

**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA  
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI  
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE  
PRIMARIA**

**ANNO ACCADEMICO 2019/2020**

**TESI DI LAUREA**

***Sensibilizzare gli allievi alla diversità linguistica e  
sonora attraverso gli approcci plurali e le educazioni:  
una riflessione teorica e un'esperienza pratica.***

**Docenti relatrici**

**Prof.ssa Gabriella Vernetto**

**Prof.ssa Manuela Filippa**

**Candidata Daniela Fachin**

**Matr. 12 A05 063**

## Ringraziamenti

*Desidero ringraziare le mie relatrici, la Professoressa Gabriella Vernetto e la Professoressa Manuela Filippa, per il supporto ricevuto durante la stesura della tesi, ma soprattutto per avermi fatto conoscere strumenti preziosi per la didattica delle lingue e per la creazione di ambienti musicali motivanti.*

*Ringrazio il gruppo Tandem Party, l'Associazione Uniendo Raices e l'Associazione Baobab Baobab per aver condiviso questo progetto, per le belle emozioni regalate durante gli incontri nelle classi e per aver offerto il loro contributo alla crescita di un'umanità rispettosa delle differenze linguistiche e culturali.*

*Ringrazio di cuore la mia Istituzione e i colleghi, in particolare delle classi quarte, per aver aperto le loro classi e aver condiviso con me la bellezza delle lingue, dell'arte e della musica, nella consapevolezza che "Solo la bellezza salverà il mondo".*

*Un ringraziamento speciale va alla mia famiglia: a Stefano, prezioso compagno di viaggio, che mi ha sostenuta in questa ennesima avventura e ai miei carissimi figli, per i loro sorrisi, il loro incoraggiamento ad una mamma che studia e lavora.*

*Un augurio a voi, Gabriele e Ilaria, perché possiate assaporare il gusto di far crescere un progetto con passione ed entusiasmo.*

*Un grazie agli amici che hanno sempre sostenuto le mie scelte e che hanno sempre brindato ai miei successi e condiviso i momenti difficili della vita, per esserci da ormai tantissimi anni.*

*Grazie a mamma Ada e a papà Daniele,  
a Isi e Tere  
per i loro esempi di vita.*

*Ultimo, ma non ultimo, un ringraziamento a me,  
per le lezioni imparate e per la tenacia dimostrata.*

*A Stefano, Ilaria e Gabriele con grande amore.*

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>8</b>
<b>CHAPITRE 1</b>	<b>9</b>
<b>LANGUES ET ACQUISITION</b>	<b>9</b>
1.1 Qu'est-ce qu'est une langue?	9
1.2 Langues et langues : quelques clarifications	10
On appellera langue première celle que l'individu a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage.	10
1.3 L'acquisition du langage	12
1.4 Le langage et le cerveau	16
1.5 Quand un enfant grandit dans la solitude: acquisition de la langue première	17
1.6 Apprentissage de la L2	20
<b>CHAPITRE 2</b>	<b>22</b>
<b>LES SONS ET LES ÉCRITURES DU MONDE</b>	<b>22</b>
2.1 Les sons de la parole et leur articulation	22
2.2 Écritures du monde	24
<b>CHAPITRE 3</b>	<b>26</b>
<b>LANGUES ET DROITS LINGUISTIQUES</b>	<b>26</b>
3.1 Les langues dans le monde	26
3.2 Les droits linguistiques dans les Conventions internationales	27
3.3 Les langues de l'Europe	29
3.4 Les lois au niveau européen	30
3.5 Les langues de l'Italie	31
3.6 L'hérédité de De Mauro à propos du plurilinguisme italien	32
3.7 A propos des langues nomades sur le territoire italien	35
3.8 Les langues de l'immigration sur le territoire italien	35
3.9 Les langues de la Vallée d'Aoste	38
3.10 Les Etats sont polyglottes, mais alors comment est née l'idéologie homoglotte?	39
<b>CHAPITRE 4</b>	<b>40</b>
<b>L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES</b>	<b>40</b>
4.1 Avant-propos	40
4.2 Méthodes d'enseignement des langues	41
4.3 Le difficile parcours vers le plurilinguisme dans l'éducation. Pourquoi opter pour le plurilinguisme?	47
4.4 Du "mono" au "pluri" en passant par le "bi"	47
4.5 L'apprentissage d'une deuxième, voire troisième langue	49
<b>CHAPITRE 5</b>	<b>52</b>
<b>LE PLURILINGUISME DANS L'ÉDUCATION DES LANGUES</b>	<b>52</b>



5.1 Le Conseil de l'Europe et le plurilinguisme dans l'éducation	52
5.2 Éducation plurilingue et interculturelle	54
5.3 Les approches plurielles : une nouvelle didactique des langues	56
5.4 L'éveil aux langues à l'école primaire	57
5.5 La didactique intégrée des langues	58
5.6 Intégration entre langues et disciplines (CLIL)	59
5.7 L'intercompréhension	60
5.8 Des supports pour la didactique du plurilinguisme à l'école	62
5.9 Le rôle de la motivation dans l'apprentissage des langues	63
<b>CAPITOLO 6</b>	<b>66</b>
<b>APPRENDIMENTO DELLA LINGUA E DISLESSIA</b>	<b>66</b>
6.1 Premessa	66
6.2 Lo sviluppo linguistico dell'allievo con dislessia	66
6.3 Alunno con DSA e affettività	70
6.4 Alunno con DSA e carico cognitivo	71
6.5 L'intervento intercomprensivo con il Kamishiabaï: un adattamento efficace per i bambini con DSA	73
<b>CAPITOLO 7</b>	<b>78</b>
<b>MUSICA E APPRENDIMENTO DEL LINGUAGGIO</b>	<b>78</b>
7.1 Premessa	78
7.2 Punti di contatto tra musica e linguaggio	78
7.3 Lo sviluppo ontogenetico di musica e linguaggio	80
7.4 Relazioni biologiche tra musica e linguaggio	82
7.5 Musica e apprendimento della lingua	85
7.6 Educare alla sonorità attraverso l'educazione musicale	91
7.7 Canti e filastrocche: "Dillo cantando per imparare meglio!"	92
7.8 I giochi motori cantati e il corpo del bambino	95
7.9 I corpi sonori	96
7.10 Il racconto e la musica	98
7.11 Musica e DSA	99
7.12 La musica aiuta la memoria	101
7.13 Musica per motivare	102
7.14 Musica e metacognizione	103
<b>CHAPITRE 8</b>	<b>105</b>
<b>UNE EXPÉRIENCE PRATIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE: UN PROJET D'ÉVEIL AUX LANGUES ET DIDACTIQUE INTÉGRÉE DES LANGUES</b>	<b>105</b>
8.1 Avant-propos	105
8.2 Cadre normatif	109
8.3 Supports utilisés dans les séances	110
8.4 Description d'une expérience du Projet: le conte plurilingue.	113
8.5 Considérations finales	115

<b>CONCLUSIONI</b>	<b>116</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>117</b>
<b>SITOGRAFIA</b>	<b>120</b>
<b>ATTIVITÀ FORMATIVE</b>	<b>123</b>
<b>ALLEGATO 1- BOUCLE D'OR ET LES TROIS OURS (CONTE SONORE)</b>	<b>124</b>
<b>ALLEGATO 2 - SPECTACLE FINAL AVEC PROJECTION DES PLANCHES DU KAMISHIBAÏ</b>	<b>128</b>
<b>ALLEGATO 3 - DIDATTICA INTEGRATA FRANCESE E INGLESE</b>	<b>130</b>
<b>ALLEGATO 4 - PLANCHES DU KAMISHIBAÏ AVEC ÉCRITURES EN PLUSIEURS LANGUES</b>	<b>144</b>



## INTRODUZIONE

Il presente lavoro di ricerca e di sperimentazione, in lingua francese e italiana, si occupa di indagare il delicato rapporto tra lingue e diritti umani e di come la didattica delle lingue, oggi, per rispondere ai bisogni di una società multietnica e plurilingue non possa trascurare il repertorio linguistico dell'alunno, per la costruzione di un'educazione linguistica funzionale e democratica.

Ho cercato pertanto di indagare il contributo apportato dalla linguistica acquisizionale all'apprendimento della L1, L2 e L3, per capire i meccanismi che presiedono all'acquisizione linguistica e come essi possano essere utilmente sfruttati ai fini di un miglioramento del processo insegnamento-apprendimento.

Ho effettuato una ricerca sui principali metodi di insegnamento delle lingue che hanno caratterizzato il ventesimo e l'inizio del ventunesimo per estrarne i principi pedagogici e le caratteristiche salienti che gradualmente hanno portato a riconoscere all'apprendente un ruolo più attivo e competenze linguistiche e culturali plurali.

Ho approfondito le problematiche che possono emergere nell'apprendimento delle lingue in soggetti con Dislessia evolutiva e ho cercato le possibili strategie didattiche per rispondere in modo efficace e motivante ai loro bisogni linguistici.

Ho quindi indagato il contributo offerto dagli approcci plurali nella letteratura di settore e il ruolo svolto in particolare dalla musica, come prezioso mediatore didattico per sensibilizzare gli allievi alla diversità sonora e per la costruzione di un contesto di apprendimento inclusivo.

Ho, infine, costruito un percorso interdisciplinare lingue-educazioni, attraverso gli approcci plurali, nelle classi quarte di una Istituzione scolastica della città di Aosta, in cui ho potuto sperimentare le conoscenze psico-pedagogiche e didattiche acquisite durante il percorso di ricerca e di studio.

# CHAPITRE 1

## LANGUES ET ACQUISITION

### 1.1 Qu'est-ce qu'est une langue?

*Lingua* : in linguistica, sistema di simboli (anzitutto fonici, secondariamente anche grafici) per mezzo dei quali gli esseri umani elaborano e comunicano il pensiero, parlando e scrivendo.

*Dizionario Sabatini-Colletti*

*Lengua* : Sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura.

*Diccionario de la lengua española Real Academia Española*

*Língua* : Sistema de comunicação comum a uma comunidade linguística.

*Dicionário Priberam de Língua Portuguesa*

*Langue*: système d'expression et de communication par des moyens phonétiques (→ parole) et éventuellement graphiques (→ écriture), commun à un groupe social (communauté linguistique).

*Dictionnaire Petit Robert*

*Sprache* : unter Sprache versteht man im allgemeinen Sinn alle komplexen Systeme der Kommunikation. Darunter fallen die menschlichen natürlichen Sprachen sowie auch konstruierte Sprachen, aber auch im Tierreich existieren Zeichensysteme und kommunikative Handlungen, die als Sprache bezeichnet werden, etwa die Tanzsprache der Bienen<sup>1</sup>.

*Language* : The system of communication in speech and writing that is used by people of a particular country or area.

---

<sup>1</sup> URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Sprache>, consulté le 20/01/2021

[uncountable] the use by humans of a system of sounds and words to communicate.

*Oxford Learner's Dictionary of Academic*

язык *yazyk* : [countable] сложная знаковая система, естественно или искусственно созданная и соотносящая понятийное содержание и типовое звучание (написание).<sup>2</sup>

اللغة: هي نسق على من الإشارات والرموز، تشكل أداة من أدوات المعرفة، وتعتبر اللغة أهم وسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة. وبدون اللغة يتعذر نشاط الناس المعرفي. ترتبط اللغة بالتفكير ارتباطًا وثيقًا؛ فأفكار الإنسان تصاغ دومًا في قالب لغوي، حتى في حال تفكيره الباطني.<sup>3</sup>

语言<sup>4</sup>

语言是一类复合交流系统，主要包含其形成、习得、维护及应用，特别是相应的人类能力。某一门语言则是这类系统的具体例子。除了交流溝通外，語言也是一個人的身分認同中主要的構成部分，也是溝通一個文化的主要成分之一

## 1.2 Langues et langues : quelques clarifications

On appellera langue première celle que l'individu a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage<sup>5</sup>.

Comme le milieu de la petite enfance est en général lié à la mère, la langue première est dite souvent maternelle, quoique des sociétés existent où les contacts avec d'autres membres du groupe sont déterminants.

Cette définition a donc une valeur psychoaffective.

---

<sup>2</sup> URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/язык>.

<sup>3</sup>

[لغة - ويكيبيديا](https://ar.wikipedia.org/wiki/لغة)  
ar.wikipedia.org > wiki > لغ.

<sup>4</sup> <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%AA%9E%E8%A8%80>.

<sup>5</sup> Martinez P. (2017) *La didactique des langues étrangères. Que sais-je?*. PUF Presses Universitaires de France, Paris.

*Langue seconde*, généralement, pour le même individu est toute langue qu'il aura apprise ensuite, par exemple à l'école et non plus dans un milieu proche où il a été élevé. Dans les familles plurilingues, la deuxième langue peut être apprise aussi en contexte familial<sup>6</sup>.

"Première" ne signifie pas la plus utile ou la plus prestigieuse, et "seconde" (L2) ne voudra pas dire "secondaire".

Cette acception langue première/langue seconde peut recouvrir celle de "vernaculaire/véhiculaire". "Le vernaculaire est une langue (ou une variété telle qu'un dialecte), utilisé au foyer familial, à la maison, tandis que le véhiculaire dépasse le cadre de vie d'une communauté linguistique et répond à un besoin social d'intercommunication entre groupes dotés de vernaculaires spécifiques."<sup>7</sup>

Dans une autre acception langue seconde prend un sens collectif<sup>8</sup>. On implique alors une position particulière de cette langue, officiellement ou de manière tacite. On parle parfois de statut spécial, d'un fonctionnement social et d'une situation culturelle privilégiée (Dumont, Maurer, 1995), liée par exemple à une histoire coloniale et un environnement favorable: une "logistique" médiatique, scolaire, administrative, commerciale qui favorise l'emploi de la langue seconde (Cuq, 1989).

C'est le statut du français dans plusieurs pays d'Afrique. Dans plusieurs cas, la langue seconde a accédé à l'appellation de langue officielle à côté ou à la place des langues nationales (Anglais en Afrique orientale, français en Haïti).

Enfin, on entendra parler de langue seconde pour qualifier le statut des langues adoptées par des nouveaux arrivants dans un milieu allophone (étudiants, immigrants...).

La *langue étrangère*<sup>9</sup> se caractérise par son caractère de langue apprise après la première sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente en accompagne l'apprentissage.

La *langue ethnique*<sup>10</sup> c'est la langue de la communauté d'origine d'une personne quand elle n'est pas sa langue maternelle, mais c'est quand même présente dans le contexte des immigrés : c'est le cas, par exemple, des fils des immigrés en Italie, qui sont désormais

---

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 21.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>10</sup> Balboni P. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Università, Novara, p.126.

devenus italophones, mais ils peuvent entendre ces langues parlées à la maison ou dans des émissions radiophoniques et télévisées.

*La langue franca*<sup>11</sup> : pendant mille ans fut le latin, mais aujourd'hui c'est l'anglais. C'est une version simplifiée de la langue anglaise (sans arriver au *pidgin*) pour faciliter la communication internationale.

On parle de *minorité linguistique*<sup>12</sup> (Francescato 1922-2001) quand un groupe, généralement peu nombreux (parfois même très restreint), dans lequel les locuteurs «allophones» ont pour première langue ou langue maternelle, c'est-à-dire acquise dès la première socialisation, une langue autre que la langue nationale. Puisque pour des raisons évidentes ces locuteurs ne peuvent se dispenser d'apprendre la langue de la nation (du groupe majoritaire ou de la langue dominante), une relation s'établit entre les deux langues qui suggère la présence d'une situation bilingue.

*Le dialecte*<sup>13</sup> (Dardano 1996) comprend deux significations différentes. La première est qu'il s'agit d'un système linguistique autonome vis-à-vis de la langue nationale, donc un système qui a des caractères structurels et une histoire distincte de ceux de la langue nationale. La deuxième signification est que le dialecte est une variété parlée de la langue nationale, c'est-à-dire une variété du même système (par exemple, les dialectes anglo-américains sont des variétés parlées de l'anglais américain, avec les mêmes caractères structurels de la langue nationale) .

Le dialecte est donc la langue d'un territoire géographiquement délimité, généralement considéré comme spontané et non formalisé, non institutionnalisé, différent par le rôle social exercé, de la langue.

### 1.3 L'acquisition du langage

Tout langage se construit à partir de la nécessité de communiquer et de partager des informations. L'acquisition d'une langue fait donc partie intégrante de la socialisation de l'enfant au sein de la communauté.

---

<sup>11</sup> *Ibidem.*

<sup>12</sup> Marcato C. (2012), *Il plurilinguismo*, Editori laterza, p. 89.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 87.



A la naissance tous les enfants du monde ont des dispositions pour parler toutes les langues sans exception. Ce n'est qu'ensuite qu'ils se préparent à parler la langue qu'ils entendent<sup>14</sup>.

Parler nécessite du contrôle et de la coordination de mouvements agissants sur le trajet de l'air contenue dans les poumons, le pharynx, le nez et la bouche, de façon à produire l'émission du son désiré. Que l'enfant crie, gazouille ou babille, il s'entraîne à l'acquisition du langage.

L'acquisition du langage obéit à la chronologie suivante<sup>15</sup>.

Dans la première étape on a la perception des sons articulés : le bébé reconnaît quelques mots simples (ex. "papa"), sans encore pouvoir les prononcer.

Dès la naissance, l'enfant s'exprime par ses pleurs et ses cris, qui sont les premiers moyens d'expression du nourrisson. Les nouveau-nés montrent une orientation spécifique vers la voix humaine, des réseaux cérébraux dédiés et une capacité de mémorisation précoce des sons de la langue maternelle. L'entourage du nourrisson va donner du sens même aux bruits qui ne l'ont pas pour le bébé. Les indices sonores comme le volume, le timbre de la voix, le rythme du souffle, ainsi que les expressions du visage, les grimaces, les sourires, les gestes permettent de décrypter le message. Seulement vers l'âge de deux mois, sauf dans les cas de maladie, le long gémissement lancinant est déjà un appel véritable et intentionnel. L'enfant a enregistré les réponses de ses proches à ses cris et il commence à en nuancer l'expression pour faire réagir ses parents.

Dans la deuxième étape, toujours prélinguistique, le gazouillis traduit un état de satisfaction et témoigne l'acquisition de différents phonèmes. Tout d'abord, le nourrisson produit les sons, les adultes les commentent, les répètent, y réagissent. Les voyelles sont acquises en premier, vers huit semaines. À vingt-huit semaines, l'enfant dit «ba», «ca», etc. Tous les nourrissons du monde gazouillent de la même manière, c'est un langage international.

Vers six mois, les enfants varient l'intonation, la dynamique et la durée des productions sonores. La maîtrise des mouvements fins de la langue et des lèvres permet l'articulation des syllabes. Tout d'abord les sons syllabiques sont répétés sans arrêt. Ensuite la syllabe est doublée de façon intentionnelle («papa») et reprise par l'entourage. Même les bébés

---

<sup>14</sup> Kail M. (2020), *L'acquisition du langage. Que sais-je?*, Presses universitaires de France, Paris.

<sup>15</sup> *Ibidem* et Musée *Mundolingua*, Rue Servandoni, Paris (visité en juillet 2020).

sourds ont, jusqu'à l'âge de quatre ou cinq mois, les mêmes types de production vocale. Elles cessent à l'âge où commence le babillage chez les enfants entendants.

L'apprentissage du babillage passe donc par la perte de potentialités innées et diffère d'une langue à l'autre.

Dans la troisième étape, vers onze mois, l'enfant prononce le premier mot, généralement «papa» ou «maman». Dans toutes les langues du monde, les dénominations des parents viennent des syllabes faciles («baa» en arabe, «pa» en chinois). Même après avoir produit ses premiers mots, le nourrisson continue à babiller.

À un an, les bébés disent entre cinq et dix mots. Lent jusqu'à dix-huit mois, le développement du vocabulaire est phénoménal entre vingt et un et vingt-quatre mois (de cent à deux-cent mots).

Dans la phase initiale de communication véritablement parlée, l'enfant n'utilise qu'un seul mot auquel il attribue le sens d'une phrase.

Ces premiers mots sont aussi des «mots valises», polysémiques. «Lolo», par exemple, peut signifier à la fois le lait, le sein, le biberon, la faim, la soif, etc.

Vers deux ans, l'enfant juxtapose deux mots, qui ont chacun leur signification, pour former des phrases contractées: «papa parti», «donne eau».

Au début, l'enfant peine à dire plus de deux mots à la fois, le plus souvent un verbe suivi d'un nom désignant un objet concret, le tout sans article, ni pronom, ni conjugaison. L'enfant veut dire plus qu'il ne peut dire, son intention dépasse la capacité d'expression.

En donnant aux premiers mots un sens et une valeur de communication, les parents vont provoquer chez l'enfant le désir de parler.

Vers trois ans, l'enfant acquiert la première syntaxe: les phrases grammaticales apparaissent. L'enfant dit alors son nom et son prénom, raconte ce qu'il a fait ou vu, pose des questions. Il utilise plus de 300 mots. A partir de quatre ans, les enfants disposent d'une structure syntaxique hiérarchique.

Vers cinq ans, les pronoms relatifs et les conjonctions apparaissent, l'enfant conjugue. A six ans, l'enfant enrichit encore son vocabulaire et sa syntaxe.

L'âge a une influence sur l'acquisition de la phonologie : les études montrent que la période la plus favorable se termine vers sept ans<sup>16</sup>. Mais d'autres études montrent qu'apprendre relativement tard une langue ne constitue pas un obstacle pour atteindre

---

<sup>16</sup> Revelli L. (a.a.2018-2019 Scienze della Formazione Primaria, Università della Valle d'Aosta), *Corso di Didattica della lingua italiana*, rif. a R.Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.

une prononciation native. “Un apprentissage intensif de la perception et la production de L2, une importante exposition à L2 et une forte motivation à parler sans accent constituent des facteurs décisifs”<sup>17</sup>.

Dans les apprentissages morpho-syntaxiques jouent un rôle fondamental les compétences acquises en L1 et les stratégies d'apprentissage, tandis que les apprentissages lexicaux continuent toute au long de la vie<sup>18</sup>.

Pourquoi les enfants sont-ils normalement favorisés dans les apprentissages linguistiques? Des hypothèses neurologiques et sociales pourraient nous venir à l'aide. D'un côté la latéralisation nous suggère qu'entre trois et cinq/huit/douze ans l'hémisphère gauche devient dominant pour le langage à cause du processus de myélinisation, responsable de la conductivité neuronale, plus intensif à cet âge<sup>19</sup>. Il y aurait un véritable «indicateur horaire» du développement des différentes zones potentiellement impliquées dans le langage.

De l'autre côté la grande affection de l'enfant à l'adulte et l'attachement de ce dernier à la langue maternelle et à sa culture d'origine, le gros désir de communiquer de l'enfant, la qualité et la quantité de l'input linguistique reçu poussent l'enfant à apprendre une langue sans un remarquable effort.

Seules de graves insuffisances de cet environnement ou des pathologies neuro-cognitives et sensori-motrices du développement peuvent entraver l'émergence de cette activité langagière<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Kail M. (2020), *L'acquisition du langage. Que sais-je?*, Presses universitaires de France, Paris, p. 73.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> Revelli L (a.a.2018-2019 Scienze della Formazione Primaria, Università della Valle d'Aosta), *Corso di Didattica della lingua italiana*, rif. a R.Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.

<sup>20</sup> Kail M. (2020), *L'acquisition du langage. Que sais-je?*, Presses universitaires de France, Paris.

## 1.4 Le langage et le cerveau

Dans le processus d'acquisition de la langue avant trois ans de vie, les mots "vides" comme les articles, les prépositions, les conjonctions et les pronoms vont se fixer dans le cervelet, que les module automatiquement<sup>21</sup>.

Dans le cortex gauche les mots "pleins" comme les noms, les adjectifs, les adverbes et les verbes viennent enregistrés et ils sont gérés selon des processus neurologiques contrôlés, ça signifie qu'ils ne sont pas automatiques<sup>22</sup>. Vers cinq-six ans l'enfant automatise tous les processus linguistiques, ceux qui sont gérés par le cervelet et ceux qui sont contrôlés par le cortex gauche. Deux aires du cortex cérébral semblent spécialisées dans la production des mots et de règles grammaticales : l'aire de Broca et l'aire de Wernicke, mais des images du cerveau humain obtenues par tomographie ont montré que des structures propres au langage sont présents un peu partout dans le cerveau, depuis le cortex préfrontal jusqu'aux zones basses comme on vu avant comme le cervelet<sup>23</sup>.

L'hémisphère gauche préside aux opérations à caractère analytique et rationnel, tandis que l'hémisphère droit gère les perceptions globales (holistiques) et émotives. Même si la représentation mentale de la langue trouve place dans l'hémisphère gauche, l'hémisphère droit est aussi important pour la compréhension linguistique.

Quand on étudie une langue les deux modalités s'activent, celle globale et celle analytique, seulement pendant le contrôle grammatical on utilisera celle analytique. Pourtant l'hémisphère droit gère la dimension affective/émotive et elle joue un rôle essentiel dans la motivation qui donne plaisir pour l'apprentissage.

Balboni, dans son ouvrage *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue straniere*<sup>24</sup> (2008) utilise le terme "d'intégration bimodale" : tous les deux hémisphères sont impliqués dans l'acquisition linguistique, même si chacun s'est spécialisé pour exécuter ses propres tâches. L'hémisphère gauche est déterminant pour la compréhension et pour l'élaboration du langage littéral, phonétique et syntaxique. Il possède une perception analytique,

---

<sup>21</sup> Revelli L (a.a.2018-2019 Scienze della Formazione Primaria), *Corso di Didattica della lingua italiana*, rif. a R.Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> *Musée Mundolingua*, Paris, visité en juillet 2020.

<sup>24</sup> Balboni P. (2012), *Le sfide di Babele. Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Università, p. 74.

séquentielle, logique (cause-effet; avant- après) et il est lié à la compréhension dénotative du langage. L'hémisphère droit (qui coordonne aussi l'activité visuelle) a, au contraire, une perception globale, simultanée, analogique du contexte et vise à la compréhension des métaphores et de l'ironie. Cet hémisphère entre, donc, en jeu dans les aspects liés au message avec lequel on exprime les différents mots, les phrases et le contenu émotionnel. Ce principe sera repris par l'opposition de Krashen entre "acquisition", qui permet de retenir une information dans la mémoire à long terme et l'intégration profonde entre les deux hémisphères et "apprentissage", qui a lieu dans la mémoire à moyen terme et s'appuie sur l'hémisphère gauche<sup>25</sup>.

En plus, un autre principe, celui de la "directionnalité"<sup>26</sup>, établit que l'utilisation bimodale du cerveau suit une direction précise: de l'hémisphère droit, qui donne importance au contexte, au global, à l'émotion, l'information arrive à l'hémisphère gauche, qui donne importance au formel, à l'analyse, à la raison.

## **1.5 Quand un enfant grandit dans la solitude: acquisition de la langue première**

Parmi les cas d'enfants sauvages, on connaît celui bien documenté de Victor d'Aveyron<sup>27</sup>, un garçon âgé de douze ans, découvert dans une forêt à la fin du XVIIIe siècle et dont s'est occupé le docteur Jean Itard, sans jamais réussir à lui apprendre à parler.

Le cas de Génie<sup>28</sup> avait relancé le problème. Génie est une fillette de treize ans, découverte en 1970 en Californie, après avoir passé son existence enfermée dans un placard.

---

<sup>25</sup> Krashen, linguiste américain, a mené plusieurs recherches dans le domaine d'étude de la seconde langue. Il différencie l'acquisition de l'apprentissage. Il y a acquisition quand on apprend une langue de manière spontanée, inconsciente et intentionnelle, dans un contexte immersif: c'est le cas des enfants qui apprennent la langue maternelle ou seconde langue et utilisent une grammaire implicite. Il y a apprentissage quand on apprend une langue de manière consciente et intentionnelle : c'est le cas des contextes formels comme l'école, où les enfants prennent des cours. L'acquisition est durable dans le temps, tandis que l'apprentissage fournit des compétences provisoires.  
[http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf).

<sup>26</sup> Balboni P. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Università, p. 74.

<sup>27</sup> URL: [https://it.wikipedia.org/wiki/Victor\\_dell%27Aveyron](https://it.wikipedia.org/wiki/Victor_dell%27Aveyron), consulté le 20/01/2021.

<sup>28</sup> URL: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Genie>, consulté le 20/01/2021.

Des psycholinguistes se sont penchés sur son cas. Lors de sa découverte, elle ne pouvait pas parler, mais seulement gémir. Au fil du temps, elle a réussi à apprendre quelques mots, sans jamais arriver à parler normalement.

Il existe un nombre infini de paramètres à prendre en compte pour expliquer l'incapacité d'acquérir la parole, voire l'âge à partir duquel ces enfants ont été séparés de tout contact humain, le temps passé sans parler, la stimulation mentale pendant qu'ils étaient séparés etc.

Mais au fil des années, certaines hypothèses générales ont été formulées en ce qui concerne l'acquisition du langage, ce qui est connu comme la "période critique".

L'hypothèse de la période critique pour l'acquisition du langage stipule essentiellement que les humains auraient une fenêtre d'opportunité pour apprendre. Si cette période s'écoule sans que l'enfant ne soit exposé à la langue et à sa pratique, alors l'opportunité est perdue pour toujours. Le terme se réfère à la période de formation physique du cerveau plus qu'au total d'interactions sociales à cet âge. Chez l'humain, le développement du langage constitue sans doute le plus fascinant exemple de plasticité cérébrale. Celui-ci s'effectue en étapes claires durant lesquelles des représentations mentales de plus en plus complexes sont consolidées : phonologie de zéro à un an, sémantique de un à quatre ans, puis enfin la syntaxe et la grammaire dont la base sera maîtrisée vers cinq ans<sup>29</sup>.

Combien le langage est-il acquis et combien est-il inné?

Noam Chomsky<sup>30</sup>, au cours des années soixante, a hypothéqué l'existence du Langage Acquisition Device (LAD)<sup>31</sup>, en étudiant surtout l'aspect syntactique du langage. Selon le linguiste, chaque être humain hériterait, grâce à son appartenance à l'espèce humaine, un dispositif qui prépare et permet l'acquisition des langues. Il appelle ce dispositif la grammaire universelle. Cette grammaire serait une capacité innée, même si les formes de son actualisation sont acquises. En faveur de cette thèse il y aurait qu'une partie de la grammaire n'est pas apprise, mais construite spontanément. La capacité d'apprendre une langue, donc, serait déjà présente, c'est-à-dire implantée biologiquement. En plus sa

---

<sup>29</sup> Kail M. (2020), *L'acquisition du langage. Que sais-je?*, Presses universitaires de France, Paris.

<sup>30</sup> URL :[https://it.wikipedia.org/wiki/Noam\\_Chomsky](https://it.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky).

<sup>31</sup> Balboni P. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nella società complessa*, UTET Università, Novara.

grammaire générative<sup>32</sup> montre qu'il y a des processus génératifs simples et communs à tous les hommes. S'il sont communs à tous (universels), il est alors assez légitime de penser qu'ils soient d'origine génétique. La thèse, prise au sens restreint, selon laquelle la faculté de langage est déterminée par la biologie humaine a suscité de vifs débats.

Cependant, il n'y a aucune conclusion définitive à ce débat puisque les exemples réels d'enfants sauvages ont fourni des preuves pour les deux camps. Aujourd'hui on préfère parler des périodes sensibles<sup>33</sup>, voire des fenêtres d'opportunités, plutôt que de période critique.

Par ailleurs, les manifestations anormales repérées chez les débutants tardifs peuvent relever de facteurs psychologiques et/ou cognitifs généraux, qui semblent être associés à l'absence d'input langagier pendant la petite enfance (voir, par ex., Lundy, 1999 ; Peterson et Siegal, 1995) plutôt qu'à des contraintes liées à la période critique.

Par conséquent, translater cette détermination structure biologique- acquisition du langage est discutable et, à ce jour, n'est pas démontrée.

L'enfant, en conclusion, doit être exposé au langage, avoir un modèle de repère et, surtout, la possibilité d'utiliser ce langage.

Selon Vygotskij avec l'aide de l'adulte, l'enfant se "hausse" à des formes d'activités dont il serait incapable seul.

"Ainsi l'élément central, écrit Vygotski, pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage pour le développement et c'est là aussi précisément le contenu du concept de zone de développement prochain"<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> URL:

<http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/introduction-a/la-grammaire-generative-et-transformationnelle-bref-historique>.

<sup>33</sup> R.Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.

<sup>34</sup> URL: <https://books.openedition.org/septentrion/14167?lang=it#ftn14>, consulté le 20/01/2021.

## 1.6 Apprentissage de la L2

Peu de chercheurs contestent le fait que des apprenants précoces – exposés à la L2 de manière substantielle et continue – tendent à atteindre un niveau de compétence supérieur à celui d'apprenants dont l'exposition commence plus tard<sup>35</sup>.

Mais existe-t-il une période critique pour acquérir une compétence native en L2?

Scovel suggère que si l'apprentissage d'une L2 commence après l'âge de 12 ans, les apprenants ne pourront jamais "pass themselves off as native speakers phonologically"<sup>36</sup>. Ces affirmations sont contredites par des études empiriques portant sur des débutants plus âgés ayant atteint des niveaux de compétence très élevés en L2 (Hyltenstam & Abrahamsson, 2000 : 155)<sup>37</sup>. Ces études font observer que les apprenants dont l'apprentissage de la L2 commence après la puberté n'ont pas un comportement linguistique exactement similaire à ceux des locuteurs natifs unilingues, mais ils ajoutent qu'il en est de même pour les apprenants précoces<sup>38</sup>.

Selon Lenneberg, après la puberté les apprenants doivent faire un entraînement conscient qui exige un véritable effort pour apprendre une deuxième langue<sup>39</sup>.

Même s'il est vrai que l'apprentissage tardif des L2 exige plus d'efforts conscients, cela n'étaye pas nécessairement l'hypothèse de Lenneberg, dans la mesure où l'apprentissage conscient accompagne le développement cognitif dans tous les domaines.<sup>40</sup>

Une bonne partie de la recherche récente indique que les apprenants pubères d'une L2 traitent des phénomènes de la langue qui, selon la théorie chomskienne, sont régis par la Grammaire Universelle, de la même façon que ceux qui acquièrent cette langue comme L1 et suggèrent que les apprenants tardifs qui réussissent s'appuient davantage sur leur capacité à l'analyse verbale que ne le font les apprenants précoces<sup>41</sup>.

---

<sup>35</sup> URL: <https://journals.openedition.org/aile/2163>, *Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires*, 2003.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> <https://journals.openedition.org/aile/2163>, *Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires*, 2003.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> *Ivi*, par ex., Bruhn de Garavito, 1999 ; Dekydtspotter, Sprouse & Thyre, 1998. Certaines études effectuées (notamment DeKeyser, 2000 ; Harley & Hart, 1997).



Il existe un large accord chez les chercheurs en L2 pour estimer que les apprenants précoces atteignent à la longue (en règle générale) des niveaux de compétence plus élevés que ceux qui commencent plus tard, même si ces derniers manifestent un avantage au départ<sup>42</sup>. Cette proposition est toujours confirmée lorsque les données sont recueillies dans des contextes d'acquisition naturels et pas dans des contextes institutionnels, où les apprenants tardifs, montrent un avantage initial à l'égard des apprenants précoces. Mais l'idée selon laquelle les débutants plus jeunes atteindraient à la longue des niveaux de compétence plus élevés que les débutants tardifs n'est valable que comme règle générale<sup>43</sup>. Nombre d'études révèlent que les débutants adolescents et adultes semblent souvent capables d'atteindre des niveaux de compétence en L2 comparables à ceux des locuteurs natifs<sup>44</sup>. De plus, la recherche sur le bilinguisme précoce indique que l'âge du premier accès à la L2 ne constitue qu'un des facteurs rendant compte de la compétence ultime (voir notamment Romaine, 1989 : 232-244). Selon les interprétations récentes d'études empiriques proposées par bon nombre de chercheurs, les effets attribués à l'âge dans l'apprentissage des L2 ne se manifestent aucunement par un changement net au moment de la puberté, mais se poursuivent tout au long de la vie jusqu'à la sénescence<sup>45</sup>.

---

<sup>42</sup> *Ivi*, voir Krashen, Long & Scarcella, 1979 ; et aussi, par ex., Long, 1990 ; Singleton, 1989, 2001.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

<sup>44</sup> <https://journals.openedition.org/aile/2163>, *Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires*, 2003.

<sup>45</sup> *Ibidem*, Bialystok 1997 ; Bialystok & Hakuta 1994, 1999 ; Birdsong 2002 ; Flege 1999 ; Harley & Wang, 1997.

## CHAPITRE 2

# LES SONS ET LES ÉCRITURES DU MONDE

### 2.1 Les sons de la parole et leur articulation<sup>46</sup>

Les sons de la parole sont des ondes qui se déplacent dans l'air.

Pour produire un son de la parole il faut un volume d'air, la vibration des cordes vocales, la mise en mouvement des lèvres, de la langue, de la bouche, etc.

L'air des poumons va remonter en passant par le larynx et les cordes vocales qui vont vibrer en s'ouvrant plus ou moins pour laisser s'échapper l'air qui remonte dans la bouche ou dans la bouche et le nez.

Par le jeu multiple des organes articulateurs, il est possible d'émettre une infinité de sons et de bruits.

En phonétique<sup>47</sup> on appelle *voyelle* un son du langage humain dont le mode de production est caractérisé par le libre passage de l'air dans les cavités situées au-dessus de la glotte, à savoir la cavité buccale et/ou les fosses nasales. Ces cavités servent de résonateurs dont la forme et la contribution relative à l'écoulement de l'air influent sur la qualité du son obtenu.

La plupart des voyelles utilisées dans les langues sont sonores, c'est-à-dire qu'elles sont prononcées avec une vibration des cordes vocales, mais des voyelles sourdes, sans vibrations des cordes vocales, sont utilisées dans certaines langues comme le cheyenne et le japonais. Le chuchotement utilise aussi- par définition- des voyelles sourdes.

Une *consonne*, articulatoirement, est un son du langage humain dont le mode de production est caractérisé par l'obstruction du passage de l'air dans les cavités situées au-dessus de la glotte, qui forment le canal vocal.

Le lieu d'articulation, l'endroit où a lieu l'obstruction (partielle ou totale, avec ou sans vibration des cordes vocales, avec ou sans ouverture du voile du palais) sont les paramètres utilisés pour classer les différentes consonnes des langues du monde.

---

<sup>46</sup> URL: <https://www.mundolingua.org/> Musée Mundolingua, 10 Rue Servandoni, Paris, visité en juillet 2020.

<sup>47</sup> URL: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/phonetique>.

Qui concerne les sons de langage considérés du point de vue de la phonétique : Évolution phonétique d'une langue. Qui concerne la transcription des sons de langage: Alphabet phonétique.

On compte une grande diversité de consonnes à travers les langues naturelles orales.

L'Alphabet Phonétique International<sup>48</sup> comprend environ 80 signes et une vingtaine de diacritiques pour noter les consonnes.

La base de données UPSID (UCLA Phonological Segment Inventory Database)<sup>49</sup> compte quant à elle 919 sons, voyelles et consonnes confondues, dont la plupart sont des consonnes.

Globalement, les consonnes ont une distribution inégale: il y en a un petit nombre qui sont très répandues à travers les langues et un grand nombre qui sont très rares.

Ainsi, la consonne /k/ est présente dans 89% des 451 langues répertoriées dans Phonological Segment Inventory Database (UPSID), tandis que de nombreuses consonnes sont très peu attestées (par ex. les clics).

Une consonne peut être classée selon différents critères<sup>50</sup> :

- par le point d'articulation : on s'intéresse à l'organe phonologique mis en jeu lors la production du son. La consonne porte un nom spécifiant ce point: bilabiale, dentale, vélaire, etc.
- par le type d'écoulement : si l'air circule par un canal central, la consonne est dite centrale; si au contraire, il circule sur les côtés, est dite latérale.
- par le mécanisme à l'origine de l'écoulement : l'air peut provenir des poumons, ainsi la consonne est pulmonique. D'autres mécanismes permettent la production d'un son sans réquerir d'air pulmonaire : c'est le cas des "clics". Il font partie du système consonantique de beaucoup de langues africaines dites "langues à clics". Il s'agit de sons claquants réalisés par deux fermetures parallèles dans la bouche.
- par le type d'obstruction : il s'agit de l'action qu'exécute l'organe phonologique. La consonne peut être occlusive, fricative, etc.
- par la cavité de résonance: celle-ci peut être la bouche, auquel cas la consonne sera orale, ou le nez, et la consonne sera nasale.
- par la durée d'émission de la consonne.
- par le voisement, c'est-à-dire si les cordes vocales vibrent ou non pendant l'émission du son. Si elles vibrent, la consonne est dite voisée (sonore), autrement elle est dite non voisée (sourde).

---

<sup>48</sup> URL: <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/full-ipa-chart>, consulté le 20/01/2020.

<sup>49</sup> URL: <http://phonetics.linguistics.ucla.edu/sales/software.htm>.

<sup>50</sup> URL: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Consonne>, consulté le 20/01/2020.

L'Alphabet phonétique international est un alphabet utilisé pour la transcription phonétique des sons du langage parlé. Contrairement aux nombreuses autres méthodes de transcription qui se limitent à des familles de langues, l'API est prévu pour couvrir l'ensemble des langues du monde. Développé par des phonéticiens britanniques et français sous les auspices de l'Association phonétique internationale, il a été publié pour la première fois en 1888. Sa dernière révision date de 2005; à ce jour il comprend 107 lettres, 52 signes diacritiques et 4 caractères de prosodie.

La transcription phonétique en API consiste à découper la parole en segments sonores supposés atomiques, et à employer un symbole unique pour chacun de ceux-ci, en évitant les multigrammes (combinaison de lettres, comme le son ch du français).

## 2.2 Écritures du monde

Plus de 6000 langues sont parlées par des groupes de moins d'un million de personnes. Certaines langues ont moins de 1000 locuteurs. La plupart de ces petites langues ne sont pas écrites. L'Afrique, l'Asie et le Pacifique sont les régions où il y a beaucoup de petits groupes linguistiques. L'absence d'un système d'écriture est un facteur de marginalisation des locuteurs et quelquefois pousse à la disparition de la langue non-écrite.

Les systèmes d'écritures<sup>51</sup> sont principalement trois :

- idéogramme : un symbole représente un élément abstrait du langage. Il y a autant de symboles que de concepts à exprimer. Exemple : Egyptien ancien, cunéiforme, linéaire A, Maya, Chinois.
- syllabaire : un symbole représente une syllabe. Exemple : linéaire B, Cree, Cherokee, Japonais.
- alphabétique:
  - Abujida : un symbole représente une syllabe, mais des signes supplémentaires peuvent modifier les voyelles. Exemple : Ge'ez, Lao, Batak, Tibétain, Thai, Kmer, Tamoul...

---

<sup>51</sup> URL: <https://www.mundolingua.org/> Musée Mundolingua, 10 Rue Servandoni, Paris (visité en juillet 2020).

- Abjad : un symbole représente une consonne mais des signes supplémentaires peuvent ajouter les voyelles. Exemple : Phénicien, Syriaque, Arabe, Hébreu, Persan...
- Alphabet : un symbole représente soit une consonne, soit une voyelle. Exemple : Armenien, Étrusque, Latin, Cyrillique, Grec, Coréen, Mongol...

# CHAPITRE 3

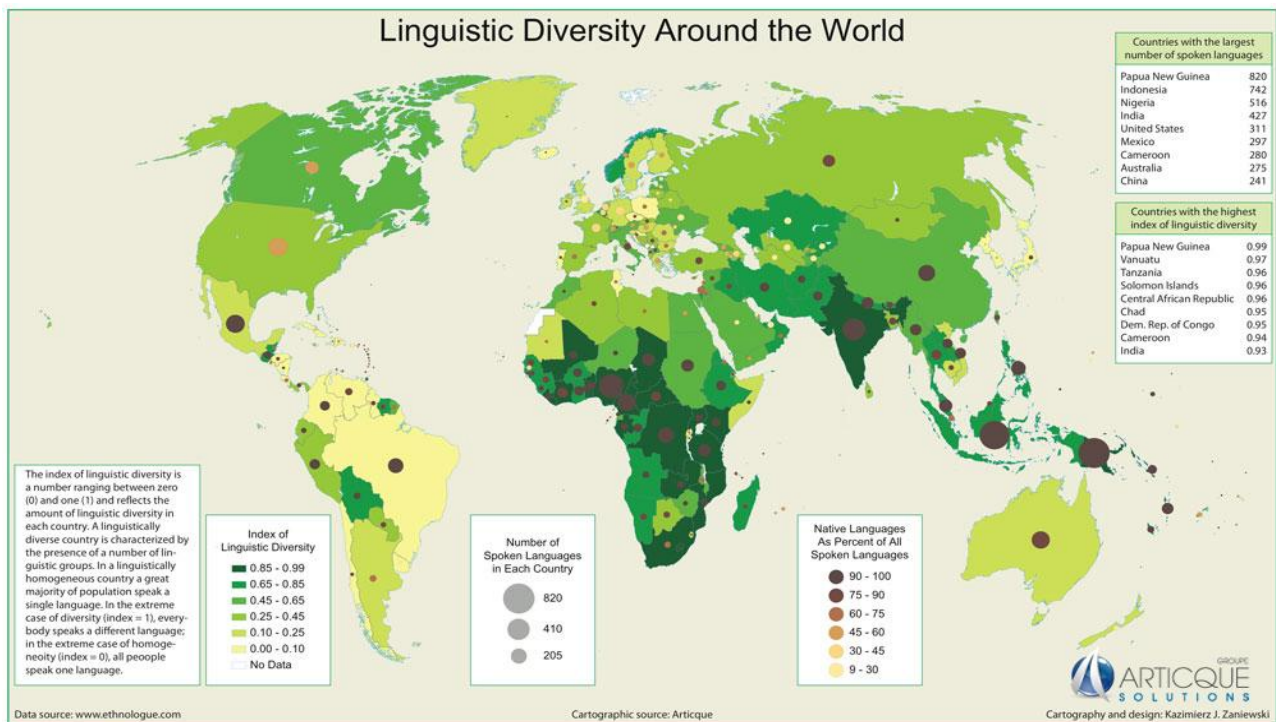
## LANGUES ET DROITS LINGUISTIQUES

### 3.1 Les langues dans le monde

Les langues dans le monde sont presque 7.000 pour 200 Pays. Le chinois est la langue la plus parlée au monde avec 1 milliard et 213 millions de parlants.

À suivre :

1. 329 millions de personnes parlent l'espagnol
2. 328 millions de personnes parlent l'anglais
3. 221 millions de personnes parlent l'arabe
4. 182 millions de personnes parlent l'hindi
5. 181 millions de personnes parlent le bengalais
6. 178 millions de personnes parlent le portugais
7. 144 millions de personnes parlent le russe
8. 122 millions de personnes parlent le japonais
9. 90 millions de personnes parlent l'allemand
10. 62 millions de personnes parlent l'italien



### 3.2 Les droits linguistiques dans les Conventions internationales<sup>52</sup>

- La Convention n. 107 (OIT, 1959) sur les populations indigènes et tribaux prévoit que les enfants de ces populations soient mis dans les conditions de apprendre à lire et à écrire dans leur langue maternelle ou dans la langue la plus utilisée à l'intérieur du groupe (art. 23).
- La Convention contre la discrimination dans l'éducation (UNESCO, 1960) prévoit comme "essentiel" le droit des membres des minorités nationales à gérer ses propres écoles et à enseigner ou utiliser pour l'enseignement sa propre langue, même sous la supervision de l'État et en régime facultatif da parte dei loro appartenenti (art. 5).
- La Convention n. 169 sur les peuples indigènes et tribaux (OIT, 1989), qui intègre et la précédente Convention n. 107, affirme les droits des enfants à apprendre couramment, avec leur langue, aussi la langue nationale ou officielle (art.28).
- La Déclaration sur les droits des personnes qui appartiennent aux minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques (ONU, 1992) se limite à consacrer la

<sup>52</sup> Giannini S., Scaglione S. (2011), *Lingue e diritti umani*, Carocci editore, Roma, pp. 119-120.

liberté d'utiliser sa propre langue en domaine public et privé (art. 2) et sollicite l'adoption, de la part des États, des mesures opportunes pour favoriser le développement des langues minoritaires, leur apprentissage par les enfants appartenant à ces minorités et la sensibilisation parmi la population la plus large (art. 4).

- La Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989) introduit le droit à la reconnaissance, au respect et à la conservation de l'identité linguistique de l'enfant artt. 20; 29, 40).
- La Déclaration universelle sur la diversité culturelle (UNESCO, 2001), affirme que "Toute personne doit ainsi pouvoir s'exprimer, créer et diffuser ses oeuvres dans la langue de son choix et en particulier dans sa langue maternelle ; toute personne a le droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle ; toute personne doit pouvoir participer à la vie culturelle de son choix et exercer ses propres pratiques culturelles, dans les limites qu'impose le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales" (art. 5).
- La UDHR (Universal Declaration of human rights) affirme que "Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race, colour, sex, languages, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status" (art. 2). Ici la langue est reconnue comme l'un des éléments potentiellement susceptibles de constituer un motif d'exclusion ou de persécution au détriment d'un individu et est donc explicitement indiquée comme un domaine dans lequel il faut au contraire garantir à chacun la liberté de choix.
- La Convention relative aux droits de personnes handicapées (ONU, 2006) établit l'obligation par les Etats contractants de garantir avec des mesures appropriées la liberté d'expression, d'accès à l'information et à l'instruction et à la vie culturelle en promouvant le langage des signes et le Braille.



### 3.3 Les langues de l'Europe<sup>53</sup>

L'Europe est un véritable *melting pot* de cultures et de langues. Beaucoup ont disparu au cours des derniers siècles. Toutes ces langues font partie de la famille indo-européenne. En Europe la stricte liste des langues officielles compte 24 langues officielles pour l'Union européenne, mais on doit ajouter les langues autochtones et les langues issues de l'immigration, on peut dire, alors qu'en Europe géographique, des centaines de langues sont utilisées.

Les langues officielles sont les suivantes:

- Bulgare
- Croate
- Tchèque
- Danois
- Néerlandais
- Anglais
- Estonien
- Finnois
- Français
- Allemand
- Grec
- Hongrois
- Irlandais
- Italien
- Letton
- Lituanien
- Maltais
- Polonais
- Portugais
- Roumain
- Slovaque
- Slovène

---

<sup>53</sup> URL: [https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages\\_fr](https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_fr), consulté en date 20/01/2020.

- Espagnol
- Suédois

L'Union européenne compte plus de 60 langues régionales ou minoritaires, parlées par quelque 40 millions de personnes. Citons, par exemple, le catalan, le basque, le frison, le sami ou encore le yiddish.

Mais quelles langues sont aujourd'hui les plus parlées ?

- Allemand
- Anglais
- Français
- Italien
- Espagnol et Polonais

### 3.4 Les lois au niveau européen

- La Convention cadre pour la protection des minorités nationales (FNMC; Conseil de l'Europe, 1995)<sup>54</sup> représente le premier et le plus complet instrument international légalement exécutoire<sup>55</sup>. Ici on répudie toute forme de discrimination et tentative d'assimilation et on se préfigure de rejoindre le plein développement et la pleine participation de ces groupes à la vie sociale, culturelle et économique de la société. Elle engage les États-membres à promouvoir les conditions nécessaires au maintien de la langue minoritaire (art.5) ; dans les écoles publiques les enfants de la minorité peuvent apprendre la langue maternelle et recevoir des cours dans cette langue , sans préjugé pour l'apprentissage de la langue officielle (art.14).

- La Charte européenne pour les langues régionales et minoritaires (ECRML; Conseil de l'Europe, 1992)<sup>56</sup> définit qu'est-ce que l'on entend pour langue minoritaire et constitue

<sup>54</sup> URL:<https://www.coe.int/fr/web/minorities>, consulté le 04/01/2021.

<sup>55</sup> Giannini S., Scaglione S.(2011), *Lingue e diritti umani*, Carocci editore, Roma.

<sup>56</sup> URL:<https://rm.coe.int/16806d231e>.

un large éventail de mesures de protection parmi lesquelles les États signataires ont eu la possibilité de choisir. Les États contractants sont soumis à l'obligation de mettre en œuvre les mesures choisies dans leurs systèmes juridiques.

Cette Charte, adoptée par le Conseil d'Europe à Strasbourg en 1992, est en vigueur actuellement dans 25 Pays, parmi lesquels 8 Pays, qui ont signé la Charte, ne l'ont pas ratifiée, entre autres l'Italie<sup>57</sup>.

En effet l'Italie possède déjà une loi nationale de protection des langues minoritaires 482/99 qui découle de l'art.6 de la Constitution.

- La Déclaration de Barcelone (Union Européenne, 1995)<sup>58</sup> affirme avec force la centralité de la langue pour le bien être individuel, pour le développement social et pour la pacifique coexistence entre peuples<sup>59</sup>. Chaque personne et pas seulement les collectivités linguistiques est bénéficiaire de droits. La Déclaration établit une égale dignité entre les différentes communautés linguistiques, elle refuse la légitimité de la hiérarchisation des langues, compte rendu de l'établissement historique d'une communauté linguistique.

### 3.5 Les langues de l'Italie

Les communautés linguistiques minoritaires<sup>60</sup> présentes en Italie vivent traditionnellement dans les régions frontalières, où ils partagent une culture et une langue communes avec populations de l'autre côté de la frontière (Val d'Aoste, germanophone, ladin, slovène).

Les zones de leur implantation traditionnelle jouissent de différents niveaux d'autonomie administrative et ces minorités bénéficient de différentes formes de protection.

---

<sup>57</sup> L'Italie possède déjà une loi nationale de protection des langues minoritaires 482/99 qui découle de l'art. 6 de la Constitution.

<sup>58</sup> URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ar15001>.

<sup>59</sup> Giannini S., Scaglione S.(2011), *Lingue e diritti umani*, Carocci editore, Roma p. 123.

<sup>60</sup> Morelli D., *La diversità linguistica e culturale in Italia*, in *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue*, Annali della pubblica istruzione 5-6-2006, pp. 6-7.

Les autres communautés historiques sont dispersées sur tout le territoire (Arbëreshë / Albanais, Grecs, Franco-Provençaux, Catalans, Croates, Occitans). Leur protection apparaît difficile en raison du petit nombre et de la dispersion sur le territoire.

Dans des régions spécifiques, comme dans le cas de la Sardaigne et du Frioul-Vénétie Julienne, nous trouvons d'autres minorités.

Dans le premier cas, l'autonomie et la diversité, qui découlent de l'insularité et de la condition historique d'isolement, ont été à la base de la reconnaissance du sarde comme langue à protéger.

En Frioul-Vénétie Julienne, l'autonomie particulière par rapport aux autres systèmes italo-roman a favorisé l'identification du frioulan parmi les langues minoritaires.

### **3.6 L'héritage de De Mauro à propos du plurilinguisme italien**

De Mauro (1932-2017), linguiste et intellectuel militant bien connu, a lutté pour faire reconnaître pleins droits aux minorités linguistiques et valoriser le plurilinguisme italien. En 1979 il affirmait dans les *Note sulle minoranze linguistiche nazionali* : “Più che in ogni altro paese europeo, forse anche più che in ogni altro paese del mondo di pari peso geografico e demografico, le popolazioni che si raccolgono in Italia hanno vissuto e vivono una condizione di plurilinguismo nativo profondamente radicato nella Storia e nella realtà sociale presente. Solo il subcontinente indiano presenta una mescolanza di genti e di lingue paragonabili a quello italiano ed esso ha una superficie maggiore di 14 volte a quella del nostro Paese!<sup>61</sup>”

De Mauro nous a appris à reconnaître le double mouvement: l'aspiration à l'unité et la reconnaissance de la multiplicité que l'on retrouve également dans la loi fondamentale italienne, la “Constitution Italienne” aux articles 3, 6 et 21.

À l'article 3 nous retrouvons que tous les citoyens sont égaux sans distinction de langue, ça veut dire qu'il est interdit de discriminer les personnes qui ne maîtrisent pas la langue italienne.

À l'article 6 la République se réserve de protéger les minorités linguistiques.

---

<sup>61</sup> Loiero S., Marchese M.A., (a cura di, 2018), *Tullio De Mauro. L'educazione linguistica democratica*, Biblioteca universale Laterza, Bari.

À l'article 111 fournit l'assistance d'un interprète si la personne est accusée d'un crime au cours d'un procès et ne comprend pas et ne parle pas la langue italienne.

“La constitution italienne ne proclame pas, comme il arrive en France, que l'italien est la langue de la République. Cela pour trois raisons”<sup>62</sup>.

La première est que la loi du 1948 voulait s'opposer avec force aux vingt ans de fascisme, dominé par le nationalisme, avec le refus du nationalisme linguistique. Le mot “Nation”, en effet, se présente seulement trois fois dans la charte constitutionnelle. La deuxième raison c'est le choix de s'ouvrir au plurilinguisme. Nous appartenons à différentes langues. C'est l'histoire de l'Italie, à partir de l'Empire Romain.

La troisième raison c'est que la Constitution italienne n'assigne pas à la langue le caractère identitaire que d'autres traditions lui attribuent.

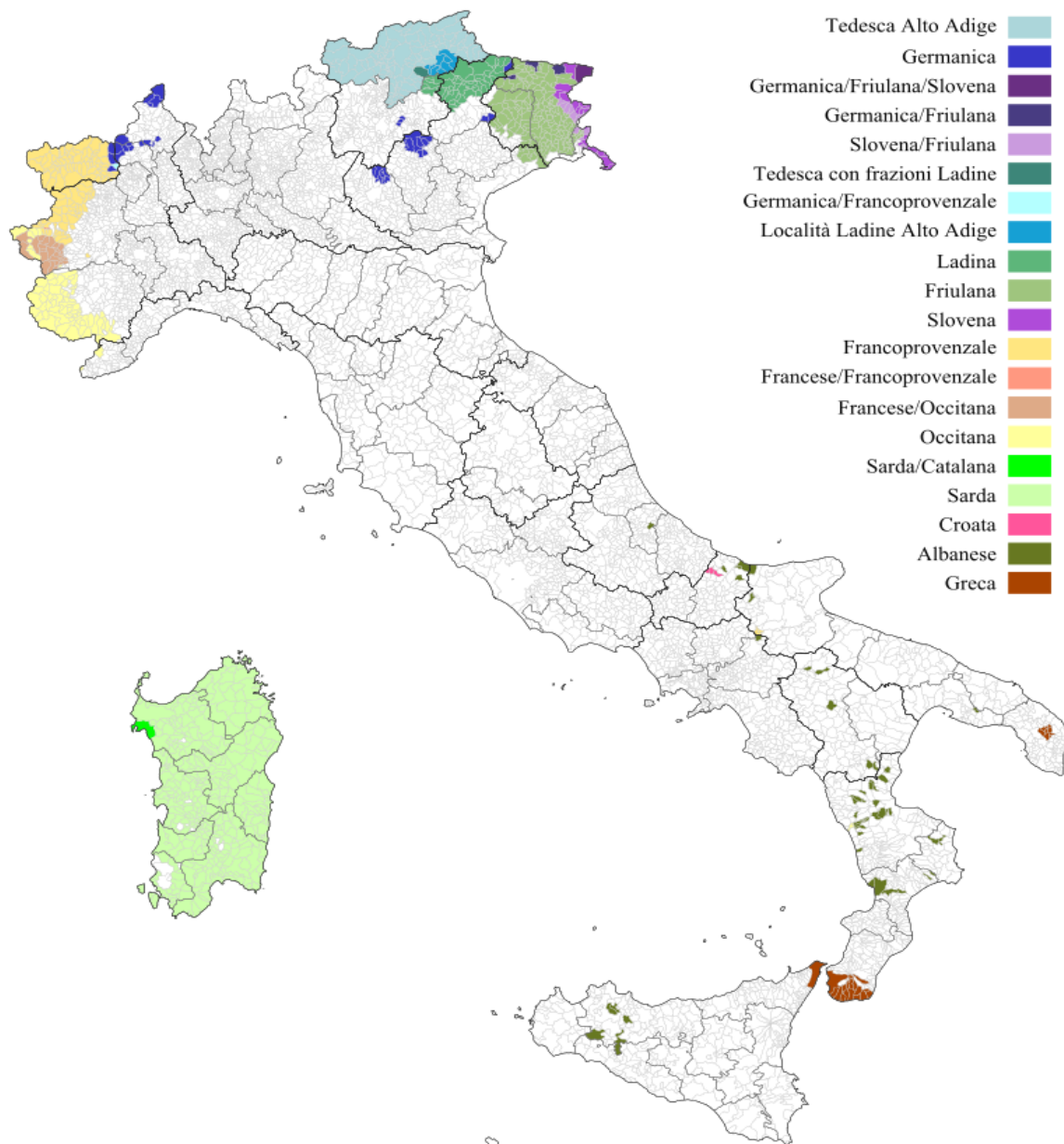
La langue italienne, cependant, faisant partie du patrimoine historique de l'Italie, vient quand même protégée dans l'article 9 de la loi fondamentale.

Vingt ans plus tard, la loi 482/99 donnera exécution à l'article 6 sur les minorités linguistiques historiques, mais De Mauro dira qu'elle a été “eccessivamente territorializzata”, c'est-à-dire que la langue minoritaire est protégée seulement sur le territoire dans lequel vient utilisée. La loi fait une liste formelle des idiomes qui impliquent l'exclusion d'autres idiomes qui restent sans protection, comme quelques dialectes et les langues des minorités liées aux flux migratoires. La loi n'a non plus reconnu le “romani”, toujours parce que cette langue n'est pas liée à un territoire spécifique.

---

62

URL: <https://www.radioradicale.it/scheda/531655/i-diritti-linguistici-nella-costituzione-giornata-di-studio-in-ricordo-di-tullio-de> Convegno del 25/01/2018 “I diritti linguistici nella Costituzione. Giornata di studio in ricordo di Tullio De Mauro”.



## Comunità di minoranza

L. 482/99 e S.A. Prov. BZ/Sudtirolo

63

<sup>63</sup> URL: <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/italie> consulté le 22/01/2021.

### 3.7 A propos des langues nomades sur le territoire italien

Le nombre des nomades se trouvant actuellement sur le territoire italien est estimé à quelque 150.000/170.000 personnes.

Les communautés Sinti, Rom et Camminanti<sup>64</sup> constituent le 0, 23% de la population italienne, l'un des groupes moins nombreux d'Europe.

La langue tsigane, d'origine indo-iranienne, connaît des variétés en fonction des communautés concernées.

La Résolution CM/Res CMN (2017) n. 4<sup>65</sup> sur la mise en œuvre de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales de la part de l'Italie (adoptée par le Comité des Ministres le 5 juillet 2017, lors de la 1291e réunion des Délégués des Ministres)<sup>66</sup> s'exprime pour une action immédiate afin d'adopter des mesures urgentes pour développer et adopter sans délai un cadre législatif spécifique, au niveau national, pour la protection des communautés rom, sintés et camminanti.

Il faut rappeler, encore une fois, les paroles de De Mauro, à propos des personnes nomades "Li teniamo ai margini, ma rimproveriamo loro di essere marginali<sup>67</sup>".

### 3.8 Les langues de l'immigration sur le territoire italien

Selon les données issues du Dossier Statistique de l'immigration<sup>68</sup>, au 31 Décembre 2019, en Italie il y a 5,3 millions citoyens étrangers qui appartiennent à presque 200 groupes nationaux différents. Peu moins du 50% sont les citoyens d'un Pays européen, presque le 30% appartient à l'Union Européenne et l'autre 20% aux Pays de l'Europe

---

<sup>64</sup>

URL:<https://www.infodata.ilsole24ore.com/2015/09/29/la-mappa-dei-rom-in-italia-la-comunita-conta-150170-mila-persone/>, Il Sole 24 ore, consulté en date 04/01/2021.

<sup>65</sup> <https://www.isolelinguistiche.it/it/resolution-cm-rescmn20174.html>.

<sup>66</sup> [https://search.coe.int/cm/pages/result\\_details.aspx?objectid=09000016807303ab](https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?objectid=09000016807303ab).

<sup>67</sup>

URL:<https://www.radioradicale.it/scheda/531655/i-diritti-linguistici-nella-costituzione-giornata-di-studio-in-ricordo-di-tullio-de> Convegno del 25/01/2018 "I diritti linguistici nella Costituzione. Giornata di studio in ricordo di Tullio De Mauro".

<sup>68</sup> Centro Studi e Ricerche IDOS in partenariato con il Centro studi Confronti (2020), *Dossier Statistico Immigrazione*, Roma.

centrale-orientale, qui ne sont pas compris dans l'U.E. Les citoyens issus des États africains sont le 21,8% , la plupart de l'Afrique septentrionale et occidentale.

Puis on compte 21,2% de citoyens asiatiques; 7,4% des américains, issus pour la plupart de l'Amérique centrale-méridionale.

La communauté roumaine est la plus représentée(23%).

Viennent ensuite les citoyens albanais (8,3%), marocains (8,1%), chinois (5,7%) et ukrainiens (4,5%).<sup>69</sup>

La Déclaration universelle des droits linguistiques<sup>70</sup> est le seul document international sur les questions linguistiques dans lequel les droits des «minorités» et des peuples autochtones sont explicitement mentionnés, y compris ceux des groupes d'immigrants<sup>71</sup>.

Dans la Charte européenne des langues régionales et minoritaires (Conseil de l'Europe, 1992), on remarque l'exclusion des langues des immigrés de la catégorie des langues protégées (article 1)<sup>72</sup>.

Sur le plan de la classification, la Déclaration de Barcelone adopte cependant également une distinction entre une «communauté linguistique» proprement dite, dotée d'une «historicité dans l'installation» dans un territoire spécifique et un «groupe linguistique», c'est-à-dire une communauté humaine qui partage la même langue et qu'il s'installe dans l'espace territorial d'une autre communauté linguistique, même sans historicité équivalente<sup>73</sup>.

Ici aussi, cependant, les langues des groupes de migrants continuent d'être perçues comme «moins pertinentes» par rapport aux autres langues présentes dans la région.

---

<sup>69</sup>

URL: <https://www.radioradicale.it/scheda/531655/i-diritti-linguistici-nella-costituzione-giornata-di-studio-in-ricordo-di-tullio-de> Convegno del 25/01/2018 "I diritti linguistici nella Costituzione. Giornata di studio in ricordo di Tullio De Mauro".

“ Lo spazio linguistico italiano diventa il luogo di contatto tra il vecchio plurilinguismo, quello dei dialetti e delle minoranze linguistiche, soggetto a processi di italianizzazione e il nuovo plurilinguismo”. (cit. di Vedovelli nel Convegno “I Diritti linguistici nella Costituzione Italiana. Giornata di studio in ricordo di Tullio De Mauro).

<sup>70</sup> URL: [http://www.axl.cefanel.ulaval.ca/Langues/Declaration\\_univ-droits\\_ling1996.htm](http://www.axl.cefanel.ulaval.ca/Langues/Declaration_univ-droits_ling1996.htm).

<sup>71</sup> Giannini S., Scaglione S.(2011), *Lingue e diritti umani*, Carocci editore, Roma.

<sup>72</sup> *Ibidem*.

<sup>73</sup> *Ibidem*.



Cette attitude est de moins en moins compréhensible au regard des données disponibles à partir des années 1980 à aujourd'hui, qui témoignent, notamment pour les pays européens, d'un phénomène migratoire ininterrompu et global aux proportions immenses, qui a changé le profil démographique de notre Pays.

Il existe d'excellentes raisons de considérer la personne multilingue, possédant un répertoire flexible et une identité linguistique plurielle, comme un modèle de citoyenneté mondiale au XXI<sup>e</sup> siècle<sup>74</sup>.

D'un côté, être compétent dans la langue d'accueil offre la capacité de percevoir, de nommer et de résoudre les problèmes de la vie quotidienne, d'acquérir de nouvelles connaissances et de participer aux processus de décision et à la construction de la réalité sociale.

De l'autre côté, le maintien et le développement des compétences dans les langues d'origine représentent un capital et une carte gagnante tant pour les immigrés que pour leurs enfants, ainsi que pour la société d'accueil.

Il s'agit donc d'abandonner la focalisation sur la seule langue nationale, qui risque de déstabiliser l'identité des allophones et de les autonomiser dans les sociétés polyglottes. Cela augmente la valeur économique et symbolique de la plupart des langues immigrées sur les marchés linguistiques.

Sur le plan linguistique, cela signifie revoir les stéréotypes sur les manières hybrides de parler et réévaluer les formes de communication plurilingues.

Ural Tufan, historien né dans le canton d'Argovie, d'origine turque et résidant à Bâle "depuis des années, se décrit comme un "best-of-programme" de toutes ces dimensions culturelles, dont chacune représente une composante importante de sa personnalité: " Se le identità sono cappelli, sulla mia cappelliera non c'è quasi più posto. Come membro della seconda generazione di immigrati io posso portare molti cappelli e condurre una doppia vita o anche quattro vite parallele. Chi sono dunque? Io sono un argoviano del Freiamt con radici turche, che si è creato una nuova patria a Basilea. Forse sono anche un abitante di Basilea con radici a Freiamt, dove i genitori hanno deciso, più di 40 anni fa, di fare il cambio tra Istanbul e Svizzera. Di sicuro c'è una sola cosa: io sono, per così dire, un "best-of-program" di tutti questi substrati culturali. Uno che sa che un cappello può sempre

---

<sup>74</sup> *Ibidem.*

vestire bene. Se io dovessi ridurre il mio Essere all'essere turco, oppure alla mia socializzazione a Wohlen (Freiamt), non mi sentirei per niente completo”<sup>75</sup>.

### 3.9 Les langues de la Vallée d’Aoste

Officiellement la Vallée d’Aoste est une région trilingue parce que l’art. 40 du Statut<sup>76</sup> reconnaît l’italien, le français et les spécificités linguistiques et culturelles de la communauté Walser, mais dans la réalité, elle présente un répertoire linguistique beaucoup plus complexe, voire multilingue. En effet, plusieurs langues coexistent dans la région: un patois, le francoprovençal, deux dialectes germaniques, des dialectes italiens, le piémontais, le calabrais et le vénitien, etc. Selon les données des du sondage linguistique<sup>77</sup> réalisé par la Fondation Chanoux en 2001, à côté langues officielles, à savoir l’italien, connu par 97% de la population, et le français, connu par presque 78% des Valdôtains, il y a de nombreuses variétés francoprovençales connues par presque 58% de la population, ainsi que des variétés alémaniques (walser, connu par 78,4% de la population d’Issime, Gressoney-La-Trinité et Gressoney-Saint-Jean, ainsi que par 0,4% des Valdôtains en dehors de ces communes), le piémontais (29% environ), le vénitien et le calabrais, qui comptent respectivement 1,6% et 3,3% d’usagers (Roullet 2003, p. 98).

Parmi les étrangers<sup>78</sup> résidants dans la Vallée d’Aoste, les Européens sont majoritaires (54,9%); suivent les citoyens d’Afrique du Nord (23,9%) et avec les autres qui arrivent du continent africain atteignent le 29.7%, enfin les asiatiques (7,9%) et les américains (7,5%). La communauté la plus nombreuse est celle de roumains (29,1%), suivent l’arabe (19,4%, surtout marocain) et l’albanais (8.5%).

---

<sup>75</sup> Giannini S., Scaglione S (2011), *Lingue e diritti umani*, Carocci editore, Roma, p. 110 cit. di Ural Tufan, second@schweiz, in “Basler Zeitung”, 13 settembre 2006, p. 18 (tradotta in italiano).

<sup>76</sup> <http://www.consiglio.regione.vda.it/fr/app/statuto> consulté le 04/01/2020.

<sup>77</sup> URL: <https://www.fondchanoux.org/sondage-linguistique/> consulté le 04/01/2020.

<sup>78</sup> Centro Studi e Ricerche IDOS in partenariato con il Centro studi Confronti (2020), *Dossier Statistico Immigrazione*, Roma.

### 3.10 Les Etats sont polyglottes, mais alors comment est née l'idéologie homoglotte?

La plupart des États modernes sont polyglottes, mais ils se caractérisent surtout par des idéologies "homoglottes"<sup>79</sup>.

Idées comme "Tous les locuteurs d'une langue appartiennent à la même nation, chaque nation devrait être un État souverain." ou " Entre les langues et les variétés parlées dans un État, seulement une est légitime.", en constituent la confirmation.

"Il background ideologico di queste credenze risale molto addietro. Si fonda sul preconcetto secondo il quali l'unilinguismo rappresenta lo stato originale degli esseri umani, voluto da Dio e /o politicamente legittimo. Questo stereotipo si osserva, da un lato, nella Bibbia, nella credenza che il plurilinguismo, risultato di una confusione, gravi sugli uomini come una maledizione divina dopo la costruzione della torre di Babele (Genesi II, 6-7)"<sup>80</sup> On le retrouve aussi dans la philosophie grecque à partir d'Aristote; la Renaissance en hérita à son tour de la Scolastique médiévale.<sup>81</sup>

Dans la période de la Révolution française à la Première Guerre mondiale et sous l'influence des idées romantiques, les sentiments nationaux commencent à être traités de la même façon des affaires religieuses, en utilisant des métaphores empruntées à l'histoire sacrée et à construire le mythe de la «nation» qui se refléterait dans le langage commun<sup>82</sup>.

Dans ce contexte, le bilinguisme individuel est perçu comme dangereux: une menace pour la maîtrise de la langue, une menace aussi pour la culture liée à la langue, et enfin une menace pour les connaissances de toute nature transmises par la parole.

---

<sup>79</sup> Giannini S., Scaglione S (2011), *Lingue e diritti umani*, Carocci editore, Roma.

<sup>80</sup> *Ivi*, p. 100.

<sup>81</sup> *Ibidem*.

<sup>82</sup> *Ibidem*.

# CHAPITRE 4

## L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

### 4.1 Avant-propos

Dans ce chapitre nous allons analyser les méthodes principales de l'enseignement des langues utilisées au XX<sup>ème</sup> siècle et au début du XXI<sup>ème</sup> siècle. Ces méthodes montrent, au fil de temps:

- un renouvellement des techniques qui dépassent l'idée de l'apprenant comme *tabula rasa*, propre de l'approche traditionnelle et formelle pour lui accorder un rôle de plus en plus actif: on le retrouve dans les jeux questions-réponses, dans le *role playing*, dans la méthode *total physical response* et dans la méthode actionnelle.
- un renouvellement des instruments: l'introduction du sonore, des vidéos, de l'audiovisuel révolutionne la didactique des langues en créant un rapport de plus en plus authentique avec la langue et la culture du Pays. La culture gagne finalement sa place dans la didactique des langues.

Mais nous sommes encore loin d'une véritable éducation linguistique qui développe toutes les compétences langagières de la personne. Le recours à la langue maternelle est souvent interdit. Par conséquent le répertoire linguistique ne peut pas être utilisé avantageusement pour l'apprentissage d'une autre langue. L'enseignement des langues reste cloisonné et on continue à poursuivre un idéal de locuteur natif ou de bilingue parfait. Il faut attendre la fin des années quatre-vingt-dix, quand le Cadre européen de références pour les langues (2001) apparut afin que les différentes compétences langagières, de réception, de production, dans l'écrit et dans l'oral et dans l'interaction puissent être légitimées en tant que compétences non équilibrées et donc partielles. Il faut attendre encore le Cadre de référence pour les Approches Plurielles (CARAP, 2004-2012) afin que les enseignants travaillent la compétence plurielle et interculturelle en dépassant ainsi la vision du CECR pour ce qui concerne les échelles de compétences résultant des langues considérée en manière séparée.

## 4.2 Méthodes d'enseignement des langues<sup>83</sup>

### *Approche formelle ou grammatical-déductif*

Cette méthode a dominé l'école italienne jusqu'aux années '70 et il est présent encore dans plusieurs universités. Le parcours est déductif: on donne les règles et après on déduit les comportements linguistiques. L'étudiant est une "tabula rasa" qu'on va modeler . L'appellation de méthodologie traditionnelle recouvre, en général, toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque de l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin et qui sont basées sur les méthodes "grammaire-traduction" ou "lecture-traduction".

"La lingua è un insieme di regole che consentono di travasare frasi dalla lingua materna alla lingua straniera, indipendentemente dal fatto che si veicolino anche significati" comme dans l'exemple "des chameaux pleins de poux ont vu des hiboux, ont eu peur et sont tombés sur les cailloux en se cassant les genoux et en renversant les jouets qu'ils portaient sur le dos"<sup>84</sup>.

La culture est celle littéraire, classique. L'enseignement de la langue normative est centrée sur l'écrit.

### *Méthodologie directe ou naturelle*

Cette méthodologie est née à l'aube du XXème siècle en Allemagne et en France. Or, en ce début de siècle, face à l'extension du commerce et de l'industrie se répand fortement l'idée que le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire.

Il est interdit à l'élève d'utiliser sa langue maternelle. L'apprentissage du vocabulaire et des concepts se fait par le biais d'images ou d'objets, mais le professeur ne traduit jamais. La grammaire n'est pas envisagée de façon explicite, on privilégie les exercices de

---

<sup>83</sup> Cuq J.P., Gruca I. (2011), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble.

Balboni P. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare la lingua nelle società complesse*; UTET Università, De Agostini Scuola, Novara.

Puren (2006), Configuration didactique revue+FLM n. 347.

file:///Users/daniela/Downloads/PUREN\_2012f\_Configurations\_didactiques\_constructions\_m%C3%A9thodologiques\_objets\_didactiques.pdf. Mundolingua, Musée des Langues, 10 Rue Servandoni, Paris.

<sup>84</sup> Balboni P. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare la lingua nelle società complesse*; UTET Università, De Agostini Scuola, Novara, Appendici, p. 12 (trad.).

conversation et de questions-réponses, souvent centrées sur le professeur, même si les élèves sont invités à se manifester. La culture est implicite dans la langue. La plus grande partie du temps est consacré à l'oral, à l'apprentissage du vocabulaire courant et à sa compréhension. L'écrit et la lecture sont envisagés dans un second temps.

Comme le souligne Christian Puren, cette méthodologie met en oeuvre plusieurs méthodes qui la structurent en profondeur, notamment les méthodes orale et active.

### *Méthodologie audio-orale*

Cette méthodologie est née lors de la Seconde Guerre mondiale aux États Unis, dans le but de permettre le plus rapidement aux soldats américains en mission dans le monde de pouvoir communiquer avec les populations. The Army Method proposait des dialogues courants qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases.

Elle repose entièrement sur l'oral et la prononciation devient un objectif majeur. Le magnétophone avant et le laboratoire des langues après vont renforcer ce nouveau scénario d'apprentissage des langues. Nombreux sont les exercices de répétition et discrimination auditive; les voix écoutées sont celles des natifs. La langue maternelle n'est jamais utilisée. Elle permet de renforcer la maîtrise intuitive de la grammaire, la compréhension et la prononciation. Le professeur annonce une phrase que les étudiants doivent répéter ou modifier. Il n'y a ni règles de grammaire explicites, ni listes de vocabulaire à apprendre. Pour maîtriser la langue, il faut répéter des structures toutes faites jusqu'à pouvoir les utiliser spontanément.

Le parcours est déductif et behavioriste, basé sur la séquence stimulus-réponse, confirme-correction. La culture est peu rlevante.

À l'intérieur de cette méthode, on retrouve la méthode Tomatis,oto-rhino-laryngologiste, qui a développé une pédagogie qui vise à stimuler le cerveau au travers du système auditif pour restaurer l'écoute. En traitant la musique et la voix de façon très particulière, la Méthode Tomatis aide les enfants et les adultes à améliorer leur qualité d'écoute<sup>85</sup>. Ses recherches ont mené à la mise au point de techniques destinées à transformer la façon dont nous percevons les sons. À l'aide d'un appareil appelé "oreille électronique", elles permettent de modifier les facultés auditives<sup>86</sup>. Cela s'effectue, entre autres, grâce à la

---

<sup>85</sup> Tomatis A. (2003), *Siamo tutti nati poliglotti*, con la collaborazione di Loïc Sellin ; prefazione di Concetta Campo ; traduzione di Laura Merletti.

<sup>86</sup> Tomatis A. (1978), *L'oreille et le langage*, Editions du Seuil, Paris.

restructuration des mécanismes de rétroaction qui régissent le système audio-vocal. Tomatis a ainsi démontré qu'en modifiant les capacités d'écoute d'une personne, il était possible d'obtenir une amélioration dans l'apprentissage d'une langue seconde.

### *Méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV): 1960-1980*

Cette méthodologie va se développer à Zagreb (Croatie) et en Belgique.

La langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orales et plus que la langue c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie. La notion de structuro-global relève de l'importance du verbal et du non verbal, comme par exemple le rythme, l'intonation, la gestuelle, le cadre spatio-temporel, le contexte social et psychologique. C'est pourquoi on utilise les premiers audiovisuels qui plongent l'étudiant dans une situation de communication de la vie quotidienne.

Les leçons de SGAV comprennent les phases suivantes: présentation du dialogue audiovisuel, explication séquence par séquence, répétition avec correction phonétique, réemploi des éléments appris, transposition des éléments acquis dans des nouvelles situations.

### *Approche communicative (années '80)<sup>87</sup>*

Comme l'indique son appellation, le but essentiel de cette approche est d'apprendre à communiquer en langue étrangère.

Cette approche a donné vie à deux méthodes: celui situationnel avant et celui notionnel-fonctionnel après. Le premier vient s'affirmer avec la sociolinguistique, qui donne un rôle fondamental au contexte, le second est lié plutôt à la pragmatique qui met l'accent sur les effets produits par le comportement linguistique sur le contexte ("actes linguistiques", comme saluer, remercier, demander l'heure...).

Que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu d'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication.

---

<sup>87</sup> Puren (2006), *Configuration didactique*, revue+FLM n. 347  
file:///Users/daniela/Downloads/PUREN\_2012f\_Configurations\_didactiques\_constructions\_m%C3%A9thodologiques\_objets\_didactiques.pdf

L'approche repose sur des échanges entre les apprenants et le professeur, des jeux de rôle, du travail en groupe, des tests de grammaire, des activités diverses et variées afin de familiariser l'élève avec la langue. Le professeur doit mettre en scène des situations de tous les jours et les faire évoluer en fonction des réponses des élèves. Ces derniers sont encouragés à communiquer sur différents sujets afin de rester actifs. L'approche communicative préfère les documents dits authentiques, pris de la réalité culturelle. La culture prend de plus en plus d'importance: on commence à enseigner l'erreur culturelle, dans une situation, à côté de l'erreur linguistique.

Seule la langue étudiée est utilisée. Toute traduction est interdite. L'approche communicative privilégie donc les tâches langagières-communicatives.

#### *Approche communicative-formative de la tradition italienne*

Dès les années 80, Titone, Perini et Freddi opèrent une synthèse entre l'approche communicative fortement pragmatique des Anglais et la tradition psycho-pédagogique italienne, comme Cambiaghi, Porcelli et autres. A partir des années '90 la plupart de la didactique des langues opère à l'intérieur du tableau communicatif-formatif.

La culture s'avère fondamentale parce que l'enseignement des langues est vue comme porte pour accéder à une culture autre, à un monde à explorer.

#### *Approche actionnelle<sup>88</sup>*

La perspective privilégiée par le CECR est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. "Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification"<sup>89</sup>. Approche retenue Il ne s'agit plus simplement de modéliser les informations en fonction de leurs contenus mais en fonction des utilisations qui en seront faites.

---

<sup>88</sup> Puren (2006), *Configuration didactique*, revue+FLM n. 347  
file:///Users/daniela/Downloads/PUREN\_2012f\_Configurations\_didactiques\_constructions\_m%C3%A9thodologiques\_objets\_didactiques.pdf.

<sup>89</sup> CECR Chap. 2, *Approche retenue*, p. 15.



### *Méthode Berlitz*

Cette méthode, fortement inductive, a été mise au point par Maximilian Berlitz, professeur de français et d'allemand aux Etats-Unis, à la fin des années 1870 et est le précurseur de la méthodologie directe. On s'adresse aux élèves uniquement en langue étrangère, utilisant les gestes, les objets ou les expressions faciales pour se faire comprendre. La langue est vue comme un outil de communication. Les élèves sont mis en situations réelles, encouragés à s'exprimer, et on insiste beaucoup sur les points de grammaire et le vocabulaire. La lecture et l'écriture viennent renforcer cet enseignement.

### *Approche communicative humanistique et affective - Total Physical Response*

Cette méthode a été développée par James J. Asher dans les années 60. Elle privilégie la compréhension orale au début de l'apprentissage et consiste à répondre à des sollicitations données dans la langue seconde et qui requièrent un mouvement. Ce procédé renforce la mémorisation et évite le blocage et le stress qui peuvent entraîner la nécessité de répondre par une production orale, même si l'expression orale constitue l'objectif à atteindre. Elle peut, par exemple, se pratiquer par l'intermédiaire du jeu "Jacques a dit" (Simon says en anglais). On utilise aussi le vocabulaire lié à l'action, pour enseigner l'impératif ou les temps verbaux. Le parcours est fortement inductif. Cette méthode est utile pour enseigner aux débutants ou aux enfants afin de vérifier leur compréhension. L'affectivité joue un rôle fondamental.

### *Approche naturelle*

Cette approche a été développée par Stephen Krashen et Tracy Terrell au début des années 1980. Krashen, en particulier, est l'idéateur de la *Second Language Acquisition Theory*, qui distingue l'acquisition naturelle en contexte immersif de l'apprentissage en contexte scolaire. Considérée dans son contexte historique, cette hypothèse acquisitionnelle reflète surtout une prise de position didactique en faveur d'une approche communicative, contre deux courants méthodologiques dominants à l'époque: la Grammaire-traduction et la Méthode audio-orale.

Elle développe des concepts clés comme, par exemple, celui d'acquisition (processus inconscient) qui s'oppose à apprentissage (processus conscient) et elle a favorisé l'entrée du monde extérieur dans la classe de langue, avec, notamment, l'introduction des documents authentiques. Cette approche est la transposition, en milieu scolaire, de la façon dont les adultes parviennent à acquérir une langue étrangère en milieu naturel. Elle

s'inspire très largement de la méthode directe mais elle accentue encore plus les monologues du professeur, le jeu de questions-réponses et les corrections. L'approche naturelle développe la compréhension et la communication, tout en établissant des liens étroits avec la réalité extérieure.

### *Dogme enseignement des langues*

Cette méthode encourage l'enseignement sans manuel en insistant sur la conversation entre le professeur et les élèves. Au lieu de se concentrer sur des phrases on prend en compte les interactions et la conversation, afin de mieux se préparer à la véritable conversation. Les manuels sont exclus de la salle de classe et l'on ne conserve que les matériaux élaborés par les élèves eux-mêmes. Elle est née d'un article de Scott Thornbury, au début des années 2000.

### *Immersion linguistique*

Cette méthode est utilisée soit pour acquérir la maîtrise d'une langue seconde, afin que les enfants deviennent bilingues, soit pour préserver la pratique d'une langue maternelle minoritaire tout en apprenant la langue officielle.

Elle consiste à immerger l'élève dans un environnement scolaire où la seule langue parlée est la seconde langue choisie. On parle aussi d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère en milieu homoglotte lorsque la langue apprise et enseignée est à la fois langue de la classe et la langue du milieu environnant.

### *Lecture et narration comme méthode d'enseignement*

Cette méthode a été développée par Blaine Ray, professeur d'espagnol aux États-Unis, dans les années 1990. Elle utilise la lecture et la narration (storytelling) afin d'apprendre les langues étrangères. Tout d'abord le professeur introduit le vocabulaire de la leçon et quelques phrases clés à retenir qui sont traduites. D'autres phrases sont alors expliquées à l'aide des gestes puis il pose certaines questions. Ensuite le professeur, aidé de la classe, élabore une histoire en utilisant les structures apprises et répétées en début de cours. Des élèves peuvent jouer les scènes au fur et à mesure devant leurs copains. Enfin, la dernière partie de la leçon est consacrée à la lecture d'une histoire qui utilise les mêmes structures déjà employées auparavant.

### **4.3 Le difficile parcours vers le plurilinguisme dans l'éducation. Pourquoi opter pour le plurilinguisme?**

La construction européenne, l'accélération des circulations et des mobilités professionnelles internationales, la migration économique, l'adhésion de nouveaux pays au Conseil de l'Europe et l'élargissement de l'U.E., le tout sur un fond de mondialisation, d'évolution technologique accélérée rendent nécessaire le plurilinguisme.

Parmi les enjeux qui touchent les langues, Coste<sup>90</sup> indique:

- les valeurs et les droits: les langues en tant que constitutives de l'identité et véhicule d'un patrimoine collectif doivent être préservées dans leur multiplicité et diversité et les droits linguistiques respectés comme faisant partie des droits de l'homme et du citoyen
- intégration et la cohésion sociale ainsi que la citoyenneté
- la mobilité professionnelle et sociale
- la construction et la transmission des connaissances
- l'évaluation et la certification des connaissances.

### **4.4 Du "mono" au "pluri" en passant par le "bi"**

Les premières expériences de bilinguisme à l'école ont été les expériences immersives canadiennes au milieu de XX siècle<sup>91</sup>.

Rappelons, à titre d'exemple, celle qui est désignée comme la période des effets négatifs où le bilinguisme était supposé être à l'origine de déficits d'ordre cognitifs: retard scolaire, moindre QI aux tests d'intelligence, confusion mentale. Au Canada, en origine, la L1 était en quelque sorte mise entre parenthèses, tenue à l'écart comme un élément susceptible de ralentir ou d'interférer négativement avec l'acquisition de la L2. Le modèle assumé était celui du locuteur natif de la L2, les performances des apprenants étaient mesurées à

---

<sup>90</sup> Coste D. in Castellotti V., Moore D.( 2007 ), *La compétence plurilingue: regards francophones. Langues, sociétés, cultures et apprentissages*, p. 36.

<sup>91</sup>Castellotti V., Moore D.( 2007 ), *La compétence plurilingue: regards francophones. Langues, sociétés, cultures et apprentissages*.

l'aune du parfait monolingue et évaluées dans leur écart par rapport à cette norme idéale et perfectionniste<sup>92</sup>.

Au cours du XX siècle, l'idéologie monolingue a ainsi progressivement déteint sur le bilinguisme, transformant celui dans le "bilingue parfait", sorte de double monolinguisme. La personne bilingue serait donc "doublement et parfaitement monolingue", une sorte de "double natif" possédant des compétences égales et symétriquement équilibrées dans les deux codes parlés<sup>93</sup>.

Il faut attendre les années 1980 pour que le bilinguisme soit analysé de façon plus réaliste, mais les représentations sociales équilingues et perfectionnistes du bilinguisme et de la personne bilingue sont encore monnaie courante de nos jours<sup>94</sup>.

Avec les années 1990 et 2000 est thématiqué le multilinguisme<sup>95</sup> et le plurilinguisme<sup>96</sup>.

Le Conseil de l'Europe prône le plurilinguisme alors que l'union Européenne affiche la connaissance de deux langues étrangères en sus de sa propre langue maternelle.

Il envisage un enseignement des langues qui ne se réduit pas à la simple juxtaposition d'enseignements cloisonnés de différentes langues.

Déjà dans le Cadre européen commun de référence pour les langues

(CECR)<sup>97</sup> "l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit pour apprentissage scolaire ou sur le tas), il /elle ne classe ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute et toute expérience des langues et dans laquelle sont en corrélation et interagissent" (CECR, 2001:12).

---

<sup>92</sup> *Ibidem*.

<sup>93</sup> Cavalli M. in Castellotti V., Moore D.( 2007 ), *La compétence plurilingue: regards francophones. Langues, sociétés, cultures et apprentissages*, p. 30.

<sup>94</sup> *Ibidem*.

<sup>95</sup> Coprésence de plusieurs langues sur le même territoire.

<sup>96</sup> Le répertoire plurilingue du locuteur.

<sup>97</sup> <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.

## 4.5 L'apprentissage d'une deuxième, voire troisième langue

L'apprentissage d'une nouvelle langue est toujours à l'origine d'une certaine recomposition du monde, et entre autres, d'une reconstruction de l'image que l'on se fait de sa propre langue. Pour le cerveau humain, l'apprentissage d'une nouvelle langue, c'est l'occasion de se débarrasser des routines intellectuelles et culturelles préexistantes<sup>98</sup>.

La tendance initiale des pédagogues a été de considérer la L1 comme une source d'erreurs lors de l'appropriation de nouveaux systèmes (Castellotti, 2001). Des listes ont été fabriquées à l'usage des enseignants, répertoriant les erreurs ou les fautes les plus communes à chaque groupe linguistique (arabophone, francophone...): mots difficiles à prononcer, erreurs sur le genre du nom ou le temps du verbe, problèmes morphosyntaxiques (inversion, place du verbe, discours rapporté, usage de l'article). S'en dégage un modèle d'apprentissage qui vise à égaler un locuteur natif, locuteur idéal, avec disparition totale de toute trace de la langue première<sup>99</sup>.

On sait en réalité qu'un contact de langues ne se résume pas à la rencontre de deux systèmes linguistiques, mais qu'il met en jeu un traitement individuel complexe. Le recours à la langue première aide sans doute l'apprenant à structurer les deux systèmes et se révèle de nature à faire naître des hypothèses sur la L2 (Giacobbe, dès 1990).

Des recherches sur l'apprentissage d'une troisième langue, en outre, soulignent que la L2 quelquefois l'emporte sur la L1 en tant que source d'influence interlinguistique, au moins en début d'apprentissage, tandis que la L1 est souvent choisie pour faire des commentaires, pour poser des questions et donner des explications.<sup>100</sup> Partant de l'observation que les apprenants d'une L3 font volontiers recours à d'autres langues que leur L1, De Angelis et Selinker (2001) ont postulé l'existence d'un mode cognitif appelé *foreign language mode*: dans leur effort pour parler une langue étrangère, les apprenants chercheraient avant tout de se distancier de leur langue première<sup>101</sup>. Ce qui semble décisif c'est le rôle des associations interlinguales, qui peuvent naître au-delà du clivage entre

---

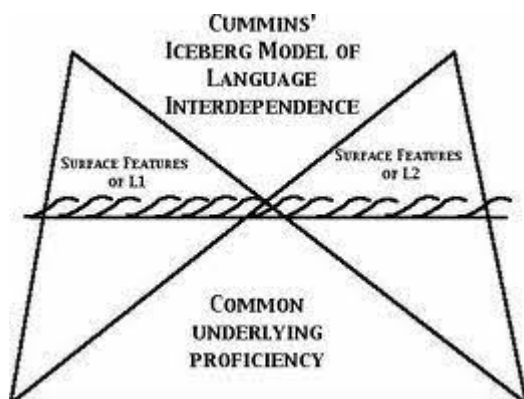
<sup>98</sup> Martinez P. (2017), *La didactique des langues étrangères. Que sais-je?*, Presses Universitaires de France, Humensis, Paris, p. 23.

<sup>99</sup> *Ibidem*.

<sup>100</sup> *Ibidem*.

<sup>101</sup> Bono M. (2007) *Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3*, intervention dans *La compétence plurilingue: Regards francophones* de Castellotti et Moore.

langue germaniques et langues romanes. Quand la L1 “fait défaut”, les apprenants se tournent volontiers vers les L2s, malgré les pronostics peu favorables que l'on pourrait formuler, par exemple, en termes de proximité typologique<sup>102</sup>.



J. Cummins (1986 :81) critique une théorie qui circule chez certains enseignants et qui consiste à affirmer que l'utilisation d'une langue gêne l'acquisition d'une seconde. Cela s'appelle le modèle des compétences sous-jacentes séparées (Separate Underlying Proficiency ou SUP). Ceux qui suivent cette théorie perçoivent chaque langue comme un système indépendant à l'intérieur du cerveau de l'individu. Ainsi, les deux langues seraient deux systèmes distincts sans aucune compétence sous-jacente commune. J. Cummins propose un modèle plus représentatif appelé modèle des compétences sous-jacentes communes (Common Underlying Proficiency ou CUP). Ainsi, les habiletés acquises pour une langue sont transférées à l'autre langue. Le modèle CUP nous aide à comprendre comment la conscience métalinguistique et les processus cognitifs développés dans une langue peuvent être utilisés avantageusement pour la maîtrise d'une seconde langue voire d'une troisième et même, théoriquement, d'une infinité de langues.

J. Cummins utilise la métaphore du “double iceberg” pour illustrer l'interdépendance des langues. La majeure partie de l'iceberg est sous la surface de l'eau et tout ce que l'on voit c'est la partie émergée.

“Avec le langage, c'est la même chose : les traits distinctifs et spécifiques d'une langue sont visibles (partie émergée) mais il y a également une grande quantité d'aspects cognitifs et linguistiques communs à différentes langues et qui se chevauchent (partie

---

<sup>102</sup> *Ibidem*.

immergée). C'est sur cette dernière partie que nous devons nous appuyer pour développer des stratégies cognitives et métalinguistiques"<sup>103</sup> .

Ainsi, en nous basant sur les connaissances et réflexions de notre langue maternelle nous pouvons analyser et comprendre le fonctionnement d'une langue étrangère. On ne part jamais de zéro, contrairement à la langue maternelle.

“On peut donc s'aider des compétences communes sous-jacentes aux différentes langues en présence. On peut imaginer que dans la partie émergée de l'iceberg, se trouvent les traits distinctifs relatifs à la prononciation, le vocabulaire et la grammaire, tandis que la partie immergée regroupe les aspects sémantiques et fonctionnels du langage, les stratégies cognitives d'analyse linguistique, la compétence en lecture, écriture, le métalangage, etc"<sup>104</sup> .

En plus, la théorie des processus cognitifs de Vygotski affirme que “ le développement intellectuel de l'enfant n'est pas compartimenté et ne s'opère pas selon le système des disciplines scolaires... Les différentes matières ont pour une part une base psychique commune (Vygotski, 1997 : 266-268).”

---

<sup>103</sup> *Ivi*, p. 104.

<sup>104</sup> *Ibidem*.

## CHAPITRE 5

# LE PLURILINGUISME DANS L'ÉDUCATION DES LANGUES

### 5.1 Le Conseil de l'Europe et le plurilinguisme dans l'éducation

Les premières incitations à envisager de façon intégrée les enseignements linguistiques remontent à 1972 et ont été formulés sous la forme de recommandation par le Conseil de l'Europe au cours d'un symposium autour de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes. Le Conseil de l'Europe, à partir des années 90, a élaboré divers instruments dans le but de promouvoir le plurilinguisme et la pluriculturalisme, en adoptant une approche globale et plurielle: le *Cadre européen de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer* (2001)<sup>105</sup> et le *Portfolio européen des langues* (1997)<sup>106</sup>.

Le Cadre offre une base commune pour l'élaboration des programmes des langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

Les indications de Louise Dabène<sup>107</sup>, linguiste et didacticienne française, au sujet du décloisonnement des enseignements linguistiques et les orientations par le Cadre Européen commun de référence pour les langues (2000) vont informer le chapitre 8 avec le titre "Diversification linguistique et curriculum" du CECR.

Le Portfolio, sera publié en 2001, avec ses trois composantes: passeport, biographie langagière, dossier. D'un côté le Passeport et certains usages de la bibliographie langagière se trouvent directement articulés aux échelles A1, A2, etc., de l'autre le dossier

---

<sup>105</sup> URL: <https://rm.coe.int/16802fc3a8> consulté le 22/01/2021.

<sup>106</sup> URL: <https://rm.coe.int/16804595b8> consulté le 22/01/2021.

<sup>107</sup> URL: <https://journals.openedition.org/lidil/3259> consulté le 22/01/2021.



et des modes de l'exploitation de la biographie langagière constituent autant d'ouvertures possibles pour l'apprenant sur une reconnaissance de la et de sa pluralité linguistique et culturelle.

Le Cadre de Référence pour les Approche Plurielles des langues et des cultures (CARAP)<sup>108</sup>, produit entre 2004 et 2012, présente des démarches permettant de construire la compétence plurilingue et interculturelle, en mettant l'accent sur son caractère complexe et composite. Dans les années récentes, le CARAP a été enrichi avec des matériels didactiques en ligne, auxquels on accède selon divers critères (langue d'activité, langues utilisées dans l'activité, thématiques abordées, niveau des élèves...), en particulier par les descripteurs de ressources du référentiel. Globalement le CARAP a pour but de compléter et enrichir le CECR en offrant aux enseignants et aux formateurs en particulier, des outils opératoires pour travailler la compétence plurielle et interculturelle.

Le Conseil de l'Europe prône, donc, le plurilinguisme alors que l'Union Européenne affiche la connaissance de deux langues étrangères en sus de sa propre langue maternelle.

Enfin le Conseil de l'Europe offre la possibilité sur son site d'accéder à la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* intitulée *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation*. La plateforme s'est constituée au fil du temps sur la base des travaux menés par des groupes d'experts et de leur collaboration avec les représentants des États membres. "Elle va au-delà du Cadre européen commun de référence pour les langues, parce qu'elle ne concerne pas que les langues étrangères, mais englobe les langues de tous statuts et leur relation d'interdépendance. Ici on reprend la notion de compétence plurilingue, posée au niveau de l'acteur social et déstabilisant quelque peu le mythe langagière homogène à équilibrer entre oral et écrit, production et réception. La Plateforme met en question l'idée de curriculums cloisonnant les langues étrangères les unes par rapport aux autres tout en leur fixant des objectifs et des démarches d'apprentissage homologues et analogues"<sup>109</sup>.

Par conséquent l'enseignement des langues étrangères est "recadré" à l'intérieur d'un projet éducatif d'ensemble.

C'est bien en effet d'une vision de formation générale qu'il va s'agir et non plus seulement d'un apprentissage évaluable des langues étrangères à des fins de communication. "Ce

---

<sup>108</sup> URL: [https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP\\_Version3\\_F\\_20091019.pdf](https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf), consulté le 22/01/2021.

<sup>109</sup> Coste D., J.C. Beacco (2017), *L'éducation plurilingue et pluriculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*, Les éditions Didier, Paris, p. 17.

projet éducatif répond aux finalités telle que la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale. Les valeurs portées par l'éducation plurilingue entrent de plain-pied sur le terrain du politique et sur celui de l'éthique"<sup>110</sup>.

C'est dans la logique de cette évolution que le projet "Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation" prend son sens: toutes les langues présentes en quelque manière dans l'école sont posés comme langues de l'éducation, mais tout le dispositif gravite autour de la langue de scolarisation, comme matière scolaire et comme constitutive des apprentissages des autre matières.

La langue de scolarisation joue en effet un rôle central dans la réussite scolaire et dans l'environnement social, la maîtrise de la langue de scolarisation importe au premier chef parmi les objectifs de tout projet éducatif. Mais, tout aussi, l'école doit toujours ouvrir et s'ouvrir à la pluralité des langues et des cultures pour de raisons touchant à l'avenir des sociétés multiculturelles, aux enjeux de cohésion sociale et de "vivre ensemble" et plus généralement de rapport à l'altérité.

"Le défi est de faire en sorte que ce qui, dans l'école, se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permet aussi l'ouverture sur la pluralité"<sup>111</sup>.

## 5.2 Éducation plurilingue et interculturelle

*Éducation plurilingue et interculturelle (EPI)*, conçue au Conseil de l'Europe, met les langues au service d'une éducation de qualité.

Elle se caractérise comme le projet de reconstituer la cohérence entre les enseignements langagiers et les gérer de manière efficace, partout où ils sont présents dans les matières scolaires.

L'éducation plurilingue a pour projet de permettre de construire une vision holistique des enseignements de langues, de manière à organiser entre eux des transversalités utiles aux apprentissages.<sup>112</sup>

---

<sup>110</sup> *Ivi*, p. 19.

<sup>111</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>112</sup> *Ivi*, p. 8.

L'EPI implique de rompre la compartimentalisation entre les matières scolaires qui abordent séparément les langues et le langage et aussi entre elles et les autres matières (non directement linguistiques). Tend à promouvoir un approche coordonné et transversale de tous les apprentissages langagiers présents à l'école: langues de scolarisation, langues minoritaires et régionales, langues des enfants migrants, ainsi que les langues étrangères et classiques, qu'elles soient enseignées comme matière ou qu'elles servent comme vecteur de connaissances.

L'éducation plurilingue et pluriculturelle, tout en reconnaissant le rôle central des langues de scolarisation dans la réussite scolaire, évalue positivement et légitime les langues des répertoires de l'apprenant, ainsi rendue présentes dans l'école, qu'elles soient ou non prises en charge par les programmes.

L'inégalité devant la langue affecte souvent les classes défavorisées, populaires, de personnes peu qualifiées professionnellement, de personnes à bas niveau socio-économique ou socioculturel.

Le problème des résultats scolaires, en particulier, des élèves immigrés est un problème social. Le nombre d'élèves immigrés s'effondre en passant du primaire au secondaire et il porte inévitablement à des débouchés de B série<sup>113</sup>. Les taux de promotion varient de -3,6% au -14,4% en proportion de l'augmentation du degré scolaire. Le phénomène est amplifié dans ce segment de la population scolaire étrangère qui n'a pas commencé le premier cycle d'études en Italie<sup>114</sup>.

La combinaison de deux facteurs, être membre d'une classe sociale inférieure et ne maîtriser pas la langue de la scolarisation, représentent une grave menace pour la réussite scolaire. On parle de vulnérabilité<sup>115</sup> linguistique quand les locuteurs n'ont pas accès à certains échanges verbaux, parce que leurs prestations verbales sont inefficaces ou sont l'objet de discrimination qui les affaiblissent ou les ghettoisent. Le langage et les langues sont, enfin, constitutifs du lien social et leur acquisition et transmission relèvent bien des responsabilités collectives, école en tête.

---

<sup>113</sup> Giannini S, Scaglione S. (2011), *Lingue e diritti umani*, Carocci editore, Roma.

<sup>114</sup> *Ibidem*.

<sup>115</sup> Coste D., Beacco J.C.(2017):, *L'éducation plurilingue et pluriculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*, Les éditions Didier, Paris, p. 121.

Beacco: "La vulnérabilité se définit comme faible intégration dans la société et elle renvoie à toute forme de désaffiliation, repérable à des phénomènes collectifs de marginalisation ou d'exclusion".

Le PISA construit une variable “poids des origines sociales” qui intervient dans la réussite scolaire: on lui attribue le 22% en moyenne (dans les Pays de l’OCDE, PISA 2010)<sup>116</sup>.

La conclusion générale est celle d’une assez forte corrélation entre le milieu socio-économique d’un élève et le niveau qu’il atteint en lecture et écriture: ceux qui viennent d’un milieu favorisé obtiennent un meilleur résultat.

### **5.3 Les approches plurielles<sup>117</sup> : une nouvelle didactique des langues**

“Par définition on appellera approche plurielle<sup>118</sup> toute approche mettant en oeuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d’une approche singulière, dans laquelle le seul objet d’attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément” (Candelier 2008:68)

Elle offre des approches nouvelles qui peuvent permettre d’aborder tous les défis posés:

- approche interculturelle
- éveil aux langues et aux cultures (Candelier, 2003; Perregaux et alii, 2003)
- didactique intégrée des langues (Roulet, 1980; Cavalli et alii, 1998; Castellotti, 2001; Chiss, 2001)
- intégration entre les langues et les disciplines dans les enseignements bilingues (Coste, 1998, 2000; Gajo, 2003); Duverger 2005; Cavalli, 2005)
- intercompréhension des langues voisines et développement des compétences partielles (Dabène et Degache, 1996; Blanche-Benveniste et Valli, 1997; Meissner et alii, 2004; Doyé, 2005).

---

<sup>116</sup> *Ivi*, p. 123.

<sup>117</sup> Vernetto G, Cours en *Linguistique intégrée des langues*, Université de la Vallée d’Aoste, a.a.2017-2018; URL, CARAP [https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP\\_Version3\\_F\\_20091019.pdf](https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf) consulté le 04/01/2021.

<sup>118</sup> Michel C.(2003), *Evlang: bilan d’une innovation européenne*, Editions De Boeck & Larcier, 2003.

Chacune de ces approches a ses spécificités propres et permet d'atteindre des finalités différentes, mais complémentaires dans le cadre de l'éducation plurilingue.

#### **5.4 L'éveil aux langues à l'école primaire**

“L'éveil aux langues est une approche méthodologique qui développe des attitudes de curiosité, d'ouverture et de tolérance vis-à-vis à la diversité linguistique et culturelle”.<sup>119</sup>

Le but de l'éveil aux langues est de rendre l'apprenant conscient de la diversité des langues et d'élargir ainsi son univers cognitif. On propose ainsi à l'observation des enfants des micro-systèmes relativement simples comme la dénomination des jours de la semaine, ou d'autres plus complexes, comme les différentes structures sonores des langues, l'ordre des mots, la formation du lexique.

Il s'agit, à partir de l'observation de langues, dont la plupart ne font pas partie de son répertoire communicatif et qu'on incite méthodiquement à confronter, sur certains points bien précis, avec sa langue première ou d'autres connues de lui, de faire construire par l'enfant les éléments constitutifs d'une conscience métalinguistique susceptible d'accompagner les apprentissages dans toutes les disciplines linguistiques et non linguistiques.

Cette conscience ne porte pas seulement sur les systèmes langagiers; elle concerne aussi les aspects relevant des usages sociaux des langues.

Peu à peu se fait jour l'idée que cette prise de conscience développée à travers l'observation des faits de langage est indissociable des faits de culture liés au pluralisme croissant des sociétés actuelles et qu'au-delà de l'observation de la diversité des langues, il s'agit de développer chez les élèves une attitude positive face à la diversité des cultures, de façon à répondre aux défis lancés par cette pluralité ainsi à la construction de sociétés linguistiquement et culturellement pluralistes.

Dans la prospective Éveil aux langues, ce qui est visé, c'est la plus grande diversification possible de langues présentées (par exemple des langues typologiquement et

---

<sup>119</sup> Revelli L., Tabouret-Keller A., Varro G (2017), *Langues Faibles, Harmattan Italia, Torino*, p. 114 cit. Vernetto, *Quand les parents ouvrent plus grand les portes des langues familiales à l'école. Les témoignages des conteurs.*

géographiquement éloignées) mais dont l'appropriation par l'élève n'est pas forcément envisagée<sup>120</sup>.

Le développement d'une attitude positive par rapport à cette diversité constitue une troisième visée, après la visée cognitive et la visée sociale, d'ordre affectif.

Dans les langues parentes le jeu consiste à repérer les analogies. On conduira aussi l'élève vers une prise de conscience de l'existence de familles de langues.

D'autres traits sont caractéristiques du contenu langagier: il s'agit du choix délibéré de langues qui se trouvent en position de minorisation, soit parce qu'elles sont parlées par des populations socialement intériorisées, soit parce que l'évolution historique leur a fait perdre tout ou partie de leur ancienne valorisation en les faisant en prestige. Le rôle de l'Evlang est alors d'oeuvrer dans le sens de leur accéder aux statuts d'objets pédagogiques légitimes et d'outils de l'élaboration du savoir, utilisables dans une perspective interdisciplinaire<sup>121</sup>.

En contexte pluriethnique, l'objectif consiste à faciliter la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones de façon à ce que les élèves se sentent pleinement accueillis dans l'école et puissent développer une vision positive du bilinguisme et du plurilinguisme. On s'attend à ce qu'une relation plus harmonieuse puisse s'établir entre le milieu familial et scolaire.

A travers l'Evlang on donne notamment importance au caractère social de l'apprentissage et on recourt délibérément au travail de groupe. L'élève mène ses réflexions en les confrontant au sein d'un groupe.

## **5.5 La didactique intégrée des langues**

La didactique est vraisemblablement la plus connue des trois, vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire (qu'il vise de façon «classique» les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu'il prévoit des «compétences partielles» pour certaines d'entre elles). Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère,

---

<sup>120</sup> Michel C.(2003), *Evlang: bilan d'une innovation européenne*, Editions De Boeck & Larcier, 2003.

<sup>121</sup> *Ibidem*.

puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour) une intégrée des langues offre la possibilité d'entraîner systématiquement les apprenants aux transferts entre les diverses langues, favorisant ainsi une double économie didactique et cognitive<sup>122</sup>.

Cette approche est à même de favoriser la mise en place d'un "concept global" des langues ainsi qu'un apprentissage linguistique décloisonné et ouvert s'appuyant sur toutes les ressources du répertoire de l'apprenant encouragé à y avoir recours, à l'exploiter, à y réfléchir de façon contrastive, à y jouer...

## 5.6 Intégration entre langues et disciplines (CLIL)

L'intégration entre langues et disciplines poursuit les avantages réciproques, distincts et spécifiques, que l'apprentissage langagier et la construction des connaissances disciplinaires peuvent tirer d'un parcours commun et intégré. CLIL ou EMILE désigne l'enseignement d'une matière Intégrée à une langue étrangère, c'est-à-dire l'enseignement d'une matière autre qu'une langue étrangère (par ex. l'histoire, la géographie, les mathématiques, l'économie, etc.) en langue étrangère.

Il s'agit d'une approche moderne de l'enseignement qui repose sur l'idée que, d'une certaine façon, tous les professeurs sont des professeurs de langues. Avec la prévalence croissante de l'anglais comme langue internationale, les compétences acquises en cours CLIL n'ont jamais été aussi utiles. La méthode CLIL permet d'améliorer l'efficacité des cours tant au niveau du contenu des leçons qu'au niveau du développement des compétences linguistiques. Les élèves y gagnent sur tous les plans : débattre de sujets intéressants dans une langue qui est directement liée à la matière enseignée leur permet d'enrichir leur vocabulaire, de gagner en fluidité et d'acquérir de nouvelles connaissances plus rapidement<sup>123</sup>.

---

<sup>122</sup> Balsiger C., Béatrix Kohler, De Pietro J.F., Perregaux C.(2012), *Eveil aux langues et approche plurielle. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, L'harmattan, Paris.

<sup>123</sup> [https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP\\_Version3\\_F\\_20091019.pdf](https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf) consulté le 04/01/2021.

## 5.7 L'intercompréhension

L'intercompréhension des langues voisines peut constituer, dans le cadre d'une éducation plurilingue, un approche "économique" car elle permet de viser des compétences partielles exploitant certaines composantes du répertoire des apprenants. S'appuyant sur les transferts de connaissances et de stratégies, celles-ci permettent, en exploitant les ressources plurilingues des apprenants, d'ouvrir à ces derniers d'autres horizons langagiers à explorer plus à fond.

L'intercompréhension est une capacité langagière qui repose sur la capacité naturelle des locuteurs de comprendre une ou plusieurs autres langues<sup>124</sup>.

En même temps, l'intercompréhension est une modalité de communication qui suppose la reconnaissance, dans l'autre langue, des éléments familiers et une capacité à gérer les zones plus opaques. Pour se faire comprendre les locuteurs doivent envisager une formulation adaptée facilitant la compréhension de leurs messages. L'avancée didactique qu'offre l'intercompréhension est l'une des plus prometteuses parce qu'elle est fondée sur un décloisonnement de l'apprentissage, une prise en compte de la continuité des familles de langues et un saut méthodologique qui prévoit un décloisonnement entre les familles de langues elles-mêmes. Elle prend les familles de langues comme point de départ de sa réflexion sur l'apprentissage et fonde sa didactique sur le continuum qu'elles constituent.

A partir de sa langue, l'apprenant va vers la compréhension des langues qui lui sont apparentées, appartenant à la même famille. Le résultat est que l'apprenant peut accéder à la compréhension d'une proportion importante de la population européenne et bien entendu à celles des autres continents où est pratiquée cette famille de langues.

Les romanophones, ayant intégré les stratégies des langues voisines de la leur, pourront aller ensuite vers les langues anglo-germano-scandinaves- d'autant que l'anglais, langue la plus étudiée, leur fournira un pont exploitable vers ce groupe.

Les trois grandes familles de langues européennes (slaves, germaniques et romanes) ont bien plus d'éléments communs que de traits de distanciation, puisque appartiennent toutes trois à la source indo-européenne et elles ont aussi massivement forgé des néologismes scientifiques sur des racines grecques et latines.

---

<sup>124</sup> Bonvino E., *Plurilinguisme et Intercompréhension*, dans le Cours online de "Intercomprensione fra le lingue romanze" (24/06- 08/07 2019).



Le but de l'intercompréhension est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. "Le maître ne se pose plus en polyglotte savant: l'apprentissage n'est plus purement imitatif, ne relève plus d'un fonctionnement ex cathedra, mais de manipulations langagières, d'essais, d'erreurs et de reformulations, de constructions sécurisantes ou langue source et langue cibles se répondent dans une constante interaction"<sup>125</sup>.

"Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la maîtrise d'une, deux, voire trois langues, chacune de son côté, avec le locuteur natif idéal comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place"<sup>126</sup>.

Ça devient facteur de désinhibition, de déblocage.

"Come il cercatore d'oro che dall'acqua setaccia il prezioso metallo, nelle sette fasi di filtraggio lo studente estrae dalla nuova lingua ciò che gli appartiene in quanto proprio della sua lingua" et encore "Dopo aver setacciato un testo nella nuova lingua ci si rende conto che è accessibile"<sup>127</sup>.

De même que la construction d'un vrai bilingue n'est pas la construction de deux monolingues étanches, l'intercompréhension construit ponts, comparaisons, transferts, retour vers la langue source, essais par diverses langues cibles. Cela construit la compétence métalangagière.

À tal propos, la citation de Umberto Eco "Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendo, sia pure a fatica, il "genio", l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione"<sup>128</sup>.

---

<sup>125</sup> Escudé P., Janin P. (2010), Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme. Didactique des langues étrangères, CLE international, Paris, p. 40.

<sup>126</sup> Lallement B., Perret N. (2015) *L'essentiel du CECR pour les langues. Le cadre européen commun de référence pour les langues*, Hachette éducation, Paris, CECR:11.

<sup>127</sup> Giudicetti G.P., Maeder C.M., Klein H. G., Stegmann T. D, *EuroComRom. I sette setacci. Impara e leggi le lingue romanze!* p. 17.

<sup>128</sup> Eco U. (1993), *La ricerca della lingua perfetta*, Ed. Laterza Fare l'Europa, 1993.

## 5.8 Des supports pour la didactique du plurilinguisme à l'école

Le Kamishibaï<sup>129</sup> est une technique de narration basée sur des images qui défilent dans un butaï, un petit castelet en bois ou en carton, à trois portes. Le recto des planches, tourné vers le public, est réservé à l'illustration, le verso au texte conté. Les spectateurs focalisent ainsi l'attention sur les illustrations que le narrateur fait glisser une à une, au rythme du texte lu ou raconté. Le Kamishibaï est un instrument qui sert à approcher les différentes langues et cultures à travers l'éveil aux langues, dont l'appropriation par les élèves n'est pas forcément envisagée. L'instrument permet aussi de faire un travail d'intercompréhension entre les langues, en acheminant l'élève vers une prise de conscience de l'existence de familles des langues, à travers la recherche des analogies qui portent à reconnaître les langues parentes des langues typologiquement et géographiquement éloignées.

Enfin le Kamishibaï permet de mettre en œuvre un discours de didactique intégrée de langues: on peut se focaliser sur les éléments grammaticaux qui forment la phrase dans une et dans l'autre langue qui sont présentes dans le curriculum scolaire (par ex. l'article, l'adjectif, le verbe, etc...) et sur la syntaxe de la phrase (par ex la différente place accordée à l'adjectif dans la langue française et anglaise).

En plus, le visuel qui accompagne la lecture du texte s'avère à la fois un exemple de beauté et de simplicité.

“Tout comme le livre, le Kamishibaï est un objet culturel qui entretient l'imagination de l'enfant, aide à prolonger sa pensée, favorise sa réflexion, ouvre son esprit et sa curiosité vis-à-vis des personnages et des récits qui habitent le théâtre de papier.<sup>130</sup>”

La boîte à histoire représente une approche innovante permettant de raconter en plusieurs langues des histoires animées en s'appuyant sur des objets qui symbolisent les personnages et les éléments clés de l'histoire qui sortent comme par magie de la boîte<sup>131</sup>.

---

<sup>129</sup> Vernetto G (juin 2018), *Le Kamishibaï ou théâtre d'images: mode d'emploi*; « Éducation et sociétés plurilingues » n° 44, p. 9.

<sup>130</sup> *Ibidem*.

<sup>131</sup> URL <https://www.dulala.fr/boite-a-histoires-dulala/> consulté le 20/01/2021.

Les albums plurilingues<sup>132</sup> en français offrent aux enfants et à leur famille l'accès à des albums de littérature jeunesse en plusieurs langues.

Dans le raconte-tapis<sup>133</sup> l'histoire est mise en scène sur un tapis par les mains et les mots du conteur et dans les sacs à histoires<sup>134</sup>, elle se construit autour des livres multilingues pour enfants et par la prise en compte des langues familiales.

## 5.9 Le rôle de la motivation dans l'apprentissage des langues

Les théories de la motivation sont nombreuses.

Atkinson (1964) lie dans une perspective behavioriste motivation, besoin de réussite et peur de l'échec. La motivation est élevée quand l'anxiété est réduite au minimum et que les chances de succès sont grandes.

Deci et Ryan (1985) établissent une distinction entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. La première est liée à la tâche et à la personnalité de l'individu; la deuxième se rattache à la reconnaissance sociale et aux gains espérés en accomplissant la tâche. Pour développer une motivation intrinsèque il faut, selon ces auteurs, choisir des thèmes qui correspondent aux intérêts des élèves, favoriser une participation active et la coopération entre eux, proposer des activités ludiques variées. Pour développer une motivation extrinsèque il faut encourager les élèves, valoriser leur réussite et donner des feedbacks qui témoignent de l'utilité et de l'importance de l'activité que les élèves sont en train d'accomplir.

---

<sup>132</sup> URL

<https://nouvelles.umontreal.ca/article/2020/05/19/les-albums-plurilingues-elodil-une-plateforme-gratuite-de-litterature-jeunesse/> consulté le 20/01/2021.

<sup>133</sup> <http://racontetapis.free.fr/> consulté le 20/01/2021.

<sup>134</sup> Vernetto G. (2017), *Les Sacs d'histoires : mode d'emploi*, « Éducation et sociétés plurilingues », p. 21 [En ligne], 43 | 2017, mis en ligne le 01 février 2019, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/esp/1429> ; DOI : 10.4000/esp.1429 « Chaque Sac d'histoires se construit autour d'un conte et contient à son intérieur : des albums en version bilingue ou un album et ses versions en différentes langues ; un CD avec l'enregistrement audio de l'histoire dans toutes les langues concernées ; un jeu simple, en lien avec l'histoire et que l'enfant utilise en famille ; un accessoire, un objet-surprise, permettant à l'élève de créer un lien affectif avec l'histoire et de la "vivre" ; une fiche glossaire format A4 avec les mots-clés de l'histoire à traduire dans la langue de la famille ; une lettre adressée aux parents et une liste du matériel pour qu'ils s'assurent que tout est remis dans le sac quand celui-ci revient à l'école (p. 23) ».

Le modèle de Schumann "Stimulus Appraisal Theory"<sup>135</sup>, qui est basé sur des données neurobiologiques, repose sur l'hypothèse que l'émotion joue un rôle fondamental dans le processus cognitif.

Selon les études de Schumann, le cerveau capte les stimuli et procède à une évaluation, qui est à la fois évaluation et appréciation, et sur cette base décide alors d'accepter ou non l'entrée, d'intérioriser les nouveaux éléments qui apparaissent dans le stimulus. En d'autres termes, le cerveau sélectionne celui qu'il souhaite retenir en fonction de cinq motivations:

- nouveauté
- attraction
- efficacité, la capacité de répondre à un besoin perçu par l'élève comme fondamental
- réalisabilité, requiert qu'une tâche soit possible et abordable, donc placée dans la zone du développement proximal, perçue aussi comme motivante, déclenchant ainsi le LAD. Un devoir trop difficile, au contraire, arrête l'esprit.
- sûreté psychologique et sociale: ce qu'il faut apprendre et la réponse qu'il faut donner au stimulus ne mettent pas en péril l'estime de soi, l'image sociale, c'est-à-dire qu'ils ne doivent pas déclencher le filtre affectif.

Dans les situations de défi agréable, dans la conviction qu'on puisse réussir, le corps libère des neurotransmetteurs, comme la noradrénaline, indispensables pour fixer les "traces de mémoire", c'est-à-dire pour introjecter puis se souvenir de l'input reçu.

En cas de stress négatif, d'anxiété, de peur de l'échec, cependant, le corps libère un stéroïde qui le prépare à affronter le danger: l'amygdale, une glande «émotionnelle», située au centre du cerveau, détecte le danger et requiert le stéroïde, mais en même temps l'hippocampe (une autre glande clé pour le stockage à long terme) comprend que la tâche à accomplir ne constitue pas un réel danger et essaie donc de bloquer l'effet du stéroïde: mais pour faire ça, il cesse de se soucier de transmettre de nouvelles informations ou de récupérer celles existantes dans la mémoire à long terme.

---

<sup>135</sup> *Stimulus Appraisal Theory* (Teoria della valutazione emotiva dell'input) Schumann et al., 2004 *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*.

Par conséquent, les activités pédagogiques stressantes ne se traduisent pas en acquisition et la «lutte glandulaire» ralentit l'activité de la zone néo-frontale du cerveau, qui abrite la mémoire de travail.<sup>136</sup>

Un enseignement d'une langue humaniste-affective ne peut ignorer le fonctionnement de l'apprenant et ne peut ignorer l'action de l'intelligence «émotionnelle» (au sens de Salovey, Mayer, 1990, p. 189).

Un autre auteur, Gardner (1985), présente un autre modèle socio-éducatif de l'apprentissage, dans lequel il établit des corrélations entre aptitudes linguistiques, attitudes envers la langue et ses locuteurs, motivation et performance. Le modèle repose sur trois variables: le milieu social, les différences individuelles, les contextes d'acquisition des langues, qui, toutes, influencent les performances individuelles<sup>137</sup>.

Le milieu social détermine en partie les représentations envers l'apprentissage des langues et les membres d'autres cultures et c'est à travers elles qu'il influe sur les performances des élèves.

En plus, Gardner retient que l'intelligence est multiple: linguistique, logico-mathématique, spatiale, intra-personnelle, interpersonnelle, corporelle-Kinesthésique, musicale, naturaliste, existentielle ou spirituelle.

La conséquence didactique est simple: le matériel pédagogique et les enseignants doivent proposer des activités variées, qui ne pénalisent pas l'un des types d'intelligence.

---

<sup>136</sup> Balboni P. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare la lingua nelle società complesse*, UTET Università, Novara.

<sup>137</sup> *Ibidem*.

## **CAPITOLO 6**

### **APPRENDIMENTO DELLA LINGUA E DISLESSIA**

#### **6.1 Premessa**

“Nel dibattito psicopedagogico odierno spesso prevale una posizione di sospetto verso l’opportunità e la possibilità che un allievo con un disturbo specifico dell’apprendimento impari una lingua straniera. Il pregiudizio iniziale consiste nel ritenere che questo compito sia troppo impegnativo, o possa addirittura complicare il deficit dell’allievo. Si tratta di posizioni spesso semplicistiche, che contribuiscono alla diffusione di pregiudizi negativi, peraltro non supportati dalla ricerca glottodidattica internazionale”<sup>138</sup>.

In questo capitolo presenterò le difficoltà specifiche che incontra l’allievo con DSA nell’apprendimento di una lingua straniera, difficoltà che possono essere ridotte dalla predisposizione di specifici “adattamenti linguistici”.

Tra i vari adattamenti che possono costituire un valido mediatore didattico troviamo il Kamishibai.

#### **6.2 Lo sviluppo linguistico dell’allievo con dislessia**

Con l’acronimo DSA si fa riferimento a un gruppo eterogeneo di disturbi specifici che interessano in modo particolare l’acquisizione e l’applicazione di abilità scolastiche, quali la lettura, la scrittura e il calcolo, non imputabili a disabilità fisica o a deficit intellettivo (Cornoldi, 2007).” La dislessia evolutiva è un disturbo specifico dell’apprendimento di origine neurologica. È contraddistinto da difficoltà di riconoscimento di parole a livello di accuratezza e/o fluenza e da scarse abilità di spelling e decodifica. Queste difficoltà sono tipicamente il risultato di un deficit nella componente fonologica del linguaggio, che spesso risulta inaspettato rispetto alle altre abilità cognitive e alla qualità dell’istruzione scolastica. Tra le conseguenze secondarie si possono riscontrare problemi nella comprensione scritta

---

<sup>138</sup> Daloso M., (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET Università, p. 61.

e un contatto ridotto con i testi scritti che impediscono l'espansione del bagaglio lessicale e delle conoscenze sul mondo"<sup>139</sup> (Questi disturbi sono generati da una neurodiversità, cioè una modalità diversa con cui l'alunno elabora alcuni stimoli e gestisce alcuni compiti; sono di origine evolutiva, cioè emergono spontaneamente durante i primi anni di vita, probabilmente per una predisposizione genetica.

Questi disturbi provocano una particolare difficoltà nel rendere automatici alcuni compiti (Nicolson, Fawcett, 2008), per questo motivo allo studente è richiesto un alto grado di concentrazione ed uno sforzo cognitivo maggiore rispetto allo studente senza DSA.

Particolarmente frustranti possono essere i compiti che coinvolgono la lingua, in particolare la componente fonologica e ortografica. Le aree del linguaggio dove possono emergere discrepanze significative rispetto alla media sono, quindi, la competenza lessicale e la consapevolezza fonologica<sup>140</sup>.

In merito alla consapevolezza fonologica, i dati dimostrano che bambini con dislessia già a 4 e 5 anni hanno manifestato grandi difficoltà a manipolare i suoni della lingua a vari livelli<sup>141</sup>. Con l'ingresso nella scuola primaria e l'avvio del processo di alfabetizzazione risultano più difficoltà a compiere le operazioni di analisi e sintesi fonologica che sono alla base di tutte le fasi di sviluppo della lettura.

Quali sono le manifestazioni della dislessia nelle diverse lingue?

Lo studio fondamentale a questo proposito è l'International Book of Dyslexia (Smythe, Everatt e Salter, 2004) che offre una comparazione cross-linguistica tra diciotto lingue, incluse quelle più distanti dalle lingue europee, come l'arabo, il cinese e il farsi<sup>142</sup>. I dati a disposizione sembrano confermare che a prescindere dalla lingua di riferimento, i soggetti DSA presentano difficoltà sul piano della consapevolezza fonologica, la qual cosa conferma che la dislessia è di natura neurobiologica e non dipendente dal tipo di lingua. Durante l'atto consapevole fonologico viene processata dapprima la parola, poi la sillaba e infine il fonema.

La consapevolezza sillabica si sviluppa prima che inizi l'apprendimento della scrittura ed è universale in tutte le lingue.

Sulla consapevolezza fonologica agiscono vari fattori:

---

<sup>139</sup> *Ivi*, International Dyslexia Association, 2002, trad. Dalloiso, p. 40.

<sup>140</sup> Dalloiso M. (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET Università.

<sup>141</sup> *Ibidem*.

<sup>142</sup> *Ibidem*.

- la struttura sillabica diversa
- se la lingua è isosillabica o isoaccentuale
- il profilo di sonorità dei fonemi
- la presenza di fonemi contrastanti oppure di molti fonemi sonori all'interno della parola
- il grado di somiglianza fonologica

Primo punto: le lingue diverse possono rendere i bambini più sensibili a strutture sillabiche diverse. Ad esempio in italiano, spagnolo e cinese la struttura sillabica è CV, in altre lingue come l'inglese e il tedesco sono comuni strutture più articolate come ad esempio CVC (40% delle parole monosillabiche; cat), CCVV (flat), CVCC (fast) e CCVCC (climb)<sup>143</sup>.

Secondo punto: il ritmo di sviluppo dell'analisi sillabica dipende dal tipo di lingua. L'italiano, ad esempio, è una lingua isosillabica, cioè le sillabe vengono pronunciate con la stessa durata; l'inglese, all'opposto è una lingua isoaccentuale, per cui le sillabe accentate hanno una durata maggiore, mentre le altre sono ridotte e talvolta vengono pronunciate con un suono indistinto. Ne consegue che sarà più difficile per il bambino, in questo secondo caso, decifrare la sillaba. Duncan et al. (2006), hanno dimostrato che la consapevolezza della sillaba emerge prima nelle lingue isosillabiche rispetto alle lingue isoaccentuali<sup>144</sup>

Terzo punto: Ogni lingua si compone di un sistema variegato di suoni: le vocali sono in assoluto i suoni più sonori che possiamo produrre, seguiti dalle semi-vocali (ad esempio /w/ nell'italiano uomo o nell'inglese wine). Tra le consonanti più sonoranti le liquide e nasali (l, r, n, m) rispetto alle ostruenti sorde come /p/. Se si osserva la distribuzione di questi suoni nelle varie lingue, risulta che l'italiano è una lingua altamente sonorante, considerata l'alta distribuzione di vocali a livello sia di parola sia di sillaba. In inglese invece abbiamo per certi versi l'opposto, data la predominanza di suoni consonantici in chiusura di sillaba e di parola<sup>145</sup>.

---

<sup>143</sup> *Ivi*, p. 27.

<sup>144</sup> *Ivi*, p. 28.

<sup>145</sup> *Ibidem*.



Quarto punto: il bambino riesce a discriminare meglio le sillabe che si compongono di fonemi contrastanti a livello di sonorità rispetto a sillabe con molti fonemi sonori (es. meglio *cat* di *while*)<sup>146</sup>.

Quinto punto: la vicinanza, ossia il grado di somiglianza fonologica influisce positivamente sul riconoscimento sillabico (es. per l'italiano: *casa*, *cosa*, *caso*, *calo*, *colo*; in inglese *seen*, *keen*, *mean*, *bean*).

È stato verificato che differenti manifestazioni del disturbo specifico di apprendimento sembrano connesse proprio alla variabilità ortografica<sup>147</sup>.

Le lingue trasparenti presentano una relazione tendenzialmente univoca tra grafemi e fonemi, mentre le lingue opache si caratterizzano per un rapporto più complesso tra forma orale e forma scritta.

Nelle lingue opache (es. inglese; i suoi ben 40 suoni possono essere resi con centinaia e centinaia di combinazioni di lettere! in misura minore la lingua francese: 190 combinazioni di lettere per realizzare 35 fonemi) la dislessia si manifesta in termini di scarsa fluenza, eccessiva inaccuratezza e difficoltà nello spelling, mentre nelle lingue trasparenti (es. italiano; con i suoi 25 suoni presenta un sistema grafico composto da 33 combinazioni di lettere) il problema principale risulta la velocità di lettura inadeguata, accompagnata da difficoltà di spelling.

Queste osservazioni hanno condotto ad ipotizzare l'esistenza di una dislessia differenziale (Smythe, 2004), secondo cui è virtualmente possibile avere difficoltà in una lingua e non in un'altra.

Alcune lingue infatti incentivano il transfer di strategie già acquisite in lingua materna, mentre altre costringono l'allievo ad apprendere altre strategie più funzionali alla nuova lingua.

I fattori che incidono nel rapporto tra dislessia e lingua straniera:

- trasparenza ortografica
- affinità linguistica: grado di somiglianza tra due lingue, in genere dipendente da una parentela filologica o da fenomeni di contatto:

---

<sup>146</sup> *Ivi*, p. 29.

<sup>147</sup> *Ivi*, p. 30.

- fonologia: quando si compara la lingua materna e straniera fonologicamente; aspetto rilevante: isosillabica o isoaccentuale
- morfosintassi, l'insieme delle proprietà legate ai sistemi nominale e verbale di una lingua
- lessico: il grado di somiglianza formale e semantica tra le parole di una lingua straniera rispetto a una lingua materna

	TRASPARENZA ORTOGRAFICA	AFFINITÀ LINGUISTICA CON L'ITALIANO		
		Fonologia	Morfo-sintassi	Lessico
Francese	Moderata	Moderata	Alta	Alta
Inglese	Bassa	Bassa	Moderata	Moderata
Spagnolo	Alta	Alta	Alta	Alta
Tedesco	Alta	Bassa	Bassa	Bassa

Tabella 3.1 Fattori incidenti sulla dislessia differenziale

Dalla tabella si evince che alcune lingue possono risultare meno problematiche per l'allievo con DSA italiano, mentre altre possono acuire certe difficoltà.<sup>148</sup>

“Occorre però precisare, inoltre, che non esiste un disturbo specifico dell'apprendimento di una lingua straniera, pertanto il pregiudizio iniziale che consiste nel ritenere che questo compito sia troppo impegnativo e possa addirittura complicare il deficit dell'allievo, non è supportato dalla ricerca glottodologica internazionale”<sup>149</sup>.

### 6.3 Alunno con DSA e affettività

Sul piano affettivo, tra i bisogni primari dello studente DSA c'è quello di esperire la riuscita scolastica e riacquistare la fiducia nelle proprie possibilità. È dunque essenziale recuperare la dimensione piacevole e ludica dell'apprendimento linguistico, in modo che lo studente riscopra il piacere di imparare con serenità, senza percepire un'accentuazione sulle sue difficoltà.

<sup>148</sup> *Ivi*, pag. 75.

<sup>149</sup> *Ivi*, pag. 61.

Esiste infatti una correlazione positiva tra DSA e problemi socio-affettivi, quali l'insicurezza emotiva e un basso senso di autostima. Nel contesto educativo il risvolto più evidente di questi aspetti è lo stato d'ansia che lo studente avverte di fronte a compiti e situazioni di apprendimento comuni nella scuola, compreso lo studio di una nuova lingua.

Alcuni studiosi hanno postulato l'esistenza di una specifica ansia linguistica (Horowitz et al., 1986): una particolare tipologia di ansia situazionale da intendersi come un complesso di credenze, sentimenti, percezioni di sé e comportamenti generati dalla peculiarità del processo di apprendimento linguistico.

L'ansia linguistica emerge spesso in compiti quali<sup>150</sup>:

- leggere a voce alta, specialmente se davanti alla classe
- leggere a voce alta e contestualmente tradurre o rispondere a domande di comprensione
- imparare a memoria un brano e doverlo ripetere davanti a un pubblico
- memorizzare liste di parole decontestualizzate
- rispondere rapidamente a una domanda
- improvvisare dialoghi e drammatizzazioni senza un supporto da consultare

Oltre ad influire sul piano personale, questa forma d'ansia ha ricadute immediate anche a livello linguistico, causando riluttanza alla comunicazione, difficoltà di memorizzazione, incapacità di autocorreggersi, tendenza alla distrazione.

Oltre all'ansia linguistica, l'impotenza appresa, cioè quell'atteggiamento emotivo di rassegnazione determinato dal reiterarsi di situazioni negative e l'effetto Matteo, per cui le difficoltà dello studente con DSA vengono spesso scambiate per svogliatezza, pigrizia e disattenzione sono fattori che incidono negativamente sul percorso di apprendimento.

## **6.4 Alunno con DSA e carico cognitivo**

La dislessia genera alcune limitazione delle risorse cognitive, come le risorse mnestiche e attentive, di conseguenza il processo di apprendimento di un'altra lingua può diventare un compito eccessivamente impegnativo sul piano cognitivo. Quindi il processo deve essere

---

<sup>150</sup> *Ivi*, pag. 64.

gestito in modo specifico, non vuol dire che l'alunno con DSA non possa studiare altre lingue oltre a quella materna.

Spesso l'insegnante si trova di fronte un alunno distratto, demotivato, poco propenso all'apprendimento di una lingua straniera.

Questi segnali sono la prova empirica che l'allievo non riesce a seguire il percorso di apprendimento, con le risorse mnestiche e attentive a disposizione.

Per quanto riguarda la memoria, in un contesto di apprendimento formale della lingua, è necessaria l'attivazione di diversi magazzini (Cardona, 2010):

- memoria di lavoro, essenziale per una prima elaborazione dell'input (ad esempio nell'ascolto/lettura di un brano e comprensione)
- memoria esplicita, consente di immagazzinare conoscenze "dichiarative" (esempio: lessico)

Spesso le barriere si presentano già nella memoria di lavoro.

Bisogna però vedere se questa difficoltà nel trattenere le informazioni siano dovute alla memoria di lavoro o ad altro, come ad esempio difficoltà imputabili al magazzino visuo-spaziale oppure al magazzino fonologico<sup>151</sup>.

Una barriera mnestica effettivamente imputabile alla dislessia riguarda la memoria implicita: le difficoltà di automatizzazione di alcune procedure linguistiche porta a scarsa fluenza<sup>152</sup>.

Tutte le attività didattiche che implicano l'uso fluente e spontaneo della lingua generano, oltre alla demotivazione, anche un carico cognitivo notevole: l'allievo deve infatti cercare di compensare con il controllo cosciente ciò che non riesce ad automatizzare.

In conseguenza alle difficoltà di memorizzazione descritte, si possono creare, come già detto, barriere anche a livello attentivo. A risentire del carico cognitivo attentivo è soprattutto l'attenzione sostenuta<sup>153</sup>. L'alta distraibilità dell'allievo dislessico è dunque interpretabile come una carenza di risorse attentive dovute allo sforzo cognitivo del compito richiesto.

---

<sup>151</sup> *Ivi*, p. 66.

<sup>152</sup> *Ivi*, p. 67.

<sup>153</sup> *Ivi*, p. 68.

## 6.5 L'intervento intercomprensivo con il Kamishiabai: un adattamento efficace per i bambini con DSA

Nella scuola primaria viene data priorità alla comprensione e alla produzione orale, mentre lo scritto assume un ruolo secondario ed è limitato a brevi testi (cartoline, lettere, storie per bambini ecc.). Proporre attività in forma prevalentemente orale permette di evitare interferenze con la forma scritta delle parole, che spesso presentano una sillabazione differente dalla lingua italiana (ad esempio: *mate* è monosillabica e non bisillabica).

Sul piano della ricezione si prevede solo lo sviluppo della comprensione globale, mentre in merito alla produzione si punta maggiormente sull'efficacia comunicativa anziché sulla correttezza grammaticale.

Inoltre assume un'importanza fondamentale la multisensorialità: infatti un input linguistico viene interiorizzato in maniera tanto più stabile quanto maggiore è il numero di canali sensoriali attivati (Daloiso 2009a). Questo significa che una parola solo sentita ha meno possibilità di essere ricordata rispetto ad una parola vista e sentita; allo stesso modo una parola vista, sentita, manipolata ed "esperita", ossia associata ad oggetti ed esperienze concrete, ha possibilità ancor maggiori di essere di essere memorizzata<sup>154</sup>. La multisensorialità, inoltre, permette di rispondere adeguatamente ai diversi stili di apprendimento presenti nel gruppo classe e costituisce un forte fattore di inclusione. L'integrazione di più linguaggi, verbale, iconico, mimico, gestuale e oggettemico rappresenta una compensazione fondamentale per un bambino con DSA<sup>155</sup>.

"Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco"<sup>156</sup>.

A questo proposito è stato realizzato, nell'ambito del Progetto Lecturio<sup>157</sup>+ per una didattica inclusiva, il Kamishibai<sup>158</sup> del racconto plurilingue *Tommaso e l'anguria*<sup>159</sup>.

---

<sup>154</sup> *Ibidem*.

<sup>155</sup> *Ibidem*.

<sup>156</sup> Massima di Confucio.

<sup>157</sup> URL: <https://www.miriadi.net/it/lecturio>, consultato in data 04/01/2020. Il corpus contiene racconti destinati a bambini molto piccoli, tradotti in diverse lingue e qualche volta presentati in varie versioni. L'obiettivo di questi racconti è leggerli ai bambini che ancora non sanno leggere.

<sup>158</sup> URL: [Tommaso e l'anguria](#) consultato in data 04/01/2021.

<sup>159</sup> Alberto Giammaruco et Mauro Scarpa, autori del racconto.

Il Progetto, nato all'interno del progetto Erasmus +, è stato finanziato dalla Commissione Europea. L'adattamento è stato realizzato da un gruppo di lavoro dell'Università del Salento. Le scelte metodologiche per l'accessibilità glottodidattica<sup>160</sup> hanno interessato quattro aree:

- area grafica: font senza grazie, testo stampato maiuscolo, carattere maggiore di 14, interlinea 1,5, frasi brevi, andare spesso a capo, evidenziazione dei termini nuovi
- area lessicale: glossario con parole familiari o immagini; evitamento di espressioni figurate o idiomatiche; introduzione graduale di parole nuove
- area sintattica: utilizzo di frasi brevi con ordine S-V-O; esplicitazione del soggetto quando sottinteso; prediligere le coordinate alle subordinate e utilizzare verbi e modi finiti con prevalenza del modo indicativo
- organizzazione delle informazioni: inserire sottotitoli nelle sequenze per orientare il lettore; segnalare i campi di argomento con un uso sistematico di punto e punto a capo; evitare l'affollamento visivo/cognitivo; disambiguare le figure proposte; usare coerentemente i colori; verificare le proporzioni e l'eccessiva astrattezza delle immagini.

Il progetto "Tommaso e l'anguria" si è svolto in due momenti: il primo in aula e il secondo a casa. In aula, un esperto di lingua spagnola e francese ha letto la storia, mentre a casa il bambino, portando uno zaino contenente il necessario, poteva riguardare il racconto, in compagnia della famiglia<sup>161</sup> su un tablet messo a disposizione<sup>162</sup>.

Nella didattica della L2 l'ascolto precede sempre l'esposizione alla lettura. I bambini hanno "diritto all'approssimazione", «non si deve sempre capire tutto».<sup>163</sup>

Per capire entrano in gioco le competenze enciclopediche possedute dal bambino.

La progettazione inclusiva prevede tre elementi fondamentali: la ridondanza dell'input, la sistematicità e la multisensorialità<sup>164</sup>.

---

<sup>160</sup> Per "accessibilità glottodidattica" s'intende un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali massimizzando l'accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche a livello fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico. Definizione di Daloiso M. (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET Università, p. 99.

<sup>161</sup> Vernetto G. 2017/2018 Nello zaino metto: istruzioni per utilizzo tablet, questionario per genitori, tablet racconto in formato Epub 3, registrazioni.

<sup>162</sup> Vernetto G. Family Learning. SEPI 2018/19.

<sup>163</sup> cfr. Bonvino E., et al., 2011.

<sup>164</sup> Vernetto G., Leone P., Corso online di intercomprensione fra le lingue romanze, 2018/1019.

Le strategie didattiche per l'inclusione, inoltre, sono un bene prezioso per tutti.



Perché scegliere l'intercomprensione per facilitare l'approccio alla lingua straniera del bambino con DSA?

- L'intervento intercomprensivo favorisce il ricorso alla L1 e si appoggia alle conoscenze pregresse dell'apprendente, oltre a valorizzare i calchi e i transfert, che in genere gli interventi glottodidattici tradizionali tendono a rifiutare per paura di creare "confusione" nello studente.

Il ricorso alla L1 diventa fondamentale per accedere alla lingua straniera, perché il bambino può creare dei ponti con il sistema linguistico che già conosce e sviluppare la sua capacità di deduzione, diventando sempre più autonomo. Poter ricorrere alla propria lingua L1 sia in fase di comprensione del testo che in fase di analisi e di riflessione linguistica significa sfruttare un bagaglio di esperienze linguistiche di cui spesso ignora le potenzialità. Far leva su queste conoscenze permette di sostenere la motivazione e di potenziare le strategie metacognitive, a vantaggio dell'educazione linguistica complessiva<sup>165</sup>.

---

<sup>165</sup> Paola Celentin, *Glottodidattica accessibile e approccio intercomprensivo: affinità e possibili piste di indagine* in *Corso online di Intercomprensione delle lingue romanze*, SEPI, 2018-2019.

- L'Intercomprensione punta anche allo sviluppo di competenze trasversali, come la collaborazione, la comunicazione, le strategie di apprendimento, il pensiero creativo e l'atteggiamento riflessivo.

La tecnica del Kamishibai crea un ambiente di apprendimento altamente motivante e permette al bambino di accedere alla lingua straniera senza attivare il filtro affettivo (blocco, ansia linguistica, effetto Matteo).

“Gli studenti con DSA hanno bisogno di spostare il focus del lavoro dalla codifica alle strategie di comprensione, al fine di innescare dei meccanismi compensativi atti a evitare la decodifica dell'intero testo. L'intervento glottodidattico di recupero si muoverà quindi nell'ottica di rendere progressivamente sempre più autonomo lo studente, conducendolo ad applicare le strategie acquisite anche quando si troverà da solo di fronte ad un testo diverso<sup>166</sup>”.

Le pratiche didattiche dell'Intercomprensione a favore dell'apprendimento di una LS sono<sup>167</sup>:

Nella fase di pre-lettura:

- Autenticità dei testi: essi agiscono favorevolmente sulla motivazione
- La comprensione del testo poggia sul retroterra linguistico-esperienziale dello studente, che viene valorizzato

Nella fase di lettura:

- La traduzione del testo scritto trae vantaggio dall'abbinamento all'oralità, perché permette di superare gli ostacoli delle ortografie non trasparenti
- Riconoscimento agli studenti del “diritto all'approssimazione”
- Impiego della parola “fantasma” per riempire momentaneamente i vuoti di comprensione
- Applicare dei filtri per cercare somiglianze: vocabolario panromanzo, corrispondenza dei fonemi, grafia e pronuncia, eurofissi, sintassi panromanza, morfosintassi (struttura della parola e della frase)

---

<sup>166</sup> Paola Celentin <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1vkN4c9xDRSyMuvOo2Q-kJW8uiNow4LId>.

<sup>167</sup> SEPI, LECTURIO + Paola Celentin, *Glottodidattica accessibile e approccio intercomprensivo: affinità e possibili piste di indagine* in *Corso online di Intercomprensione delle lingue romanze*, SEPI, 2018/2019.



Nella fase di post-lettura:

- Impostare un percorso di comprensione dal globale al dettaglio (prima domande chiuse, poi domande che orientano verso il dettaglio)
- Trasporre il senso in L1 in modo approssimativo ad alta voce verbalizzando anche il flusso di pensieri (think aloud protocol)
- Invitare lo studente a esplicitare le strategie di comprensione attivate.

# CAPITOLO 7

## MUSICA E APPRENDIMENTO DEL LINGUAGGIO

### 7.1 Premessa

Per comprendere in che modo l'apprendimento musicale possa avere effetti positivi "di trasferimento" sulle competenze linguistiche dei bambini, saranno illustrate, nella seconda parte del presente lavoro, le similarità fra i codici linguistici e musicali, lo sviluppo delle competenze legate all'apprendimento musicale e i punti di contatto con le competenze linguistiche.

### 7.2 Punti di contatto tra musica e linguaggio

Sia la musica che il linguaggio sono presenti in ogni società umana esistente e in tutte quelle storicamente documentate; gli archeologi sono certi che fossero ambedue presenti in tutte le società preistoriche di Homo Sapiens.<sup>168</sup>

Sebbene il concetto di musica possa variare, è proprio di ogni cultura avere canti e danze, produrre certe forme di ripetizioni e variazioni all'interno delle espressioni musicali, e utilizzare strutture ritmiche basate sulla distinzione tra durata delle note e accenti dinamici. Tutti gli individui sono in grado di apprendere il linguaggio (a parte chi soffre di qualche deficit cognitivo) e nascono con un'innata propensione all'apprezzamento della musica.

Come le lingue, anche le musiche hanno confini stilistici, geografici e sociali.

Inoltre secondo il modello proposto dal linguista Roman Jakobson (1966) la musica e il linguaggio condividono le stesse componenti dell'atto comunicativo: mittente, destinatario, messaggio, canale, codice e contesto.<sup>169</sup>

Lingua e musica condividono, fra l'altro, tre modalità di espressione<sup>170</sup>:

<sup>168</sup> Mithen S. (2019), *Il canto degli antenati. Le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*, Codice Edizioni, Torino.

<sup>169</sup> Lucchetti S, Ferrari F., Freschi A.(2012), *Insegnare la musica. Guida all'arte di comunicare con i suoni*, Carocci Faber, 2012, p. 12.

<sup>170</sup> Mithen S. (2019), *Il canto degli antenati. Le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*, Codice Edizioni, Torino.

- uditivo-vocali, come nel discorso e nel canto; Sloboda afferma nella *Mente musicale* che “Lingua e musica devono avere molti mezzi neurali per l’analisi degli stimoli in arrivo e per la riproduzione delle risposte motorie. La forma musicale più universale è la canzone, con la sua intima combinazione di parole e musica”<sup>171</sup> .
- gestuali, come nel linguaggio dei segni, ma non solo: movimenti delle mani o di tutto il corpo spesso accompagnano le espressioni vocali e noi italiani lo sappiamo molto bene.
- scritte, anche se in alcune culture la trasmissione risulta essere solo orale.

Lingua e musica, inoltre, prevedono prima le abilità ricettive e poi quelle produttive: la comprensione, cioè, precede la produzione. Dal punto di vista fonologico il fonema linguistico è assimilabile al fonema musicale che è la nota, parimenti contraddistinta da frequenza, durata e timbro<sup>172</sup>. Entrambe, infine, hanno una configurazione melodica.

Per M. Della Casa la lingua presenta molte affinità con la musica, similarità di cui spesso non siamo consapevoli<sup>173</sup>. Anzitutto le lingue sono costituite da suoni. Ogni parola è una sequenza di suoni, né più né meno di un frammento musicale. Le unità sonore sono contraddistinte da caratteristiche come l’altezza, il timbro, la durata, l’intensità. Tutti questi aspetti sono presenti nella parola e nella loro pronuncia.

“Nella lingua l’altezza, elemento musicale fondamentale al fine di distinguere un suono dall’altro, serve ad esempio a distinguere una frase affermativa da una interrogativa, ad esprimere le emozioni e gli stati d’animo; il timbro, ovvero il colore del suono che in musica contraddistingue gli strumenti, serve a distinguere un fonema dall’altro, a comunicare uno stato d’animo; la durata e l’intensità, comuni, tra musica e lingua servono ad indicare intenzioni comunicative, sentimenti e stati d’animo. Quando la lingua viene utilizzata per scopi espressivi, gli aspetti “sonori” della lingua appaiono dominanti”<sup>174</sup>.

---

<sup>171</sup> Sloboda J.(1988), *La mente musicale: psicologia cognitivista della musica*, Il Mulino, Bologna, p. 50.

<sup>172</sup> *Ibidem*.

<sup>173</sup> Della Casa M., *L’esperienza e la musica*, La Scuola, Brescia, prima ed. 1986, p. 76.

<sup>174</sup> *Ibidem*.

Il linguaggio e la musica sono caratterizzati da una struttura gerarchica: nel primo caso gli elementi acustici sono le parole, mentre nel secondo sono le note. Le parole, attraverso un sistema combinatorio, governato da regole grammaticali, formano gli enunciati linguistici; così nella musica, le note si combinano tra loro, per formare melodie.

Il ritmo è riconosciuto come una caratteristica centrale della musica, mentre un'importanza scarsa viene attribuita alla natura ritmica del linguaggio. Peter Auer e colleghi hanno sostenuto che sottovalutando l'interazione ritmica dei parlanti all'interno di una conversazione perdiamo di vista una delle caratteristiche principali del linguaggio<sup>175</sup>.

Essi hanno esaminato la struttura temporale e ritmica di diverse conversazioni, tenute in inglese, italiano e tedesco studiando come sia possibile per molteplici interlocutori partecipare a conversazioni che implicano la cessione continua della parola da un parlante a un altro. "Chi inizia la conversazione stabilisce un chiaro andamento ritmico, dove il cambio di turno dipende dal senso di ritmicità che rende possibile predire quando è arrivato il momento della prima sillaba accentata del parlante successivo, non è quindi solo una questione di assenza di battute sovrapposte e/o interruzioni."<sup>176</sup>

Patrimonio comune tra musica e linguaggio è inoltre il fraseggio espressivo, in cui le proprietà acustiche degli enunciati linguistici e delle frasi musicali sono modulate per trasmettere le emozioni. Nella lingua parlata si definisce prosodia la natura melodica e ritmica della lingua. Quando in un enunciato linguistico la prosodia è intensa il discorso suona altamente musicale.

La prosodia gioca un ruolo cruciale nei discorsi rivolti ai bambini o baby talk.

### 7.3 Lo sviluppo ontogenetico di musica e linguaggio

Si definisce *Baby-talk* o *motherese* (IDS, infant-directed speech) "il modo assai peculiare in cui ci rivolgiamo ai bambini che non hanno ancora acquisito una piena competenza linguistica, dalla nascita fino a circa i 3 anni. L'IDS comporta un'intonazione complessiva più acuta, una gamma di altezze più ampia, vocali prolungate e iperarticolate, pause più

---

<sup>175</sup> Mithen S., *Il canto degli antenati. Le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*, Codice Edizioni, Torino, 2019, p. 31.

<sup>176</sup> *Ivi*, p. 32.

lunghe, espressioni più brevi e un maggior numero di ripetizioni.”<sup>177</sup> I bambini dimostrano, infatti, una spiccata sensibilità nei confronti degli aspetti ritmici e melodici del parlato, prima ancora di comprendere il significato delle parole. In sostanza, la prosodia viene esagerata tanto che gli enunciati linguistici assumano connotazioni altamente musicali.

“Dalla ricerca sullo sviluppo infantile sembra che le reti neurali deputate al linguaggio siano costruite sopra, o replichino, quelle adibite alla musica. Sembra che la musica abbia infatti una priorità sul linguaggio, se non da un punto di vista evolutivo, quantomeno in termini di sviluppo”.<sup>178</sup>

Anne Fernald<sup>179</sup>, della Stanford University, è una delle maggiori autorità accademiche nella ricerca scientifica dell’IDS. Ha scoperto che l’IDS viene automaticamente adottato dagli adulti, indipendentemente dal sesso e da bambini quando si trovano a parlare con un neonato. I padri, a differenza delle madri, utilizzano una gamma di altezze meno ampia rispetto alle madri. È stato dimostrato che i bambini preferiscono ascoltare l’IDS piuttosto che un linguaggio normale e che sono molto più reattivi all’intonazione della voce che non alle espressioni facciali<sup>180</sup>. Sono stati dimostrati inoltre effetti benefici sulla stabilità dei neonati prematuri<sup>181</sup>. L’accentuazione della prosodia inoltre gioca anche un ruolo nell’acquisizione del linguaggio<sup>182</sup>: quando gli adulti presentano una nuova parola ai bambini, normalmente la sottolineano pronunciandola con una intonazione particolarmente elevata.

La prosodia gioca anche un ruolo nell’apprendimento della sintassi di una lingua<sup>183</sup>: la collocazione delle pause, infatti, segnala la fine di una frase e l’inizio di un’altra. In generale, l’IDS aiuta il bambino a segmentare il flusso di suoni che sente, in modo da

---

<sup>177</sup> Mithen S., *Il canto degli antenati. Le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*, Codice Edizioni, Torino, 2019.

<sup>178</sup> *Ivi*, p. 99.

<sup>179</sup> URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Anne\\_Fernald](https://en.wikipedia.org/wiki/Anne_Fernald), consultato in data 01/03/2021.

<sup>180</sup> Mithen S., *Il canto degli antenati. Le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*, Codice Edizioni, Torino, 2019, p. 100.

<sup>181</sup> Filippa, M., Devouche, E., Arioni, C., Imbert, M., & Gratier, M. (2013). *Live maternal speech and singing have beneficial effects on hospitalized preterm infants. Acta Paediatrica*, 102 (10), 1017-1020.

<sup>182</sup> Mithen S., *Il canto degli antenati. Le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*, Codice Edizioni, Torino, 2019, p. 101.

<sup>183</sup> *Ibidem*.

poter identificare singole parole e frasi. Di fatto, le madri, nel parlare al bambino, sintonizzano l'uso della prosodia al loro livello linguistico.

L'IDS è universale<sup>184</sup>. Fernald<sup>185</sup> e colleghi hanno condotto uno studio translinguistico sull'IDS in parlanti francese, italiani, tedeschi, giapponesi, inglesi e angloamericani. “Ne sono emerse significative somiglianze nell'uso della prosodia, il che suggerisce dei tratti universali dell'IDS: stessi gradi di innalzamento dell'intonazione, di iperarticolazione vocalica, di ripetizioni e via dicendo.” Sono state individuate anche alcune caratteristiche specifiche di alcune lingue. La più notevole è <sup>186</sup>che i parlanti giapponesi impiegano un grado generalmente inferiore di espressione emozionale rispetto ai parlanti di altre lingue, mentre i parlanti angloamericani esibiscono i livelli più elevati di esagerazione prosodica (influenza culturale probabilmente).” L'aspetto rilevante di questa ricerca è che i campioni di IDS sono stati somministrati in lingue diverse, mai sentite prima dal neonato ed eliminando ogni accentuazione dell'intensità sonora, responsabile, questa, dei messaggi contenenti approvazione o proibizione.

I bambini risposero, indipendentemente dalla lingua parlata, al messaggio veicolato “corrucciandosi nell'udire quelle che esprimevano proibizione e sorridendo in risposta a quelle di approvazione.”<sup>187</sup>

Si ipotizza che l'IDS abbia a che fare prima di tutto con un'abilità musicale concernente la regolazione dei rapporti sociali e degli stati emozionali, solo successivamente può agevolare l'apprendimento del linguaggio. Ne consegue che l'acquisizione linguistica non è la funzione primaria dell'IDS.

## 7.4 Relazioni biologiche tra musica e linguaggio

Dalla combinazione di studio delle lesioni e delle tecniche di brain imaging sono scaturite le intuizioni più importanti circa le basi neurali di musica e linguaggio.

Musica e linguaggio attivano aree cerebrali contigue e affini, anche se non totalmente sovrapponibili”.

---

<sup>184</sup> *Ivi*, p. 103.

<sup>185</sup> *Ibidem*, p. 103.

<sup>186</sup> *Ivi*, p.104.

<sup>187</sup> *Ibidem*.

Alcune patologie cognitive possono condurre ad afasia, cioè perdita della capacità linguistica, e/o amusia, ovvero perdita del senso musicale.

Sono numerosi i pazienti afasici che mantengono inalterate le proprie capacità musicali e, viceversa, pazienti amusici che non mostrano alcuna compromissione a livello linguistico.<sup>188</sup> Lo studio di tali pazienti porta a concludere che le aree deputate a musica e linguaggio sono distinte.

Il caso Šebalin, descritto sul “Journal of Neurological Science” compositore del XX secolo, colpito da ben 3 ictus, l’ultimo dei quali lo portò alla morte, è stato preso come esempio per dimostrare l’impatto dell’afasia sulle abilità musicali. Dopo il secondo ictus, tuttavia, compose ancora la sua “Quinta sinfonia”.

Secondo A.Luria e colleghi del Dipartimento di Psicologia di Mosca, questo caso forniva le prove del fatto che il cervello possiede sistemi separati per musica e linguaggio. Il livello di afasia di Shebalin era molto grave: non era in grado di ripetere semplici frasi e tantomeno di comprenderle. Nonostante queste difficoltà Šebalin continuò a comporre e a insegnare agli allievi, ascoltando le loro composizioni, analizzandole e correggendole.

Un altro caso, NS<sup>189</sup> (iniziali del paziente), in seguito ad ictus, perse la capacità di comprendere il linguaggio parlato e di cogliere i rumori provenienti dall’ambiente esterno, ma era in grado di identificare ritmi e melodie. NS non era un musicista, al contrario di Šebalin, la sua esposizione alla musica era stata estremamente limitata durante l’infanzia e la gioventù, ma ora il suo apprezzamento della musica si arricchiva proprio quando le sue capacità di comprendere il linguaggio e i suoni circostanti erano gravemente compromessi. Le lesioni al lobo temporale destro sono spesso associate all’indebolimento della capacità di comprendere i suoni ambientali, nel caso di NS si verificava anche un’afasia linguistica. Diversamente da quanto avviene nella stragrande maggioranza delle persone, evidentemente la sua capacità linguistica poggiava su una via neurale collocata nell’emisfero cerebrale destro anziché nel sinistro. Ma quali che fossero i circuiti neurali compromessi, si trattava evidentemente di vie nettamente distinte da quelle impiegate per riconoscere ritmi e melodie.

---

<sup>188</sup> *Ivi*, p. 53.

<sup>189</sup> *Ivi*, p. 55.

“I casi di Sebalin e di NS mostrano una chiara separazione nel cervello tra capacità linguistiche e musicali, così come un certo grado di compartimentazione all'interno della stessa facoltà linguistica. Suggestiscono però anche alcune aree di sovrapposizione.”<sup>190</sup>

Anche gli studi sui savants musicali effettuati da Miller, psicologo specializzato in disabilità infantile presso la University Illinois, dimostrano che le capacità musicali possono esistere all'interno del cervello al di là del linguaggio<sup>191</sup>. Nel libro *Musical Savants: exceptional skill in the Mentally Retarded*, Miller descrive tredici Savants musicali. Qui racconta, in particolare la storia di Eddie, un bambino che nel 1985 aveva cinque anni, con gravi problemi di vista, udito, apprendimento e con scarse capacità linguistiche, ma grandi sensibilità alle regole di composizione musicale. Eddie era in grado di riprodurre un brano musicale appena ascoltato o di modificarne la melodia, variando di volta in volta la tonalità. Dagli studi di Miller risulta che tutti i 13 i Savants possedevano un orecchio perfetto, cioè l'abilità di conoscere o cantare a comando una specifica nota. Una curiosità, inoltre, è che 8 savants su 13 avevano avuto da piccoli una tendenza all'ecolalia, un disturbo di comprensione delle parole ma che presenta una notevole sensibilità ai suoni. Insomma, le ricerche di Miller dimostrano ancora una volta che è possibile che la abilità musicali siano presenti al di là della presenza delle capacità linguistiche.

“Ma è vero anche l'inverso? Cioè che il linguaggio può esistere senza la musica? Se fosse così potremmo dire che musica e linguaggio hanno una sorta di “doppia dissociazione” nel cervello, spesso considerata come segno di indipendenza sia evolutiva che di sviluppo. Questa doppia dissociazione esiste davvero, come risulta chiaro dalle persone che hanno perso le loro capacità musicali mantenendo quelle linguistiche o che semplicemente non hanno mai sviluppato capacità musicali. Si tratta di “amusia”, l'equivalente musicale dell'afasia.”<sup>192</sup>

Come accade con la perdita delle facoltà linguistiche nei casi di afasia, anche in quelli di amusia la misura in cui le varie componenti che costituiscono le nostre abilità musicali vengono perdute o conservate varia considerevolmente da caso a caso.

In conclusione, gli studi su persone colpite da lesioni cerebrali hanno dimostrato che l'elaborazione del linguaggio e della musica hanno nel cervello un certo grado di indipendenza reciproca.

---

<sup>190</sup> *Ivi*, p. 62.

<sup>191</sup> *Ivi*. p. 64 cit. Miller L.(1989), *Musical Savants: Exceptional Skill in the Mentally Retarded*.

<sup>192</sup> Mithen S., *Il canto degli antenati. Le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*, Codice Edizioni, Torino, 2019, pag. 67.



Né gli studi sulle lesioni né quelli di brain imaging suggeriscono che uno dei due sia derivato dall'altro; vi è, tuttavia, una fonte di prove che induce a pensare che musica e linguaggio abbiano traiettorie evolutive, filogenetiche e ontogenetiche, che in parte si sovrappongono.

## 7.5 Musica e apprendimento della lingua

Tenteremo di seguito di evidenziare le similarità fra l'apprendimento musicale e quello linguistico.

La lingua in quanto suono, richiede per un suo apprendimento:

- un training uditivo graduale che spesso non viene esercitato a scuola, in quanto le strategie adottate tendono a privilegiare il rapporto immagine-parole, anche perché il medium utilizzato, il libro, impone di per sé una determinata modalità di utilizzo
- la formazione di prerequisiti uditivi spesso dati per scontati dall'insegnante: capacità di percepire, discriminare, analizzare i suoni della lingua; capacità di prestare attenzione concentrandosi sui suoni della nuova lingua; capacità di sviluppare e incrementare la memoria uditiva.

Nel 1982, R. Ley e P. Byden hanno scoperto, mediante esperimenti con l'ascolto dicotico effettuati con adulti, che l'orecchio sinistro (emisfero destro) veicola in modo privilegiato la percezione degli aspetti emotivi del tono vocale, mentre quello destro (emisfero sinistro) svolge un ruolo di supremazia nel riconoscere il contenuto semantico della parola<sup>193</sup>.

Considerando questi presupposti, si potrebbe pensare che un orecchio musicalmente educato sia meglio in grado di cogliere i tratti prosodici della nuova lingua da imparare, le sue inflessioni, i suoi ritmi e le sue curve melodiche e che sia quindi facilitato nel processo di apprendimento.

Questo convincimento impernia la concezione didattica di Dufeu B., il quale propone una didattica incentrata proprio, e in primo luogo, sull'ascolto delle sonorità della nuova lingua da apprendere. Egli propone un training per migliorare la propria familiarità con il ritmo, la

---

<sup>193</sup> Sloboda J.(1988), *La mente musicale: psicologia cognitivista della musica*, Il Mulino, Bologna.

melodia, il suono della lingua. “Il fatto di lasciarci trasportare dai ritmi, di lasciare entrare la lingua ritmicamente e melodicamente, prima di tentare di afferrarne il senso, facilita la percezione del significato. Questo approccio sensibilizza lo sviluppo della percezione intuitiva del significato del messaggio nelle sue sfumature anche attraverso le sensazioni evocate dalle sue tonalità e dai suoni”<sup>194</sup>.

L'importanza di una educazione sonora emerge anche dagli studi di Tomatis, medico foniatra italo-francese, che in cinquant'anni di studi e ricerche ha messo a punto una metodologia elettronica di condizionamento dell'orecchio e dell'apparato fonatorio in modo da ottenerne un adattamento ideale all'apprendimento delle lingue straniere.

Ne è nato il “Metodo Tomatis di allenamento alla percezione sonora”<sup>195</sup>.

Tomatis parte dall'idea che la prima vera difficoltà da affrontare nello studio di una lingua diversa da quella di appartenenza è data dal fatto che quest'ultima contiene suoni che il nostro orecchio non è abituato a percepire proprio perché non sono contenuti nella nostra lingua madre. Poiché, secondo l'ideatore del metodo, “la voce non contiene che le armoniche che l'orecchio può sentire”<sup>196</sup>, l'apparato fonatorio non riesce a riprodurre i suoni uditi male, o non bene selezionati, dato che la carenza uditiva si ripercuote su una analoga carenza vocale.

Tomatis, con il suo metodo, propone la tecnica del condizionamento audio-vocale, che consiste nel raffinare la percezione uditiva rispetto alle nuove frequenze, con l'aiuto di un orecchio elettronico.

Ogni lingua contiene dunque suoni che ad altre sono estranei. Ogni lingua è, secondo gli studi di Tomatis, infatti, caratterizzata da *bande passanti*, cioè zone acustiche preferenziali possedute da quella specifica lingua. Per esempio, lo spagnolo, la cui lingua

---

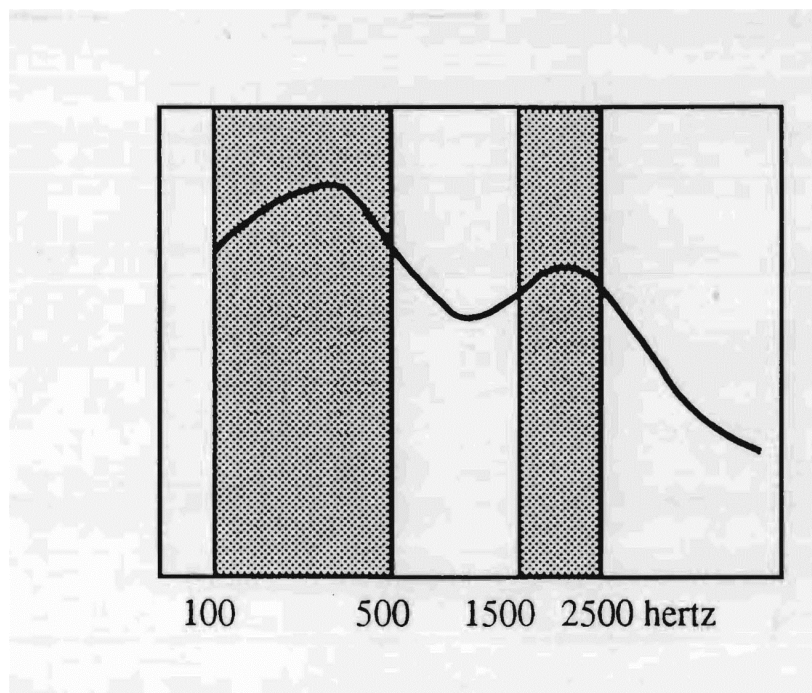
<sup>194</sup> Dufeu B. (1992) *Sur les Chemins d'une Pédagogie de l'être. Une approche psychodramaturgie de l'apprentissage des langues*, Editions “Psychodramaturgie”.

<sup>195</sup> URL: <https://www.tomatis.com/it>, consultato in data 20/02/2021.

<sup>196</sup> Tomatis A. (1978), *Siamo tutti poliglotti*, Ibis, Como-Pavia (2003, traduzione di Merletti L.

è dominata da bande passanti gravi, ha delle difficoltà ad entrare nei suoni sibilanti<sup>197</sup> dell'inglese emessi nelle frequenze acute.<sup>198</sup>

Possiamo pensare anche alla difficoltà che l'italiano ha nel pronunciare "th" inglese, spesso rivista in "f".



<sup>199</sup>Etnogramma lingua spagnola

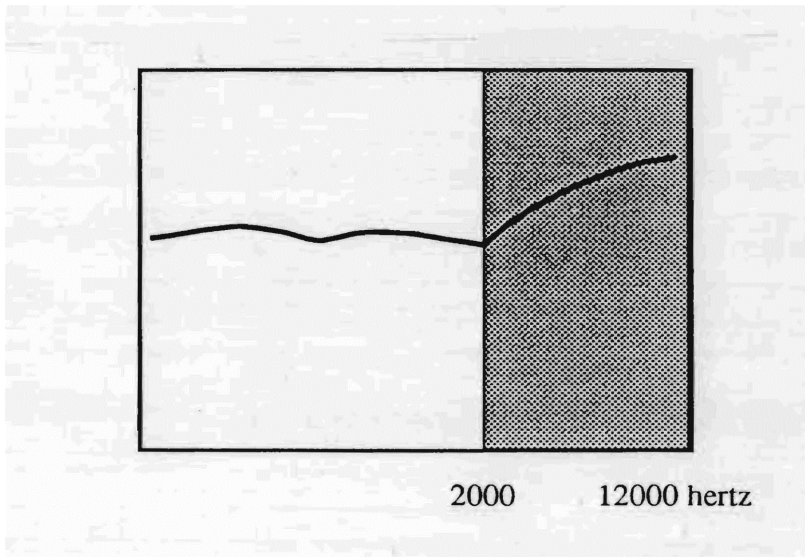
La banda passante dello spagnolo castigliano va dai 100 ai 500 Hz e dai 1500 ai 2500 Hz. L'orecchio di tipo spagnolo è più sensibile ai suoni gravi, dove la voce è più forte. La scarsa sensibilità agli acuti spiega l'assenza di sibilanti in questa lingua.

---

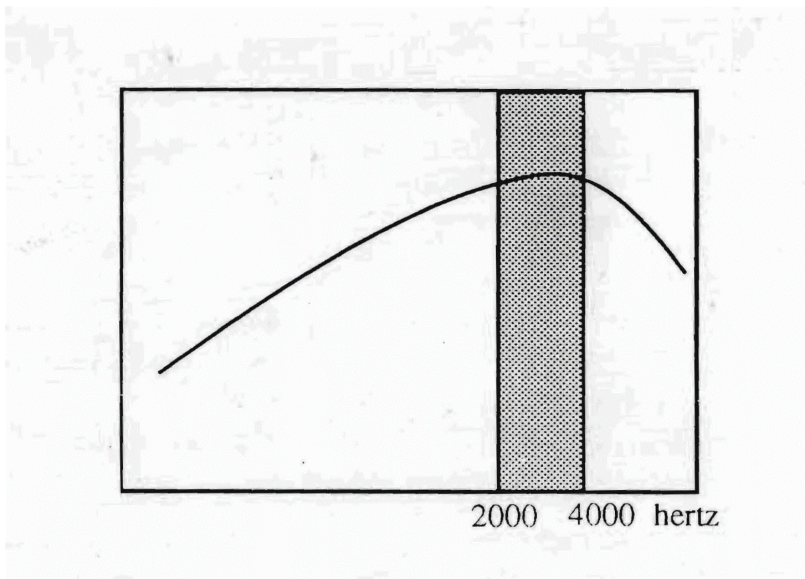
<sup>197</sup> In linguistica si dice di consonante fricativa la cui articolazione avviene all'altezza degli incisivi superiori o della parte anteriore del palato e produce un caratteristico effetto di sibilo (in italiano sono sibilanti la s, sorda e sonora, e il suono iniziale di parole come *sciame*, *scena*). In inglese le sibilanti sono [s], [z], [ʃ] e [ʒ] : sue; zoo; shore; azure.  
URL: <https://blog.abaenglish.com/it/le-consonanti-affricate-e-fricative-in-inglese> consultato in data 20/01/2021.

<sup>198</sup> Tomatis A. (1978), *Siamo tutti poliglotti*, Ibis, Como-Pavia (2003, traduzione di Merletti L.

<sup>199</sup> *Ivi*, p. 116



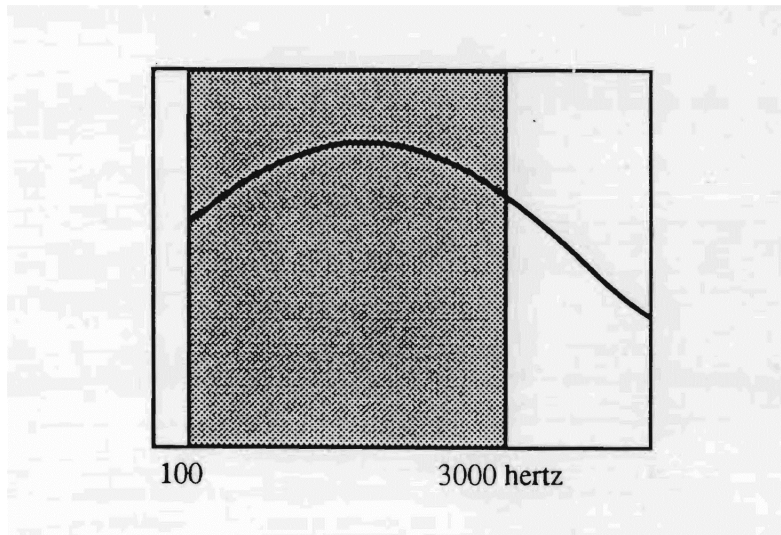
La lingua inglese utilizza frequenze che vanno dai 2000 ai 12000 hertz con una maggiore sensibilità nelle frequenze molto acute.



La banda passante della lingua italiana copre un range di frequenze che va dai 2000 ai 4000 Hz. L'andamento ascendente della curva di involuppo dai gravi fino ai 3000 Hertz e la successiva leggera inflessione negli acuti danno un ascolto di tipo musicale.

<sup>200</sup> /vi, p. 114

<sup>201</sup> URL: [https://www.tomatis.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=23&Itemid=27&lang=en](https://www.tomatis.it/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=27&lang=en).



<sup>202</sup>Etnogramma lingua tedesca

La lingua tedesca utilizza frequenze che vanno dai 100 ai 3000 hertz con una maggiore sensibilità intorno ai 750 hertz

Ogni lingua, inoltre, possiede una propria “curva di avvolgimento”, cioè una particolare sensibilità a udire certe frequenze meglio di altre.

Se confrontiamo l’etnogramma<sup>203</sup> della lingua inglese con quello della lingua tedesca, possiamo osservare che l’inglese utilizza una banda passante che si estende all’acuto. I suoni compresi tra 2000 e 12000 Hz sono quindi uditi in modo privilegiato con un picco in ascesa sulle frequenze molto acute. La ricchezza di sibilanti nella lingua inglese ne è la conseguenza.<sup>204</sup>

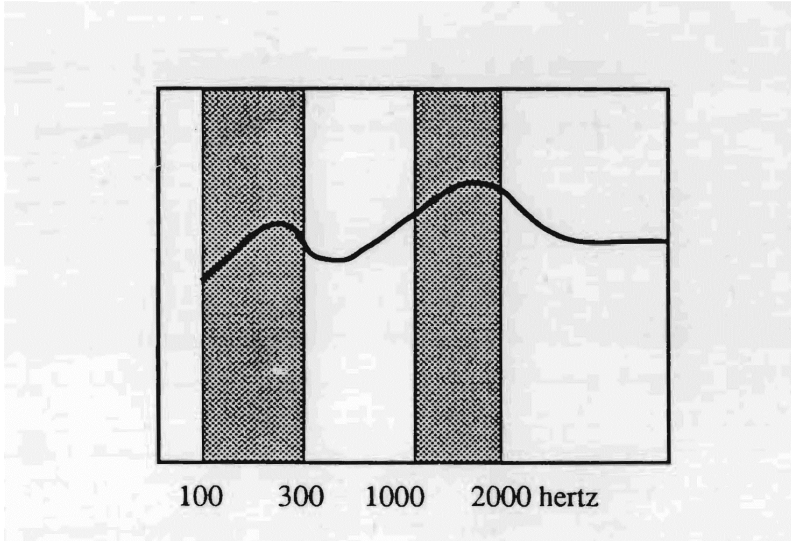
La banda passante del tedesco è molto ampia, il che indica una maggiore facilità da parte degli appartenenti a questo gruppo etnico nell’apprendere altre lingue poiché riescono ad integrarne con facilità i fonemi che si iscrivono nel suo territorio frequenziale<sup>205</sup>

<sup>202</sup> Tomatis A. (1978), *Siamo tutti poliglotti*, Ibis, Como-Pavia (2003, traduzione di Merletti L.), p. 115.

<sup>203</sup> L’etnogramma è il profilo sonoro di una lingua, rilevato da uno studio minuzioso della catena parlata attraverso strumentazione apposita (analizzatori panoramici e sonografi).

<sup>204</sup> *Ivi*, pp. 114, 115.

<sup>205</sup> *Ivi*, p. 116.



<sup>206</sup>Etnogramma lingua francese

	125	250	500	1000	1500	2000	3000	4000	12.000
Francese	-----			-----					
Inglese						-----	-----	-----	-----
Italiano						-----	-----		
Nordamericano				-----	-----	-----	-----		
Russo	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Spagnolo	-----	-----			-----	-----	-----		
Tedesco	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Tabella "Quadro dei territori frequenziali di alcune lingue"<sup>207</sup>

<sup>206</sup> *Ivi*, 112-113 "L'ultimo picco a 1500 Hertz giustifica, con la caduta relativa che comporta verso gli acuti, la comparsa di nasali della lingua francese".

<sup>207</sup> *Ivi*, p. 118. Questo grafico indica le differenze fondamentali esistenti tra i gruppi linguistici sul piano uditivo, su quello dell'ascolto di ciascuna lingua.

Sono visibili qui le differenze fondamentali esistenti tra i gruppi linguistici sul piano della percezione uditiva. Tali differenze ci permettono di capire le affinità e distanze presenti fra alcune lingue dalle origini apparentemente simili.

Più volte Tomatis ha ribadito che, comunque, l'orecchio linguistico dell'italiano si snoda in quella che rappresenta la banda acustica più musicale (2000-4000 Hertz), ovvero quella che, fisiologicamente, rappresenta la zona di maggior sensibilità uditiva<sup>208</sup>.

Dallo schema però si può osservare come l'italiano condivida solo una parte della banda passante preferenziale dell'inglese.

Questo significa che all'orecchio dell'italiano risultano più difficili da captare i suoni acuti della lingua inglese (relativi in buona parte alle sibilanti).

Per apprendere la lingua inglese, l'italiano dovrà allora allenare il suo udito in modo da migliorare il suo ascolto selettivo dei suoni acuti (4000-12.000 Hertz) integrando così foneticamente i nuovi suoni della lingua da apprendere, che non sono "previsti", cioè compresi nella banda passante della nostra lingua madre<sup>209</sup>.

## 7.6 Educare alla sonorità attraverso l'educazione musicale

L'apprendimento musicale ha effetti sulla capacità di discriminazione uditiva. Le attività di discriminazione uditiva, che comprendono la variazione dell'altezza del suono, l'intensità, il ritmo, il tempo, il timbro, insegnano al bambino ad acuire l'orecchio.

L'educazione all'orecchio musicale ha costituito uno dei capisaldi dei metodi storici proposti da didatti come Dalcroze, Zoltán, Kodály, Orff, Willems nel primo Novecento, validi ancora oggi<sup>210</sup>.

La valorizzazione dell'orecchio e dell'apprendimento per imitazione è un assunto anche del metodo proposto da Shinico Suzuki per l'apprendimento precoce della musica diretto a bambini tra i tre e i tredici anni.

---

<sup>208</sup> *Ibidem*.

<sup>209</sup> *Ibidem*.

<sup>210</sup> Lucchetti s., Ferrari F., Freschi. A. (2012) *Insegnare la musica, Guida all'arte di comunicare con i suoni*, Carocci Faber, Roma.

Vediamo ora i mezzi che possiamo utilizzare per educare il bambino alla diversità sonora e potenziare, in tal modo, la sua discriminazione uditiva, prerequisito fondamentale per l'apprendimento delle lingue, come abbiamo analizzato in precedenza.

## **7.7 Canti e filastrocche: “Dillo cantando per imparare meglio!”**

Le canzoni sono uno strumento interessante per l'apprendimento di una lingua, che sia materna o straniera<sup>211</sup>. La facilitazione nella memorizzazione, nel consolidamento dei vocaboli, nella pratica implicita della pronuncia, nel controllo delle strutture linguistiche attraverso l'uso ripetuto di parole e frasi, sono solo alcuni dei vantaggi.

Inoltre l'utilizzo dei canti nel contesto didattico può influenzare positivamente il comportamento e le emozioni dei bambini.

I migliori risultati nell'apprendimento di una lingua, infatti, si ottengono in un ambiente rilassato in cui l'ansia sia ridotta al minimo e lo stimolo può, in questo modo, avere un impatto positivo sulla motivazione.

È stato dimostrato come la musica e le canzoni facilitino l'apprendimento di una lingua straniera attraverso la sollecitazione e l'attivazione di due processi: uno intuitivo e l'altro consapevole<sup>212</sup>. Il bambino, infatti, cantando è immerso completamente nel canto e percepisce in maniera intuitiva la sonorità della lingua straniera. L'attenzione posta sull'ascolto, invece, migliora le sue capacità discriminative, facilitando lo sviluppo di un adeguato sistema di feedback orecchio-voce, per cui l'orecchio percepisce e autocorregge le discrepanze tra il modello e la sua produzione<sup>213</sup>.

Durante il canto, il bambino è in grado, in una lingua straniera, di fondere i fonemi e di produrre parole oppure è capace di segmentare parole in fonemi, parole che in un secondo momento, in aula, l'insegnante può riprendere e analizzare, accrescendo così la consapevolezza fonologica dell'apprendente.

Le tre componenti di una canzone - ritmo, lingua e melodia - garantiscono che gli schemi linguistici, le parole e le forme grammaticali siano trasferite nella memoria a lungo termine senza particolare impegno e sforzo da parte dell'allievo. Il testo cantato risulta più

---

<sup>211</sup> *Ibidem.*

<sup>212</sup> *Ibidem.*

<sup>213</sup> *Ibidem.*



pregnante a livello percettivo di uno semplicemente parlato e questo tipo di codifica più profonda ne agevola la ritenzione nella memoria a lungo termine.

Gli esperimenti riportati da I. Peretz confermerebbero l'ipotesi che la parola cantata coinvolge un'attività cerebrale molto più ampia e articolata rispetto alla sola parola detta, allenando collegamenti tra i due emisferi cerebrali<sup>214</sup>.

“Pour l'enfant, les mélodies sont un facilitateur de parole. La pratique de la chanson favorise l'acquisition de la musicalité de la langue. Elle permet d'identifier les composantes sonores du langage. La syllabation et les rimes indiquent le rythme interne de la phrase et aide l'enfant à restituer la courbe mélodique d'une phrase”<sup>215</sup>.

Possiamo dunque concludere che l'ampio uso di canti e filastrocche, riscontrabile nella didattica della lingua, appare giustificato da fattori motivazionali, da elementi legati alle nostre modalità di segmentazione percettiva e dal legame intimo con il processo di memorizzazione.

Quest'ultimo viene agevolato inoltre dalla dimensione emotiva dell'apprendimento, in quanto la musica rende piacevole e meno noiosa la ripetizione.

Le strutture ripetitive, tipiche di filastrocche e canti per bambini, sono ricordate con maggior facilità e “la répétition -affirme Hagège- est une arme contre la difficulté”.<sup>216</sup>

Per memorizzare parole e regole grammaticali, le filastrocche risultano percettivamente economiche perché basate su raggruppamenti ritmici ripetitivi che fungono da facilitatori mnemonici.

“Filastrocche e rap, a metà strada tra il parlato e il cantato possiedono una struttura ritmica molto evidente, con le frasi che tendono ad assumere la stessa lunghezza (versi) e cesure sottolineate dall'uso di rime e assonanze che enfatizzano la materia timbrica costituita dai suoni del linguaggio”<sup>217</sup>.

---

<sup>214</sup> Peretz I. in *La musica e il cervello*, in A.A.VV., *Il sapere musicale*, enciclopedia della musica, vol.II, Einaudi, Torino 2002, pp. 250 segg.

<sup>215</sup> Maad A., *Le chant faciliterait l'apprentissages des langues étrangères*, Figaro.fr.étudiant, 19.7.2013.

<sup>216</sup> cit. Hagège C., *L'enfant aux deux langues*, in Benedetti S. (2017), *I bambini DSA e le lingue straniere (Francese)*. Metodologie didattiche performanti, Book Sprint Edizioni, 2017, p. 65.

<sup>217</sup> Lucchetti S., *Ascoltare, cantare, parlare: relazioni tra musica e linguaggio nell'esperienza infantile*, in E. Maule-S.Cavagnoli-S.Lucchetti, *Musica e apprendimento linguistico*, cit., p.57.

“La musica è, quindi, un grande aiuto per la memoria”<sup>218</sup>. La melodia, infatti, ci ricorda le parole della canzone medesima e, inversamente, si può aggiungere un ritmo o una melodia a una frase parlata per imprimerla nella memoria.

Il canto è, inoltre, è un mezzo espressivo straordinario, che comporta una quantità di benefici. Sul piano psicologico, il suono prodotto dalla voce del bambino proietta il bambino verso il mondo esterno. Non esiste un'altra espressione che sia altrettanto personale, unica: tutti sappiamo che la voce ha un'impronta particolare. La voce rappresenta la nostra identità personale; il bambino può sentir vibrare il corpo dalla testa ai piedi, diventando così egli stesso strumento musicale.

Il corpo diventa strumento musicale quando si insegna al bambino l'uso delle percussioni corporee: battere le mani, battere sulle gambe, battere i piedi, far schioccare le dita.

Il lavoro vocale contribuisce a diminuire le tensioni interne e fisiche, perché il bambino, quando canta, è *rapito* dal canto.

Ciò permette un approccio sereno alla lingua, anche in presenza di difficoltà connesse a un disturbo specifico di apprendimento o a un bisogno speciale.

Non ultimo, l'inserimento nella Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute per Bambini e Adolescenti (ICF-CY)<sup>219</sup> di “Cantare<sup>220</sup>”, quale categoria fondante del funzionamento umano è inoltre nata dall'osservazione sul campo della valenza del “cantare in coro”, ai fini della partecipazione alla vita di comunità e dell'assunzione di un ruolo sociale da parte di bambini e delle bambine con disabilità.”<sup>221</sup>

La pratica vocale in un gruppo, in effetti, da una parte favorisce il coinvolgimento affettivo, sviluppando le abilità relazionali, dall'altra favorisce l'apertura di spazi in cui far fiorire la libertà espressiva. Il canto consente di sviluppare l'ascolto degli altri, partecipando in modo costruttivo alle relazioni, ma permette anche di lasciare la propria “impronta”,

---

<sup>218</sup> Peretz, I., Babai, M. Lussier, I. Hébert, S., Gagnon, L., *Corpus d'extraits musicaux: indices relatifs à la familiarité, à l'âge d'acquisition et aux évocations verbales*, Revue canadienne de psychologie expérimentale.

<sup>219</sup> La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute per Bambini e Adolescenti (ICF-CY) deriva dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) (OMS, 2001) ed è realizzata per documentare le caratteristiche dello sviluppo del bambino e l'influenza dell'ambiente circostante. L'ICF-CY è stato sviluppato per rispondere all'esigenza di una versione dell'ICF che potesse essere universalmente utilizzata per bambini e adolescenti nei settori della salute, dell'istruzione e dei servizi sociali.

<sup>220</sup> Cantare, da soli o in gruppo, è la categoria identificata con il codice d332.

<sup>221</sup> Chiappetta Cajola L., Rizzo Lavinia A., *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, Carocci editore, Roma, p. 35

contribuendo efficacemente a creare l'armonia non solo melodica, ma di gruppo. Sviluppare abilità relazionali a partire dall'interazione vocale aiuta a sviluppare quelle pratiche prosociali favorevoli all'inclusione: avere considerazione per gli altri e ascoltarli, fornire il proprio contributo ai compagni per raggiungere un obiettivo comune, impegnarsi attivamente per la risoluzione dei conflitti.

“La musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza umana, offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'interazione fra culture diverse”<sup>222</sup>.

## 7.8 I giochi motori cantati e il corpo del bambino

I giochi motori cantati appartengono al vissuto esperienziale di tutti i bambini del mondo: i bambini sono soliti accompagnare certi loro giochi con piccole melodie o filastrocche.

Nei giochi motori cantati la componente linguistica è altamente strutturata e in genere sono semplici, ripetitivi e si ispirano a un linguaggio concreto.

“I giochi motori sono dei brevi racconti, fatti di successioni ordinate, di immagini e di avvenimenti che trovano rispondenza nei bambini e nel loro modo di gustare il linguaggio, grazie alla presenza di meccanismi narrativi che sono simili a quelli della letteratura per l'infanzia”<sup>223</sup>.

Nel bambino l'apprendimento, specialmente quello musicale, passa attraverso il corpo. Corpo, mente e musica sono strettamente interrelati.

L'attenzione al corpo dei bambini è una necessità soprattutto se si guarda al modo di vita odierno dei piccoli. “La diffusione dei mezzi di comunicazione e dell'intrattenimento videoludico porta alla riduzione del corpo del bambino ai soli elementi che sfrutta per interagire con lo schermo, mani e occhi. Il resto del corpo viene tralasciato. La musica può essere una via per recuperare il corpo dei bambini”.

---

<sup>222</sup> *Indicazioni Nazionali per il curriculum dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, 2012b, p. 58.

<sup>223</sup> Staccioli G., Ritscher P., *Apriteci le porte. Giochi di musica e movimento per la scuola materna ed elementare*, Giunti & Lisciani, Teramo 1988, p.5.

“Il corpo è per il bambino lo strumento, il vettore attraverso il quale si mette in contatto con il mondo esterno, con ciò che lo circonda, per relazionarsi con gli altri. È lo strumento indispensabile per scoprire nuove sensazioni e acquisire dati che saranno utili nella vita. Risulta pertanto vincente l’uso di questo “strumento” come “manuale”, “libro di testo” per apprendere una lingua straniera.<sup>224</sup>” La musica è ritmo e ad esso il bambino reagisce, muovendosi, in modo naturale.

Il ritmo è vita, incarnato nel nostro battito cardiaco, nel nostro respiro, nel nostro incedere passo dopo passo ecc.

Il ritmo, tuttavia, è anche uno dei fondamenti del linguaggio parlato.

Le attività di canto accompagnate dai gesti hanno l’obiettivo di organizzare la fonazione oltre a favorire la conoscenza e il controllo di sé. Molte proposte didattiche prevedono l’uso di gesti suono (battiti di mani, piedi ecc..) per raggiungere la sincronia individuale e di gruppo. Si raggiunge gradualmente un insieme ritmico nel gruppo, attraverso, per esempio, l’esercizio di una pulsazione comune.

## 7.9 I corpi sonori

Come dice lo psicopedagogo Delalande (1993) la musica si fa per gioco<sup>225</sup>. “La musique est un jeu. Quelle chance! Il faut évidemment lui garder ce caractère ludique et éviter d’en faire un exercice scolaire motivé exclusivement pour les pressions exercées par le maître. Par jeu on explore les sources sonores, on mime le réel, on organise les sons. La création naît du jeu.”<sup>226</sup>

Per offrire al bambino un risveglio sonoro, Delalande propone il gioco senso-motorio che utilizza i corpi sonori e ne esplora le sonorità. Nel gioco senso-motorio il bambino trova appagamento in un piacere vissuto a livello tattile, gestuale e naturalmente uditivo.

“On peut frotter, souffler, faire rouler, faire grincer, et tout ceci relève de la mécanique du frottements; mais on peut aussi exploiter les rebondissements ou les oscillations... On

---

<sup>224</sup> De Benedetti S.(2017), *I bambini DSA e le lingue straniere (Francese). Metodologie didattiche performanti*, Book Sprint, p. 34.

<sup>225</sup> Delalande F. (2017), *La musique est un jeu d'enfant*, Buchet Chastel Institut National de l'audiovisuel, Paris.

<sup>226</sup> *Ivi*, p. 141.

déformera les corps résonnants, on froissera des matériaux semi- rigides pour obtenir des accumulations sonores. Ce sont des recherches de mode de jeu qui seront fécondes en idée..."<sup>227</sup>.

La musica si fa per gioco, ma non per caso: perché ci sia gioco musicale è necessaria intenzionalità e concentrazione.

Un gioco che si può coinvolgere il corpo (senso-motorio), il cuore (gioco simbolico), la mente (gioco di regole).

Delalande propone una didattica delle condotte, in cui il bambino esercita un ruolo attivo ed esplorativo, s'impegna in pratiche di ascolto o di produzione musicale, con piacere ed emozione, non limitandosi a riprodurre in maniera meccanica azioni, gesti e movimenti.

Oltre al gioco senso motorio, Delalande propone di leggere le condotte di produzione musicale dei bambini in termini di gioco simbolico, una condotta espressiva, che "stimola il piacere di esprimersi mediante i suoni, mimando il reale a aggiustandolo a modo proprio"<sup>228</sup>.

Nel gioco simbolico è possibile ricostruire storie, rappresentare immagini o emozioni con i suoni.

Associare i suoni ai diversi personaggi di una storia offre al bambino la possibilità di rivisitare quanto letto o ascoltato in modo giocoso e altamente motivante. Delalande propone anche una terza tipologia di condotta: il gioco di regole, in cui il bambino inizia a comporre i suoni combinandoli tra loro in modo originale, ma con una struttura precisa.

L'impronta sonora<sup>229</sup> fungerà da mediatore didattico favorendo il processo di memorizzazione del testo, delle sue strutture linguistiche, dei vocaboli che lo compongono.

Far leva sulla materia del suono, sul suo aspetto concreto, incoraggiare il bambino alla creazione di melodie improvvisate sono attività che da una parte potenziano la capacità discriminativa dell'udito e dall'altra rinforzano il processo creativo in un contesto di apprendimento che induce piacere.

---

<sup>227</sup> *Ivi*, p. 120.

<sup>228</sup> Chiappetta Cajola L., Lavinia Rizzo A. (2016), *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, Carocci editore, Roma, p. 57.

<sup>229</sup> L'impronta sonora è un suono caratteristico di un'area. "Una volta che un'impronta sonora è stata identificata, meriterebbe di essere protetta, perché le impronte sonore rendono unica la vita acustica di una comunità" (Schafer).

“Il faut, dans l'éducation bilingue précoce, exploiter le bonheur enfantin de jouer en le mettant au service de l'apprentissage”<sup>230</sup>.

Il gioco musicale può essere quindi impiegato come vettore di scoperta, come mezzo di comunicazione e socializzazione.

## 7.10 Il racconto e la musica

Le fiabe hanno da sempre la funzione di dare un senso alla vita e sviluppare un senso di appartenenza. Questi racconti descrivono le tappe, che noi tutti, bambini e adulti, attraversiamo nel corso della vita. L'impiego di personaggi, simboli, archetipi, provoca in noi una risonanza.

Ci sono tanti modi di usare il racconto e la musica. Lo strumentario Orff e/o i corpi sonori possono rappresentare i personaggi, gli oggetti o i luoghi.

Questo ruolo può essere assegnato anche alle percussioni corporee o alla voce.

La favola o la storia in musica sono mezzi che permettono al bambino di lasciare libero corso all'immaginazione.

La comprensione globale del testo può essere agevolata dalla musica, ad esempio attraverso attività di sonorizzazione del testo, invenzioni di coreografie e produzioni sonore che accompagnino l'apprendimento linguistico oppure che lo trasformino in una situazione di ascolto attivo e gratificante.

La sonorizzazione di racconti, fiabe, poesie, quadri, filastrocche, rappresenta un modo efficace e gradito per acquisire nuovo lessico, per comprendere il testo globalmente, interagendo con esso in modo manipolativo all'interno di una situazione di gruppo aperta alla ricerca, all'inventiva e alla creatività.

Il testo da sonorizzare diviene “il copione” di un teatro musicale di classe; l'efficacia estetica della sua realizzazione è data dall'insieme dei contributi di ogni singolo partecipante<sup>231</sup>.

---

<sup>230</sup> Benedetti S.(2017), *I bambini DSA e le lingue straniere (francese). Metodologie didattiche performanti*. Book Sprint Edizioni, cit. di C.Hagège, *L'enfant aux deux langues*, cit., p. 103.

<sup>231</sup> Staccioli G., Ritscher P.(1988), *Apriteci le porte. Giochi di musica e movimento per la scuola materna ed elementare*, Giunti e Lisciani, Teramo.

## 7.11 Musica e DSA

La dislessia comporta un “diverso stile di apprendimento” che avviene anche attraverso canali non verbali: visivo, uditivo, cinestesico (immagini, ascolto, esperienza diretta)<sup>232</sup>.

Nicolson e altri studiosi mettono in evidenza che i bambini con dislessia rivelano un lieve malfunzionamento del cervelletto.

Tali difficoltà provocano inevitabilmente conseguenze sia sul piano degli apprendimenti, nonostante l'intelligenza nella norma, sia sul piano psicologico, nonostante l'origine neurobiologica<sup>233</sup>.

I due plana nei bambini con dislessia; nei soggetti non dislessici, il planum sinistro è in genere più grande di quello destro. Questo dato sembra essere correlato con la debolezza nei dislessici dei compiti caratteristici dell'emisfero sinistro: lettura, scrittura e memorizzazione di simboli (Miles, 1998)<sup>234</sup>. Le connessioni neuronali necessarie all'elaborazione dell'informazione si sviluppano in modo diverso dalla norma<sup>235</sup>. Si tratta di un processo diverso, non di una mancanza.

Sappiamo che i due emisferi esprimono funzioni diverse ma che solo dalla cooperazione interemisferica è possibile avere un processo di percezione, elaborazione, di programmazione del linguaggio, del movimento e di qualunque altra funzione che sia completamente articolata.

Se è vero che le mani vengono guidate dagli emisferi opposti, è pur vero che gli stessi si informano costantemente di quello che accade a livello dell'emisoma (cioè della mezza parte del corpo) interessata all'altro emisfero.

Ciò che risulta difficile a bambini e ragazzi con dislessia è la strutturazione temporale. La lettura comporta una strutturazione temporale. I bambini che riscontrano difficoltà nelle prove di ritmo (esperimento di Stambak che nota come i bambini con DSA tra i sette e i

---

<sup>232</sup> Castiglione Minischetti U. (2018), *Le Musiche per la Dislessia, Elementi teorici per il trattamento educativo-abilitativo*, Edizione Armando editore, Roma cit. Pollak.

<sup>233</sup> *Ivi*, p. 88, cit. Boi.

<sup>234</sup> *Ivi*, p. 89.

<sup>235</sup> *Ibidem*.

quattordici anni riproducono strutture di battute peggio dei bambini senza DSA)<sup>236</sup> hanno maggior difficoltà nella strutturazione temporale e nella lettura<sup>237</sup>.

I bambini con dislessia ottengono risultati meno buoni dei non dislessici nel test di ripetizione immediata di una serie di cifre (prova Binet- Simon). Non è il numero delle cifre memorizzate ad essere discriminante ma il rispetto dell'ordine della riproduzione<sup>238</sup>.

Le osservazioni cliniche e sperimentali hanno indotto, quindi, gli specialisti a includere prove ritmiche nella terapia dei dislessici. È stato verificato che attività didattiche musicali come i giochi ritmici e le danze possono migliorare le performance di lettura o le difficoltà di pronuncia, se proposti in programmi di training sufficientemente prolungati nel tempo.

La competenza di lettura è basata, infatti, oltre che su una competenza linguistica anche sull'apprendimento delle sequenze ritmiche spazio-temporali.

In Italia, il progetto *Ritmo e Musica per riabilitare i disturbi di lettura* (ReMus), ha sperimentato l'efficacia riabilitativa di un percorso musicale per la dislessia *Ritmo e Musica per riabilitare i disturbi di lettura*<sup>239</sup>, in cui si è ottenuto un significativo miglioramento della lettura, in particolare delle non-parole, che rappresentano una variabile critica nel disturbo specifico di apprendimento<sup>240</sup>.

La musica, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, prepara il bambino a recepire le componenti musicali del linguaggio, che sono il ritmo e l'intonazione.

Risulta quindi importante lavorare con le cellule ritmiche della parola.

Il senso del ritmo è strettamente connesso alla comprensione della lingua parlata. Una ricerca riportata nel "Journal of Neuroscience" realizzata da un gruppo di ricercatori della Northwestern University guidati da Nina Kraus in base a una serie di test su un centinaio di studenti di scuola superiore, ha dimostrato per la prima volta l'esistenza di un

---

<sup>236</sup> Stamback M., *Problem of rhythm in the development of the child and in developmental dyslexia*, URL :[https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1951\\_num\\_4\\_5\\_1202](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1951_num_4_5_1202), 1951, consultato in data 01/03/2021.

<sup>237</sup> Castiglione Minischetti U.(2018), *Le musiche per la dislessia : elementi teorici per il trattamento educativo-abilitativo*, Armando editore, p. 45.

<sup>238</sup> *Ibidem*.

<sup>239</sup> URL: <https://www.fondazione-mariani.org/it/newsletter-5-ott-2015/remus-risultati-plus-one.html>, consultato in data 01/03/2021, Como, 2015.

<sup>240</sup> Chiappetta Cajola L., Rizzo Lavinia A. (2016), *Musica e inclusione. teorie e strategie didattiche*, Carocci editore, Roma, p. 37.



collegamento neurobiologico tra la capacità di mantenere il ritmo e quella di codificare i suoni della lingua parlata, con significative ricadute sulle capacità di lettura<sup>241</sup>.

Kraus e Chandrasekaran (2010) hanno ampiamente dimostrato come la musica possa apportare un contributo allo sviluppo e al potenziamento dei meccanismi uditivi per la prevenzione e il trattamento dei disturbi attentivi legati all'abilità percettiva di discriminazione del linguaggio parlato, come nel caso specifico della dislessia<sup>242</sup>.

“In particolare la natura multisensoriale, la richiesta di attenzione, l'organizzazione ritmica, l'immediata risposta audio-motoria sono i principali elementi che fanno della musica uno strumento potente per rimodellare la struttura cerebrale e il funzionamento dei processi uditivi”<sup>243</sup>.

## 7.12 La musica aiuta la memoria

Le difficoltà della memoria di lavoro sono strettamente associate alle difficoltà di apprendimento e alla difficoltà di attenzione. Il bambino può presentare difficoltà a ricordare i dati in sequenza (alfabeto, mesi, stagioni, giorni della settimana, stagioni), nomi, termini tecnici, strutture grammaticali, formule.

I bambini con DSA sono carenti soprattutto nella memoria a breve termine o di lavoro<sup>244</sup>. È fondamentale lavorare su stimolazione/apprendimento multisensoriale, utilizzando i canali visivi, uditivi e motori, che se utilizzati contemporaneamente, possono essere ancora più efficaci nell'apprendimento. Associare, ad esempio, ad uno stimolo uditivo il movimento e il linguaggio aiuta a mettere in risalto i tratti caratteristici dell'informazione; la traccia mnestica verrà connotata da nuovi elementi sensoriali e risulterà più efficace il passaggio dell'informazione dalla memoria ecoica, che elabora precocemente l'informazione, alla memoria di lavoro, responsabile della categorizzazione percettiva (riduce l'informazione continua a un numero limitato di categorie) fino ad arrivare alla

---

<sup>241</sup> Tierney A, Krizman J, Kraus N (2015) Music training alters the course of adolescent auditory development. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 112(32): 10062-10067.

<sup>242</sup> Kraus N, Chandrasekaran B (2010) *Music training for the development of auditory skills*, Nature Reviews Neuroscience. 11:599-605.

<sup>243</sup> Castiglione Minischetti U.(2018), *Le musiche per la dislessia : elementi teorici per il trattamento educativo-abilitativo*, Armando editore, Roma.

<sup>244</sup> *Ivi*, p. 152.

memoria a lungo termine, che offre un contesto di riferimento e crea un significato collegando l'informazione alle conoscenze precedenti<sup>245</sup>. La percezione della realtà esterna non è solo uditiva ed emozionale, ma anche gesto-motoria. Nietzsche afferma infatti che quando ascoltiamo la musica "ascoltiamo con tutti i muscoli"<sup>246</sup>, come se la memoria musicale fosse un'esperienza incarnata che vive nella memoria del corpo. Ciò che l'uomo sente entra nel circuito delle memorie sensoriali e provoca emozioni.

O.Sacks afferma che: "il rendimento della memoria è influenzato dal nostro stato d'animo. Non occorre un esperto di teoria per riconoscere che esiste un nesso molto stretto tra emozione e memoria" (Musicofilia, 2008)<sup>247</sup>.

L'esperienza emotiva è, dunque, un buon viatico per incentivare il rapporto mente/memoria

### **7.13 Musica per motivare**

I continui insuccessi nell'apprendimento e nella quotidianità portano a sfiducia, calo dell'autostima, abbassamento della motivazione, alla convinzione di essere poco intelligente oppure di essere incapace, pigro o svogliato. Questi, spesso, sono i sentimenti dei bambini con DSA e/o con difficoltà di attenzione.

Pertanto è fondamentale considerare come requisito prioritario lo sviluppo della motivazione durante il lavoro d'aula.

Con la motivazione ogni comportamento cessa di essere meccanico per diventare *condotta*, come suggerisce Delalande<sup>248</sup>.

Quando l'allievo è motivato vive le nuove esperienze, anche musicali, come maturazione di condotte e sperimentazione di comportamenti innovativi.

La motivazione innesca sempre un circolo virtuoso che conduce allo sviluppo personale coniugando interesse e impegno e rendendo il soggetto in grado di vivere il contesto di apprendimento come luogo fondamentale della realizzazione di sé. Nel laboratorio musicale, gli alunni vivono le proposte sonore in un ambiente di apprendimento

---

<sup>245</sup> *Ibidem*.

<sup>246</sup> URL: [https://it.wikipedia.org/wiki/Friedrich\\_Nietzsche](https://it.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Nietzsche).

<sup>247</sup> *Ivi*, p. 157.

<sup>248</sup> Delalande F.(2017), *La musique est un jeu d'enfant*, Buchet Chastel, Paris.

caratterizzato dalla “zona di sviluppo prossimale”<sup>249</sup>, in cui le attività presentate sono sì commisurate alle capacità dell’allievo, ma lo sollecitano anche a compiere quel passo in più per sviluppare al meglio le proprie potenzialità, all’interno di un contesto non ansiogeno, ludico e multisensoriale.

## 7.14 Musica e metacognizione

I bambini con DSA presentano difficoltà nella riflessione sulla propria mente e nel mettere in atto adeguati processi di controllo.

Come hanno dimostrato Lucangeli, Tressoldi e Cornoldi, i bambini con DSA hanno difficoltà nel riconoscere la loro area problematica, nonché nell’autovalutazione<sup>250</sup>.

Quindi è importante stimolare in questi alunni la riflessione sugli errori prodotti, in quanto un errore viene utilizzato come occasione di riflessione e i benefici cognitivi sono notevoli. L’autoregolazione è un’altra finalità della didattica metacognitiva. “Essa si può ottenere attraverso il problem solving, che può essere definito come un approccio didattico che sviluppa abilità di soluzione dei problemi nel senso di un controllo esecutivo del compito, monitoraggio delle componenti cognitive e quindi autoregolazione cognitiva.”<sup>251</sup> Anche in bambini con disturbo dell’attenzione ed iperattività manifestano difficoltà nei processi metacognitivi<sup>252</sup>.

Una didattica metacognitiva privilegia non cosa l’alunno apprende ma come l’alunno apprende e attiva la propensione a far riflettere lo studente su aspetti riguardanti la propria personale capacità di apprendere, di stare attenti, di concentrarsi, di ricordare.

La musica può indicare utili strategie di apprendimento della lingua, che possono risultare in un primo momento inconsapevoli al bambino, ma con l’aiuto dell’insegnante e con la predisposizione di un contesto di apprendimento adeguato, esse potranno emergere, affinché il bambino le utilizzi con una nuova consapevolezza strategica.

---

<sup>249</sup> La zona di sviluppo prossimale (trad. italiana 1990), concetto introdotto per la prima volta da Vygotskij, indica l’area in cui si può osservare cosa il bambino è in grado di fare da solo e quali sono i potenziali apprendimenti possibili nel momento in cui è sostenuto da un adulto competente.

<sup>250</sup> *Ivi*, p. 181.

<sup>251</sup> *Ivi*, p. 182.

<sup>252</sup> Castiglione Minischetti U.(2018), *Le musiche per la dislessia. Elementi teorici per il trattamento educativo-abilitativo*, Armando editore, Roma, p. 131.

“Un bon apprenant est celui qui est conscient des résultats qu’il atteint, des moyens qu’il a utilisés pour les atteindre et de la distance qui reste à parcourir...”<sup>253</sup>.

---

<sup>253</sup> Benedetti S. (2017), *I bambini Dsa e le lingue straniere (Francese). Metodologie Didattiche performanti*, Book Sprint Edizioni, 2017, p.46 cit. L.Porcher, “L’enseignement des langues étrangères”.

# CHAPITRE 8

## UNE EXPÉRIENCE PRATIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE: UN PROJET D'ÉVEIL AUX LANGUES ET DIDACTIQUE INTÉGRÉE DES LANGUES

### 8.1 Avant-propos

En 2018 j'ai conduit le projet "Construire un parcours intégré interdisciplinaire langues - éducations (musicale, physique, artistique) à travers les approches plurielles" dans des classes parallèles de 4ème à l'intérieur d'une Institution scolaire de la ville d'Aoste.

#### *Description du contexte*

L'Institution comprend deux écoles maternelles, deux écoles primaires et une école secondaire du deuxième degré. Elle est située dans une aire urbaine de la ville d'Aoste. Autrefois elle donnait hospitalité aux immigrés issus d'autres régions italiennes (Vénétie, Calabre, Lombardie) qui venaient travailler à l'usine *Cogne*, aujourd'hui elle s'est ouverte aux nouvelles immigrations (du Maghreb, principalement).

L'Institution comprend deux établissements scolaires pour l'école maternelle et deux établissements scolaires pour l'école primaire qui sont placés sur des aires urbaines différentes. Les unes se placent au milieu du quartier populaire, les autres sont placées dans une aire liée au petit commerce.

#### *Classes impliquées*

L'expérience a été menée en classe de quatrième dans quatre classes parallèles :

- deux classes de quatrième d'école d'un établissement scolaire, réunies pour l'occasion
- deux classes de quatrième d'école de l'autre établissement scolaire, réunies pour l'occasion

*Composition des classes du premier établissement scolaire (aire populaire) :*

26 élèves répartis en deux classes de quatrième: une avec 12 élèves, l'autre avec 14 élèves. Les filles sont 11, les garçons 15.

Le nombre total d'élèves avec *background migratoire*<sup>254</sup> est 15 sur 26 : c'est le 57,69 % du total.

Les Pays de provenance sont Tunisie (5), Maroc (1), Roumanie (3), Moldavie (1), Albanie (1) République Dominicaine (1), Congo (1).

Les élèves avec *Troubles spécifiques des apprentissages* (Loi 170)<sup>255</sup> : 5 (avec PDP)

Les élèves avec *handicap* (Loi 104): 3 (PEI)

D'autres élèves avec *BES*: 3 (avec PDP)

TOT. élèves avec *BES*<sup>256</sup>: 11 /26, le 42,30% sur le total.

*Composition des classes de l'autre établissement scolaire (aire du petit commerce) :*

25 élèves répartis en deux classes de quatrième: une avec 14 élèves, l'autre avec 11 élèves. Les filles sont 17, les garçons 8.

Le nombre total d'élèves avec *background migratoire* est 1 sur 25 : c'est le 4% du total.

L'élève est issu du Maroc.

Les élèves avec *Troubles spécifiques des apprentissages* (Loi 170) : 3 (avec PDP)

Les élèves avec *handicap* (Loi 104): 3 (PEI)

D'autres élèves avec *BES*: 0

---

<sup>254</sup> URL : [https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integrazione\\_studenti\\_migranti](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integrazione_studenti_migranti).

I bambini o i giovani appena arrivati/di prima generazione, di seconda generazione o migranti di ritorno. Le ragioni per cui migrano (ad esempio, motivi economici o politici) possono variare, così come il loro status giuridico; possono essere cittadini, residenti, richiedenti asilo, rifugiati, minori non accompagnati o migranti irregolari. La durata della permanenza nel paese ospitante può essere a breve o lungo termine ed essi possono o meno aver diritto a partecipare al sistema d'istruzione formale del paese ospitante.

<sup>255</sup> URL :

<https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa-#:~:text=La%20Legge%208%20ottobre%202010,apprendimento%2C%20denominati%20%22DSA%22>.

<sup>256</sup> URL: <http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf> consulté en date 02/02/2021

I Bisogni Educativi Speciali possono essere ripartiti in tre categorie:

Disabilità (L.104/199);

Disturbi evolutivi specifici (come DSA, deficit di attenzione e iperattività L. 53/2003 e 170/2010);

Disturbi legati a fattori socio-economici, linguistici e culturali (BES in senso stretto - L. 53/2003).

TOT. élèves avec *BES*: 6/25, le 24% sur le total.

*Temps:*

mois: février, mars, avril, mai 2019

heures dédiées: vingt par école; pour chaque rencontre: deux heures.

*Séances de travail:*

**1** Les emballages, à la découverte des langues. Le p'tit déj en VDA, en France, en Angleterre et en Espagne. Comparaison des langues avec affiche plurielle. Chanson: Breakfast song. Vision de la Tsanson de la Pimpa.

**2** La fleur des langues de ma classe et repères des Pays de la classe sur la toile.

**3** Boîte à histoire en langue (anglais et français): Goldilocks and three bears; Boucle d'or et les trois ours. Musica: Goldilocks rap.

**4** Musique : Goldilocks rap. Boîte à histoire en langue (anglais et français): les enfants racontent. Confrontation des langues à l'oral (début du conte, éléments récurrents, expressions particulières...).

**5** Boîte à histoire en langue (anglais et français) et sonore avec insertion des rythmes, musiques et petites danses. Ouverture au monde grâce à la musique.

**6** Comparaison albums: patois, chinois, anglais, français, albanais, espagnol, arabe, wolof, bambara. Collaboration des associations ou groupes présents sur le territoire (Baobab, Groupe Tandem Party, Uniendo Raices). Éduquer les élèves à la diversité sonore des langues. Éduquer les élèves à l'ouverture culturelle. Premières réflexions. Rythmes et sonorités du monde.

**7** Analyse et confrontation (langues: italien, français, anglais) de la structure des phrases et quelques éléments grammaticaux. Didactique intégrée des langues.

**8** Kamishibaï plurilingue/sonore : Goldilocks and three bears, Boucle d'or et les trois ours, Riccioli d'oro e i tre orsi, Ricitos y tres osos et langues de classe: préparation des planches du théâtre. Travail en petit groupe.

**9** Préparation du Kamishibaï plurilingue/sonore.

**10** Spectacle final (invitation des associations Baobab et Tandem Party, Uniendo Raices, invitation des familles des élèves).

Éveil aux langues : séances 1, 2,6,8,9,10

Didactique intégrée des langues : séances 3,4 5, 6, 7,8, 9, 10

Rôle des éducations (physique, musicale, arts plastiques) dans l'apprentissage des langues: 3, 4, 5, 6, 7,8, 9

Le projet utilise la langue française comme langue véhiculaire et s'insère dans le cadre du *plurilinguisme* pour le développement des compétences langagières plurilingues et des compétences interculturelles

Le parcours interdisciplinaire et plurilingue poursuit les suivantes finalités:

- éduquer les enfants aux différents paysages sonores
- éduquer les enfants à reconnaître l'importance et la dignité de toutes les langues, même celles minoritaires et valoriser les langues de l'apprenant
- éduquer les enfants à s'ouvrir aux autres cultures
- éduquer les enfants à apprendre des stratégies utiles pour l'apprentissage des langues à partir de la réflexion comparative et contrastive sur les langues de scolarisation (ex. structure de la phrase en anglais, en français et en italien; place des adjectifs à l'intérieur de la phrase, accords); reconnaître les familles de langues latine et germanique; ouverture aux différents systèmes d'écritures.
- Avec *l'éveil aux langues* on se propose de faire émerger et valoriser toutes les langues des élèves, y compris les dialectes; on invite l'élève à s'ouvrir aux langues et cultures différentes dans le monde. On travaille à sensibiliser les enfants à la diversité sonore, linguistique et culturelle.



- Avec *la didactique intégrée des langues*, on vise à mener des réflexions sur les langues étudiées à l'école: l'italien, le français, l'anglais. A travers les éducations (musicale, artistique et physique) les enfants vont acquérir le langage spécifique du conte avec ses expressions particulières, son lexique et sa structure de base de la phrase; ils vont s'approprier des différentes sonorités offertes par les langues à travers le chant, les comptines, les rythmes et la danse. Les instruments de la boîte à histoire et sonore et le théâtre japonais du Kamishibai, joués oralement par les enfants, conduisent l'enfant à s'engager dans l'exploitation orale des langues.

Seulement dans un deuxième temps on passera à l'écrit pour l'analyse des textes et la réflexion sur les différences et ressemblances entre les langues: la collocation de l'adjectif dans une phrase, la structure de la phrase affirmative, négative et interrogative, les pronoms personnels et les adjectifs possessifs, le présent des verbes avoir et être; le lexique autour de la maison; la description d'une personne, un animal.

## 8.2 Quadre normatif

Les Adaptations<sup>257</sup>

Les Approches Plurielles<sup>258</sup>

Les Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione<sup>259</sup>

Indicazioni nazionali e nuovi scenari<sup>260</sup>

<sup>257</sup> <https://scuole.vda.it/images/adattamenti/inf-primario.pdf> consulté le 20/01/2021.

<sup>258</sup> URL: <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx> consulté le 20/01/2021.

<sup>259</sup> URL: <http://www.indicazioni Nazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curriculum-scuola-infanzia-e> consulté le 20/01/2021.

<sup>260</sup> URL: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.

### 8.3 Supports utilisés dans les séances

*Pour l'éveil aux langues:*

- Mon p'tit déj<sup>261</sup> .: affiche plurielle, Breakfast song, Tsanson de la Pimpa
- De quelle langue s'agit-il? Confrontation des langues des emballages.
- Fiche bilingue français/english à compléter sur le p'tit déj.
- Document élève "La blague"<sup>262</sup>
- Conte sonore
- Rencontre avec des lecteurs du conte d'autres langues, cultures et Pays
- Fiches élèves<sup>263</sup>:
- Ma biographie langagière
- Ma fleur des langues
- La fleur des langues de la classe
- Photo de classe
- La photo de famille
- L'interview de mes parents
- Mon drapeau
- Carte du monde
- Carte de l'Italie
- Carte de la Vallée d'Aoste

*Pour la didactique intégrée des langues*

- Affiche plurielle petit déjeuner
- Boucle d'or et les trois ours en français, anglais, italien
- Structures linguistiques (la phrase affirmative et négative; la collocation de l'adjectif dans la phrase, la marque du pluriel, la comparaison).
- Expressions particulières et structures récursives dans les différentes langues.
- La maison et ses pièces (anglais et français).

---

<sup>261</sup> URL: [http://eole.irdp.ch/eole/eole\\_patois/activites/1\\_15\\_le\\_p\\_tit\\_dej.pdf](http://eole.irdp.ch/eole/eole_patois/activites/1_15_le_p_tit_dej.pdf).

<sup>262</sup> URL: [http://eole.irdp.ch/activites\\_eole/europanto.pdf](http://eole.irdp.ch/activites_eole/europanto.pdf).

<sup>263</sup> URL: <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/photo-de-classe>.

### *Livres*

- Boucle d'or et les trois ours (albums en français, anglais, chinois, espagnol, albanais).

### *Livres avec CD*

- Les plus belles comptines anglaises et françaises, Didier Jeunesse. Les petits cousins, Paris.
- Musiques: Leroux (2002). Mise en pages: Southgate, Robert, Ea
- A l'ombre de l'olivier. Le Maghreb en 29 comptines, Didier Jeunesse, Paris (2001)
- A l'ombre du Baobab. L'Africa nera in 30 filastrocche.
- Raccolte di Grosliéziat. Illustrazioni di Nouhen. Direzione musicale di Mindy. Mondadori (2003)

### *Chansons proposées*

- Chocolate y café<sup>264</sup> (Argentina)
- Breakfast song<sup>265</sup> (americano)
- Goldilocks rap (americano/inglese)
- Canta canta pajarito (Argentina)
- Knock at the door (comptine anglaise)
- Ding, ding, ding (comptine française)
- Jean petit qui danse, version modifiée en "Boucle d'or qui danse" (comptine d'origine occitane)
- Stepping stones (comptine anglaise)
- Go to sleep my baby (comptine anglaise)
- Danse roumaine : Alunelu (seulement pour un établissement scolaire)
- Comptines/chants africains : Fatou yo (berceuse sénégalaise), Olélé (Congo)
- All'ombra dell'olivo: Pluf tizen tizen (Algeria)

### *Pour la construction des planches*

- Feuilles en papier A3
- Crayons de couleur
- Feutres

---

<sup>264</sup> URL: [https://www.youtube.com/watch?v=Yv4e4H\\_QB4c](https://www.youtube.com/watch?v=Yv4e4H_QB4c).

<sup>265</sup> URL: <https://www.youtube.com/watch?v=oc-O3AD4xKE>.

### *Langues écrites sur les planches*

- italien, français, anglais, espagnol, chinois, arabe

### *Pour la narration de l'histoire*

- Boîte à histoire
- Castelet pour le Kamishibai
- Marottes
- Memory Cards

### *Pour la musique*

- Objets sonores: bouteilles, bols, cuillères, louche, journaux, feuilles, pommes de pins, petit
- Instruments Orff
- Rappels pour les oiseaux

### *Ressources humaines*

- Tandem-party. Le "tandem linguistique<sup>266</sup>" désigne des cours réunissant deux groupes de personnes de langues différentes en vue d'un apprentissage mutuel de la langue du partenaire. Ces groupes se retrouvent pour partager une expérience vivante dans la langue et la culture de l'autre. Le groupe Tandem-Party<sup>267</sup> (2015) d'Aoste est né avec Andrea Di Renzo e Francesca Bordet , aujourd'hui continue grâce à la vitalité du groupe (Dalia, Mohamed, Deborah, Ibrahim, Katya, Bin, Cyrille, John, Chiara etc.) et se réunit à la Cittadella<sup>268</sup> d'Aoste le vendredi soir. Toutes les langues et toutes les cultures sont les bienvenues. Le groupe est très actif sur le territoire valdôtain, il fait partie du réseau

---

<sup>266</sup> URL: <https://tandem-linguistique.org/> consulté le 26/02/2020.

<sup>267</sup> URL: <https://www.cittadelladeigiovani.it/evento/tandem-party/lus>.

<sup>268</sup> URL: <https://www.cittadelladeigiovani.it/evento/tandem-party/s://www.cittadelladeigiovani.it/>, consulté le 25/02/2020.

antiraciste, collabore avec le Projet FAMI<sup>269</sup> dans les écoles de la région, est l'un des promoteurs du Toubab Festival.<sup>270</sup>

➤ L'association Uniendo Raices<sup>271</sup>, l'association des femmes latinoaméricaines est née en 2001 pour soutenir l'insertion sociale des femmes et des mineurs et pour répandre et valoriser la culture d'origine. Actuellement l'association offre son soutien aux femmes étrangères, aux mineurs, un guichet pour les femmes.

➤ L'association Baobab<sup>272</sup> est née à la fin de 2014 avec le but d'organiser des rencontres entre les personnes du continent africain et de répandre et valoriser la culture africaine.

➤ Parents des élèves.

➤ Groupe enseignant.

Les langues utilisées pour la narration de *Boucle d'or et les trois ours* ont été le bambara, le wolof, le russe, le français, l'allemand, l'albanais, le français, l'anglais, l'italien, le patois, le valdôtain.

#### **8.4 Description d'une expérience du Projet: le conte plurilingue.**

Le groupe Tandem Party, l'association Baobab et l'association Uniendo Raices s'offrent pour conter aux enfants l'histoire *Boucles d'or et les trois ours* en plusieurs langues. Les Pays de provenance des conteurs sont l'Italie, l'Albanie, la Colombie, le Maroc, le Sénégal, le Ghana, le Cameroun, le Mali, la Russie. Les idiomes utilisés pour la narration du conte ont été le bambara, le wolof, en guinéen mbo'o, le russe, le français, l'allemand, l'albanais, le, l'anglais, l'italien, le patois. Un répertoire linguistique très riche.

Les enfants connaissaient déjà l'histoire en français et en anglais : ils ont appris le conte dans les langues de scolarisation pendant les rencontres précédentes du Projet plurilingue.

---

<sup>269</sup> URL:

<https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/fondi-europei/fondo-asilo-migrazione-e-integrazione-fami>.

<sup>270</sup> URL:

<https://immigrazione.regione.vda.it/www/wp-content/uploads/2019/03/Programma-Festival-Toubab.pdf>.

<sup>271</sup> URL: <https://www.uniendoraires.org/>.

<sup>272</sup> URL: <https://baobabaosta.weebly.com/chi-siamo.html>.

Ils ont sonorisé l'histoire de *Boucle d'or et les trois ours* et ils l'ont racontée avec la boîte à histoire.

À travers les images de l'album, projetées au tableau interactif, et les remarques des lecteurs qui soulignaient les mots les plus fréquents dans le texte, les enfants ont écouté les différentes sonorités des langues. Les lecteurs ont aidé les enfants dans la compréhension en utilisant aussi les gestes et le mime: le corporel rend plus accessible la langue.

Dans un deuxième moment, les conteurs ont invité les enfants à répéter un mot dans la langue écoutée. Les enfants ont été heureux de découvrir de nouvelles langues. Ils se sont montrés à l'aise, même si la langue écoutée n'appartenait pas à la famille des langues romanes ou aux langues des apprenants. La curiosité était désormais déclenchée.

La composition des classes de deux établissements scolaires, très différente, a conduit à des résultats différents. Le premier établissement compte le 57,69% (quinze élèves sur vingt-six) des enfants avec background migratoire, l'autre le 4% (un élève sur vingt-cinq). Dans le premier cas, les élèves ont montré d'être fiers de leur langue, dès le début; en effet ils vivent la différence au quotidien à l'école. Dans le deuxième cas, l'unique élève issu du Maroc, initialement a fatigué à faire entendre sa voix et ne parlait pas volontiers de son origine ou de sa langue. C'est seulement au cours de l'intervention du lecteur d'origine marocaine que l'enfant, s'est senti accueilli dans sa différence et a commencé à lever la main pour parler en dialecte marocain. Il s'est senti légitimé à parler dans sa langue, langue qu'en général vivait avec honte auparavant.

Les enfants ont aussi traduit des mots dans une langue qu'ils ne connaissaient pas en langues qu'ils pensaient mieux maîtriser, comme l'italien ou le français, créant des ponts et des passerelles entre les langues, faisant des transferts ou construisant des hypothèses. Les apprenants ont ainsi expérimenté l'existence de la famille romane et d'autres familles de langues. Ils ont pris conscience qu'il y a des différences, mais il y a beaucoup de points communs à l'intérieur d'une même famille.

À la fin de la lecture plurilingue, les conteurs ont invité les enfants à compter jusqu'à dix et à faire les salutations dans leur langue.

L'intervention est terminée avec la vision au tableau interactif des photos et des drapeaux des Pays d'origine des conteurs.

## 8.5 Considérations finales

Le Projet plurilingue interdisciplinaire n'a pas conduit aux mêmes résultats dans les deux établissements scolaires.

Dans un milieu populaire à forte immigration j'ai remarqué une grande sensibilisation à la sonorité des différentes langues; les enfants interviennent de manière spontanée, avec curiosité, pour questionner ou faire des commentaires et utilisent la ressource "copains" pour comprendre ce qui n'arrive pas à comprendre. Malheureusement, les classes ont montré aussi des difficultés liées à l'attention, surtout celle soutenue, nécessaire pour les devoirs à la tâche, mais fondamentale aussi dans les activités musicales où il faut écouter un copain, prendre la parole en respectant son tour, jouer d'un instrument au moment correct, ou danser coordonnés avec les camarades etc. Le rythme de travail était lent et il y a eu nécessité de pauses fréquentes. Peu d'élèves ont conclu le Portfolio langagier. Beaucoup de parents n'ont pas répondu au questionnaire.

Il aurait fallu du temps ultérieur pour donner vie au Kamishibaï.

Dans l'autre contexte, les enfants ont montré une majeure capacité d'attention qui a permis de terminer les activités proposées avec la construction des planches du Kamishibaï et la préparation d'un spectacle final. La plupart des enfants ont montré une bonne organisation dans le travail et ont terminé le Portfolio des langues. Beaucoup de familles ont répondu aux questionnaires.

## CONCLUSIONI

Il presente lavoro sulla didattica delle lingue ha fatto emergere il contributo fondamentale apportato dagli approcci plurali e dalle educazioni alla sensibilizzazione alla diversità sonora delle lingue e alla costruzione di un insegnamento rispettoso del repertorio linguistico dell'alunno, e non ultimo al rispetto di fondamentali diritti umani, quali sono i diritti linguistici.

L'approccio intercomprensivo, in particolare, attraverso strumenti come il *Kamishibai*, le *conte plurilingue* e la *Boîte à histoire*, favorisce lo sviluppo di strategie metacognitive accrescendo la consapevolezza del funzionamento del sistema lingua, offrendo un aiuto, concreto ed economico, a quegli studenti che presentano bisogni linguistici specifici (BiLS; Daloiso, 2016:31) nel processo di apprendimento delle lingue a causa delle loro differenze evolutive di elaborazione cognitivo-linguistica.

Questi alunni, infatti, per accedere alla lingua straniera, possono sfruttare le competenze in L1 e in L2, creando ponti e collegamenti con la lingua madre, utilizzando transfert linguistici che favoriscono il processo di deduzione e di autonomia dell'allievo durante l'apprendimento della lingua.

La musica, attraverso strumenti come le *conte musical* o le *conte sonorisé*, offre un ambiente ricco, motivante e inclusivo per l'apprendimento delle lingue. Infatti la ricerca empirica ha dimostrato che la musica educa l'orecchio alla diversità sonora, requisito fondamentale per l'apprendimento linguistico; offre ai bambini la possibilità di esperire con il corpo, con il cuore e con la mente l'immersione linguistica attivando tracce mnestiche durevoli che andranno ad arricchire il repertorio linguistico del bambino; favorisce l'inclusione per lo sviluppo di codici non esclusivamente verbali, rispondendo ai diversi bisogni formativi e ai diversi stili di apprendimento degli alunni.



## BIBLIOGRAFIA

Balboni P. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Università, Novara

Balsiger C., Béatrix Kohler, De Pietro J.F., Perregaux C.(2012), *Eveil aux langues et approche plurielle. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, L'harmattan, Paris

Castellotti V., Moore D.( 2008 ), *La compétence plurilingue: regards francophones. Langues, sociétés, cultures et apprentissages*, Lang, Bern

Castiglione Minischetti U. (2018), *Le Musiche per la Dislessia, Elementi teorici per il trattamento educativo-abilitativo*, Edizione Armando, Roma

Centro Studi e Ricerche IDOS in partenariato con il Centro studi Confronti (2020), *Dossier Statistico Immigrazione*, Roma

Chiappetta Cajola L., Rizzo Lavinia A., *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, Carocci editore, Roma

Coste D., J.C. Beacco (2017), *L'éducation plurilingue et pluriculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*, Les éditions Didier, Paris

Cuq J.P., Gruca I. (2011), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble

Daloiso M., (2012), *Lingue straniera e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET Università

De Benedetti S. (2017), *I bambini DSA e le lingue straniere (Francese). Metodologie didattiche performanti*, Book Sprint Edizioni, 2017

Delalande F. (2017), *La musique est un jeu d'enfant*, Buchet Chastel Institut National de l'audiovisuel, Paris

Della Casa M. (1986), *L'esperienza e la musica*, La Scuola, Brescia

Escudé P., Janin P. (2010), *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme. Didactique des langues étrangères*, CLE international, Paris

Filippa, M., Devouche, E., Arioni, C., Imbert, M., & Gratier, M. (2013), *Live maternal speech and singing have beneficial effects on hospitalized preterm infants*, *Acta Paediatrica*, 102(10), 1017-1020

Giannini S., Scaglione S. (2011), *Lingue e diritti umani*, Carocci editore, Roma

Giudicetti G. P., Maeder C.M., Klein H. G., Stegmann T. D, *EuroComRom. I sette setacci. Impara e leggi le lingue romanze!*  
istruzione 5-6-2006

Kail M. (2020), *L'acquisition du langage. Que sais-je?*, Presses universitaires de France, Paris

Lallement B., Perret N. (2015) *L'essentiel du CECR pour les langues. Le cadre européen commun de référence pour les langues*, Hachette éducation, Paris  
linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue, *Annali della pubblica*

Loiero S., Marchese M.A., (a cura di, 2018), *Tullio De Mauro. L'educazione linguistica democratica*, Biblioteca universale Laterza, Bari

Lucchetti S, Ferrari F., Freschi A.(2012), *Insegnare la musica. Guida all'arte di comunicare con i suoni*, Carocci Faber, 2012.

Lucchetti S., *Ascoltare, cantare, parlare: relazioni tra musica e linguaggio nell'esperienza infantile*, in E. Maule-S.Cavagnoli-S.Lucchetti, *Musica e apprendimento linguistico*

Marcato C. (2012), *Il plurilinguismo*, Editori laterza

Martinez P. (2017) *La didactique des langues étrangères. Que sais-je?*. PUF Presses Universitaires de France, PA

Michel C.(2003), *Evlang: bilan d'une innovation européenne*, Editions De Boeck & Larcier, 2003

Mithen S. (2019), *Il canto degli antenati. Le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*, Codice Edizioni, Torino

Morelli D., *La diversità linguistica e culturale in Italia*, in *Le minoranze*  
*R.Ellis, The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994

Revelli L., Tabouret-Keller A., Varro G (2017), *Langues Faibles*, Harmattan, Torino

Sloboda J.(1988), *La mente musicale: psicologia cognitivista della musica*, Il Mulino, Bologna

Staccioli G., Ritscher P., *Apriteci le porte. Giochi di musica e movimento per la scuola materna ed elementare*, Giunti & Lisciani, Teramo 1988

Tomatis A. (1978), *L'oreille et le langage*, Editions du Seuil, Paris

Tomatis A. (2003), *Siamo tutti nati poliglotti*, con la collaborazione di Loïc Sellin ; prefazione di Concetta Campo ; traduzione di Laura Merletti

Vernetto G. (juin 2018), *Le Kamishibai ou théâtre d'images: mode d'emploi*; « Éducation et sociétés plurilingues » n° 44

## SITOGRAFIA

URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Sprache>

URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/язык>.

URL: <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%AA%9E%E8%A8%80>.

URL: [https://it.wikipedia.org/wiki/Victor\\_dell%27Aveyron](https://it.wikipedia.org/wiki/Victor_dell%27Aveyron)

URL: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Genie>

URL: [https://it.wikipedia.org/wiki/Noam\\_Chomsky](https://it.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky)

URL: <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/introduction-a/la-grammaire-generative-et-transformationnelle-bref-historique>

URL: <https://books.openedition.org/septentrion/14167?lang=it#ftn14>

URL: <https://journals.openedition.org/aile/2163>, *Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires*, 2003

URL: <https://www.mundolingua.org/> Musée Mundolingua, 10 Rue Servandoni, Paris, visité en juillet 2020

URL: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/ponetique>

URL: <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/full-ipa-chart>

URL: <http://phonetics.linguistics.ucla.edu/sales/software.htm>

URL: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Consonne>

URL: <https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages>

URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ar15001>

URL:<https://www.radioradicale.it/scheda/531655/i-diritti-linguistici-nella-costituzione-giornata-di-studio-in-ricordo-di-tullio-de-mauro> Convegno del 25/01/2018 “I diritti linguistici nella Costituzione. Giornata di studio in ricordo di Tullio De Mauro”

URL:<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/italie>

URL:<https://www.infodata.ilsole24ore.com/2015/09/29/la-mappa-dei-rom-in-italia-la-comunita-conta-150170-mila-persone/>, Il Sole 24 ore

URL:<https://www.isolelinguistiche.it/it/resolution-cm-rescmn20174.html>

URL: [https://search.coe.int/cm/pages/result\\_details.aspx?objectid=09000016807303ab](https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?objectid=09000016807303ab)

URL: [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/Declaration\\_univ-droits\\_ling1996.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/Declaration_univ-droits_ling1996.htm)

URL: <http://www.consiglio.regione.vda.it/fr/app/statuto>

URL: <https://www.fondchanoux.org/sondage-linguistique>

URL:<https://www.fichier-pdf.fr/2015/12/31/puren-2006g-configurations-didactiques-revue-film-n347/>

URL: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

URL: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

URL: <https://journals.openedition.org/lidil/3259>

URL: [https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP\\_Version3\\_F\\_20091019.pdf](https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf)

URL: <https://www.dulala.fr/boite-a-histoires-dulala/>

URL:<https://nouvelles.umontreal.ca/article/2020/05/19/les-albums-plurilingues-elodil-une-plaquette-gratuite-de-litterature-jeunesse/>

URL: <http://racontetapis.free.fr/>

URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Anne\\_Fernald](https://en.wikipedia.org/wiki/Anne_Fernald)

URL :[https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1951\\_num\\_4\\_5\\_1202\\_195](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1951_num_4_5_1202_195)

URL:

<https://www.fondazione-mariani.org/it/newsletter-5-ott-2015/remus-risultati-plus-one.html>

URL: [https://it.wikipedia.org/wiki/Friedrich\\_Nietzsche](https://it.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Nietzsche)

URL : [https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integrazione\\_studenti\\_migranti](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integrazione_studenti_migranti)

URL:<https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa-#:~:text=La%20Legge%208%20ottobre%202010.apprendimento%2C%20denominati%20%22DSA%22>

URL: <http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf>

URL: <https://scuole.vda.it/images/adattamenti/inf-primo.pdf>

URL: <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>

URL:

<http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia->

URL: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari>

URL: [http://eole.irdp.ch/eole/eole\\_patois/activites/1\\_15\\_le\\_p\\_tit\\_dej.pdf](http://eole.irdp.ch/eole/eole_patois/activites/1_15_le_p_tit_dej.pdf)

URL: [http://eole.irdp.ch/activites\\_eole/europanto.pdf](http://eole.irdp.ch/activites_eole/europanto.pdf)

URL: <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/photo-de-classe>

URL: [https://www.youtube.com/watch?v=Yv4e4H\\_QB4c](https://www.youtube.com/watch?v=Yv4e4H_QB4c)

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=oc-O3AD4xKE>

URL: <https://tandem-linguistique.org/>

URL: <https://www.cittadelladeigiovani.it/evento/tandem-party/lus>

URL: <https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/fondi-europei/fondo-asilo-migrazione-e-integrazione-fami>

URL:

<https://immigrazione.regione.vda.it/www/wp-content/uploads/2019/03/Programma-Festival-Toubab.pdf>

URL: <https://www.uniendoraices.org/>

URL: <https://baobabaosta.weebly.com/chi-siamo.html>

## ATTIVITÀ FORMATIVE

Bonvino E., *Plurilinguisme et Intercompréhension, dans le Cours online de intercomprensione delle lingue romanze*” (24/06- 08/07 2019).

Revelli L (a.a.2018-2019 Scienze della Formazione Primaria, Università della Valle d’Aosta), *Corso di Didattica della lingua italiana*

SEPI, LECTURIO + Paola Celentin, *Glottodidattica accessibile e approccio intercomprensivo: affinità e possibili piste di indagine in Corso online di Intercomprensione delle lingue romanze*, SEPI, 2018-2019.

Vernetto G., Leone P., *Corso online di intercomprensione fra le lingue romanze*, 2018-1019

## **ALLEGATO 1- BOUCLE D'OR ET LES TROIS OURS (CONTE SONORE)**

Sonorisation de l'histoire avec des objets issus du quotidien et des instruments de musique Orff.

Commencement de l'histoire : xylophone

Il était une fois trois ours qui vivaient dans une petite maison au milieu de la forêt :

Création de l'ambiance de la forêt : feuilles, pommes de pins, petites branches; vent: journaux; des bouteilles communicantes remplies d'eau pour la rivière qui coule; le guiro pour la grenouille; rappels pour le chant des oiseaux.

Présentation des trois ours:

Il y avait Tout Petit Ours: petit coup de tambour

Ours Moyen: moyen coup de tambour

Très Grand Ours: très grand coup de tambour

Chaque ours avait un bol pour manger sa soupe:

Le petit bol: une cuillère à café et une tasse de café

Le bol de taille moyenne: une cuillère et un bol

Le grand bol: une louche et un grand bol

Présentation de Boucle d'or: représentée par le son d'un hochet

La petite fille appelée Boucle d'Or à cause de ses cheveux blonds et bouclés qui scintillaient dans le soleil comme de l'or, arriva jusqu'à la maison des trois ours tout en se promenant dans la forêt. Elle cueillait des fleurs pour sa maman.



Frappement à la porte de Boucle d'or:

Elle frappa à la porte (son de tambour), mais personne ne répondit, alors Boucle d'Or tourna tout doucement la poignée (son: le guiro) de la porte et entra. Dans la cuisine, sur la table, il y avait trois bols de soupe.

Boucle d'or goûte la soupe:

D'abord, elle goûta la soupe de Très Grand Ours (son louche qui frappe sur le bol), mais elle la trouva trop chaude. «Pouah!» fit-elle. Puis elle goûta la soupe d'Ours Moyen (cuillère qui frappe le moyen bol), mais elle la trouva trop froide. « Pouah! » fit-elle. Finalement, Boucle d'Or goûta la soupe de Tout Petit Ours (cuillère à café). Elle n'était ni trop chaude, ni trop froide, juste comme il fallait, parfaite!. Elle se régala si bien qu'elle aperçut tout à coup le fond du bol.

Boucle d'or s'assit sur la chaise:

Elle se mit alors à la recherche d'une chaise pour s'asseoir confortablement. D'abord elle voulut s'asseoir sur la chaise de Très Grand Ours, mais elle la trouva trop dure (son net avec tambour).

Puis elle alla s'asseoir sur la chaise d'Ours Moyen (son "flottant" ) Elle la trouva trop molle.

Finalement, elle alla s'asseoir sur la chaise de Tout Petit Ours et elle la trouva juste comme il fallait, parfaite!.

Elle commençait à se sentir fatiguée et elle fit un énorme bâillement. Patatras (son: petites branches qui vont se briser )! La chaise s'écroula, et elle tomba par terre.

Boucle d'or va se coucher dans la chambre de trois ours:

Boucle d'Or se releva et, se sentant de plus en plus fatiguée, grimpa un escalier (son: pas rapides et légers sur un bout de bois) situé au milieu de la pièce. Peut-être y aurait-il un lit à l'étage où elle pourrait se reposer?

Boucle d'or s'allonge sur les trois lits:

Arrivée en haut de l'escalier, elle vit une très jolie chambre à coucher avec trois lits.

D'abord, elle se coucha sur le lit de Très Grand Ours, mais il était trop haut pour elle (son aigu).

Puis elle se coucha sur le lit de Moyen Ours (son grave), mais il était trop bas pour elle.

Finalement, elle se coucha sur le lit de Tout Petit Ours (son ni aigu, ni grave). Il n'était ni trop haut ni trop bas, mais juste comme il fallait, parfait! Boucle d'Or s'endormit très vite.

Retour de trois ours à la maison:

Pendant ce temps, les ours revinrent à la maison pour goûter la soupe.

Or Très Grand Ours, voyant le grand bol déplacé, dit de sa très grosse voix :

«Quelqu'un a touché à ma soupe!». (son: grand coup de tambour).

Quand Moyen Ours regarda son bol, il vit qu'il avait aussi été déplacé:

«Quelqu'un a touché à ma soupe!»dit Moyen Ours de sa voix moyenne.(son: moyen coup de tambour).

Puis Tout Petit Ours regarda son bol: il était à sa place, mais la soupe avait disparu! «Quelqu'un a mangé ma soupe! » dit Tout Petit Ours, de sa toute petite voix, «et il l'a mangée toute entière!» (son: petit coup de tambour). Et il se mit à pleurer.

Les trois ours pensaient que quelqu'un était entré dans leur maison et avait mangé la soupe de Tout Petit Ours. Ils regardèrent alors tout autour d'eux, toujours plus épouventés.

«Quelqu'un s'est assis sur ma chaise!» dit Très Grand Ours de sa très grosse voix (son: grand coup de tambour).

«Quelqu'un s'est assis sur ma chaise!» dit Moyen Ours de sa voix moyenne (son: moyen coup de tambour).

«Quelqu'un s'est assis sur ma chaise!» dit, cessant de pleurer, Tout Petit Ours de sa toute petite voix. «et l'a cassée!».(son: petit coup de tambour)

Alors les trois ours furent sûrs que quelqu'un était entré dans la maison et qu'il fallait peut-être l'examiner plus attentivement.

Très Grand Ours se mit à grimper l'escalier (son: bruits de pas très fort sur un bout de bois), avec Ours Moyen sur ses talons ( son: bruits de pas moyennement fort sur un bout

de bois) et Tout Petit Ours (pas rapides et légers sur un bout de bois).

Ils pénétrèrent dans la chambre à coucher. «Quelqu'un s'est couché dans mon lit! »dit Très Grand Ours de sa très grosse voix.(son: grand coup de tambour).

«Quelqu'un s'est couché dans mon lit! »dit Moyen Ours de sa voix moyenne.(son : coup moyen de tambour).

Quand Tout Petit Ours s'approcha de son lit, il vit que l'oreiller était à sa place, la couverture aussi. Mais sur l'oreiller reposait la tête d'une petite fille endormie, une petite fille avec des boucles d'or. «Quelqu'un s'est couché dans mon lit! »dit Tout Petit Ours « et y est encore! » (son : petit coup de tambour).

Boucle d'or se réveille et s'enfuit dans la forêt:

Quand Boucle d'Or entendit la toute petite voix de Tout Petit Ours, elle était si aiguë qu'elle se réveillait immédiatement. Elle vit alors les trois ours penchés d'un côté du lit et cria (son: cri fort d'enfant)“Ah!!! Au secours!” (son:hochet frappé par une fourchette en bois).

Elle jaillit de l'autre côté et disparut d'un seul bond, en descendant rapidement les escaliers (son : pas rapides et légers sur le tambourin faits avec les doigts).

## **ALLEGATO 2 - SPECTACLE FINAL AVEC PROJECTION DES PLANCHES DU KAMISHIBAÏ**

### **Boucle d'or /Goldilocks**

1 - Nel bosco dei tre orsi e di Boucle d'or/Goldilocks gli uccellini cantano...è primavera!

CIU CIU (canto tradizionale argentino)

“Canta uccellino, canta la tua canzone, guarda che la vita è triste ed il tuo canto mi rallegra il cuore...”. Ecco un canto tradizionale argentino, cantato in lingua originale, ...per trasmettere un po' di allegria e buonumore.

Con l'arrivo della primavera allietano le nostre giornate...

2 - Riccioli d'oro attraversa il fiume.

STEPPING OVER STEPPING STONES (comptine anglaise, avec jeu de danse)

Il tema è l'acqua e il fiume; l'attraversamento del fiume da una sponda all'altra. I bambini inglesi saltano così di pietra in pietra fino a raggiungere l'altra riva.

E ora un canto africano, congolese.

OLÉLÉ MOLIBÁ MÁKASI (Congo, lingala)

Questa canzone proviene da una fiaba in cui alcuni pescatori tornano a casa a mani vuote. Devono cambiare posto e per avere migliore fortuna invocano gli dei di un fiume molto pescoso, il fiume Kasai e cantano per supplicare i geni dell'acqua. Quando la corrente è molto forte e si deve remare duro, i pescatori lodano il capo della regione, Benguela, che deve fare da intermediario con gli antenati. Incantesimo e canto di lode, questa canzone fa anche parte del repertorio dei bambini, che possono così iniziarsi al lavoro della pesca e divertirsi a dondolarsi avanti e indietro imitando i pescatori.

3 - Riccioli d'oro bussava alla porta.

KNOCK AT THE DOOR (filastrocca inglese)

DING DING DING (versione francese di Knock at the door)

insieme alle parti strumentali

4 - Riccioli d'oro entra in casa e trova le tre tazze degli orsi sul tavolo

CHOCOLATE Y CAFÉ (canzone argentina)

5- Dopo aver mangiato a sazietà si mette a girare per casa, curiosando in tutte le stanze.

BOUCLE D'OR QUI DANSE (versione modificata della comptine francese *Jean Petit qui danse*)

6 - Riccioli d'oro si addormenta profondamente nel lettino di piccolo orso.

GO TO SLEEP MY BABY (ninna nanna inglese)

7 - I tre orsi rientrano a casa.

GOLDBLOCKS RAP (Canzoncina rap per bambini, americana)

8 - Riccioli d'oro scappa di casa in preda al panico...

PLUF TIZEN TIZEN (Algeria, filastrocca cabila)

Questa canzoncina, che evoca la passione amorosa e la gelosia, è stata trasformata in un semplice gioco di eliminazione dai bambini. Racconta la storia di un ragazzo molto innamorato che, come prova d'amore (secondo la tradizione cabila), porta noccioline e sardine alla sua ragazza, di nascosto dalla madre e dalla sorella gelosa.

Queste ultime, rose dalla gelosia, si vendicano, prendendolo in giro e trasformando il suo nome "zan" (il bello) in "maouzan" (il brutto)

## ALLEGATO 3 - DIDATTICA INTEGRATA FRANCESE E INGLESE

### Goldilocks and the three bears

**Boucle d'or** s'amusait à cueillir des fleurs avec sa maman.

Elle s'enfonçait de plus en plus loin dans les bois.

**Goldilocks** was having fun, collecting flowers for her mum.

She was heading deeper and deeper into the woods.

*Stop Goldilocks, go back home.*

*Woods aren't safe when you're all alone.*

*Arrête Boucle d'or, rentre chez toi! Les bois sont dangereux quand on est tout seul.*

Elle trouva une petite chaumière avec un beau jardin.

“Je veux cueillir ces fleurs!”, dit Boucle d'or.”

“Je vais voir s'il y a quelqu'un dans la maison.”

She found a cottage with a beautiful garden.

“I want to pick those flowers!”, said Goldilocks.

“I'll see if anyone's home.”

*Arrête Boucle d'or, frappe encore une fois à la porte.*

*Il y a peut - être quelque chose de féroce là-derrrière.*

*Stop Goldilocks, Knock once more.*

*There may be something grizzly behind the door.*

“Bonjour! cria-t-elle – Il y a quelqu'un?”

Il n'y eut pas de réponse.

"Hello!" she called "Is anybody home?"

But there was no reply.

Il y avait trois bols sur la table. Un **grand bol**, un **bol de taille moyenne** et un **petit bol**.

"Miam-miam, de la bouillie!" dit Boucle d'or. "Je meurs de faim!"

On the table were three steaming bowls. One **big bowl**, one **medium sized bowl** and one **small bowl**.

"Mmmm, porridge", said Goldilocks. "I'm starving"

*Arrête Boucle d'or, ne va pas si vite,*

*les choses pourraient très mal tourner.*

*Stop Goldilocks don't be hasty,*

*things could turn out very nasty.*

Boucle d'or pris une cuillère dans le grand bol.

"Ahi!" cria-t-elle.

C'était bien **très chaud**.

Goldilocks took a spoonful from the big bowl.

"Ouch!" she cried. It was far **too hot**.

Elle essaya ensuite le bol de taille moyenne.

"Berk!"

C'était bien **trop froid**.

Then she tried the middle bowl.

“Yuk!” It was far **too cold**.

Mais le **petit bol était juste comme il faut** et Boucle d’or mangea tout!

The small bowl, however, **was just right** and Goldilocks ate the lot!

L’estomac rempli, elle s’aventura dans la pièce à côté.

With a nice full tummy, she wandered into the next room.

*Arrête Boucle d’or, tu ne peux pas te promener et fouiner dans la maison de quelqu’un d’autre!*

*Hang on Goldilocks, you can’t just roam, and snoop around someone else’s home.*

Il y avait, dans le **salon**, trois chaises devant un feu qui chauffait et rougeoyait.

Une **grande chaise**, une **chaise de taille moyenne** et une **petite chaise**.

In front of the warm, in the **living room**, glowing fire were three chairs.

One **big chair**, one **medium sized chair** and one **small chair**

Boucle d’or grimpa d’abord sur la grande chaise, mais elle était **trop dure**.

Elle grimpa ensuite sur la chaise de taille moyenne, mais elle était trop **molle**.

Mais la **petite chaise était juste comme il faut**.

Boucle d’or s’adossa en arrière, quand....

First Goldilocks climbed onto the big chair, but it was just **too hard**.

Then she climbed onto the medium sized chair, but it was **too soft**.

The little chair, however, felt **just right**.

Goldilocks was leaning back, when...



CRAC! Les pieds de la chaise se cassèrent et elle tomba par terre.

“Aie!” cria-t-elle. “Stupide chaise!”

*Oh non Boucle d’or, qu’est-ce que tu as fait?*

*Relève-toi vite et cours.*

SNAP! The legs broke and she fell onto the floor.

“Ouch!”, she cried. “Stupid chair!”

*Oh no Goldilocks, what have you done?*

*Get up quick, get up and run*

Boucles d’or se sentait fatiguée et elle monta à l’étage.

Il y avait trois lits dans la **chambre**.

Un **grand lit**, un **lit de taille moyenne** et un **petit lit**.

Goldilocks felt tired so she made her way upstairs.

In the **bedroom** were three beds.

One **big bed**, one **medium sized bed** and one **small bed**.

Elle grimpa sur le grand lit mais il était **bosselé**.

Elle essaya ensuite le lit de taille moyenne, qui était **trop élastique**.

Mais le petit lit était **juste comme il faut** et elle s’endormit profondément.

She climbed up onto the big bed but it was **too lumpy**.

Then she tried the medium sized bed, which was **too springy**.

The small bed, however, felt **just right** and soon she was fast asleep.

*Réveille-toi Boucle d’or, ouvre les yeux,*

*tu vas avoir une GROSSE surprise!*

*Wake up Goldilocks, open your eyes,*

*you could be in for a BIG surprise!*

À ce moment-là **les trois ours** rentrèrent à la maison.

Après avoir trébuché sur un panier, papa ours remarqua la table.

Just then **the three bears** came home.

After tripping over a basket, Father Bear noticed the table.

“Quelqu’un a mangé ma bouillie!”, dit-il d’**une grosse voix grave**.

“Quelqu’un a mangé ma bouillie!”, reprit maman ours, d’**une voix moyenne**.

“Someone’s been eating my porridge!”, he said in a **loud gruff voice**

“Someone’s been eating my porridge!”, echoed Mother Bear in a **medium voice**”

“Quelqu’un a mangé ma bouillie”, gémit bébé ours d’**une petite voix**, “et il a tout mangé!”.

“Someone’s been eating my porridge”, cried Baby Bear in a **small voice**, “and they've eaten it all up!”

*Trois ours affamés et un peu méfiants, mais un monstre qui cueille des fleurs ne peut pas faire très peur.*

*Three very hungry bears, feeling slightly wary, but a flower-collecting monster doesn't sound too scary.*

Ils entrèrent à pas de loup dans le salon.

“Quelqu’un s’est assis sur ma chaise!”, dit **Papa Ours** d’**une grosse voix grave**.

“Quelqu’un s’est assis sur ma chaise!”, dit **Maman Ours** d’**une voix moyenne**.

Holding hands, they crept in the living room

“Someone’s been sitting in my chair!”, said **Father Bear** in a **loud gruff voice**.

“Someone’s been sitting in my chair!”,  
echoed Mother Bear **in a medium voice**.

*“Quelqu’un s’est assis sur ma chaise!”, gémit bébé ours d’une petit voix , “et regardez, il l’a cassée!”*. Et il fondit en larmes.

“Someone’s been sitting in my chair!”, cried Baby Bear **in a small voice**, “and look, they’ve broken it!”. He burst into tears.

Maintenant ils étaient très inquiets. Ils montèrent doucement dans la **chambre**, sur la pointe des pieds.

Now they were very worried.

Quietly they tiptoed up the stairs into the **bedroom**.

*Trois ours inquiets de ce qu’ils allaient trouver,*

*un monstre casseur de chaises très méchant.*

*Three grizzly bears, unsure of what they’ll find,*

*some chair-breaking monster of the meanest kind.*

*“Quelqu’un a dormi dans mon lit!”* dit **Papa Ours d’une grosse voix grave**.

“Someone’s been sleeping in my bed!”, said **Father Bear in a loud gruff voice**.

*“Quelqu’un a dormi dans mon lit!”*, dit **Maman Ours d’une voix moyenne**.

“Someone’s been sleeping in my bed!”, echoed **Mother Bear in a medium voice**.

*“Quelqu’un a dormi dans mon lit!”*, gémit bébé ours d’une voix qui était loin d’être petite,  
*“et regardez!...”*

*“Someone’s been sleeping in my bed!”*, wailed Baby Bear in a far from small voice, “and look!”

Le bruit réveilla Boucle d’or et elle hurla.

*The noise woke Goldilocks up and she screamed.*

Comme les ours se remettaient de leur choc....

*While the bears were recovering from their shock....*

Boucle d'or sauta du lit, descendit l'escalier en courant, attrapa son panier et s'enfuit.

Goldilocks leapt out of bed, ran down the stairs, grabbed her empty basket and fled.

Et bien, Boucles d'or, cela te servira de leçon.

Les ours t'ont fait très peur. Mais voici un secret à partager: les trois pauvres ours ont été aussi effrayés que toi!

Well Goldilocks, it serves you right.

Those bears gave you a terrible fright.

But here's a secret that must be shared: the three poor bears were just as scared!

Francese e italiano hanno molto in comune perché entrambe sono lingue romanze, derivate dal latino (così come lo spagnolo, il rumeno, il portoghese, il catalano). L'inglese è una lingua germanica (come il tedesco). Tuttavia esistono molti vocaboli francesi che sono simili a vocaboli inglesi; inoltre ortograficamente la scrittura dei suoni è più complessa, così come nella lingua inglese. L'italiano è infatti, generalmente, una lingua abbastanza trasparente, cioè si pronuncia come si scrive.

Es: Gatto    chat    cat

Poco    peu    few

Re    roi    king

COMPLETA CON I PERSONAGGI E GLI ELEMENTI PRINCIPALI DELLA STORIA

<b>ITALIANO</b>	<b>FRANCESE</b>	<b>INGLESE</b>
Riccioli d'oro		
Tre orsi		
Buongiorno		
Stanza		
Cucina		
Scodella grande		
Scodella media		
Scodella piccola		
Salotto/sala		
Sedia grande		
Troppo dura		
Sedia media		
Troppo molle		
Sedia piccola		
È quella giusta!		
Camera		
Letto grande		
Il letto è troppo rovinato (bitorzolato)		
Letto medio		
Il letto cigola (si sentono le molle) troppo		
Letto piccolo		
È quello giusto!		
Voce grave		

Voce media		
Voce sottile		
Bosco		
Fiori		
Giardino		
Casa		
Cucina		
Tavolo		
Salotto		

Camino		
Piano		
Camera da letto		
Zuppa		
Cestino		

Emozioni/stati d'animo

Paura		
Spaventato		
Affamata		
Stanca		
Si divertiva		
affamato		
diffidente		
preoccupato		

**CONFRONTA**

## PRONOMI PERSONALI E AGGETTIVI POSSESSIVI

ITALIANO	FRANCESE	INGLESE
IO	JE	I
TU	TU	YOU
EGLI/ELLA/ lui/lei ESSO/ESSA	IL/ELLE	HE/SHE/IT
NOI	NOUS	WE
VOI	VOUS	YOU
ESSI/ESSE	ILS/ELLES	THEY
MIO/MIA	MON/MA	MY
TUO/TUA	TON/TA	YOUR
SUO/SUA	SON/SA	HIS/HER/ITS
NOSTRO/A	NOTRE	OUR
VOSTRO/A	VOTRE	YOUR
LORO	LEUR	THEIR

Osservazioni possibili:

- francese e italiano hanno molto in comune perché entrambe lingue romanze, derivate dal latino. L'inglese è una lingua germanica.
- le coppie pronomi personali-aggettivo possessivo io-mio; I-my si richiamano a livello fonologico, uno è contenuto nell'altro.
- IT: genere neutro (inglese) per gli animali e le cose
- I si scrive sempre con la maiuscola anche in mezzo ad una frase
- YOU si usa per tu e voi
- HIS/HER: HIS quando il possessore è maschile, HER quando è femminile

his shirt (di lui) / her shirt (di lei)

Diverso dal francese e dall'italiano: son chapeau / sa chemise

suo cappello/ sua camicia (accordo dell'aggettivo possessivo con la cosa posseduta; in francese: non c'è l'articolo davanti al possessivo, in italiano si conserva).

C'est son chapeau/c'est sa chemise

È il suo cappello/ è la sua camicia

### COMPLETA LE AZIONI

ITALIANO	FRANCESE	INGLESE
LEI VA A FARE UNA PASSEGGIATA NEL BOSCO	ELLE VA SE PROMENER DANS LES BOIS	SHE GOES FOR A WALK IN THE WOODS
	ELLE CUEILLE DES FLEURS	SHE COLLECTS FLOWERS
LEI VEDE UNA CASETTA		SHE SEES A COTTAGE
LEI		SHE KNOCKS AT THE DOOR
		SHE EATS THE PORRIDGE
		SHE BREAKS A CHAIR
		SHE FEELS ONTO THE FLOOR
	ELLE S'ENDORT DANS LE LIT	SHE SLEEPS IN THE BED
		SHE LEAPS OUT OF BED
		SHE CRIES
		SHE WAKES UP
LEI CORRE		SHE RUNS
		THE THREE BEARS COME BACK HOME

**Osservazioni:**

### LE CARATTERISTICHE DEI PERSONAGGI



<b>RICCIOLI D'ORO</b> Boucle d'or Goldilocks	<b>PAPÀ ORSO</b> Papa ours Father bear (Papa bear)	<b>MAMMA ORSO (MADRE)</b> Maman(MÈRE) ours Mother bear (Mama bear)	<b>PICCOLO ORSO</b> Petit ours Little bear (Baby bear)
capelli: dorati  cheveux:  hair:  corporatura:  taille:  size:	corporatura: grande  taille:  size:	corporatura: media  taille:  size:	corporatura: piccola  taille:  size:

**WHAT DOES GOLDBLOCKS LOOK LIKE?**

She has got golden curls....

She's wearing...

**COMMENT EST-ELLE?**

Elle a les cheveux.....

Elle est habillée/ elle porte.....

**WHAT DOES FATHER BEAR LOOK LIKE? (body, eyes, ears, tail, legs, fur)**

## COMMENT EST-IL PAPA OURS?

Osserva:

ITALIANO	FRANÇAIS	ENGLISH
MADRE	MÈRE	MOTHER
PADRE	PÈRE	FATHER
MAMMA	MAMAN	MUM
PAPÀ	PAPA	DAD

Le prime tre parole italiane sono fonologicamente più vicine all'inglese che al francese.

## ADJECTIVE IN A SENTENCE

ITALIAN	FRENCH	ENGLISH
I capelli biondi	Les cheveux blonds	Blond hair
I biondi capelli	Les blonds cheveux	

Osservazioni:

## VERBS

ITALIANO	FRANÇAIS	ENGLISH
IO HO	J'AI	I HAVE
TU HAI	TU AS	YOU HAVE
EGLI HA	IL A	HE HAS
NOI ABBIAMO	NOUS AVONS	WE HAVE
VOI AVETE	VOUS AVEZ	YOU HAVE
ESSI HANNO	ILS ONT	THEY HAVE

**Osservazioni:**

ITALIANO	FRANCESE	INGLESE
<b>TI PIACE LA ZUPPA?</b> <u>Risposta:</u> Sì, MI PIACE. NO, NON MI PIACE.	<b>EST-CE QUE TU            AIMES LA SOUPE?</b> <u>Réponse:</u> OUI, JE L'AIME. NON, JE NE L'AIME PAS  <b>AIMES-TU LA SOUPE?</b>  <b>TU AIMES LA SOUPE?</b>	<b>DO YOU LIKE            PORRIDGE?</b> <u>Answer:</u> YES, I DO NO, I DON'T
<b>TI PIACE LA FRUTTA?</b>		
<b>TI PIACE LA            SPREMUTA            D'ARANCIA?</b>		
<b>TI PIACE LA            CIOCCOLATA?</b>		
<b>TI PIACE LA CARNE?</b>		

**Osservazioni:**

# ALLEGATO 4 - PLANCHES DU KAMISHIBAÏ AVEC ÉCRITURES EN PLUSIEURS LANGUES







S'EST ACHATAIE SU LA GROUSSA CAEIA MI LIE  
TRO' DUA – S'EST ACHATAIE SU LA CAEIA  
MOUAIENA MI LIE TRO' TENDRA – S'EST  
ACHATAIE SU LA CAEIA PETCHIOUDA ET LIE  
DJEUSTO AMODO

8  
THEN GODILLOCKS WENT IN THE LIVING ROOM. THERE WERE THREE  
CHAIRS: ONE BIG CHAIR, ONE MEDIUM SIZED CHAIR, ONE SMALL CHAIR.  
SHE SAT ON THE BIG CHAIR, BUT IT WAS TOO HARD! SHE SAT ON THE  
MEDIUM SIZED CHAIR, BUT IT WAS TOO SOFT! SO SHE SAT ON THE  
SMALL CHAIR AND IT WAS JUST RIGHT!

APRÈS BOUCLE D'OR ALLA DANS LE SALON. IL Y AVAIT TROIS CHAISES:  
UNE TRÈS GRANDE CHAISE, UNE MOYENNE CHAISE ET UNE PETITE  
CHAISE. ELLE S'ASSIT SUR LA GRANDE CHAISE, MAIS ELLE ÉTAIT TROP  
DURE! ELLE S'ASSIT SUR LA CHAISE MOYENNE, MAIS ELLE ÉTAIT TROP  
MOLLE! PUIS ELLE S'ASSIT SUR LA PETITE CHAISE ET ELLE ÉTAIT JUSTE  
COMME IL FAUT!

DOPO RICCIOLI D'ORO ANDÒ IN SALA. C'ERANO TRE SEDIE: UNA MOLTO  
GRANDE, UNA MEDIA, UNA PICCOLA. LEI SI SEDETTE SULLA GRANDE  
SEDIA, MA ESSA ERA TROPPO DURA! SI SEDETTE SULLA SEDIA MEDIA,  
MA ERA TROPPO MOLLE! POI SI SEDETTE SULLA PICCOLA SEDIA ED ESSA  
SÌ CHE ERA PERFETTA!

之后小姑娘走进客厅。里面有三把椅子：一把大椅子，一把中等的，  
一把小小的。她坐在大椅子上，但是太硬了。又坐在小点的椅子上，  
但是太软了。最后她坐在小小的椅子上，这把椅子多么舒服啊。

DESPUES RICITOS DE ORO ENTRO A LA SALA, HABIAN TRES SILLAS:  
UNA MUY GRANDE, UNA MEDIANA Y UNA PEQUEÑA.  
ELLA SE SIENTA EN LA SILLA GRANDE, PERO ERA MUY DURA!  
SE SIENTA EN LA SILLA MEDIANA, ERA MUY BLANDITA!  
LUEGO SE SIENTA EN LA SILLA MAS PEQUEÑA Y ESTA SÍ QUE ES  
PERFECTA!

