lingua". Vediamo perché.

Gli animali, e anche l'uomo agli albori della sua storia, interagiscono con un linguaggio fatto di suoni e gesti capaci di mediare dei significati semplici, urlo d'attacco, richiamo dei propri simili...

L'uomo ha sviluppato invece nel corso del tempo un linguaggio articolato, un complesso sistema di comunicazione con i suoi simili capace di veicolare informazioni, riflessioni... dettagliate e precise.

Si definisce articolato in quanto s'articola su due livelli.

1. lessèmi: portatori di significato lessicale o grammaticale e grammèmi
2. fonèmi

Ogni uomo possiede quindi una capacità, il linguaggio, che si manifesta in una lingua, propria d'un Paese, una cultura.

Saussure definisce i due livelli *langue* e *parole* /'lang/ e /pa'ɔl/: la prima, da non confondere con *langage* cioè la capacità potenziale dell'uomo di sviluppare un sistema linguistico, è il sistema complessivo dei segni d'una lingua, la seconda invece è la produzione specifica di ciascun parlante.

Tenendo ben presenti questi due livelli proseguiamo nell'esaminare più da vicino Fonetica e Fonologia.

1.1. Fonetica e Fonologia

La fonetica analizza e descrive l'esecuzioni foniche della lingua.

Si suddivide in:

- **fonetica** articolatoria: osserva e descrive la produzione dei suoni linguistici da parte degli organi fonoarticolatori grazie anche alla fonetica uditiva o percettiva che distingue e controlla i suoni.
- Fonetica funzionale o **fonologia** (o fonemica/fonematica) studia il valore e la funzione dei suoni d'una lingua e i rapporti esistenti fra di loro.
- Fonetica acustica: studia i suoni attraverso programmi informatici (Praat...) e apparecchi sofisticati.
- Fonetica strumentale o sperimentale: grazie a strumenti come lo spettrografo, il palato artificiale... realizza sperimentazioni.
- Fonetica storica: s'occupa dell'evoluzione dei sistemi fonologici nel corso del tempo.

Questo Corso s'impenna sugli aspetti fondamentali, i primi due: la Fonetica articolatoria e la Fonetica funzionale o Fonologia.

In cosa differiscono le due?

In breve possiamo dire che la Fonologia s'occupa del suono in astratto e della sua funzione nella parola mentre la Fonetica articolatoria s'interessa della sua realizzazione effettiva e le conseguenti implicazioni a livello espressivo.

Chiariamo con un esempio.

Si consideri la parola *pera* e in particolare il penultimo suono *r*.

La fonologia afferma che esso è un fonema e:

1. ha funzione distintiva: perché se sostituito da un altro fonema può cambiare radicalmente il significato delle parole > *pela*, *pesa*, *pena*

2. se pronunciato ad esempio con la cosiddetta “r moscia” il significato non cambia perché non varia al punto da diventare **l/s/n**: non è un altro fonema.

La fonetica invece esamina la realizzazione effettiva del suono, quindi il fatto che venga pronunciato diversamente implica un’articolazione con caratteristiche ben definite che possono anche modificare l’articolazione dei suoni vicini. Perciò 2. può diventare importante e determinante nel rapporto con i suoni vicini.

Quindi la Fonologia s’occupa del suono in astratto, il fonema e il suo valore. La Fonetica invece, della sua realizzazione, il fono.

Riassumiamo quanto visto finora.

Linguaggio: strumento del pensiero e di comunicazione.

Il linguaggio articolato è tipico dell’uomo.

Lingua: tipica d’ogni comunità linguistica, sociale.

E’ composta di significante e di significato.

Fonologia: è astratta e funzionale. Si occupa del il fonema.

Fonetica: è la realizzazione effettiva. Studia il fono.

1.2. Linguistica, Glottodidattica, Linguistica acquisizionale e Fonodidattica

La **Linguistica** e la **Glottodidattica** negli ultimi decenni hanno accresciuto notevolmente la loro importanza anche se gli studiosi non sono ancora concordi nel definire il loro rapporto.

La linguistica è una scienza relativamente recente che s’occupa dello studio del linguaggio. Possiamo dire sia nata nell’800 con la scoperta che la maggior parte delle lingue derivano da un’unica lingua madre, l’indoeuropeo, anche se già nei secoli precedenti troviamo discussioni sull’evoluzione del linguaggio e delle lingue. A cavallo tra la fine dell’800 e gl’inizi del ‘900 opera il padre della linguistica strutturale moderna Ferdinand de Saussure.

Per quanto riguarda il nostro Corso c’interessano in particolar modo due ambiti interni della Linguistica: la Fonetica e la Linguistica acquisizionale.

Abbiamo già visto sopra di cosa s’occupa la Fonetica, ora accenniamo agli ambiti propri della Linguistica acquisizionale (LA).

La LA studia i processi con cui un parlante d’una determinata L1, o dialetto, acquisisce una nuova lingua L2 o LS, analizzando quindi le sequenze naturali dello sviluppo dell’interlingua.

Differisce dalla glottodidattica perché:

Linguistica Acquisizionale	Glottodidattica
Scopo: ricerca > descrittivo interpretativo	Scopo: insegnamento > sviluppo competenze per acquisire LS > elaborazione tecniche didattiche
Contesto: informale, a-sistematico. Di solito il prodotto è l'acquisizione NON apprendimento.	Contesto: formale, sistematico. Apprendimento

La glottodidattica ha natura interdisciplinare e parte da un'analisi teorica della lingua per progettare metodi e tecniche consoni alla didattica (glottodidassi).

Senza inoltrarci in ulteriori analisi sul rapporto tra i due settori, allo scopo si rimanda a studi più ampi (Vedovelli 2003), auspichiamo che l'insegnante abbia nozioni d'entrambe per progettare adeguatamente il proprio lavoro sfruttando le conoscenze fornite dalla LA sullo sviluppo naturale dell'interlingua per adottare tecniche d'insegnamento adeguate allo stadio evolutivo dell'apprendente.

1.3. La **Fonodidattica** (FD)

La FD è l'applicazione della Fonetica naturale alla didattica della lingua.

Scopo: *in primis* intende sviluppare:

- le competenze relative alla conoscenza e alla messa in atto della "buona" pronuncia d'una lingua
- un'educazione linguistica completa

Rispetto alla didattica della lingua tradizionale, il modello di lingua da insegnare in classe è un punto centrale e con esso la competenza orale del docente.

Caratteristiche: è relativa a tutte le lingue perché

- gli strumenti di riferimento sono gli stessi per tutte le lingue > multilinguistica
- si può applicare con tutte le lingue > translinguistica
- necessita d'un'analisi intralinguistica e favorisce la riflessione interlinguistica
- ha un'ulteriore valenza glottomatetica perché fornisce strumenti per il successivo apprendimento autonomo delle lingue

Essendo l'apparato articolatorio e le orecchie gli unici strumenti di lavoro della Fonetica Naturale, la FD si avvale di rappresentazioni grafiche dell'apparato articolatorio a cui s'aggiungono visualizzazioni di vocoidi, contoidi e espressioni della voce.

Per cui s'usano (*cfr* anche mod. 2):

- diagrammi articolatori (orogrammi o spaccati articolatori, palatogrammi e linguogrammi, vocogramma o quadrilatero vocalico)
- diagrammi uditivi (tonogrammi)
- fonosintesi
- trascrizioni

Concetti fondamentali per un buon approccio alla FD sono anche quelli di propriocezione e cinestesia.

La cinestesia indica l'insieme di sensazioni del movimento d'una o più parti del corpo.

La propriocezione è invece il senso, la consapevolezza del movimento, della posizione relativa delle proprie parti del corpo soggette a uno sforzo, una tensione. E' definito anche come un senso interno diverso dai classici sensi esterni: vista, gusto, udito, tatto e olfatto a cui s'aggiunge l'equilibrio, con i quali si percepisce il mondo esterno.

Si può riuscire a muover un muscolo a occhi chiusi percependone chiaramente il movimento, si può altrettanto veder compiere un movimento ma non esser in grado di riprodurlo perché non si ha la padronanza delle fasi di realizzazione dello stesso.

Ogni volta che s'impara una competenza si deve anche prender consapevolezza dei passaggi propriocettivi specifici per la realizzazione dell'attività in questione. Pensiamo all'andar in bicicletta o a guidare: si deve "comprendere" e poi automatizzare il movimento.

Insegnare il sistema fonologico d'una nuova lingua significa dal lato pratico anche insegnare i movimenti articolatori necessari a parlare correttamente in modo fluido.

Si rifletta ad esempio sulla complessità e il numero di movimenti indispensabili per articolare un suono della propria LM, si pensi al tempo impiegato per comprendere se questo è stato realizzato nel modo corretto ed eventualmente riprodurlo: molti movimenti complessivi in un arco di tempo brevissimo. Il tutto da trasferire in un'altra lingua. Da un singolo suono poi si passi a una parola e a un discorso.

Ponetevi davanti allo specchio e pronunciate il vostro nome, poi appoggiate entrambe le mani sulle guance e ripetetelo ancora infine togliete una mano e appoggiatela sulla gola. Volete provare a contare quanti movimenti sono? Basterebbe solo capire quali articolazioni entrano in gioco. Provate l'esercizio anche a occhi chiusi.

2. Memoria e lingue

Lo studio del rapporto tra memoria, memorizzazione e acquisizione/apprendimento delle lingue ha subito un rapido sviluppo grazie all'uso di tecniche avanzate d'analisi dei meccanismi neurobiologici (RM, fMRI, Pet...).

Già sul finire degli anni '60 si scoprì ad esempio la “teoria motoria della decodificazione del linguaggio”: chi ascolta ripete simulando i movimenti articolatori di chi parla. La recente scoperta dei neuroni a specchio da parte dell'università di Parma conferma questa teoria.

Di seguito il link all'intervista a Giacomo Rizzolatti direttore del Dipartimento di Neuroscienze dov'è avvenuta la scoperta

http://www.moebiusonline.eu/ fuorionda/Neuroni_specchio.shtml

Come accennato già nei moduli precedenti, gli studi hanno condotto a differenziare la memoria in:

1. a breve termine
2. a lungo termine

Per quanto attiene alla memoria a breve termine, ci rifacciamo qui al modello della memoria di lavoro, interessante per i nostri scopi linguistici.

Secondo questo modello, la memoria di lavoro ha tre componenti: l'esecutore centrale, il circuito fonologico e il magazzino episodico temporaneo (cfr Fabbro, 2004 e Aglioti – Fabbro, 2006).

L'esecutore centrale s'attiva nei momenti di recupero e di lavorazione dei dati riportati dalla memoria esplicita, mette inoltre in relazione le informazioni della memoria a breve termine.

Il circuito fonologico invece è composto dal *magazzino fonologico* e dal *sistema di ripasso articolatorio*: un suono o una parola transitano nel magazzino fonologico per 1-2 secondi per essere poi memorizzati, passano al sistema di ripasso articolatorio per essere ripetuti. Infine il *magazzino episodico temporaneo* trattiene i dati inserendoli successivamente nella memoria a lungo termine.

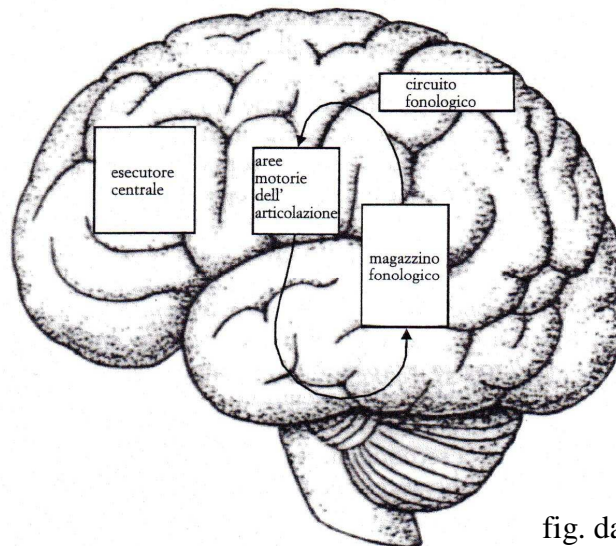


fig. da Fabbro F, 2004.

La memoria a lungo termine è composta da due sistemi:

1. *memoria esplicita*: dati, conoscenze consapevoli
2. *memoria implicita*: conoscenze cognitive e motorie non consapevoli.

La memoria implicita è probabilmente il sistema di memorizzazione più importante per l'uomo ed è composto da vari sottosistemi tra i quali a noi interessano particolarmente quelli relativi a:

- acquisizione procedure cognitivo-motorie → fonoarticolazione
- acquisizione riflessi condizionati
- priming: cioè il fatto che l'acquisizione di uno stimolo sensoriale sia facilitato dalla sensazione inconscia di uno stimolo legato al primo.

Le caratteristiche della memoria implicita o non dichiarativa sono:

- I. le conoscenze non sono consapevoli
- II. L'acquisizione delle conoscenze è casuale
- III. L'uso favorisce l'automatizzazione
- IV. La conoscenza si migliora praticandola

Prendiamo come esempio di riferimento un'esperienza che più o meno tutti abbiamo avuto, l'imparare ad andare in bicicletta o guidare un veicolo (macchina o aereo che sia): il fatto che s'assistano a delle lezioni o che qualcuno ci spieghi come si fa non significa che lo si sappia fare (I), lo impariamo solo mettendo in pratica (III) e in un certo momento per un motivo incognito (II), all'inizio ci si deve concentrare per ogni singolo movimento poi il processo diventa più fluido (III) e con la pratica (IV) si migliora ancora. Analogo discorso si può fare per la lingua.

La memoria esplicita o memoria dichiarativa è consapevole, le informazioni infatti sono a disposizione per un recupero consapevole che può anche essere descritto a parole. Pensiamo ad esempio alla memoria episodica o alla memoria semantica: un individuo può recuperare episodi o lessico acquisito precedentemente nel momento in cui ne ha bisogno e adottare di conseguenza il sistema di verbalizzazione che preferisce: può raccontare quando vuole un episodio vissuto o qualcosa che conosce e può scegliere il modo e le parole che predilige. Non altrettanto può fare per spiegare come ha imparato ad andare in bici poiché riesce solo ricordare il giorno in cui ha capito che lo sapeva fare.

Per cui apprendiamo le lingue o per via implicita, cioè con l'acquisizione automatica tipica della LM, o per via esplicita, ossia la classica via grammaticale tradizionale.

Fabbro (2004: 123) riguardo agli insegnanti linguisticamente non adeguati ricorda che

...rendono questi errori di pronuncia e di grammatica persistenti se indotti in età precoce; (perché *ndr*) essi vengono memorizzati nei sistemi della memoria procedurale che sono... i sistemi della memoria filogeneticamente più antichi e i più resistenti

verificandosi così fossilizzazioni difficilmente rimediabili.

Rileviamo che quasi sicuramente l'attuale Ministro della Pubblica Istruzione italiano non è al corrente delle riflessioni che da più di trent'anni si fanno sul ruolo dell'insegnante di lingua e sui tempi d'insegnamento e che in anni più recenti sono state suffragate dagli studi di neurolinguistica: le indicazioni ministeriali infatti procedono verso un abbassamento delle competenze dell'insegnante di lingua soprattutto nei primi gradi d'istruzione e in una diminuzione delle ore di lezione.

3.0 Cos'è la pronuncia

Diciamolo subito: non è la grafia. I due piani devono rimanere nettamente distinti: la grafia serve per rappresentare un suono e talvolta non c'è corrispondenza biunivoca per cui non sempre lo stesso suono è rappresentato da un dato grafema e viceversa.

La pronuncia comprende:

ortofonia: articolazione

ortologia: espressione

ortoepia. dizione

e solo successivamente ortografia, scrittura, che comunque non rispecchia le voci precedenti altrimenti sarebbe *trascrizione fonetica*.

3.1. Quale modello di lingua insegnare

La lingua italiana presenta una ricca varietà sociolinguistica che si manifesta anche nella pronuncia. Si pensi all'italiano parlato in diverse regioni dello stivale, si noteranno sfumature lessicali, sintattiche e ovviamente di pronuncia.

Nel panorama linguistico italiano s'incontrano varianti diverse individuabili principalmente secondo:

- il luogo: variante diatopica, o geografica
- la cultura, il livello sociale del parlante: variante diastratica o sociale
- interazione in atto: variante diafasica, o di registro

La pronuncia varia soprattutto procedendo lungo le seguenti direzioni:
in relazione all'asse spaziale, cioè sul piano diatopico

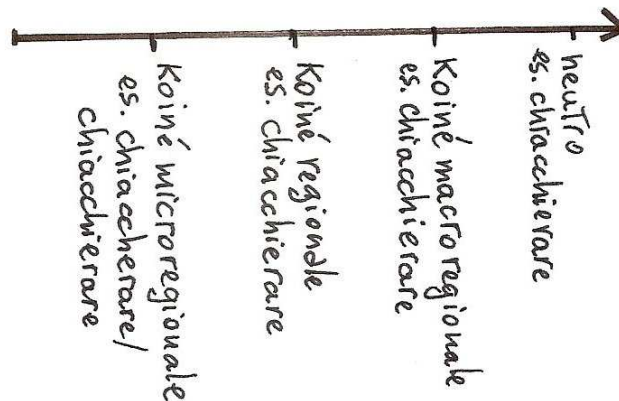


Fig 2

e sociale, cioè sul piano diastratico

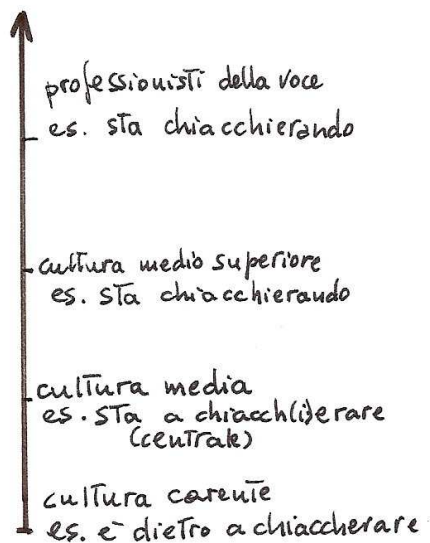


fig 3

per cui più ci allontaniamo in senso orizzontale dalla parlata locale, più la nostra lingua tenderà al neutro per quanto concerne gli influssi dialettali; mentre più si progredisce in senso verticale tendendo alla lingua colta, più si raggiungerà una lingua curata, meditata e mediata.

Dal punto di vista diatopico in Italia assistiamo a una macro divisione fonetica-fonologica in tre parti:

1. italiani regionali settentrionali
2. italiani delle zone centrali
3. italiani regionali del sud

In 1. e 3. incontriamo una lingua molto influenzata da interferenze esterne, da dialetti o koinè con sistema fonico frutto d'una storia diversa da quella tradizionalmente attestata.

In 2. le zone linguisticamente centrali di Toscana, Umbria, Marche e Lazio, l'evoluzione dal latino all'italiano ha dato origine a parlate con caratteristiche genuine corrette, anche in questo caso escludendo ovviamente fenomeni fonetico-tonetici dialettali, come la gorgia.

Fig. 4. Pronunce regionali dell'italiano



Nel scegliere la pronuncia “modello” o neutra, cioè scevra da caratteristiche dialettali seguiamo le indicazioni di Canepari che suggerisce

Occorre... accogliere ciò che fa parte dell’uso normale di tre categorie di persone, scartando le pronunce limitate a usi occasionali, o individuali, e a zone ristrette. E cioè:

1. gl’italiani in genere di *cultura* medio-superiore, per quanto riguarda *l’accentazione delle parole* comuni o dòtte o specialistiche, compresi i nomi classici. Oltre a:
2. gl’italiani centrali di *genuinità* (assenza d’influssi estranei e di vezzi personali) medio-superiore, per la *scelta dei fonemi* da usare nelle varie parole. Oltre a:
3. gli attori, doppiatori, presentatori e annunciatori di *professionalità* medio-superiore, per la *distribuzione dei fonemi* e per le *realizzazioni fonetiche e intonative*. (Canepari 2004:22).

Quindi abbinando le due variabili viste sopra si ha il seguente grafico

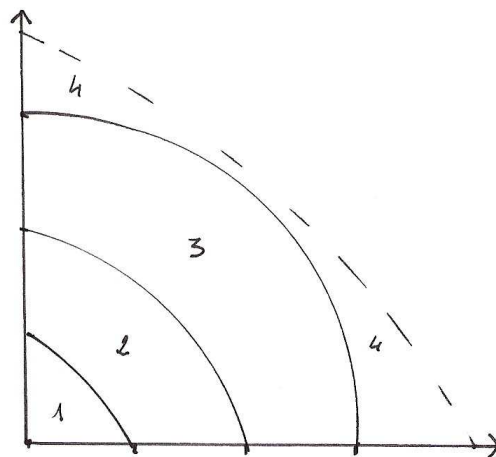


fig 5

La fascia indicata con il numero 4 rappresenta il convergere delle indicazioni di Canepari e siamo quindi in presenza d’una pronuncia moderna o neutra.

In un’ipotetica scala di correttezza della pronuncia neutra abbiamo

- Moderna
- Tradizionale
- Accettabile
- Tollerata
- Trascurata

questo nell'ottica del nativo che già dalla nascita si trova immerso in un ambiente linguistico riconducibile a uno dei livelli indicati e che poi intenzionalmente può cambiare la propria pronuncia, anche in senso negativo, per scopi diversi.

Definiamo ora le classificazioni date nella scala.

Pronuncia moderna: neutro contemporaneo, è la più consigliabile es lettera /'lettera/

Pronuncia tradizionale: neutro appartenente all'uso linguistico tradizionale con base fiorentina oggi ritenuto ormai quasi regionale. Sono le forme solitamente accreditate dai dizionari di pronuncia es: /'kasa/ /'lettera/

Pronuncia accettabile: include pronunce a volte più vicine all'etimologia, con buona diffusione soprattutto in Umbria, Marche e Lazio.

Pronuncia tollerata: rientrano qui le forme ancora neutre ma non adatte a chi usa la voce e le sue sfumature per scopi ufficiali. Es /'sojpo/

Pronuncia trascurata: è il neutro impreciso delle persone poco colte, spesso fuorviate dalla grafia (es cielo, chiacchiere, viòlo, sciare /'ʃare/) o da riflessioni non corrette sull'etimologia.

4.0. Il docente

La scala appena considerata rappresenta il primo punto di riferimento per il docente sia per l'attività didattica sia per la valutazione della propria pronuncia.

Infatti prima di pensare a quale lingua insegnare bisogna riflettere su quale modello rappresentare e su qual è la propria pronuncia. Un insegnante di lingua solo per il fatto d'essere nativo non può illudersi di costituire un modello linguistico tantomeno per quanto riguarda la pronuncia che nel corso della carriera scolastica di formazione all'insegnamento non è quasi mai oggetto di studio approfondito, ma lasciata solamente "vegetare" nel contesto linguistico naturale.

Una buona partenza è perciò chiedersi con sincerità in quale livello è inquadrabile il proprio italiano. Possiamo, talvolta con un po' d'ottimismo, asserire che il docente medio è nella fascia dell'"accettabile" con varie sfumature. Questo però non rappresenta un requisito sufficiente per l'insegnamento.

L'insegnante di lingua deve possedere le conoscenze linguistiche a tutti i livelli per

1. dovere professionale
2. poter scegliere cosa insegnare e
3. fare scegliere la lingua da apprendere.

Vediamo questi punti:

1. è deontologicamente dovuta la massima preparazione.
2. dal primo punto consegue che se le conoscenze possedute sono carenti o minime non c'è possibilità di scelta su cosa insegnare: nel nostro caso anche se si è madrelingua ma la pronuncia è marcatamente regionale o comunque solo accettabile si potrà solo “giocare al ribasso”: si potrà cioè scegliere d'insegnare con una lingua non adeguata e parziale. Il percorso del docente e quindi anche dello studente potrà essere solo discendente.



3. se invece il docente dispone di strumenti conoscitivi adeguati può proporre diversi livelli linguistici di pronuncia e offrire quindi al discente la possibilità di scegliere la lingua da apprendere in relazione alle motivazioni personali per cui ha deciso d'intraprendere lo studio d'una LS.

Il percorso d'entrambi gli attori dell'apprendimento potrà quindi essere bidirezionale:



4.1. Il discente

Anche il discente dovrebbe scegliere quale livello linguistico raggiungere, se accontentarsi d'una pronuncia accettabile o voler ambire a una competenza linguistica maggiore.

Analizziamo la posizione del discente sia come L1 che come LS/L2.

4.2. Il discente L1

Il discente L1 ha la presunzione di conoscere la lingua solo perché nato nella madrepatria dell'idioma in questione, condizione questa né necessaria né sufficiente in quanto non è certo che il nativo nasca e cresca in un ambiente linguisticamente adatto e faccia degli studi tali da

poter raggiungere una buona competenza nella lingua materna inoltre anche un non nativo può raggiungere gradi di competenza linguistica pari o talvolta superiore a un nativo. Certo l'essere "nato a..." può aiutare ma solo se ciò è accompagnato da una buona dose di studio e d'autocritica.

Per quanto riguarda la pronuncia poi la situazione è maggiormente complicata dal fatto che nella scuola non v'è "spazio" per l'insegnamento della pronuncia, almeno in Italia, creando perciò non solo dei vuoti conoscitivi ma anche una certa carenza nella sensibilità all'oralità della lingua che s'evidenzia nella diffusa "dalfonia" cioè nell'incapacità di distinguere i suoni d'una lingua, anche la propria. Sarà sicuramente anche per questa lacunosa educazione che gl'italiani sono particolarmente carenti nell'apprendimento delle lingue straniere. Certo è che le ultime riforme ministeriali nulla fanno per migliorare la situazione, anzi vanno nel verso opposto: riduzione delle ore d'insegnamento della L1 e possibilità d'affidar l'insegnamento della lingua straniera nella scuola primaria a persone già dopo minicorsi di 20 ore e con un livello raggiunto pari a un A1! Evidentemente la direzione intrapresa non è quella del miglioramento della scuola, ma del risparmio!

4.3. Il discente L2

Chi deve per motivi vari apprendere una seconda lingua, dal punto di vista dell'apprendimento linguistico e in particolare della pronuncia, ha i seguenti vantaggi:

- immersione totale nella lingua e cultura del Paese
- motivazione integrativa

Il "bagno linguistico" è sicuramente un elemento favorevole per cogliere gli elementi peculiari d'una lingua alcuni dei quali non sempre presenti nei corsi, pensiamo ad esempio ai tratti parafonici, all'intonazione spesso altrimenti trascurata, e al fatto che così si è a contatto con la lingua formale della lezione e quella informale della vita quotidiana.

La motivazione integrativa è un fattore forte di miglioramento della competenza della LS, purtroppo però non tutti gli studenti vogliono migliorare la propria pronuncia anche se chi si pone in questa direzione lo fa con determinazione e cercando d'acquisire più sfumature arrivando anche a voler imparare il dialetto locale per arricchire la relazione con gli altri, ad esempio i propri colleghi di lavoro.

In questo caso lo studente deve comunque predisporre di strumenti linguistici che lo indirizzino verso un'adeguata pronuncia della nuova lingua in modo da evitargli d'assorbire alcuni tratti marcatamente locali tipici della zona dove risiede.

4.4. Il discente LS

Chi impara una lingua straniera si trova a dover apprendere tutto dai libri, dal docente o dai materiali audiovisivi a disposizione. Se dispone di collegamenti internet può ascoltare o guardare documenti originali, ma questa non è una circostanza scontata.

Perciò lo studente in questo caso deve sperare d'avere un insegnante madrelingua, che può rappresentare l'unica risorsa disponibile, con una pronuncia accurata e sussidi di studio che affrontino anche lo studio della pronuncia in tutta la sua globalità andando oltre a semplici esercizi di ripetizione di singoli fonemi.

Nel caso di L2 e LS, ma particolarmente nel primo caso, il percorso d'acquisizione della pronuncia potrà essere il seguente



Esplicitiamo anche queste definizioni di lingua questa volta partendo dal basso e percorrendo il percorso dello studente.

Comunicativo: interlingua della comunicazione. E' la lingua dei primi livelli che permette la comunicazione ma che mantiene evidenti riflessi della L1 e delle tappe acquisizioni dell'apprendente la nuova lingua.

Regionale: è riferibile al livello B del QCER in cui si riesce a comunicare senza particolari problemi ma in cui sono ancora presenti incongruenze ortofoniche e ortologiche e non c'è una piena padronanza degli elementi intonativi e prosodici. Se si tratta di L2 può risentire anche marcatamente dei tratti regionali tipici. Quest'aspetto può essere involontario o voluto.

Se il discente vuole migliorare la propria pronuncia per motivi di prestigio, inclusione o interesse, cerca i due livelli successivi, lingua mediatica e neutra.

La **lingua mediatica** è quella dei mass media che può essere più o meno neutra e spesso inframmezzata da elementi regionali. Nel caso dell'italiano si confronti ad esempio la pronuncia dei canali nazionali con quella delle trasmissioni private.

La **lingua neutra** è la lingua ricercata, studiata in cui lo studente s'impegna ad adottare tutti gli aspetti linguistici in modo coerente e corretto.

Negli ultimi anni l'obiettivo dei docenti è stato il raggiungimento di una *intelligible pronunciation* il primo livello della scala sopra descritta, cioè un grado fonico d'interlingua che permetta lo svolgersi della comunicazione.

Ci chiediamo però se questo sia sufficiente. Ricordiamo infatti che ricerche (Hinofotis and Bailey 1980) hanno dimostrato che esiste un “livello soglia” per la pronuncia per cui se questo non viene raggiunto si verificheranno difficoltà nell’acquisizione anche di competenza a livello grammaticale e lessicale.

4.5. Cosa accomuna gli studenti di L1, L2 e LS?

Le tre tipologie di studenti hanno però in comune il fatto che nel loro percorso d’apprendimento la pronuncia e i tratti soprasegmentali devono essere appresi in modo consapevole: il docente deve mettere in atto percorsi tali che vengano esplicitati e analizzati elementi tipici di fonologia e fonetica così da poter disporre di strumenti glottomatetici che si ripercuotano nell’apprendimento di ogni lingua come auspicato anche dal QCER.

Un’acquisizione inconsapevole, come ricordato sopra, è possibile solo nei primi anni di vita. Successivamente devono essere previsti nel percorso fonodidattico momenti di esplicitazione/elicitazione intra e interlinguistici.

Qual è la Vostra esperienza di studenti *in primis* e poi di insegnanti nei riguardi dell’insegnamento della pronuncia?

Perché insegnare la pronuncia d’una lingua

L’insegnamento della pronuncia non dev’essere visto solo come risposta o prevenzione di errori fonici causati dall’interferenza con un’altra lingua, ma come parte di diritto dell’insegnamento linguistico, come elemento prescrittivo dato dai programmi.

Ulteriori motivazioni emergeranno dal confronto sui seguenti punti che v’invitiamo a discutere collegialmente.

Altrimenti:

- non si conosce una lingua adeguatamente
- non s’apprezza una lingua
- la comunicazione non è sempre corretta
- gli altri potrebbero fingere di capirmi
- non riuscirei a essere sicuro di capire gli altri
- maltratterei la lingua stessa
- non acquisirei strumenti linguistici nuovi

Quando insegnare la pronuncia

Sicuramente prima della forma scritta della lingua se possibile. Educare alla pronuncia significa fare educazione all'ascolto, alla lingua, svincolati dai limiti grafici a cui si è sottoposti dopo i primi passi dell'alfabetizzazione.

Anche apprendere una LS dovrebbe all'inizio essere un percorso principalmente orale, un vero "bagno linguistico" nella struttura fonetico fonologica della nuova lingua.

Fin dalla scuola materna i bambini devono essere guidati nella scoperta delle sonorità della propria lingua e successivamente o contemporaneamente anche d'altre per giungere a una reale maturazione degli aspetti fonici.

Troppo spesso nei gradi iniziali ci si preoccupa di presentare "prescrittura", "precalcolo"... ma lo studio/gioco della voce non appare quasi mai.

Prendendo in esame anche i testi d'italiano L2/LS o i programmi dei corsi in presenza pochissimo spazio viene dato allo studio della pronuncia, ad esempio all'intonazione, aspetto che, come già ricordato, può pregiudicare la qualità dei rapporti interpersonali.

Il percorso non sarebbe impegnativo, si potrebbe partire sia con bambini di scuola materna sia con adulti dall'interpretare in vari modi una semplice frase come: *Abiti a Venezia*.

Esercizio

Pronunciate la frase

Abiti a Venezia

1. in forma interrogativa

2. conclusiva

3. sospensiva

1. 2. 3. con caratteristiche espressive diverse: amorevole, arrabbiato, normale, triste.

Cosa notate?

Come insegnare la pronuncia

Capita spesso che quando si hanno di fronte studenti adulti LS questi abbiano già la percezione dell'importanza della pronuncia sia perché l'esperienza li ha portati a riflettere sugli aspetti orali, sia perché possono avere esperienze pregresse d'apprendimento d'una LS. Questa tipologia di discenti è dotata già di una certa consapevolezza e della motivazione del perché sia importante studiare la pronuncia d'una lingua.

Altro discorso è invece affrontare lo studio con persone che hanno acquisito una lingua senza riflettere (L0/L1) o studenti non motivati e magari anche alle prese con problemi d'integrazione e sradicamento dal proprio paese d'origine.

Secondo noi le parole chiave in queste situazioni sono *motivazione ed emozioni*.

Lo studente deve essere motivato nel percorso che sta intraprendendo a livello:

- personale
- linguistico
- sociale

Personale: si deve capire cosa e perché si studia e perché bisogna impegnarsi per raggiungere quel determinato risultato e le conseguenze sulle proprie conoscenze.

Linguistico: capire il valore di ciò che si studia in rapporto alla L1 e L2/LS e volendo anche L0.

Sociale: comprendere le implicazioni sociali del proprio agire linguistico.

Vediamo di chiarire con un esempio.

Prendiamo ancora in considerazione l'intonazione, uno degli aspetti maggiormente dimenticati ma di primaria importanza nella comunicazione.

Ponendoci in prospettiva fonodidattica esaminiamo i tonogrammi di dell' ?albanese (fig. 6) e italiano (fig. 7) e mettiamoli a confronto.

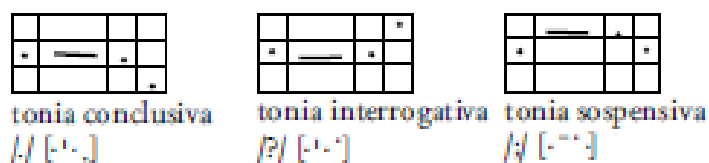
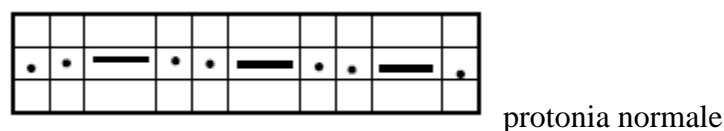
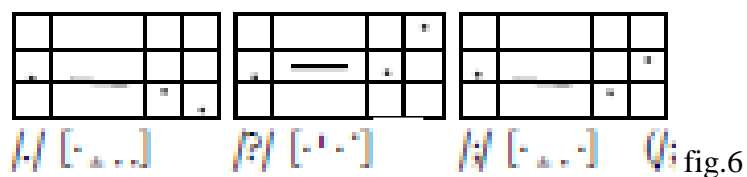
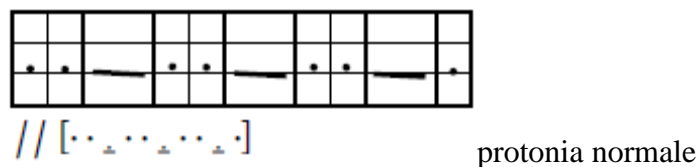


fig. 7

Analizziamo due tonè in particolare: conclusiva e sospensiva.

La tonia conclusiva grafica

Anche non avendo basi fonotonetiche si noterà chiaramente che l'andamento delle tonie è di tonalità più bassa. A parte l'ultima postonica che è come in italiano, il resto è decisamente diverso.

Provate ora a pronunciare la frase *Andiamo a casa* con le due diverse intonazioni albanese e italiano.

Cosa notate? Lo stato d'animo vi sembra lo stesso?

L'intonazione più bassa porta con sé necessariamente l'impressione d'un modo di fare brusco, quasi sempre non voluto ma trasmesso con possibili implicazioni nei rapporti interpersonali. Che stato d'animo, atteggiamento trasmettiamo ai nostri interlocutori?

La tonia sospensiva grafica

Nel caso della tonia sospensiva il tonogramma mostra la netta differenza soprattutto per la tonica e prima postonica. Anche qui provate a pronunciare una frase con le due intonazioni diverse e esprimete le vostre conclusioni.

Questa prima analisi ci permette di comprendere chiaramente quanto importante sia adeguare la propria intonazione per:

- veicolare correttamente il messaggio
- non pregiudicare i rapporti empatici
- parlare correttamente

Riprendendo quanto detto riguardo ai tre tipi di motivazione, con il breve percorso sull'intonazione dell'albanese:

- si sono attivate le competenze pregresse stimolando quindi anche la competenza intrinseca
- si è spiegata l'importanza dell'intonazione a livello linguistico e sono stati forniti strumenti di studio utili per altre lingue (tonogrammi)
- si sono evidenziate le conseguenze sociali e s'è fatto leva sulla lingua madre del discente dandole quindi un'attenzione solitamente inesistente

5.0. Perché usare le trascrizioni

Diciamo innanzitutto che non è necessario presentare subito tutti i simboli di rappresentazione del sistema fonico d'una lingua. Con gradualità e conformemente alla L1 di riferimento, s'inizierà introducendo i simboli di suoni che presentano maggiori difficoltà.

Così facendo la visualizzazione in trascrizione della pronuncia favorirà la consapevolezza dell'uso d'un determinato fonema.

Si consiglia d'usare un colore diverso all'inizio soprattutto per le trascrizioni, in modo che i livelli fonico e grafico rimangano ben distinti. La visualizzazione frequente evita comunque ogni sorta di problemi e aiuta la memorizzazione.

Le trascrizioni sono quindi uno degli strumenti indispensabili della FD perché:

- permettono di visualizzare la pronuncia effettiva
- mettono in evidenza le differenze di pronuncia tra parole e frasi
- attirano l'attenzione su tratti linguistici caratteristici:
 - o segmentali: articolazione, ortoepia...
 - o suprasegmentali: accento, intonazione
- favoriscono la memorizzazione
- permettono di usare dizionari di pronuncia
- permettono un apprendimento autonomo

5.1. Perché usare dizionari di pronuncia

L'uso dei dizionari di pronuncia non è, purtroppo, molto diffuso nella scuola di base italiana sia per quanto riguarda lo studio della lingua materna che le lingue straniere.

L'utilità di questo strumento però è evidente e non riteniamo si possa apprendere una lingua senza la possibilità di verificarne la pronuncia. Probabilmente è raro l'uso perché insegnanti e quindi studenti non sono abituati a leggere in trascrizione, ma proprio la consuetudine del verificare la corretta pronuncia favorisce la familiarizzazione con i sistemi trascrittivi. La non corrispondenza tra simboli rappresenta un inconveniente facilmente risolvibile verificandone prima il valore e superabile con l'assiduità dell'utilizzo.

6.0. Tipologie di lezione

Non vogliamo qui di seguito parlare di unità didattiche o d'apprendimento la cui scelta per la programmazione spetta al singolo insegnante; per questo volutamente adottiamo il termine più neutro di attività.

Possiamo programmare attività di FD essenzialmente di tre tipi:

1. focalizzate
2. interne
3. di risposta

Nelle **attività focalizzate** la pronuncia svolge un ruolo determinante: le attività linguistiche sono collaterali e scelte in funzione dello studio della pronuncia che ne è l'obiettivo primario. Solitamente viene affrontato un aspetto in particolare, ad esempio un fonema, l'accento, l'intonazione nelle domande parziali...

L'analisi d'un fonema isolato solitamente è diffusa in classi uniformi per provenienza o comunque con caratteristiche simili e ha come scopo principale il miglioramento della pronuncia di fonemi che pregiudichino la comprensibilità degli enunciati nei livelli più bassi e successivamente l'aumento del grado di correttezza e controllo.

Le **lezioni interne** di FD vedono la pronuncia come parte integrante dell'attività didattica che però è prevalentemente rivolta ad altri aspetti grammaticale, sintattico, comunicativo... o come ad esempio porre attenzione nell'usare l'intonazione corretta in un dialogo.

Le **lezioni di risposta** si concentrano sull'analisi di particolari problemi evidenziati dagli studenti nell'attività quotidiana. Sono sì focalizzate, ma in risposta a un bisogno perciò andranno adeguati e eventualmente individualizzati percorso, attività, materiali...

Le tre tipologie inoltre

- possono essere impostate in prospettiva:
 - Monolingua: il docente di LS pur considerando le variabili linguistiche dei singoli studenti, presenta attività e materiali solo della LS/LM (fig. 8).
 - Contrastiva: i materiali sono presentati parallelamente in LM e L2/LS (fig. 9).

Vocale /i/ Italiano Albanese

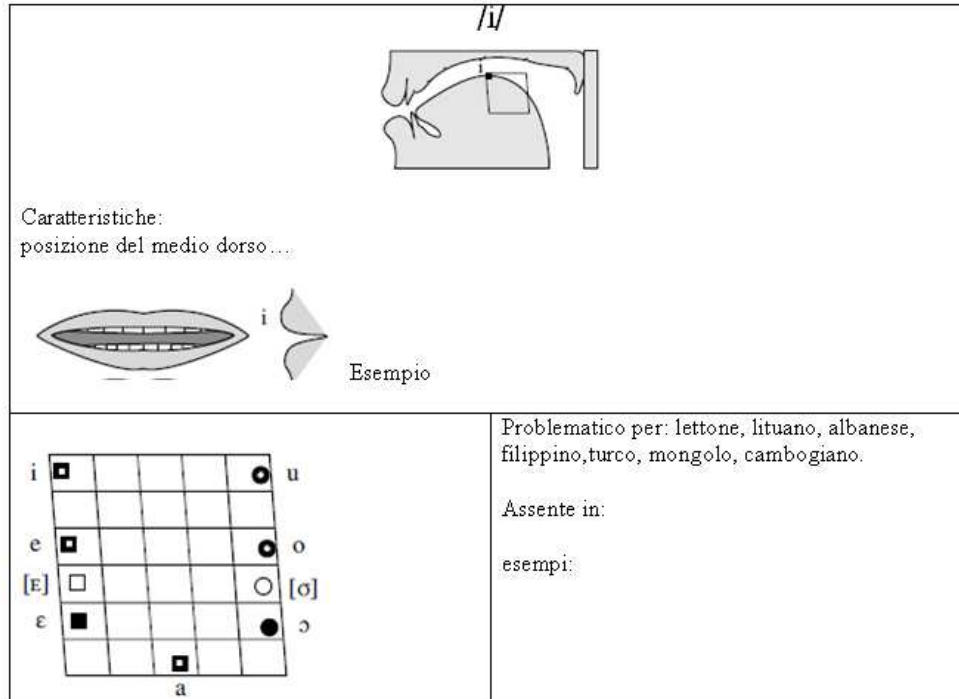


fig. 8

Vocali /i/ contrastivo

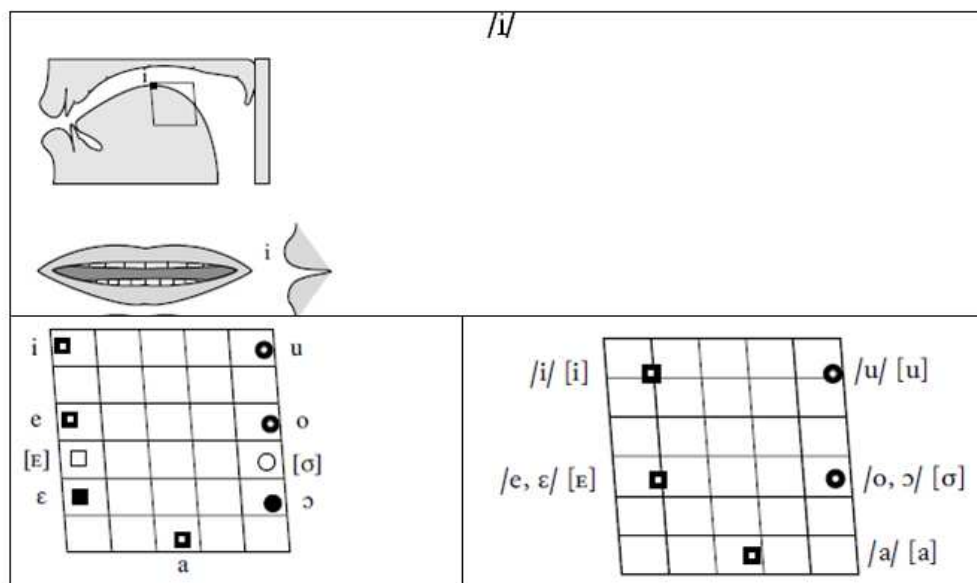


fig. 9

- hanno in comune una programmazione mirante a:
 - insegnare a ascoltare attentamente
 - adottare il del metodo della Fonetica naturale
 - anticipare i bisogni dell'apprendente e rispondere ad essi

7.0. Il Quadro Comune Europeo

Il Quadro Comune Europeo (o QCER link http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp) di riferimento è conosciuto dai docenti, ma anche da molti formatori, esaminatori... soprattutto per la descrizione dei livelli di competenza delle lingue e per le conseguenti implicazioni valutative sul fronte delle certificazioni.

Il Quadro in realtà non dev'essere inteso solo come strumento su cui basare la valutazione in quanto esso si configura come un vero e proprio stimolo per la crescita glottodidattica, uno strumento di riflessione sulla lingua propositivo e aperto.

Riportiamo di seguito i punti chiave in cui s'affronta lo studio della pronuncia e il suo insegnamento nelle lingue.

Punto 4.4.2 Attività e strategie di ricezione (N.B. il grassetto è nostro)

Comprensione orale generale	
C2	Non ha difficoltà a comprendere qualsiasi tipo di lingua parlata da un nativo a velocità naturale, sia dal vivo sia registrata.
C1	E' in grado di comprendere quanto basta per riuscire a seguire un ampio discorso su argomenti astratti e complessi estranei al suo settore, anche se può aver bisogno di farsi confermare qualche particolare, soprattutto se non ha familiarità con la varietà linguistica . E' in grado di riconoscere molte espressioni idiomatiche e colloquiali e di cogliere i cambiamenti di registro. E' in grado di seguire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e se le relazioni restano implicite e non vengono segnalate esplicitamente.
B2	E' in grado di comprendere ciò che viene detto in lingua standard, dal vivo o registrato , su argomenti sia familiari sia non familiari che si affrontano normalmente nella vita, nei rapporti sociali, nello studio e sul lavoro. Solo fortissimi rumori di fondo, una struttura discorsiva inadeguata e/o l'uso di espressioni idiomatiche possono pregiudicare la comprensione.
	E' in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard ⁷ ...

⁷ Si ricorda che "lingua standard" ha qui l'accezione di "comunemente usata", non significa lingua neutra (*ndr*).

B1	E' in grado di comprendere informazioni fattuali...purché il discorso sia pronunciato con chiarezza in un accento piuttosto familiare.
	E' in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard...
A2	X
A1	X

Gli utenti del quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- Quali sono le tappe per sviluppare la consapevolezza linguistico-comunicativa nell'apprendente, nel caso si preveda di farlo
- Quali sono le abilità di discriminazione uditiva e articolatoria che l'apprendente avrà bisogno di/sarà in condizione di/sarà preparato a/sarà invitato a possedere.
-

4.5 Processi della comunicazione linguistica

4.5.2.1. Produzione

Nella produzione entrano in gioco due componenti:

- La componente relativa alla formulazione assume il risultato della pianificazione e gli dà la forma linguistica. Ciò implica operazioni lessicali, grammaticali e fonologiche...
- La componente relativa all'articolazione organizza l'attività motoria dell'apparato vocale, in modo da convertire il prodotto del processo fonologico in movimenti coordinati degli organi della parola, così da produrre la sequenza di onde sonore che costituiscono l'enunciato...

5.1.4.2. Consapevolezza e abilità fonetiche generali

Per molti apprendenti, soprattutto adulti, la capacità di pronuncia in nuove lingue verrà agevolata da:

- Capacità di discriminare e produrre suoni e schemi prosodici non familiari
- Capacità di percepire e produrre sequenze di suoni non familiari
- Capacità di riconoscere all'ascolto, in un flusso continuo di suoni, una stringa dotata di significato e gli elementi fonologici che la strutturano (dividendola nelle parti significative in cui si articola)
- Comprensione/padronanza del processo di percezione e produzione sonora applicabile nell'apprendimento di una nuova lingua.

Queste abilità fonetiche generali si distinguono dalla capacità di pronuncia in una determinata lingua.

5.2.1.4 Competenza fonologica

Comprende la conoscenza e la capacità di percepire e produrre:

- Le unità sonore (fonemi) della lingua e la loro realizzazione in precisi contesti (allofoni)
- I tratti fonetici che distinguono i fonemi: *tratti distintivi*, ad es. sonorità, arrotondamento (procheilo/procheilo), nasalità, occlusione
- La composizione fonetica delle parole (struttura sillabica, sequenza dei fonemi, accentazione delle parole, tono)
- Fonetica della frase (prosodia)

Accentazione e ritmo della frase

Intonazione

- Riduzione fonetica

Riduzione vocalica

Forme forti e deboli

Assimilazione

Elisione.

5.2.1.6 Competenza ortoepica

Viceversa (rispetto alla competenza ortografica, n.d.r.), chi deve leggere a voce alta un testo preparato, o usare oralmente parole di cui conosce solo la grafia, deve riuscire a pronunciarle correttamente partendo dalla forma scritta. Ciò implica:

- La conoscenza delle convenzioni ortografiche
- La capacità di consultare un dizionario e la conoscenza dei sistemi convenzionali che si usano per rappresentare la pronuncia
- La conoscenza delle implicazioni dello scritto, soprattutto l'uso della punteggiatura per segnare ritmo e intonazione
- La capacità di disambiguare (omonimie, ambiguità sintattiche ecc.) utilizzando il contesto.

6.1.2. Interrogativi analoghi si presentano con la pronuncia. Molti fonemi possono essere trasferiti senza problemi della L1 alla L2, ma vi possono essere rilevanti differenze foniche in determinati contesti. Ci possono essere altri fonemi della L2 che non esistono in L1. Se non vengono acquisiti o appresi, la loro mancanza può comportare la perdita di informazioni e, di conseguenza, dei fraintendimenti. Sono frequenti? Sono importanti? Quale priorità andrà attribuita all'apprendimento di tali fonemi? A questo proposito è opportuno considerare che l'apprendimento può essere più efficace in determinate età e in certi stadi, e tenere anche conto che, a livello fonetico, è frequente la fossilizzazione dell'errore. E' molto più oneroso (in termini di tempi e fatica) diventare consapevoli dei propri errori fonetici e disimparare comportamenti automatizzati solo al momento in cui viene

richiesta una prestazione assai vicina a quella di un parlante nativo, piuttosto che porvi attenzione nei primi stadi dell'apprendimento, specialmente in età precoce.

6.4.7.9 Pronuncia

In che modo ci si può aspettare o si può pretendere che gli apprendenti sviluppino la capacità di pronuncia in una lingua?

- a. Con la semplice esposizione a enunciati orali autentici
- b. Invitandoli a imitare in coro
 - l'insegnante
 - parlanti nativi audio-registrati
 - parlanti nativi video-registrati
- c. con un lavoro individualizzato nel laboratorio di lingue
- d. con la lettura ad alta voce di testi predisposti per l'esercitazione fonetica
- e. con l'addestramento dell'orecchio e l'esercitazione fonetica
- f. come per (d) e (e) ma con l'uso di testi in trascrizione fonetica
- g. con l'addestramento fonetico esplicito
- h. con l'apprendimento delle convenzioni ortoepiche (cioè come pronunciare parole scritte)
- i. con una qualche combinazione di queste pratiche.

Considerate quali sono le pratiche indicate nel QCER più diffuse nella didattica e quali quelle più disattese.

8.0. Sviluppare un curriculum linguistico-fonologico unitario nella scuola di base

La scuola tradizionale, almeno in Italia, concepiva i vari insegnamenti come elementi staccati interagenti solo in casi sporadici e per occasioni particolari, l'elemento unificatore poteva al più essere dato dalla programmazione educativa. Negli ultimi decenni fortunatamente si è passati a una concezione aperta della scuola sia internamente sia esternamente.

Si sente spesso pronunciare la frase "Gli insegnamenti non devono essere visti come compartimenti stagni", ma sentiamo spesso anche dire "tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare"... infatti, spesso quanto è auspicato non è sempre del tutto attuato. Certo molto è cambiato dalla scuola degli anni '50, le materie non sono più ritenute blocchi separati e si cerca

d'impostare una didattica multidisciplinare, ma dobbiamo riconoscere anche che i problemi rimangono molti soprattutto per quanto riguarda l'educazione linguistica.

Esternamente si è cercato di proiettare l'insegnamento della LS all'internazionalità organizzando spesso gemellaggi e scambi. Ma a nostro avviso poco è stato fatto per creare un curriculum linguistico unitario riguardante cioè tutte le lingue, anche la L1, presenti nella scuola di base. Ci riferiamo qui a scuola di base perché scuola dell'obbligo.

Al punto 8.2 del QCER 'Opzioni per la progettazione dei curricula' si legge che

- i curricula devono rispondere all'obiettivo generale della promozione del plurilinguismo e della diversificazione linguistica. Ciò significa che l'insegnamento e l'apprendimento di ogni lingua deve essere concepito anche in relazione a quello delle altre lingue... per sviluppare a lungo termine diverse abilità linguistiche
- questa diversificazione è possibile solo se... si tiene conto del rapporto costi/efficacia... favorendo *transfer* di abilità da una lingua all'altra
- le considerazioni e le azioni correlate ai curricula... siano definite per la loro funzione nell'educazione linguistica generale

E' evidente quindi che si deve concepire in modo nuovo l'educazione linguistica: uno sfondo comune dove abilità comuni agiscono e attivano conoscenze e capacità diverse ma interagenti tra loro in modo continuo e coerente.

Il QCER afferma anche che "un'esperienza di plurilinguismo e di pluriculturalismo ...(sviluppa) una consapevolezza metalinguistica, interlinguistica, o per così dire, "iperlinguistica" (cfr.6.1.3.3).

In un'ottica linguistico- fonologica si devono dare strumenti per costruire conoscenze continue intralinguistiche e interlinguistiche che favoriranno l'attitudine e la messa in atto d'abilità e competenze linguistiche profonde.

E' auspicabile perciò ipotizzare uno sviluppo longitudinale coerente dell'educazione linguistica *tout court* intesa cioè come insieme di lingue e linguaggio presenti e non presenti nel contesto dello studente.

Riferiamoci a un esempio linguistico pratico: Marco è un bambino di 7 anni, nato e residente a Napoli, parlante normalmente in napoletano, frequenta una scuola primaria con insegnamento dell'inglese come LS. L'educazione linguistica di Marco, e della maggior parte della classe probabilmente, dovrà considerare come fattori linguistici determinanti:

1. dialetto napoletano

2. italiano
3. LS: inglese

I tre fattori avranno concettualmente la stessa importanza linguistica ma ovviamente una presenza diversa nel senso che 1. sarà presente soprattutto all'inizio del percorso poi prevarrà 2. senza però tralasciare completamente il primo (per quanto riguarda l'analisi dell'interlingua da parte del docente), 3. può comparire da subito perché sistema parallelo che anzi aiuta a far capire a Marco che esistono sistemi linguistici diversi con caratteristiche proprie a livello fonologico, lessicale...

Nella scuola materna e primaria si deve promuovere l'*Éveil au langage et aux langues* (http://jaling.ecml.at/french/page_accueil.htm) presentando le lingue con ruolo paritario e impostando assieme agli altri docenti attività fonodidattiche transdisciplinari.

Questi anni sono i più fertili mentalmente e i più importanti nell'individuare difficoltà articolatorie individuali.

Per i motivi visti sopra, l'acquisizione deve avvenire per via implicita: le lingue in quest'età s'imparano durante l'attività ludica, facendo qualcos'altro ad esempio un laboratorio di cucina in LS. *L'éveil aux langues* è determinato innanzitutto dalle lingue già presenti in modo così da trovare somiglianze e differenze interlinguistiche.

Così facendo vi sarebbe:

- arricchimento linguistico globale
- presa di coscienza d'abilità fonologiche presenti solo inconsciamente ma utili per l'apprendimento linguistico e per agevolare l'apprendimento fonico d'eventuali alunni stranieri presenti in classe
- passaggio graduale dal noto al non noto
- avvio all'analisi interlinguistica
- trasferimento d'abilità fonologiche dalla L1 alla LS.

Già dalla scuola materna inoltre si devono impostare attività di consapevolezza propriocettiva cosicché gli alunni ne traggano vantaggio nell'apprendimento della L1 e della LS.

Chiariamo con un esempio.

L'evoluzione del linguaggio nella scuola materna è uno spettacolo appassionante che se osservato attentamente rivela quant'abilità abbiano già i bambini e quanto li si possa aiutare a sfruttare al meglio quest'età meravigliosa dal punto di vista acquisizionale.

A circa 5 anni non tutti i bimbi sono in grado di discriminare uditivamente o produrre suoni simili, ad esempio coppie difoniche come *t/d* o *p/b*. E' quindi necessario sviluppare un percorso

fonodidattico per rendere consapevoli gli alunni della vibrazione o meno delle corde/pliche. L'abilità esplicitata può esser poi trasferita anche alla lingua inglese in modo da semplificare ad esempio l'apprendimento della coppia difonica postalveopalatoprolabiata /ʃ, ʒ/ di cui il secondo elemento non è presente nella lingua italiana, se non in parole straniere.

L'attività permette anche d'avviare il bambino a capire che la fonazione rende un fonema 'distintivo' e quindi non è prescindibile, favorendo così l'attenzione all'uso dei fonemi corretti.

Una programmazione integrata unitaria della lingua favorisce uno sviluppo longitudinale coerente e progressivo delle competenze linguistiche.

9.0.Valutazione

Premettiamo subito che non affronteremo qui il tema della valutazione nel processo didattico, non è negli intenti di questo corso. Si vuole qui solamente accennare ad alcuni aspetti valutativi relativi alla pronuncia.

La valutazione della produzione orale rappresenta uno dei punti deboli dell'iter valutativo e anche uno dei più discussi.

I problemi sono essenzialmente i seguenti:

- è quasi d'obbligo la prova individuale
- di conseguenza necessita di molto tempo per l'espletamento
- è richiesta competenza specifica da parte dei valutatori
- c'è necessità di criteri valutativi oggettivi.

Senza analizzare dettagliatamente le problematiche, ci limitiamo a sottolineare che ciò che la tradizione non considera importante di fatto non è oggetto di valutazione e quindi non si creano con il tempo la *forma mentis* e gli strumenti per una corretta valutazione.

Il processo valutativo vede come attori comprimari il docente e lo studente. Entrambi necessitano, anche se per motivi diversi, d'una valutazione del percorso intrapreso e del proprio operato per comprendere a che punto del processo formativo si è giunti.

La valutazione è spesso vista come un momento esterno che modifica il normale percorso d'apprendimento e che il più delle volte incute anche timore.

A nostro avviso il docente ha innanzitutto il compito di cambiare questa prospettiva e motivare gli studenti alla valutazione intesa come momento:

- sia esterno che interno.
- necessario per stabilire il miglioramento

Può sembrare strana l'espressione "motivare alla valutazione" ma essa deve essere intesa come evento imprescindibile dell'apprendimento, come atto formativo e atteggiamento che favorisce il processo d'appropriazione della lingua.

Il processo valutativo può seguire due direzioni:

1. interna: autovalutazione
2. esterna: valutazione da parte d'un altro soggetto

9.1. Valutazione interna

L'autovalutazione rappresenta un *habitus mentale* del discente, un monitor interno, che guida il percorso d'apprendimento al passo successivo. Difficilmente c'è miglioramento senza analisi e lavoro sulla situazione reale. La sola esposizione a un modello non è garanzia di progressione linguistica, per questo non è sufficiente vivere all'estero per acquisire una lingua, ma si devono attivare dei meccanismi di autocontrollo e valutazione sulla ricezione e produzione della propria interlingua e adeguarli alla lingua target.

Per favorire e guidare l'autovalutazione il docente deve:

- far esplicitare i bisogni degli studenti in relazione alla pronuncia
- fornire strumenti guida

Lo studente però deve aver ben chiaro l'obiettivo linguistico a cui vuole arrivare, nel caso della pronuncia si deve esplicitare il livello di correttezza che s'intende perseguire e gli elementi propri di questo livello.

Nella didattica quotidiana si deve favorire la creazione di questo *habitus* con esercizi di autocontrollo sia in ricezione che produzione e confronto con la lingua di studio.

Un esempio chiarificatore. Raramente, se non mai, sono previste delle attività d'ascolto del parlato registrato dei propri studenti. Come fa quindi il discente ad avere la percezione della propria pronuncia? Avrà solo un'impressione di ciò che gli altri possono pensare o, al massimo, il giudizio dell'insegnante relativo alla propria pronuncia.

Se si prevedono attività di registrazione da parte dei singoli studenti e ascolto di frasi, dialoghi... presenti nel testo o nei materiali multimediali a disposizione, lo studente potrà:

- familiarizzare con la propria voce
- ascoltare la propria pronuncia
- confrontare la propria registrazione con quella abbinata al testo
- individuare i punti critici
- registrare nuovamente il testo
- verificare i miglioramenti

il percorso necessita evidentemente di un'autovalutazione continua sia nelle abilità ricettive che produttive auspicata dallo studente stesso.

9.2. Valutazione esterna

La valutazione esterna può avvenire da parte di:

- proprio docente
- altro docente o soggetto certificatore
- altro

Nel nostro caso c'interessano soprattutto i primi due soggetti.

Il terzo caso, in un certo senso, rientra nel processo autovalutativo dello studente: ci s'accorge che non abbiamo una certa competenza linguistica perché un esterno, spesso durante una normale conversazione, ci fa notare la non adeguatezza di ciò che pronunciamo. Il più delle volte questo tipo di osservazioni sono quelle che si ricordano maggiormente e che generano una correzione immediata e duratura.

Sulla valutazione del docente sono stati scritti fiumi di parole. Ci limiteremo perciò a sottolineare che per quanto riguarda la FD consigliamo d'esplicitare gli elementi da valutare sia per agevolare il lavoro come docenti sia per favorire anche l'autovalutazione degli studenti.

Per ogni livello devono essere ben chiari gli obiettivi a cui mirare.

Ciò può essere inteso come:

1. percorso individuale riferito all'interlingua
2. in rapporto al livello di riferimento della classe
3. in riferimento a interferenze tipiche della propria L1.

1. L'interlingua è un sistema linguistico provvisorio e individuale, gli studi acquisizionali indicano una progressione di massima comune agli apprendenti. La Teoria della Processabilità (Pienemann 1998) afferma che l'apprendimento avviene per stadi ognuno dei quali è requisito indispensabile per il successivo.

Per quanto riguarda le sequenze acquisizionali della pronuncia dell'italiano la letteratura scientifica è scarsa: esistono delle ricerche svolte su singoli o piccoli gruppi di studenti parlanti una certa L1.

Esplicitare gli obiettivi da valutare in relazione all'interlingua dello studente significa progettare un lavoro mirato e individuale e quindi proprio d'un insegnamento singolo o in piccoli gruppi.

1. la progettazione della valutazione in rapporto al livello della classe è lo scenario più comune in caso di L2: gli studenti dopo un test d'entrata sono divisi in base a competenze simili... ma ciò per quanto riguarda l'aspetto sintattico grammaticale perché spesso non c'è neppure un test orale e poco spazio, come si sa, è dato alla valutazione della pronuncia. Perciò non resta che fare una suddivisione per livelli relativa alla pronuncia o, meglio, anche considerare l'atteggiamento dei singoli studenti verso la pronuncia: l'hanno già scoperta, ne hanno capito l'importanza, vogliono migliorarla, hanno conosciuto degli strumenti adeguati e partire da questi aspetti per declinare un percorso comune di rivalutazione della pronuncia. Successivamente si porranno degli obiettivi comuni più o meno approfonditi a seconda delle esigenze e dei livelli. Anche in questo caso si devono esplicitare chiaramente obiettivi e caratteristiche per agevolare l'autovalutazione degli studenti e la valutazione del docente.
2. la valutazione in relazione alla propria L1 avviene all'interno d'un percorso contrastivo di solito LS: una classe di madrelingua X evidenzia i punti critici relativi alla pronuncia della lingua d'apprendere e l'insegnante costruisce un percorso da monitorare con valutazioni interne ed esterne.

Si consiglia in ogni caso la predisposizione di griglie in cui siano esplicitati i criteri valutativi da adottare e dal punto di vista formativo oltre all'indicazione della valutazione anche ciò che dev'essere migliorato.

Spesso ci si limita a un giudizio numerico o in parole, ma non si pone sufficientemente in risalto ciò che dev'essere migliorato: voto finale 8/10 cos'ho sbagliato per non meritare un punteggio completo?

La valutazione non dev'essere fine a se stessa ma rappresentare il presupposto necessario per migliorare, per passare allo stadio successivo. Se ci limitiamo come docenti a indicare il "punteggio", il "giudizio" senza fornire indicazioni sugli aspetti da potenziare, non favoriamo un percorso consapevole di miglioramento dell'apprendimento.

Vediamo ora di cominciare a delineare la valutazione della competenza fonologica.

Per approntare un percorso guida ci rifacciamo ancora una volta al QCER e precisamente al cap. 5.2.1.4. Competenza fonologica (cfr supra) per elaborare delle griglie valutative.

Ipotizziamo qui una griglia valutativa che possa guidare sia lo studente nell'autovalutazione sia il docente nella valutazione del discente.

L'autovalutazione, se vista dallo studente come elemento interno necessario al proprio processo d'apprendimento, è fondamentale perché:

1. è portato a controllare anche *in itinere* le componenti fonologiche da valutare

2. è compartecipe del processo valutativo che non diventa perciò solo fattore da temere
3. è responsabilizzato nell'apprendimento, ciò è importante soprattutto nel nostro caso dato che la padronanza fonologica è una componente notoriamente trascurata
4. non considera la valutazione solo come fatto esterno

Riportiamo innanzitutto lo schema del Quadro.

Padronanza fonologica	
C2	Come per C1
C1	E' in grado di variare l'intonazione e porre correttamente l'accento nella frase in modo da esprimere sottili sfumature di significato.
B2	Ha acquisito una pronuncia e un'intonazione chiare e naturali.
B1	La pronuncia è chiaramente comprensibile anche se è evidente a tratti l'accento straniero e ci possono occasionalmente essere errori.
A2	La pronuncia è generalmente abbastanza chiara da poter essere capita malgrado il forte accento straniero, ma gli interlocutori potrebbero dover richiedere qualche ripetizione.
A1	La pronuncia di un repertorio molto limitato di parole e espressioni memorizzate può essere capita con qualche sforzo da parlanti nativi abituati ad avere a che fare con altre persone del gruppo linguistico.

La tabella mostra chiaramente che per il Quadro la pronuncia dovrebbe essere ottima a partire dal livello C1... forse non è il caso di verificare quanti italofoeni confermino quest'ipotesi sia per la lingua materna che per le lingue straniere.

Adottando anche noi quest'ottica positiva ma lasciando un maggior lasso temporale per il raggiungimento della padronanza completa che ipotizziamo al C2, delineiamo un possibile percorso valutativo che, ricordiamo, può essere adottato anche per l'italiano come L1.

Padronanza fonologica	
C2	Padronanza ottima
	C1 con fluentezza e naturalità
	Parafonica

C1	<p>Della lingua studiata:</p> <p>Controlla (percezione + produzione):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo e accentazione di parole • Prosodia • Intonazione 	
B2	<p>Della lingua studiata:</p> <p>Controlla (percezione + produzione):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonemi e allofoni • Ritmo e accentazione di parole <p>Cura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - intonazione - prosodia 	
B1	<p>Della lingua studiata:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepisce correttamente i fonemi e gli allofoni - Produce correttamente i fonemi e gli allofoni - Adegua l'intonazione della frase - Usa i dizionari di pronuncia - Accentua correttamente la frase 	
A2	<p>Della lingua studiata:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepisce correttamente i fonemi - produce correttamente i fonemi - Usa l'intonazione adeguata - Accentua correttamente le parole - Legge in trascrizione 	
A1	<p>Della lingua studiata:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepisce e produce i fonemi. - Conosce i tratti distintivi - Accentua le parole - Individua curve intonative - Conosce la trascrizione IPA 	

Al paragrafo successivo 5.2.1.6. Competenza ortoepica, pur abbinando grafia e pronuncia, il Quadro ricorda una capacità indispensabile al nostro percorso fonologico: *“la capacità di consultare un dizionario e la conoscenza dei sistemi convenzionali che si usano per rappresentare la pronuncia”*.

l’insegnante dovrà quindi necessariamente prevedere:

- presentazione alfabeto IPA
- lettura di trascrizioni di parole e frasi (e possibilmente anche trascrizioni)
- usi dei dizionari di pronuncia

La precedente tabella non è conclusiva del percorso, ora tocca a voi continuare. Scegliete una delle due attività che vi proponiamo in seguito, o entrambe, se preferite.

Nella colonna a destra inserite:

- ulteriori aspetti da considerare nei singoli livelli
- declinate gli aspetti già presenti

FONODIDATTICA: TECNICHE

di Maria Assunta Simionato

Questo modulo è strettamente collegato a quello di Fonodidattica. Si vuole qui mettere in atto a livello operativo quanto esposto nel precedente capitolo.

Dopo una breve introduzione si presentano alcune delle molte tecniche e attività attuabili in FD. Come insegnanti si sa che spesso la scelta è data, oltre che ovviamente dall'obiettivo che ci si prefigge, dal contesto in cui si opera (classe, strumenti a disposizione...). Quanto segue non deve perciò essere inteso come una "ricetta preconfezionata" da usare senza modifiche, anzi, si deve adattare, variare, approfondire in base alle singole esigenze.

È importante ricordare che si deve puntare innanzitutto a un'educazione all'ascolto: è opportuno quindi usare spesso termini quali ASCOLTARE, SENTIRE, SUONO... così che si abituino gli studenti a focalizzare l'attenzione sugli aspetti sonori della lingua.

Nel modulo vengono affrontati i seguenti argomenti:

Tecniche, attività ed esercizi: chiariamo i termini.

Le abilità linguistiche

Il monitor

Respirazione, cinestesia e propriocezione

Consapevolezza fonica

Le tecniche

Scrivere e trascrivere

Le tecniche

Tecniche per sviluppare la consapevolezza fonica

Consapevolezza a livello fonemico

Tecniche d'individuazione fonemi

Consapevolezza fonica a livello di parola

Consapevolezza fonica a livello sillabico

La durata fonemica o fonematica

L'accento

L'intonazione

L'enfasi

La parafonica

Bibliografia

Tecniche, attività ed esercizi

Chiariamo innanzitutto la terminologia usata. In glottodidattica e quindi in fonodidattica distinguiamo:

- Tecniche: sono delle modalità operative che s'adottano per attuare un metodo.
- Attività: nelle attività la lingua è oggetto d'uso per raggiungere un determinato scopo. Es. porre una domanda con intonazione adeguata...
- Esercizi: negli esercizi la lingua è oggetto di studio, non c'è scopo preciso se non quello dell'esercitazione linguistica. Es. individuare coppie minime, fonemi...

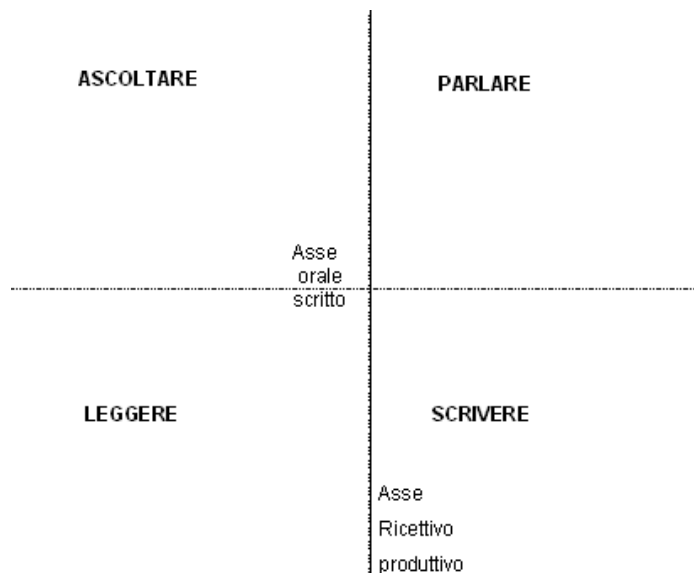
Le abilità linguistiche

Le abilità linguistiche tradizionalmente vengono suddivise in:

1. ricettive: leggere e ascoltare
2. produttive: scrivere e parlare

la divisione ovviamente non è mai così definita perché vi possono essere attività miste in cui si sfruttano ascolto e parlato, la conversazione o l'ascolto e la scrittura, il dettato, e così via. In questo caso si parla d'attività integrate.

La divisione avviene secondo i due assi orale/scritto e ricettivo/produttivo in modo da ottenere una quadripartizione così data:



L'individuazione delle abilità sopra definite, o più precisamente macroabilità, è da considerarsi come un riferimento nel momento della programmazione e della valutazione poiché, soprattutto

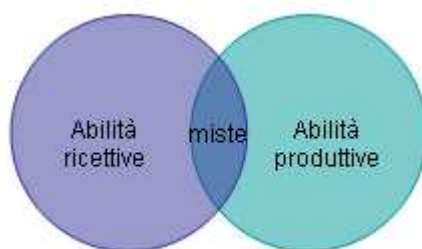
durante la progettazione del percorso didattico, le attività ricettive devono avere un'importanza maggiore perché senza ricezione e comprensione non può avvenire l'acquisizione (Krashen).

Quindi in fonodidattica si dovrà necessariamente assistere al seguente percorso:

1. fase ricettiva: ascolto→analisi→ acquisizione
- ↓
2. produzione

Le tecniche solitamente vengono divise in:

1. Tecniche per lo sviluppo delle abilità ricettive
2. Tecniche per lo sviluppo delle abilità produttive
3. Tecniche miste



Le abilità ricettive

Al di là della comprensione

Uno degli aspetti che differenziano la FD dalla glottodidattica è che non sempre è indispensabile la comprensione. Anzi, niente di più piacevole e formativo che allenare il proprio orecchio ad ascoltare i suoni e le melodie d'una lingua che non si conosce. Talvolta il voler comprendere il significato di ciò che si ascolta può rappresentare un fattore di distrazione dall'elemento sonoro. Le riflessioni dopo l'ascolto d'un brano solitamente sono relative al contenuto, al lessico ma raramente all'emozioni espresse da colui che legge/parla ecc. Si tratta quindi di porre l'accento sull'ascolto della parola non necessariamente sul contenuto valutandone le diverse sfumature espressive a livello ortoepico ma anche ortologico e parafonico.

Alcune tecniche come l'utilizzo degli ideofoni (*cfr infra*) sono esercizi svincolati dal significato lessicale.

Le attività messe in atto devono condurre la classe all'individuazione dei tratti fonici

- segmentali: fonemi
- soprasegmentali: sillaba, accento, intonazione
 - prosodia
 - intonazione

Funzione di monitor

Cos'è: è il controllo razionale sulla produzione.

Chi è il monitor: può essere l'insegnante o un pari o lo studente stesso

La reazione alla funzione di monitor è molto individuale: c'è chi diminuisce motivazione e fluentezza nel parlare, chi per altri versi vuole fortemente essere corretto per poter migliorare le proprie capacità comunicative.

Dagli anni '80 la funzione di monitor ha assunto notevole importanza nell'insegnamento delle lingue anche dal punto di vista fonetico. Crawford (1987,109) afferma

pronunciation improves through gradual monitoring of the acquired system based on conscious knowledge of the facts learned about the language

il docente pertanto deve favorire negli alunni l'attivazione di un monitoring interno consapevole e duraturo in modo che si prevenano anche future eventuali situazioni di fossilizzazione linguistica.

Occorre perciò trovare tecniche che permettano d'attivare il monitor senza però alzare filtri affettivi.

Teniamo conto inoltre che vi sono implicazioni e atteggiamenti diversi nel caso di LS/L2/L1.

Lo studente L1 non faticerà quanto un L2/LS nel controllare la propria produzione quindi il monitor nel primo caso è imprescindibile.

Nel caso di L2/LS si può attivare un **monitor differenziato**: mentre lo studente produce un breve testo orale con un preciso scopo, es. cura dell'ortografia, l'insegnante lo registra. Successivamente si propone:

1. rilevazione da parte dello studente degli errori che si sono individuati durante la produzione.
2. visione/ascolto del brano
3. analisi collegiale
4. analisi del docente con visualizzazione (trascrizione, curve intonative...) dell'errore...

Nel caso di classe numerosa per non innescare un meccanismo di noia e ripetizione dell'attività si possono affiancare e inserire attività/esercizi ludici ad esempio dividendo gli studenti in gruppo durante l'ascolto e proponendo una gara a chi trova maggiori errori.

Al termine dell'attività ogni singolo alunno può avere un resoconto della propria produzione con analisi dell'errore.

Respirazione, cinestesia e propriocezione

Tecniche, respirazione e meccanismi articolatori

Prerequisito indispensabile alla FD è l'educazione alla respirazione e alla consapevolezza dell'apparato articolatorio e delle sue parti per sfruttare la consapevolezza cinestesica.

Ecco un possibile percorso graduale:

1. attività per educare alla respirazione
2. percorso alla scoperta del proprio apparato fonatorio
3. produzione e analisi di fonemi della propria lingua (vedi alcune attività presentate per il punto 2. -apparato fonatorio- e tecniche ricettive e produttive)

Riconoscimento della sonorità

Nella produzione del suono concorrono contemporaneamente vari determinanti tra i quali la vibrazione delle pliche vocali che produce la sonorità o meno d'un suono.

Per individuare questo aspetto distintivo a livello fonico si può proporre il seguente esercizio:

far appoggiare il palmo della mano sulla gola emettendo un fonema: si può avvertire così l'eventuale vibrazione glottale.

Se durante questo esercizio facciamo appoggiare anche il palmo dell'altra mano su un orecchio riusciamo a cogliere meglio il ronzio della sonorità.

Per chi insegna canto ricordiamo che i foni sonori sono gli unici che possono essere cantati, anche se la vibrazione fa perdere la forza dell'aria nel momento dell'emissione. Quest'aspetto è utile a tutti perché permette di creare varie attività ludiche.

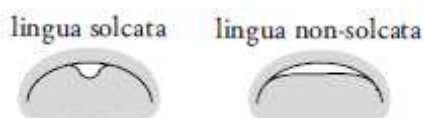
Sulcalizzazione

Utile soprattutto in prospettiva contrastiva è l'analisi della sulcalizzazione dei costrittivi: la posizione dei suoni *non-solcati* è praticamente piatta mentre nei *solcati* sul dorso della lingua si

forma una specie di canale in cui passa l'aria. In classe si può quindi porre l'attenzione sul cambiamento dello stesso suono prodotto con lingua piatta o solcata.

Da notare che la desulcalizzazione, cioè la non solcalizzazione di alcuni costrittivi, è un “difetto” di pronuncia abbastanza diffuso.

Fig. linguogrammi contoidali



Consapevolezza fonica

Molti termini ricorrono in campo didattico e spesso sono intesi in modo intercambiabile soprattutto nel mondo anglosassone. *Phonics, phonemics, phonological, phonetic...* spesso vengono appunto intesi come sinonimi o come nuovi nomi per vecchi concetti. In realtà ognuno ha una propria accezione ben definita.

Vediamo di fare un po' di chiarezza. Nella letteratura tradizionale di stampo inglese prendiamo come riferimento la sintesi di Yopp e Yopp.

Term	Definition	Example
Auditory discrimination	The ability to hear likenesses and differences in phonemes and words	Say these sounds: /f/ /p/. Are they the same or different?
Phonemes	The study of the speech sounds that occur in languages, including the way those sounds are articulated	The first sound in pie is a bilabial—it is made with the two lips.
Phonics	A way of teaching reading and spelling that stresses symbol-sound relationships (in alphabetic orthographies)	The symbol /m/ is used to represent the bilabial sound in the following words: ham, jump, my.
Phoneme	The smallest unit of speech sounds that makes a difference in communication	The spoken word /f/ consists of three phonemes: /f/, /v/, /v/. It differs from the word /fa/ by one phoneme.
Phonemic awareness	The awareness that spoken language consists of a sequence of phonemes	How many sounds in the spoken word, obq? Say all the sounds you hear.

da H. K. Yopp e R. H. Yopp, 2000

Da sottolineare che il metodo *Phonics* (se metodo lo si può chiamare) collega un suono al grafema, di solito tramite un particolare d'un'immagine, es. *m* di *mamma* MA e di *erba* o *elicottero*: non rispecchia il fonema, ma solo il grafema quindi in quest'accezione non lo si può assolutamente associare a fonema.

In FD eccetto quando si vuol distinguere chiaramente il fonema dal fono e quindi il livello fonologico da quello fonetico, usiamo genericamente il termine “fonico” in senso di “relativo al suono”, dunque sia fonema che fono.

Come già visto, esiste una stretta relazione tra consapevolezza fonica e sviluppo delle abilità di lettura, in altre parole essa rappresenta uno dei predittori più attendibili delle future capacità di lettura. Ciò rende inderogabile un suo potenziamento in caso d'insegnamento nella scuola materna e nei primi anni della primaria.

Successivamente la consapevolezza fonica dev'essere arricchita ed esercitata per permettere una maturazione completa della lingua e un affinamento degli strumenti necessari per ulteriori apprendimenti (cfr QCER) e l'allenamento della memoria e attenzione fonologica.

Senza approfondire ulteriormente la tematica ricordiamo che esistono vari livelli di consapevolezza fonica e che di conseguenza le tecniche didattiche devono essere rivolte allo stimolo rispettivo:

1. consapevolezza sillabica: le parole possono essere divise in sillabe
2. consapevolezza fonemica: le parole possono essere scomposte in singoli suoni

Da ricordare inoltre che:

- durante il periodo infantile la percezione sonora avviene a livello inconscio ma che la consapevolezza fonica necessita d'una esplicitazione delle conoscenze maturate a livello di struttura del linguaggio (Mattingly 1972)
- la capacità di segmentazione sillabica s'acquisisce prima di quella fonica (Liberman et al. 1974) e in generale la segmentazione in unità più grandi è più semplice di quella in fonemi (Caravolas & Bruck 1993) anche se, purché ben avviati, i bambini trovano semplice la segmentazione fonica. Per quanto riguarda l'apprendimento dell'italiano questo è stato dimostrato dagli studi di Cossu et al. già nel 1988.

A nostro avviso, molta importanza riveste anche la consapevolezza prosodica, cioè la capacità di riconoscimento e la consapevolezza dei gruppi accentuali e ritmici d'una lingua.

Quanto accennato deve essere considerato nella didattica soprattutto fino agli 8 anni, ma anche nell'insegnamento successivo della lingua se non sono stati precedentemente affrontati gli obiettivi fonici sopra citati: la mancanza di analisi precoce degli aspetti sonori della lingua si ripercuote ovviamente nelle fasi successive dell'apprendimento linguistico quando si dovranno colmare eventuali lacune consapevoli e no, a livello d'esplicitazione delle capacità e di realizzazione di strumenti d'apprendimento linguistico.

Tecniche

Lo specchio o "Occhio al suono!"

Uso dello specchio: lo specchio in FD è molto utile se non indispensabile. Durante le lezioni si possono dotare gli alunni di specchietti grandi circa 10 x 10 cm per l'analisi articolatoria.

Di seguito alcuni suggerimenti operativi:

3. Guardarsi allo specchio mentre si pronuncia un suono per comprendere il movimento di labbra e lingua
4. Fare lo specchio di qualcuno
5. Specchio parlante: due studenti sono seduti uno di fronte all'altro, a turno uno dei due pronuncia silenziosamente suono/sillaba/parola. Lo specchio può diventare:
 - fonologico: se ripete correttamente il suono o la sillaba o la parola
 - parafonico: se indovina l'emozione

Le attività portano il discente prima alla riflessione cinestesica dell'elemento sonoro e all'esplicitazione dei meccanismi articolatori poi alla loro riproduzione. Gli alunni possono anche disegnare quanto vedono allo specchio o "baciare" un foglio, dopo essersi messi del rossetto, pronunciando il suono in modo da "fissare" la posizione delle labbra. Possibili integrazioni o fasi successive sono il completamento del disegno con rappresentazione degli altri elementi coinvolti: lingua, denti, modo di fuoriuscita dell'aria, sonorità o meno.

Eventualmente si può abbinare il simbolo corrispondente.

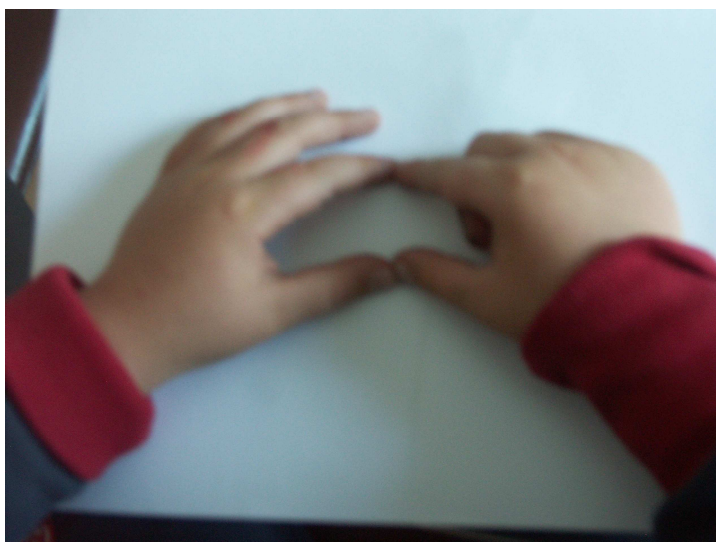
Il ruolo dell'insegnante in questo caso è di guida all'analisi ma anche di controllo sia della corretta percezione che della produzione.

La bocca diventa:

1. Mano

Con le mani si può riprodurre la posizione della bocca mentre produce un suono.

Pensiamo ai fonemi vocalici: in questo modo sarà ad esempio subito evidente la chiusura/apertura della bocca e l'arrotondamento o meno delle labbra.



2. Corda/Filo

Con il filo si può disegnare la forma della bocca vista davanti o di profilo ed eventualmente incollare il risultato su fogli da disegno in modo da “collezionare” la gamma dei suoni di una lingua che si potranno distinguere da altri di diverse lingue presenti in classe.

Chi vuole può abbinare disegni di parole inizianti per il suono stesso, nel nostro esempio *otto* e *osso*. Non è il caso di *scrivere* parole: per mantenere i livelli grafico e fonico ben distinti.



(La qualità delle foto non è granché, ma è comunque esemplificativa)

Mimo

Mimare le vocali: il gioco si può fare uno contro tutti o a squadre.

Un bambino mima un suono e il resto della classe o la propria squadra devono individuarlo.

Gioco: Cerchiamoci

La classe viene divisa in due squadre. A ognuna vengono consegnate delle *fonocarte* così composte: metà con simbolo fonico, metà con orogramma. Entro un tempo massimo stabilito dall'insegnante si devono trovare le coppie corrette, vince la squadra che forma più accoppiamenti.

Quest'attività è utile anche con la classe intera nel caso gli studenti non si conoscano ancora in quanto favorisce un clima di collaborazione. Meglio cominciare dalle vocali.

Variante: trovare le coppie e formare una parola con i suoni a disposizione.

Cloze

In fonodidattica questa tecnica può essere scritta o orale:

- cloze scritto: in un testo in trascrizione, meglio, o grafia normale, devono essere inserite delle parole da scegliere in una lista di termini scritta in IPA.

Le difficoltà possono essere graduate, a titolo esemplificativo:

1. i termini possono essere in numero pari alle parole mancanti
 2. la scelta può avvenire tra coppie minime o con differenza minima (es. coppie difoniche...)
 3. presenza di distrattori fonici
- cloze orali: in una registrazione audio o video si possono prevedere pause per inserire parole o intere frasi.

Le possibilità di variazione sono notevoli sia per quanto riguarda la difficoltà sia la tipologia linguistica: scelta per correttezza in base al resto del testo orale, intonazione, ortoepia...

Il cloze orale richiede una reazione veloce da parte dello studente e di solito è più adatto nei livelli medio-avanzati o dove ci sia una buona padronanza di ascolto e parlato (in questo caso infatti non è necessario lo scritto).

Cloze orale a incastro

Utile a tutti i livelli perché se ne può graduare la difficoltà.

Esempio: abbinamento di coppie di parole con caratteristiche simili o opposte fino all'ascolto di persone provenienti da zone diverse e accostamento in base alla stessa regione di provenienza.

Le tecniche fin qui presentate coinvolgono lo studente in modo attivo e permettono di “fissare visivamente” il suono. Hanno inoltre il vantaggio della semplicità di realizzazione e dell'uso di materiali facilmente reperibili.

Scrivere e trascrivere

In fonodidattica le trascrizioni sono indispensabili e devono essere presenti almeno come lettura se non come produzione.

Le trascrizioni possono essere su testo dato o su testo autonomo. Per i nostri scopi l'importante è che l'attenzione sia focalizzata sulla correttezza fonica della lingua quindi le prime sono senza dubbio da preferire lasciando le seconde solo per scopi specifici e a livelli alti.

Le tecniche

Oltre alle attività presentate, ricordiamo che per sviluppare la consapevolezza fonica in ogni grado scolastico si devono mantenere distinti i livelli fonico e grafico.

La tecnica è la stessa, sono le attività e la loro diversa presentazione nei vari livelli scolastici che differiscono: si può fin dalla scuola primaria presentare l'alfabeto IPA con modalità ludiche e ovviamente graduate all'età, l'attività non solo è possibile, ma necessaria.

Geminazione consonantica e trascrizione

la trascrizione con divisione in sillaba è molto utile per “vedere” la differenza di parole come *cane*, *canne*, *fata*, *fatta*... In questo modo sarà percettibile visivamente che le consonanti /CC/ sono divise tra le due sillabe: /'ka-ne, 'kan-ne; 'fa-ta, 'fat-ta/

Dettato fonico

Il dettato ha vissuto fortuna alterna in questi anni, esaltato o relegato nella pratica didattica. Riteniamo che sia un esercizio utile perché allena la memoria fonologica e potenzia la percezione. In FD può essere anche svolto verso la trascrizione. L'insegnante ovviamente deve avere una pronuncia corretta.

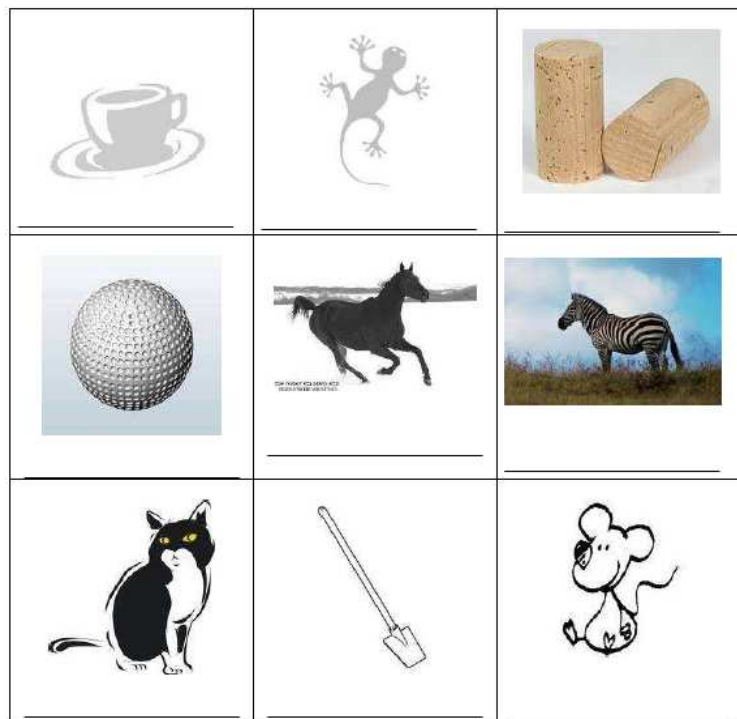
Il dettato può essere:

1. del docente. Il docente detta parole o frasi adeguate all'obiettivo prefissato e l'alunno trascrive subito quanto ascoltato. Da ricordare che la pronuncia del docente dev'essere buona e che il dettato simultaneo è preferibile con parole o frasi semplici.

Vediamo alcune possibilità d'attuazione.










- senz'aiuto: l'alunno ascolta l'insegnante e poi scrive o trascrive adeguatamente le parole

scheda 4








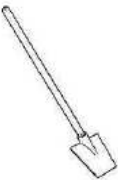



- con aiuto: il docente focalizza l'attenzione su alcuni fonemi e realizza dei dettati cloze. Se l'obiettivo è la geminazione consonantica ad esempio la scheda assumerà l'aspetto della 4.a; se invece è la sonorizzazione, diventerà la 4.B. Tutte e tre le versioni possono essere usate per l'autodettato, in cui sicuramente c'è meno tensione ma più rischio d'errore, o per il dettato da registrazione.

Scheda 4. a

 <p>ka__ε</p>	 <p>'dʒε__o</p>	 <p>'ta__o</p>
 <p>'pa__a</p>	 <p>'ka__a__o</p>	 <p>'dʒε__ra</p>
 <p>'ga__o</p>	 <p>'pa__a</p>	 <p>'tɔ__o</p>

Scheda 4.b

 <p>__AFFÈ</p>	 <p>__E__O</p>	 <p>__A__O</p>
 <p>__ALLA</p>	 <p>__A__ALLO</p>	 <p>ZE__RA</p>
 <p>__A__O</p>	 <p>__ALA</p>	 <p>__O__O</p>

2. da registrazione. Il dettato da registrazione offre un maggiore tempo a disposizione e una minore carica d'ansia soprattutto nella versione autonoma in cui l'allievo può riascoltare quante volte preferisce il materiale audio. Questa tipologia può quindi rappresentare un ottimo avvio per i dettati in trascrizione nei quali si può anche abbinare il controllo del dizionario di pronuncia. Si può usare la scheda predisposta per il dettato senza aiuto.

Il dettato al contrario

Solitamente il dettato è visto nel percorso dall'orale allo scritto, ma essendo la lingua orale lo scopo principale della FD l'ottica va ribaltata e si può quindi passare dallo scritto (o, meglio, dal trascritto) all'orale. Come il dettato scritto è visto come esercizio in cui la lingua è oggetto di studio, anche il dettato orale dev'essere inteso come esercizio linguistico mirato e pertanto non è lettura perché non ha questo fine e non dev'essere interpretato, capito, o altro.

Vediamo alcuni esempi riferiti a livelli diversi di controllo.

Prendiamo alcune parole presentate nelle schede precedenti:

CAFFÈ TAPPO PALLA CAVALLO GATTO

all'inizio si può scegliere che l'alunno sappia controllare solo un elemento, poniamo la geminazione; per aiutarlo a focalizzare l'attenzione su questo gli si potrà presentare una sequenza di parole con il segmento evidenziato

CAFFÈ TAPPO PALLA CAVALLO GATTO










Successivamente l'attenzione dovrà controllare più tratti, aggiungiamo ad esempio anche la sonorità e la sequenza diventerà

CAFFÈ TAPPO PALLA CAVALLO GATTO

L'alunno, perciò, nel momento del dettato orale dovrà saper controllare le regole foniche, partendo dal controllo dei singoli fonemi, passerà successivamente alle parole, alla frase e al periodo.

Il testo del dettato può essere in trascrizione utilizzandone i diversi tipi presentati nel primo modulo che permettono di "leggere" le varie caratteristiche orali, anche espressive.

Un esempio di scheda per un primo livello è la seguente:

 kaffe	 'dʒeko	 'tappo
 'palla	 ka'vallo	 'dzebra
 'gatto	 'pala	 'topo

Running dictation

Il Running dictation consiste nel dividere in parti un breve testo in trascrizione o grafia normale, riportarlo in fogli da appendere in aula o all'esterno della stessa in modo da creare una specie di caccia alla frase. Si dividerà la classe in gruppi o coppie nei quali ci sarà un lettore, che avrà il compito di leggere e riportare le frasi lette, e uno scrittore che dovrà scrivere correttamente quanto riportato. In FD la frase può essere in trascrizione nella prima o seconda parte e gli altri alunni possono esercitare la funzione di controllo della trascrizione.

Altre attività di trascrizione oltre ai diversi tipi di dettato sono ad esempio i Puzzle fonici in cui si devono riordinare delle trascrizioni sempre più difficili.

Gioco. Consegnare a ogni coppia o gruppo una frase o testo diviso in pezzi più o meno grandi. Vince chi riesce a ricostruire la frase nel minor tempo possibile. Un punto aggiuntivo in caso di lettura ortologicamente espressiva e ortoepicamente corretta.

Tecniche per sviluppare la consapevolezza fonica

Consapevolezza a livello fonemico

Tecniche d'individuazione fonemi

Si può cominciare con i suoni vocalici, più semplici da riconoscere, per poi passare a quelli consonantici.

Caccia al fonema / suono

Questa denominazione si può adattare evidentemente al riconoscimento di diversi segmenti fonici: fonemi, sillabe... e anche a gruppi consonantici ad esempio nasali, occlusive...

La classe, prima collettivamente, produce il fonema da riconoscere; poi l'insegnante pronuncia semplici parole, alcune delle quali con il fonema in questione. Gli alunni nel momento in cui riconoscono il suono fanno un gesto concordato (alzare la mano, saltare...).

Varianti: ce ne possono essere molte, ne presentiamo solo due.

1. l'insegnante mette a disposizione delle immagini selezionate in base all'obiettivo e pronuncia i nomi di quanto rappresentato. Gli alunni devono recuperare alla fine solo le flashcards corrette.
2. l'insegnante legge un testo e gli alunni devono individuare e scrivere o trascrivere le parole includenti il fonema cercato.

Tombola dei suoni

Qui le modalità possono essere diverse.

1. presentare una 'cartella' con immagini ed estrarre i suoni
2. presentare una 'cartella' con suoni ed estrarre le immagini di cui gli alunni devono individuare il suono iniziale. È utile per avviarli alla trascrizione e alla memorizzazione dei simboli.

Ecco un esempio.

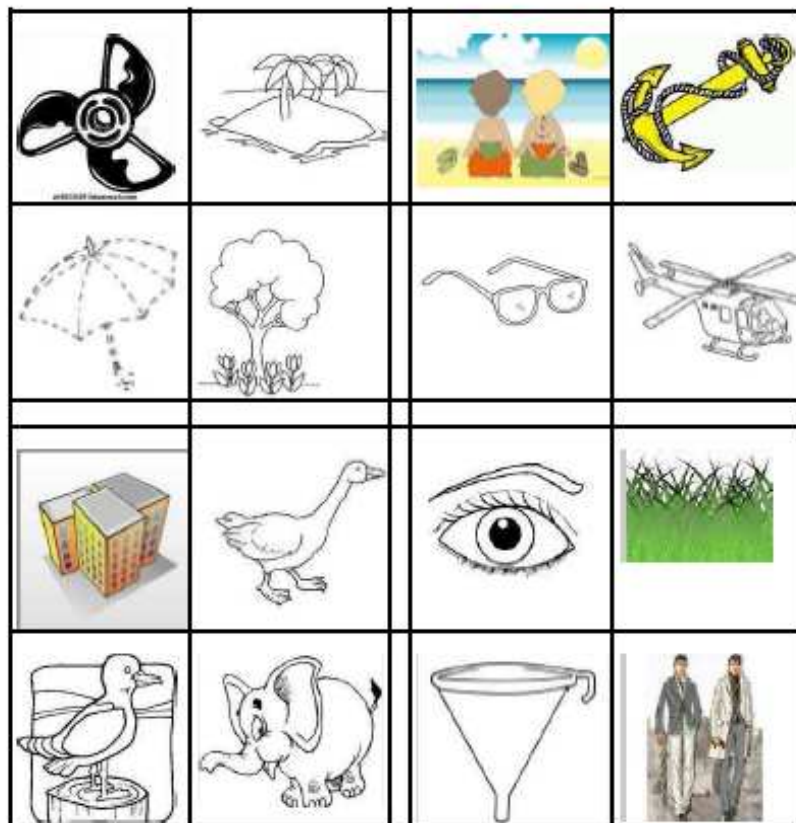
k	dz	ʌ
ε	ʌ	dz
dz	dʒ	ʃ
ŋ	E	ɔ

Domino fonico

Dopo aver diviso gli alunni in coppie, si consegna la scheda seguente che si deve tagliare in modo da ottenere 8 tessere del domino.

Successivamente devono abbinarle in modo da avere parole che iniziano con lo stesso suono. Si formeranno così le coppie *ombrello / occhiali*, ma *occhio / oca*, e così via.

IL DOMINO DELLE 7 VOCALI



Schede simili si possono creare per più caratteristiche foniche, anche usando le stesse schede. Nel nostro caso si può chiedere che le parole abbinare contengano lo stesso suono o che abbiano comunque una certa caratteristica fonica che le accomuni, scelta dagli studenti, ma motivata all'insegnante di volta in volta.









Ci tengo a precisare che non ci si deve fermare alla semplicità dei disegni che possono sembrare infantili in quanto in questo caso si vuole presentare una tecnica che dev'essere ovviamente adattata nelle modalità di presentazione al pubblico a cui è rivolta.





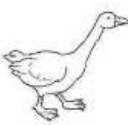



Inoltre simili schede possono essere pensate all'interno d'un percorso lessicale specifico e quindi avere immagini adatte.

Domino 2° livello

La stessa scheda può essere modificata per presentare i simboli IPA o per aiutare la memorizzazione del fonema relativo all'immagine rappresentata.

IL DOMINO DELLE 7 VOCALI

	i		a
o		o	
	ɔ		ɛ
u		I	

ɛ		I	
	a		e
e		ɔ	
	e		u

Conteggio dei fonemi

L'insegnante pronuncia una o più parole e gli alunni devono contare il numero di fonemi corrispondenti: la parola "occhio" avrà quindi *cinque* elementi fonici e *sei* grafici.

Trova il suono.

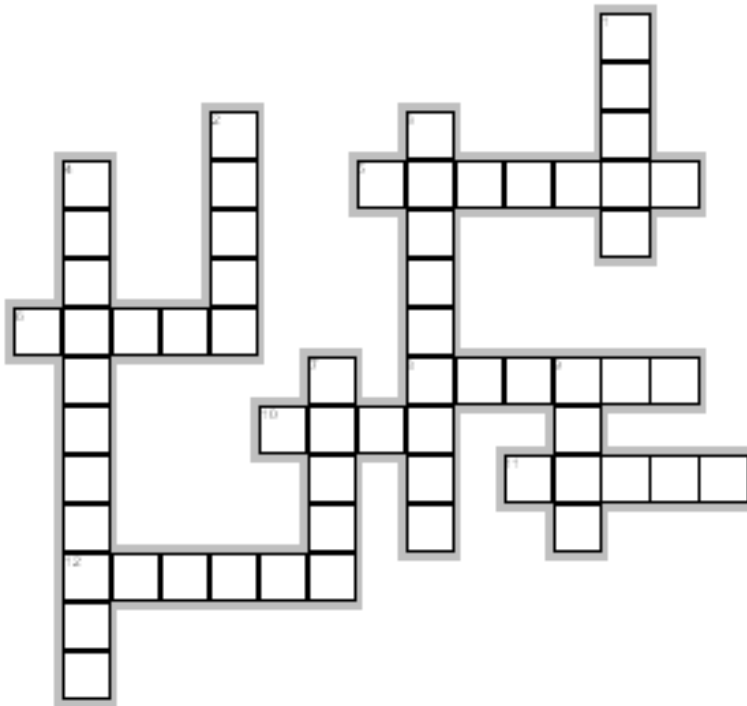
- ASCOLTA e trova le parole che iniziano con lo stesso suono.
- ASCOLTA e trova le parole che finiscono con lo stesso suono.
- Trova il suono che ho dimenticato di pronunciare: es. *ela* → *tela, mela...*

Scambio dei suoni

- Cambia il primo suono in modo che la parola abbia un significato compiuto. (L'attività può essere facilitata abbinando flashcards o oggetti a disposizione tali che vi siano coppie minime di parole). Ripeti i due suoni individuati.
- Scambia i suoni iniziali delle due parole che ti dico: es. *lana / rima*

Per il rinforzo o la verifica sono utili anche i cruciverba. Si possono creare, grazie al programma Eclipse Crossword, con lessico specifico al termine di un percorso mirato, nel caso presentato: il semioclusivo dentale sonoro.

(cfr www.eclipsecrossword.com)



Created with [EclipseCrossword](http://www.eclipsecrossword.com) — www.eclipsecrossword.com

orizzontali

5. c'è quella tigre
6. si mette sulle spalle
8. rumore fastidioso
10. ultima lettera dell'alfabeto
11. minestra
12. tipo di pianta

verticali

1. animale a strisce bianche e nere
2. non parlare
3. ci si prepara anche un risotto
4. preparare
7. si coniano le monete
9. dio greco

Come ripasso dei fonemi si possono proporre anche schede che all'apparenza sembrano semplici, ma che in realtà offrono notevoli spunti di discussione.

Una scheda come la seguente può essere proposta singolarmente a gruppi o per un lavoro a coppie o di gruppo. I risultati di seriazione finali saranno diversi e permetteranno una proficua discussione di ripasso sulle caratteristiche dei criteri scelti. Ne indichiamo alcuni: coppie minime, coppie difoniche, geminate, per gruppi consonantici, accentazione...

RIUNITE LE SEGUENTI PAROLE CON IL CRITERIO FONOLOGICO DA VOI SCELTO.

MACCHINA POMODORO QUAIRO CARTA

CINEMA

SOLE

MEGLIO RADIO GIOCO GOMMA

LIBRO FIGLIO ASTA

CHIRO

FINI

BANANA AGLIO SCIMMIA

LITRO TAGLIO GIRO TIRO GEMMA

EMMA

FINI AFRO IL CARAFFA

TIGLIO MAGLIO MOLLA

BIBITA BIGLIA

SILLABA

TINI ALTA

TOZZONI CANTA COLLA MIGLIO GALLO

ZOLLA GAMMA

Consapevolezza fonica a livello di parola.

Attività:

1. Identificazione di parole. ASCOLTA questa serie di parole e dimmi quali parole mancano...
2. Conteggio parole: Contiamo: quanti “pezzi” SENTI in questa frase...
3. Identificazione di parole: quale di queste parole SENTI due volte
4. ASCOLTA e RIPETI parole con...
5. Parole lunghe e corte: ASCOLTA e trova la parola più corta/lunga
6. Cerca parole con...

Un esercizio utile per il 6. è la classica tabella da completare.

	oggetti	natura	città	animali	colori	cibo
À						
ð						
ſ						
dz						

Consapevolezza a livello sillabico

Per quanto riguarda la divisione in sillabe, si ricorda che qui si considerano le FONOSILLABE non le grafosillabe.

Attività:

1. TAGLIA PAROLA: sillabazione. Consegna: taglia queste parole in pezzi... (a livello sillabico o di composti)
2. AGGIUSTA PAROLA: ricomposizione di sillabe. Consegna: aggiustiamo parole unendone i pezzi
3. PAROLA DENTRO LA PAROLA: ascolta attentamente la parola e trova una parola più breve o più lunga es. con-chiglia
4. sostituzione di sillabe: da questa parola togli il primo pezzo e sostituiscigli *ma* es: *fare*, *vele*
5. METAGRAMMI o ANAGRAMMI, fonici o sillabici

Il gioco precedente può essere così adattato:

	oggetti	natura	città	animali	colori	cibo
'ba						
vo						
'pas						
'fi						

Da notare che in questo caso aumenta la difficoltà perché s'introduce:

- accentazione: /vo/ non è accentato
- fonosillaba: la terza indicazione implica una sillabazione fonica, quella più naturale, ma non per gli studenti abituati alla grafia

Il gioco può essere reso più difficile richiedendo che la sillaba indicata sia elemento iniziale, intermedio, finale.

Esempio di tipi diversi d'anagramma.

Anagrammi interlinguistici

Puoi divertirti a giocare con la lingua anagrammando sia i grafemi che i suoni.

Ecco alcuni esempi:

Inventa anagrammi in cui ci sia una sola consonante: *Mai, mia, ami*.

Aumenta la difficoltà e aggiungi un'altra consonante: *armi, rami, rima*

Cambia una variabile fonica.

Ad esempio la e da chiusa diventa aperta, si ottiene: *rami > remi*.

Aggiungi altre varianti.

Crea anagrammi grafici e fonici

In caso di parole scritte con grafemi rappresentanti più fonemi, devi mantenere lo stesso suono, esempio: *raso-ròsa* ma non *orsa* o *ròsa* perché la *s* e la *o* si pronunciano in modo diverso.

Anagrammi interlinguistici: parti da una parola italiana e arriva a una straniera

Esempio: *lupa* (italiano)- *pula* (in kosovaro: la gallina)

Sei (italiano) - *sie* (in tedesco: *lei*)- *Eis* (maiuscolo perché sostantivo, in tedesco *ghiaccio*, quasi /ais/)

Anagrammi interlinguistici solo fonici:

Otterrai parole che in altre lingue si scrivono diversamente ma che gli italiani pronunciano nello stesso modo:

sia- ais (ghiaccio in inglese, si scrive *ice*).

Categorizzazione di rime

Trova la rima

- ASCOLTA e dimmi quali parole non rimano con le altre
- Trova la rima di... (l'attività può essere facilitata abbinando flashcards o oggetti a disposizione, tali che vi siano coppie di nomi che rimino)
- Il gioco-tabella di prima svolto solo con parole che rimano tra loro

Uso dei regoli

Negli anni '60 il matematico Caleb Gattegno introdusse l'uso dei regoli colorati in classe, all'inizio venivano usati principalmente per l'insegnamento della matematica poi si estesero anche all'insegnamento delle lingue.

In FD i regoli possono aiutare a visualizzare alcune componenti foniche:

- fonemi
- sillabe
- accento
- durata

Ecco alcuni esempi:

Uso dei regoli: alcuni esempi

1 esempio: rappresentazione fonemi



2 esempio: rappresentazione sillabe



3 esempio: rappresentazione accento



Esempio n.1: le geminate possono essere rappresentate anche con il regolo in verticale, ma in orizzontale si può associare più facilmente la lunghezza del suono.

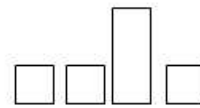
Altro esempio di rappresentazione dell'accento con regoli



/ˈsi/



/ˈgiaˈtoːre/



La durata fonemica (o fonematica)

Le geminate

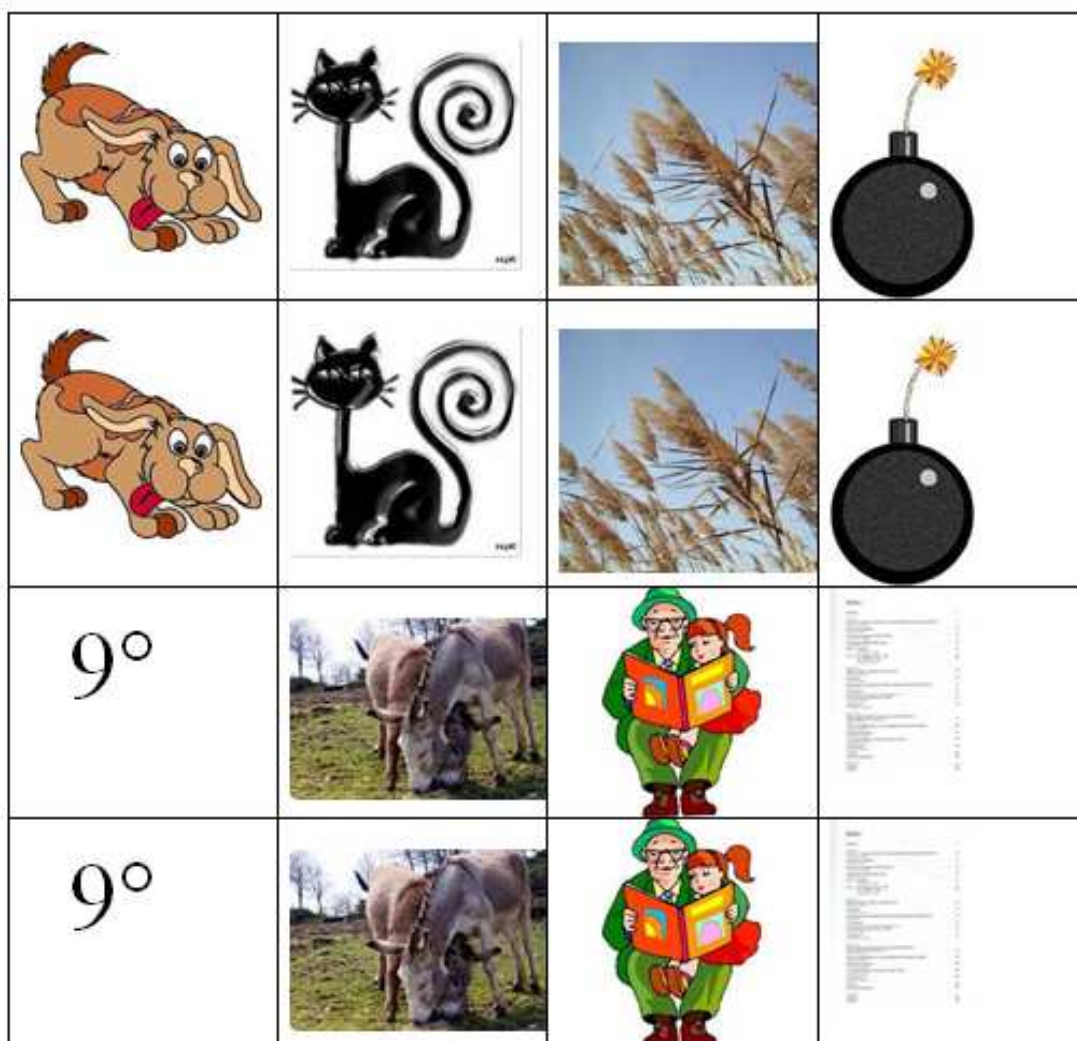
Oltre alle parole geminate come *latte* in cui anche se il suo [t] viene pronunciato completamente breve il significato può ancora esser abbastanza chiaro (specie al Nord, dove tale pronuncia è tipica e popolare), in italiano vi sono delle coppie minime, cioè delle parole che si differenziano per la presenza o meno di geminazione.

Eccone alcune.

Cane-canne aprendo-apprendo nono-nonno nona-nonna anulare-annullare somari-sommari...

Lavorare su queste coppie minime è un ottimo esercizio d'ascolto e produzione.

Si può proporre un Memory Fonetico molto semplice.



L'insegnante prepara una scheda tagliata in modo da ottenere 16 carte per ogni coppia. Gli alunni devono disporle coperte, e poi, a turno, indovinare le coppie cercando di ricordarne la posizione. Ogni volta che si gira la carta si deve pronunciare il nome di ciò che è rappresentato.

Le autogeminanti

Come sappiamo, in pronuncia neutra, cinque consonanti, quando si trovano tra vocali, diventano geminate, cioè hanno una durata lunga perché sono *autogeminanti*, anche se la grafia tradizionale non evidenzia, bene o affatto, questa caratteristica.

Ecco rappresentato mediante i regoli quest'aspetto della lingua orale, che è la vera lingua.

La durata fonemica



sciarpa
/ʃarpa/

la sciarpa
/laʃ'ʃarpa/



gnocchi
/ɲokki/

gli gnocchi
/ʎiɲ'ɲokki/



zaino
/dzaino/

lo zaino
/lodz'dzaino/



zozzoni
/tsots'tsoni/

gli zozzoni
/ʎitsots'tsoni/

Naturale complemento dell'attività è la trascrizione dell'esempio come nella scheda successiva, a cui si possono abbinare i regoli.

Attento al suono

/dz/

Zaino

lo zaino

/ts/

Zozzo

uno zozzo

/ɲ/

Gnocco

uno gnocco

/ʃ/

Scia

la scia

/k/

Foglia

una scia

Rime, canzoni e filastrocche facilitano notevolmente lo sviluppo della consapevolezza fonica. Nel modulo 2, le abbiamo già considerate come una risorsa fonodidattica. Provate a sviluppare delle attività.

L'accento

Gli IDEOFONI

Gli ideofoni consistono in un modello composto da sillabe accentate e no, che riproduce lo schema accentuale.

È una tecnica che focalizza l'attenzione sull'obiettivo accentuale non sul lessico o sulla pronuncia di parola.

Schema tipo

Tipo d'accento: temine fonico / "term. tradizionale."	Ideofono
Ultimale / "tronca"	Dudà
Penultimale / "piano"	Dàdu
Terzultimale / "sdrucchiolo"	Dàdudu
Quartultimale / "bisdrucchiolo"	Dàdudidu

In italiano neutro le forme ultimale cogeminano, ma al di là delle definizioni, agli studenti si può anche dire che le forme *dudà* cogeminano, per cui parole come *verrò*, *caffè*... sono cogeminanti e quindi si raddoppia la consonante iniziale della parola seguente. La cogeminazione nella trascrizione fonemica isolata è indicata da un asterisco alla fine della parola che attiva il fenomeno:

Es. *verrò dopo* → /ver'rɔ*, 'dopo/ → /verrɔd'dopo/

caffè forte → /kaf'fe*, 'forte/ → /kaffɛf'forte/

La scheda sul criterio fonologico può essere usata anche per creare una tabella simile alla seguente

**Inserisci nella colonna corretta le parole della scheda: attento all'accentazione!
Nell'ultima colonna devi indicare tu l'accento per le parole che non rientrano nei criteri indicati.**

● ● ● x	● ● ●	● ● ● x	● ● ● ● x	

Attività ludica

Scegliere parole con accentazione diversa da consegnare a mini gruppi di 3-4 persone sedute che di volta in volta cambieranno posizione.

Il primo componente legge la parola e a turno ognuno scandirà una sillaba alzandosi nel caso sia accentata.

Intonazione

L'intonazione come già detto, è uno degli aspetti più amati delle lingue, perché è ciò che contribuisce a dare la musicalità d'una lingua. Purtroppo quest'amore non è ricambiato nei fatti: poco si fa per studiarla e soprattutto per insegnarla.

Ma certo è che non sempre si possono insegnare solo le cose semplici!

Abbiamo già visto che un'intonazione errata può anche innescare equivoci interpersonali o interrazziali: una domanda con intonazione conclusiva può risultare brusca e la persona risultare maleducata, anche se l'intenzione era diversa.

Rappresentazione delle tonè

Ovviamente si deve pensare all'età degli studenti con cui si lavora: anche se i *bastòni* (e non si tratta d'un refuso per *bastoni*, *bastóni*) sono stati pensati per i bambini cambiava solo il nome, diventavano i *tonellini*.

Nel 1° modulo avete la parte teorica a cui far continuo riferimento. Ora si tratta di vedere come adattarla in classe.

A nostro avviso, dopo aver educato l'orecchio con gli esercizi proposti precedentemente, è meno difficile di quanto s'immagini. Si segue la musica della lingua dandole il giusto valore, per questo innanzitutto è importante porre l'accento sulla sua importanza.

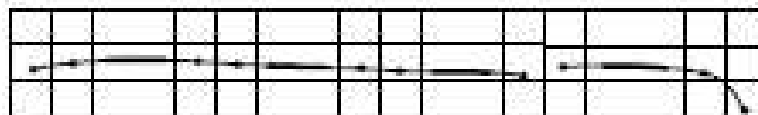
I sistemi di rappresentazione delle tonè da presentare in classe tra gli altri possono essere:

1. schemi intonativi

Esempi «icono-tono-grafici».

1	Ci vediamo domeni _a .	
2	Ci vediamo domeni ^{a?}	
3	(Perché non)	ci vediamo domeni _{a?}
4	(Se non)	ci vediamo do ^{meni} _a ... (perdiamo tut _{to} .)
5	(Se non)	ci vediamo domenica... (non impor _{ta} .)

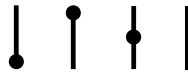
L'intonia: protonia e tonia



De-ci-dia-mo con qua-le al-fa-be-to (tra-scri-ve-re.)
 /de-tʃi'dja-mo kon'kwa-leal-faβe-to (tras'kri-ve-re.)/
 [de-tʃi'dja-mo kon'kwa-leal-faβe-to (tras'kri-ve-re.)]

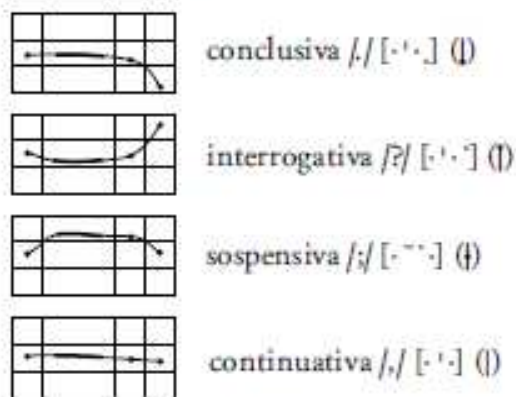
2. Con schemi tonetici o tonemici, cfr allegato su trascrizione nel I modulo

3. I bastoni



Ecco un riepilogo tonetico.

Le 4 tonie dell'italiano neutro.



Lo schema icono-tono-grafico è un'ottima base per la ripetizione regressiva.

La ripetizione regressiva o regrediente serve per fissare le curve intonative.

L'insegnante predispone una frase divisa in sintagmi che l'alunno deve ripetere a partire dall'ultimo pezzo.

Cominciando dalla fine la curva intonativa non cambia cosa che invece avviene partendo dall'inizio.

Es. *Ci vediamo domenica*

viene diviso in

1. *domenica*

2. *ci vediamo*

e ripetuto di nuovo unito

3. *ci vediamo domenica*

con l'intonazione che dovrà rispettare gli schemi intonativi visti sopra.

Vediamo ora di dare alcuni esempi su come si può impostare l'insegnamento dell'intonazione.

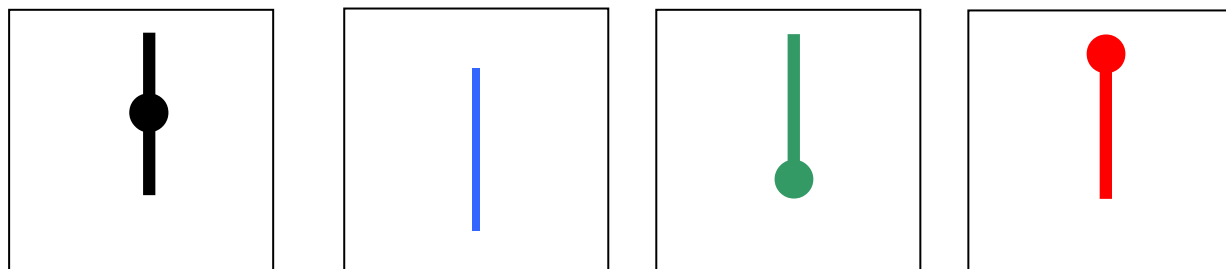
Possono essere presentate molte attività d'individuazione/riconoscimento a vari livelli e con gradualità: ascolto selettivo, ascolto di voci, incastro di stati d'animo.

In un dialogo tra persone che provengono da zone diverse ad esempio si potranno cercare: elementi caratteristici, accenti locali, fonemi, intonazione...

Innanzitutto però si deve trasmettere la sua importanza.

Ecco di seguito un'attività progettata per alunni di scuola dell'infanzia e primaria.

In questo caso possiamo preparare delle fonocarte con i bastoni.



Di seguito trovate il percorso progettato durante la sperimentazione in una scuola materna.

L'intonazione

Gioco: Uguale ma diverso

Il docente presenta le tonie collegandole con simboli iconici che richiamino le diverse intonazioni.

Successivamente chiede agli alunni di pronunciare la stessa frase con tonie diverse veicolando così intenzioni diverse.

Si comincia con gli avverbi di affermazione/negazione fino a frasi complete.

Ecco un esempio di gradualità:

Sì

No

Bene

Ti aiuto io


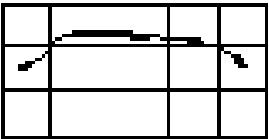
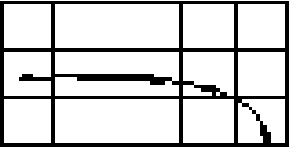
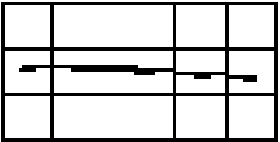
Ci vediamo domani a casa tua...

Variante a squadre

Si consegna un cartellino a un rappresentante di ciascuna squadra, questi interpreta una frase a piacere. Se la squadra indovina guadagna un punto.

L'attività può essere agilmente abbinata allo studio della parafonica, cfr scheda.

Per i più grandi, invece, ecco una scheda di riflessione.

	Schemi dell'intonia	
Ho visitato Treviso.		Interrogativa
Hai visitato Treviso?		Sospensiva
Ho visitato Treviso, Verona...		Conclusiva
Ho visitato Treviso...		Continuativa



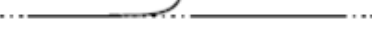

Da non dimenticare di trattare anche le domande parziali.

Gioco. Trova il compagno

Dopo aver formato delle coppie, a uno studente si consegnano delle frasi, all'altro degli schemi intonativi. I due compagni devono trovare le coppie corrette, ripetere le frasi e inventarne altre.

Alternativa. Per la classe intera: consegnare a metà classe le frasi e all'altra metà le intonazioni.
Gli alunni devono trovare il compagno corrispondente.

Ecco una scheda tipo.

CHE ORA È?
TORNO DOMANI
MI PASSI L'ACQUA PER FAVORE?
HAI FAME?





I bastoni rappresentano il sistema più semplice, che quindi può essere agevolmente adottato fin dall'inizio delle attività, anche con bimbi piccoli.

L'attività presentata precedentemente può infatti essere corredata da fonocarte con i bastoni rappresentanti le diverse intonazioni.

Per gli adulti si possono proporre all'inizio semplici testi che loro possono interpretare inserendo i bastoni correttamente o, viceversa, ascoltare il brano, inserire il bastone, verificare nuovamente e poi interpretare.

Un testo semplice potrebbe essere il seguente.

Risponde il numero 87-53-29. L'utente chiamato è momentaneamente assente. Se volete, lasciate un messaggio dopo il segnale acustico. Grazie.

«Ciao... ehm... so... so... sono Giova... Mi scusi, ho sbagliato».

Risponde il número|| 87| 53| 29|| L'utente chiamato| è momentaneamente assente|| Se volete| lasciate un messaggio| dopo il segnale acústico|| ;Grazie|||

«;Ciao| ehm| só...|| só...| sono Giova|| ;Mi scusi| hò| ;sbagliato»||

[risponde il 'numero|| ot,tanta'sette| tʃin,kwanta'tre·| venti-'nove.|| lu'tente kja'ma:to·| em,momen,tanea'menteas 'sen:te.|| se'vvo'lete·| laʃʃa'teum mes'sadʒʒo·| 'do'poil se'gnalea'kus:tiko·|| ;'grats:sje.]]

i'tʃa'o·| em·| ,soʒ·|| ,soʒ·| ,sonoʒo'vaʒ·|| ;'mis'ku:zi' ɔʒ·| ;zba'l-'la:to·.]]

In questo caso l'insegnante consegna prima il testo in grafia normale e poi dopo un ascolto o due, propone d'inserire i bastoni, dove opportuno.

In allegato nel forum trovate l'audio in Mp3 n.11.

Confronto d'intonazioni.

È utile anche il confronto tra intonazioni adeguate e no. Ecco un esempio.

Esempio d'intonazione ortologicamente *adeguata*:

Le nuvole si squarciarono, il cielo si rischiarò e le lastre di ghiaccio si trasformarono in specchi dorati.

Le núvole si squarciàrono| il cièlo si rischiarò| e le lastre di ghiaccio| si trasformàrono| in spècchi doràti|

[le'nuvole ,siskwar'tʃarono·| i|tʃe'lo si,riskja'rɔ·| ele'lastre di-'gjaʃtʃo·| si,trasfor'marono·| ins'pekki do'rati·.]

Esempio d'«intonazione didascalica» (ortologicamente *inadeguata*):

Le núvole si squarciàrono_o il cièlo si rischiarò_o e le lastre di ghiaccio_o si trasformàrono_o in spècchi doràti_o.

[le'nuvole ,siskwar'tʃarono_o·| i|tʃe'lo si,riskja'rɔ_o·| ele'lastre di-'gjaʃtʃo_o·| si,trasfor'maron_o·| ins'pekki do'rati_o·.]

Esempio d'intonazione giornalistica antididascalica (ortologicamente *inadeguata*):

Le núvole si squarciàrono_o il cièlo si rischiarò_o e le lastre di ghiaccio_o si trasformàrono_o in spècchi doràti_o.

[le'nuvole ,siskwar'tʃarono_o·| i|tʃe'lo si,riskja'rɔ_o·| ele'lastre di-'gjaʃtʃo_o·| si,trasfor'maron_o·| ins'pekki do'rati_o·.]

File Mp3 allegato n. 16

Note: Molte delle attività presentate possono essere giocate a coppie o squadre organizzando brevi percorsi con traguardo finale a cui si giungerà tirando un dado e facendo un numero di “passi” nel percorso dato, solo se si è risposto in maniera corretta al gioco in questione.

Parafonica

La parafonica o 'paralinguistica fonica' studia gli aspetti fonotonetici delle lingue soprattutto dal punto di vista dell'espressioni.

La parafonica non è collegata al significato ma allo stato d'animo di chi parla, perciò potremo avere la stessa fonìa pronunciata in modi diversi e con diversi significati pragmatici.

Ecco un esempio.

Sei esempi prosodico-parafonici per *bu!*

	[ˈm̩:] (<i>si</i>)		[ˈh̩m̩:] (<i>ma va' là!</i>)
	[ˈm̩ʔ:] (<i>eb? come?</i>)		[ˌm̩ʔ:] (<i>si: freddo, indifferente</i>)
	[ˈm̩:m̩:] (<i>davvero?</i>)		[ˌm̩:] (<i>mah: perplesso</i>)

Ma si può dire ancora... meno.

Provate a pronunciare il suono [a] esprimendo sentimenti d'aggressività, meraviglia, tristezza, felicità, e tenete sotto controllo il sollevamento tonale, la consistenza accentuale e l'eventuale presenza di altri elementi.

Se svolto in classe, consiglio di procedere prima 'uno contro tutti' cioè uno studente pronuncia e gli altri discutono sulla coerenza, innanzitutto: lo studente [a] vuole trasmettere aggressività, il resto della classe conferma o meno la riuscita dell'interpretazione. Ovviamente sarebbe meglio registrare la prova in modo che eventuali riascolti fossero uguali.

Dalla discussione dovrebbero emergere alcuni di questi elementi parafonici.

<i>stupore</i>	sollevamento tonale (°) falsetto (‡) debolezza accentuale (,)
<i>tristezza</i>	abbassamento tonale (°) debolezza accentuale (,) voce mormorata (-)
<i>amore</i>	abbassamento tonale (°) tempo rallentato (,) voce mormorata (-)
<i>disgusto</i>	laringe abbassata (:) arretramento linguale (←)
<i>aggressività</i>	sollevamento tonale (°) robustezza accentuale (°)
<i>apatia/noia</i>	abbassamento tonale (°) tempo rallentato (,) maggior ritmicità (=)
<i>sonnolenza</i>	voce laringalizzata (°) compressione tonale (°)

Enfasi

Si enfatizza, cioè si attira l'attenzione su una parola, mettendone in evidenza una sillaba, un tratto conseguentemente tutta la parola, aumentando la forza accentuale o la durata sillabica ed eventualmente cambiando anche la tonalità.

Ovviamente spesso, enfatizzando, s'aggiungono anche caratteristiche proprie della parafonica.

Pensate a un normale *Ciao, come stai?* in quanti modi si può dire?

Ascoltate nel sito *canIPA* i sonori nn. 77-80

<http://venus.unive.it/canipa/dokuwiki/doku.php?id=sonori>

Provate voi ora a interpretare il *Ciao, come stai?* con enfasi diverse.

Il Grammelot

Il Grammelot faceva parte del linguaggio dei giullari, dei comici e teatranti, che durante il medioevo vagabondavano di villaggio in villaggio raccontando storie, commedie o episodi della realtà camuffati: il contenuto del testo non era esplicito, ma la struttura morfosintattica e soprattutto l'intonazione e i gesti lo rendevano accessibile a chiunque.

In FD il suo impiego potrebbe essere utile proprio per l'esercizio dell'intonazione e della parafonica senza preoccupazioni per il contenuto da esprimere.

Osservate questi video di un Premio Nobel italiano:

<http://www.youtube.com/watch?v=4pgg23SjB3o>

<http://www.youtube.com/watch?v=CLNGH0XjfeE>

oltre al sempre divertente Tognazzi

http://www.youtube.com/watch?v=N_TWXAclKg&feature=related

I Role

Si tratta di un insieme d'attività di simulazione con un diverso ruolo del docente come guida.

Role-taking: interpretazione d'un testo precedentemente studiato

Role-play: è una rappresentazione quasi improvvisata in cui alcuni studenti diventano attori davanti ai propri compagni.

Role-play: dato un riferimento sulla pronuncia, parafonica, ortologia, ... costruire un dialogo appropriato.

Drammatizzazione: intonazione, ortoepia, parafonica. Studio del dialogo su base orale poi drammatizzazione

Altre attività.

Dialogo: interazione, espressioni, intonazione...

1. docente dialoga e studente risponde scegliendo intonazione corretta
2. ascoltando un dialogo gli studenti alzano le fonocarte adatte
3. registrazione dialogo spontaneo di un gruppo della classe. Poi analisi

Ecco di seguito un'attività progettata per i bambini della scuola dell'infanzia e primaria, ma adattabile anche per allievi più grandi.

Uguale ma diverso

Obiettivo: Comprendere la relazione tra COSA diciamo e COME lo diciamo.

Fasi:

- brainstorming su alcuni degli stati d'animo esprimibili con la voce e verbalizzazione iconica
- gioco di classe
- gioco "Il sipario"
- gioco in piccoli gruppi

Nella fase iniziale i bambini discutono sugli stati d'animo esprimibili con la voce, l'insegnante guida la discussione e rappresenta con disegni alla lavagna, o in altro modo, emozioni emerse.

Per una formalizzazione è possibile anche ricercare in riviste persone o cose che rappresentino le emozioni rilevate.

Si presentano quindi le fonocarte rappresentanti le emozioni. Gli insegnanti prima e i bambini poi pronunciano la stessa parola caricandola di significati emozionali diversi.

La prima attività ludica che si può proporre consiste nel consegnare una fonocarta, senza che gli altri la vedano, a un bambino o coppia di bambini che devono pronunciare la parola nel modo corretto. Se il resto della classe indovina l'emozione rappresentata nella fonocarta, e quindi quella che avrebbe dovuto pronunciare l'alunno o la coppia questi guadagna un punto o una fonocarta in bianco e nero che potrà tenere per sé.

Si passa successivamente al gioco "Il sipario".

Il gioco consiste nel pronunciare la stessa parola con diverse sfumature emozionali.

Un bambino si nasconde dietro a un sipario, l'insegnante gli consegna una fonocarta rappresentante uno stato d'animo.

Il bambino deve pronunciare la parola nel modo corretto. Il compagno che indovina l'emozione prenderà il suo posto.

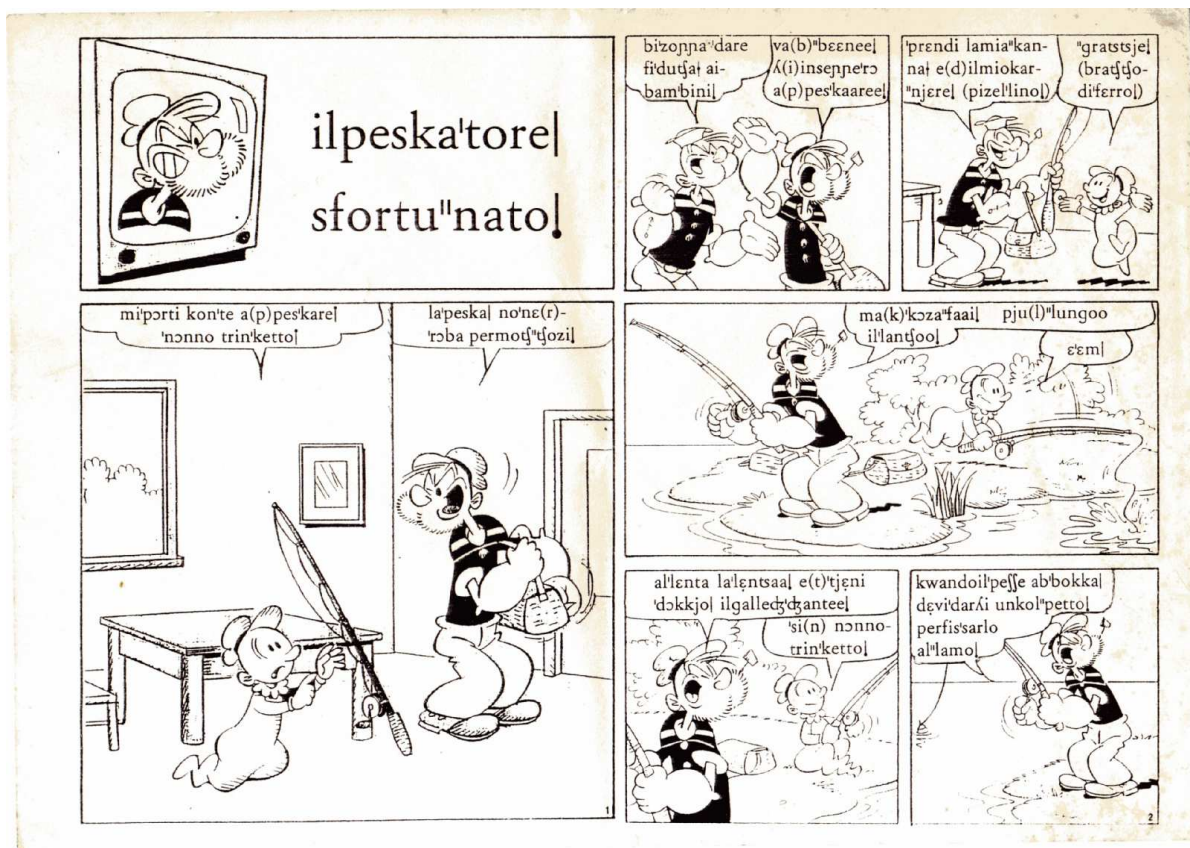
Se c'è ancora tempo a disposizione o nei giorni successivi si può proporre un'attività ludica in piccoli gruppi: si consegna un mazzo di carte a ogni gruppo, ciascun componente estrae una carta e a turno pronuncia una data frase; se i compagni indovinano, la fonocarta corrispondente guadagna un punto. Vince chi arriva prima a un dato punteggio.

L'attività presentata può essere riproposta, senza la fase iniziale, aumentando la difficoltà e arrivando poi a frasi complete.

Vengono qui nominate le **Fonocarte**: per tutti i livelli ed età possono essere realizzate carte, come quelle del domino ad esempio, che vengono associate al suono, non alla grafia e che siano impiegate per giochi fonici.

Nel caso sopra presentato erano flashcards con animali scelti dai bambini come esempio di precisi stati d'animo.

Se applicati con sistematicità i suggerimenti visti finora anche in prima classe della scuola primaria si può arrivare ad attività di lettura e interpretazione di questo tipo.



Materiali prodotti dai corsisti

Di seguito alleghiamo alcuni materiali preparati dai corsisti durante la frequenza dei moduli.

MODULO II Fonorisorse - **ATTIVITÀ 1**

Ada Bertini

Scegliamo due documenti da proporre durante una lezione, non a fini fonetici, e annotiamo le osservazioni che emergono.

PARAMETRI	BRANO LETTERARIO BRANO AUDIO BRANO VIDEO LA LUPA di G. VERGA	BRANI VIDEO
	http://www.uvm.edu/~cmazzoni/3classici_on_line/la_lupa/esercizi/la_lupa_delvillaggio_cloze.htm http://www.youtube.com/watch?v=N93CpERFMqs http://www.youtube.com/watch?v=bV-UB41uKsA&feature=related	<p>“Come combattere gli stereotipi, opinioni di due studentesse <i>Erasmus</i>, una polacca e una rumena”</p> <p>Http://claweb.cla.unipd.it/home/iframe/incontri/video5.htm</p> <p>“Cosa ne pensano gli stranieri degli italiani?”</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=hcfl6t6Lz88&feature=related</p>
Età	18 - 21 anni	18 - 21 anni
Materiale tecnico	Computer con connessione a Internet, proiettore, schermo	Computer con connessione a Internet, proiettore, schermo
Obiettivi apprendenti	<ul style="list-style-type: none"> - Arricchire il vocabolario legato alla descrizione fisica e psicologica di un personaggio. - Saper comprendere un brano letterario e coglierne le sfumature anche in relazione al contesto storico e culturale in cui è stato scritto. - Elaborare un testo scritto in cui viene descritta in modo particolareggiato una persona 	<ul style="list-style-type: none"> - Confronto tra le varie culture per comprendere i meccanismi di formazione degli stereotipi e dei pregiudizi e per superare tali ostacoli, sviluppando la capacità di sapersi decentrare e di guardare le situazioni da punti di vista diversi. - Formulare riflessioni critiche sulle problematiche legate ai pregiudizi
Livello linguistico	livello B2 - C1.	livello B1 - B2
Contesto didattico	Studenti universitari di città	Studenti universitari di città.
Numero di alunni	10 - 12	10 -12
Argomento	Alto contenuto letterario, storico e sociale.	Opinioni a confronto sui pregiudizi e sugli stereotipi
Funzioni linguistiche	Funzione poetica, emotiva	Funzione referenziale

Presenza dell'insegnante	Per supportare gli studenti nel lavoro di comprensione dei vocaboli e di apprendimento alla scrittura, necessari per lo svolgimento del compito finale.	Non necessaria perché gli studenti lavoreranno in gruppi, avranno la possibilità di vedere il video più volte per comprenderlo e discuterne insieme, facendo un'analisi di vocaboli e di espressioni che verranno poi utilizzate per produrre un elaborato orale di tipo argomentativo.
Valutazione degli studenti	Valutazione della produzione scritta in base ai seguenti criteri: efficacia comunicativa-emotiva, (l'insegnante legge gli elaborati in classe senza sapere chi li ha scritti e gli studenti devono indovinare chi è lo scrittore, sviluppando così una percezione emotiva dello scritto), correttezza morfosintattica e lessicale, varietà lessicale, partecipazione personale all'attività.	Valutazione della produzione orale in base ai seguenti criteri: efficacia comunicativa, abilità argomentativa, correttezza morfosintattica e lessicale, varietà lessicale, fonetica, partecipazione all'attività di gruppo.
Valutazione generale	<p>Ottimo materiale per l'Input iniziale.</p> <p>Gli studenti sono maggiormente coinvolti dall'audio e dal video, che non dal piatto testo letterario. Ma soprattutto l'aspetto vocale, dà enfasi e rilevanza ad alcune parti del testo e lo rende più vivo.</p> <p>Il primo audio ha una buona qualità anche se c'è un leggero fruscio di fondo. Comunque il testo è chiaramente comprensibile.</p> <p>Il secondo e il terzo video, che ha in più anche il testo al fondo, sono piuttosto chiari anche se possono essere utilizzati solo per scopi specifici, le inflessioni dialettali sono troppo marcate.</p>	<p>Materiale autentico, gli studenti sono sempre molto motivati dal materiale audiovisivo.</p> <p>Il materiale si adatta perfettamente alle finalità preposte.</p> <p>La qualità del primo video è ottima e chiarissima anche se si tratta di materiale autentico.</p> <p>La qualità del secondo video è molto buona (tranne che per la penultima intervista) considerando che le riprese sono in esterno e al centro di Roma, si può considerare ottimo e efficace per gli obiettivi della lezione.</p>

I materiali da voi utilizzati potrebbero essere impiegati anche durante una lezione di Fonodidattica?

Sì, in tutte e due le attività, con una sola osservazione. Modificherei il livello linguistico. Per la prima lo porterei al C1 e per la seconda al B2/C1.

Modulo I. Attività 2

Stefano Zollo

PARAMETRI	BRANO LETTERARIO BRANO AUDIO BRANO VIDEO LA LUPA di G. VERGA	BRANO VIDEO
	http://www.uvm.edu/~cmazzoni/3classici_on_line/la_lupa/esercizi/la_lupa_delvillaggio_cloze.htm http://www.youtube.com/watch?v=N93CpERFMqs http://www.youtube.com/watch?v=bV-UB41uKsA&feature=related	<p>“Come combattere gli stereotipi, opinioni di due studentesse <i>Erasmus</i>, una polacca e una rumena”</p> <p>Http://claweb.cla.unipd.it/home/ifratter/incontri/video5.htm</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=hcfl6t6Lz88&feature=related</p>
Età	18 - 21 anni	18 - 21 anni
Materiale tecnico	Computer con connessione a Internet, proiettore, schermo	Computer con connessione a Internet, proiettore, schermo
Obiettivi apprendenti	<ul style="list-style-type: none"> - Verificare le conoscenze precedentemente acquisite sulla trascrizione fonemica. - Saper individuare le diverse tonie nel brano. http://www.uvm.edu/~cmazzoni/3classici_on_line/la_lupa/esercizi/la_lupa_delvillaggio_cloze.htm) - Saper individuare le diverse pronuncie regionali http://www.youtube.com/watch?v=N93CpERFMqs http://www.youtube.com/watch?v=bV-UB41uKsA&feature=related 	<ul style="list-style-type: none"> - Confronto tra le varie pronunce, sotto il profilo fonologico. - Riflessione sull’accentazione delle parole da parte di parlanti non nativi. - Capacità di riconoscere e individuare gli errori attraverso la trascrizione fonemica.

Livello linguistico	livello C1	livello B2/C1
Contesto didattico	Studenti universitari di città	Studenti universitari di città.
Numero di alunni	10 - 12	10 -12
Argomento	La trascrizione fonemica, le tonie.	L'accento e la sillaba, differenze legate alla lingua di origine, analisi dell'errore
Funzioni linguistiche	Funzione poetica, emotiva, metalinguistica	Funzione referenziale, emotiva, metalinguistica
Presenza dell'insegnante	Non indispensabile per l'attività in se', in quanto sarebbe un'attività di gruppo, ma necessaria come supporto psicologico. Gli studenti universitari a cui mi rivolgo non essendo abituati a lavorare sulla fonetica si sentirebbero persi.	Necessaria anche se gli studenti lavoreranno in gruppi, poiché sarà il principale referente della corretta pronuncia.
Valutazione	Valutazione complessiva del lavoro assegnato, partecipazione personale all'attività.	Valutazione complessiva del lavoro assegnato, partecipazione personale all'attività.
Valutazione generale	Ottimo materiale per l'Input iniziale. Gli studenti sono maggiormente coinvolti dall'audio e dal video, che non dal piatto testo letterario. Ma soprattutto l'aspetto vocale, dà enfasi e rilevanza ad alcune parti del testo. Il primo audio ha una buona qualità anche se c'è un leggero fruscio di fondo. Comunque il testo è chiaramente comprensibile. Il secondo e il terzo video, che ha in più anche il testo al fondo, sono piuttosto chiari anche se possono essere utilizzati solo per scopi specifici, le inflessioni dialettali sono troppo marcate.	Materiale autentico, gli studenti sono sempre molto motivati dal materiale audiovisivo. Il materiale si adatta perfettamente alle finalità preposte. La qualità del primo video è ottima e chiarissima anche se si tratta di materiale autentico. La qualità del secondo video è molto buona (tranne che per la penultima intervista) considerando che le riprese sono in esterno e al centro di Roma, si può considerare ottimo e efficace per gli obiettivi della lezione.

Modulo II. Attività 3

Come terza attività propongo l'analisi del sito <http://www.junior.rai.it/dl/junior/junior.htm>. Si tratta di un sito web rai dedicato ad una fascia di età che copre più o meno l'arco dell'infanzia.

E' dotato di layout e grafica accattivante, molto ben centrati sull'uso di forme, colori ed immagini; sia il menu orizzontale in alto sia quello verticale a sinistra offrono diverse possibilità di navigazione, accedendo alle aree dedicate ai *kids*, così come a *tween*, passando per molte attività, programmi di gioco, podcast e possibilità di download.

Nel mio caso specifico propongo il seguente percorso: dal menu verticale a sinistra cliccare su KIDS > STORIE > LIBRI ANIMATI > fino ad arrivare al pulsante "video" (con l'icona di una tv) in basso a sinistra. Si accederà così facendo ad una lista di video racconti di storie dedicate ad i più piccoli, che uniscono dunque la modalità acustica (la storia viene raccontata da una voce narrante) a quella visiva (che esemplifica visivamente tramite immagini semplici ma accurate il contenuto di quanto è narrato in quel determinato momento della storia).

La qualità degli audio proposti è generalmente chiara, con dei sonori centrati sul monologo o sulla lettura recitata, lingua italiana neutra senza marcata provenienza regionale, buona ortoepia ed ortofonia, molto buona gestione dell'intonazione, anche se spesso la velocità dell'eloquio è eccessiva, per cui vanno selezionati gli audio giusti in rapporto al destinatario dell'attività (i bambini piccoli, 3-4 anni, farebbero fatica a seguire un racconto troppo veloce).

In particolare proporrei un'attività di FD rivolta a bambini affetti da dislalia meccanica periferica alveo-dentale, disturbo di pronuncia legato ad alterazione degli organi articolatori (in questo caso l'apparato alveo-dentale). Di conseguenza risulteranno errate le pronunce di fonemi quali /t/, /d/, /s/, /z/, /ts/, /dz/ e /l/. L'attività proposta si servirà dunque dell'audio della video-storia "Il ritorno di Ulisse" e sarà valutata come segue:

TITOLO DOCUMENTO	Il ritorno di Ulisse
FONTE	http://www.junior.rai.it/dl/junior/junior.htm
DURATA	05:35
LIVELLO LINGUISTICO	Livello base collocato entro il periodo critico di acquisizione del linguaggio
ETÀ DI RIFERIMENTO	5-7 anni
ARGOMENTO	Storia del ritorno del re Ulisse ad Itaca
QUALITÀ DELL'AUDIO	Chiara
TIPO DI SONORO	Monologo
NUMERO DI PERSONE PARTECIPANTI	1
LINGUA	Neutra
PROVENIENZA REGIONALE MARCATA	No
ORTOEPIA	Buona
ORTOFONIA	Buona
ORTOLOGIA	Molto buona
MATERIALE ALLEGATO	Dopo il primo ascolto-visione propongo al bambino di raccontarmi la storia che ha visto e sentito. L'abbinamento delle due modalità (visiva e acustica) ha lo scopo di abbassare il filtro affettivo, facilitando l'obiettivo dell'attività proposta. Dopo il

	<p>racconto della storia da parte del bambino, proporrò una sequenza di immagini tratte dal video visto per elicitare la produzione di alcuni frasi target contenenti i fonemi su cui si desidera lavorare (e su cui si insisterà fino ad ottenere una pronuncia che via via si avvicina a quella target). Si lavorerà per ogni storia con un massimo di due fonemi (ad es. /t/ e /d/, “Ulisse è <u>t</u>ornato <u>d</u>a It<u>a</u>ca”), proprio per concentrare maggiormente l’analisi su due singoli fonemi, piuttosto che disperdere l’attenzione sulla pronuncia corretta dell’intera frase.</p>
--	---

Bibliografia

- Aglioti S. M., Fabbro F., 2006, *Neuropsicologia del linguaggio*, Bologna, Il Mulino.
- AA. VV., 2006, *Les ateliers des syllables*, ed. Nathan
- AA. VV., 2006, *Les ateliers des phonemes*, ed. Nathan
- Bettoni, C. 2001. *Imparare un'altra lingua*. Roma: Laterza.
- Canepari L., 2006, *Avviamento alla fonetica*, Torino, Einaudi.
- Canepari L., 2009, *Dizionario di pronuncia italiana*, Bologna: Zanichelli, versione aggiornata.
- Canepari L., 2004, *Manuale di pronuncia italiana*, Bologna: Zanichelli (con due audiocassette), versione aggiornata della seconda edizione.
- Canepari L., 2007, *Natural Phonetics & Tonetics- Articulatory, Auditory, Functional*, München, Lincom.
- Canepari L., Simionato A., *Insegnare la pronuncia*, 2010, in Santipolo M. (a cura di) *Educare alla lingua inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Catford J. C., 1988, *A Practical Introduction to Phonetics*, Oxford, Clarendon Press.
- Celce-Murcia M., Brinton, Donna M., Goodwin J. M., 1996, *Teaching Pronunciation: a Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press, New York.
- Balboni P. E. ,2007, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria
- Caravolas M. & Bruck M., 1993. *The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: a cross linguistic study*. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 1-30
- Champagne- Muzar C., 1999, *Le point sur la phonétique*, ed. Nathan
- Chini, M. 2004. *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci
- Corbetta P., 2003, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche quantitative*, Bologna, Il Mulino.
- Corbetta P., 2003, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III. Le tecniche qualitative*, Bologna, Il Mulino,
- Corbetta P., 2003, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. IV. L'analisi dei dati*, Bologna, Il Mulino
- Cossu G, Shankweiler D. Liberman I, Katz L. & Tola G.,1988, *Awareness of phonological segments and reading sbility in Italian children*. In *Applied Psycho-linguistics*, 9, pp. 1-16.

- Costamagna L, 2000, *Insegnare e imparare la fonetica*, Torino, Paravia.
- Crawford W. W. (1987), *The pronunciation monitor. L2 acquisition considerations and pedagogical priorities*. In J. Morley *Current perspectives on pronunciation*, 103-121
Washington DC Tesol
- Fabbro F., 1996, *Il cervello bilingue*, Roma: Astrolabio
- Fabbro F., 2004, *Neuropedagogia delle lingue*, Roma: Astrolabio
- Favaro G., 1992, *Il mondo in classe*, Nicola Milano Editore, Bologna.
- Favaro G., 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- Giacalone Ramat, A. (ed) 2003. *Verso l'italiano*. Roma: Carocci
- Gillon G. T., 2007, *Phonological awareness. From research to practice*, The Guilford Press
- Goigoux R., Cèbe S., Paour J., 2004, *Phono Développer les compétences phonologiques*, Editions Hatier
- Gorrini C., Ioghà' D., Brunati E., (1999), *Prerequisiti cognitivi e metalinguistici nell'accesso alla lingua scritta*, in <http://digilander.iol.it/dioghà/index.html>
- Kavanagah & I.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading* pp. 133-147. Cambridge, MA: MIT Press
- Hinofotis F., Bailey K. M. 1980, "American Undergraduates' Reactions to the Communication Skills of Foreign Teaching Assistants", In Fisher J. C., Clarke M. A., Schacter J. (eds.), *On TESOL '80*, TESOL, Alexandria, VA, 120-135.
- Yopp, H., & Yopp, R. (2000, October). *Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom. The Reading Teacher*, 54(2), 130–143.
- Kelly G., *How to teach pronunciation*, Longman 2007
- Lambert E., Doyen A., *Phonoludos*, éd. La Cigale
- Lieberman I. Y., Shankweiler D., Fischer F. & Carter B., 1974, *Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child*, In *Journal of Experimental child Psychology*, 18 (2) pp. 201-212
- Lightbown, P. and Spada, N. (2006). *How languages are learned*, 3rd Edition. Oxford: Oxford University Press. (L&S)
- Jacquier-Roux M., Zorman M., *Phono-mi*, éd. La Cigale
- Mackey, A. Gass S. (2006). *Second Language Research: Methodology And Design*. Lawrence Erlbaum Associates
- Mazzotta P., 2002, "Le direttive della comunità europea per l'insegnamento delle lingue", in Mazzotta P. (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, UTET Libreria, Torino.

- Mitchell, R. and Myles, F. (2004). *Second language learning theories*, 2nd Edition. London: Hodder Arnold. (M&M)
- Morley J. (1991). "The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other languages", *TESOL Quarterly*, 25, 491-520.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. *Understanding Second Language Acquisition* Hodder Arnold
- Pallotti, G. 1998. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani
- Pandolfi M.E, 2004, *L'insegnante di lingua insegna anche a pronunciare?* in In.it. Edizioni Guerra, n.11
- Pandolfi M. E., Simionato A., *La fonodidáctica y su aplicación específica en la enseñanza del italiano*, in Torresan P. - Derosas M. (a cura di) *Nuevas perspectivas en la didáctica de las lenguas – culturas*, Sb International, Buenos Aires (in corso di pubblicazione)
- Paradis, M. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: Benjamins
- Pian A., "Didattica con il podcasting", edito da Laterza.
- Porte, K. 2002. *Appraising research in second language learning*. Amsterdam: Benjamins.
- Quillan D, 2008, *L'écoute de phrases et de mots pour l'éveil à la conscience phonologique jeux et activités pour analyser le langage oral et le langage écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, Paris
- Simionato, M. A., 2004, "Tecniche didattiche per lo sviluppo della competenza fonologica", *Bollettino Itals*, 14, <www.itals.it>.
- Stanké B., *L'apprenti lecteur*, Ed. Chenelière/McGraw-Hill
- Tarone, E., Gass, S., Cohen, A.. (eds) (1994) *Research methodology in second language acquisition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Torresan P., 2004 settembre, *Attività lessicali per classi ad abilità miste. Due strumenti di facile utilizzo: Eclipse Crossword e Puzzlemaker* in *Bollettino Itals* http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=123
- Hatch, E. & Lazaraton, A. (1991). *The research manual*. Rowley: Newbury House.
- Tressoldi P., Vio C., Nicotra D. e Malgaro G.,1993, *Validità predittiva delle difficoltà in pratica*, Milano, Fabbri Editori. *Lettura e scrittura di un test di consapevolezza fonemica*, «*Età Evolutiva*», n. 46, p. 15.
- Underhill A. *Sound Foundations* Macmillian 2005

- Uschi F., 2001, *A multivariate analysis of students' experience of web based learning*, Australian Journal of Educational Technology, 17 (1), pp. 21-36 (<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet17/felix.html>).
- Van Patten, B. & Williams, J. (eds) (2007) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* Lawrence Erlbaum Associates
- Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di), 2001, *Lingue e culture in contatto*, Franco Angeli, Milano.
- Vygotskij L.S., 1954, *Pensiero e linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze.
- Vygotskij L.S., 1978, "Tool and symbol in child development", in Cole M., John-Steiner V., Scribner S., Souberman E. (a cura di), *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Wilkins D. A., *Notional Syllabuses*. Oxford, 1976: Oxford University Press.

Documenti

- Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, 2002, La Nuova Italia-Oxford
- Commissione Europea, 1995, *Libro bianco. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, CECA-CE-CEEA, Bruxelles – Louxembourg.
- Commissione Europea, 1997, *Rapporto. Realizzare l'Europa attraverso l'educazione e la formazione*, Gruppo di riflessione sull'educazione e la formazione, CECA-CE-CEEA, Bruxelles – Louxembourg.
- Commissione Europea, 2001, *Relazione: Gli obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione*, 31 gennaio 2001; in Internet http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=it&type_doc=COMfinal&an_doc=2001&nu_doc=59

Sitografia

- <http://www.podcasting-tools.com/>
<http://basic.html.it/guide/leggi/130/guida-podcasting/>
www.eclipsecrossword.com

Scuola in Francia

- <http://ww2.ac-poitiers.fr/ecoles/>
http://ticenclasse.free.fr/document_france.html

<http://crdp.ac-paris.fr/>

<http://eduscol.education.fr/cid48644/ecole-maternelle.html>

<http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/spip.php?rubrique86> sulla fonologia, Accademia di Poitiers

<http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/spip.php?rubrique167>

<HTTP://WW2.AC-POITIERS.FR/IA79->

PEDAGOGIE/IMG/PDF/CONSCIENCE_PHONOLOGIQUE_ET_ARTICULATION_FPDOC.PDF

Bulletin Officiel

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

Scuola in Polonia

<http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/jezyk-polski>

<http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/jezyki-obce>

http://wszpwn.com.pl/pub/polski_gimnazjum/prog_polski_gimnazjum_rewizja.pdf

http://www.pearsonlongman.pl/pl/dla_nauczycieli/materialy_dodatkowe/programy/

Studente: *Assunta Simionato* matricola: 955296

Dottorato: Scienze del Linguaggio, della Cognizione e della Formazione (A.A. 2009/10)

Ciclo: XXII

Titolo della tesi: *Fonodidattica: una questione di competenza*

Abstract

La presente ricerca mira a sviluppare degli strumenti formativi a sostegno della didattica tradizionale imperniata su una concezione linguistica basata sulla lingua scritta e quindi non completa e organica e in cui la fonetica ricopre un ruolo marginale, non promuovendo così un potenziale d'apprendimento ottimale nelle capacità acquisizionali dell'apprendente.

Gli obiettivi della ricerca sono in prima istanza teorici, esaminare la situazione della fonetica nel panorama glottodidattico europeo analizzando in particolare la situazione di due stati, Francia e Polonia, e valutare le esigenze di docenti e studenti relativamente alla pronuncia, per giungere poi a una parte pratico in cui si elaborano proposte didattiche per l'insegnamento dell'italiano L1, L2 e LS, partendo da basi foniche.

This research wants to develop some educative instruments to help traditional didactic strategies, focused on the written language, where phonetics has no central role and causing a kind of linguistic acquisition, which is not at all global, but very partial.

The goals of the research are:

- theoretical: to study the role of phonetics in language teaching, in Europe and especially in France and Poland, and to evaluate the teachers' and students' needs with regard to pronunciation;
- practical: to elaborate some didactic approaches to language teaching, starting from real phonetic bases.