



Università
Ca' Foscari
Venezia

Master's degree in

SCIENZE DEL LINGUAGGIO

order ex D.M. 270/2004

Final Thesis

Plurilingual approaches in pre-school education:

an *Éveil aux Langues* project at the M. Montessori
kindergarten in Lanzago (TV)

Supervisor

Prof. Fabio Caon

Assistant supervisors

Dott.ssa Sveva Battaglia

Dott.ssa Valeria Tonioli

Graduand

Arianna Comin

Matriculation number 853635

Academic Year

2018 / 2019

Indice

Introduction	pag 1
--------------	-------

TEORIE DI RIFERIMENTO

Capitolo 1: Aspetti neuropsicologici dell'acquisizione linguistica in età prescolare

1.1 Introduzione	pag 3
1.2 La plasticità cerebrale	pag 3
1.3 L'esperienza neurosensoriale	pag 6
1.4 Processi di memoria	pag 8
1.5 I "periodi critici"	pag 9
1.6 Fenomeni psicolinguistici peculiari dell'età infantile	pag 12
1.7 La spinta alla socializzazione	pag 13
1.8 Lo sviluppo semiotico	pag 14

Capitolo 2: Panoramica sul plurilinguismo

2.1 Introduzione	pag 15
2.2 Perché puntare sull'educazione plurilingue?	pag 15
2.3 Il bilinguismo nel bambino	pag 17
2.4 Le origini: il concetto di <i>Language Awareness</i>	pag 19
2.5 La politica europea	pag 20
2.6 Indicazioni ministeriali per la scuola dell'infanzia	pag 23

Capitolo 3: *L'Éveil aux Langues*

3.1 Introduzione	pag 25
3.2 Definizione	pag 25
3.3 I progetti	pag 26
3.4 Indicazioni per la realizzazione nella scuola dell'infanzia	pag 28

DALLA TEORIA ALLA PRATICA

Chapter 4: Methodology

4.1 Introduction	pag 33
4.2 Type of research	pag 33
4.3 Participants of the study and context	pag 34
4.4 Research instruments and data collection mode	pag 37
4.4.1 Teacher interview and questionnaires	pag 37
4.4.2 Class preliminary observation: field notes	pag 38
4.4.3 Activities	pag 39
4.4.4 Researcher's logbook	pag 49
4.4.5 Observation forms and anecdotal report	pag 50

Chapter 5: Data analysis	
5.1 Teacher interview and questionnaires	pag 54
5.2 Class preliminary observation: field notes	pag 56
5.3 Activities	pag 57
5.4 Researcher's logbook	pag 57
5.5 Observation forms and anecdotal report	pag 59
Capitolo 6: Results	
6.1 Teacher interview and questionnaires	pag 74
6.2 Class preliminary observation: field notes	pag 76
6.3 Researcher's logbook	pag 77
6.4 Activities: observation forms and anecdotal report	pag. 78
Conclusions	pag 85
Bibliografia	pag 87
Appendice	pag 93

Indice tabelle

Tabella 1: <i>Periodi critici per l'acquisizione del linguaggio</i>	pag 11
Tabella 2: <i>Panoramica educazione linguistica ISCED 0</i>	pag 30
Table 3: <i>Class overview</i>	pag 36
Table 4: <i>Activities overview</i>	pag 40
Table 5: <i>Anecdotal report activity 1</i>	pag 60
Table 6: <i>Anecdotal report activity 2</i>	pag 60
Table 7: <i>Anecdotal report activity 3</i>	pag 61
Table 8: <i>Anecdotal report activity 4</i>	pag 63
Table 9: <i>Anecdotal report activity 5</i>	pag 64
Table 10: <i>Anecdotal report activity 6</i>	pag 65
Table 11: <i>Anecdotal report activity 7</i>	pag 66
Table 12: <i>Anecdotal report activity 8</i>	pag 67
Table 13: <i>Anecdotal report activity 9</i>	pag 70

A Francesco, che con amore infinito mi regge la mano in ogni cammino.

A Vale, Sara e Giulia, che rappresentano l'amicizia più pura che conosca.

Alla mia famiglia, che ha creduto in me quando io non avevo sufficiente forza

per farlo.

Grazie.

"Una lingua diversa è una visione diversa della vita"

(F. Fellini)

Introduction

The objective of this thesis is to investigate the effects – in terms of language and cultural awareness – of an *Éveil aux Langues* project carried out in a class of the M. Montessori Kindergarten in Lanzago (TV) with children aged from 3 to 6. The choice to conduct this kind of research was moved by different motivations. First of all, the current urgency of promoting a plurilingual and multicultural environment starting from the earliest schooling. This is due to several factors: the need to cope with an increasingly “globalized” class - result of a society that is more fluid in travels and migrations than that of decades ago – which places the teachers in front of the necessity to integrate children of every origin in the same context, using a common language, but avoiding the suppression of their identity. In this case a plurilingual approach such as *Éveil aux Langues* allows not only to embrace the linguistic and cultural diversity brought by allophone pupils, but also to enhance the child and his/her competence as a trustworthy speaker. In addition, the creation of a multilingual school environment also forms part of the main objectives of European policies, as established by the Council of Europe; it is a fundamental prerequisite for the education of the new European citizens, who must be open to the multiplicity of languages and cultures, and able to integrate the information that comes from the variety of the latter to reach the construction of a cohesive European identity. However, the creation of a plurilingual learning environment is not just a political duty: neuropsychological research also offers results in favor of plurilingual education from an early age. In fact, the great brain plasticity and the activation of psycholinguistic processes peculiar to early childhood appear to make linguistic learning easier, as well as more effective; moreover, the discovery of different languages and cultures encourages children both to nourish their innate curiosity and to familiarize with certain linguistic sounds that are more easily acquired at an early age. All these reasons constitute the motivational basis for the realization of this thesis project, which has been structured as follows: first we decided to give a theoretical overview. We discussed the neuropsychological aspects involved in children linguistic acquisition, to understand the mechanisms engaged once the child receives a

linguistic input. Then, we focused on giving a picture of plurilingualism, explaining the major reasons to promote a plurilingual education and sharing the point of view of different institutions - such as the UNESCO and the Council of Europe - on the topic. In the third chapter we proceeded our overview, presenting in detail the plural approach of *Éveil aux Langues*, giving a definition, exploring the already developed projects and analyzing the Italian situation. Subsequently, we presented our practical project, defining the methodology used, analyzing data and the emerging results. Finally, we drew our conclusions.

ASPETTI NEUROPSICOLOGICI DELL'ACQUISIZIONE LINGUISTICA IN ETÀ PRESCOLARE

1.1 Introduzione

In questo capitolo si darà una panoramica dei meccanismi neuropsicologici coinvolti nell'acquisizione linguistica infantile – in particolare nella fascia d'età compresa tra i due ed i sei anni - attingendo da varie scienze quali la psicolinguistica evolutiva e le neuroscienze dello sviluppo. Il quadro emergente risulta fondamentale per determinare quali approcci glottodidattici siano maggiormente adatti ad un programma di accostamento alla/e lingua/e straniera/e nella scuola dell'infanzia.

1.2 La plasticità cerebrale

Il cervello durante l'infanzia è in uno stato di continua evoluzione, poiché la sua maturazione non è ancora completa, ma in atto. Questa caratteristica conferisce al bambino la capacità di riorganizzare le proprie funzioni cerebrali in maniera estremamente flessibile, formando un numero elevato di nuove sinapsi e creando specifici gruppi neuronali in base alle proprie esperienze di apprendimento

In tutto il sistema nervoso, il picco massimo di capacità sinaptica si realizza nelle prime fasi dello sviluppo, poi segue un declino durante la maturazione dei neuroni. (Bear et al., 2003: 742)

Il cambiamento di (...) strutture di sinapsi (...) viene chiamato *riorganizzazione sinaptica*. C'è una gran quantità di prove della diffusione della riorganizzazione sinaptica nel cervello immaturo. (Bear et al., 2003: 743)

(...) lo sviluppo attività-dipendente avviene in maniera più significativa dopo la nascita ed è profondamente influenzato dalle esperienze sensoriali durante l'infanzia (Bear et al., 2003: 744)

È ciò che viene definita “plasticità cerebrale”, possibile grazie all'interazione di vari fattori neuro-evolutivi.

(...) i bambini possono apprendere numerose procedure relative alle diverse lingue, probabilmente a causa della plasticità di certe strutture del cervello che sottendono la rappresentazione cerebrale di alcune componenti fondamentali del linguaggio (Crescentini et al., 2012: 87)

Tra i più rilevanti:

- La densità neuronale, cioè la concentrazione di neuroni per millimetro cubo;
- L'aumento della lunghezza dei dendriti, ossia la parte della cellula cerebrale che riceve informazioni dalle altre;
- La mielinizzazione: ovvero la produzione di uno strato di mielina isolante e protettiva intorno agli assoni che rende la trasmissione di informazioni più efficiente;
- La sinaptogenesi, cioè la formazione di nuove connessioni sinaptiche tra neuroni;
- L'attività metabolica, che raggiunge il livello massimo verso i quattro anni;

Secondo quanto affermato da Goswami (2004), con il passare del tempo, il cervello completa il suo processo di maturazione seguendo lo stesso procedimento per ogni area del cervello, seppur con delle differenze temporali. Per prima cosa, vi è un incremento della densità neuronale e della sinaptogenesi, che dipendono sia da fattori genetici che dall'interazione del bambino con l'ambiente. In seguito, avviene una lenta riorganizzazione sinaptica, determinata sia dalla frequenza dell'esposizione all'input, sia dalle risposte che il bambino associa alle stimolazioni della realtà che lo circonda. Infine, si giunge al completamento della maturazione cerebrale, in cui i canali nervosi vengono ricoperti dalla guaina mielinica e, così, stabilizzati.

The general pattern of brain development is clear. There are bursts of synaptogenesis, peaks of density, and then synapse rearrangement and stabilisation with myelination, occurring at different times and rates for different brain regions (Goswami 2004: 3)

Come sostenuto da Munakata, Casey e Diamond (2004) e da Goswami (2004), la completa stabilizzazione delle connessioni neuronali avviene tramite l'eliminazione o il

rafforzamento di determinate connessioni sinaptiche in seguito a specifici input ambientali.

During early development, the neural connections in the brain undergo dramatic organization, generating more neuronal processes and connections than will ultimately survive. Learning plays a key role in an activity-mediated competition process through which some of these synapses are eliminated or pruned, and others are stabilized and strengthened. (Munakata et al., 2004: 124)

Learning broadly comprises changes in connectivity, either via changes in potentiation at the synapse or via the strengthening or pruning of connections. (Goswami 2004: 1-2)

Essa implica che determinate funzioni cognitive vengano processate in specifiche aree del cervello, diminuendo in modo significativo la plasticità neuronale in età adulta.

Risulta in modo chiaro che tutto il processo di maturazione cerebrale sia influenzato in parte da elementi genetici innati ed in parte dalla relazione dell'uomo con l'ambiente circostante. L'esperienza ambientale sembra quindi avere un ruolo chiave nello sviluppo neurologico, tanto che un ambiente di apprendimento rivolto alla stimolazione di una specifica funzione cognitiva può aumentare le rappresentazioni neuronali nelle aree che processano tale funzione.

(...) specific experiences will have specific effects, increasing neural representations in areas directly relevant to the skills involved. One area of specific experience that is frequent in childhood is musical experience. fMRI studies have shown that skilled pianists (adults) have enlarged cortical representations in auditory cortex, specific to piano tones. Enlargement was correlated with the age at which musicians began to practise, but did not differ between musicians with absolute versus relative pitch (Goswami 2004: 9).

Secondo il quadro che emerge sembrerebbe quindi più che opportuno accostare i bambini a più lingue già dalla tenera età, in modo da sfruttare appieno la loro plasticità neuronale e produrre input che potrebbero avere un impatto positivo nella creazione di nuove connessioni sinaptiche.

1.3 *L'esperienza neurosensoriale*

L'apprendimento in questa fascia d'età è strettamente correlato all'uso dei sensi, che vengono utilizzati per esplorare la realtà circostante ed interagire con essa.

Ciò che crea l'esperienza (e quindi favorisce lo sviluppo delle interconnessioni neuronali atte a rendere il cervello sempre più maturo e funzionale alla vita di relazione) è (...) l'integrazione delle informazioni provenienti da tutti e cinque i sensi. Da parte del bambino, quindi, a un certo punto inizia la ricerca attiva di stimoli, la curiosità di sperimentare, l'interattività nel saggiare l'ambiente per verificare se questo è in grado di rinviare sempre le stesse risposte. (Tasca 2005: 83)

Questa capacità viene definita da Daloiso "recettività neurosensoriale" e consente al bambino di creare delle associazioni tra gli input ambientali e le risposte e sensazioni corporee che prova.

Per recettività neurosensoriale s'intende la capacità dei bambini, specialmente nei primi anni di vita, di utilizzare in modo integrato differenti modalità sensoriali per esplorare l'ambiente e interagire con esso (Daloiso 2009b: 43)

A livello neuropsicologico ciò si traduce nella formazione di connessioni sinaptiche, che possono essere più o meno stabili a seconda del riscontro ambientale che il bambino riceve: se esso è positivo e reiterato, si creeranno connessioni sinaptiche stabili; se, invece, un dato input non viene più ripetuto la connessione, se stabilizzata, non viene persa, ma defunzionalizzata, e potrà essere riattivata qualora si presentasse una futura reiterazione dell'input

Si crea una sorta di meccanismo riverberante nel quale a uno stimolo viene associata una sensazione e a quest'ultima una risposta. Se il riscontro ambientale a tale risposta è positivo e ripetuto nel tempo, a livello del sistema nervoso centrale si creano precise connessioni tra neuroni che rimangono fisse nel tempo: una sorta di canali preferenziali che si attivano nel momento in cui perviene un certo specifico input dall'ambiente e capaci di evocare sempre la stessa risposta. (...). La rete tende alla stabilizzazione quando gli impulsi che la percorrono sono costanti; un'interruzione nella somministrazione di uno specifico input non determina interruzione dei contatti tra cellule una volta formati ma semplicemente una loro defunzionalizzazione. (Tasca

2005: 79)

Il coinvolgimento neurosensoriale è dunque fondamentale anche per l'acquisizione linguistica nei primi anni di vita. Difatti, per analizzare un enunciato il bambino attiva prima tutti i canali percettivi e successivamente attribuisce un significato all'enunciato utilizzando i dati raccolti grazie ai sensi. Questo implica che il bambino forma diverse categorie semantiche – contenenti parole ed espressioni linguistiche – a partire dagli schemi sensoriali che si costruisce.

(...) the burden of the infant's task in learning language appears to be weighted heavily in learning the semantics; once these conceptual structures are available, associating linguistic labels is possible even in very short exposures. (Mukerjee, Guha 2007: 5)

(...) starting with complex perceptual input, (the child n.d.r) is able to first identify a set of spatiotemporal patterns (concepts), and several of these can then be associated with word labels (Mukerjee, Guha 2007.: 12)

Questo rende possibile ciò che Dalloso definisce “concettualizzazione percettiva” (Dalloso 2009a: 102; 2009b: 45), cioè la capacità di associare i dati ottenuti dai sensi a delle strutture simboliche. Neurologicamente, ad un'espressione linguistica vengono associate diverse informazioni neurosensoriali, collegate tra loro da una rete di connessioni sinaptiche. Perciò, attraverso varie attività multisensoriali, come quelle del tempo-cerchio (cioè le attività di gruppo mattutine) nella scuola dell'infanzia, i bambini sono in grado di elaborare anche concetti astratti come la presenza/assenza, il tempo cronologico ecc.

Attraverso le azioni routinizzate che scandiscono la sua giornata, il bambino giunge a costruire nella propria mente il concetto di tempo cronologico, al quale è associata in modo ricorrente una vasta gamma di espressioni linguistiche (Dalloso 2009a: 102).

Ne emerge che, al contrario dell'adulto, il quale con la maturazione giunge ad una preferenza nell'uso di determinati canali sensoriali a discapito di altri, il bambino ha a disposizione una quantità più ampia di risorse neurosensoriali utili all'acquisizione plurilingue.

1.4 Processi di memoria

Per quanto riguarda la registrazione e l'elaborazione delle informazioni nel processo di acquisizione linguistica, i bambini utilizzano sia la memoria esplicita che quella implicita, mentre non possono sfruttare la memoria di lavoro poiché essa giunge a completa maturazione solo poco prima dell'adolescenza. Pertanto, nel processare l'input linguistico il bambino tende ad attivare direttamente la memoria a lungo termine.

Entrambe le tipologie di immagazzinamento ed elaborazione delle informazioni contribuiscono in modo rilevante all'acquisizione linguistica durante l'infanzia. È importante ricordare, infatti, che nei primi anni di vita la memoria di lavoro, che consente un'accurata selezione dell'input da trasferire nei magazzini a lungo termine, non è ancora sviluppata. Essa, infatti, è localizzata nei lobi frontali, la cui maturazione si completa pienamente in età pre-adolescenziale. Ne consegue che nell'acquisizione del linguaggio il bambino, non avendo a disposizione un sistema di selezione delle forme linguistiche da memorizzare, tende ad attivare direttamente i magazzini a lungo termine per il processamento dell'input linguistico. (Daloiso 2009a: 106-107)

In dettaglio, l'interiorizzazione di aspetti fonetici e morfosintattici avviene a livello della memoria implicita/procedurale, mentre l'acquisizione del lessico semantico è governata dai processi della memoria esplicita/dichiarativa.

Procedural memory underlies implicit linguistic competence. (...) it is involved in the process of learning and consequently executing sensori-motor and cognitive skills such as, for example, those involved in the articulation of the sounds of a language (i.e. phones) and in syntax. (...) It is assumed that grammar (i.e. syntactic and morphosyntactic implicit competence) is acquired incidentally through procedural memory, whereas lexical-semantic explicit knowledge is overtly learned and stored in declarative memory (Marini, Fabbro 2007: 2)

Se il processo di acquisizione degli elementi semantici tramite la memoria esplicita rimane attivo tutta la vita, la stessa cosa non accade per la memorizzazione morfo-sintattica, che sembrerebbe essere dominante solo nei primi anni di vita. Questo implica che, durante l'infanzia si possiede una risorsa ulteriore che favorisce l'acquisizione plurilingue. Inoltre, l'esposizione a diversi codici verbali, se effettuata con input di qualità e con la corretta impostazione fonetica, può facilitare il processamento di suoni

che altrimenti risulterebbero impossibili da acquisire in età adulta, poiché il sistema fonetico risulta essere già stabilizzato sulle sonorità della propria lingua madre.

1.5 I “periodi critici”

Il concetto dei “periodi critici” per l’acquisizione plurilingue nell’età infantile è stato oggetto di numerosi dibattiti negli ultimi anni. Diversi studiosi ne hanno dato definizioni differenti, alcuni sostenendo che essi siano dei periodi oltre i quali non sia più possibile acquisire una lingua come materna,

several investigations have demonstrated that factors such as (...) the age when it (the language n.d.r.) has been learnt are particularly critical to determine good levels of proficiency in that language. (...) Results from a number of investigations suggest that only those children who have been adequately exposed to the second language before the age of 8 will acquire native-like control of articulatory and prosodic aspects of speech production in L2. (...) the age of acquisition is a major factor affecting the cortical organization of a second language (Marini, Fabbro 2007: 6-7)

altri affermando che questi non siano da considerare come blocchi temporali definiti, ma come un susseguirsi di archi temporali durante i quali determinate aree del cervello - implicate in specifiche funzioni linguistico-cognitive - giungono a maturazione, stabilizzando le connessioni sinaptiche e, dunque, perdendo la plasticità neuronale tipica del bambino, pur senza compromettere l’acquisizione di specifiche abilità oltre la soglia del “periodo critico”.

(...) the period of rapid synapse formation early in life does not define the time window for learning. Critical periods for learning are complex, graded and variable, and not simply open and then closed. (Munakata et al., 2004: 125)

(...) in fasi precoci della vita le vie neuronali sono assai sensibili alle influenze ambientali. Tuttavia, non possiamo concludere che i circuiti (...) del cervello non possano essere modificati successivamente al periodo critico e nel corso della vita adulta. (Wiesel in Bear et al., 2003: 749)

(...) sensitive periods are not all-or-none (Goswami 2004: 3)

(...) optimal periods for certain types of learning clearly exist in development, but

they are sensitive periods rather than critical ones. The term ‘critical period’ implies that the opportunity to learn is lost forever if the biological window is missed. In fact, there seem to be almost no cognitive capacities that can be ‘lost’ at an early age. (...) some aspects of complex processing suffer more than others from deprivation of early environmental input (e.g., depth perception in vision, grammar learning in language), but nevertheless learning is still possible. (Goswami 2004: 9)

Si parla quindi di “periodi critici multipli”, cioè di finestre temporali per l’acquisizione linguistica, che seguono le tappe di maturazione cerebrale delle differenti aree implicate nell’elaborazione del linguaggio.

Complex behaviors may comprise multiple sensitive periods. Experimental evidence suggests that sensitive periods for circuits performing low-level, more fundamental computations end before those that affect circuits processing higher order aspects of sensory stimuli (...) The same principle is likely to obtain for language, social development and other complex behaviors. (Knudsen 2004: 1414)

Si riporta di seguito una tavola sinottica tratta dal manuale “I fondamenti neuropsicologici dell’educazione linguistica” di M. Daloiso che aiuta ad avere una panoramica dei “periodi critici” nelle diverse fasce d’età (Daloiso 2009a: 100).

PERIODI CRITICI PER L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA

	PRIMO PERIODO (0-3 ANNI)	SECONDO PERIODO (4-8 ANNI)	TERZO PERIODO (DA 9 ANNI)
Caratteristiche linguistiche	<ul style="list-style-type: none"> - pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale 	<ul style="list-style-type: none"> - pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale - possibili interferenze tra lingue 	<ul style="list-style-type: none"> - accento straniero - difficoltà sintattiche - difficoltà nella acquisizione di parole funzionali - maggiore possibilità di fossilizzazione
Correlati neurologici	<ul style="list-style-type: none"> - fattori maturazionali - memoria implicita 	<ul style="list-style-type: none"> - fattori maturazionali - maturazione memoria esplicita - inizio lateralizzazione 	<ul style="list-style-type: none"> - funzioni cognitive stabilizzate - lateralizzazione completa
Rappresentazione cerebrale	Le lingue acquisite sono rappresentate nelle stesse aree cerebrali	Le lingue sono rappresentate in parte nelle stesse aree	Le lingue acquisite tardivamente sono rappresentate in regioni diverse, più estese di quelle della lingua materna

Tabella 1: *periodi critici per l'acquisizione del linguaggio*

Secondo quanto riportato nella tabella, appare chiaro che il periodo in cui l'acquisizione linguistica avviene in modo più semplice ed efficace sia quello da 0-3 anni, anche se fino agli 8 non vengono riscontrate grosse difficoltà. Dai 9 anni in poi, l'apprendimento di una seconda lingua richiede maggiore sforzo e, soprattutto, le aree cerebrali implicate nell'acquisizione non sono più le stesse della lingua materna.

Perciò, sebbene l'acquisizione di più lingue possa avvenire anche in età adulta, la teoria dei periodi critici sembra comunque sostenere i benefici di un avvicinamento a più codici linguistici proprio nel momento in cui il bambino sta attraversando un periodo sensibile per l'interiorizzazione linguistica, affinché esso possa fruttare maggiori risultati con un minor sforzo.

It is probably better for the final performance levels achieved to educate children in, for example, other languages during the sensitive period for language acquisition. (Goswami 2004: 9)

1.6 Fenomeni psicolinguistici peculiari dell'età infantile

Dal punto di vista psicologico, i bambini possiedono una naturale spinta all'interazione con l'ambiente circostante, la quale facilita l'apprendimento linguistico e rende particolarmente efficace l'accostamento ad altre lingue. Ne è prova l'attivazione, nei primi anni di vita, di peculiari meccanismi psicolinguistici nell'interazione adulto-bambino che mirano a facilitare il processo di acquisizione linguistica. Essi sono:

- il “contagio”, che consente al bambino di imitare comportamenti di varia natura (motori, gestuali, linguistici), dapprima come riflesso automatico, e poi in modo sempre più cosciente e volontario, soprattutto a partire dal primo anno di vita;
- l'accomodazione vocale, ossia la tendenza del bambino a rendere la propria espressione verbale più simile a quella dell'interlocutore. (Daloiso 2009a: 103)

Questi meccanismi sottolineano la forte motivazione all'interazione linguistica naturalmente presente nell'età infantile. I fenomeni di contagio e accomodazione vocale sono neurofisiologicamente governati dai neuroni specchio. Infatti, il cervello attiva queste cellule neuronali specializzate, localizzate nelle aree corticali premotorie, per

simulare i processi motori coinvolti nella produzione dei suoni di determinate sequenze fonetiche.

an echo-neuron system exists in humans: when an individual listens to verbal stimuli, there is an activation of the speech-related motor centers. (Rizzolatti, Craighero, 2004: 186)

Risulta perciò probabile che i neuroni specchio abbiano un ruolo diretto nell'acquisizione del linguaggio, poiché consentono sia l'attivazione dei processi imitativi, sia la percezione dell'empatia, fondamentale nella comunicazione.

Mirror neurons might contribute to several developmental processes, such as the imitative behavior of infants (which requires the integration of perceived and performed actions), the correlation between infants' abilities to perform actions and to comprehend those actions in others, and the development of empathy (understanding how another feels because you can identify with that feeling in yourself). (Munakata et al., 2004: 125)

Tutti questi fenomeni rappresentano un'ulteriore risorsa che, insieme alla plasticità cerebrale e alla recettività neurosensoriale, favoriscono l'interiorizzazione di varie lingue nei primi anni di vita.

1.7 La spinta alla socializzazione

Come già precedentemente affermato, il bambino presenta una naturale spinta alla socializzazione, dettata sia dalla curiosità per l'ambiente circostante, sia dalla volontà di creare un contatto con l'adulto e con i pari. A questo si aggiunge che nel bambino, a differenza dell'adulto, il piacere e l'interesse verso l'acquisizione di diversi codici verbali non sono ancora influenzati da motivi utilitaristici, bensì mossi da un'innata necessità di comunicare. Ciò si evince anche dallo sviluppo di varie strategie comunicative extralinguistiche che vengono messe in atto fin dalle prime settimane di vita (come, ad esempio, il pianto del neonato o, nei primi mesi, il gesto deittico).

Human infants are socially responsive from soon after the birth; not only they look at people, and especially at their faces and eyes, but they also show an early preference

for the face, voice and smell of their mothers. Infants are socially active too, in the sense that their smiles, cries and facial expressions are interpreted by caregivers as appropriate indicators of pleasure, joy, distress, and discomfort. (Camaioni 1997: 217)

Perciò, effettuare un percorso plurilingue fornirebbe i bambini di un ulteriore codice espressivo verbale da utilizzare come nuovo strumento a disposizione per soddisfare le proprie esigenze comunicative e sviluppare competenze socio-relazionali più elevate.

1.8 Lo sviluppo semiotico

Fin dalla tenera età i bambini possiedono la facoltà semiotica, ovvero l'abilità di connettere significato e significante codificando i segni di varia natura da linguaggi diversi. Questa capacità è però linguisticamente determinata, ovvero è correlata esclusivamente al codice verbale a cui si è esposti. Per questo motivo, bambini unicamente monolingue non hanno la capacità di cogliere ciò che De Saussure definisce "convenzionalità del linguaggio", perché unicamente a contatto con una sola lingua. Contrariamente, l'educazione plurilingue consente al bambino di sviluppare una maggiore consapevolezza metalinguistica grazie al confronto tra diversi idiomi, che contribuiscono ad arricchire la sua facoltà semiotica. A conferma di ciò, Daloiso scrive

un esperimento riportato da Coonan (in Balboni, Coonan, Ricci, Garotti, 2001) riferisce che alla domanda "Il sole potrebbe chiamarsi luna?", solo i bambini bilingui hanno risposto sì, purchè si stabilisse una convenzione sociale sull'uso delle parole (Daloiso 2009a: 105)

Questa risposta offre un chiarissimo esempio di come un'educazione plurilingue possa avere un impatto positivo nello sviluppo semiotico dei bambini, favorendo un progresso nella riflessione metalinguistica maggiore rispetto a quello dei coetanei e portandoli a familiarizzare col concetto di convenzionalità linguistica fin dalla tenera età.

PANORAMICA SUL PLURILINGUISMO

2.1 Introduzione

In questo capitolo vengono analizzate le maggiori ragioni per promuovere un insegnamento plurilingue già a partire dalla scuola dell'infanzia. A tal proposito, si traccia una veloce panoramica dell'attuale situazione sociale e linguistica a cui la scuola (italiana e non) deve far fronte, sottolineando l'importanza di ricorrere ad un accostamento plurilingue per promuovere l'integrazione e la creazione di un ambiente-classe inclusivo. Il capitolo prosegue con la descrizione delle politiche europee attivate nell'ambito dell'educazione linguistica e multiculturale e termina con l'indicazione delle linee guida ministeriali riguardo le politiche linguistiche attuabili nella scuola dell'infanzia.

2.2 Perché puntare sull'educazione plurilingue?

La necessità di attuare un'educazione plurilingue all'interno del contesto scolastico è divenuto un tema di centrale importanza negli ultimi anni. I recenti fenomeni migratori sempre più frequenti hanno portato alla creazione di classi ad alta presenza di bambini bilingue o plurilingue: secondo i dati Istat riportati dal Miur (2017), il 10.7% dei bambini che hanno frequentato la scuola dell'infanzia nell'anno scolastico 2016/2017 è di cittadinanza non italiana, e questa tendenza ha avuto una crescita esponenziale e piuttosto rapida.

Posto uguale a 100 il numero di studenti con cittadinanza non italiana rilevato nei diversi ordini di scuola nel 2007/2008, dieci anni dopo (A.S. 2016/2017) gli studenti sono cresciuti del 48% nella scuola dell'infanzia. (MIUR 2017: 12)

Tuttavia, ciò non vuol dire che anche la scuola sia diventata interculturale. Infatti, se da un lato le politiche europee – come il Consiglio d'Europa con la stesura del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* - spingono verso un'educazione che accolga le diversità linguistiche e culturali con lo scopo di creare cittadini europei dall'identità multilingue, dall'altro le aspettative si scontrano con la

realità e spesso la ricchezza linguistica e culturale portata dai bambini allofoni viene ignorata.

Quando i minori stranieri arrivano in Italia, la loro lingua improvvisamente scompare, è assente dai luoghi della scuola e dell'incontro e spesso viene chiesto loro di dimenticarla e metterla da parte per accogliere le nuove parole (Favaro 2016: 104)

L'obiettivo diventa perciò creare una scuola realmente multilingue, che non vuol dire semplicemente disponibile all'insegnamento di diversi idiomi, bensì attenta al background degli alunni, aperta alle differenze e propositiva nell'accoglierle come risorsa, invece che come problema.

(...) a multilingual school is not just a place where pupils can learn one or two foreign languages or be taught through two or more languages. It is also a place where the plurilingual repertoire of bilingual/multilingual pupils is recognised and viewed as a resource to be shared and built upon, rather than as a problem. (Hélot, Young 2006: 69)

(...) una scuola accogliente per tutti, in grado di valorizzare le diversità, che aiuta ciascuno a riscoprire le proprie radici culturali e i propri valori ma attenta a valorizzare ciò che accomuna rispetto a ciò che allontana. (Colistra 2007: 220).

Tutto ciò permetterebbe di creare una didattica inclusiva al cento per cento, come indicato negli obiettivi del documento Unesco del 2008 per la conferenza internazionale sull'educazione, in cui si presta attenzione ai vari tipi di discriminazione da evitare negli ambienti educativi:

(...) the aim of inclusive education is to eliminate social exclusion resulting from attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and ability. (UNESCO 2008: 5)

Particolare attenzione è rivolta anche agli ambienti multilingui, che possono rappresentare una sfida per l'istruzione.

Education in many countries of the world takes place in multilingual contexts. (...) Educational policy makers have difficult decisions to make with regard to languages,

schooling and the curriculum in which the technical and the political often overlap. While there are strong educational arguments in favour of mother tongue (or first language) instruction, a careful balance also needs to be made between enabling people to use local languages in learning, and providing access to global languages of communication through education. (UNESCO 2008: 12)

Seguendo queste indicazioni, il sistema scolastico dovrebbe proporre un insegnamento della lingua madre, delle lingue straniere utili alla comunicazione globale e, allo stesso tempo, dedicare la giusta attenzione alle lingue locali o lingue straniere portate dagli allievi allofoni. Il quadro risulta essere certamente complesso, tuttavia questa è la direzione che le varie politiche educative dovrebbero progressivamente adottare.

Oltre a costituire un mezzo per garantire un'istruzione priva di discriminazioni, l'educazione plurilingue è centrale anche per i bambini monolingue. Difatti, essa permette l'esplorazione di più codici verbali e la scoperta di diverse culture, che gettano le basi sia per sviluppare un atteggiamento non giudicante e di apertura verso "l'altro da sé", che un buon modo per stimolare la curiosità verso l'acquisizione linguistica. Tutto ciò contribuisce a creare nelle generazioni future ciò che Phipps e González (2004: 2) definiscono come "*intercultural being*".

(...) *intercultural being* - the understanding of varied and multiple reality of which we are part.

2.3 Il bilinguismo nel bambino

Come già visto nel precedente paragrafo, la percentuale di bambini allofoni nelle classi è consistente. Questa condizione non dovrebbe stupire, poiché secondo quanto riportato negli studi di Tucker, più della metà della popolazione mondiale sarebbe bilingue o poliglotta, e le cifre sono in aumento.

available data indicate that there are many more bilingual or multilingual individuals in the world than there are monolingual. In addition, many more children throughout the world have been, and continue to be, educated via a second or a later-acquired language—at least for some portion of their formal education—than the number of children educated exclusively via first language. (Tucker 1999: 332)

La condizione di bi o plurilinguismo non è sempre uguale, anzi essa può avere sfumature molto differenti dipendenti da diversi parametri quali: il luogo di nascita, l'età di apprendimento, il percorso scolastico, le scelte della famiglia, etc. Quest'ultime sembrano avere un ruolo chiave nell'esperienza di bilinguismo nelle famiglie di migranti o con genitori di nazionalità diverse. Vi sono infatti diversi approcci che i genitori possono adottare: parlare al bambino in entrambe le lingue senza una precisa organizzazione, associare una lingua ad un genitore o posticipare il contatto con una delle due lingue (generalmente al momento in cui la produzione nella prima è più o meno assodata). Qualunque sia il metodo utilizzato, rimane di fondamentale importanza che si parli al bambino nella lingua in cui si sente maggiormente a suo agio e che la lingua di origine non venga persa. Spesso, infatti, le famiglie migranti sono riluttanti nell'utilizzare la propria lingua madre con i figli, perché temono che questo possa ripercuotersi in modo negativo nell'apprendimento della lingua del paese ospitante o perché la propria lingua soffre di uno spregio sociale (si pensi ad un bambino bilingue italiano-inglese o ad uno italiano-bengalese) che porta i genitori a provare vergogna verso il proprio idioma. A volte, tristemente, sono gli insegnanti stessi a suggerire di non utilizzare la lingua di origine in casa per rivolgersi al bambino, soprattutto con quelle lingue considerate di minor "pregio". Questa è una condizione da evitare, poiché è importantissimo mantenere il contatto con la lingua madre che, citando Favaro (2016), rappresenta:

un'area di contatto psico-affettivo molto importante (...). Da parte dei figli, vi possono essere una dolorosa sensazione di esilio dal mondo affettivo dei genitori e lo sviluppo della vergogna nei confronti della propria L1. La perdita della lingua materna può causare anche problemi identitari durante l'adolescenza, quando ci si interroga sulla propria appartenenza, sulle radici e sul futuro della propria storia. L'incapacità di parlare in maniera adeguata la lingua della propria famiglia può rendere il figlio estraneo nei confronti della storia familiare e delle origini: da qui un vissuto di provvisorietà, la sensazione di essere ai margini dei due mondi." (Favaro 2016: 102)

Anche Armand sostiene l'importanza di dare il giusto spazio alle lingue d'origine nell'ambiente scolastico:

En milieu scolaire, chez certains enfants, la non-reconnaissance de l'existence de la langue de la famille (qu'il s'agisse d'une langue de l'immigration, d'une langue régionale, d'une langue des communautés autochtones ou autre), différente de celle de l'école, peut se traduire par une « insécurité linguistique », un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (Armand et al., 2008: 47)

Appare perciò chiaro che il legame con la propria lingua d'origine sia da preservare. In questo la scuola può intervenire e prestare un aiuto concreto: alle famiglie, facendole sentire accolte nella propria diversità e non marginalizzate; ai bambini, mettendo in atto delle attività che possano esaltare la competenza linguistica degli allievi allofoni come risorsa positiva e, al contempo, educare i bambini madrelingua alla pluralità di lingue e culture. Vedremo che, per perseguire questi obiettivi, l'approccio di *Éveil aux Langues* risulta essere uno dei più indicati.

2.4 Le origini: il concetto di Language Awareness

Il concetto di *Language Awareness* si sviluppa in Inghilterra negli anni '80 come risposta allo scarso livello di alfabetizzazione e alla mancanza di interesse linguistico rilevato negli studenti in quegli anni. A capo di questo movimento si pone E. Hawkins, il quale sostiene che la chiave per migliorare il livello di competenza linguistica (sia per la L1 che per la L2) degli allievi inglesi e minimizzare l'intolleranza e l'esclusione nella società sia promuovere un'educazione linguistica trasversale a tutte le materie scolastiche, tramite la cooperazione tra i vari insegnanti. Ci si discosta quindi dall'insegnamento delle lingue in modo isolato e asettico, per creare invece un nuovo metodo multidisciplinare in cui il focus è posto sulla struttura della lingua, sull'elaborazione del pensiero critico e sulla riflessione circa le lingue in quanto vive, in modo da creare un'acquisizione linguistica cosciente, dove lo studente indaga attivamente la materia e si pone al centro del processo di apprendimento. Il movimento di *Language Awareness* copre dunque diversi ambiti e può risultare piuttosto complesso da determinare. Una definizione riassuntiva di *Language Awareness* ci viene fornita dal sito dell'*Association for Language Awareness (ALA)*:

Language Awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and

language use.

Tra i vari obiettivi della *Language Awareness* indicati da Hawkins c'è anche quello di facilitare la discussione sulla diversità linguistica al fine limitare i pregiudizi.

Hawkins (1984: 4) defines LA in terms of its objectives (...). Awareness of language is intended (...) to facilitate discussion of linguistic diversity (on the assumption that discussion and the greater awareness it engenders are the best weapons against prejudice) ... (James, Garrett 1992: 4)

A partire da questa ideologia si sono sviluppati vari approcci pedagogici, tra cui quelli per promuovere il plurilinguismo e un contatto con le culture differenti, promossi specialmente in ambito europeo.

(...) programmes are seen as taking a variety of forms, and serving a variety of objectives: (...) placing in a positive light the linguistic diversity increasingly prevalent in classrooms; fostering better relations between ethnic groups in and beyond school, especially at the workplace; helping pupils to overcome disadvantages incurred by discrepancies between the home and school language... (James, Garrett 1992: 4)

(...) in continental Europe the LA movement has been propelled less by literacy skills concerns and more by sociolinguistic issues. Research and practice often revolve around multilingualism, language attitudes, and citizenship. (Svalberg 2007: 288)

Proprio a partire dal metodo della *Language Awareness*, il Consiglio d'Europa ha sviluppato il concetto di approcci plurali all'educazione linguistica, che viene illustrato nel seguente paragrafo.

2.5 La politica europea

Tra il 1989 ed il 1996 il Consiglio d'Europa ha messo a punto il QCER, *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (o *Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), ufficialmente lanciato nel 2001. Questo documento è uno degli strumenti più utili e consultati in ambito europeo per l'insegnamento delle lingue, in quanto fornisce dei parametri precisi per determinare il

livello di competenza linguistica ed offre varie indicazioni circa la politica di educazione linguistica che sarebbe auspicabile adottare in Europa. Uno dei punti chiave del Quadro è la promozione del plurilinguismo all'interno delle politiche educative europee:

(...) the Committee of Ministers stressed 'the political importance at the present time and in the future of developing specific fields of action, such as strategies for diversifying and intensifying language learning in order to promote plurilingualism in a pan-European context' (Consiglio d'Europa 2001: 4)

Il documento fornisce anche una definizione accurata di ciò che si intende per plurilinguismo, descrivendolo come la competenza dell'individuo di analizzare ed utilizzare le lingue che conosce in modo simultaneo, sfruttando le proprie conoscenze per interagire in modo più facile in un ambiente linguisticamente molto vario. Tutto ciò si differenzia dal multilinguismo, che risulta essere un semplice accostamento a più lingue diverse.

In recent years, the concept of plurilingualism has grown in importance in the Council of Europe's approach to language learning. Plurilingualism differs from multilingualism, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society. (Consiglio d'Europa 2001: 4)

(...) the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. In different situations, a person can call flexibly upon different parts of this competence to achieve effective communication with a particular interlocutor. (Consiglio d'Europa 2001: 4)

L'obiettivo è riuscire a creare un repertorio linguistico non semplicemente ampio, ma interscambiabile, tale da permettere una facilitazione non solo nell'apprendimento – che quindi sfrutterà le conoscenze delle lingue già possedute per crearne di nuove con altre -

ma anche nella comunicazione con persone di cui non necessariamente si conosce la lingua.

From this perspective, the aim of language education is profoundly modified. It is no longer seen as simply to achieve ‘mastery’ of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the ‘ideal native speaker’ as the ultimate model. Instead, the aim is to develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place. This implies, of course, that the languages offered in educational institutions should be diversified and students given the opportunity to develop a plurilingual competence. (Consiglio d’Europa 2001: 5)

Si può notare che il concetto di plurilinguismo espresso dal Consiglio d’Europa condivide gli stessi principi del movimento di *Language Awareness* di Hawkins:

- costruire una competenza comunicativa attraverso la riflessione cosciente sulla lingua;
- promuovere un’acquisizione linguistica plurale e non a compartimenti stagni;
- porre al centro dell’apprendimento l’esperienza dello studente;
- forgiare abilità metalinguistiche etc.

A partire da questa ideologia, l’*European Center for Modern Languages* (ECML) di Graz, in collaborazione con il Consiglio d’Europa, ha sviluppato dal 2004 il progetto FREPA/CARAP (*Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures/Cadre de Référence pour les Approches Plurielles*) interamente dedicato all’educazione plurilingue. Dal sito ECML si legge:

Pluralistic approaches to languages and cultures are based on activities that include several linguistic and cultural varieties. They develop a concrete concept of the multilingual and multicultural competence promoted by the Common European Framework of Reference for languages.

Gli approcci plurali a cui si fa riferimento nel sito ECML sono quattro:

- I. *Éveil aux Langues*;
- II. L’intercomprensione;
- III. La didattica integrata delle lingue (conosciuto anche come metodologia CLIL);
- IV. L’approccio interculturale.

Ciascuno di essi adotta una metodologia diversa, ma tutti puntano a superare l'idea di insegnamento linguistico isolato tipica degli approcci "singolari" per spostarsi verso un apprendimento di più lingue, giustapposto.

2.6 Indicazioni ministeriali per la scuola dell'infanzia

A livello nazionale, l'accostamento linguistico nella scuola dell'infanzia non è ancora stato regolamentato in modo legislativo. Tuttavia, il Ministero della Pubblica Istruzione (MIUR) ha redatto il documento *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo* (2012), in cui viene osservato il recente rinnovamento dell'ambiente scolastico, diventato sempre più multiculturale e accogliente ad una molteplicità di lingue.

(...) l'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali. (...) Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente si trova a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. (Stellacci et al. per MIUR 2012: 7)

La scuola si pone quindi come un'istituzione che ha il ruolo di guidare il complesso processo di accoglienza e di consapevolezza delle diversità linguistiche e culturali. Si aggiungono poi consigli orientati a far svolgere agli insegnanti attività che rientrino proprio nell'ambito del "risveglio alle lingue", l'*Éveil aux Langues*, favorendo nei bambini l'osservazione guidata dei fenomeni linguistici:

La lingua materna è parte dell'identità di ogni bambino, ma la conoscenza di altre lingue apre all'incontro con nuovi mondi e culture. (...)

Tra gli obiettivi fissati riguardo l'ambito "i discorsi e le parole":

(Il bambino) ragiona sulla lingua, scopre la presenza di altre lingue, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia. (MIUR 2012: 27-28)

Da questi documenti emerge che, seppur solo sotto forma di indicazioni generiche, anche a livello nazionale le idee europee riguardo la promozione dell'educazione plurilingue stanno cominciando ad essere integrate nei curricula scolastici, puntando a specifici obiettivi da perseguire già a partire dalla primissima scolarizzazione.

L'ÉVEIL AUX LANGUES

3.1 Introduzione

Dopo aver tracciato una veloce panoramica sulle ragioni per promuovere un'educazione plurilingue e sulle politiche europee e nazionali a riguardo, si definirà in maniera più precisa l'approccio plurale dell'*Éveil aux Langues*. Questo capitolo fornirà prima un inquadramento teorico, dando una definizione di *Éveil aux Langues* e descrivendo i diversi progetti attuati in ambito europeo e, successivamente, delle indicazioni più pratiche sulla metodologia e gli obiettivi da fissare per la realizzazione di questo approccio all'interno del curriculum della scuola dell'infanzia.

3.2 Definizione

Come visto nel precedente capitolo, l'*Éveil aux Langues* si inserisce tra gli approcci plurali definiti dall'ECML e promossi dal Consiglio d'Europa. La definizione che ci viene fornita direttamente dal sito CARAP è:

il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner.

Cioè, l'*Éveil aux Langues* si basa sul fare delle attività che implicino l'uso di lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare. Tuttavia, questo non significa che esse siano le uniche lingue utilizzate. Anzi, questo approccio mira ad integrare tutte le varietà linguistiche: la lingua di scolarizzazione, eventuali lingue già apprese o in apprendimento, la lingua della famiglia, dell'ambiente, minoritaria, etc. senza alcun tipo di esclusione. Dal momento che questa metodologia propone di utilizzare molte lingue simultaneamente (anche una decina), potrebbe essere considerata "estrema". Bisogna però ricordare che l'obiettivo dell'*Éveil aux Langues* non sta nell'apprendimento e memorizzazione di ciascuna di queste lingue, bensì nell'accostamento, nel confronto. Per questo motivo, è un approccio che ben si presta ad essere utilizzato nella scuola primaria o dell'infanzia. È messo in pratica come approccio utile per introdurre i bambini alla diversità linguistica già dall'inizio della propria scolarizzazione, come

mezzo per migliorare la conoscenza delle lingue portate dagli allievi stranieri all'interno dell'ambiente scolastico, come un'attività propedeutica all'apprendimento di una lingua straniera prima di affrontarla alla scuola primaria, ma può essere promosso anche a livelli di scolarità più alta come accompagnamento all'apprendimento delle lingue.

Come sottolineato da Candelier e De Pietro, l'*Éveil aux Langues* è, tra tutti gli approcci plurali, quello che maggiormente si focalizza sulla diversità linguistica e culturale.

L'éveil aux langues représente l'approche la plus directement focalisée sur la diversité langagière (et culturelle) en tant que telle. (Candelier, De Pietro 2012: 8)

Questo consente di sviluppare una didattica totalmente inclusiva dal punto di vista linguistico, in cui i bambini migranti hanno non solo l'opportunità di vedere la propria lingua accolta nella classe, ma anche di valorizzare e riconoscere la propria competenza linguistica, che diventa una risorsa preziosa, una conoscenza unica che "gli altri" non possiedono. L'allievo allofono in questo modo è alleggerito dal peso della situazione di diglossia che vive - che talvolta produce difficoltà di espressione nella lingua di scolarizzazione o vergogna per le proprie origini - e maggiormente spronato all'acquisizione della lingua del paese d'accoglienza, poiché non vivrà quest'esperienza come un abbandono della propria lingua madre, bensì come necessità.

(...) l'éveil aux langues exprime une reconnaissance et une valorisation par l'école des compétences linguistiques de tous les élèves et banalise (« dédramatise ») les situations de diglossie qu'ils vivent parfois difficilement, dans la honte de leur langue et donc, plus globalement, de leur origine. (...)

Pour l'élève, si la différence n'est pas valorisée, montrer sa différence revient à s'exposer. Grâce aux activités d'éveil aux langues, il peut montrer ce qu'il sait et que d'autres ne savent pas, et être fier de ce savoir. (Candelier 2013: 6)

3.3 I progetti

A partire dai primi anni del 2000, numerosi progetti di *Éveil aux Langues* sono stati avviati in ambito europeo. Tra questi, i principali e pionieristici sono stati: i progetti EVLANG (dal 1998 al 2002) e JALING alla guida di M. Candelier per l'ECML di Graz (2003); EOLE in Svizzera diretto da Perregaux (2003), ELODIL in Canada con a capo Armand e Dagenais (2003-2004).

Uno tra i primissimi e più vasti progetti fu quello di EVLANG, che ebbe un ruolo fondamentale nell'aprire la strada a questo nuovo approccio plurale. Parteciparono attivamente alla creazione e sviluppo di quest'idea: Francia, Italia, Svizzera, Austria e Spagna. L'obiettivo principale era sviluppare un'attitudine positiva per la diversità linguistica, una motivazione all'apprendimento delle lingue, un'abilità metalinguistica di riflessione sugli elementi della lingua ed un'educazione linguistica generale. Le attività ideate erano commisurate alle diverse necessità sociolinguistiche dei paesi partecipanti e spaziavano dall'uso di lingue europee, alle lingue degli allievi immigrati, senza trascurare anche le lingue minoritarie. La ricerca è stata misurata secondo due parametri: quello quantitativo, per determinare con precisione gli effetti prodotti, e quello qualitativo, per registrare gli elementi dell'esperienza vissuta, la messa in pratica delle soluzioni teoriche precedentemente studiate e gli effetti di quest'ultime sull'attitudine e l'acquisizione da parte degli studenti. La continuazione del già riuscito progetto di EVLANG fu quello JALING (abbreviazione da *Janua Linguarum*), che ha coinvolto, tra il 2000 ed il 2003, 16 diversi paesi: Germania, Austria, Spagna (Catalogna), Finlandia, Francia, Grecia, Ungheria, Polonia, Portogallo, Slovenia, Repubblica Ceca, Lettonia, Romania, Federazione Russa, Slovacchia e Svizzera. Pur con qualche difficoltà relativa alle diverse situazioni sociolinguistiche e ad una differente organizzazione dei sistemi scolastici nei vari paesi, i progetti EVLANG e JALING hanno registrato dei risultati incoraggianti per le sperimentazioni condotte:

Les résultats de l'implantation du programme Evlang ont montré que ce programme facilite l'émergence de représentations positives de la diversité des langues chez les enseignants et les élèves et favorise à long terme l'acquisition de capacités métalinguistiques (en particulier chez les élèves les plus faibles scolairement), notamment en matière de mémorisation et de discrimination auditive dans les langues non familières (Armand et al., 2008: 50)

Per ciò che riguarda unicamente la Svizzera, si è sviluppato il progetto EOLE (*Éducation et Ouverture aux Langues à l'École*), promosso dall'istituto di ricerca e documentazione pedagogica (IRDP) di Neuchâtel e lanciato nel 2003. Ad oggi, il sito di EOLE conta quattro componenti differenti: EOLE *Education et ouverture aux langues à l'école*, che comprende due volumi pubblicati nel 2003 contenenti l'uno 16 attività per la scuola primaria, l'altro 19 attività per la secondaria; EOLE *et Patois*, disponibile

online dal 2012, che sviluppa 35 attività di *Éveil aux Langues* per scoprire la ricchezza della famiglia delle lingue gallo-romane; EOLE *textes et fonctionnement de la langue*, che propone 8 attività centrate sull'indagare il funzionamento della lingua in una prospettiva comparativa articolata ai generi testuali; EOLE *en ligne*, che offre materiali e strumenti online gratuiti per esplorare la diversità linguistica e confrontare le lingue della classe, sia per il ciclo primario che secondario.

Al di fuori della panoramica europea, si inserisce il progetto ELODIL sviluppato in Canada, nella regione del Québec, dall'università di Montréal sotto la guida di Françoise Armand. Esso si appoggia al sito www.elodil.umontreal.ca, che mette a disposizione attività pedagogiche per il ciclo prescolare e primario a disposizione degli insegnanti, oltre a fornire articoli e una vasta documentazione per promuovere una formazione teorica. Non è un caso che l'*Éveil aux Langues* abbia trovato terreno fertile proprio in Canada, in quanto la condizione di bilinguismo tra la lingua inglese e francese vissuta dagli abitanti è un punto di partenza favorevole per l'applicazione di questo approccio, che può aiutare notevolmente nella creazione di un curriculum bi o plurilingue e multietnico.

3.4 Indicazioni per la realizzazione nella scuola dell'infanzia

Quando si parla di sperimentazioni di *Éveil aux Langues* nella scuola dell'infanzia, è bene indicare quali siano gli obiettivi da perseguire e dare indicazioni didattiche e metodologiche che chiariscano come farlo. Prima di tutto, è opportuno ricordare che l'*Éveil aux Langues* non punta ad un apprendimento delle lingue, ma mira ad un accostamento ad esse, promuovendo un'educazione linguistica generale.

The awakening to languages, then, takes us away from the area of teaching/learning a particular language (only so we can return better equipped) and leads us firmly into the area of general language education. (Candelier 2003: 19)

A tal proposito la “Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale” (Beacco et al., 2016) del Consiglio d'Europa fornisce delle direttive utili per la pianificazione diversificata a seconda del diverso livello di istruzione. Essa utilizza la classificazione UNESCO ISCED (International Standard Classification of Education) del 2011 per i livelli di istruzione, perciò il paragrafo di nostro interesse è quello relativo al livello ISCED 0, classificato come *early childhood*

education (UNESCO 2011: 21). Per quanto riguarda l'educazione prescolare, il documento mette in chiaro come, a questo livello, non si possa parlare di vere e proprie materie di scolarizzazione, ma si ragionerà piuttosto per "ambiti":

A questo livello di scolarità non si può ancora parlare di "materie" ma piuttosto di "campi di esperienza" e di "ambiti di apprendimento" (o come si voglia altrimenti chiamarli). Il linguaggio svolge un ruolo centrale accanto ad altri codici semiotici come il disegno, il movimento corporeo, la musica, il gioco.

Questo aspetto è da tenere in considerazione, poiché la definizione degli obiettivi verrà fatta mantenendo questa divisione e ragionando su macro-competenze. Per avere una visione d'insieme dell'organizzazione del curriculum, si riporta di seguito la tabella della Guida rappresentante un esempio di articolazione degli elementi curriculari nell'insegnamento pre-primario.

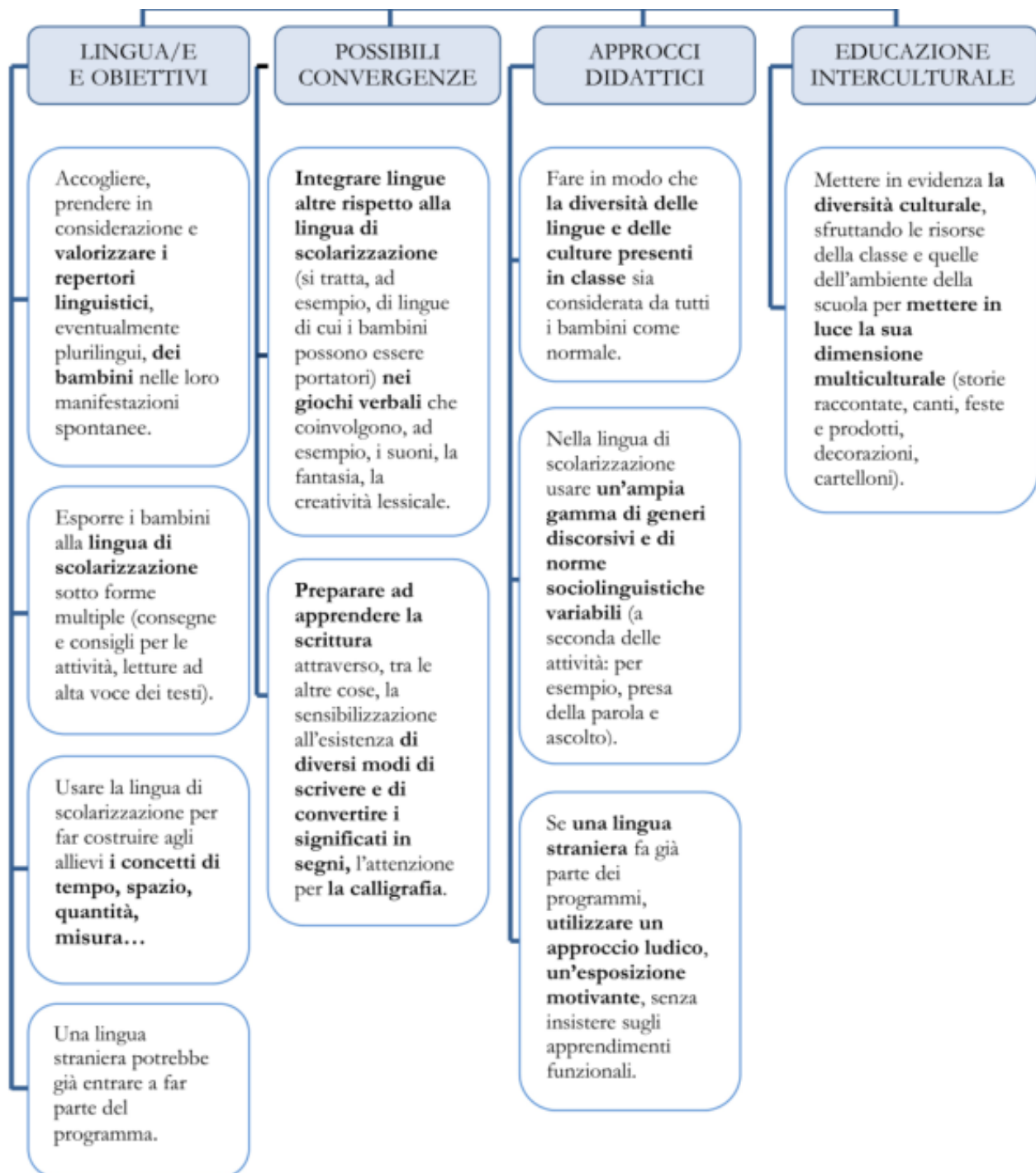


Tabella 2: *Panoramica educazione linguistica ISCED 0*

Osservando la tabella si nota che, per questo livello, i punti chiave sono: partire dal repertorio linguistico e culturale degli apprendenti; valorizzare la pluralità e la diversità interna alla classe come mezzo per accogliere le identità principali dei bambini; acquisire competenze nella lingua di socializzazione/scolarizzazione che permettano la costruzione guidata di concetti ed eventualmente approcciare un progetto di sensibilizzazione ad una prima lingua straniera. Notiamo che uno degli elementi citati è

“integrare lingue altre rispetto alla lingua di scolarizzazione nei giochi verbali”. Questo ci fornisce due aspetti importanti su cui riflettere. Il primo, è l’imprescindibilità di utilizzare il linguaggio verbale, perché lavorando con bambini che non hanno (per la maggior parte) ancora una competenza nella lettura e scrittura della lingua, è fondamentale basare le attività didattiche sulla dimensione orale e sulla riflessione fonetica. Il secondo è l’utilizzo della parola “gioco”: questo suggerisce che le attività debbano sempre essere proposte in prospettiva di una didattica ludica. Essa difatti, oltre ad essere alla base di ogni processo educativo infantile, costituisce anche un utile elemento per promuovere l’interculturalità. Citando Caon e Rutka (2013: 11):

(...) il gioco presenta due caratteristiche che possono favorire proposte didattiche interculturali. Esso è infatti, nello stesso tempo:

- transculturale; tutti i bambini, indipendentemente dalla loro provenienza geografica e culturale, giocano e condividono alcuni aspetti appartenenti ad una “grammatica universale ludica”, come, ad esempio, il rispetto delle regole, o la ritualità della “conta” iniziale. Il gioco, quindi, è un’esperienza che accomuna, che mette in contatto e stabilisce una relazione paritetica tra le diverse conoscenze e competenze.
- Culturalmente determinato; “un gioco, scrive G. Staccioli (1998:151), è specchio/immagine della società nella quale si sviluppa ed ogni giocatore “gioca” (consapevolmente o meno) anche regole, simboli, aspirazioni, fantasie che sono proprie della cultura nella quale vive.

Oltre a ciò, il gioco permette di stimolare la dimensione multisensoriale del bambino, fondamentale nel processo di apprendimento (si veda cap. 1.3) e di basarsi sulla semioticità (cioè l’accostamento del linguaggio non verbale a quello verbale) per facilitare la comprensione linguistica anche quando la lingua è completamente sconosciuta.

Per quanto riguarda la definizione degli obiettivi finali, la stessa Guida del Consiglio d’Europa sottolinea come sia inutile, ma anche rischioso, fissare dei livelli di competenza linguistica da raggiungere al termine della scuola dell’infanzia.

A seconda dei contesti, ci si può chiedere quale sia la soglia da raggiungere oppure quali profili prevedere in uscita da questo primo livello di scolarità in termini di competenze che l’allievo può raggiungere. Ma questa questione va affrontata con estrema prudenza perché, in primo luogo, le età e le modalità di ingresso variano in

modo considerevole e, in secondo luogo e soprattutto, perché la diversità di origine e gli ambienti di appartenenza dei bambini comportano delle differenze nei ritmi e nelle modalità di adattamento alla vita scolastica. Sarebbe pertanto non solo prematuro, ma anche rischioso e potenzialmente discriminatorio, fissare dei livelli competenza linguistica per l'ammissione alla scuola primaria. (Beacco et al., 2016: 122)

L'obiettivo, perciò, non è quello di fornire una valutazione delle competenze possedute, ma garantire la continuità nel percorso educativo con la scuola primaria. Piuttosto, possiamo affermare che, per mirare ad un'educazione plurilingue e interculturale già da questo livello di scolarizzazione, i bambini che terminano il percorso alla scuola dell'infanzia dovrebbero aver avuto la possibilità di prendere consapevolezza:

- del fatto che la scuola, luogo di esplorazione e apprendimento (tra le altre cose), luogo anche di interrelazioni in parte diverse da quelle che si sperimentano fuori dalla scuola, assicura innanzitutto queste esplorazioni, questi apprendimenti e queste interrelazioni per mezzo di una lingua comune principale, una lingua che è, al tempo stesso, variabile e regolata;
- del fatto che la scuola riconosce e accoglie anche altre lingue e varietà, altre forme di espressione e di comunicazione che, in modo complementare rispetto alla lingua diventata comune, possono contribuire alle esplorazioni, agli apprendimenti, alle interrelazioni scolastiche, ma che non hanno nella scuola – nella maggior parte dei casi – lo stesso posto della lingua di scolarizzazione;
- del fatto che la scuola è uno spazio di costruzione delle capacità di apprendere e di agire in questa lingua comune e che questo avviene attraverso testi (orali, scritti, scritti e letti ad alta voce, ecc.), parole, comportamenti verbali, esercizi e una certa autodisciplina anche nelle attività ludiche e creative;
- del fatto che la scuola è aperta alla pluralità sociale e culturale e che questa pluralità costituisce una ricchezza per le esplorazioni, gli apprendimenti e le interrelazioni scolastiche, ricchezza la cui presa in carico presuppone un lavoro di mediazione da parte degli adulti (insegnanti e altri attori della scuola), oltre che tra gli alunni stessi. (Beacco et al., 2016: 124).

Possiamo perciò notare che l'intento principale è costruire un'educazione linguistica in senso lato, che prenda in considerazione non solo la lingua di scolarizzazione, ma anche la pluralità di linguaggi presenti nella classe, in modo da cominciare a sviluppare un'identità interculturale aperta alle differenze.

METHODOLOGY

4.1 Introduction

Around these issues, we have decided to develop an *Éveil aux Langues* project at the M. Montessori kindergarten in Lanzago (TV), which is the object of study of this thesis. The project has been created with the help of Valeria Tonioli PhD and specifically aimed at the formulation of this paper. Taking into consideration the previously exposed theories and the reasons already defined, we have decided the methodological aspects to be used to plan the activities and we have defined the research question and the objectives to be pursued with the inquiry. In this chapter, we will describe the participants of the investigation and the context, as well as the research instruments employed and the data collection mode.

4.2 Type of research

For this research project, we referred to the pedagogical and methodological principles of the Council of Europe elaborated for the Plural Approaches. We decided to use a qualitative approach based on Case Study research (Stake, 1995) which is more suitable to answer our research question:

Can an *Éveil aux Langues* project at the nursery school contribute to raise an awareness on linguistic and cultural diversity in children, and how?

As we know, in fact, qualitative research:

It is used to gain an understanding of underlying reasons, opinions, and motivations.

It provides insights into the problem or helps to develop ideas or hypotheses for potential quantitative research. Qualitative Research is also used to uncover trends in thought and opinions, and dive deeper into the problem (Creswell 2007: 12)

In particular, in our study, we wanted to observe if the project:

- Could make children develop a sensitivity to linguistic differences, through the comparison of the languages of the class, creating an attitude of openness and

curiosity towards “the other” and its form of communicating.

- Could enhance the awareness of the personal plurilingualism, making children realize they have competences in the different languages spoken at school and at home.
- Could promote the construction of listening strategies and interlinguistic comprehension with respect to unknown languages.
- Could raise curiosity for the similarities and differences among different linguistic codes.

A descriptive and exploratory approach was adopted, in order to better understand and interpret the shades in the evolution of children throughout the execution of the project. Moreover, all the activities were carried out following a playful approach.

4.3 Participants of the study and context

The research was carried out in a state kindergarten in Lanzago (TV). We decided to develop our project in this school for different reasons. First of all, because we were conscious of the presence of foreign pupils, which constitutes an excellent starting point for the implementation of an *Éveil aux Langues* project aimed at building children linguistic and cultural awareness. Moreover, being this a public school, every decision needs to be approved from the whole *Istituto Comprensivo*, and this constitute a bureaucratic stumbling block for the approval of any private initiative. This leads to the lack of actions aimed at developing any kind of contact with other languages, as they are usually held by private schools and thus result too much expensive to afford. Hence, our project is the only chance these pupils have to explore foreign languages within the school environment, and this can help us collecting less biased data.

The school structure is organized in classes of mixed age. In each, there is an approximately equal presence of children of 3, 4, 5 and 6 years old. Each class has two reference teachers, working on shifts alternating between morning and afternoon. This nursery school has no policies for approaching the foreign language, so children do not have access to any type of teaching or contact with the L2 within the school environment. As far as general linguistic education is concerned, the children of the last year (aged 5 and 6) are involved in metaphonological activities and pregraphism tasks for the Italian, preparatory to the transition to the primary school.

The study was conducted on a single class of the institute, the Blue Classroom, composed of 22 children: 12 males and 10 females. Pupils are divided into three groups, each corresponding to an age: girini, girocchi and rane.

Altogether, girini (aged between 3 and 4) are 7, girocchi (between 4 and 5) are 8 and rane (between 5 and 6) are 6, plus one child aged 7; therefore, the class environment is quite heterogeneous. This is a factor that leads to the presence of different levels of knowledge and development among children, which can promote learning and growth, since older pupils can help the younger ones in group or couple activities; in this way, the former will improve their self-esteem and the latter their ability to establish new relationships. The class is quite varied even to regard to nationality. The majority of children have both parents of Italian origins, three of them have at least one parent of non-Italian nationality, four children have both foreign parents and one child is foreign, with Italian adoptive parents. A summary table of children divided by age and nationality is reported below.

AGE GROUP	CHILDREN	NATIONALITY
Rane (5-6 y. o.)	Child 1	Italian
	Child 2	Ecuadorian
	Child 3	Italian
	Child 4	Italian
	Child 5	Albanian
	Child 6	Italian
	Child 7	Chilean adopted
Girocchi (4-5 y. o.)	Child 8	Italian
	Child 9	Italian
	Child 10	Italian
	Child 11	Italian
	Child 12	Italian
	Child 13	Italian
	Child 14	Moroccan father
	Child 15	Italian
Girini (3-4 y. o.)	Child 16	Italian
	Child 17	Italian
	Child 18	Kosovar
	Child 19	Palestinian father
	Child 20	Bengali
	Child 21	Thai mother
	Child 22	Chinese

Table 3: *class overview*

The condition of the class is particularly fruitful to start an *Éveil aux Langues* project, as children bring a rich variety of languages and cultures into the learning environment. Unfortunately, not all of the children in the classroom were able to participate in the research, as the activities always took place in the afternoon, after the lunch break (1.00 p.m.) and some of the pupils only attended half a day. In particular, two children missed all the activities: the child with Bengali origins and the one with the father from

Palestine. Hence, the total number of children actually participating has decreased from 22 to 20, excluding sporadic absences.

4.4 Research instruments and data collection mode

After having defined the framework of the inquiry and the participants, here are the research tools used to collect the data and the activities carried out in the class.

4.4.1 Teacher interview and questionnaires

In order to create the activities to be developed in class, it is essential to have both an idea of the tasks to which children are familiar and to have an overview of the pupils' linguistic profile. To retrieve this information, an interview with the main teacher was set, to better understand the general background of the classroom. During this brief meeting, a few questions were asked; they are given below. The data were collected by annotating the answers given and collecting the documents provided by the teacher (=the list of pupils divided by group and the map of all the school activities for the year).

- What is the educational planning for this school year?
- Are there different activities for foreign children?
- Are any specific strategies carried out to facilitate the understanding of the activities for foreign children?
- Are there any activities aimed at the development of linguistic education?
- How is the class composed?
- What nationality are the children?
- What languages do they speak? (at school, at home...)

After this interview, it was decided to prepare a more structured questionnaire to give to the parents, in order to get a more precise compendium of the linguistic profile of each child. Therefore, a meeting with the parents of the Blue class was organized on 13th December 2018. On this occasion, a short presentation of the piece of research was provided, first explaining that it was an experimental thesis project and then defining the motivations for its implementation, the modalities of execution and the objectives set. Subsequently, the questionnaire (see appendix 1) was given to the attending parents,

clarifying any doubts about the compilation. The questionnaire is composed by both open and closed questions; it was asked to indicate the country of origin of the child and the parents, and some information about the language used at home and in other environments. This allow us to define the linguistic background of the child, fundamental to decide on which languages we should focus our interventions. In the same meeting, an authorization form was also submitted to parents, in order to obtain the consensus for the collection of data from audiovisual and photographic material (see appendix 2), already conceded by the principal and the teachers. Out of a total of 22 children, the parents participating to the meeting were only 7 (all mothers), so the remaining questionnaires and privacy consent forms were delivered to the teacher, who proceeded to give them to the missing parents in the following days and collected them once completed. Despite this, not all the questionnaires were compiled by the parents. This is probably due to the fact that, as previously indicated by the teachers, foreign parents may have encountered difficulties in the comprehension and production of written Italian; moreover, it is high likely that teachers did not solicited much the request to return the form. To rectify the lack of the last questionnaires, the information originally provided by the teacher in the first interview was used to complete the linguistic profile of each child.

4.4.2 Class preliminary observation: field notes

Before planning the various activities for the project, we made some observations in the classroom, aimed at better understanding the environment of the class in various aspects: the organization of the physical space (class arrangement, materials), activities held in the day (organization of the children during the activities, what kind of activity is preferred) and the attitude of the children (interactions between them, attitude towards the activities proposed). Observations have been carried out on 13th February 2019, 20th February 2019 and 22nd February 2019. Each session lasted about 30 minutes, at different times of the day. We have concentrated as much as possible on observing a single area for each day, so that attention would have been focused just on one theme at a time. The method used to do so is field notes: in this situation we considered this descriptive tool as the most suitable for our observation needs, because it is open and unstructured, which allows us to collect different kinds of data concerning the same environment in an exploratory optics. Although composed of free annotations, this

instrument remains objective and therefore should not be confused with the diary, which is introspective and subjective, instead. Quoting Coonan (2000):

A differenza del diario, che è uno strumento introspettivo i cui dati raccolti sono soggettivi, il 'field note' è uno strumento che fornisce dati descrittivi, i più oggettivi e accurati possibili. (Coonan 2000: 34)

To avoid any form of distraction and interaction, children were asked to pretend that the researcher was invisible. The data were collected in a notebook (see appendix 3) during the class attendance and subsequently transcribed into a tidier form in a Word document.

4.4.3 Activities

After having conducted a preliminary observation of the class to understand the environment and the dynamics and once having clear the linguistic framework of each child, the activities were created. At this stage we took into account both the theoretical framework described above and the specific situation in which we would have been working.

The activities have been carried out for two weeks, each day from Monday 13th May 2019 to Friday 24th May 2019 with the exception of Thursday 16th May, due to necessities of the school. The total number of activities carried out is 9. Each activity had a duration from approximately a minimum of 25 minutes to a maximum of 60. We provide a summarizing table below.

DAY	ACTIVITY	DURATION
13.05.2019	Babi's travel	25 minutes
14.05.2019	The flower of languages	60 minutes
15.05.2019	Greetings	30 minutes
17.05.2019	Animals	50 minutes
20.052019	Feelings	60 minutes
21.05.2019	Food	40 minutes
22.05.2019	Numbers	30 minutes
23.05.2019	Book <i>Tarari tararera...</i>	60 minutes
24.05.2019	Recap and goodbye	30 minutes

Table 4: *Activities overview*

As already mentioned in the paragraph explaining the context, the activities have always been displayed after the lunch break, at 1 p.m., always staying in the class of the teacher and with the constant presence of the teacher (both teachers participated in different days, depending on the shifts). For each activity the researcher compiled both a logbook - noting the impressions and observations immediately after the end of the activities -and the observation forms/ anecdotal report, supplemented with the help of the video support, recorded during each lesson. In addition, photos of each activity were made to document the salient passages (parents have provided informed consent for the photographic and video material). Other data are also provided by the drawings made by children during the activities.

To establish a direct and closer relationship with children, it was decided to always call them by name; to facilitate this operation, we used labels with names to be affixed to the pupils. This procedure, which also facilitates the control of pupils' attendance, was carried out up to the third activity: from the fourth onwards the researcher memorized the names of the children.

The guiding thread of all the tasks was the character of Babi, a teddy bear that made a big trip around the world and wanted to share everything he learned with the children. Every activity held was connected to our teddy bear, always present in class. This decision was taken because having a mascot allows to have an external input to start the reflections, which turns out to be important to not making the children feel in awe and involving them more, once taken from the game and from the history. Moreover, the

activities proposed used a multi-sensory approach, to try to stimulate the children as much as possible in all their integrity and facilitate learning through the senses. The languages used during the activities were many: English, French, Spanish, German, Russian, Romanian, Chinese, Japanese, Jewish, Albanian, Indian, Arabic, Bambara. Some of these form part of the languages spoken by children or their parents (Spanish, Albanian, Chinese, French), others are completely unknown or vaguely known by someone, such as English. The decision to use such a large number of languages and to integrate those of the allophone children is perfectly in line with the principles of *Éveil aux Langues* already described in the theoretical chapters.

Some of the ideas and materials used for the performance of the activities were taken and adapted from the website www.dulala.fr, others were designed completely from scratch. In general, the materials and resources used are easily available: images printed on sheets or cards, a soft ball, a Bluetooth speaker case, a computer for playing videos, the mobile phone for the audios and for collecting the photographs of the activities, the camera for recording the lessons. All the images used for the activities and attached in the appendix are license free. Defined the general characteristics, we now proceed with the description of the activities in detail, as follows.

ACTIVITY 1 – Babi’s travel

Before defining the first activity, it is necessary to give a description of the very first direct contact with the children: once finished the observations (in February), the teacher introduced the researcher to the class, explaining to the pupils that she was a “special” teacher, and letting them guess why. Then, the teacher told students that she would have come to work with them in the future months. This was pivotal to preparing the children for the future meetings and, thanks to the help of the teacher, pupils had a positive image of the presence of the researcher in the class.

The first activity was held on Monday 13th May 2019, with a duration of about 25 minutes. The objective was to introduce the topic and start making children aware of the different countries and languages of the world. In this occasion, pupils were asked if they remembered who the researcher was, and what did she do. The researcher reminded children about the languages she speaks and asked them if they knew another language other than Italian, too; then, she explained something about the number of languages spoken around the world.

Later, the students were told the story of Babi, a teddy bear who decided to start a long

trip around the world to discover new countries. Babi's stops were 6: in France, Egypt, north America, Bangladesh, Albany and Chile. Some printed materials - like images of the different characters or objects appearing in the story (see appendix 4) - were used to catch the children's attention while telling the tale; as a matter of fact, the story was invented, thus lacking a written or illustrated support as a written book. At each new stop of Babi, the country was shown on the globe present in the class. The children were arranged in rows, sitting on the carpet that usually represents their "corner of the stories/listening", to predispose children to listen and make sure that everyone could see easily. In front of them was placed a small table, used to store the various materials such as the teddy bear, the globe, and the various figures of the characters. The researcher was next to the small table, sit on a chair to be seen better.

Once finished the tale, a quick summary was made with the pupils, to verify their comprehension; then, the children were told that Babi would have come back every day to tell them something new about what he learned in the world. Children were asked if they also remembered having travelled somewhere far or having seen unusual things. At the end of the activity, the students greeted the researcher and the teddy bear.

ACTIVITY 2 – The flower of languages

The second activity was carried out on Tuesday 14th May 2019, with a duration of approximately 60 minutes. The objective was to make children reflect upon the concept of plurilingualism, starting from their own experience. To do this, we have taken and adapted the activity "*La Fleur de langues*" from the website www.dulala.fr. We followed different phases: first of all - using the same spatial arrangement of the first activity- the children summarized the story of Babi, allowing the absent to listen to it. Later, the researcher continued the story, explaining that the teddy bear, once back in his house in the woods, found a strange flower growing in his garden. Then, two sheets (see appendix 5) were shown, depicting flowers with colored petals: the flowers of the languages. One sheet represented the flower of Babi, the other those of the researcher; each colored petal corresponded to a spoken, understood or willing to learn language while in the center the owner of the flower was represented. Children had to reflect about what color all our flowers would have been in common, corresponding to the Italian language. Then, the pupils were proposed to build their own flower of languages. The activity was carried out on using the big tables of the class: each child was given a sheet representing the flower (see appendix 5) that could be colored. The children

colored the petals with the help of the researcher and the teacher, who then listened to each child to determine which language matched each color. At the end of the activity, children submitted the drawings and greeted the researcher and Babi.

ACTIVITY 3 – Greetings

The activity took place on Wednesday 15th May 2019 for about 30 minutes. The objective of this activity was to make children familiarize with some different languages and sounds through the discovery of the greetings. The children were placed in the same space used for the previous activities. In front of them was placed the atlas of the class open on the planisphere page and, above the table, the globe. The researcher made a quick recap of the activity of the day before with the children, then introduced the new one. This activity, like the previous one, was taken and adapted from the website www.dulala.fr “*Bonjour multilingues*”. First of all, the children were told that Babi received a CD in the mail, in which all the friends he met around the world wanted to greet him in their own language. The pupils listened to an audio document, taken from the cited site, where greetings were pronounced in 9 different languages: English, French, Spanish, Chinese, Russian, Bambara, Arabic and Indian (see appendix 6). After hearing the audio a few times, children were asked to repeat the words after the listening. Subsequently, the pupils were asked if they already knew any of those greetings, on what occasion they heard it and if they knew others. Then, the researcher arranged the children seated in a circle to play a game: she was holding a ball, which she would have passed to the next person, saying one of the greetings heard before; then, every child, passing the balls to those who were beside him, had to tell one. Before proceeding with the game, the researcher repeated the greetings, to remind them to the children. Two rounds have been made. When the game finished, the children were placed in front of the researcher in order to continue with the second phase of the activity. The researcher presented a song to the children (*Hello to all the children of the world*, taken and readapted from <https://www.youtube.com/watch?v=t68cblg0Dso>, see appendix 7) explaining that, from that day on, it would have been sung before each activity to greet Babi. First, children were showed the gestures to mime associated with the foreign greeting, without music. After having tried a few times and once the kids had familiarized with the moves, the same thing was done with the music, repeatedly. The song was cut so as to omit the part with the English text and to repeat the greetings twice, to memorize them better. In addition, an instrumental part was kept in the end,

used as a moment in which children could wander around, greeting each other using the language or the gesture they liked the most. At the end children said goodbye to the researcher and Babi, as usual.

ACTIVITY 4 – Animals

This activity was held on Friday 17th May 2019; the duration is of approximately 50 minutes. The objectives of this activity were to familiarize children with different sounds and let them understand the difference between the concept of onomatopoeia and the sound of the animal according to each language, which simply represents a convention. First of all, the children placed in a circle sang the song of the greetings: at the beginning it was repassed once without music and then sung all together with it. Pupils were then sitting in rows on the carpet, in the usual space for our activities. The researcher showed them pictures of some animals (see appendix 8) and asked the children to say the sound they make in Italian. Then, children were asked to reflect upon a question: “do animals make the same sound around the world?”. To pursue with this reflection, they watched the video *Old Mc Donald had a farm* in English (<https://www.youtube.com/watch?v=5oYKonyBujg>), and were asked to carefully observe if the animals made the same sounds in English as in Italian. After the first vision, the researcher recapitulated the sounds of the animals seen in the video, analyzing which one made a different sound and which the same. Then, we proceeded with a second view of the video, in which the pupils were asked to repeat the sounds, and we added some new animals with the help of the images. Finally, we indicated the sounds of some animals in languages other than English, always using the pictures as support. To continue with the next phase, children were divided into two groups: the “Girini” were given a coloring sheet on the farm animals (see appendix 9), while the “Girocchi” and “Rane” participated in a memory game (see appendix 10). It was considered more appropriate to divide the group, for various reasons: because the proposed activity was more suitable for older children and because, otherwise, the total number of children would have been difficult to manage. Therefore, the youngest children (four in total) were followed by the teacher of the class, while the older (thirteen) continued the activity with the researcher. The “girocchi” and “Rane” group was placed in a circle, children were shown the memory cards indicating the English sound for each animal and then, the game was explained: each child should have flipped a couple of cards, pronouncing the sound of the animal represented in the card. If the

child found the same pair, he or she would have won them.

Once finished playing the memory game, “Girocchi”, “Rane” and the “Girini” who had finished coloring the drawing, started a new game. The children were put in a row at the bottom of the class, standing. The researcher showed the image of an animal and indicated the language in which children should have made the verse. At that point, the pupils had to say the verse corresponding to the animal in the right language and imitate the gait, proceeding towards the researcher and coming back. The game was made for all the animals, more than once. Then, at the end, children greeted the researcher and the teddy bear.

ACTIVITY 5 - Feelings

This activity was carried out during the second week of our project, on Monday 20th May 2019. The duration of this activity was about 60 minutes; it was taken and readapted from the activity “*Les émotions de Nya Nya*” of the website www.dulala.fr. The objective was to explore the same word in different languages, involving the emotional side of pupils. The children were introduced to a new character, a friend of Babi. They were told that Babi organized a party, during which he shot some photos of his friend in different situations and expressing different feelings. These photos (see appendix 11) were hanged on the side of the table, so pupils could easily see them. They were asked to name and guess the right feelings expressed in the images in Italian. Then, the researcher told the students that all the feelings have been messed up with other languages, so they should have listened to them recorded and tried to guess to which feeling they corresponded to. Languages used are: Spanish, English, French and Chinese. Once identified, the children listened to them again and repeated. After this, the students played a game: when they heard music played, they could move, but when the music stopped they had to stay frozen, listen to the emotion that the researcher would have said using one of the previous foreign languages and act it out with their face.

The next phase of the activity consisted in something more static: pupils were given a blank sheet and they were asked to draw how they felt that day. In order to remember the feelings, the images previously used were placed on the table. Each child made his own drawing and then explained to the researcher to what emotion corresponded. At the end, as usual, students gave their picture to the researcher and said goodbye to her and Babi.

ACTIVITY 6 – Food

This activity was held on Tuesday 21st May 2019. The duration of this activity was about 40 minutes; it was taken and readapted from the activity “*Bon appétit*” of the website www.dulala.fr. The objective was to develop some competences in discriminating different sounds, discovering the transparent words and understanding that languages can share some words. As in the activity 4 and 5, children started the activity singing the greetings song. Then, the researcher introduced the theme of the day: Babi decided to invite all the friends that hosted him around the world for a dinner, to thank them. He thought it would have been nice to say the name of some dishes he prepared in the language of his guests, so he learned some and the children would have heard them. Before listening, children were shown the menu (see appendix 12), and asked to nominate the depicted food in Italian. Then, pupils were asked to listen to the names of the dishes in foreign languages, repeat them and guess what dish they were referring to. Subsequently, the researcher made a reflection on the transparent words, asking whether the word heard resembled to the Italian or not. Matching the word listened to the right plate was quite easy, as all the words were transparent, except for one, “rice” in Arabic. After having completed this phase, the children were divided into group, as we did for activity 4: the “Girini” drew their favourite dish with the help of the teacher, while the “Girocchi” and the “Rane” played a food bingo with the researcher. The reasons for the separation of the two groups are the same as those indicated in activity 4. The researcher arranged the group of older pupils sitting in a circle on the carpet and explained the rules of the game, then she distributed one bingo card to each pair and she started playing: the researcher extracted the little cards from a bag and showed them to the children, naming the food represented in the foreign language previously used. The winning pair would have won a little kiss from the teddy bear. After the first round, the children wanted to extract the cards as the researcher was doing, so, in turn and helped, they did it, using the foreign language. The game was played for four rounds, until the children showed enthusiasm and until the “Girini” finished their drawings. Then, as in all the other activities, the pupils said goodbye to the researcher and Babi.

ACTIVITY 7 – Numbers

This activity was held on Wednesday 22nd May 2019, with a duration of about 30

minutes; it was taken and readapted from the activity “*Comptons sur nos doigts*” of the website www.dulala.fr. The objective was to make children realize that there are different gestures according to different languages and cultures. To do so, we used something already known (counting on the fingers to ten) to give pupils the idea that there is a different way of interpreting the world; this task also allowed pupils to try something which required more practical skills.

Before starting with the new topic, children sang the greetings’ song all together, as usual. Then, the researcher told the children that Babi, during his trip around the world, had learned to count using different languages: Italian, English and Albanian. Pupils were asked to count on the fingers to 3, first in Italian, then in English and last in Albanian (with the help of the researcher). The researcher then asked children to count in another language other than those already named.

After doing so, the researcher presented a game: she said the numbers from one to three and pupils had to clap their hands one time for number one, two times for number two and three times for number three. The task was proposed in a growing level of difficulty: first, children heard the numbers in order (one, two, three), then numbers were in a spare order (e.g. two, one, three); even as far as language is concerned, the researcher started with the Italian, following English, Spanish (proposed by a child) and Albanian and for the last round, all the languages were used altogether.

Once finished this phase, the researcher asked the students to stand up, in order to do the previous game with a little variation: instead of clapping their hands, children had to choose one action for number one, one for two and one for three, and perform it when hearing the corresponding number. The game followed the earlier level of increasing difficulty. As a finisher, the researcher decided to do a conga line with children, moving three steps forward at a time, counting in a different language according to those the children asked for.

The second phase was more static: pupils were asked to sit on the floor to watch a video of a person counting on fingers to ten in Chinese (<https://www.youtube.com/watch?v=oj3byNIu6aw>). First of all, the researcher invited pupils to count to ten on their fingers in Italian, then she showed them the video without the audio and asked to guess what it was about. After this, she showed the video again with the audio, asking to think about what language could have been; then, once identified the language, the children watched the video again and tried to imitate the gesture, without the sound. In order to improve the ability, this action was repeated a

few times, until children could do it easily; at this point, they practiced the gestures with the sound.

At the end, children said goodbye to Babi and the researcher.

ACTIVITY 8 – Book *Tarari Tararera...*

This activity was displayed on Thursday 23rd May 2019 with a duration of 60 minutes. The objectives were: developing children comprehension strategies for the Italian and making pupils reflect upon the ability of understanding an unknown language through non-verbal codes.

The activity began with the usual song to greet Babi. Then, pupils sat on the floor, in front of the researcher. She explained that, during his trip, Babi had visited an unknown island, where the inhabitants, called Piripu, spoke a language never heard before; Piripus told Babi a story, but he was not able to understand, so he was asking for children's help. Then, the researcher started reading the book *Tarari tararera...* by Emanuela Bussolati. The peculiarity of this book is to be written in an invented language, but highly understandable, especially thanks to the intonation of the voice, face expressions and the support of the pictures. After the reading, the researcher asked to the children if they succeeded in grasping the general sense of the story and she retraced it with the help of the pupils, leafing through one page at a time. She tried to make the students reflect upon the strategies they used to get the meaning of the tale, underlining that they could do the same thing when they would meet someone who doesn't share their same language.

After this, the children moved to the table to do a drawing of the Piripu family; once finished, they gave it to the researcher and said goodbye.

ACTIVITY 9 – Recap and goodbye

The last activity of our project was carried out on Friday 24th May 2019 and lasted for about 30 minutes. This meeting was created to do a little recap of the last two weeks, trying to understand the reaction of the children to the project.

First of all, pupils were told that it was the last lesson together and, for this reason, Babi wanted to play with them for the last time. The researcher asked the children what activity they enjoyed the most and if they would have liked to do others in the future. Then, we decided to propose some of the games that children appeared to have liked the most in the previous activities: the animal walk imitating animals' sounds and the conga

line of numbers.

After this, the pupils watched a video of a goodbye song, performed in English language (<https://www.youtube.com/watch?v=PraN5ZoSjiY>), then they sang it and danced it all together. Before leaving, the researcher decided to give each child a little book as a memory of this experience; it contained all the drawings made during the activities and also included one introductory page in which the project of *Éveil aux Langues* was explained. The children said goodbye to Babi and the researcher for the last time.

4.4.4 Researcher's logbook

In order to record the impressions and feelings about the activities developed in class, the researcher filled in a logbook for each day of the project. This instrument is centered on the thoughts, feelings and opinions of the researcher about the development of the inquiry, thus it is not objective, but introspective. As Coonan states:

Le annotazioni possono essere costituite da osservazioni, idee, sensazioni, reazioni, interpretazioni, riflessioni, ipotesi, spiegazioni, convinzioni, percezioni, ecc., tutti inerenti l'argomento d'interesse prescelto dalla ricerca. Sostanzialmente, quindi, il diario ci rappresenta dati così come questi sono visti e vissuti da chi scrive dandoci quindi dei dati affettivi. (...)

Il diario è uno strumento che permette di esplorare le sfaccettature di un argomento, di scoprire aspetti non visti o conosciuti e quindi non prevedibili (...)

Il diario può, inoltre, essere considerato lo strumento ideale per scoprire gli atteggiamenti e le opinioni soggettive - realtà normalmente non rilevabile attraverso un'osservazione esterna (ad es. gli atteggiamenti degli allievi verso certi tipi d'attività; le difficoltà incontrate da parte di un insegnante nell'attuazione di una nuova tecnica didattica, ecc.). (Coonan 2000: 30)

For our research, the logbook is useful to catch the type of relationship established between the children and the researcher, the difficulties encountered in developing the activities, the general attitude of the teachers towards the project, ecc.

It has been structured as follows:

DIARIO DEL RICERCATORE

Arianna Comin

Progetto di tesi *Éveil aux Langues*

GIORNO:

ATTIVITA':

NOTE:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

The logbook has been filled with notes at the end of each activity, once the researcher returned home, in order to catch the impressions and feelings as soon as possible, avoiding forgetting them or writing down biased information.

4.4.5 Observation forms and anecdotal report

Before describing the instruments employed for the data collection during the development of the activities, we must make some introductory remarks: observing and verifying children feedbacks and performances is extremely difficult, as they are influenced by a wide variety of elements such as age and environment. As Daloiso states:

D'altrocanto la rilevazione delle competenze linguistiche di bambini nella scuola dell'infanzia è un compito complesso in quanto le performance che si osservano sono largamente dipendenti da variabili soggettive (in particolare l'età stessa dei bambini, che non consente la somministrazione di test linguistici tipicamente utilizzati con alunni scolarizzati) e ambientali (il bambino in età prescolare è più influenzato da variabili emozionali come ansia, svogliatezza, disattenzione). (Daloiso 2015: 386)

For this reason, the data collected may have been affected by one (or more than one) of these issues, thus it is fundamental to clarify the context in which the child's intervention has been produced and to keep in mind that the final outcome just offers a general overview of the project's evolution, specifically resulted from this environment, (hence not generally applicable).

Having said that, in order to observe the attitude of the children in the classroom and to record their interventions, the attention they paid to the activities and any changes and developments in their behavior, we have used observation forms and anecdotal report. The observation forms used are the checklists, one for each child, filled in immediately after the end of the activities by the researcher. However, since the researcher had also to take charge of the conduct of the activities, a verification with the videotaped material was made, to be sure of obtaining information as objective as possible. The checklist's items were all decided by the researcher with the aim of observing the degree of attention, interventions, attitude and awareness and the evolution of these parameters during the activities. It has been structured as follows:

CHECKLIST

Allievo:

Data:

Gruppo:

Attività n.:

ATTENZIONE	
Si distrae per tutta l'attività	
Si distrae per parte dell'attività	
È attento	
INTERVENTI	
Ascolta ma non interviene	
Ascolta ed interviene quando sollecitato	
Ascolta ed interviene anche quando non sollecitato	
(Se straniero) interviene nella lingua madre	
Interviene in lingua straniera	
ATTEGGIAMENTO	
È indifferente	
Si entusiasma	
È annoiato	
È curioso	
CONSAPEVOLEZZA	
(Se straniero) mostra di conoscere un'altra lingua	
(Se italiano) riconosce i compagni stranieri come esperti linguistici	

The same process of video verification was also used for the compilation of the anecdotal report, which reported both the attitude of the children towards the proposed activity and their eventual interventions, explained in the context. The anecdotal report is therefore fundamental to get a more complete view of the data already provided by the checklist, which are not sufficient to have a clear image of the project's progression. The report provides this lack: it gives us detailed information on the type of intervention, describing it, and allows to explain the attitude of the child adding more details. The anecdotal report has been structured as follows:

SCHEMA ANEDDOTICA

Attività:

Giorno:

Bambino:

ATTEGGIAMENTO (tipo di partecipazione, modo di manifestare interesse...)

.....

.....

.....

.....

INTERVENTO (ciò che fa, dice, vuole sapere...)	COMMENTO

DATA ANALYSIS

5.1 Teacher interview and questionnaires

During the interview with the teacher, we had the possibility to get some important information about the organization of the school and the activities carried out in the class; this is what emerged from her interview.

As far as the educational planning is concerned, the pupils are working on a theme, the environment, during all the school year, accomplishing different tasks. To do so, teachers employ a mascot, Flepy, a fish living in the sea that accompanies children in all the activities. Foreign students attending the last school year are also engaged in a project for the improvement of their competences in Italian as an L2: this project is organized by the *Istituto Comprensivo* and involves all the levels of instruction from the nursery school to the middle school. Moreover, teachers of the Blue class adopt some strategies to facilitate the comprehension of the linguistic input to non-Italian mother tongues: they seat near the pupil and repeat the instructions generally addressing all the class, to give them a support without embarrassing them, or they analyze again some topics during the religion lesson, as the majority of them do not attend it. All the older children are involved in a metaphonological lab and pre-graphism activities which are preparatory for the passage to the primary school: they work on the recognition of the sounds, the syllables and the words' length, and on practicing the tracing of lines and graphic patterns. The class is composed of 22 children, of mixed nationalities, as previously exposed. The teacher gave us some information about the language spoken by foreign pupils at home or with the parents, but she was not sure about the linguistic dynamics of some of them. She indicated the children who presented some language difficulties and those who barely spoke: they are all foreign children attending the first year.

As far as the questionnaire for the linguistic profile is concerned, unfortunately we are in possess just of 10 of them (out of 22), properly compiled by the parents. Keeping in mind that the data are incomplete, we analyze them to have at least a partial idea of the linguistic background of the class. The data recollected show that all the children were born in Italy, but with parents of different origins: one child's parents have Chinese

origins, another one has Italian-Palestinian parents, all the others have totally Italian origins. The totality of children speaks Italian at home and school; one child speaks also Chinese at home and with friends, another one also speaks dialect at home. According to data, children possess at least minimum comprehension competences in a rich variety of languages (Italian, Venetian dialect, English, Chinese, German, Arabic, Japanese). We report a chart, which helps getting an overview, below:

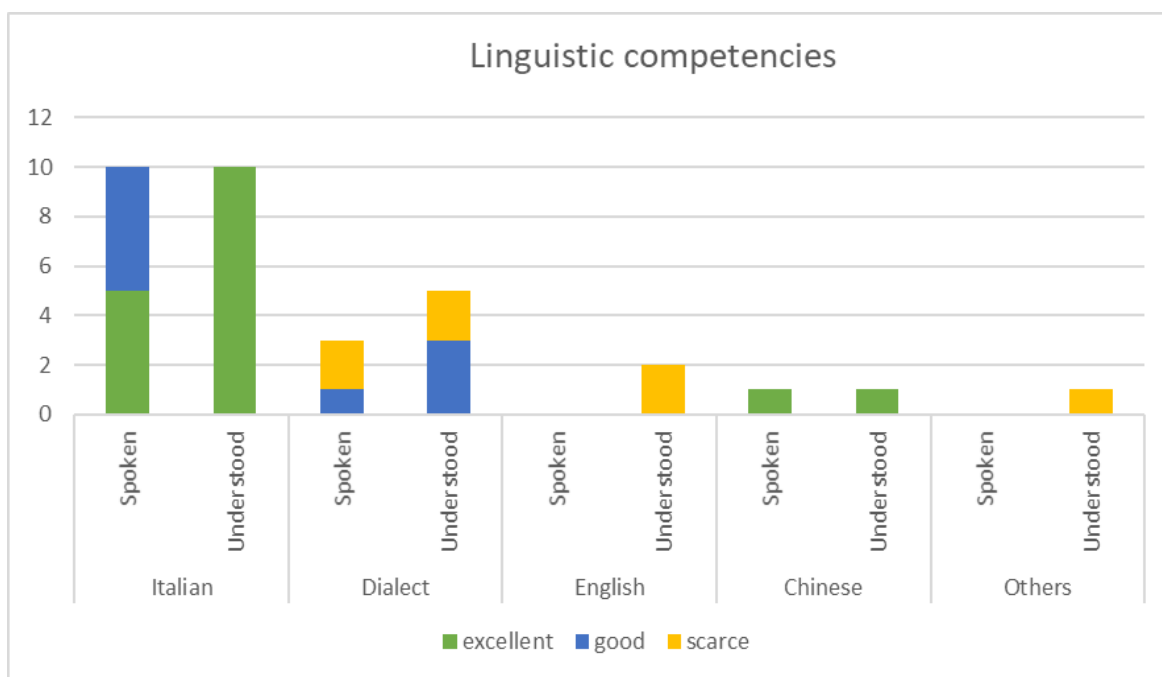


Chart 1: *Children linguistic competences*

However, when it comes to the oral production of languages, 8 children out of 10 use only Italian, one child speaks Chinese with parents and relatives and another one English, always with parents and relatives. External linguistic inputs are also provided to children: two parents out of ten read stories in other languages to their children (fairy tales and children's literature), but when it comes to watching tv (mostly cartoons) the percentage of children exposed to foreign material raises to 60%. Even the frequency increases, from occasional exposure (for the stories) to at least once a week (for the tv input), on the average. Half of the parents speak to their children in another language, for different reasons: as a game (30%), to teach some words (10%), or because it is the language of the parents (10%). The frequency goes from every day (for the child with foreign parents), to once (2 children) or twice a week (1 child); others (1 child) indicate that it is sporadic, according to the child and parents will to do it.

Unfortunately, the majority of parents did not fill in the questionnaire, which leads to have a partial, unbalanced and not totally reliable overview of the children's linguistic profile.

5.2 Class preliminary observation: field notes

As previously stated, the observation of the class took place in three different days, to focus our attention on three themes: the environment, the activities and the interaction among children. During the first, on 13th February 2019, we concentrate our attention on the room. The class is spacious and provided with different material: two big tables, chairs, carpets, all sorts of games, a library. Having a wide space available, the room is divided in "corners": there is the blocks' corner, the flour's corner, the stories' corner and so on; this allows teachers to keep the room tidier, as pupils use two or three corners at a time, "opening" and then closing them, cleaning up everything they used, once finished. Pupils are free to wander from one corner to the other, always divided in small groups. Near the carpet (corresponding to the "stories'/attention's corner") there are various posters: one with the name of the children, used to track the absences; one with the weather, one with the days of the week and months. Not far away, another poster is affixed to the wall: it counts the "stars" each child receives for having eaten the whole dish at the canteen or the vegetables; that is a form of giving a positive reinforcement. On other walls are attached: drawings of the pupils concerning the annual school theme, the Flepy mascot and the self-portraits of the children. Each child has a private space in an open closet positioned at the entrance of the class, used to store their personal objects.

The second day (20th February 2019) we focus our attention on the activities. When the researcher arrives, pupils are divided into groups: the older children are doing the metaphonological lab with the teacher, the others are free to play in the different corners. Our attention concentrates mainly on the activity conducted by the teacher with the "Rane" group: they are playing an animal bingo using some flashcards. The teacher catches an animal from a bag and, if the child has it in the bingo card, he or she should indicate the first syllable. After a while, the same game is played asking for the final syllable. The teacher helps children, dividing the words in groups of "short, medium and long" and always emphasizes the syllable division when pronouncing the word; moreover, she often gives positive reinforcement. Although children are not in a quiet

environment, due to the noise produced by the rest of the pupils who are playing freely, they succeed in keeping a high level of attention and involvement. The lab lasts about 45 minutes, then also the older children are let free to play in the corners.

The third observation (22nd February 2019), mainly focuses on the interaction between children. They are observed during a moment of free game. Generally, they are very autonomous and, even when they are left partially alone (the teacher goes out for a few minutes to receive a phone call, the janitress substituted her) they keep the attention on the activity and stay calm. Relationships between them are collaborative and mainly non-conflictual, they play all together without exclusions, even if the younger pupils tend to group more between them. The majority of children use Italian while playing, but some of them don't speak even in this occasion, as already said during the teacher interview.

5.3 Activities

The data provided with the activities are mainly contained in the checklist and in the anecdotal report. However, we will also insert one booklet containing the drawings made by one of the older children, as an example of the material produced during the development of our tasks (see appendix 13): the attached document exactly corresponds to the version of the little book that was given to pupils at the end of our activities.

We also include some photos of the main passages for each activity (appendix 14).

5.4 Researcher's logbook

Information contained in the researcher's logbook mainly focuses on the impressions and feelings of the researcher about the execution of the activities. According to the notes, one of the major problems for putting the tasks into practice was the lack of help from one of the two teachers of the class with regard to the management of pupils; in three reports (activity 3, 4 and 5) the researcher complains about the difficulty of catching the pupils' attention at the beginning of the activity and also the troubles in keeping some children (two in particular) involved for all the duration of the tasks. The notes report:

Ricevo poco aiuto dalla maestra (difficoltà a farli rientrare da ricreazione in giardino).
(...) Anche se presente, la maestra non aiuta a gestire la classe e ad orientare

l'attenzione verso l'attività. (Activity 3)

È presente molto rumore dai bambini che giocano a ricreazione in giardino. (Nome bambino 7) non vuole rientrare in classe, la maestra concentra l'attenzione solo su di lui. Lo rimprovera a voce alta e compromette l'ascolto del video, già con volume scarso. (Activity 4)

As a matter of fact, children were asked to stop their after-lunch break to go in the classroom and start the activities with the researcher: this caused a chaotic atmosphere, because pupils had to return from the yard, in which they were playing, wash their hands and then sit on the carpet. Moreover, two children generally did not want to stop playing to go back into the class and start our activities: this led the teacher paying attention only to these pupils, leaving the responsibility for all the others to the researcher, who struggled in managing the whole group and the organization of the activity at the same time. This is also the reason why some children were present the day of the activities but marked as completely distracted in the checklist: they participated to part of the task, but then abandoned it and played in the yard, with the teacher permission. As far as the children enthusiasm is concerned, the notes in the logbook report a high level of curiosity and intervention among children during the activities as well as the establishment of a very good and affectionate relationship between the pupils and the researcher.

I bambini chiedono con insistenza di sedersi vicino a me nel cerchio (Activity 3)

I bambini mi corrono incontro quando mi vedono arrivare dal giardino. (Activity 4)

(Nome bambino 7) mi si siede in braccio durante l'attività (Activity 5)

Quattro bambini mi abbracciano alla fine dell'attività e non vogliono che vada via (Activity 7)

Some difficulties were encountered when playing the audio or video records, as the volume resulted to be lower than expected, despite the use of the speaker case. The other materials (flashcards, coloring sheets...) proved to be useful and adequate to the implementation of the activities.

5.5 Observation form and anecdotal report

The data supplied by the checklist and completed with the information contained in the anecdotal report are the most important to get a clear view of the evolution of our project. However, it is important to specify that data retrieved from the checklists have been difficult to obtain, as children often changed their behavior during the development of the activity, showing boredom in some moments and curiosity in others: we decided to consider the attitude they had for the majority of the time.

For each activity, we report the more significant anecdotes, specifying the context in which they were produced. Pupils are indicated following the same order as table 3: *class overview*. We also insert one chart summarizing the data provided by the checklists.

ACTIVITY 1

Children present: 11

Children absent: 9

BAMBINO	INTERVENTO (ciò che fa, dice, vuole sapere...)	COMMENTO
Child 7	Perché parli tutti <i>idiomi</i> , anche spagnolo!	Risposta del bambino a “vi ricordate che la maestra ha detto che sono una maestra speciale?”
Child 10	Io l’inglese!	Risposta a “voi quante lingue sapete parlare?”
Child 8	Io so dire pure banana in inglese	
Child 4	Io so contare in spagnolo e so come si dice <i>yellow</i> in inglese	
Child 9	Quante così?	Risposta a “sapete quante lingue ci sono nel mondo?”, data indicando il mappamondo

Child 9	Dov'è l'Albania?	Intervento dopo “orsetto Babi arriva in Albania...”
Child 4	I miei nonni per scherzare a volte parlano in dialetto	Risposta a “e a casa che lingue parlate? Coi vostri genitori...”
Child 13	Anche io un po'...	In risposta all'intervento precedente della compagna

Table 5: *Anecdotal report activity 1*

ACTIVITY 2

Children present: 19

Children absent: 1

BAMBINO	INTERVENTO (ciò che fa, dice, vuole sapere...)	COMMENTO
Child 3	Posso usare un colore per fare il dialetto?	Durante l'attività del fiore
Child 7	Lo imparerò!	Risposta a “Il giallo è per il russo, lo sai già un po' o...”
Child 8	Ah sì, la mia mamma parla francese!	Viene chiesto se ci sia una lingua parlata in casa coi genitori e nega. Poi dà questa risposta a “allora mettiamo qualche lingua che ti piacerebbe imparare, tipo il francese...”
Child 12	A me piacerebbe imparare il cinese come (nome bambino 20)	Durante l'attività del fiore
Child 4	Io metto il verde per lo spagnolo, come parla (nome bambino 7)	Durante l'attività del fiore

Table 6: *Anecdotal report activity 2*

ACTIVITY 3

Children present: 17

Children absent: 3

BAMBINO	INTERVENTO (ciò che fa, dice, vuole sapere...)	COMMENTO
Child 6	“(nome bambino 7)! E (nome bambino 2)!”	Risposta del bambino a “ <i>hola</i> lo conoscete già vero? Chi è che dice <i>hola</i> ?”
Child 10	*alza la mano*	
Child 8	Buongiorno!	Intervento spontaneo dopo aver sentito dalla registrazione “ <i>Bonjour!</i> ”
Child 6	<i>Hellooo!</i> (e successivamente) <i>Aloha!</i> (ripetuto poi in coro da altri bambini)	Risposta del bambino a “ma voi sapete dire ciao o buongiorno in altre lingue?”
Child 6	È dei <i>vaiani!</i> (Hawaiani)	Risposta all’intervento precedente
Child 6	Ah, mia sorella lo sa! <i>Priviet!</i>	Intervento spontaneo dopo aver sentito dalla registrazione “ <i>Priviet</i> ”
Child 2	Anche nell’Ecuador!	Intervento spontaneo a “ <i>Hola</i> si dice in Spagna e in tutta l’America del Sud”
Child 6	Mia sorella è stata in Inghilterra!	Intervento spontaneo a “ <i>Hello</i> si dice in Inghilterra...”
Child 12	Mio fratello va in Inghilterra!	
Child 6	<i>Bonjour!</i>	Risposta a “Se invece ci spostiamo in Francia si dice...”

Child 4	<i>Salut...saluto!</i>	Intervento spontaneo a “Se invece vogliamo dire ciao, si dice <i>salut</i> ”
Child 6 and child 7	*Iniziano a parlare in una lingua inventata*	Durante il gioco dei saluti in cerchio
Child 4	<i>Hello!</i>	Intervento spontaneo a “adesso mettiamo via la pallina, la salutiamo”
All	<i>Bye bye!</i>	Risposta a “no, le diciamo bye bye”
Child 4	<i>Adiós, adiós!</i>	
Child 2	Maestra sai che questa è a Parigi? Mio fratello c'è stato.	Indicando torre Eiffel sul mappamondo. Intervento spontaneo durante attività dei saluti
Child 2	Guarda! <i>Hello!</i> *fa un inchino*	Rivolgendosi ad un compagno dopo la canzone dei saluti
All	*si salutano in varie lingue ascoltate nella canzone*	Salutandosi nella parte di canzone strumentale, sentita per la prima volta

Table 7: Anecdotal report activity 3

ACTIVITY 4

Children present: 17

Children absent: 3

BAMBINO	INTERVENTO (ciò che fa, dice, vuole sapere...)	COMMENTO
Child 4	<i>Hello, Bonjour, Dobre dien!</i> L'ho cantata a casa ma non me la ricordo tutta.	Intervento spontaneo del bambino quando mi vede arrivare in classe
Child 4	Noo!	Risposta a "Il cane secondo voi fa bau bau in tutto il mondo?"
Child 20	<i>Au au au!</i>	Risposta a "Che verso farà in Cina il cane?"
Child 6	Perché lei è in Cina!	Intervento alla risposta precedente
Child 6	(Nome bambino 5), dillo!	Intervento spontaneo a "E in Albania come farà il cane?"
Child 6	In Brasile come fa?	Intervento spontaneo sempre inserito nel contesto precedente
Child 4	E dopo dobbiamo dirlo come loro se no non capiscono!	Risposta a "Non lo so, bisognerebbe chiederglielo" data dalla ricercatrice alla domanda precedente
Child 4	*Produce saluti in lingua straniera o canticchia la canzone tra sè*	Nei momenti di attesa

Table 8: Anecdotal report activity 4

ACTIVITY 5

Children present: 12

Children absent: 8

BAMBINO	INTERVENTO (ciò che fa, dice, vuole sapere...)	COMMENTO
Child 3	Ma qui non dice <i>Namasté</i>	Intervento spontaneo riferendosi al testo della canzone
Child 7	In Cile... *pausa* <i>que ha miedo</i>	Risposta a “In che altri modi si può dire spaventato?”
Child 8	*tra sé* <i>Ha miedo...</i>	Ripete tra sé dopo l’intervento precedente
Child 7	Com’è in spagnolo?	Richiesta alla presentazione della flashcard “arrabbiato”
Child 1 Child 10	Serviva (nome bambino 20)!	Risposta a “Le lingue con cui ha mescolato le emozioni sono (...) e cinese.
Child 8	Perché è cinese	Risposta all’intervento precedente rivolta al compagno
Child 2	No, <i>contento</i> non è in spagnolo, si dice <i>feliz</i>	Intervento spontaneo dopo l’ascolto della registrazione “ <i>Contento</i> ”
Child 7	Inglese!	Risposta a “In che lingua è <i>happy</i> ?”
Child 7	Ah in cinese!	Intervento spontaneo dopo l’ascolto della registrazione <i>Xingfú</i>
Child 8	<i>In English</i>	Intervento spontaneo a “Bravissimi, <i>angry</i> è arrabbiato in inglese”

Child 1	Ci voleva proprio (nome bambino 20)	Intervento a “Esatto, <i>Fènnù</i> è arrabbiato in cinese”
Child 2	È in spagnolo	Intervento dopo l’ascolto della registrazione “ <i>Enfadado</i> ”
Child 2	Arrabbiato	Risposta a “E cosa vuol dire <i>enfadado</i> ?” posta dalla ricercatrice

Table 9: *Anecdotal report activity 5*

ACTIVITY 6

Children present: 17

Children absent: 3

BAMBINO	INTERVENTO (ciò che fa, dice, vuole sapere...)	COMMENTO
Child 16	<i>Cia..holaaa</i>	Intervento spontaneo appena prima di iniziare la canzone dei saluti
Child 4	<i>Hola, Kon'nichiwa!</i>	
Child 16	<i>Hola!</i>	Intervento spontaneo quando il bambino è chiamato per andare a casa
Child 4	Però dice <i>brócoli!</i>	Intervento a “Assomiglia all’italiano questo” dopo l’ascolto della registrazione
Child 7	Sì, si dice <i>insalà!</i>	Intervento a “Magari qualcuno sa già come si dice insalata in spagnolo?”
Child 7	*fa il gesto “così-così” con la mano*	Risposta a “Sei sicuro?” della ricercatrice riferito

		all'intervento precedente
Child 7	Ah sì, non mi ricordavo!	Intervento spontaneo dopo l'ascolto della registrazione "ensalada"
Child 4 Child 7	*Producono i nomi delle pietanze nella lingua ascoltata in precedenza*	Mentre pescano le flashcard dal sacchetto per il bingo
All	*Producono saluti in lingua straniera o canticchiano la canzone tra loro*	Nei momenti di attesa

Table 10: Anecdotal report activity 6

ACTIVITY 7

Children present: 17

Children absent: 3

BAMBINO	INTERVENTO (ciò che fa, dice, vuole sapere...)	COMMENTO
Child 4	<i>Hello, Bonjour, Dobre dien! Good day, guten...</i>	Intervento spontaneo del bambino prima di fare la canzone dei saluti
Child 7	E a me? In spagnolo?	Risposta a "Babi ha imparato a contare fino a 3 in italiano, inglese e albanese"
Child 7	*impaziente, si entusiasma* <i>uno, dos, tres!</i> *poi continua velocemente* <i>cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez</i>	Risposta a "Vediamo se sappiamo contare in lingue diverse"
Child 4	<i>Uno, dos, tres</i>	Ripete tra sè
Child 8	Maestra io so pure contare in inglese, fino a 10! <i>One, two, three, four, five, six, seven, eight...</i>	Intervento spontaneo a "Sapete altri modi per contare?"

Child 4	In albanese!	Richiesta durante il gioco del trenino dei numeri
All participants	*sovrapponendosi* In Cinese, in Inglese, in Francese!	Richiesta durante il gioco del trenino dei numeri
Child 4	I francesi contano così! *partendo dal mignolo* uno, due, tre, quattro, cinque	Intervento spontaneo a “se io vi chiedo di contare in italiano sulle dita, come fate?”
Child 8	*prova a contare dal mignolo* uno, due, tre, quattro, cinq... *ride*	In risposta all’intervento precedente
Child 4 Child 12 Child 8	*mimando con le dita* uno, due, tre, quattro, cinque, tre...	Durante la riproduzione del video senza audio

Table 11: *Anecdotal report activity 7*

ACTIVITY 8

Children present: 16

Children absent: 4

BAMBINO	INTERVENTO (ciò che fa, dice, vuole sapere...)	COMMENTO
Child 10	<i>Hola! Bonjour!</i>	Intervento spontaneo durante l’attesa che tutti si sistemino rientrati dalla pausa
Child 8	Io mentre eravamo fuori stavo cantando tutta la canzone insieme a (nome bambino 3)	
Child 7	<i>Hola, ¿cómo estás?</i>	
Child 8	Hanno fame!	Intervento spontaneo durante la lettura. Al “gnamgnam”

Child 4 Child 1	Vuol dire “mangiare”	accompagnato dal gesto
Child 1	Non può salire!	Intervento spontaneo durante la lettura. Al “no,no,no” accompagnato dal gesto
Child 6 Child 4	È piccolo!	Intervento spontaneo durante la lettura. Al “ino,ino” accompagnato dal gesto
Child 1	È piccolo, non può salire!	
Child 7	Ma non parlano?	Intervento spontaneo durante la lettura
Child 3	È straniero	Intervento spontaneo alla risposta “eh no, parlano questa lingua” riferita all’intervento precedente
Child 1 (and others, repeated)	Si annoia!	Intervento spontaneo durante la lettura. Al “uff, uff” accompagnato dal gesto
Child 1	Ha trovato il leopardo!	Intervento spontaneo durante la lettura, alla vista dell’immagine
Child 8	*ride verso bambino 1 e ripete dalla storia* <i>Un bubolo bibi</i>	Intervento spontaneo durante la lettura
Child 6	Ha fatto un ruggito!	Intervento spontaneo durante la lettura. Al “braaah” accompagnato dal gesto
Child 1 (and others, repeated)	Scappa!	Intervento spontaneo durante la lettura. Al “rulba, rulba” accompagnato dal gesto
Child 1	Rotola!	Intervento spontaneo durante la lettura, alla vista

		dell'immagine
Child 7	Che <i>idioma</i> parlano?	Intervento spontaneo durante la lettura
Child 1	L'elefante pesta il serpente!	Intervento spontaneo durante la lettura. Al "spaciak, spaciak" accompagnato dal gesto
Child 1	Sta chiamando i suoi fratellini e la mamma...e papà!	Intervento spontaneo durante la lettura. Al "Piripu ma? Piripu pa? (...)"
Child 3	Ma esistono?	Intervento spontaneo a "E questa è la storia dei Piripu Bibi"
Child 20	Quello più piccolo andare via	Intervento spontaneo a "adesso riguardiamo insieme le immagini e mi dite cosa succede"
Child 6	Perché noi lo sappiamo che c'è una storia!	Risposta a "come avete fatto a capire questa storia?"
Child 1	Perché io la conosco quella lingua!	
All	Sìì!	Risposta a "Ma le immagini vi hanno aiutato un pochino a capire la storia?"
Child 1	Più facile!	Risposta a "E se io non avessi fatto tutti i suoni sarebbe stato più facile o più difficile?"
Child 4	Più difficile!	

Table 12: *Anecdotal report activity 8*

ACTIVITY 9

Children present: 11

Children absent: 9

BAMBINO	INTERVENTO (ciò che fa, dice, vuole sapere...)	COMMENTO
Child 9	Il fiore!	Risposta a “Orsetto Babi voleva sapere qual è la cosa che vi è piaciuta di più di tutte”
Child 7	A me anche!	
Child 8	A me quello con gli animali	
Child 3	A me quello là...che si è trovato sul posto, quello dove c'erano i Piripu	
Child 1	Piripuuu!	
Child 6	Libro dei Piripu	
Child 13	Anche a me Piripu	
Child 1	A me era piaciuto anche quello col cibo	

Table 13: *Anecdotal report activity 9*

After having collected all the anecdotal reports, we provide a chart for each item of the checklist, underlying the overall trend. Data are expressed in percentage on the total number of children attending each activity and, when divided between foreign and Italian pupils, percentage is calculated on the total amount of present children respectively foreign and Italian.

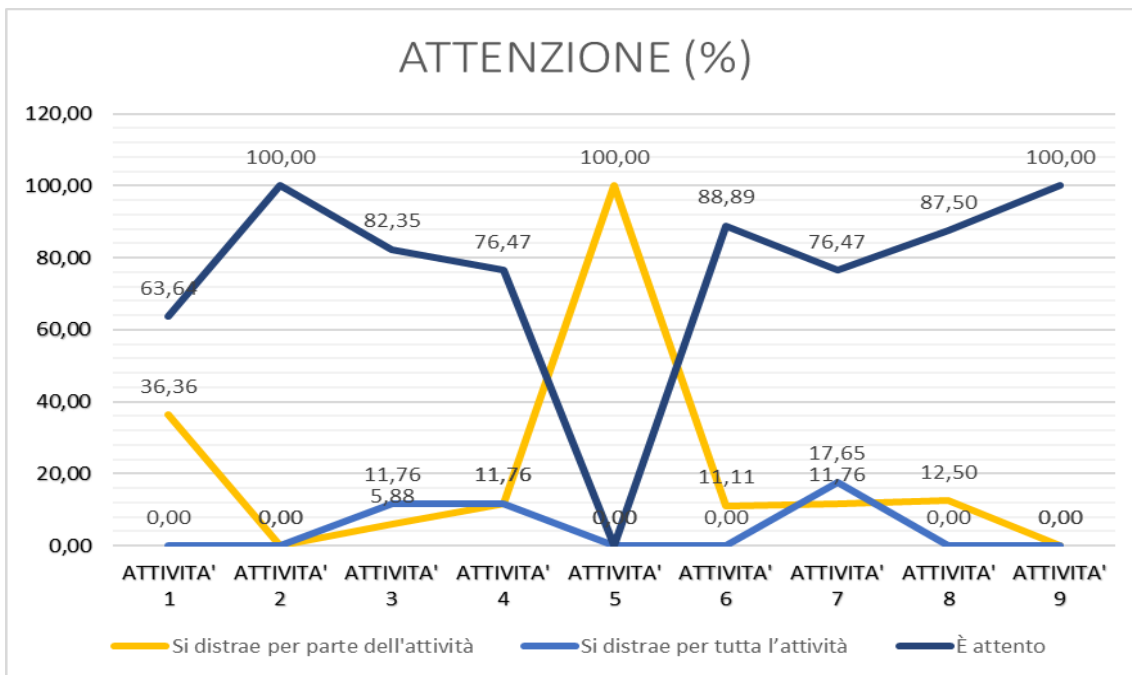


Chart 2: *Attention trend*

As far as attention is concerned, pupils on the average pay attention to the whole duration of the activity, with some of them distracting for short amounts of time. We can notice a peak on the activity 5, which has been caused by an external distraction (pupils noticed a squirrel on a tree in the garden and the researcher struggled in catching their attention again); however, with the exclusion of this phenomenon, the percentage of distraction (partial or total) is always lower than 20%, so we can affirm that children are engaged on the whole.

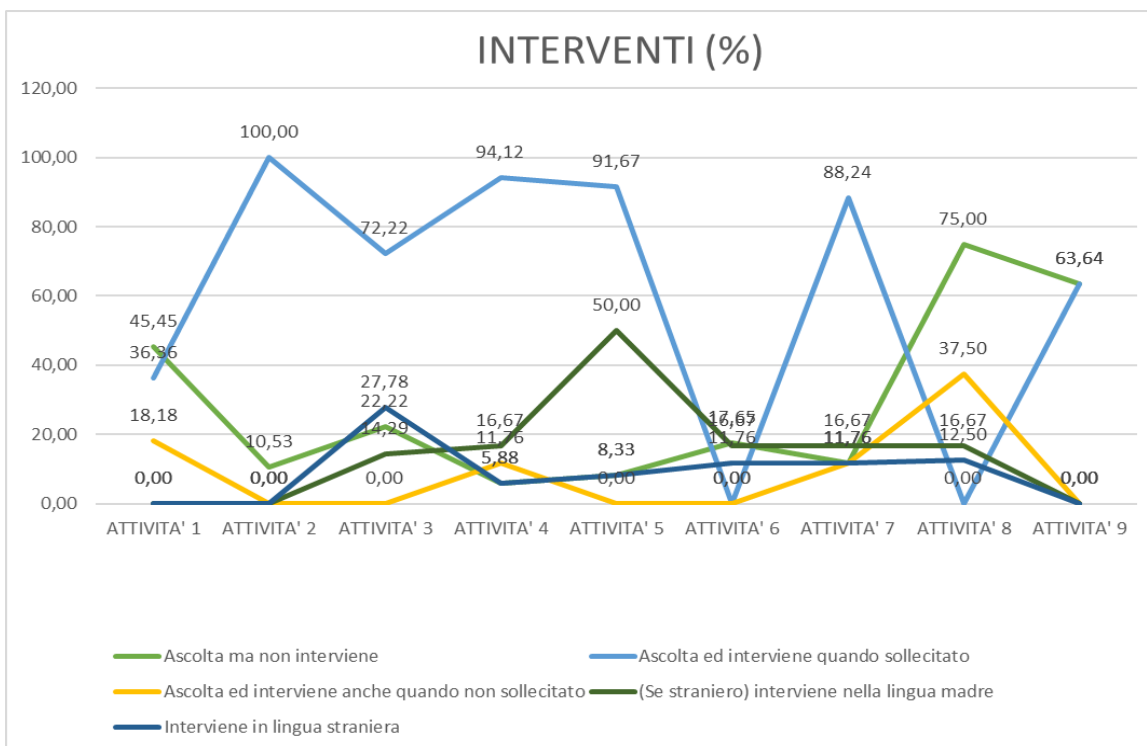


Chart 3: *Interventions trend*

Data concerning the interventions are quite heterogeneous. In general, children participate a lot when they are asked for opinions and reflections, but they also produce spontaneous interventions. We have to specify that there is a huge difference in the number of interactions between older and younger pupils: students attending the second and third year were far more active than those of the first, who mainly paid attention, quietly. This is also due to a different language fluency and capacity.

Observing the chart, we can notice that foreign children produce linguistic output using their mother tongue in every activity, except for the first two. Taking into consideration the foreign interventions of Italian children, we can observe the same trend already noticed for the bilinguals: they always produce at least one output in each activity, starting from the number 3. Analyzing this result, we have to make two clarifications: first, all the repetitions required during the tasks and after them have not been taken into consideration as interventions in the chart, even if they were present; second, the data is particularly significant if we consider that the majority of children had zero contact with foreign languages before our project. Overall, we have to consider that, when the percentage of intervention is lower, it is mainly caused by the characteristics of the task: for example, the activity 8 was based on the listening of the *Tarari tararera* story, hence a lack of interventions can be read as a sign of engagement in pupils.

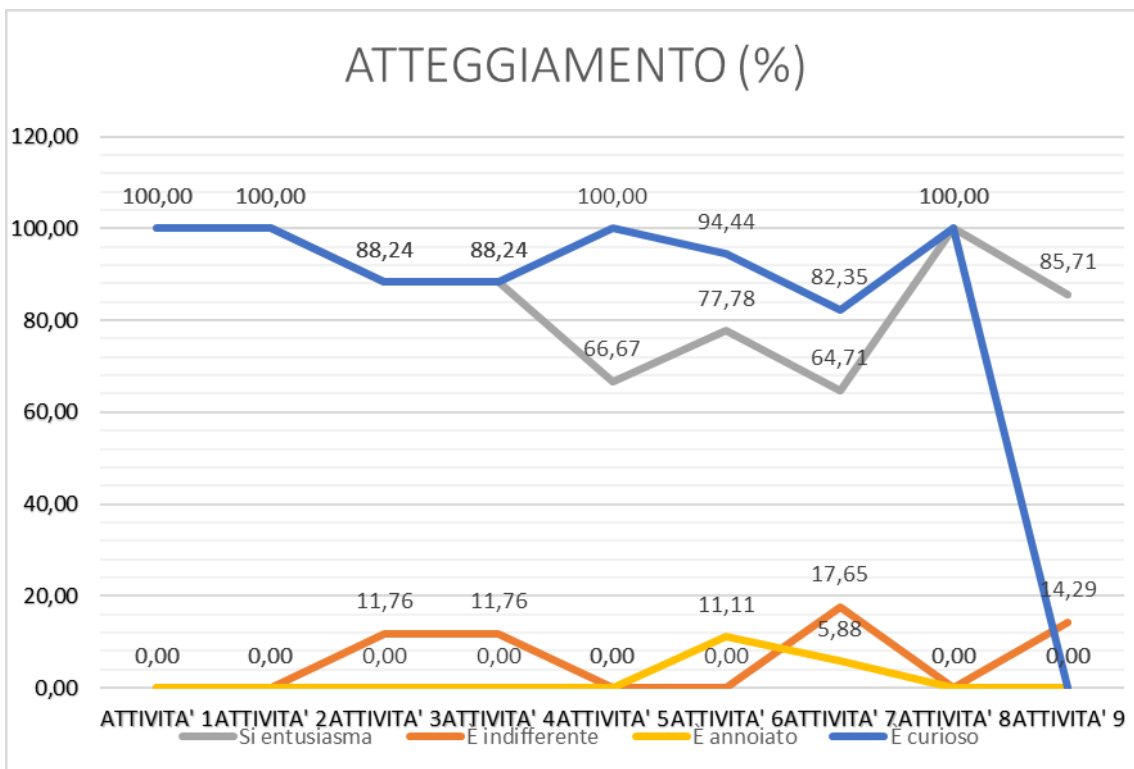


Chart 4: Attitudes trend

Attitudes collected by the data are mainly positive: children demonstrate to be curious in almost the totality of the activities, except for the last one, because it concerned games and elements already seen in the previous days. Enthusiasm also appears to be present in high percentages, never under the 64%. Boredom is shown in very limited quantities just for two activities (6 and 7), while indifference is found in four activities, but always below the 20%.

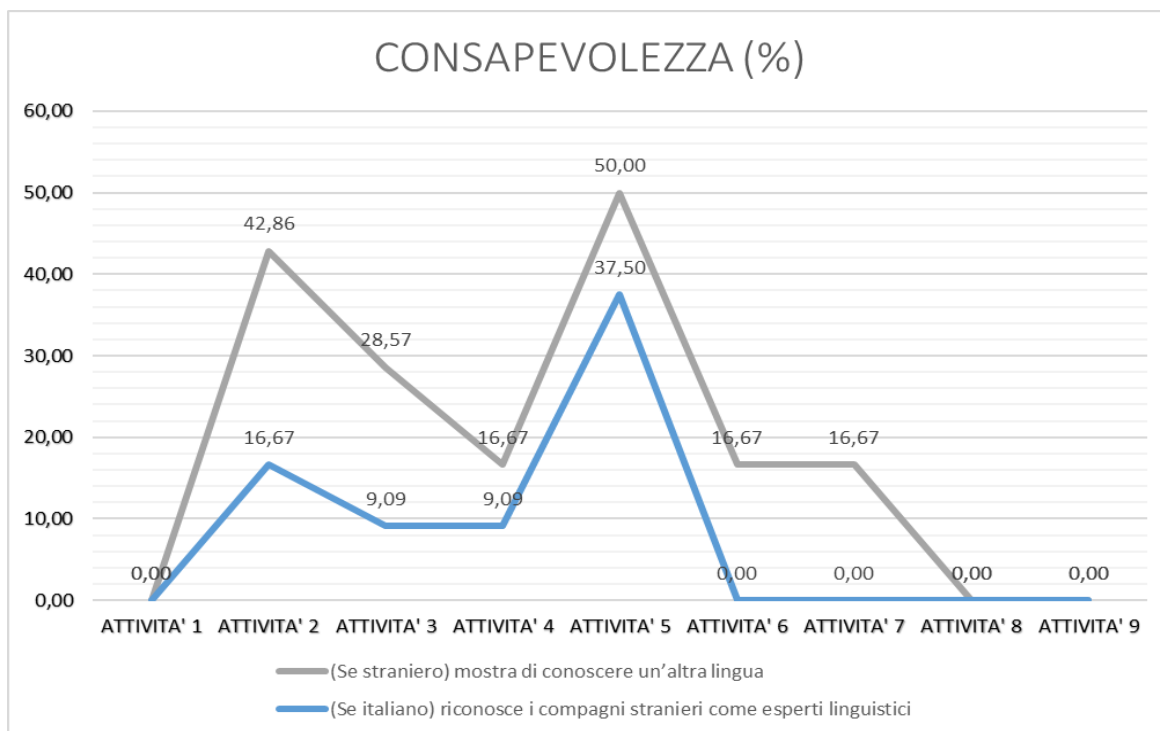


Chart 5: Awareness trend

Analyzing the linguistic awareness trend, we can see that we have a peak in the middle of our project. In order to interpret the chart properly, we should always make a reference to the type of task conducted and the data included in the anecdotal report. As a matter of fact, activity 2 was aimed at raising children's consciousness about the linguistic situation of the class, making them reflect upon their competences and those of their peers, whereas activity 8 used only Italian to produce inputs about metalinguistic strategies and thus did not stimulate the use of foreign language.

If we focus on the data related to the linguistic awareness of non-Italian pupils, the results are encouraging, as they reached the 50% during activity 5: considering that one of the foreign children was undergoing silent period, this amount of interventions is really high. Even Italian pupils recognizing their peers as experts are quite a lot, touching a peak of 37,5%. In the analysis of both data we have to consider that reported percentages refer only to attitudes observed during the activities: children may have acted as linguistic experts or might have considered a peer as a reliable linguistic source even in other moments of the day, that we could not grab.

RESULTS

6.1 Teacher interview and questionnaires

The results provided by the interview with the teacher were particularly useful to organize our project's activities. As a matter of fact, knowing the tasks to which the pupils were used to, we could develop similar activities, so that the presence of the external researcher resulted to be less obtrusive and more familiar. For example, the idea of using a mascot like Babi the teddy bear came from the fact that children were already familiar with Flepy, their annual mascot they used to reflect upon the theme of the environment; the use of Babi allowed us to bring an external input to start the activities, which set up a less intimidating and more playful atmosphere.

The information given by the teacher show that the school has a good policy to promote the improvement of the Italian L2 skills in foreign children, but it is lacking any initiative to enhance pupils' competence in their mother tongue. In fact, the teacher herself did not have any clear idea about the linguistic background of non-Italian students, so a valorization is subsequently impossible to be realized. Moreover, teachers do not have the necessary skills (knowledge about different cultures, adequate linguistic training...) to conduct a similar measure. Thus, the risk to get into the situation of language forgetting is very high for foreign children, as we are in the same circumstances previously described by Favaro (see chapter 2.2), where the competence of allophone students is ignored.

Switching our attention to the questionnaire handed out to the parents, the data show that the only child with both parents of foreign origins speaks the mother tongue at home. Given the premises in the theoretical chapters, we can affirm that this is surely a good practice to preserve the identity and culture of the child. Moreover, we can observe a presence of the Venetian dialect in the competences of the children: this data was quite predictable, as the dialect has a strong presence in our region and is currently spoken by a lot of people. Nevertheless, it is also interesting, as parents are usually skeptical in using the dialect with children, since it is believed to cause dialectal influences on Italian.

Analyzing the foreign linguistic input, results show that children receive them from

their parents or from the TV, usually with cartoons. The language is mostly English, even if one parent indicates to use also German, Japanese and Arabic. The input given by TV shows is far more present than the one directly obtained by the parents. This may derive by two main causes:

- I. Telling a story or talking to a child in a foreign language entails possessing the knowledge of it;
- II. Giving a direct linguistic input requires an effort and an intentional action, which parents might not always possess.

Hence, the linguistic material provided by cartoons is easier to get. In any case, for the majority of the children analyzed in the questionnaire, the linguistic input is provided in English, as it is the most widespread idiom. However, this linguistic exposure is not systematic and ordered, so it probably cannot lead to effective learning, but to a minimum contact, at most. Therefore, we can affirm that children lack a plurilingual education and possess just a scarce knowledge of English, too.

Anyway, we should remind that the data provided by the questionnaires are, unfortunately, partial. Almost the totality of foreign children (with the exception for the child with Chinese origins) did not complete it, depriving us of the possibility to get interesting information about the linguistic management in bilingual families.

6.2 Class preliminary observation: field notes

The observations conducted show that the environment is adequate for the number of children: the classroom is fully equipped, spacious and it turned out to be particularly appropriate to develop our project. As far as the activities are concerned, the metaphonological lab and pre-graphism tasks are very well developed and the teacher is able to create a calm atmosphere that puts the children at ease and makes them feel confident. This attitude of the children towards the tasks is evident also during our project: aside from each behavioral characteristic, pupils are self-confident, and they have no fear in actively participating during our meetings. The observation of these activities turned out to be particularly useful also for the creation of our interventions, as we could re-use some games to which pupils were already familiar with (e.g. the bingo game, used by the teacher during the metaphonological lab). Moreover, we noticed that

children have established good relationship between them and this allowed us to organize group activities and dynamic games without fearing any insurgence.

6.3 Researcher's logbook

Data provided by the researcher's logbook focus on the feelings and impressions that the researcher experienced while conducting the activities. In this case, the notes collected are mainly about the support received from the teachers, the materials and the relationship established with children. As already reported in the previous chapter, one of the two teachers of the class did not have a supportive attitude during the project; we are sure it was not aimed at creating an intentional obstacle, but due to the duty of containing two problematic children. However, this caused a complexity in the implementation of the activity, as the researcher was almost left alone in some moments. Moreover, the lack of participation (or marginal attendance) of these two children to a great number of tasks implicated:

- I. The impossibility of giving their contribution to the considerations emerged from the activities and of offering possible food for thought;
- II. A major difficulty in analyzing data, as these children have been considered as "distracted" in almost all the activities, even if, in the moments in which they decided to participate, they showed curiosity and engagement.

Another problem spot in the logbook notes is the audio material. The volume, despite the use of the speaker, resulted to be too low, even due to the noise coming from the children playing outside. This caused some problems in the repetition of the words, as children were not able to listen to them properly and focused more on being close to the speaker than on the activity itself. The researcher has tried to give a solution by saying the words again to the pupils, louder.

The last details that emerge from the logbook are those about the relationship established between the children and the researcher. Pupils were fond of the researcher starting from the very first activities: this has been possible thanks to the preparation that the teachers have done before our meeting with the children, as they promoted a positive image of the researcher and of the project she would have conducted with them. This simplified the assignment of creating a relaxed and not judgmental atmosphere,

which is fundamental for making children feel safe and at ease, and thus to destroy Krashen's affective filter, enhancing the possibilities to learn.

6.4 Activities: observation forms and anecdotal report

In order to understand the results of the data collected through the anecdotal reports and the checklist, it is necessary to make reference to the *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources* of the CARAP, which is the only instrument offering a referential of the competences and resources that can be developed through the plural approaches. In the framework a distinction is made between the competences - which have a wider scope and are strictly related to the situation and the context created - and the resources, which constitute the smaller unities belonging to the different competences and that – unlike the latter - can be decontextualized and taught.

- le competenze sono legate alle situazioni, a compiti complessi, socialmente pertinenti e, dunque, che sono “sitate”;
- le competenze sono unità relativamente complesse;
- le competenze fanno appello a (“mobilitano”) differenti “risorse” interne (generalmente connesse a dei saperi, saper fare e saper essere) ed esterne (dizionari, mediatori, ecc.);
- le risorse interne (così come le risorse esterne, ma non le competenze) possono essere insegnate in situazioni / attività in parte decontestualizzate. (Candelier et al., 2013: 14)

According to the *Cadre*, competences and resources can cover three different aspects: skills, knowledge and attitudes. Each resource is presented as an ordered list of descriptors. Since - following to the given definitions - only the resources can be taught using the plural approaches, we will focus on these, observing whether some of those indicated in the CARAP document have been assimilated by the very young learners participating to our project.

Starting from the analysis of the resources acquired in the knowledge area, we can affirm that pupils have developed abilities regarding the points K-1.2.1, K-2.5, K-5.1, K-5.2, given in this order below.

- (The child) Knows that even cases of onomatopoeia, where a link does exist between word and referent, retain a degree of arbitrariness and vary from one language to another.
- (The child) Knows some of the characteristics of one's own linguistic °situation / environment°
- (The child) Knows that there are very many languages in the world
- (The child) Knows that there are many different kinds of sounds used in languages {phonemes, rhythmic patterns ...}

The first knowledge has been understood during the activity 4, regarding the sounds of the animals in different countries. Children developed an awareness about the differences in expressing onomatopoeias in foreign languages, as we can see from the reported anecdotes:

Child 4	Noo!	Risposta a “Il cane secondo voi fa bau bau in tutto il mondo?”
Child 4	E dopo dobbiamo dirlo come loro se no non capiscono!	Risposta a “Non lo so, bisognerebbe chiederglielo” data dalla ricercatrice alla domanda precedente

They recognized that a sound, which is performed in the same way all over the world, is actually perceived as different according to the countries and needs to be said in that specific form to be understood.

The second knowledge has been analyzed during the activity 2, using the flower of languages. By coloring each petal with a different color, corresponding to a different language known, pupils realized their linguistic competences and became aware of those surrounding them in the class: the linguistic background of the classroom and the personal one of each child had always been the same, but the student discovers it only in the moment when a reflection is conducted upon it, otherwise they would take it for granted.

Child 3	Posso usare un colore per fare il dialetto?	Durante l'attività del fiore
Child 8	Ah sì, la mia mamma parla francese!	Viene chiesto se ci sia una lingua parlata in casa coi genitori e nega. Poi dà questa risposta a “allora mettiamo qualche lingua che ti piacerebbe imparare, tipo il francese...”

For example, the child 8 was not aware of using a different language to communicate at home, maybe because the linguistic switch is something that she perceives as natural: only when the researcher kept on with the reflection, the child realized to be able to understand another language. On the other hand, child 3 - without any clue - autonomously recognized the dialect as a proper language, forming part of his personal linguistic situation.

The third knowledge has been at the center of our first activity. When the researcher told the story of Babi's long travel, one of the first reflections was about the number of languages present in the world. Immediately after the tale, pupils were already conscious of the wide range of idioms, supposing that each country could have one.

Child 9	Quante così?	Risposta a “sapete quante lingue ci sono nel mondo?”, data indicando il mappamondo
---------	--------------	--

The last ability concerning the “knowledge” area has been developed in almost all the activities that we held. As a matter of fact, as children did not (or barely) possess any reading or writing competences, all the tasks were centered on the oral, highlighting the differences in the phonemes, that have been successfully caught by the pupils.

Child 4	Però dice <i>brócoli!</i>	Intervento a “Assomiglia all'italiano questo” dopo l'ascolto della registrazione
---------	---------------------------	--

In this case, the child 4 succeeded in grasping the difference between the word *brócoli* in Spanish and the Italian *broccoli*, comparing the different pronounces of these two transparent words.

Moving to the skills resources, children improved those indicated as S-1.2, S-3.2, S-4.3, S-7.1 and S-7.2, all reported below.

- (The child) Can °observe / analyse° sounds (in languages little known or not at all)
- (The child) °Can perceive proximity and distance between sounds [can discriminate aurally]°
- (The child) Can explain one’s own knowledge of languages
- (The child) Can memorise unfamiliar features
- (The child) Can reproduce unfamiliar features of a language

The pupils have observed sounds in a rich variety of different languages, all totally unknown to the majority of them. They have conducted spontaneous reflections upon them, comparing different linguistic codes to get a meaning, contrasting them with the Italian to perceive differences and similarities.

Child 4	<i>Salut...saluto!</i>	Intervento spontaneo a “Se invece vogliamo dire ciao, si dice <i>salut</i> ”
---------	------------------------	--

As we can see, Child 4 made a spontaneous reflection upon the similarity of the word *salut* (meaning “hello” in French) with the Italian *saluto*, making a comparison between similar sounds. Moreover, this reaction is also significative because the child used her knowledge of Italian as a mean to memorize a new and unknown word in another language, by making a meaning connection.

As far as the point “explain one’s own knowledge of languages” is concerned, both Italian and foreign pupils were able to express their own knowledge about the languages they knew, and they were particularly happy to see their competences enhanced.

Child 2	No, <i>contento</i> non è in spagnolo, si dice <i>feliz</i>	Intervento spontaneo dopo l'ascolto della registrazione “ <i>Contento</i> ”
Child 7	In Cile... *pausa* <i>que ha miedo</i>	Risposta a “In che altri modi si può dire spaventato?”
Child 8	Io so dire pure banana in inglese	Risposta a “voi quante lingue sapete parlare?”
Child 4	Io so contare in spagnolo e so come si dice <i>yellow</i> in inglese	
Child 8	Maestra io so pure contare in inglese, fino a 10! One, two, three, four, five, six, seven, eight...	Intervento spontaneo a “Sapete altri modi per contare?”

As we can clearly observe from the anecdotes, children had a precise cognition of the tasks they were able to perform using foreign languages.

In addition to this, they demonstrated to have memorized different foreign words during our project, such as the greetings, which have been particularly fixed in the memory thanks to the song, repeated at the beginning of each activity: both the repetition and the motif simplified the acquisition. Moreover, not only did pupils memorize unfamiliar features, but they were also able to reproduce them.

Child 2	Guarda! <i>Hello!</i> *fa un inchino*	Rivolgendosi ad un compagno dopo la canzone dei saluti
All	*si salutano in varie lingue ascoltate nella canzone*	Salutandosi nella parte di canzone strumentale, sentita per la prima volta
Child 4	<i>Hello, Bonjour, Dobre dien! Good day,</i> <i>guten...</i>	Intervento spontaneo del bambino prima di fare la canzone dei saluti

Finally, children developed a lot of different abilities concerning the “attitudes” area: A-

2.1, A-2.5.2, A-5.3.3, A-8.5:

- Sensitivity towards one's own °language / culture° and other °languages / cultures°
- Being aware of the °linguistic / cultural° diversity of the classroom
- Openness towards the unfamiliar (linguistic or cultural)
- A wish to discover °other languages / other cultures / other peoples°

All these resources mentioned above can be noticed crosswise our whole project. Pupils showed sensitivity, respect and curiosity towards the languages and cultures brought in the classroom by their peers.

Child 12	A me piacerebbe imparare il cinese come (nome bambino 20)	Durante l'attività del fiore
Child 4	Io metto il verde per lo spagnolo, come parla (nome bambino 7)	Durante l'attività del fiore

For example, child 12 and 4 express the will to learn Chinese and Spanish and they link these two languages to the pupils that speak them in the class: at the same time, they:

- I. Are aware of the linguistic and cultural difference present in the class;
- II. Accept and hold this difference with an open attitude;
- III. Recognize their friends as linguistic reliable experts;
- IV. Demonstrate the desire of learning a new language.

Children demonstrated to be conscious of the classroom linguistic background and to trust their foreign-speaker peers in all these occasions:

Child 1 Child 10	Serviva (nome bambino 20)!	Risposta a “Le lingue con cui ha mescolato le emozioni sono (...) e cinese.
Child 8	Perché è cinese	Risposta all'intervento precedente rivolta al compagno

Child 6	(Nome bambino 5), dillo!	Intervento spontaneo a “E in Albania come farà il cane?”
---------	--------------------------	--

Even when the language observed was completely invented, as for the reading of the book *Tarari tararera...* in the activity 8, children showed curiosity towards the language, demonstrating that they would have liked to know more about it.

Child 7	Che <i>idioma</i> parlano?	Intervento spontaneo durante la lettura
---------	----------------------------	---

However, we should report that the activity 8, which aimed at stimulating a metalinguistic reflection on the strategies that children used to understand the story, did not produce the expected results. Pupils were not capable of recognizing the procedures they used to get the meaning of an unknown language.

Child 6	Perché noi lo sappiamo che c'è una storia!	Risposta a “come avete fatto a capire questa storia?”
Child 1	Perché io la conosco quella lingua!	

For this reason, the researcher did not proceed in the reasoning, avoiding asking pupils what they would have done in case of meeting somebody who didn't speak their language.

All summed up, we can affirm that children, at the end of our project, displayed the implementation of various skills, attitudes and linguistic and metalinguistic strategies. They raised their awareness about their own linguistic knowledge and those of the students of the class; they started familiarizing with unknown sounds and languages through a playful approach and they learned and memorized some of them.

CONCLUSIONS

In conclusion, our *Éveil aux Langues* project carried out in one class belonging to the M. Montessori kindergarten in Lanzago (TV) showed positive responses to the inquiry question “Can an *Éveil aux Langues* project at the nursery school contribute to raise an awareness on linguistic and cultural diversity in children, and how?”.

During the implementation of our 9 activities, children experienced a contact with 13 different languages, having the possibility to manipulate, explore and reflect upon them, guided by the researcher. Task after task, pupils demonstrated to recognize their own linguistic background, realizing to possess plurilingual competences and being both proud to show them and happy to see them enhanced. Children noticed to be plunged in a plurilingual classroom environment and identified their foreign peers as reliable linguistic experts, trusting the information they provided. Moreover, they started using different linguistic codes in their communication, as a game (e.g.: greeting each other in different languages) and developed openness and curiosity towards new languages, willing to know more about them.

The results collected are surely positive, but they are not exhaustive. As a matter of fact, the data collecting method should include a pre and post-test, to compare the children’s initial and final conditions, allowing to analyze them to a deeper and more accurate level than the simple observation of pupils’ attitudes evolution conducted during the activities. Moreover, in order to give authentic linguistic inputs, (at least part of) the activities should be held by mother tongues as expert linguistic witnesses; at the nursery school this could be proposed to the foreign parents, in order to both involve them in sharing and enhancing their language and culture and, at the same time, give affective support to children, who are reassured by the presence of a well-known person in the class. In addition to this, the project could be further enriched by its expansion both in the duration and in the number of classes involved, so as to verify its effects on a wider sample and for a longer period of exposure.

Anyway, our project demonstrated that, even with limited resources available, the development of an *Éveil aux Langues* project at the nursery school helps children in acquiring a plurilingual and intercultural perspective. This is fundamental to understand that the use of this plural approach might answer to the worldwide educational need of conducting a plurilingual education from the very early age. Our project is just a small contribution to this theme, but we hope that initiatives like this could gradually help

attracting an increasing interest of schools and other educational institutions towards the cause, so that one day the *Éveil aux Langues* approach could cover a permanent position in all the school curricula.

BIBLIOGRAFIA

Andorno C., Sordella S., 2018, "Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'*Éveil aux Langues*", in De Meo A., Rasulo M. (a cura di), *Usare le lingue seconde*, AltLA, Milano.

<https://iris.unito.it/handle/2318/1660048#.XQphyYgzblU>, ultima consultazione il 5.06.2019

Armand F. et al.; 2008, "La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'*Éveil aux langues* à l'éducation plurilingue", in *Éducation et francophonie*, n. 1.

<https://id.erudit.org/iderudit/018089ar>, ultima consultazione il 8.06.2019

Armand F., 2014, "Pourquoi l'éducation inclusive en maternelle? Les jeunes enfants sont-ils <<racistes>>?", in *Revue préscolaire*, n.3.

https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/EAL/Articles-professionnelles/Armand-2014-Pourquoi-l-education-inclusive.pdf, ultima consultazione il 23.05.2019

Association for Language Awareness,

https://www.languageawareness.org/?page_id=48, ultima consultazione il 27.05.2019.

Balboni P.E, Coonan C.M., Ricci Garotti F. (a cura di), 2001, *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Perugia-Welland, Guerra-Soleil.

Balboni P.E., 2008, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET.

Balboni P.E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.

Balboni P.E., Caon F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

Beacco J.C., Byram, M., 2007, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Consiglio d'Europa.

<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>, ultima consultazione il 30.05.2019.

Beacco et al.; 2010, *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Consiglio d'Europa.

<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>, ultima consultazione il 30.05.2019.

Bear M. F., Connors B.W., Paradiso M.A., 2007, *Neuroscienze: esplorando il cervello*, Baltimora/Philadelphia, Edra.

- Bussolati E., 2009, *Tararì tararera...*, Milano, Carthusia.
- Camaioni L., 1997, "The emergence of intentional communication in ontogeny, phylogeny, and pathology", in *European Psychologist*, n. 2.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040.2.3.216>, ultima consultazione il 24.05.2019.
- Candelier M. et al.; 2003, *Janua Linguarum-la porte des langues: l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Kapfenberg, Consiglio d'Europa.
<http://archive.ecml.at/documents/pub121F2003Candelier.pdf>, ultima consultazione il 7.06.2019.
- Candelier M., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.
- Candelier M., 2013 "Les approches plurielles des langues et des cultures: des outils au service de l'accueil des apprenants migrants", in *Revue japonaise de didactique du français*, n.1.
https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/8/1/8_KJ00009936827/_pdf, ultima consultazione il 6.06.2019.
- Candelier M. et al.; 2012, *Le CARAP: une introduction à l'usage*, Consiglio d'Europa, Centro europeo per le lingue viventi (CELV).
https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/Livret_CARAP_Def_11-10-12_DEF_PourSite_Modif_27-10-12.pdf, ultima consultazione il 10.06.2019
- Candelier M. et al.; 2013, "Il CARAP, Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse", in *Italiano LinguaDue*, n.5.
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/3117>, ultima consultazione il 10.06.2019
- Caon F., 2006, *Pleasure in Language Learning and Teaching*, Perugia, Guerra.
- Caon F., Rutka S., 2013 "La glottodidattica ludica", in *modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals*, Venezia, Università Ca' Foscari.
http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf, ultima consultazione il 7.06.2019.
- Colistra M.G., 2007, "Chi accoglie chi", in Tosolini A. (a cura di), *A scuola di intercultura: cittadinanza, partecipazione, interazione: le risorse della società multiculturale*, Gardolo, Erickson.
- Consiglio d'Europa, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge University.
<https://rm.coe.int/16802fc1bf>, ultima consultazione il 25.05.2019
- Coonan C.M., 2000, "La ricerca azione", in *Rivista scuola e lingue moderne*, n.38.
https://www.academia.edu/3311353/La_ricerca_azione, ultima consultazione il 12.06.2019.

Coonan C.M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, Utet.

Cots J.M., 2013, "Language Awareness", in Chapelle C.A. (a cura di), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Hoboken, Blackwell.

Crescentini C., Marini A., Fabbro F., 2012, "Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo" in *EL.LE Educazione linguistica*, n.3.
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/3/competenza-e-disturbi-di-linguaggio-nel-plurilingu/art-10.14277-2280-6792-36p.pdf>, ultima consultazione il 27.05.2019.

Creswell J.W., 2007, *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*, Thousand Oaks/Londra/Nuova Delhi, Sage.

Daloiso M., 2009a, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.

Daloiso M., 2009b, *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia: fondamenti di glottodidattica*, Torino, UTET.

Daloiso M., 2015, "La rilevazione sistematica della competenza comunicativa dei bambini esposti alla lingua straniera Una ricerca nella scuola dell'infanzia", in *EL.LE Educazione linguistica*, n. 4.
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2015/3/art-10.14277-2280-6792-ELLE-4-3-15-1.pdf>, ultima consultazione il 11.06.2019.

DULALA, d'une langue à l'autre, <https://www.dulala.fr/>, ultima consultazione il 18.06.2019.

Fabbro F. et al.; 2012, "Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo", in *EL.LE Educazione linguistica*, n. 3.
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/3/competenza-e-disturbi-di-linguaggio-nel-plurilingu/art-10.14277-2280-6792-36p.pdf>, ultima consultazione il 27.05.2019.

Favaro G., 2016, "Parole d'infanzia. I bambini disegnano e raccontano la diversità linguistica" in Anfosso G. et al. (a cura di), *Parola di sé: Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Milano, Franco Angeli.

Favaro G., 2012, "Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale" in *Italiano LinguaDue*, n.1.
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/2283>, ultima consultazione il 6.06.2019.

Favaro L., 2016, "Verso l'insegnamento precoce" in Melero Rodríguez C. A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Ca' Foscari.
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969->

073-0-ch-06.pdf, ultima consultazione il 7.06.2019.

Gowsami U., 2004, "Neuroscience and education", in *British Journal of Education Psychology*, n.74
<https://doi.org/10.1348/000709904322848798>, ultima consultazione il 22.05.2019.

Hawkins E.W., 1999, "Foreign Language Study and Language Awareness", in *Language awareness*, n. 8.

Hélot C., 2010, "Tu sais bien parler Maîtresse! Negotiating languages other than French in the primary classroom in France", in Menken K., García O. (a cura di), *Negotiating language education policies: Educators as policy makers*, New York, Erlbaum.

Hélot C., 2012, "Multilingual Education and Language Awareness", in Chapelle C.A. (a cura di), *Encyclopedia of Applied Linguistics*, Hoboken, Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0781>, ultima consultazione il 3.06.2019.

Hélot C., Young A., 2006, "Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level", in García O. et al. (a cura di), *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalisation*, Clevedon, Multilingual Matters.

James C., Garrett P., 1992, *Language Awareness in the Classroom*, Londra, Longman.

Knudsen E. I., 2004, "Sensitive periods in the development of the brain and behavior", in *Journal of cognitive neuroscience*, n.16.
<https://doi.org/10.1162/0898929042304796>, ultima consultazione il 30.05.2019.

Krashen S.D., 1982, *Principles and Practise in Second Language Acquisition*, University of Southern California.

Marini A., Fabbro F., 2007, "Psycholinguistic models of speech production in Bilingualism and Multilingualism", in Ardila A., Ramos E. (a cura di), *Speech and language disorders in Bilinguals*, New York, Nova Science.
https://www.researchgate.net/profile/Andrea_Marini/publication/215778026_Psycholinguistic_models_of_speech_production_in_Bilingualism_and_Multilingualism/links/09e41513ee0174ccc3000000/Psycholinguistic-models-of-speech-production-in-Bilingualism-and-Multilingualism.pdf, ultima consultazione il 30.05.2019.

MIUR; 2012, "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" in *Annali della pubblica istruzione*.
http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf, ultima consultazione il 5.06.2019.

MIUR - Ufficio Statistica e studi, 2017, *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S.*

2016/2017

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0, ultima consultazione il 12.06.2019.

Mukerjee A., Guha P., 2007, "Baby's day out: Attentive Vision for Language Acquisition from Pre-Linguistic Concepts", in *Proceedings on 4th Workshop on Attention in Cognitive System*.

https://www.researchgate.net/publication/228556803_Baby's_day_out_Attentive_Vision_for_Language_Acquisition_from_Pre-Linguistic_Concepts/stats, ultima consultazione il 25.05.2019.

Munakata Y. et al.; 2004, "Developmental cognitive neuroscience: progress and potential", in *Trends in cognitive sciences*, n. 3.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.01.005>, ultima consultazione il 20.05.2019.

Noguerol A., "El programa EVLANG en sociedades multilingües, el ejemplo de Cataluña", in Muñoz H. *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

https://www.academia.edu/9609111/3.3_EL_PROGRAMA_EVLANG_EN_SOCIEDADES_MULTILING%C3%9CES_EL_EJEMPLO_DE_CATALU%C3%91A, ultima consultazione il 3.06.2019

Perregaux C. et al.; 2003, *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel, Secrétariat général.

<http://eole.irdp.ch/eole/presentation.html>, ultima consultazione il 5.06.2019.

Phipps A., González M., 2004, *Modern languages; Learning and teaching in an intercultural field*, Londra, Sage.

Stake R., 1995, *The art of case study research*, Londra/Thousand Oaks/Nuova Delhi, Sage Publications.

Svalberg A., 2007, "Language awareness and language learning", in *Language Teaching*, n.40.

<https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>, ultima consultazione il 30.05.2019.

Svalberg A., 2012, "Teaching for Language Awareness", in Chapelle C.A. (a cura di), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell.

<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1157>, ultima consultazione il 7.06.2019.

Svalberg A., 2016, "Language Awareness research: where we are now" in *Language Awareness*, n.25.

<https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122027>, ultima consultazione il 7.06.2019.

Tasca S., 2005, *Per i bambini, con i bambini. Da 0 a 6 anni*, Mammeonline.

Tucker G. R., 1999, "A global perspective on bilingualism and bilingual education", in *Georgetown University round table on languages and linguistics*.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.126.7896&rep=rep1&type=pdf#page=340>, ultima consultazione il 5.06.2019.

UNESCO, 2008, *Inclusive Education: The Way of the Future*, Ginevra, International Conference on Education.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf, ultima consultazione il 5.06.2019.

UNESCO, 2011, *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, Montreal.
<http://hdl.voced.edu.au/10707/240136.>, ultima consultazione il 6.06.2019.

Youtube, *Bye Bye Goodbye*,
<https://www.youtube.com/watch?v=PraN5ZoSjiY>, ultima consultazione il 24.05.2019.

Youtube, *Compter en mandarin*,
<https://www.youtube.com/watch?v=oj3byNlu6aw>, ultima consultazione il 22.05.2019.

Youtube, *Hello to all the children of the world*,
<https://www.youtube.com/watch?v=t68cblg0Dso>, ultima consultazione il 16.05.2019.

Youtube, *Old Mc Donald had a farm*,
<https://www.youtube.com/watch?v=5oYKonYBujg>, ultima consultazione il 20.05.2019.

Appendice 1 – Questionario profilo linguistico

Questionario anonimo per genitori. Progetto "Plurilinguismo", tesi di laurea magistrale Arianna Comin. Relatore: Prof. Fabio Caon, Università Ca' Foscari, Venezia

1. Dove è nato il bambino/dove è nata la bambina?

2. Qual è il Paese d'origine dei genitori?

3. Quali lingue parla il bambino e dove?

Luogo	Italiano	Dialetto			
A casa					
A scuola					
Con gli amici					

4. Che livello di conoscenza ha delle altre lingue?

Lingua	Parlato	Comprensione orale
Italiano	Es. Ottimo	

	Buono	
	Scarso	
Dialetto		
Inglese		

5. Con chi parla altre lingue?

Lingua	Genitori	Amici	Parenti	Compagni di classe	
Italiano					
Dialetto					
Inglese					

6. Se il bambino parla più lingue a casa, ha una lingua che utilizza di più per un motivo ed una che utilizza di più per un altro motivo es. inglese per parlare con i fratelli ma italiano con i genitori?

7. Leggi storie in altre lingue a tuo figlio? Sì No

8. Se sì, che storie sono?

Quanto spesso? Una volta al giorno 2/3 volte alla settimana tutti i giorni

9. Tuo figlio guarda la tv in altre lingue? Sì No

10. Se sì, cosa guarda?

Quanto spesso? Una volta al giorno 2/3 volte alla settimana tutti i giorni

11. Parli con tuo figlio in altre lingue? Sì No

Se sì, in che occasione?

Quanto spesso? Una volta al giorno 2/3 volte alla settimana tutti i giorni

Appendice 2 – Modulo di consenso raccolta materiale foto/video.



Università
Ca' Foscari
Venezia

Dipartimento
di Studi Linguistici
e Culturali Comparati

Oggetto: Autorizzazioni per materiale audio/video e fotografico per raccolta dati ai fini di studio e ricerca

Il sottoscritto Caon Fabio, in qualità di relatore della tesi di Laurea Magistrale della studentessa Comin Arianna, richiede la possibilità di registrare dati audio/video e di documentare le attività di studio e ricerca tramite materiale fotografico durante le ore relative al progetto sul Plurilinguismo. Il materiale raccolto sarà reso anonimo e sarà utilizzato solo a scopo di studio, ricerca e formazione.

Venezia, li 13 dicembre 2018

Ca' Bembo
Dorsoduro 1075
30123 Venezia

T +39 041 2345711
F +39 041 2345745

Cod. Fisc. 80007720271
RIVA 00816350276

Prof. Fabio Caon

Il sottoscritto (nome) _____ (cognome) _____

Autorizza

Non Autorizza

La raccolta dei dati tramite materiale audio, video e fotografico

Data, _____

Luogo, _____

Firma _____

2^a OSSERVAZIONE 20.02.2019

[LABORATORIO METAFONOLOGICO]

↳ fatto da maestra di classe
solo con grandi

lavoro sulla sillaba iniziale

↳ Tombola con animali, devono dire la
sillaba iniziale se
hanno l'animale
nella loro cartella

Flashcards con animali

poi lavoro su sillaba finale

+ difficile

↳ sempre tombola,
con sillaba finale

È il
1° giorno di questo lavoro → non conoscono molto
bene sillaba iniziale.

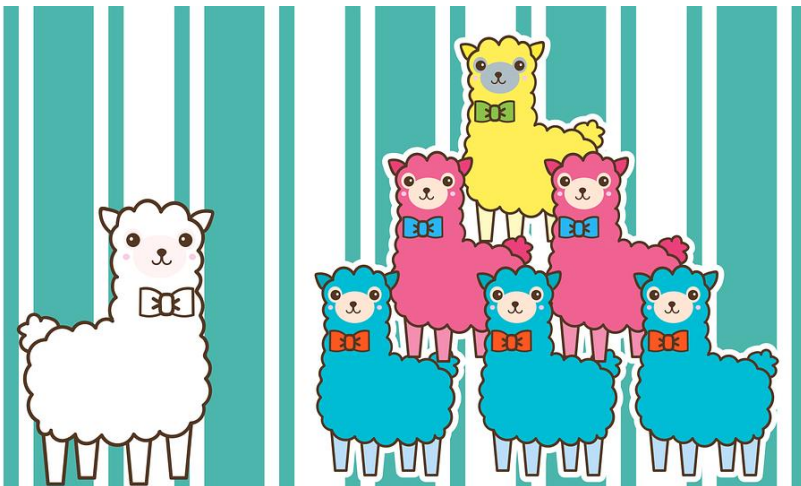
↳ maestra divide le
parole in corte, medie, lunghe → enfatizza
sillabe quando
produce
parole ~~con~~ dell'animale

↳ Prima
solo in classe mentre gli altri fanno
l'attività, poi arrivano dentro bimbi
piccoli.

Appendice 4 – Immagini a supporto del racconto



Çiftelia, strumento musicale Albanese.





Appendice 5 – Il fiore delle lingue

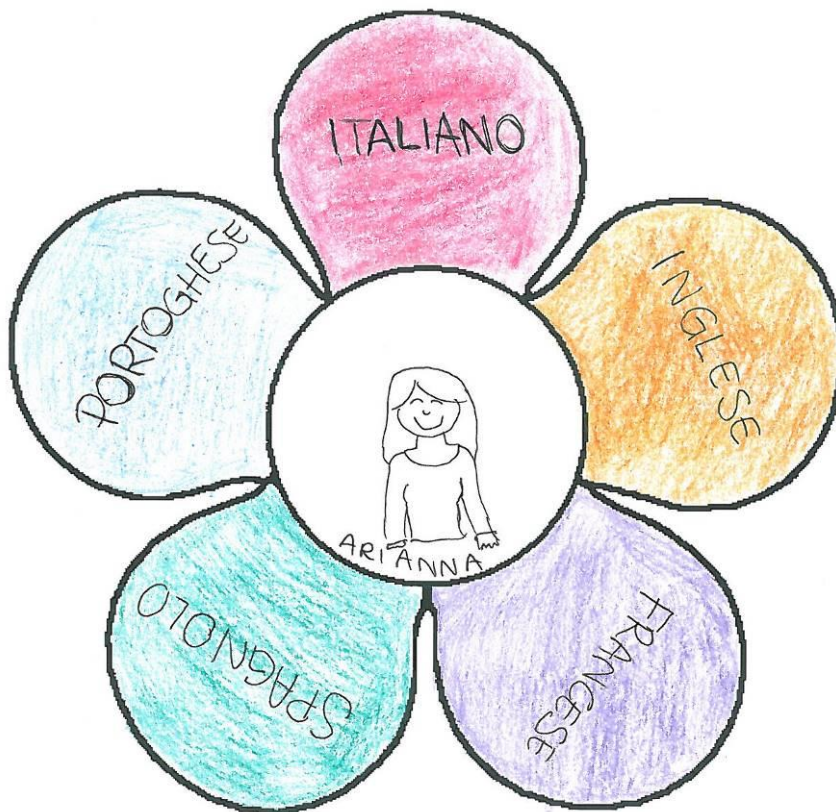


Les langues de chat



ANNEXE 3

Modèle de fleur



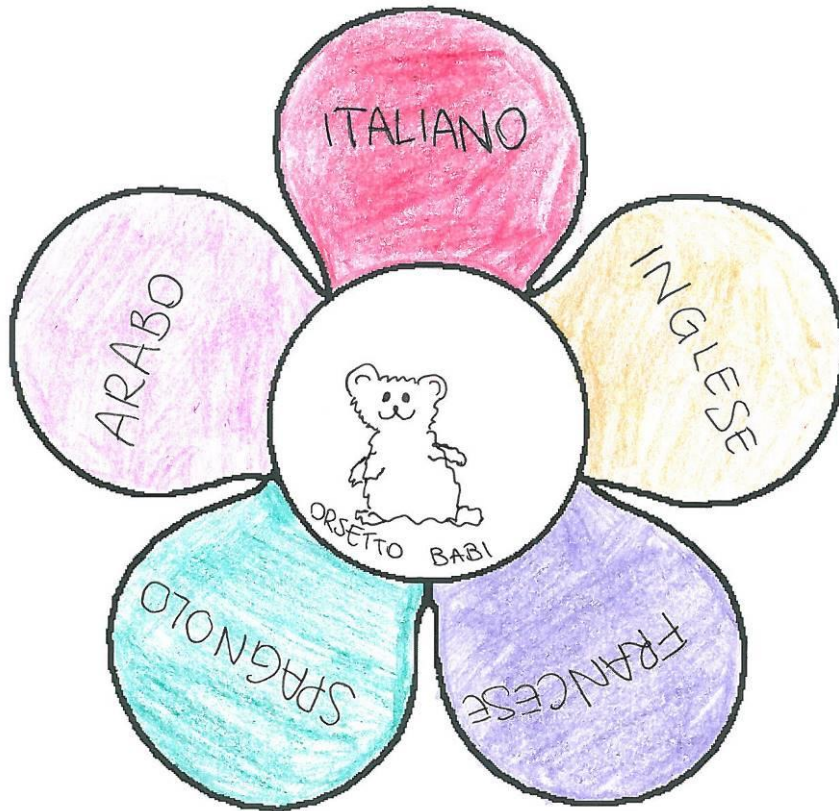


Les langues de chat



ANNEXE 3

Modèle de fleur



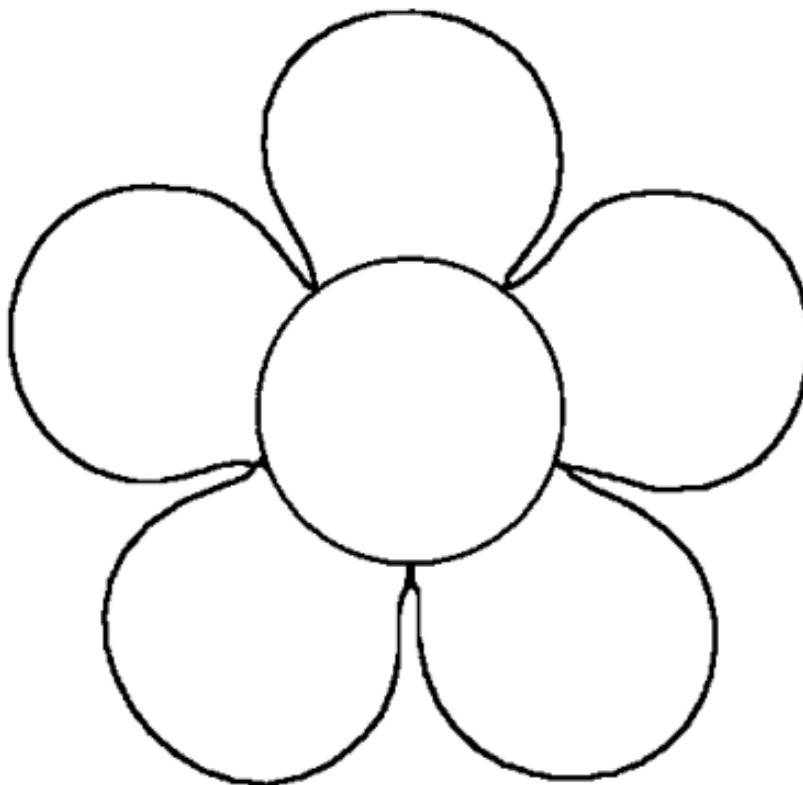


Les langues de chat



ANNEXE 3

Modèle de fleur



Appendice 6 – Trascrizione dei saluti

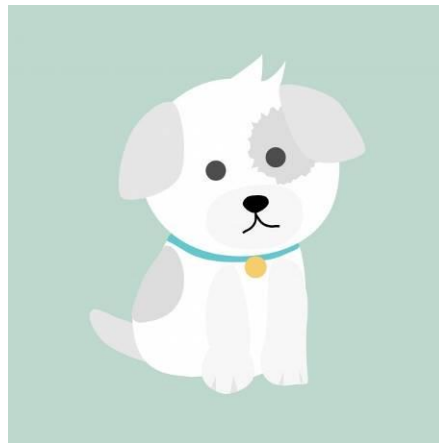
PAROLA ASCOLTATA	LINGUA
Hola	Spagnolo
Salut	Francese
Hi	Inglese
(Ni hao) 你好	Cinese mandarino
Salam aleykoum	Arabo
Ani sogoma	Bambara
(Priviet) привет	Russo
Bonjour	Francese

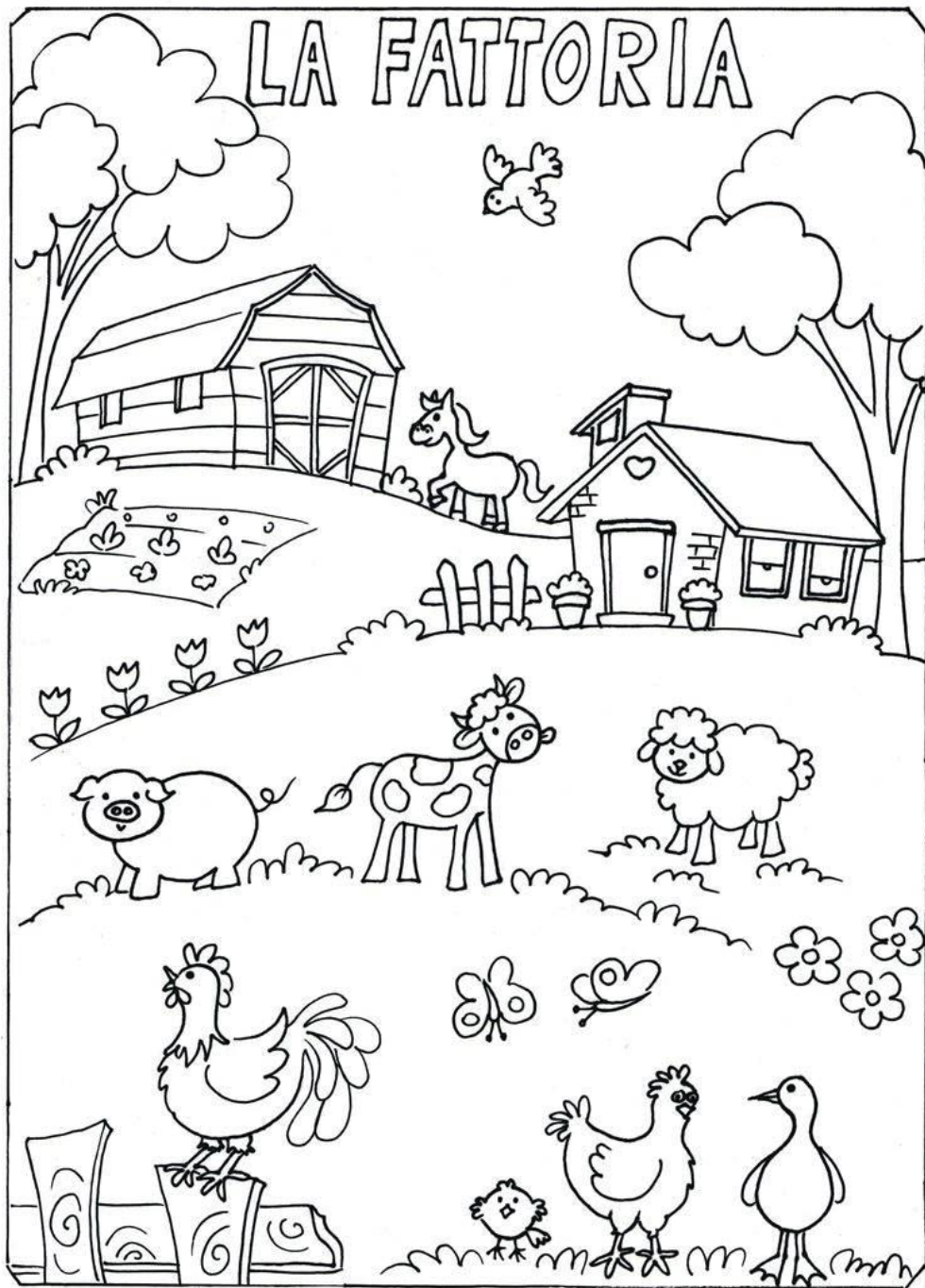
Appendice 7 – Testo canzone saluti

Hello, Bonjour, Buenos dias!
G'day, Guten-Tag, Konichiwa,
Ciao, Shalom, Do-Brey dien,
Hello to all the children of the world! (x2)

Appendice 8 – Immagini animali



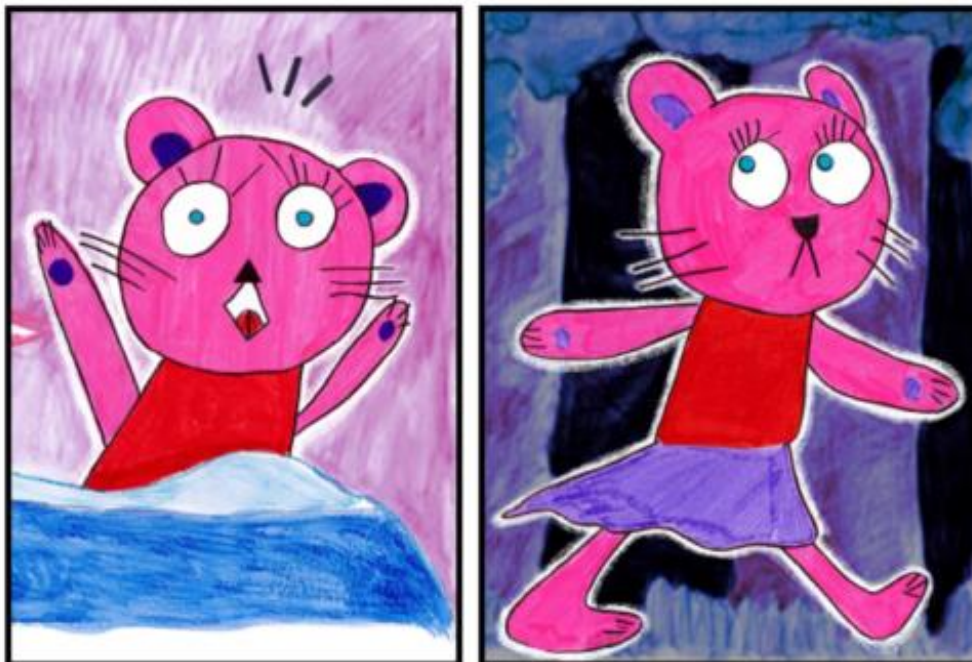


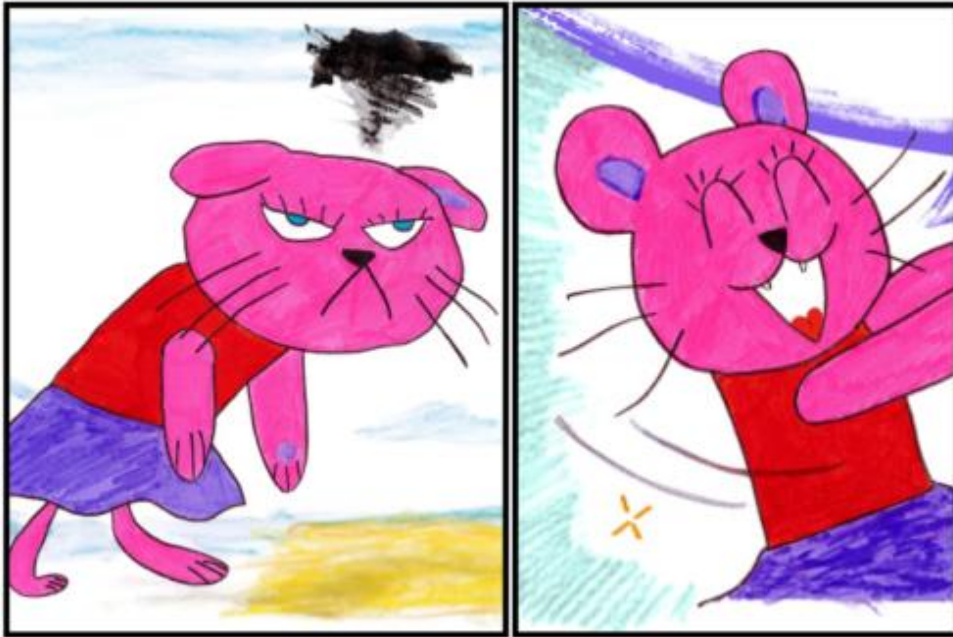


Appendice 10 – Memory game



Appendice 11 – Immagini emozioni





Appendice 12 – Menù



IL MIO QUADERNO



PLURILINGUE

Questo è il piccolo quaderno plurilingue che contiene alcuni dei lavoretti creati insieme durante le nostre due settimane del progetto di *éveil aux langues*.

L'*éveil aux langues* è un progetto di educazione plurilingue - cioè di un'educazione che mira all'accostamento (e non apprendimento!) di più lingue differenti – promosso dal Consiglio d'Europa. I bambini sono esposti a più codici linguistici con l'obiettivo di stimolare la loro curiosità verso le lingue e le culture differenti, ma anche di integrare i bambini bilingue o di madrelingua straniera, che possono sfruttare la propria conoscenza per arricchire il bagaglio dell'intera classe.

Durante il nostro progetto abbiamo imparato saluti, cibi e anche versi degli animali in diverse lingue, facendolo sempre giocando tutti insieme.

Sperando che questo possa essere solo l'inizio di un lungo viaggio...

Grazie di tutto bimbi, continuate a essere curiosi come siete.

Maestra Arianna e Orsetto Babi.



Leois

LA FAMIGUA PIRIPÚ
E L'ELFANTE



Appendice 14 – Fotografie attività

Attività 1



Attività 2





Attività 4







Attività 5



Attività 6



Attività 7



Attività 8



