



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

—
Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Éveil aux langues: an experience in Veneto

Relatore

Mary Carmel Coonan

Correlatore

René Julio Lenarduzzi

Laureanda

Vania Ballarin

Matricola 817984

Anno Accademico

20011/ 2012

Index

1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1 LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL.....	6
1.2 INSTRUMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	8
1.2.1 EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS	9
1.2.2 LA GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCATIVAS EN EUROPA.....	12
1.2.3 CARAP.....	14
1.2.4 POSEIDON.....	15
1.3 LOS ENFOQUES PLURALES	16
1.3.1 EL ENFOQUE INTERCULTURAL.....	18
1.3.2 LA DIDÁCTICA INTEGRADA DE LAS LENGUAS.....	20
1.3.3 LA INTERCOMPRENSIÓN	21
2. ÉVEIL AUX LANGUES.....	25
2.1 OBJETIVO DEL ÉVEIL AUX LANGUES	28
2.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE ÉVEIL AUX LANGUES	29
2.3 PROBLEMAS DEL ÉVEIL AUX LANGUES	30
2.3.1 EL ESPACIO EN EL CURRÍCULO.....	31
2.3.2 LOS MATERIALES.....	32
2.3.3 LOS COSTOS.....	32
2.4 PROYECTS DE ÉVEIL AUX LANGUE.....	33
2.4.1 SOCRATES Y EL PROGRAMA EVLANG.....	33
2.4.2 EL PROYECTO ELODIL	35
2.4.3 JANUA LINGUARUM.....	37
2.4.4 EL PROYECTO EOI EN SALAMANCA.....	39
2.4.5 LA EXPERIENCIA EN CANTON TICINO.....	41
3. THE RESEARCH	43
3.1 AIMS.....	43
3.2 RESEARCH QUESTIONS	44
3.3 THE PEOPLE INVOLVED	46
3.4 THE PLACE.....	48
3.5 TIME.....	48

3.6 THE ACTIVITIES AND THE TEACHING MATERIALS	49
3.7 TOOLS FOR THE ANALYSIS	51
3.7.1 INITIAL QUESTIONNAIRE	51
3.7.2 FINAL QUESTIONNAIRE	52
3.7.3 SEMANTIC DIFFERENTIAL TEST	52
3.7.4 THE CHILDREN'S DIARY.....	52
3.7.5 THE RESEARCH DIARY.....	53
4. THE ACTIVITIES	55
4.1 ACTIVITY 1: LET'S START!.....	55
4.2 ACTIVITY 2: THE COLOURS OF THE WORLD.....	56
4.3 ACTIVITY 3: DIFFERENT CULTURES, DIFFERENT TRADITIONS.....	57
4.4 ACTIVITY 4: ATTENTION TO THE GESTURES	59
4.5 ACTIVITY 5: THE GREETINGS TREE	61
4.6 ACTIVITY 6: THE WRITING SYSTEMS	62
4.7 ACTIVITY 7: MEMORY.....	63
4.8 ACTIVITY 8: HAPPY BIRTHDAY	65
4.9 ACTIVITY 9: LET'S PLAY!.....	66
4.10 ACTIVITY 10: INTERCOMPREHENSION	67
5. ANALYSIS.....	69
5.1 FIRST RESEARCH QUESTION	69
5.2 SECOND RESEARCH QUESTION.....	76
5.3 THIRD RESEARCH QUESTION	86
6. DISCUSSION.....	93
6.1 OUR RESULTS.....	93
6.2 OTHER POSITIVE EFFECTS OF THE ÉVEIL AUX LANGUES COURSE	95
6.3 SUGGESTIONS FOR FUTURE APPLICATIONS.....	96
6.4 CONCLUSIONS	98
ATTACHMENTS.....	99
BIBLIOGRAPHIC REFERENCES.....	135
RINGRAZIAMENTI	137

ÉVEIL AUX LANGUES: AN EXPERIENCE IN VENETO

ABSTRACT:

Gli approcci plurali sono uno strumento fondamentale per un insegnamento plurilinguistico e pluriculturale. Dopo una breve presentazione dei quattro approcci, questa tesi vuole dimostrare l'efficacia di uno di questi, l' *éveil aux langues*, attraverso l'analisi di un'esperienza sul campo. Si tratta di un percorso composto di dieci attività, per un totale di dieci ore, svolto in una classe di bambini di quinta elementare del Veneto, italiani e non.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día vivimos en un mundo en el que, en cada ángulo, podemos encontrar a personas de diferente lengua, religión, usos o color de la piel que interactúan entre ellas.

El desarrollo de los medios de comunicación y de los medios de transporte ha contribuido al rápido crecimiento de este tipo de sociedad. La Red nos permite comunicar con la otra parte del mundo escribiendo e-mails en vez de cartas, escribiendo en tiempo real con las chats y hasta video-llamando con software muy conocidos como *skype*. Además el costo contenido de los billetes de avión y de tren permite a la gente viajar como turistas a otros países, sin contar que cada día más empresas tienen algunas filiales en otros Países, y necesitan así empleados con conocimiento de una o más lenguas extranjeras.

Muchas veces este tipo de sociedad fue definido “multicultural”, palabra que incluye el “multilingüismo”. Estos términos indican la coexistencia de dos o más culturas y lenguas, incluso muchos diferentes entre ellas, en una sociedad donde, cada una de ellas, mantiene sus peculiaridades sin influenciar o ser influenciada por las otras. En este contexto los Estados tienen que defender y reflejar la pluralidad de culturas presentes en sus territorios. Sin embargo, todo eso no es suficiente, porque para una completa integración de todas las lenguas de una sociedad, valorizando también las culturas, es necesario hablar de plurilingüismo: “[...] Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos -o incluso tres lenguas- cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas.”¹

Se aspira así al desarrollo de una competencia comunicativa donde las lenguas y los conocimientos lingüísticos se relacionen entre sí y contribuyen a la ampliación de ésta, para que sea siempre disponible y para que la persona pueda encontrar y

¹ Marco común europeo de referencia para las lenguas

² Umberto Eco, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, 1993

utilizar con flexibilidad las partes de competencia que necesita en diferentes situaciones comunicativas.

1.1 LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL

Para crear una sociedad pluricultural tenemos que defender y difundir el respeto hacia los otros, hacia lo que definimos “diferente”; en este tipo de contexto tenemos que aprender a apreciar lo diferente en lugar de asustarnos por eso, sobre todo las nuevas generaciones tienen -y tendrán cada vez más- que coexistir con gente diferente por el color de la piel, la religión, las ideas y los hábitos. Los niños y los jóvenes en particular tienen que entender que la diversidad no es un obstáculo, sino una riqueza: hay siempre algo que aprender de los otros. En consecuencia tenemos que trabajar con los niños para que entiendan todo eso. Y ¿de quién es la responsabilidad? Por supuesto que es de la familia, de los amigos, de todas las personas que rodean al niño: en otras palabras, de la sociedad misma. En este contexto la escuela tiene un rol fundamental: es la escuela el lugar en el que los niños aprenden la importancia de saber convivir, de aceptar las ideas y los gustos diferentes de los suyos, pero sin cambiar su opinión y su manera de pensar. Los niños pueden aprender todo eso simplemente jugando y trabajando juntos si el enseñante les acompaña. La escuela es el principal lugar de enseñanza junto con la familia y por este motivo es importante trabajar sobre el respeto desde el principio, para eliminar los posibles prejuicios.

Efectivamente, la educación lingüística se ha desarrollado muchísimo en los últimos años y, en particular, se ha empezado a pensar en un enfoque cada vez más plurilingüe; porque valorizar el plurilingüismo significa valorizar todas las lenguas y las culturas del mundo, desarrollando la tolerancia hacia lo diferente. Además, así se puede también contrastar el excesivo uso de la lengua franca que podría imponerse demasiado, empobreciendo las comunicaciones y las culturas.

“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 intendendola, sia pure a fatica, intendessero il «genio», l’universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione.”²

Una competencia plurilingüe y pluricultural no se refiere sólo a la lengua materna y a la lengua segunda, sino que aspira a un conocimiento más amplio, sin considerar que una persona, cuando tiene que comunicar, no hace referencia a un peculiar repertorio de competencias dependiendo de la lengua con la que está comunicando, sino que el repertorio es siempre el mismo e incluye los conocimientos lingüísticos de todas las lenguas que la persona conoce.

En la escuela la educación plurilingüe y pluricultural no puede ser una simple enseñanza escolar, sino que tiene que ser una enseñanza para la vida; tiene que ser un medio para la creación de una sociedad compuesta por personas, lenguas y culturas diferentes donde todas las personas tengan la misma dignidad, la misma libertad y los mismos derechos; donde las lenguas y las culturas tengan la misma importancia y el mismo valor. Este tipo de educación puede ser un enriquecimiento de los curricula de los estudiantes, útil para todas las lenguas y las disciplinas del ámbito escolar. En un contexto donde los alumnos extranjeros muchas veces son atemorizados por la nueva situación, donde no conocen nada y a nadie, y se cierran en sí mismos, la educación plurilingüe puede motivarles a hablar de sus países, lenguas y culturas, aportando informaciones y conocimientos en las clases y dándole importancia y satisfacción.

Resumiendo podemos decir que la educación plurilingüe e intercultural es y debe ser:

- una educación lingüística global y transversal a todas las lenguas y a todas las disciplinas de la escuela;
- una manera para enriquecer los curricula escolares y su misma construcción;

² Umberto Eco, La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea, 1993

- un proyecto educativo global que permita a todos los estudiantes obtener el derecho a una instrucción de categoría;
- una contribución para la evolución de los sistemas educativos según los cambios sociales.

La finalidad de la educación plurilingüe y pluricultural no es sólo la de aumentar los conocimientos y las competencias lingüísticas y culturales de los estudiantes, sino que intenta también formar ciudadanos europeos, eliminando todos los posibles prejuicios y opiniones racistas para sustentar la igualdad entre todos los hombres y las mujeres. Además este tipo de educación tiene que ser el comienzo de un *lifelong learning*, o sea un continua construcción de conocimientos y competencias que aumenta a través de todas las experiencias de cada individuo a lo largo de toda su vida; de hecho, la misma adquisición de una lengua es una tarea que dura toda la vida.

En otras palabras la educación plurilingüe y pluricultural aspira a:

- una ampliación de las competencias lingüísticas y culturales;
- la formación del estudiante como individuo y ciudadano;
- una preparación a un *lifelong learning*.

1.2 INSTRUMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

A nivel europeo tenemos algunos instrumentos que defienden el plurilingüismo y los enfoques plurales, definiendo con precisión los objetivos de la enseñanza lingüística y ofreciendo consejos y propuestas para una educación plurilingüe y pluricultural más amplia y eficaz.

1.2.1 EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) - o Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) - nace en 1991 a través del Consejo de Europa, después de muchos años de investigación y estudios por parte del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa para los Países de la Unión Europea. Se publica en 2001 y en pocos meses se traduce a numerosos idiomas.

El MCER representa “una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa”³; identifica objetivos, contenidos y metodologías para la enseñanza y la evaluación, persiguiendo una cooperación internacional en el reconocimiento de títulos y en la movilidad en el territorio europeo. Con este documento el Consejo de Europa intenta coordinar los esfuerzos de entidades educativas y profesores para abastecer una línea común y un mejor servicio a los estudiantes a nivel europeo, superando las barreras entre los diferentes sistemas educativos, todo eso a través de una transparencia de cursos, programas y titulaciones. Éste documento está orientado a la acción, porque un acto de habla, realizado por una persona, es una acción.

El MCER es muy importante porque define los niveles comunes de referencia de lengua, es decir, mide los niveles de conocimiento de una lengua que una persona puede alcanzar. Esta clasificación no puede ser considerada definitiva, porque en realidad es arbitraria en cuanto las competencias lingüísticas, como las otras áreas de conocimiento en general, son arbitrarias y varían de persona a persona, según diferentes factores; sin embargo, era necesaria la creación de un punto de referencia común para cursos y exámenes. De esta manera las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje de lengua tienen el mismo valor en toda Europa.

Los niveles declarados por el MCER son seis y, según una dimensión vertical donde A1 representa el nivel inferior y C2 el nivel mayor, son los siguientes:

³ Marco común europeo de referencia para las lenguas

- A1: acceso (breakthrough);
- A2: plataforma (waystage);
- B1: umbral (threshold);
- B2: avanzado (vantage);
- C1: dominio operativo eficaz (effective operational proficiency);
- C2: maestría (maestry)

Junto con los niveles de referencia, el Consejo de Europa ha desarrollado un Portfolio europeo de lenguas para la autoevaluación del conocimiento de las lenguas en el ámbito escolar y fuera de eso. El propietario del portfolio puede evaluar sus competencias lingüísticas a través de una tabla y utilizando como punto de referencia los niveles del MCER; además, este portfolio ayuda al estudiante a programar los pasos sucesivos. Es un documento muy importante en cuanto acompaña al alumno durante el aprendizaje de uno o más idiomas durante lo largo de su vida.

Sin embargo, el progreso lingüístico no se limita a la ascensión de una escala vertical, sino que supone también un avance en una dimensión horizontal, compuesta por actividades y estrategias comunicativas que sirven para dar eficacia al acto comunicativo, en cuanto la comunicación apela a la persona en su totalidad.

Para la creación de este complejo documento, el concepto de plurilingüismo ha sido fundamental. Como ya hemos dicho, el plurilingüismo hace que el individuo no aspire a las lenguas y culturas “en compartimientos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.”⁴

Para llegar al plurilingüismo es necesario crear una competencia general en la que la persona pueda encontrar todos los conocimientos lingüísticos y comunicativos, aprendidos a través de los estudios y las experiencias con diferentes idiomas, y pueda utilizar lo que le sirve en cada contexto.

⁴ Marco común europeo de referencia para las lenguas

Según el MCER, las competencias generales de una persona se componen de:

- los conocimientos: son los que derivan de la experiencia y de un aprendizaje formal, en cuanto la comunicación se basa sobre un conocimiento compartido del mundo. De hecho, por lo que concierne a las lenguas y las culturas, son importantes los conocimientos sobre la vida cotidiana, en los ámbitos público y privado, sobre las ideologías y los valores de los grupos sociales, informaciones que resultan indispensables para una correcta comunicación intercultural. Los conocimientos nuevos, que adquirimos después, se añaden a lo que ya tenemos y además se adaptan a ellos.
- las destrezas y habilidades: dependen de la capacidad de desarrollar competencias; es el saber hacer algo.
- las competencias existenciales: son el conjunto de las actitudes individuales, que pueden cambiar en el tiempo.
- la capacidad de aprender: es la capacidad de descubrir algo nuevo de cualquier tipo y depende de la combinación, diferente en cada individuo, de las tres características descritas antes.

Además hay que considerar la competencia comunicativa, que se compone de:

- las competencias lingüísticas: es todo lo que se refiere a la estructura gramatical, o sea léxico, fonología, sintaxis y morfología.
- las competencias sociolingüísticas: es el uso de la lengua según las convenciones sociales.
- las competencias pragmáticas: se refieren al uso funcional de la lengua y a las características de cohesión y coherencia del discurso, al uso de ironía, sarcasmo, etc. en una comunicación.

Todos estos conocimientos y competencias forman parte de una educación plurilingüe e intercultural.

Como señala el MCER, “una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente «desconocida», reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva.”⁵ En esta perspectiva, también los conocimientos más escasos pueden ser útiles para la comunicación entre dos o más interlocutores con lenguas maternas diferentes.

En este contexto es necesario guardar al aprendizaje de las lenguas como una tarea que hay que cumplir a lo largo de toda la vida, y por eso es importante el desarrollo de la motivación en los jóvenes - tarea que el MCER adjudica a las instituciones educativas – sobre todo si se enfrentan a una experiencia lingüística en un contexto diferente de lo escolar.

1.2.2 LA GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCATIVAS EN EUROPA

Pasamos ahora de un documento teórico cual es el MCER a un documento más práctico en cuanto ofrece numerosas recomendaciones y propuestas para una enseñanza plurilingüe eficaz.

La Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa tiene la finalidad de promover la reflexión sobre las lenguas y su enseñanza, afirmando la necesidad de una competencia plurilingüe que “implica que las variedades que lo componen no sean abordadas de manera aislada, sino que, aunque distintas entre ellas, estén tratadas como una competencia única, disponible para el protagonista social concernido”.⁶

La Guía habla de la competencia plurilingüe, presente en todos los individuos potencialmente o efectivamente plurilingües, en cuanto concretización del lenguaje que todos los seres humanos tienen genéticamente a su disposición y que puede reflejarse en diferentes idiomas; en la escuela los niños pueden desarrollar esta competencia como todas las otras capacidades cognitivas. La competencia

⁵ Marco común europeo de referencia para las lenguas

⁶ Consejo de Europa 2007, p. 73

plurilingüe no se encuentra sólo en las materias meramente lingüísticas (lengua materna, lengua segunda, lenguas extranjeras, etc.), sino que se puede encontrar en todas las materias escolares. Ayudar a los alumnos en el desarrollo de esta competencia es, en consecuencia, una ayuda concreta para el suceso escolar y no sólo, porque la valorización y el desarrollo de las competencias plurilingües debe ser una finalidad personal, importante para el crecimiento de los niños como ciudadanos democráticos responsables.

Cada persona tiene un repertorio lingüístico que comprende todas las lenguas aprendidas a lo largo de su vida, durante la infancia, en la escuela, de adulto, autónomamente, etc., pero con competencias y niveles diferentes para cada idioma. Estas lenguas pueden recibir funciones diferentes, según la utilización que hace de ellas la persona. De hecho, las lenguas tienen diferentes estatus dependiendo de la entidad política y social en la que se encuentran: tenemos las lenguas oficiales, las lenguas minoritarias reconocidas y las lenguas minoritarias no reconocidas (como los dialectos); algunas lenguas se consideran prestigiosas mientras que otras se consideran inferiores y sin valor. Frente a esta situación el Estado tiene que equilibrar, en manera democrática, las variedades lingüísticas presentes en su territorio, en todos los contextos de la colectividad. Esta es tarea de las políticas lingüísticas que deben trabajar, no simplemente para una coexistencia de los idiomas, sino que para una cohesión de estos y una consecuente cohesión social.

La Guía afronta también el tema del currículo y lo define como un dispositivo que permite la organización del aprendizaje; este nace antes del periodo escolástico, se desarrolla durante éste y no termina con la formación didáctica sino que continúa, formando parte de un currículo más amplio que dura toda la vida. Según la Guía es necesario dar a la educación plurilingüe e intercultural el justo espacio en el currículo aunque introduciendo algunos cambios; esto no significa quitar espacio a las horas de lengua o de otras materias del currículo, sino el contrario: lo que se va a introducir será algo más para una integración de todas las materias curriculares para una mejor formación del alumno.

Antes los problemas de espacio en los currículos, la Guía afirma la necesidad de “organizar, en la enseñanza de lenguas y también en otras ocasiones, actividades pedagógicas que favorezcan la percepción y reconocimiento de la igualdad en dignidad de todas las variedades lingüísticas que forman parte del repertorio de los individuos y grupos, cualquiera que sea su estatuto en la comunidad.”⁷

1.2.3 CARAP

Otro importante documento para la defensa y difusión de la educación plurilingüe y pluricultural es el CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures) o MAREP (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las culturas) y fue publicado en 2007 por el grupo ALC (Across Languages and Cultures) dentro del ECML (European Centre for Modern Languages) . El CARAP es un instrumento que nace de los objetivos indicados, pero no claramente definidos, en el MCER; por esa razón es un instrumento complementario a los otros instrumentos de nivel europeo como la *Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa*, el *Portfolio Europeo*, y el mismo *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

Está dirigido al profesorado y a los especialistas de la enseñanza de las lenguas para la práctica diaria y está formado por dos partes:

- 1- listas de recursos sobre el conocimiento, las actitudes y las competencias que los enfoques plurales intentan promover;
- 2- una presentación de las competencias globales que contribuyen positivamente a estos recursos.

El objetivo del CARAP es el de producir los instrumentos para el desarrollo de las competencias plurilingüísticas y pluricultural para ayudar a los educadores y profesores en un plan donde ellos se basan sobre la competencia lingüística inicial de

⁷ Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa

los alumnos y ponen las energías en un proceso de aprendizaje de todas las lenguas incluidas en el contexto; esto para facilitar la definición de los objetivos y el uso de actividades con enfoques plurales.

El CARAP nos ofrece un cuadro de referencia para la utilización de los enfoques plurales con el objetivo de elaborar un currículo que incluya la adquisición de diferentes tipos de saber (“conseguir a ser” y “conseguir a hacer”) en un contexto de cohesión entre los enfoques plurales y el aprendizaje de competencias lingüísticas en cada idioma y entre las contribuciones de los enfoques plurales y de las otras materias no lingüísticas. El CARAP nos propone así un currículo integrado, o sea la integración de todas las lenguas en la enseñanza de todas las disciplinas como medio para la creación y manipulación de conceptos nuevos, construyendo competencia lingüística e intercultural.

1.2.4 POSEIDON

A nivel nacional italiano tenemos un proyecto reciente que es el “Piano Nazionale Poseidon”, para la formación, en presencia y a distancia, de docentes de lenguas (italiana y extranjeras, clásicas y modernas) de las escuelas secundarias, con el objetivo de mejorar las instituciones escolásticas.

Este proyecto tiende a suportar una formación continua de docentes y formadores a través de cursos de nivel nacional y regional; además quiere sustentar la investigación y el desarrollo de la didáctica, definiendo los objetivos formativos de las disciplinas lingüísticas, o sea los niveles de competencias según la lógica de un currículo vertical. Sin embargo este proyecto tiene también una perspectiva transversal e interdisciplinar en cuanto propone un modelo plurilingüe en la didáctica de las lenguas italiana, extranjeras y clásicas, según las indicaciones del MCER. Todo eso será útil para el mejoramiento didáctico de los alumnos. A los docentes se requieren así las siguientes competencias:

- competencias en las distintas disciplinas;
- competencias comunicativo-relacional;
- competencias pedagógicas;
- competencias tecnológicas y gestionales;
- motivación hacia el estudio, la reflexión y la búsqueda.

La formación es principalmente en el ámbito del e-learning y propone trece fichas hipertextuales con actividades, bibliografías y sitiografías que remite a materiales para la elaboración de planos de trabajos en específicos contextos de enseñanza-aprendizaje.

El proyecto POSEIDON empezó, por iniciativa del MIUR (Ministero dell' Istruzione dell'Università e della Ricerca) y en colaboración con la *Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia scolastica* en 2002, con una fase de investigación hasta 2005. Hubo una fase preliminar entre 2005 y 2007 durante la cual se formaron 50 tutores gracias a un grupo de expertos; durante esta fase se testaron los materiales. Entre 2007 y 2009 se formaron otros 400 docentes elegidos por los "Uffici Scolastici Regionali".

1.3 LOS ENFOQUES PLURALES

Los enfoques didácticos que más de todos favorecen el plurilingüismo son los que llamamos "enfoques plurales"; estos tipos de enfoques utilizan actividades de enseñanza-aprendizaje que incluyen diferentes variedades lingüísticas y culturales al mismo tiempo; por el contrario, los enfoques singulares trabajan sobre una lengua y una cultura aislada. Con este tipo de enfoque se intenta construir en los alumnos una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye, no sólo dos o tres lenguas, sino que muchas variedades lingüísticas y culturales.

Los enfoques plurales nacen de la idea que la competencia plurilingüe y pluricultural no es una colección de competencias distintas y separadas, sino que es una única competencia que incluye todas las variedades lingüísticas disponibles en el hablante.

En consecuencia, los enfoques plurales aspiran al desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes. Estos enfoques deben ser el punto de referencia para un continuo crecimiento de las competencias lingüísticas, ayudando al alumno a construir y después enriquecer continuamente estas competencias, que se encuentran tanto en la escuela como fuera del contexto escolar. Este tipo de enfoque representa el instrumento principal para el desarrollo del plurilingüismo ambicionado en la *Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa* y en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Según el plano europeo, este plurilingüismo incluye las siguientes lenguas:

- las lenguas de la escuela,
- las lenguas extranjeras, modernas y clásicas,
- las lenguas regionales,
- las lenguas de las minorías,
- las lenguas de los inmigrados.

Los enfoques plurales son cuatro y son los siguientes:

1. el enfoque intercultural;
2. la didáctica integrada de las lenguas;
3. la intercomprensión;
4. el *éveil aux langues*.

Ahora vamos a explicar brevemente los primeros tres, mientras que hablaremos del *éveil aux langues* en el capítulo siguiente.

1.3.1 EL ENFOQUE INTERCULTURAL

La interculturalidad se refiere a la socialización en su conjunto: incluye la lengua, la cultura, la economía, la política, la ética, la religión, etc. e intenta promover las relaciones interpersonales en una colectividad, sin eliminar las diferencias ni las numerosas identidades culturales dentro de esta. Este enfoque plural analiza las causas de los conflictos entre culturas e intenta proponer soluciones, rescatando las aportaciones de la diversidad; la educación intercultural tiene que favorecer la construcción de una sociedad plural y participativa, poniendo sus bases. El intento es el de pasar de una sociedad dominada por la negación y el rechazo de lo diferente a una sociedad en la que las culturas se mezclan y se funden en las mismas condiciones.

Un buen proyecto intercultural implica:

- el Estado, que debe sustentar una democracia favorable hacia las diversidades, creando las condiciones necesarias para que todas las minorías tengan los mismos derechos que los otros grupos, poniendo todos en las mismas condiciones para hacerlos valer;
- una educación para todos los sectores y niveles de la educación, sin excepciones.

En el ámbito de la educación, la interculturalidad aspira al reconocimiento de las riquezas que derivan de lo diverso, sosteniendo las particularidades de los grupos sociales y evitando los posibles conflictos entre culturas e ideologías, con el fin de encontrar un equilibrio, a nivel socio-cultural y político-económico, entre todos los grupos. Este enfoque no es meramente explicativo, sino que intenta innovar la educación para la creación y el desarrollo de una nueva realidad donde la diversidad es reconocida y valorizada. En otras palabras:

“La educación es intercultural cuando la escuela promueve procesos de aprendizaje para enfocar las posibilidades y asimetrías en las relaciones socio culturales, afirmar las identidades y desarrollarlas en un clima de respeto y equidad para construir una sociedad democrática, plural y partícipe de las tendencias globales.”⁸

Hoy en día la discriminación está presente en todos los contextos de la vida cotidiana, a partir de las escuelas; en consecuencia la escuela tiene que trabajar para evitar la pérdida de la identidad de niños y jóvenes que llegan de distintos contextos culturales y lingüísticos; además, tiene que elaborar planos de acción en base a la demanda local, regional y nacional. Esto porque para una verdadera educación intercultural no es suficiente fortalecer la identidad de las personas discriminadas, sino que es necesario impartir una educación antidiscriminatoria y esto es posible a través de la enseñanza de la interculturalidad. Claramente eso debe pasar en todos aquellos contextos en donde una o más diferencias están presentes y la educación intercultural tiene que adaptarse a cada contexto para conseguir los resultados anhelados. A nivel nacional se debe ofrecer una educación intercultural heterogénea porque los protagonistas son diferentes, pero los objetivos son similares. Para una educación intercultural el enseñante no puede simplemente transmitir informaciones, sino que debe investigar los conocimientos previos de sus alumnos y seguir con el programa trabajando para lograr las capacidades previstas y la autoestima de los niños; también tiene que aumentar sus capacidades cognitivas para extender su visión e interpretación del mundo y su manera de conocer, pensar y actuar.

La educación intercultural permite conocer los aportes de otros grupos culturales que son inherente a los conocimientos, las tradiciones, la organización social, política y económica y a todos los aspectos culturales; esto para aprender diferentes puntos de vistas, pero sin aspirar a una uniformización, sino a la convivencia entre distintas formas de pensar y actuar. Frecuentes son las discriminaciones entre una sociedad

⁸ “Enfoque intercultural – para una educación básica regular intercultural y bilingüe”, revista cultural electrónica *Construyendo nuestra interculturalidad*, n° 4, Sept. 2007

dominante y las numerosas minorías, por esto es necesario desarrollar actitudes que permitan una convivencia pacífica.

1.3.2 LA DIDÁCTICA INTEGRADA DE LAS LENGUAS

Este enfoque nace de la teoría de la Interdependencia entre lenguas de Cummins, según la cual existe, en el subconsciente, una competencia común a las diferentes lenguas conocidas por un humano, con la consiguiente posibilidad de transferir los conocimientos y las estrategias de una lengua a las demás. Así, al aprender una lengua se aprenden muchas cosas de las otras y se activan conocimientos que facilitan la relación con otras lenguas y culturas, con otras personas y puntos de vistas. Claramente, cada lengua tiene también su parte específica, que requiere conocimientos que no se transfieren.

Por lo tanto, la didáctica integrada de las lenguas parte de la L1 para facilitar al estudiante el acceso a la primera lengua extranjera y después a la segunda y a las otras lenguas que una persona quiere aprender.

Los objetivos de este enfoque son similares a los demás:

- desarrollar las aptitudes lingüísticas, comunicativas y cognitivas de los niños para facilitarles el acceso a todas las lenguas;
- desarrollar en los estudiantes una actitud positiva y una apertura hacia las lenguas y culturas en general, para formar ciudadanos plurilingüe e interculturales.

Para obtener una competencia común de base es necesario organizar una programación conjunta entre las lenguas que una escuela enseña y, en consecuencia, entre los profesores de estas lenguas, que deben acordarse sobre los objetivos y los contenidos, sobre los métodos y los procedimientos de enseñanza y evaluación. Además es necesario programar actividades de intercomprensión de las lenguas de una misma familia, pero de esto hablaremos en el próximo párrafo.

1.3.3 LA INTERCOMPRESIÓN

La intercomprensión entre lenguas de la misma familia nace en los años noventas y se define como “a form of communication in which each person uses his or her own language and understand that of the other.”⁹ Su objetivo es desarrollar la comprensión de otras lenguas a través de la L1, trabajando así en paralelo sobre diferentes lenguas de la misma familia. Este enfoque se fija en la comprensión, tanto oral como escrita, aunque en cada contexto prevalece una de las dos.

Podemos hablar de intercomprensión según dos puntos de vista:

- la competencia: es la capacidad de entender otras lenguas sin haberlas estudiada;
- la performance: es el acto de personas con diferentes lenguas maternas que logran comunicar utilizando cada uno su lengua y entienden las otras.

El desarrollo de la intercomprensión es también un instrumento para contrastar la lengua franca, que es sin duda muy útil, pero tiene también algunas características negativas:

- el peligro de un imperialismo lingüístico;
- el uso de una lengua sin sus acepciones culturales;
- la pérdida de prestigio de las otras lenguas.

Cuando hablamos de imperialismo lingüístico probablemente pensamos en la lengua inglesa, que parece ser la lengua más utilizada en el mundo para la comunicación internacional, pero no es así: en los últimos años lenguas como el español, el ruso, el chino y el francés han llegado al mismo nivel y hasta han superado el inglés. En la

⁹ Intercomprehension - guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education, Peter Doyé, 2005

clasificación de 2011 del *Ethnologue* de las lenguas más utilizadas en el mundo encontramos el chino en el primer lugar, el español en el segundo, mientras que el inglés está sólo en el tercer lugar.

Sobre el problema de la cultura, la lingüista Susan Bassnett afirma que: "If more of the world's population learn to speak English, than arguably native speakers of that language can relax and communicate in their own tongue. But the problem with this view is that it does not only cut off English speakers from other literary traditions and cultures, it is also leading to the development of an English that may be a lingua franca, but it is a language detached from any cultural roots." (Bassnett, 1999, 185).

Además una lengua sin su cultura original puede ser superficial, como los hablantes no-nativos que la usan utilizan una lengua práctica, sin profundidad ni claridad.

Por estos motivos es muy importante valorizar todas las lenguas maternas y desarrollar la intercomprensión para que no sea necesario utilizar la lengua franca en cada contexto de comunicación con personas de otras lenguas. Esto hace parte también de uno de los principales objetivos del Concilio de Europa, o sea el multilingüismo a través de la promoción de la diversidad lingüística; claramente la intercomprensión ofrece el mismo estatus a todas las lenguas implicadas. Como podemos ver, este enfoque está completamente de acuerdo con los objetivos de la Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa.

Además la intercomprensión tiene una base psicológica, como el hombre tiene una predisposición natural hacia el lenguaje y la habilidad de explotar su conocimientos. La idea de una capacidad natural de aprender el lenguaje fue del lingüista Ferdinand de Sussure y permite a los hombres expresar ideas, sentimientos e intenciones, pero también permite entender los mensajes que contienen ideas, sentimientos e intenciones: el hombre posee una facultad de interpretación que le permite hacer esto. Además los hombres adquieren conocimientos según las experiencias de sus vidas, así que cuando una persona intenta utilizar la intercomprensión, ya tiene algunos conocimientos que puede aplicar a la situación.

Para desarrollar la intercomprensión sólo es necesario hacer práctica; los enseñantes deben ofrecer las condiciones necesaria para el aprendizaje y proponer situaciones y

actividades didácticas para el desarrollo de las habilidades necesarias; deben mirar a crear motivación en los estudiantes y ayudarlos a ser autónomos: el docente tiene que ser una guía y asistir a sus alumnos.

2. ÉVEIL AUX LANGUES

Como hemos dicho en el capítulo anterior, existen cuatro tipos de enfoques plurales. En este capítulo vamos a explicar el último de estos, que es el *éveil aux langues*.

Éveil aux langues es un término francés, acuñado en 1980 en Gran Bretaña por Eric Hawkins, por las dificultades de integración de los niños inmigrados en un nuevo contexto escolar y por las dificultades de aprendizaje de nuevas lenguas por parte de los estudiantes anglófonos. En este contexto Hawkins elaboró un nuevo tipo de actividades, junto a su equipo, trabajando sobre la observación, el análisis y la comprensión de diferentes tipos de lenguas y alfabetos.

Inicialmente no se reconoció su importancia, pero en los años Noventa nació el *Nuffield Language Inquiry* con el objetivo de trabajar sobre las capacidades lingüísticas de los niños de los UK; después el *éveil aux langues* se difundió en toda Europa, sobre todo en Suiza y Francia. La traducción española del término es *despertar a las lenguas*, mientras que en inglés se puede traducir como *awakening to language* o *language awareness*.

El *éveil aux langues* es un enfoque que defiende el valor del multilingüismo. Se basa en la hipótesis según la cual las lenguas de los estudiantes de la clase son un importante recurso para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, que pueden ser o no ser parte de la didáctica de la escuela: es un instrumento para la organización de la didáctica de las lenguas.

Este tipo de metodología intenta desarrollar en los estudiantes una mayor conciencia y sensibilidad hacia las formas lingüísticas con la finalidad de promover el plurilingüismo, creando una cognición lingüística que quiere ser una ayuda para el aprendizaje de las lenguas. En esta manera hay una apertura, en los niños, de los horizontes lingüísticos, así ellos pueden construir competencias, no solo lingüísticas, sino también interculturales. Por este motivo el *éveil aux langues* puede ser un instrumento para la construcción de una sociedad justa y equa, lingüísticamente y

culturalmente plural, donde la diferencia no es un problema, porque existen tolerancia y sensibilidad.

Para promover la apertura hacia las lenguas, el *éveil aux langues* incluye, no solo la lengua madre y las lenguas que se enseñan en la escuela, sino también otras lenguas:

“Il y a éducation et ouverture aux langues lorsqu’une part des activités porte sur des langues que l’école n’a pas l’ambition d’enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves).”¹⁰

El *éveil aux langues* no quiere substituir las clases de lenguas, por el contrario, quiere atar las diferentes disciplinas lingüísticas (L1, L2, etc.), para que los estudiantes puedan establecer una conexión entre ellas en un proyecto de integración: durante las actividades no se impone una identidad lingüística a los niños.

En las actividades se incluyen, en la misma manera y en la misma medida, la lengua de enseñanza y todas las otras lenguas que se estudian según el programa didáctico; sin embargo eso no es suficiente porque estas lenguas representarían un límite: es necesario incluir, en el programa de *éveil aux langues*, diferentes variedades lingüísticas, sin dar la exclusiva a una de ellas. De hecho, una parte de las actividades concierne lenguas que la escuela no enseña. Este es un método para mover la atención de los estudiantes desde la L1 y las pocas lenguas de la escuela hacia todas las lenguas del mundo y sus culturas, dándole un estatus en el contexto escolástico y en la sociedad en general. El *éveil aux langues* aumenta las oportunidades de pasar de una lengua y cultura a otra, descubriendo las similitudes y las diferencias entre ellas.

Además, esta metodología puede ser utilizada como un puente entre diferentes aspectos de la educación lingüística, como la lengua madre, la lengua segunda, las lenguas extranjeras y las lenguas clásicas. En esta manera un estudiante puede adaptarse a nuevos sonidos lingüísticos, diferentes de los de su lengua madre. Esto

¹⁰ Pietro Amsterdam : “L’éveil aux langues”, Présentation d’études de projets, séminaire Amsterdam / 31 janvier – 1er février at http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_en.asp

es importante porque “the education of the ear is a prerequisite for efficient foreign language study”¹¹: con el *éveil aux langues* se puede desarrollar la comprensión oral; pero claramente este no es la única ventaja, porque este enfoque plural afecta también a la escritura en el aprendizaje lingüístico, puesto que incluye también los sistemas de escritura.

Sin embargo este enfoque no se limita al foco sobre el lenguaje: los investigadores enfatizan también las ventajas cognitivas de la reflexión sobre la lengua y afirman que la actitud hacia las lenguas y su aprendizaje puede cambiar a través el método utilizado: esto puede subrayar algunas características de las lenguas que les gustan a los niños, implicándoles afectivamente.

El *éveil aux langues* intenta desarrollar en el mismo tiempo en los niños:

- comportamientos, como la apertura, el interés, etc;
- aptitudes, como la escucha, el análisis, etc;
- los conocimientos sobre el lenguaje, las lenguas y sus diferencias.

Con el *éveil aux langues* los estudiantes pueden madurar su deseo de estudiar mejor las lenguas de la escuela y de adquirir otras lenguas; ellos pueden aprender como observar y analizar las lenguas, aumentando sus control sobre ellas.

Además esta metodología se orienta, al mismo tiempo, hacia:

- los aspectos lingüísticos y cognitivos, que se refiere al funcionamiento de las lenguas;
- el aspecto sociolingüístico, que es el estatus de la lengua en relación a la sociedad de un determinado tiempo y lugar;
- el aspecto psicolingüístico, que es el pasaje de la L1 a otras lenguas y contextos en la mente del hablante.

¹¹ McCarthy, 1978

Es también un buen instrumento para implicar afectivamente a los niños inmigrados, así ellos pueden hablar de su lengua madre y de su cultura, compartiendo sus conocimientos con los otros niños de la clase, sintiéndose importantes y útiles: todo eso puede representar una gran motivación para estos niños, así ellos pueden tomar confianza en manera simple con la nueva escuela y obtener buenos resultados en su aprendizaje. Con estas actividades un estudiante extranjero puede expresarse, puede quitarse la máscara de la timidez, mostrando su verdadera personalidad a los otros. Es un instrumento excepcional para la aceptación de niños extranjeros en una escuela, donde encuentran nuevos compañeros y nuevo enseñantes. Todos conocemos la importancia de sentirnos aceptados en un nuevo contexto, sobre todo siendo niños; es importante, especialmente si consideramos el gran número de niños extranjeros en las escuelas: en toda Europa la inmigración es muy común y cada año nuevo niños extranjeros llegan en las escuelas, con diferentes puntos de vistas y muchos problemas sobre la integración en un completamente diferente contexto social. De hecho, un programa de *éveil aux langues* puede ser un instrumento para una mejor integración de los niños extranjeros.

2.1 OBJETIVO DEL ÉVEIL AUX LANGUES

Como hemos visto en el precedente párrafo, el *éveil aux langues* puede tener numerosas ventajas para los niños, para la escuela y para la sociedad en general.

Un curso de *éveil aux langues* puede tener diferentes objetivos, según el tipo de actividades que se proponen. Un enseñante puede profundizar el aspecto cultural o el aspecto lingüístico, y puede subrayar la escritura o la comprensión oral, según el aspecto que considera más importante para su clase en aquel momento. Sin embargo, un buen programa de *éveil aux lanues* incluye todos estos argumentos. De todo modo, los objetivos quedan los mismos; los resumimos en los siguientes puntos:

- sensibilizar a los niños sobre las diferencias, haciéndoles comprender que lo diferente no es un obstáculo, sino una riqueza;
- eliminar los prejuicios sobre las personas con diferente lengua, cultura, religión, color de la piel, etc.;
- promover, en los niños, la voluntad de relativizar su manera de ver las otras culturas;
- dar la posibilidad a los niños de adaptarse a sonidos y tipos de escritura diferentes respecto a los de su lengua madre o de las otras lenguas que conocen;
- desarrollar en los niños las competencias lingüísticas y metalingüísticas, la capacidad de observar, analizar y reflexionar sobre el lenguaje y las lenguas;
- desarrollar sus comportamientos y aptitudes en general;
- aumentar la motivación de los niños para estudiar las lenguas;
- aumentar sus estrategias de aprendizaje (aptitudes, habilidades interpersonales, confianza en sí mismo, etc.), implicándoles afectivamente;
- promover las personalidades de los estudiantes, en la dirección de una apertura hacia nuevas experiencias.

Todos estos objetivos deben ser considerados no solo importantes, sino necesarios para la formación de las nuevas generaciones y de ciudadanos responsables para la creación de un contexto plural.

2.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE ÉVEIL AUX LANGUES

Como hemos dicho antes, el *éveil aux langues* incluye el lenguaje en general y todas las lenguas del mundo. Las actividades intentan hacer comprender a los estudiantes la importancia de todas las lenguas y culturas con sus diferencias, eliminando los posibles prejuicios. Para hacer eso tenemos que considerar diversas cosas, ante todo la edad de los discentes que queremos implicar en este proyecto.

Si consideramos que uno de los objetivos principales es el de eliminar los prejuicios, tenemos que considerar la naturaleza de estos: la psicología define los prejuicios como una opinión preconcebida que no nace de la experiencia personal, sino de la opinión y de las voces comunes. Los prejuicios se fijan en los niños más que en los adultos porque los niños creen y consideran realidad todo lo que los adultos dicen; por este motivo el *éveil aux langues* es útil porque puede demostrar una realidad diferente de la que los niños aprenden desde las ideas de los adultos, una realidad objetiva y no subjetiva.

Este enfoque plural puede enseñar a los niños a pensar en manera autónoma. Por eso consideramos como target niños y jóvenes, más o menos entre los cinco y los doce años. Ahora, según la edad, tenemos que considerar algunas características para las actividades. Ante todo deben ser divertidas porque si proponemos clases aburridas sobre las diferencias lingüísticas no conseguiremos nada; tenemos que utilizar todo lo que puede ser atractivo para ellos. Las actividades deben implicar afectivamente a los niños: ellos tienen que sentirse absorbidos durante todo el tiempo. Para hacer eso se puede utilizar juegos, música, ordenador, etc. una actividad divertida, en este contexto como en cada contexto de aprendizaje, es muy efectivo porque hace caer el filtro afectivo y motiva a los estudiantes¹².

Además las actividades deben ser concretas, es decir que los niños no deben simplemente escuchar al enseñante que habla, sino que necesitan hacer algo concreto; una actividad concreta produce un aprendizaje eficaz. Como dijo Confucio: "Dime y olvidaré, muéstrame y podría recordar, involúcrame y entenderé."

2.3 PROBLEMAS DEL ÉVEIL AUX LANGUES

Vamos a ver cuáles son las problemáticas de aplicación de este enfoque plural, que parece ser un buen instrumento para la eliminación de los prejuicios, pero que no se usa frecuentemente.

¹² P.E. Balboni, 2002

2.3.1 EL ESPACIO EN EL CURRÍCULO

Hemos visto la importancia del *éveil aux langues* y sus objetivos; hemos visto que es un buen instrumento para la eliminación de los prejuicios y, en consecuencia, para la construcción de una sociedad justa y equa. Obviamente surge una pregunta: ¿si el *éveil aux langues* puede ser muy útil, por qué la mayoría de las escuelas no conocen a este enfoque y, en consecuencia, no lo utiliza?

El problema principal es el espacio en el currículo: no hay espacio para las actividades opcionales y por este motivo son pocos los proyectos de despertar a las lenguas. Sin embargo, este problema no se refiere solo al *éveil aux langues*, sino que es relativo también a todos los otros proyectos que podrían ser muy útiles para el aprendizaje de los estudiantes, pero no son obligatorios en la didáctica de la escuela; en muchas escuelas el tiempo no es suficiente ni siquiera para los normales programas didácticos, así que es casi imposible encontrar espacio para proyectos no oficiales. Este problema es muy común en Italia, donde los enseñantes que entienden la importancia de algunos proyectos deben luchar cada día contra el tiempo y las instituciones para dar a sus estudiantes la posibilidad de aprender en manera diferente y eficaz los mismos o nuevos conceptos de los de las clases normales.

Para hacer algunas actividades de *éveil aux langues* sería necesario reducir la horas de lenguas, pero crearía problemas de nivel burocrático. Sin embargo, este tipo de actividad es útil no solo para la L1 y las otras lenguas, sino para todas las materias de la escuela, como uno de sus objetivos es el de desarrollar las competencias cognitivas de los niños en general. Por este motivo una solución podría ser la de extender las horas de *éveil aux langues* en diversas partes del currículo, incluyendo todas las materias. En esta manera no se reducirían demasiado las horas de lenguas, todas las materias perderían una mínima parte de tiempo y todas ellas podrían beneficiar de las ventajas del *éveil aux langues*. Sería un sacrificio mínimo, para el bien de todos los estudiantes y de todos los enseñantes.

2.3.2 LOS MATERIALES

Otro problema atañe los materiales. Efectivamente este problema puede estar relacionado con el del espacio en el currículo: el *éveil aux langues* fue utilizado en pocos proyectos europeos, así es obvio que no existen muchas informaciones y es difícil encontrar materiales.

En realidad existen diferentes materiales para actividades de *éveil aux langues*, pero el problema es que todos fueron creados para un particular contexto y quienes quieren utilizarlos deben modificarlos según las finalidades y los niños que seguirán el proyecto. Además, si tomamos como ejemplo un contexto italiano, un docente tendrá muchas dificultades también porque existen pocos documentos y ningún material sobre el *éveil aux langues* en lengua italiana. Buscando en la Red se encuentran muchas informaciones en lenguas francés e inglés; en el sitio de los proyectos europeos (como veremos después) se pueden encontrar algunas actividades en diferentes lenguas, pero el italiano no parece estar considerado. Si un docente quiere hacer una clase de despertar a las lenguas, necesita unas competencias en una de las dos lenguas principales (francés o inglés). Sin embargo, como quiere enseñar competencias plurilingüísticas, podrá entrenarse durante la búsqueda del material.

2.3.3 LOS COSTOS

Los costos son otro problema del uso del *éveil aux langues*; aquí entendemos la palabra "costos" no solo en el sentido del dinero, sino también en el sentido de tiempo. De hecho, la creación de actividades requiere tiempo y materiales concretos como posters, bolígrafos, colores, muchas fotocopias, etc. Para los docentes que quieren insertar este tipo de actividades en sus horas de lenguas el tiempo puede ser un problema en cuanto ya tienen mucho que hacer entre las clases, las tareas que tienen que corregir y todos los compromisos del trabajo. En el caso de un grupo de investigadores probablemente el tiempo para la creación de las actividades sería un

problema menor, pero se vuelve al problema inicial del espacio en el currículo, sin considerar que el problema de los costos en dinero persiste; este tipo de costos depende de los materiales que se necesitan y de la duración de la experiencia.

Como bien sabemos, las financiaciones son muy difícil de obtener y, de todos modos, son siempre demasiado bajos. Es necesario hacer referencia a asociaciones privadas: en muchos proyectos europeos de despertar a las lenguas los costos fueron sostenidos por los partners que se volvieron miembros.

2.4 PROYECTS DE ÉVEIL AUX LANGUE

No obstante los problemas del espacio en el currículo, de la poca disponibilidad de materiales y de los costos, se hicieron algunos programas de *éveil aux langues* en Europa. En esta parte del capítulo vamos a hablar de ellos.

2.4.1 SOCRATES Y EL PROGRAMA EVLANG

El programa Eulang es forma parte de los Socrates/Lingua programmes: se trata de un grupo de programas para los intercambios en contextos de educación y formación, como por ejemplo el programa Erasmus. El proyecto fue coordinado por Michel Candelier, docente en la universidad de Le Mans (Francia), quien dirigió también otros proyectos sobre las lenguas.

El Eulang nació desde la necesidad de verificar las capacidades del enfoque. Implicó más o menos treinta investigadores sobre la enseñanza de las lenguas en cinco países: Austria, Francia, Italia, España y Suiza. El proyecto duró cuatro años, desde 1997 hasta 2001; cada curso duró mas o menos treinta cinco horas. Durante el proyecto se produjeron más de treinta instrumentos, disponibles para la enseñanza durante un periodo de dieciocho meses y los enseñantes voluntarios de los cinco países los pusieron a prueba. Estos instrumentos se referían a una amplia variedad de temas e incluían más de sesenta lenguas de varios tipos y de varias partes del

mundo. Fue aplicado con niños de la escuela primaria, entre los seis y los once años. Los objetivos fueron:

- demostrar que el *éveil aux langues* puede ser utilizado a gran escala;
- ver si la utilización de las lenguas extranjeras en la escuela primaria puede tener buenos efectos;
- producir instrumentos para este enfoque plural para niños de la escuela primaria;
- entrenar a los enseñantes a utilizar estos instrumentos, para que puedan utilizarlos también durante sus clases ordinarias;
- aplicar metodologías cualitativas y cuantitativas en los planos de estudios.

En este proyecto fueron implicadas cincuenta seis clases con 1026 niños en total. El team del Evlang estableció también un método para la evaluación del proyecto.

Ante todo se evaluó el interés de los niños hacia la diversidad y después se consideró su apertura hacia lo no familiar. Se utilizaron actividades de escucha para el desarrollo de las aptitudes relacionadas con las lenguas y actividades de texto para el desarrollo de la receptividad y de las habilidades sintácticas. En la mayoría de los niños el *éveil aux langues* tuvo un buen impacto, pero con una diferencia: el interés y las habilidades de escucha tuvieron mayores resultados de las habilidades sintácticas. Esto puede ser justificado por el hecho de que el primer tipo de actividad fue utilizado más que el segundo y además la receptividad requiere un interés mayor que la escucha.

Se concluyó también que los resultados dependen mucho del número de horas de actividad: más horas se hacen, mejores resultados se obtienen.

Se notó también que el *éveil aux langues* promueve verdaderamente la voluntad de estudiar las lenguas. Los investigadores se dieron cuenta también del desarrollo, en los niños, de las aptitudes metalingüísticas y de la sensibilidad respecto a los compañeros inmigrados; notaron también la importancia de utilizar actividades breves. Desde las entrevistas resultó que los niños fueron satisfechos de las clases y

que la consideraron útiles; además se divirtieron mucho durante los trabajos de grupo.

Podemos ver un resumen de los resultados en el sitio de la experiencia, donde se lee:

“Due to EVLANG, pupils want to learn: German if they are Italian, Chinese and Italian if they are at La Réunion (France), Castilian if they are French Swiss. But if they are Italian and learn French with EVLANG, they less want to learn French even if that language was the most elected in pre-test. France or English it is a particular case: if they have a short curriculum with EVLANG they want to learn the language but if they have a two-year curriculum then they do not want to learn it.”¹³

Sin embargo, se notó un contraste entre los niños con problemas de estudio y los niños sin problemas:

“For linguistic minorities, a project like EVLANG seems to be an obstacle to integration and understanding school language. A project as ‘Let us compare our languages’ is certainly more efficient because of starting with mother tongue and metanalysis of it.”¹⁴

Por lo tanto la única recomendación del grupo Eulang es prestar atención a los componentes de la clase, en cuanto podría confundir a los niños que necesitan integrarse.

2.4.2 EL PROYECTO ELODIL

Otro proyecto de éveil aux langues es el ELODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique), que se aplicó en Canada; además fue realizado en Quebec en el Septiembre 2002 y en Columbia Británica el año siguiente. Para este proyecto se recuperaron y se modificaron algunas actividades utilizadas en el proyecto EVLANG, mientras que otras fueron creadas explícitamente.

¹³ See the Eulang project at: [http://www.epasi.eu/\\$-project-study.cfm?PID=258](http://www.epasi.eu/$-project-study.cfm?PID=258)

¹⁴ See the Eulang project at: [http://www.epasi.eu/\\$-project-study.cfm?PID=258](http://www.epasi.eu/$-project-study.cfm?PID=258)

Los objetivos del proyecto en Quebec eran:

- desarrollar las aptitudes positivas hacia las diferencias lingüísticas y culturales;
- ayudar el desarrollo de las competencias metalingüísticas, o sea la habilidad de reflexionar sobre el lenguaje;
- facilitar, en un contexto multiétnico, la integración de los niños inmigrados;
- facilitar el aprendizaje de la lengua francés, implicando su status e identidad.

Las actividades implicaron muchas lenguas, incluidas las lenguas maternas de los niños inmigrados. En esta manera los alumnos pueden hablar de sus lenguas y culturas si quieren; además pueden hablar de sus experiencias de inmigrados, de su país, de las elecciones de sus familias en el contexto de la inmigración, etc. Claramente ellos no deben sentirse obligados a hablar, pero tienen una oportunidad de sentirse aceptados por los otros.

En el sitio de la experiencia se pueden encontrar materiales, fotos y el comentario sobre los resultados:

“Le regard positif porté sur cette compétence plurilingue permet de légitimer et d’autoriser le recours aux différentes ressources linguistiques disponibles chez les apprenants, de faciliter l’émergence de transferts positifs entre les langues en présence dans le bagage linguistique spécifique de l’apprenant afin de faciliter le partage de connaissances diverses et l’émergence d’une ouverture à la diversité linguistique et culturelle en salle de classe.”¹⁵

Como podemos ver, el proyecto tuvo buenos resultados porque facilitó las competencias plurilingüísticas, especialmente en un contexto multiétnico donde los

¹⁵ See the ELODIL website at: <http://www.elodil.com/qgc.html>

conocimientos de uno pueden volverse los conocimientos de todos, para una apertura hacia la diversidad.

2.4.3 JANUA LINGUARUM

El ECML (European Center for Modern Languages) promovió otro proyecto de *éveil aux langues* entre 2000 y 2003 para introducir este enfoque en el currículo de los alumnos; fue coordinado por Michel Candelier. La respectiva documentación está disponible en inglés y en francés. El proyecto empezó desde la idea que los estudiantes experimentan las diversidades lingüística y cultural desde hace los primeros años de escuela, empezando por el estudio de las lenguas extranjeras de los programas didácticos, pero también, más frecuentemente, por sus diferentes orígenes. El proyecto contempla la posibilidad de aplicar el *éveil aux langues* desde hace el jardín de infancia y continuando en las escuelas primaria y secundaria; incluye la elaboración de los currícula, de los materiales, de los métodos de evaluación y la formación de los enseñantes.

El objetivo era crear una colaboración entre la enseñanza de las lenguas en un contexto escolástico que debe implicar las lenguas del programa didáctico y otras lenguas. El trabajo empezó en 2000 con algunos workshops y network meetings; hubo una fase inicial de experimentación durante tres meses y después se publicó en agosto 2003.

Durante el trabajo los investigadores introdujeron más de sesenta presentaciones en ocasión de algunos seminarios, publicaron algunos artículos en revistas especializadas y en la prensa popular. Ellos suportaron la difusión del enfoque en muchos contextos educativos, también en algunos países que no estaban implicados en el proyecto.

Para este proyecto se produjeron noventa instrumentos, también adaptando los materiales ya existentes del proyecto EVLANG. Todos los instrumentos fueron adaptados al contexto del país al que estaban dirigidos. Se organizaron más de cien treinta sesiones para la formación de mil y cien enseñantes y futuros formadores

implicados. Fueron implicados más de 23500 alumnos, divididos en 870 clases; la mayoría de ellos en Grecia, en cuanto se trataba de un proyecto oficial del Ministerio para la investigación pedagógica.

Para la evaluación se introdujeron algunos nuevos instrumentos: el diario del enseñante, la observación de la clase, el cuestionario y la entrevista de los enseñantes, el cuestionario y la entrevista de los padres. Claramente, todos ellos fueron adaptados a los contextos nacionales.

Este proyecto encontró diferentes dificultades: hubo un retraso en la preparación de los instrumentos para las actividades y los investigadores tuvieron que contactar todas las autoridades de la educación de diferentes países para obtener el reconocimiento del enfoque, como no forma parte del currículo didáctico en muchos países. Además los costos fueron muy elevados; una parte de estos fueron cubiertos por el programa Comenius de la Unión Europea, pero los fondos llegaron tarde a alguno grupos de trabajo, así el proyecto careció algunos resultados. Las actividades del Comiuns Ja-Ling program fueron financiadas principalmente por partners que se volvieron miembros del proyecto.

Otro problema se encontró en Hungría, por causa de una partnership inadecuada, pero se solucionó. Los varios retrasos causaron un abreviación del periodo de evaluación, pero parece que eso no influyó en la cualidad del trabajo.

El sitio del proyecto se basa en el server del ECML y en ello son disponibles más o menos 150 materiales didácticos y cinco instrumentos de evaluación en diferentes lenguas; es posible obtener todos los otros materiales preguntándolos a los autores a través del correo electrónico. También los sitios francés y catalán contienen numerosas actividades que pueden ser descargadas.

Para evaluar el proyecto se preguntaron las opiniones de los niños y de los respectivos padres. Antes todo los niños preguntaron para ulteriores actividades e informaciones durante las clases; además, desde el cuestionario y las entrevistas de los alumnos parece claro que los materiales del proyecto fueron muy bien organizadas y crearon interés y motivación en los niños y ayudaron a los niños en adquirir nuevas competencias y conocimientos. Un pequeño grupo de niños

respondió que las actividades eran suficientes y no consideraron necesarias ulteriores clases; sin embargo esto fue un estímulo para seguir con el trabajo, considerando constructivo el criticismo.

Además se enviaron 176 cuestionarios a los padres de los alumnos, pero solo 538 respondieron. Sin embargo las respuestas fueron positivas, como confirmaron el entusiasmo de los niños para las lenguas y las culturas extranjeras. Más del 95% de los padres respondieron positivamente a las preguntas sobre la utilidad del *éveil aux langues*. Además la mayoría de los comentarios libres de los cuestionarios incitaron al team a continuar las actividades, afirmando que sería muy útil insertar este enfoque en los currículos didácticos como materia obligatoria o por lo menos como actividad extra-curricular para los niños interesados. Algunos padres propusieron también de invitar en la escuela a algunos representantes de otras nacionalidades y de las minorías lingüísticas; algunos de ellos preguntaron también ulteriores informaciones sobre el proyecto. Claramente no faltaron las críticas: algunos padres no comprendieron el proyecto o preguntaron de insertar horas de lengua inglés en lugar del proyecto.

Otros comentarios positivos llegaron desde los Ministerios, desde las autoridades educativas nacional y regional y desde las escuelas de diferentes Países demostrando un gran interés.

En Alemania por ejemplo el *éveil aux langues* fue considerado un buen instrumento para enfrentar el problema de la inmigración, mientras que en Cataluña parece necesario un instrumento para la coordinación de las dos lenguas oficiales. Además, también muchos enseñantes intentaron encontrar otras informaciones y materiales sobre el *éveil aux langues*.

2.4.4 EL PROYECTO EOI EN SALAMANCA

Otro interesante y divertido proyecto de *éveil aux langues* tuvo lugar en Salamanca, con niños entre los siete y los nueve años de edad, con el título español de despertar a las lenguas, desde diciembre 2009 hasta abril 2011, con la intención de

seguir en los años después. Los niños fueron implicados en actividades divertidas que representaban la Europa multilingüe y multicultural en la que tienen y tendrán que ser ciudadanos. En este proyecto fueron implicados 750 niños de diferentes escuelas primarias de la ciudad de Salamanca, 13 enseñantes e investigadores de español, inglés, alemán, francés, portugués e italiano de la EOI (Escuela Oficial de Idiomas) de Salamanca; la actividad tuvo lugar en la Escuela Oficial de Idioma de Salamanca. La actividad duró una hora y fue verdaderamente divertida: los enseñantes de la EOI dibujaron un mapa de Europa en el suelo y los niños jugaron con diferentes nacionalidades:

“Nos han dividido en grupos y cada grupo hemos adoptado una nacionalidad. Todos los niños llevamos una banderita. Luego, nos enseñaron el mapa de Europa y nos preguntaron si sabíamos qué lenguas se hablan allí. Después nos enseñaron a saludar en cada lengua. Todos los alumnos aprendimos todos los saludos. Después, hicimos de turistas y nos desplazamos a otros países y teníamos que saludar en la lengua del país al que llegábamos.”¹⁶

Los niños, modificando su nacionalidad en franceses, italianos, alemanes, portugueses e ingleses, pudieron aprender los saludos, los trajes y las canciones en todas estas lenguas. Al final de esta parte de la actividad los enseñantes hablaron de las hábitos durante la Navidad y los cumpleaños en varios Países, implicando a los niños con preguntas sobre su experiencia personal. Finalmente, todos los niños cantaron la canción del cumpleaños en las seis lenguas.

En este caso los niños pudieron entender que estudiar una lengua y tomar contacto con las relativas personas con sus culturas y tradiciones es importante, divertido y fácil.

Las actividades fueron adaptadas a los niños, así esas fueron:

¹⁶ See the pdf at:

<http://www.salesianasleon.org/salamanca/servicios/recursos/file/EI%20Despertar%20a%20las%20Lenguas.pdf>

- muy activas, en cuanto los niños tenían que moverse continuamente entre los enseñantes, los otros estudiantes y el grupo de que eran parte; esto porque los niños no pueden estar parados;
- algo diferente, como a los niños no les gusta la routine, porque es aburrida, así los organizadores dividieron la actividad en diferentes partes que duraban solo 5-10 minutos;
- absorbentes: especialmente en la última parte los niños tienen que hacer continuamente algo, como cantar juntos dado que a los niños le gusta la música.

Esta experiencia tuvo un gran efecto en los niños y en la investigación porque se descubrió que a la tierna edad los niños son más sensibles y capaces de entender y repetir sonidos que no existen en su lengua, aunque ellos no consideran el lado cultural. Los niños que empezaron la actividad con una actitud negativa cambiaron sus opiniones y se hicieron motivados y positivos; además algunos alumnos con dificultades en las lenguas extranjeras desarrollaron estrategias adecuadas durante las actividades que les permitió participar en manera divertida, libre y estimulante. El único aspecto negativo fue el número de los participantes: los niños eran demasiado y por este motivo las actividades sucesivas fueron programadas considerando la participación de la mitad de los estudiantes.

Además este proyecto fue positivo también para las personas adultas implicadas: fue una experiencia formativa para futuros enseñantes y los docentes de las diferentes escuelas implicadas demostraron gran interés por el enfoque: ahora es necesario proveer con nuevos materiales así que ellos puedan aplicar este programa también en sus clases.

2.4.5 LA EXPERIENCIA EN CANTON TICINO

Durante el año escolar 2004-2005 un nuevo plano educacional fue introducido en las escuelas "medie" de Ticino. Durante los dos años precedentes un grupo de doce

enseñantes e investigadores llamado “Grupp Plurilingue” (GP) trabajó para desarrollar el aprendizaje de las lenguas. Su objetivo fue definir los elementos principales para un enfoque plural, arreglando la enseñanza y la coordinación de las materias lingüísticas; por esto el GP propuso de utilizar un programa de *éveil aux langues*. Por tanto no fue un proyecto meramente de *éveil aux langues*, sino que fue algo más amplio: se intentaba desarrollar competencias comunicativas en los niños en diferentes lenguas presentes en la escuela (italiano, inglés, francés, alemán), para favorecer una apertura mental en los alumnos, promoviendo la adquisición de competencias sociales e interculturales. Se utilizaron instrumentos europeos como el *Portfolio* y el *Common European Framework of Reference for Languages* para la evaluación. En este contexto de plurilingüismo, para crear una atmosfera positiva para el aprendizaje de las lenguas en la escuela primaria, el GP propuso algunas actividades de *éveil aux langues* para la valorización de este plurilingüismo y para crear una conciencia que podrá ser útil para la escuela secundaria.

A este proyecto asistió también Jean-François De Pietro, uno de los investigadores que participó también en el EVLANG Project; él subrayó la importancia de este enfoque desde hace el jardín de infancia.

El proyecto encontró algunas dificultades porque inicialmente no era claro como concretizar las indicaciones teóricas del *Common European Framework of Reference for Languages*, pero al final el GP trabajó bien.

Al termine de la experiencia el team obtuvo buenos resultados y concluyó subrayando la necesidad de suportar el plurilingüismo y una didáctica integrada que requiere una coordinación de los enseñantes de lenguas y el uso de materiales apropiados; ellos reclamaron también la necesidad de una continua formación de los educadores.

3. THE RESEARCH

In this chapter we are going to illustrate our research project, illustrating all the technical aspects. We are going to talk about the aims of the program of *éveil aux langues*, our purposes and the research questions that guided the elaboration and the use of the activities.

We are going to give some information about such things as time issues both for the creation and the carrying out of the activities, the people involved in the project, the place and all the materials used and, most importantly, the tools created and used for the analysis.

3.1 AIMS

As we saw in the previous chapter, *éveil aux langues* is a program with many advantages: it aims to increase the cognitive competences of the children, to eliminate prejudices in order to form responsible citizens in a pluralistic context. In the context we live in, where some people decide whether and how to speak with another person depending on the colour of the skin or the language he/she speaks, to cancel prejudices is a priority. Moreover it is necessary to teach children to think on their own independently of the opinions of parents, friends and other people.

Hence we organized this course of *éveil aux langues* in order to test and demonstrate its potentiality. In order to do so, we focused our attention to the aptitudes of the pupils involved. In our program we did not focus our attention on the linguistic aspects only, but also on the cultural one. Our aims were to fight the possible stereotypes in the children, showing them aspects of different cultures and languages, such as traditions and writing systems. We tried to involve the pupils affectively with the purpose of increasing their motivation to learn languages and think autonomously about foreign contexts, in order to develop their interest and openness to new experiences. We also tried to test the potentiality of *éveil aux langues* to develop the cognitive competences of the learners. Moreover we worked in a context with some

non-native Italian speakers and bilingual children, so the *éveil aux langues* seemed to be a very useful tool.

More specifically, our aims were:

- to create a program of activities of *éveil aux langues* for an Italian context, where this plural approach is not known or, at least, is not considered;
- to use these activities in a class of children where some of them are foreign or bilingual, as the foreign children are a resource for this kind of approach;
- to see whether foreign children are prejudiced towards people with different languages and cultures with the aim of reducing or better eliminating these prejudices, showing the pupils that differences are not bad and moreover they can be useful as they are an enhancement for everyone;
- to introduce different aspects of diversity, not only linguistic, but also cultural;
- to stimulate an interest in foreign languages and cultures;
- to develop in the learners capacity of observation, analysis and reflection about speech and languages;
- to develop their aptitudes in general;
- to increase their motivation to study languages;
- to increase the curiosity and the openness of the children about different experiences.

3.2 RESEARCH QUESTIONS

In order to specify our aims and our research, we formulated some research questions. We started from the aim to fight prejudices, as we thought it should have priority because we feel it is necessary to eliminate them in order to create a fair society. So we tried to understand if the children had prejudices at the beginning of the course, in order to work on them; it was checked also during all the activities, as the children were free to say whatever they wanted during all the lessons of *éveil aux langues* program. However we take the presence of prejudices for granted, as

the school was in a northern region of Italy, where prejudices are quite common. So, the first research question was: “Can an *éveil aux langues* program be an instrument for fighting prejudices?”

After that we concentrated our attention on the activities: they were organized considering the age of the children, their different nationalities and experiences, even though we had not met the pupils before the first lesson and we only knew their place of origin, their experience with languages and some of their learning situations. With this little information about them we created the activities searching the way to involve them affectively. It depended also from the point of view of each child, but we tried to create in the learners a curiosity towards other languages and cultures. We elaborated the second research question: “Can *éveil aux langues* affectively involve the learners such that they want to know more about other languages and cultures?”

The third question is linked to the second one. As the major part of the activities (60%) was centered on the language aspect, we focused our third question on it. We asked ourselves if a course of *éveil aux langues* could attract the children towards other languages, considering that studying a language also means learn its culture, at least in a minimal part. So our third question was: “Can the *éveil aux langues* program increase the motivation of children towards studying new languages?”

Resuming, the research questions of our work were:

1. Can the *éveil aux langues* program be an instrument for fighting stereotypes?
2. Can the *éveil aux langues* program affectively involve the learners such that they would like to know more about other languages and cultures?
3. Can the *éveil aux langues* program increase the motivation of children towards studying new languages?

3.3 THE PEOPLE INVOLVED

Our experience was part of a university stage. In order to carry it out we had to contact a primary school autonomously. We chose to refer to a school complex in the north - east of Italy, near Venice, including both a preschool, a primary school and a junior high school in two small towns¹⁷. We presented a formative project to the director of the school and she gave us permission to carry it out; we decided together to do the course of *éveil aux langues* in a primary school¹⁸ and in particular with only one of the three fifth classes, as it was considered too difficult both for us to work with sixty children and for the school to allow us more time; this is because, in order to carry out our ten hours of activities, the class we followed had to miss ten hours of others didactic subjects. The class was selected because it was full-time, which means that this class had lessons at school forty hours a week, while the other two classes had only 28 hours per week; for this reason it was simpler to reduce the hours of the lessons in the full-time class than in the others. In order to do so the two teachers conceded five hours each, reducing their programs. Sometimes they allowed us more than an hour in order to finish our activity.

As it was a fifth year class, all the children were 10 years old. The class was composed of 22 pupils, most of them Italian. There were also foreign children, so there were different languages beyond Italian:

- three Romanian children, one of them born in Italy from Romanian parents; the three children can be considered perfectly bilingual;
- one Arabic child, who can be considered bilingual too;
- a Kosovar child who speaks Albanese, but with a poor competence in both Albanese and Italian;
- a little girl whose father is English and mother is Polish; she has a good competence in both Italian and English, but a minimal competence in Polish.

¹⁷ Fossalta di Piave and Meolo

¹⁸ Meolo

Moreover there was a child who had lived for a few years in Egypt, so she had a good knowledge of English as she had attended a school where the lessons were in English; she also had a limited competence in Arabian.

So in this class the following languages were present:

- Italian,
- English,
- Romanian,
- Arabic,
- Polish,
- Albanian.

The class regularly had Italian lessons and they studied English as foreign language. All the children communicated through Italian without any problem, except the Kosovar child who had difficulty in understanding elaborate sentences and the assignments.

In general we noticed a great interest in foreign languages even from the first activity: the children were interested in Spanish and German and two of them demonstrated a considerable interest in Asiatic languages, in particular in Chinese and Japanese. Moreover, the three Romanian children showed great enthusiasm for Romanian.

The class in general was not easy to manage: all the children were lively, they had different interests, sometimes they argued for things which had nothing to do with the lessons, disturbing and distracting the rest of the class. Moreover, being children, they wanted to talk about their experiences and give information about everything they could, and it was not simple to give everybody the possibility to do so, because time was short. The children had very different characters. Some were very shy and talked little; others were more expansive, they talked and moved a lot and we had to rebuke them and work to attract their attention. In different ways they demonstrated an interest towards our lessons, depending on the argument and on

the kind of activity. In particular, as we forecasted, they were attracted by active lessons where they had to move, play, talk, draw and do things in general.

During the ten hours with us, the children were never all present in the classroom either because of illness or holidays and this was a pity; anyway we resumed all the preceding activities before starting a new one, so all the children had a general view of the work.

3.4 THE PLACE

As said before, the activities were carried out in a primary school¹⁹. The school has many classrooms for the lessons, a multimedia room, a language laboratory, a small library, a gymnasium and very big garden. We mainly worked in the classroom, where there was a good computer connected to a video projector and two loudspeakers: it all worked, even though the audio was not very loud.

However, sometimes we needed more space because the children had to move or run, as in the classroom there were all the desks, the children's big schoolbags and some shelves; so on some occasions, when it was necessary - in order to work safely when the pupils had to run - and possible for the school, we were able to use the gymnasium. Sometimes it turned out to be dispersive because the room was big and it was more difficult to attract the attention of the children.

3.5 TIME

We had at our disposal ten hours for doing all the activities. We started in January 2012 and finished at the end of February of the same year. During the month of January we worked once a week on Friday; in the month of February we worked with the children twice a week, mainly on Mondays and Fridays. Some changes were necessary because of the carnival holiday and a day of strike.

¹⁹ Primary School "San Pio X" in the city of Meolo (near Venice)

Every meeting lasted an hour, but we organized the activities for fifty minutes of work in order to give to the children ten minutes of every lesson for compiling their diaries about the experience. As said before, two of the teachers of the class conceded the ten hours we needed, delaying their work with the pupils. Most of the time the teachers stayed in the classroom during the activities and helped us with the kosovar girl, as she did not understand Italian very well.

At the beginning of the course we thought the time we had would have been enough, but now we can say that it was too short: we had to skip some parts of some activities and make some changes in them, according to the interests of the learners.

3.6 THE ACTIVITIES AND THE TEACHING MATERIALS

We started programming the work some months before the first activity. We tried to create a course that started from cultural differences and ended with language differences. During the first part we talked about the spread of languages in general, flags, some traditions such as the food and gestures in the world; in the language part we wanted to begin with writing, go across to listening and end with the comprehension of other romance languages, as the lessons were in Italian (intercomprehension). Obviously we involved all the languages of the class (see 3.3) and other languages such as Spanish, Japanese and so on.

In order to create the activities we considered the following aspects: first of all they had to give a message or teach something to the children; in this sense there needed to be a moral in every activity and a more general aim in the whole program. It meant that with every lesson the children had to learn something and all the lessons together should generate knowledge and competences, in a conscious way or not.

Secondly we had to consider the age of the pupils: they were only 10 years old, so it was necessary to consider different things:

- the topics had to be interesting and suitable for the pupil of that age;
- the activities needed to be something new and different, they had not to be similar to the traditional lesson, as they consider them boring;
- the activities needed to be funny in order to attract their attention; in this way they would be motivated to pay attention and learn in a simple way, because their affective filter falls and they acquire information without think about it;
- the children had to do something concrete during the activities; as children need to move a lot at this age, they must not only watch and listen, they need to do something practical;
- the tasks had not to be too difficult for the pupils, as the pupils needed to feel good and satisfied at the end.

In the next chapter we will present all the activities with their specific aims and the respective materials, but a preamble is necessary: the materials for all the ten activities were created by us. There are a lot of attachments at the end of this thesis, all of which are part of the activities, including the questionnaires and the test. Moreover we also used some videos, and the indications for finding them in the web are provided.

In addition, for some of the activities we used a computer connected to a projector and to an audio system in order to use the power-point presentations

Other materials referred to are:

- chopsticks, typical of oriental food, for activity 3;
- Balboni (2007), for activity 4; much of the information can also be found on the web;
- for some of the activities we also used some simple white sheet, pens, colours and posters.

Especially in the linguistic activities we involved all the languages of the class: English, Romanian, Polish, Arabic and Albanese and during the lessons we asked the bilingual children to confirm the part in their language, so they were really involved. About the languages, for every foreign word we used its phonetic transcription, through the IPA (International Phonetic Alphabet), in order to read the words even when we did not know the language concerned. All the terms with their phonetic transcription were found after a scrupulous search in different dictionaries.

The primary source for the creation of the materials was the web, especially for the cultural activities.

3.7 TOOLS FOR THE ANALYSIS

In order to analyze the experience of *éveil aux langues*, we used different tools of analysis.

3.7.1 INITIAL QUESTIONNAIRE

We used an initial questionnaire in order to identify the main opinions and the possible prejudices of the children about foreign languages and cultures and their experiences with foreign countries. It was filled out at the beginning of the path, presented to the children as a simple test with the aim of learning something about them; the questionnaires could also be anonymous. In order to make it funny we inserted some images about different famous places in the world. It is important to say that their questionnaires will be not evaluated in the school context and that they will not be part of the progress report. In this way the children can answer without considering the possible opinions of the teachers about them. The questions are about the experience of the children with foreign nations, languages and cultures, with the aim of understanding if stereotypes exist at the beginning of the course. The children are not required to write their name in the questionnaires, but

they can do so if they want. Anyway, it is necessary to ask them the nationality. The initial questionnaire is part of the attachments of this thesis (see attachment 1).

3.7.2 FINAL QUESTIONNAIRE

The final questionnaire was similar to the initial one, but more focused on the opinions of the children and not on their experiences. Its aim was to discover the possible changes in the ideas of the pupils about foreign languages and countries after the ten hours of *éveil aux langues*. The final questionnaire was completed at the end of the last activity in the same way as the initial one, specifying that it was not an exam. It was not a problem to ask the learners to write their name on the questionnaires as at the end of the course they understood the reasons of our questions. It is part of the attachments of this thesis (see attachment 21).

3.7.3 SEMANTIC DIFFERENTIAL TEST

The semantic differential is a nice test with a list of stereotyped statements where the children had to cross one of the five emoticons, depending on whether they agreed or not with the statement; this test was completed twice: one in the fourth lesson and one in the final lesson. Its aim was to understand whether, after ten lessons about foreign languages and cultures, they had a different attitude compared with the beginning of the path. It is part of the attachments of this thesis (see attachment 22).

3.7.4 THE CHILDREN'S DIARY

At the end of every activity the children had to write down their impressions about it, what they had learned, how much they were interested in the topic and if they had had fun or not. They could write anything they wanted about the hours of *éveil*

aux langues. We calculated ten minutes of every lesson to give them the opportunity to write in their diaries, but the time seemed to be too much for some and too short for others: some did not like to write and had difficulty in doing so.

3.7.5 THE RESEARCH DIARY

The researcher also wrote a diary, activity by activity, in order to understand the reactions of the children and in order to write down the positive and negative aspects for a possible remake of the path. During the activities we did not have time to write in the diary, so we filled it in at the end of every hour.

4. THE ACTIVITIES

In this chapter we propose our *éveil aux langues* course, made up of ten activities. It starts from a general overview of linguistic and cultural differences, it passes on to a more specific part about languages and ends with an activity of intercomprehension. All the activities last more or less 50 minutes, in order to leave the children 10 minutes to write in their diaries.

4.1 ACTIVITY 1: LET'S START!

The first activity is a presentation of our program of *éveil aux langues* and it is dedicated to discovering the knowledge and the opinions the children have about foreign languages and cultures.

4.1.1 MATERIALS

- 2 posters and some pens;
- Attachment 2 – languages in the world;
- Attachment 3 – spread of languages in the world;
- Attachment 4 - photos;
- Computer and projector.

4.1.2 DEVELOPMENT OF ACTIVITY

In the first part of this activity, the children are asked to think about some words and sentences that they would need to know in a foreign language in order to go abroad; for example if you have to go to Japan, you need to know some words in Japanese such as *hi* or *thanks* and sentences such as: *Where can I find a doctor?.* All the words and the sentences are written down in the two posters (one for the words and one for the sentences) in the form of a brainstorming.

In the second part of the activity the children write, in their opinion, the 10 most widespread languages in the world with the number of speakers (see attachment 2). The teacher gives them indications about the total number of humans in the world and the number of speakers of the most worlds widespread language (without saying which language it is referred to). They have to complete attachment 2 and the teacher asks them their answers showing them the right solution.

At the end of this part of the activity the teacher continues working about stereotypes, showing the children some photos (attachment 3) and asking them their opinion: which country/city is it? The photos are misleading in purpose. They will be surprised about the presence of amazing skyscrapers in Egypt as they might think it is New York or about the poverty in South America, as they might think it is Africa.

4.2 ACTIVITY 2: THE COLOURS OF THE WORLD

The aim of the second activity of our course is to show the children the great number of nations in the world, talking about their geographical position and flags. With this activity we find out their knowledge and experiences about other countries and aim to increase it.

4.2.1 MATERIALS

- Attachment 5 – colours of the world;
- Attachment 6 – flags for the game;
- Computer and projector;
- Sheets and colours.

4.2.2 DEVELOPMENT OF ACTIVITY

Starting from what the children know about foreign countries, the presence of foreign children is exploited because, in this way, all the children say something and share their information with the others. The children identify different flags and the geographical position of many countries (see attachment 5). In order to involve all the pupils, the teacher asks them, one by one, to find the country in the map before or after the presentation of its flag. An alternative methodology consists in using a real and very big map of the world and some small printed flags, so they map every flag to its county, sticking the flags on the right point of the map. Moreover, for every country, the teacher asks them whether they know about it, whether they have ever visited it, whether they liked or not, whether they would like to go/return, and so on. In this way the teacher captures their attention as the children love to talk about their personal experiences.

In the second part of this activity the children create a poster with all the flags of the nations of the children of the class, dividing them into groups and assigning a flag to every group: they drawn the flags and attach them on a poster with an original title, such as “I colori della nostra classe”.

The following game concludes this activity. The teacher hangs up some flags (see attachment 6) in the room and divide the children into teams. Then one pupil per team starts from the centre of the room and touches the flag of the country that is named. A point is assigned to the team of the winner child. At the end of the game the teacher counts the points and proclaims the winning team.

4.3 ACTIVITY 3: DIFFERENT CULTURES, DIFFERENT TRADITIONS

This activity is based on cultural differences. The aims are to show the children that many differences about culture and traditions exist in addition to the differences about languages. We start from one of the more known differences: the food.

4.3.1 MATERIALS

- Attachment 7 - test (one for each child);
- Attachment 8 - breakfast game;
- Computer and projector;
- Video at the following website:
<http://www.madeinkitchen.tv/blog/interviste/tutorial-come-si-usano-le-bacchette-cinesi/>
- Chopsticks.

4.3.2 DEVELOPMENT OF ACTIVITY

In the first part of this activity every child must complete attachment 7 individually. From this short test about their food habits, a discussion starts. The foreign children too talk about their favourite food and explain what they are, when they eat it and so on. The pupils will find out that not only different kinds of food exist, but also the way it is eaten and when; for example in Italy we eat more or less between 19.00 and 20.00 in the evening, while in Spain dinner is at 21.00 or later. Another difference are the items for eating: we use a knife, a fork and a spoon, but in many oriental countries they use chopsticks. In this context they watch a video (on the website indicated in 4.3.1) and try to use the chopsticks following the instructions.

The activity continues with a game: the children will be shown some images (attachment 8) with different types of breakfast in the world and they must identify the nationality of every breakfast. At the end of the game the teacher gives them the solution, explaining the kind of breakfast of each country. It is necessary to specify that this kind of difference is setting smaller everyday: nowadays people travel a lot, so it is possible to find every kind of food in all hotels and every kind of restaurant in all cities. Moreover, the image of the Italian breakfast will show a coffee and a brioche, but probably also the children have breakfast in different ways, with tea or cereals for example.

In order to conclude this activity it is possible to organize a small buffet with different kinds of food, involving the parents: the foreign families could cook some speciality of their countries so everyone could sample different food.

4.4 ACTIVITY 4: ATTENTION TO THE GESTURES

Thanks to this activity the children learn that cultural differences also about gestures exist; this is something we do not consider important as we always take them for granted. It is important to be aware of this, as it could create problems in some contexts.

4.4.1 MATERIALS

- Videos;
- computer and projector;
- list of gestures (see *P.E. Balboni, La comunicazione interculturale, 2007*);
- attachment 9 - greeting's game.

4.4.2 DEVELOPMENT OF ACTIVITY

The activity starts talking about gestures of greeting, which seems a simple thing, but that is different in many parts of the world: Italians use a hand with the palm towards the interlocutor or the handshake or even a kiss on the cheek, while in other countries physical contact is not permitted. Probably the children already know some of these rules, but maybe they are not conscious of them. Some examples are the following: in Italy if you do something wrong you have to apologize, while in some Arabian or Asiatic countries you cannot do so, because it would mean losing the face, so they only use a small smile or a bow.

In the second part of this activity we concentrate on the point of view of foreign people about us. In order to do so, the teachers shows a video of a famous American cartoon called "Family Guy" ("I Griffin" in Italian and "Padre de Familia" in Spanish). In this video we can see the protagonist of the cartoon, Peter, going to an Italian shop and trying to speak Italian, but without any knowledge of that language; so we can see Peter "speaking" (he does not use real words) very quickly, aloud and gesticulating a lot: foreign people see us in this way, and for this reason we often appear aggressive.

The activity continues showing the children some gestures and asking them their meaning. They find out the Italian meaning and discover that it has a different meaning in another part of the world. In this context the teacher presents two famous examples, about two gaffes of the American presidents Bush and Clinton. The first one made the American sign "ok" (closed fist and thumb up) in Manila, but it came out as a great offense; the second one used the other American sign for "ok" (thumb and forefinger together as to form an "o"), insulting all the people at that conference in Moscow.

A game concludes this activity, though it is stereotyped. A secret note with a particular greeting of the world is given to every children:

- Lapland greeting: you have to greet the others rubbing their nose against the nose of the interlocutor;
- Muslim greeting: you have to do a short bow with the right hand on the heart; every physical contact is forbidden;
- Japanese greeting: you have to do a slow bow, with your arms anchored to the body; every physical contact is forbidden;
- Italian greeting: you have to move your hand with the palm towards the interlocutor.

The children have to walk in the room and if they want to greet someone they have to touch them and then use the greeting of their note. If they are greeted in the

same way, the two children have to walk together, arm in arm; if they use two different greetings they can continue their research. The game ends when one of the four groups is completed: the group that finishes first is the winner of the game.

4.5 ACTIVITY 5: THE GREETINGS TREE

With this activity the children start a more in depth discussion of languages. In this lesson the children see the existence of different kinds of language and different kinds of writing.

4.5.1 MATERIALS

- attachment 10 – greetings from the world;
- attachment 11 – sheet of leaves;
- poster with the drawing of a bare tree;
- notes for the final game with some of the greetings of the attachment 10.

4.5.2 DEVELOPMENT OF ACTIVITY

This activity starts by asking to the children how they greet each other in the morning and asking them if they think that all around the world you can use the word “ciao”. The answer is predictable for the Italian children, but the presence of foreign pupils will be very useful, because they can explain the kind of greetings in their countries. The difference between a formal and an informal greeting is introduced; the children probably already know it, but it is useful to explicit it.

Starting from the greetings they already know, a leave of paper with the corresponding pronunciation (see column 3 of the attachment 10) is shown to the class and they repeat it. In order to give them all the others paper leaves, the teacher introduces a small game: the children are divided into two teams and the teacher pronounces the greeting in one of the languages involved in the activity. The

leaf is assigned to the team that guesses the language corresponding to it. Every leaf is a point for the team. In this way the children are motivated to participate actively. At the end of the game the winning team is proclaimed. The pupils must colour the leaves, so they can beautify the tree in the poster.

In this part of the activity the teacher reads all the leaves of the tree, while the children have to repeat them. It is done more than once.

This activity is concluded with a game similar to the one of the preceding activity: the teacher has to write the greeting on some notes, in order to create some couples. Each child has to pick a note, then starts to walk around the room. When a pupil wants to greet someone, s/he has to use his/her greeting. The aim is to find the other pupil with the same greeting. The game ends when the children are couples, but the winner couple is the first one composed. In order to do this game the children must be in an equal number; otherwise it is possible to change the game and the notes in order to create groups of three or more pupils.

4.6 ACTIVITY 6: THE WRITING SYSTEMS

The aim of this activity is to introduce the children to the existence of different kinds of writing systems. Some foreign child can have also competences with an alphabet different from the Latin one; in this way they are a great source for the entire class.

4.6.1 MATERIALS

- attachment 12 – empty schedule (one for each pupil);
- attachment 13 – thanks from the world;
- attachment 14 - flowers;
- sheets and colours.

4.6.2 DEVELOPMENT OF ACTIVITY

The activity begins with a short reflexion about the importance of the word “thanks”: it has the same importance in all languages.

In the first part of this activity the children have to write down (see attachment 12) the word they hear in different languages, that is the word “thanks” (there is the phonetic transcription in attachment 13). During the first listening activity they only have to listen to the message, so they can have an overview of the task; during the second listening activity they must write down the words, on the basis of their own competences. During the third listening activity they check their answers. At the end of the listening activity the teacher subdivides the children into groups (3 or 4 children each group) so they compare their solutions. The teacher asks every pupil how s/he has written the word in one language (it is better if the pupils volunteer) and gives them the solution, through giving the correspondent flower (see attachment 14) of each language to the pupil who wrote it right or in the most similar way to the right one, so he/she colours it. When all the flowers are coloured the children stick them on the poster with the tree used during the activity before.

At the end of this activity the bare tree of the preceding lesson has a lot of green leaves with the greetings in different languages and a lot of flowers with the word “thanks” translated in different languages.

In order to conclude the activity the children create a thank you card for a person of their choice, using at least five languages. They can copy the foreign words from the poster.

4.7 ACTIVITY 7: MEMORY

In the previous activity the children discovered the existence of different writing systems. In this activity the children learn to associate every language with a kind of alphabet, continuing with the writing topic.

4.7.1 MATERIALS

- attachment 15 – memory cards;
- attachment 16 – Cyrillic alphabet;
- sheets and colours.

4.7.2 DEVELOPMENT OF ACTIVITY

The activity starts by resuming the preceding lessons and repeating the different words in the poster. In this context the teacher introduces the IPA (International Phonetic Alphabet), in order to explain its usefulness and importance: the children learn that it is an international alphabet and with it they can read every word in every language in the world. The teacher provides some simple examples (in the language they all understand) and shows them the presence of the IPA in the dictionaries they use at school.

In the second part of the activity a game is proposed: it is the famous *memory* game, but the cards are about the words 'hello' and 'thanks' in different languages (see attachment 15) and every word has to be associated with its language. Every time they turn a card they must repeat the word on it. In order to do this game the pupils are divided into two teams. Every couple of cards is a point. At the end of the game the teachers control the couples of the two teams, asking them to read each couple of cards. The winner team is the one that collects more points.

In order to conclude this activity the children familiarize themselves with a different alphabet. We propose the Cyrillic one, so the pupils write their names with this writing system, (see attachment 16).

4.8 ACTIVITY 8: HAPPY BIRTHDAY

With the preceding activities the children were in contact with different languages and different writing systems. This activity is focused on the sounds of different languages.

4.8.1 MATERIALS

- attachment 17 - links;
- attachment 18 – happy birthday from the world (one each pupil);
- files and audio recorder.

4.8.2 DEVELOPMENT OF ACTIVITY

With this activity the children are exposed to different languages through a famous song that all children already know and that has the same melody in most of the languages: “Happy birthday”.

Starting from their experience, the teacher asks them if they know the song in other languages in addition to the Italian version and if they use it during a birthday party. Moreover the teacher involves the foreign children again asking them what the greeting expression for a birthday in their language is.

The second part of the activity starts with a listening activity: the projector is available in order to show them the complete videos with the songs (attachment 17) so the children are more involved. After the first listening the children sing all the different songs together, thanks to attachment 18.

The activity is concluded with a game; it is a small race between two teams, using songs in different languages, such as national anthems, theme songs of cartoons or famous films and other famous songs. The children have to understand which language is it. After 10 seconds to listening of the song, the first pupil from each team starts from the back of the room and has to run to the other side of the room

in order to reserve the turn for his/her team to answer. Every guessed song is a point for the team. The winning team is the team with the greatest number of points.

4.9 ACTIVITY 9: LET'S PLAY!

Every country has famous games; some games are widespread in many countries, perhaps with some variations. All around the world counting rhymes are used in order to choose who has to start the game. In this activity the children will learn some foreign counting rhymes in order to play all together.

4.9.1 MATERIALS

- Attachment 19 – counting rhymes;
- Hula-hoop or similar (one each children).

4.9.2 DEVELOPMENT OF ACTIVITY

This activity starts by asking the children which counting rhymes they use when they play together. The counting rhymes in different languages are introduced; we propose: English, Spanish and Romanian. The children read and repeat them all together, so they learn them. Moreover they learn and sing (but probably they already know it) the famous English song “London Bridge”, as they need it for a game.

The children practice the three counting rhymes and the song with a few games. The teacher starts from the English game, so two pupils (chosen with a counting rhyme) have to do the bridge, holding the hands up together. The other children have to pass under the bridge singing the song “London Bridge”. At the end of the song the bridge falls down and the pupil who remains inside it chooses the next children for the bridge, using another counting rhyme.

Another funny game is an Argentinian one called “*los trenes*”. All the children are the wagons of the train, except one (this will be chosen with a counting rhyme) which is the locomotive. All the children have to stay in their garages (the hula-hoops) while the locomotive starts and goes around the room, among the garages. When the locomotive is near a garage, the wagon in it has to go out and to attach the locomotive and follow it, until all the wagons are attached. At this point the locomotive can whistle and all the children, wagons and locomotive, have to go in a garage. The pupil who stays out has to do the following counting rhyme in order to choose the next locomotive.

4.10 ACTIVITY 10: INTERCOMPREHENSION

This activity refers to another plural approach: intercomprehension. It is a simple and short activity to conclude the course of *éveil aux langues*, so that the students familiarize with the four languages involved.

4.10.1 MATERIALS

- attachment 20
- attachment 21 – final questionnaire
- attachment 22 – test

4.10.2 DEVELOPMENT OF ACTIVITY

The children carry out an individual work on the sheet (attachment 20). In the sheet they find four short texts in four different languages: Spanish, Portuguese, French and Romanian. The texts are the introduction of four famous tales: Cinderella, Snow White, Sleeping Beauty and The Beauty and the Beast, but the children don't know

the titles of the tales. They have to work on them in order to discover which tale every text refers to.

In the second part of the activity the children work in small groups in order to compare their opinions and create, if necessary, new hypothesis.

At the end of the analysis they match all their theories, justifying them. They will be surprised about their own understanding competences.

5. ANALYSIS

In this chapter we are going to analyze the questionnaires, the tests and the diaries of the children in order to answer our research questions:

1. Can the *éveil aux langues* program be an instrument for fighting prejudices?
2. Can the *éveil aux langues* program affectively involve the learners such that they would like to know more about other languages and cultures?
3. Can the *éveil aux langues* program increase the motivation of children towards studying new languages?

5.1 FIRST RESEARCH QUESTION

At the beginning of the course we noticed the presence of some prejudices in several of the children. For example a pupil said that French people are arrogant and when we asked her why, she answered referring to an experience her father had had; also some children affirmed that Spanish is the same as the Veneto dialect. These and other observations made by the children made us understand that they had stereotypes about other languages and cultures.

The first research question tries to understand whether the *éveil aux langues* program can be used to fight these stereotypes. In order to answer it, we analyzed the semantic differential tests of the children. As said in the previous chapter, they did the same test in the fourth lesson and in the last lesson. Probably it would have been better to have given them the first test in the first lesson, but we programmed it after the course had began so it was not possible.

The semantic differential tests were composed of 14 sentences each on stereotypes about different cultures and languages; it involved different aspects such as food, flags, languages and stereotypes about people of different countries from all over the world. The children had to cross one of the five emoticons, depending on whether they agreed or not with each claim. The first emoticon, with a great smile,

means that the child absolutely agrees with the claim, while the fifth one, the sad emoticon, means that the child does not agree with the sentence at all.

In order to analyze the tests we gave a value from 1 to 5 to every emoticon, where 1 refers to the first smiling emoticon and 5 is refers to the sad emoticon. In this way value 1 means that the child, agreeing with the stereotype reported, s/he has some preconceptions, while value 5 means that the child does not believe the stereotype to be true, meaning that s/he does not have preconceptions about that claim. By adding all the answers of the two semantic differential tests and finding the mean, we can see whether the children had preconceptions about the sentences of the test and whether they had modified them during the program of *éveil aux langues*.

We report the data in the two tables below, one for the first test and one for the second test:

Table 1: data of the first test

QUESTIONS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	MEAN FOR CHILD 1
child 1	5	4	3	4	5	4	5	2	3	3	1	1	5	5	3,57
child 2	3	5	1	3	3	3	3	3	4	3	3	1	5	1	2,93
child 3	4	4	3	1	5	3	1	3	4	1	3	1	5	5	3,07
child 4	4	3	1	4	5	4	3	2	2	5	1	3	4	1	3,00
child 5	5	3	1	5	5	3	5	1	4	3	4	1	4	4	3,43
child 6	5	3	1	3	5	3	1	2	1	5	3	3	3	1	2,79
child 7	5	4	3	4	5	4	5	2	3	4	1	3	1	3	3,36
child 8	4	2	1	4	1	5	3	5	1	2	3	1	3	3	2,71
child 9	1	3	4	5	5	5	1	1	5	1	3	1	3	4	3,00
child 10	1	3	4	5	1	5	1	1	5	1	3	1	3	4	2,71
child 11	3	5	1	5	3	5	5	3	1	1	0	1	5	1	2,79
child 12	4	4	3	2	4	2	4	3	4	4	2	4	5	2	3,36
child 13	3	4	1	2	4	2	2	4	5	1	3	1	3	2	2,64
child 14	1	3	2	5	1	4	3	5	3	5	5	3	5	1	3,29
child 15	1	2	4	2	2	1	2	3	2	1	1	5	5	2	2,36
child 16	3	5	3	5	3	5	3	5	3	5	3	5	3	5	4,00
child 17	3	3	4	1	4	3	3	5	2	4	5	5	4	4	3,57
child 18	1	3	3	1	5	3	3	3	1	3	3	3	3	1	2,57
child 19	3	5	5	4	5	3	4	3	5	5	3	1	3	1	3,57
child 20	4	2	2	3	5	2	1	3	4	1	2	2	5	1	2,64
MEAN FOR QUESTION 1	3,15	3,5	2,5	3,4	3,8	3,45	2,9	2,95	3,1	2,9	2,6	2,3	3,85	2,55	

Table 2: data of the second test

QUESTIONS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	MEAN FOR CHILD 2
child 1	5	5	3	3	4	5	5	0	5	5	5	4	5	1	3,93
child 2	3	5	1	3	3	4	4	4	1	3	1	3	3	1	2,79
child 3	5	2	3	1	4	5	4	4	5	1	3	5	4	5	3,64
child 4	2	3	2	1	4	4	3	4	2	5	2	2	1	2	2,64
child 5	5	5	1	5	4	4	4	5	5	5	5	3	4	1	4,00
child 6	4	3	3	2	5	3	1	2	1	3	4	2	0	1	2,43
child 7	5	5	3	3	4	5	5	5	5	5	3	3	5	3	4,21
child 8	3	2	1	3	1	1	3	5	1	1	5	5	3	3	2,64
child 9	4	2	1	5	5	5	3	5	5	1	3	1	3	5	3,43
child 10	1	2	4	3	1	5	1	2	5	1	2	5	3	2	2,64
child 11	1	3	5	5	1	1	3	3	5	1	5	5	3	4	3,21
child 12	5	3	4	2	5	3	3	2	4	4	3	3	4	1	3,29
child 13	3	4	1	5	5	1	2	4	3	1	4	3	4	3	3,07
child 14	4	4	2	5	3	3	4	5	3	5	3	2	5	1	3,50
child 15	1	2	5	1	3	1	3	2	1	2	1	5	3	1	2,21
child 16	4	5	5	4	1	5	5	5	9	4	4	5	4	1	4,36
child 17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	1	4,43
child 18	1	3	2	2	2	3	2	1	1	2	2	3	1	1	1,86
child 19	3	5	5	4	1	5	5	5	5	5	3	1	3	1	3,64
child 20	3	4	2	3	3	3	1	4	4	1	3	4	5	2	3,00
MEAN FOR QUESTION 2	3,53	3,79	3,05	3,42	3,37	3,74	3,47	3,79	3,95	3,16	3,47	3,63	3,37	2,11	

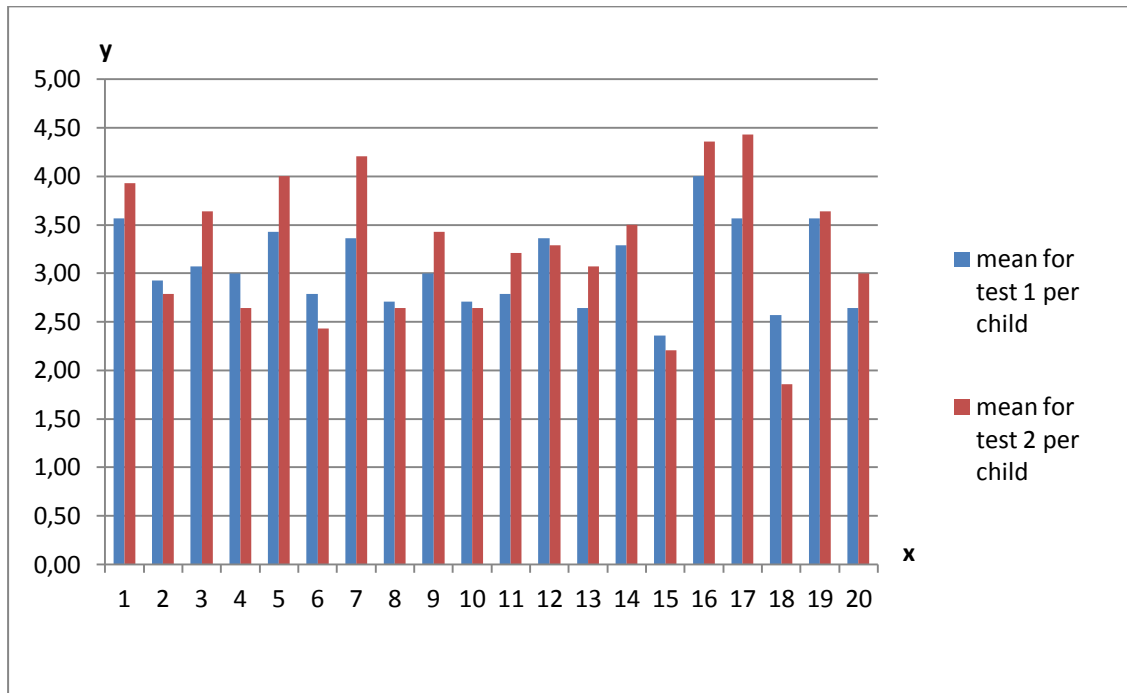
In the two tables we calculated two kinds of mean:

1. the mean for each child, that is the mean of the answers given by each child on each test, so for every child;
2. the mean for each question, that is the mean of all the answers of all the children for every question of the test.

In the means, as in the others data, value 1 is negative, while value 5 is positive.

We start with the analysis from the point of view of the children; we can see a first result in the following graph, where we can notice the difference between the mean of test one and the mean of test two, for each child:

Graph 1: results of the two tests for each child



In this graph, the x-axis shows us all the children, while the y-axis represents the values, from zero to five, of the answers of the test. The blue columns represent the mean of the values given to the sentences of the first semantic differential test by all the children, while the red columns represent the mean of the value given to the sentences of the second semantic differential test by all the children.

In the table 3, the means for each child are used to calculate whether there was an improvement or a worsening of the prejudices illustrated in the statements in the tests. By calculating the difference between the two means for each child we can see the results. Moreover we can calculate the total difference between the total means of the two tests in order to see the value of the difference between them.

Table 3: differences between the means for each child

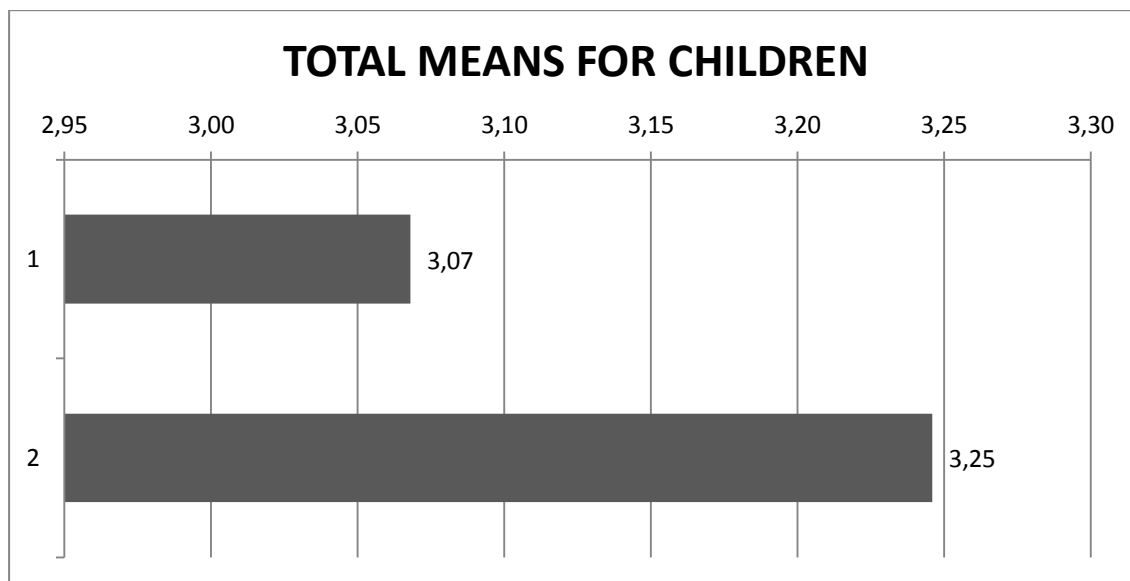
	MEAN FOR TEST 1 PER CHILD	MEAN FOR TEST 2 PER CHILD	DIFFERENCE BETWEEN MEANS	DIFFERENCE BETWEEN MEANS %	RESULTS
child 1	3,57	3,93	0,36	10,08	positive
child 2	2,93	2,79	-0,14	-4,78	negative
child 3	3,07	3,64	0,57	18,57	positive
child 4	3,00	2,64	-0,36	-12,00	negative
child 5	3,43	4,00	0,57	16,62	positive
child 6	2,79	2,43	-0,36	-12,90	negative
child 7	3,36	4,21	0,85	25,30	positive
child 8	2,71	2,64	-0,07	-2,58	negative
child 9	3,00	3,43	0,43	14,33	positive
child 10	2,71	2,64	-0,07	-2,58	negative
child 11	2,79	3,21	0,42	15,05	positive
child 12	3,36	3,29	-0,07	-2,08	negative
child 13	2,64	3,07	0,43	16,29	positive
child 14	3,29	3,50	0,21	6,38	positive
child 15	2,36	2,21	-0,15	-6,36	negative
child 16	4,00	4,36	0,36	9,00	positive
child 17	3,57	4,43	0,86	24,09	positive
child 18	2,57	1,86	-0,71	-27,63	negative
child 19	3,57	3,64	0,07	1,96	positive
child 20	2,64	3,00	0,36	13,64	positive
TOTAL	3,07	3,25	0,18	5,80	

As we can see from the table 3, twelve children had positive results, which means that they changed their opinion positively concerning the stereotypes in the test, while the other eight changed their opinion negatively; but if we look at the data of the third column (DIFFERENCE BETWEEN MEANS) we can see that the positive results are, on the average, little higher than the negative ones.

Making the difference between the total of mean one and the total of mean two, we can see that, in general, there is a very small improvement about the stereotypes in the class, that is 5,8% when compared to the first test.

We can better notice the improvement through the following graph:

Graph 2: difference between the two total means for children



The graph shows the improvement from test one to test two. The x-axis represents the values from 1 to 5 of the possible answers, while in the y-axis we find test one and test two. The two bands of data represent the means, respectively of the first and of the second test, of the answers that children gave to the sentences.

This data reveals that the *éveil aux langues* program can modify the opinions of the children about diversity in languages, cultures and traditions positively. As we notice the improvement was not high with the ten hours of program we did; probably it would be higher after further lessons of *éveil aux langues* program, so a longer course of this plural approach is advisable in order to obtain better results. Moreover it would have been better to administer the tests to a larger group of children: the more children are involved, the more reliable will be the results.

We can also try to understand which were the most problematic questions of the test. To do this we took the means for the questions of both the semantic differential tests and calculated the difference between the results of the first test and the second one in the following table:

Table 4: means for questions

QUESTIONS	MEAN FOR TEST 1 PER QUESTION	MEAN FOR TEST 2 PER QUESTION	DIFFERENCE BETWEEN MEANS	DIFFERENCE BETWEEN MEANS %	RESULTS
1	3,15	3,50	0,35	11,11	positive
2	3,50	3,70	0,20	5,71	positive
3	2,50	3,05	0,55	22,00	positive
4	3,40	3,42	0,02	0,59	positive
5	3,80	3,36	-0,44	-11,58	negative
6	3,45	3,73	0,28	8,12	positive
7	2,90	3,47	0,57	19,66	positive
8	2,95	3,78	0,83	28,14	positive
9	3,10	3,94	0,84	27,10	positive
10	2,90	3,15	0,25	8,62	positive
11	2,60	3,47	0,87	33,46	positive
12	2,30	3,63	1,33	57,83	positive
13	3,85	3,36	-0,49	-12,73	negative
14	2,55	2,10	-0,45	-17,65	negative

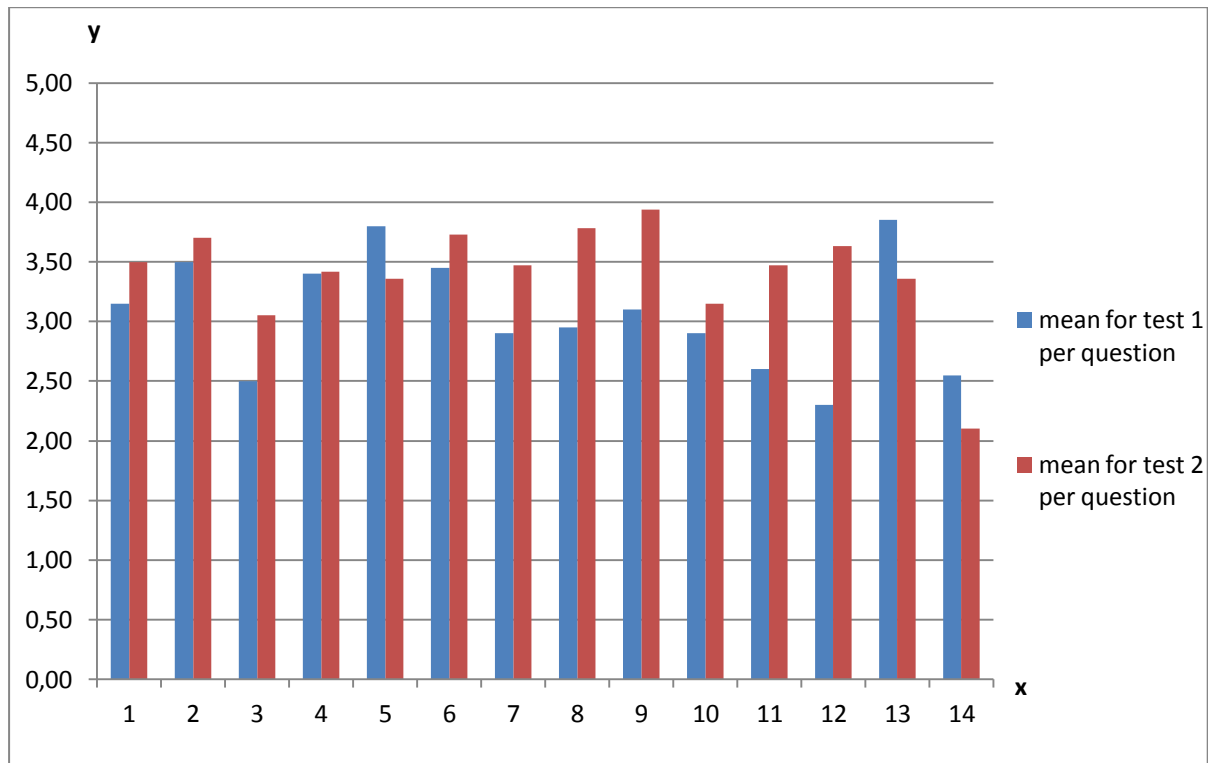
In table 4 we can see that only three questions had a worst result in the semantic differential test 2 than in the semantic differential test 1. It means that in general the children changed their opinion positively about eleven questions out of fourteen. It means that the preconceptions about the sentences of the two tests decreased during the *éveil aux langues* program.

It is interesting to note which sentences result negative at the end of the comparison: in our case the three problematic questions were about the Arabic writing system and the Spanish people and their language. With this observation it is possible to understand the more problematic prejudices in order to modify the program of *éveil aux langues* and work on them.

We synthesize the results of the difference between the means of the questions of the two semantic differential tests in the graph 3, where in the x-axes we can find

the 14 questions and in the y-axis we can find means for each question of the two semantic differential tests:

Graph 3: results of the two test for every question



At the end of our analysis we can conclude that the *éveil aux langues* can be an instrument for fighting prejudices about different language and cultures, but it must be well programmed and longer than ten hours to have meaningful results.

5.2 SECOND RESEARCH QUESTION

The second research question of our work was: Can the *éveil aux langues* program affectively involve the learners such that they would like to know more about other languages and cultures?

This question tries to understand whether, after an of *éveil aux langues* program, the children are attracted by the topics and whether they want to know more about the differences between languages and cultures.

In order to answer this question we analyzed two parts of the questionnaires:

1. the question “Vorresti visitare qualche altro Paese straniero? Quale/i?” both in the initial and the final questionnaire;
2. the question “Vorresti vedere o provare qualcosa di tradizionale di qualche Paese straniero? Se sì, cosa?” in the final questionnaire.

Moreover we also looked at the diaries of the learners in order to understand whether they would like to know something more about the topics dealt during the *éveil aux langues* activities or new topics; furthermore they make us understand whether and how the activities involved the children affectively. Most of the diaries, in which the children wrote something at the end of each activity, report comments such as “E’ stato divertente” or “Mi sono divertito tantissimo”, but obviously there were also some negative comments such as: “Mi sono un po’ annoiato” or “Era troppo difficile”. It was very interesting to read some comments such as: “Avrei voluto fare di più” or “Avrei voluto saperne di più”, “Ho imparato un sacco di cose”, “E’ stata una bella scoperta!”. Therefore, looking at the diaries we can claim that the activities involved the pupils affectively, but it is possible to do something more and better considering the negative comments.

As said, in order to answer our second research question more accurately we analyzed the data of the questionnaires. Our analysis starts with the calculation of the number of children who answered yes or no to the question “Vorresti visitare qualche Paese straniero?” in the two questionnaires. For a question of completeness and accuracy we only used the questionnaires of the children who completed both the initial and final questionnaires, namely of eighteen children.

Table 5: “Vorresti visitare qualche Paese straniero?” in initial questionnaires

ANSWERS	CHILDREN
YES	17
NO	1
TOTAL	18

Table 6: “Vorresti visitare qualche Paese straniero?” in final questionnaires

ANSWERES	CHILDREN
YES	18
NO	0
TOTAL	18

As we can see from table 5, at the beginning of the *éveil aux langues* program, seventeen children would like to visit other countries, while only one child was not interested in this. So our attention focused on this child who answered negatively. Looking at table 6, we can notice that he changed his opinion at the end of the course, answering yes to the question. It is only one child, but we can conclude that the *éveil aux langue* had a positive influence on the curiosity of the pupil about foreign countries.

As a further analysis we also looked at the countries the children were interested in at the beginning and at the end of the course. Again we only used the questionnaires of the children who completed both. We created two tables (table 7 and table 8) where we insert all the countries that the children said they would like to visit, according to the two questionnaires:

Table 7: countries involved in the first questionnaire

	Fr	Sp	Ch	Ja	Br	Pol	Ger	Ro	En	Gr	Sw	USA	Eg	Isr	Pal	In	TOTAL COUNTRIES FOR CHILD 1
child 1	1	1	1						1			1	1				6
child 2	1		1	1	1												4
child 3	1																1
child 4							1					1					2
child 5									1			1					2
child 6														1	1		2
child 7	1	1														1	3
child 8	1	1								1		1					4
child 9	1					1			1								3
child 10				1													1
child 11	1	1							1			1					4
child 12				1													1
child 13											1						1
child 14	1											1	1				3
child 15													1				1
child 16																	0
child 17												1					1
child 18	1						1										2
TOTAL CHILD FOR COUNTRY 1	9	4	2	3	1	1	2	0	4	1	1	7	3	1	1	1	

Table 8: countries involved in the second questionnaire

	Fr	Sp	Ch	Ja	Br	Pol	Ger	Ro	En	Gr	Sw	USA	Eg	Isr	Pal	In	Ru	Chil	Mor	Ir	Port	Au	TOTAL COUNTRIES FOR CHILD 2
child 1	1	1	1	1								1	1				1	1	1	1		1	11
child 2			1	1																			2
child 3									1														1
child 4							1					1											2
child 5		1							1			1											3
child 6	1	1		1								1		1					1		1		7
child 7	1	1														1							3
child 8	1	1								1		1											4
child 9	1					1			1			1										1	5
child 10								1									1						2
child 11	1								1			1											3
child 12				1																			1
child 13											1												1
child 14	1						1										1					1	4
child 15				1																			1
child 16			1	1																		1	3
child 17												1											1
child 18										1													1
TOTAL CHILDREN FOR COUNTRY 2	7	5	3	6	0	1	2	1	4	2	1	8	1	1	0	1	3	1	2	1	1	4	

In order to understand which countries are involved in the preceding tables, see the table 9:

Table 9: Key for reading the languages of the tables 7 and 8.

Fr	France	USA	USA
Sp	Spain	Eg	Egypt
Ch	China	Isr	Israel
Ja	Japan	Pal	Palestine
Br	Brasil	In	India
Pol	Poland	Ru	Russia
Ger	Germany	Chil	Chile
Ro	Romania	Mor	Morocco
En	England	Ir	Ireland
Gr	Greece	Por	Portugal
Sw	Switzerland	Au	Australia

Now we can analyze the totals of the countries mentioned in the two questionnaires. First of all we can see the difference between the total of countries that each pupil would like to visit:

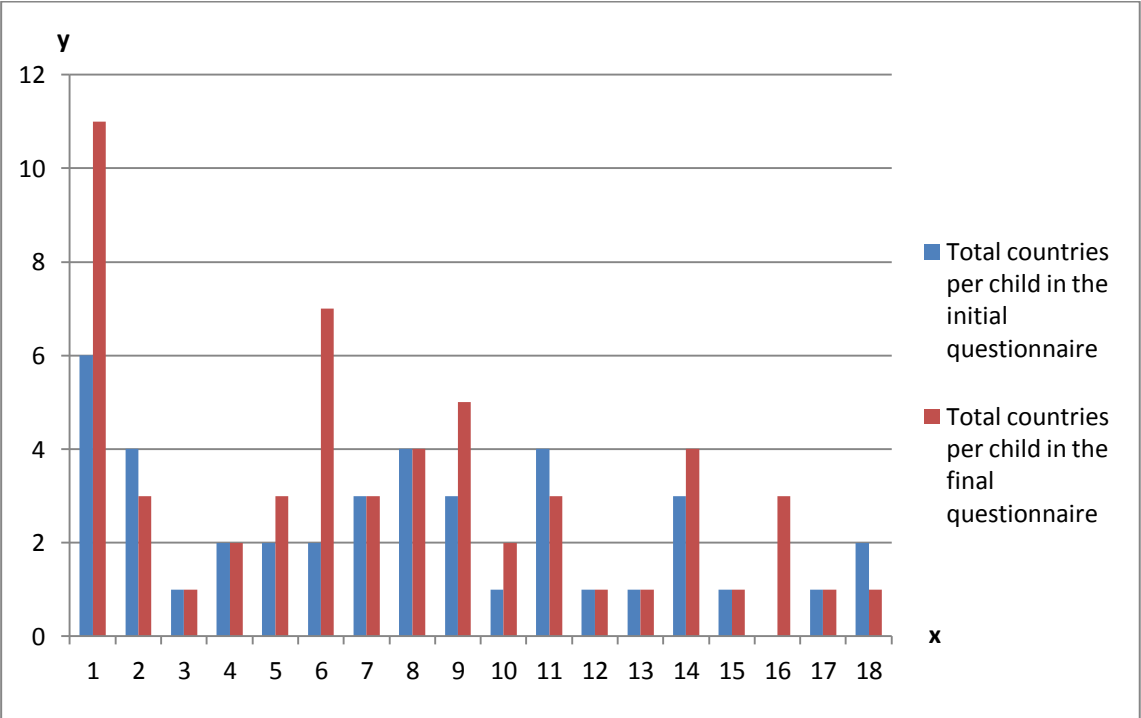
Table 10: difference of total countries for child between first and second questionnaires

	TOTAL COUNTRIES PER CHILD IN INITIAL QUESTIONNAIRE	TOTAL COUNTRIES PER CHILD IN FINAL QUESTIONNAIRE	DIFFERENCE BETWEEN FIRST AND SECOND QUESTIONNAIRES
child 1	6	11	+5
child 2	4	3	-1
child 3	1	1	0
child 4	2	2	0
child 5	2	3	+1
child 6	2	7	+5
child 7	3	3	0
child 8	4	4	0
child 9	3	5	+2
child 10	1	2	+1
child 11	4	3	-1
child 12	1	1	0
child 13	1	1	0
child 14	3	4	+1
child 15	1	1	0
child 16	0	3	+3
child 17	1	1	0
child 18	2	1	-1

As we can see from table 10, only three children lost their interest for some countries after the *éveil aux langues* course. Eight pupils did not change the number of countries in their answers, but it does not mean that they signalled the same countries: some signalled different countries in the two questionnaires, maintaining the same number of preferences.

Child 16, who in the initial questionnaire wrote she was not interested in any country, in the final questionnaire indicated that she was interested in three countries: this improvement shows the positive effects of our activities. The three negative results of table 10 are not worrying because they are very low. The results seem to be clearest in the following graphic, where the x-axis represents the eighteen children:

Graph 4: difference of total countries per child between first and second questionnaires



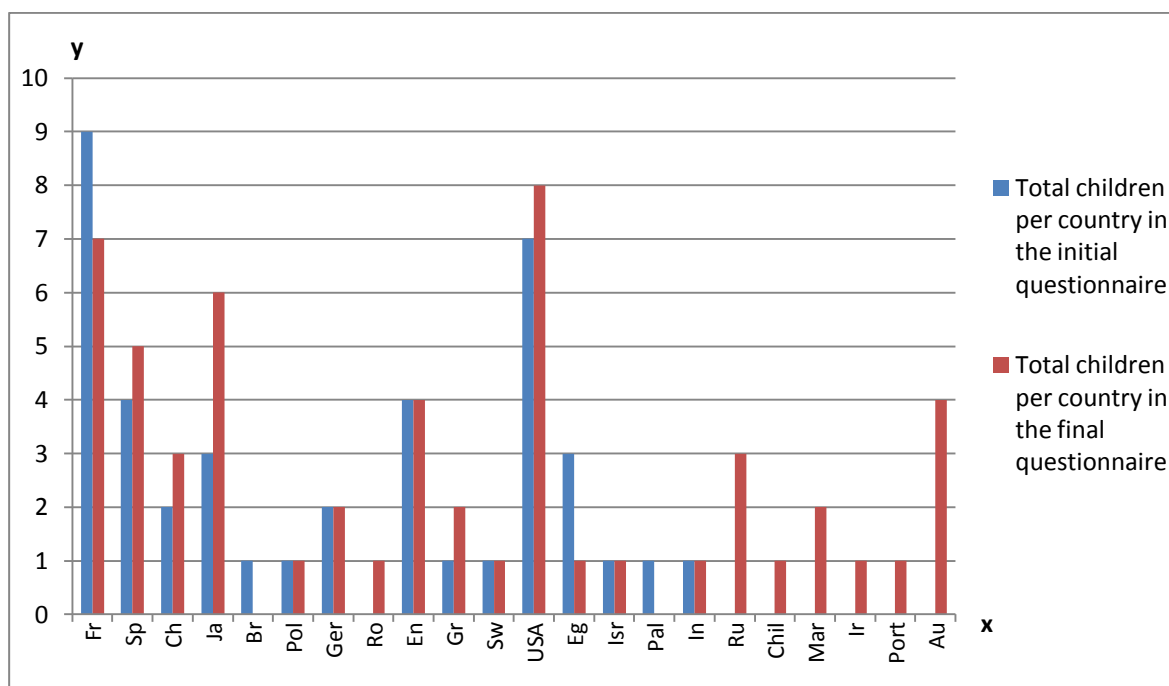
We also analyze the data according to those countries that created most interest in the children. Table 11 and graph 5 show this:

Table 11: difference of total countries per child between first and second questionnaires

	TOTAL CHILDREN PER COUNTRY IN INITIAL QUESTIONNAIRE	TOTAL CHILDREN PER COUNTRY IN FINAL QUESTIONNAIRE	DIFFERENCE BETWEEN FIRST AND SECOND QUESTIONNAIRES
Fr	9	7	-2
Sp	4	5	+1
Ch	2	3	+1
Ja	3	6	+3
Br	1	0	-1
Pol	1	1	0
Ger	2	2	0
Ro	0	1	+1
En	4	4	0
Gr	1	2	+1
Sw	1	1	0
USA	7	8	+1
Eg	3	1	-2
Isr	1	1	0
Pal	1	0	-1
In	1	1	0
Ru		3	+3
Chil		1	+1
Mar		2	+2
Ir		1	+1
Port		1	+1
Au		4	+4

As we can see only four countries had negative results in the second questionnaire compared to the first one, while six countries did not show changes between the two questionnaires. Moreover six new countries were added to the list: Russia, Chile, Morocco, Ireland, Portugal and Australia which did not appear in the initial questionnaire, while they have a different consideration in the final one, with values between 1 and 4.

Graph 5: difference of total countries per child between first and second questionnaires



These results suggest that the *éveil aux langues* program improved the children’s attraction towards foreign countries, such that they would like to visit them: the activities increased the interest of the pupils. From the affective point of view, the *éveil aux langues* program seems to have very positive results.

Interest in diversity does not depend only on the countries, but also involves their cultures and traditions. We consider this point of view and analyze the following question in the final questionnaire: “Vorresti vedere o provare qualcosa di tradizionale di qualche Paese straniero?”. We considered the final questionnaire of all the children that were present at the last activity (twenty). First of all we calculate the number of children interested in other cultures and report the data in the table 12 and graph 6:

Table 12: interest in cultures and traditions

ANSWERES	CHILDREN
YES	16
NO	2
NO ANSWER	2
TOTAL	20

Graphic 6: interest in cultures and traditions

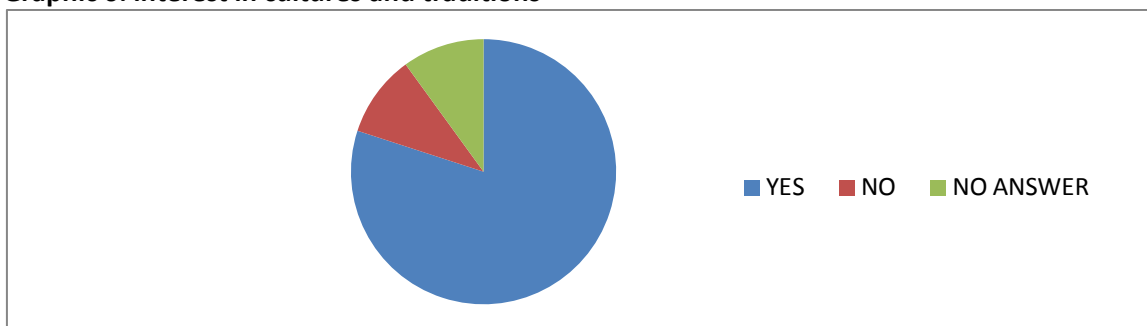


Table 12 and graph 6 show us that most of the children, at the end of the course, were interested in other cultures and traditions. Two pupils did not answer the question and two others answered that they were not interested. Now we can understand what kind of things the children would like to see or try, analyzing the second part of the question: “Cosa vorresti vedere o provare?”. In order to do this, we use the data of the sixteen children who answered the previous question positively. Again we looked at all the answers and synthesize the data in the table 13:

Table 13: interesting foreign things

ANSWERES	CHILDREN
NO ANSWER	6
EVERYTHING	1
FOOD	5
TRADITIONAL EVENTS	2
COSTUMES	2
TOTAL	16

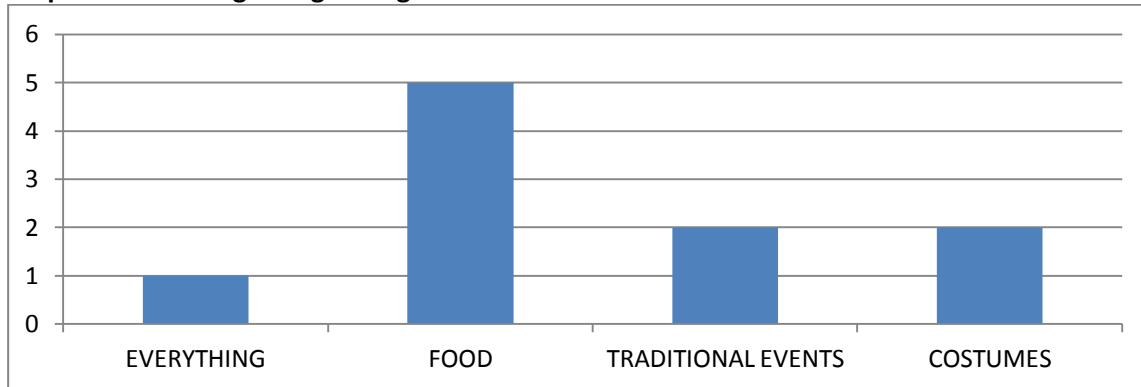
Unfortunately six children did not answer this part of the question. So, eliminating them from this part of the analysis we have the data in table 14:

Table 14: interesting foreign things 2

ANSWERES	CHILDREN
EVERYTHING	1
FOOD	5
TRADITIONAL EVENTS	2
COSTUMES	2
TOTAL	10

Ten was the total number of children who answered the second part of the question: it is a small number, exactly half the total number of children, but it is interesting to analyze the points of attraction. We get a clearer view of this in the following graph:

Graph 7: interesting foreign things



Graph 7 shows that the principal foreign attraction for the pupils is food: five children out of ten would like to eat something from a different country. Two other children were attracted by typical habits (dress, traditions, and so on) of foreign people. In particular, in some diaries, we notice an interest about Asiatic populations such as the Japanese, Chinese and Korean people. Moreover, two pupils were interested in some traditional events, such as the Chinese New Year's Day and the Brazilian Carnival. One only child wrote that he was interested in "tutto!".

Again, with a greater number of answers we could have had better, more reliable and meaningful results. We could have used a cloze test, or a multiple choice for example, but we preferred to give the children the opportunity to write whatever they wanted: with this kind of test the child can choose to answer or not, but if he/she answers, it is because he/she thinks carefully about the answer.

5.3 THIRD RESEARCH QUESTION

The last question of our research was more specifically about languages: " Can the *éveil aux langues* program increase the motivation of children towards studying new languages?". Hence our analysis now focuses on the following question, that can be

found in both the first and the second questionnaires: “Vorresti imparare altre lingue? Se sì, quali?”

We start our analysis with tables 15 and 16, where we interpret and report all the data:

Table 15: languages involved in the first questionnaire

	Fr	Sp	Ch	Ja	Ar	Pol	Ge	Ro	Por	En	Gr	TOTAL LANGUAGES FOR CHILD 1
child 1	1	1	1		1							4
child 2	1		1	1					1			4
child 3		1										1
child 4							1					1
child 5		1										1
child 6	1	1		1				1				4
child 7	1	1										2
child 8	1	1										2
child 9	1					1			1			3
child 10				1			1					2
child 11		1										1
child 12												0
child 13										1		1
child 14	1						1	1				3
child 15											1	1
child 16	1	1										2
child 17										1		1
child 18	1											1
TOTAL CHILD FOR LANGUAGES 1	9	8	2	3	1	1	3	2	2	2	1	

Table 16: languages involved in the second questionnaire

	Fr	Sp	Ch	Ja	Ar	Pol	Ge	Ro	Por	En	Gr	Ko	Hu	Ru	TOTAL LANGUAGES FOR CHILD 2
child 1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	13
child 2			1	1											2
child 3		1													1
child 4							1								1
child 5		1													1
child 6								1							1
child 7	1	1													2
child 8	1	1					1								3
child 9	1	1				1			1					1	5
child 10				1				1							2
child 11		1					1								2
child 12															0
child 13	1														1
child 14	1			1			1	1	1						5
child 15	1			1						1					3
child 16	1	1													2
child 17		1	1							1					3
child 18	1							1						1	3
TOTAL CHILD FOR LANGUAGES 2	9	9	3	5	1	1	5	5	3	3	1	1	1	3	

In order to interpret these data we refer to the table 17:

Table 17: Key for reading the data of the tables 15 and 16.

Fr	French
Sp	Spanish
Ch	Chinese
Ja	Japanese
Ar	Arabic
Po	Portuguese
Ge	German

Ro	Romanian
Po	Polish
En	English
Gr	Greek
Ko	Korean
Hu	Hungarian
Ru	Russian

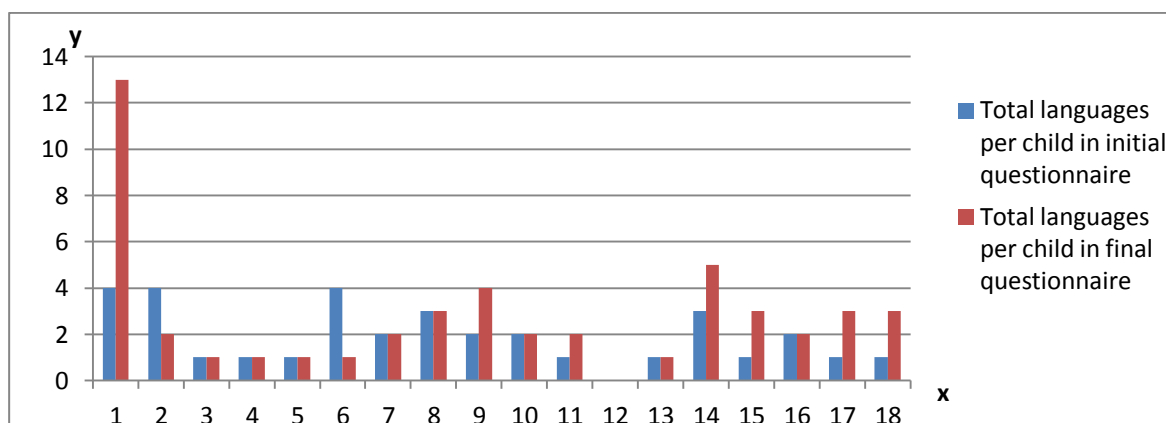
Looking at the last columns of tables 15 and 16, reported in the table 7, we can understand whether there was an increase or not in the interest of the children towards learning foreign languages. We consider only the questionnaires of the eighteen children who completed both the initial and final questionnaires.

Table 17: interest in languages

	TOTAL LANGUAGES PER CHILD IN INITIAL QUESTIONNAIRE	TOTAL LANGUAGES PER CHILD IN FINAL QUESTIONNAIRE	DIFFERENCE BETWEEN THE TOTAL LANGUAGES PER CHILD
child 1	4	13	+9
child 2	4	2	-2
child 3	1	1	0
child 4	1	1	0
child 5	1	1	0
child 6	4	1	-3
child 7	2	2	0
child 8	3	3	0
child 9	2	4	+2
child 10	2	2	0
child 11	1	2	+1
child 12	0	0	0
child 13	1	1	0
child 14	3	5	+2
child 15	1	3	+2
child 16	2	2	0
child 17	1	3	+2
child 18	1	3	+2

We can see that only three data are negative, nine data remain the same and the other seven matured an interest in more languages during the course of *éveil aux langues*. The data are clearest in the following graph 8, where the blue columns represent the number of languages marked by each child in the first questionnaire, while the red columns represent the number of languages marked by every child in the second questionnaire. In the x-axes we find the children, while in the y-axes we find the number of languages the children are interested in.

Graph 8: interest in languages

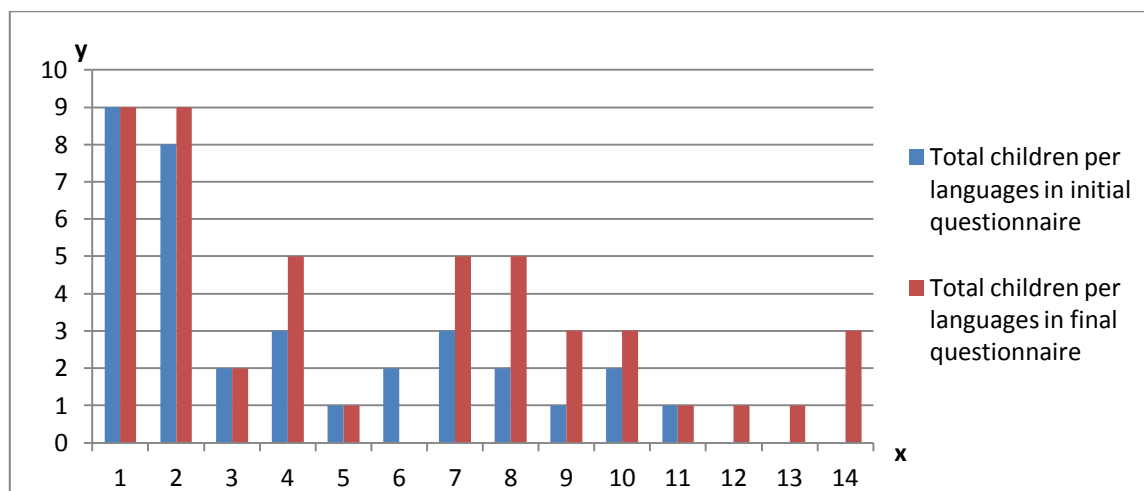


The positive results are less than the negatives, but their value is greater than the value of the negative ones; most of the pupils who signalled the same number of languages in the two questionnaires, did not signal exactly the same languages. We can analyze the data from the point of view of the languages in the following table and graph:

Table 18: languages involved in the questionnaires

	TOTAL CHILDREN PER LANGUAGES IN INITIAL QUESTIONNAIRE	TOTAL CHILDREN PER LANGUAGES IN FINAL QUESTIONNAIRE	DIFFERENCE BETWEEN THE TOTAL CHILDREN PER LANGUAGES
French	9	9	0
Spanish	8	9	+1
Chinese	2	2	0
Japanese	3	5	+2
Arabic	1	1	0
Portuguese	2	0	-2
German	3	5	+2
Romanian	2	5	+3
Polish	1	3	+2
English	2	3	+1
Greek	1	1	0
Korean	0	1	+1
Hungarian	0	1	+1
Russian	0	3	+3

Graphic 9: languages involved in the questionnaires



We can see that one only language had negative results: Portuguese. French, Chinese, Arabic and Greek did not change value, while all the others languages improved. Moreover, during the initial questionnaire only eleven languages were mentioned, while in the final questionnaire we find three more languages: Korean, Hungarian and Russian. It is meaningful data because it means that the program of *éveil aux langues* had positive effects, so much so that the children discovered some other interesting languages.

It is also interesting to notice that French and Spanish are the most voted languages in both questionnaires. We do not know the motivation of the choices for the languages made by the children, but it is possible that the fact of being Italians influenced them: Spanish and French are similar to Italian, as they are all romance languages; moreover these two languages are widespread nowadays.

Another short analysis is necessary: we want to understand whether the presence of foreign and bilingual children in the classroom can have an influence on the other pupils.

The languages involved are: Romanian, English, Polish and Arabic. In table 19 we report them with the respective data, extracted from tables 15 and 16:

Table 19: languages of the class

	NUMBER OF CHILDREN INTERESTED IN IT IN THE INITIAL QUESTIONNAIRE	NUMBER OF CHILDREN INTERESTED IN IT IN THE FINAL QUESTIONNAIRE	DIFFERENCE
Arabic	1	1	0
Polish	1	1	0
Romanian	2	5	3
English	2	3	1

From table 19 we notice that the interest of the children towards Arabic and Polish did not improve during the course, while English and Romanian did.

The case of English is particular, as it was the second language of two children but it was also a school subject. Hence, the increase of interest in it of one only child seems not to be relevant.

On the contrary, the Romanian case is more interesting: it passed from the interest of two children during the first activity to the interest of five children at the end of our program. It is interesting because it could represent an interest, not only for the language, but also for the classmates with this nationality. Romanian was used a lot during the lessons, as there were three Romanian children anxious to show off their competence in it to their friends. On the contrary, the Polish and the Arabic children had a lower competence in their second languages and were reluctant to intervene many times during the course.

6. DISCUSSION

In this chapter we want to take stock of the situation. First of all we discuss the effects of an *éveil aux langues* program, resuming the results of our analysis, and we conclude with some comments about the work and the possible improvements for a better application of an *éveil aux langues* course.

6.1 OUR RESULTS

As we saw in the first part of our work, our society is made up of many different languages and cultures and we need to consider it, not simply multilinguistic and multicultural, but plurilinguistic and pluricultural, in the prospective of living in a world where all languages and cultures have the same importance and the same rights. This is very important for the creation of a fair society, where difference is not a limit, but it richness. In order to create a really fair society we need instruments for openness to dialog and for the safeguard and diffusion of diversity. In this context much has been done, but the work is not finished.

The Council of Europe and the European Centre for Modern Languages provide instruments for the education of European citizens in this perspective and many national organisms of different countries work in this direction too. In this context we find the four pluralistic approaches (*Éveil aux langues* or *awakening to language*, *Intercomprehension of related languages*, *Intercultural approach* and *Integrated didactic approach to different languages studied*) which involve several varieties of languages and cultures in learning/teaching activities.

We examined the *éveil aux langues* program, in order to understand its potentialities for children aged ten, testing this approach, which is not very widespread in the school context, even though the researchers claim its positive effects.

We tested this approach in order to understand if it could be helpful in eliminating stereotypes about different cultures and languages, applying it in a class of ten year

old children. We also focused on the curiosity and the openness of the children towards different experiences, introducing different aspects of diversity (not only linguistic, but also cultural), trying to understand the effects of our course on them. We tried to develop the children's capacities of observation, analysis and reflection about speech and languages, aiming to stimulate an interest the pupils towards foreign languages and cultures and increase their motivation to study languages. In chapter 5 we analyzed all the data and answered our research questions, which were:

1. Can the *éveil aux langues* program be an instrument for fighting stereotypes?
2. Can the *éveil aux langues* program affectively involve the learners such that they would like to know more about other languages and cultures?
3. Can the *éveil aux langues* program increase the motivation of children towards studying new languages?

As we saw in chapter 5, we can answer our three research questions positively. We can say that an *éveil aux langues* program can be used for fighting stereotypes, but it needs to be applied to a large number of pupils and for a longer duration than ten hours in order to obtain meaningful results.

We also saw that an *éveil aux langues* program can affectively involve the children, stimulating their curiosity about other languages and cultures. We discovered it from the analysis in chapter 5, but also from the positive comments that we heard during the activities: all their questions and their comments, coming from their curiosity or their willingness to be involved, represented very positive results for us. Also many positive comments in the children's diaries about the activities made us understand that the pupils liked the course, as it was made up of games and funny activities; in many diaries we could also read the interest of the children about a specific activity or a specific argument we dealt during the course.

The *éveil aux langues* program can also increase the motivation of children to study new languages: the interest in languages was higher at the end of the course than at the beginning of it. As seen in chapter 5, the improvement of interest in Romanian of three children can be meaningful, as it represents an interest for the language, but also for the Romanian classmates. It is important because of the aim of the *éveil aux langues* program, that is to educate responsible citizens for the creation of a fair society: we can say that a course of *éveil aux langues* can help pupils to understand the difficulties of foreign classmates so that they can help them in different situations.

Our work demonstrates the positive effects of an *éveil aux langues* course, but we can also make some constructive criticisms thanks to some negative comments of the children, as seen in chapter 3.

Some new arguments can be added to our course. For example we did not have not time to delve into topics such as typical dress and specific traditions of some countries, but we noticed an interest in the children about them. More topics can be treated in an *éveil aux langues* program, such as religion, which is a very difficult point, as it is matter of contention of entire populations, but, as the respect of different opinions and beliefs is the starting point for the education of responsible world's citizens, it is a very important topic.

6.2 OTHER POSITIVE EFFECTS OF THE ÉVEIL AUX LANGUES COURSE

Beyond the positive effects on the children's interest, in other languages and cultures, we noticed some other positive aspects related to our *éveil aux langues* course.

First of all it was an interesting experience for the children as the ten lessons were totally different from the daily didactic lessons of the school. The concreteness of our activities, where the children had to do something practical and every time different, involved them positively: to go out from the normality of a normal lesson, where they only have to listen and watch the teacher, motivated them to

be active. The children get involved, some more than others, but always in a positive way. We noticed it when, during the lessons, we asked for some volunteers for the activity: often it was difficult for us to choose among all their hands shown.

Another positive behavior comes from the group work when, for example, they had to collaborate in the creation of a poster or for the intercomprehension work done during the last lesson. In these cases we noticed that all the children worked together, even the pupils who did not normally play together and despite some disagreements there was a real sociable atmosphere.

Moreover, the kind of activities, which were as funny as possible for ten years old children, created a very relaxed climate, where all the pupils could tell their experience, ask something or simply express their opinions. Obviously there was also some little disputes, most of them limited to the competitiveness of some children during the games proposed, but they were of no consequence.

All these behaviors are significant as they are a basis for the formation of the citizen of the world: the children need to be educated in a sociable atmosphere; they need to understand that collaboration, also with people who speak different language, practice different religion or have a different color of the skin, is not only important, but also necessary. The education of new generations should start from this: it is important to eliminate stereotypes in order to start a relation (that could be a friendship or every other type of relationship) with someone else.

6.3 SUGGESTIONS FOR FUTURE APPLICATIONS

As we saw in the analysis and in the first part of this chapter, we can conclude that the *éveil aux langues* program we proposed had good results.

For possible future developments and applications of the course, we propose more activities be created for a longer course, in order to obtain more positive results. Moreover it would be better to apply it to many children or many classes, in order to obtain more meaningful results. For a more exhaustive research, it could also be

possible to compare the results of one or more classes with only Italian children (or another interested nationality) and one or more classes with some foreign or bilingual children, in order to see if the presence of different nationalities, languages, religions and traditions creates different behaviors and generates different opinions in the children.

However our course failed from the point of view of the planning, as we programmed four activities about culture and traditions, four activities more specifically about languages and two final activities, one about games in the world and one about intercomprehension. This kind of program probably is not the best one, as during the four language activities, many children complained about the repetition; their comment at the beginning of the third language activity (so at the seventh activity) was: “Ancora lingue!?” with a bored and tired tone, so they started it in a bad way. For this reason we propose that the order of the lessons be mixed, in order to alternate cultural and language activities for a more relaxed participation of the children.

Finally, our *éveil aux langues* program also tried to develop the learners capacity of observation, analysis and reflection about speech and languages. We do not know whether we obtained this result, as the course was too short to test it: there were only five language activities and it is not possible to understand whether they improved the capacity of observation, analysis and reflection in the children in such a short time; moreover we have to consider that the number of children changed during the activities: each time, some pupil was absent. In order to obtain results about this, a longer course is necessary, and also many tests should be used: we propose, for future application, to create an instrument for the analysis of the capacity of observation, analysis and reflection about languages and speech and to administer it several times, over a period of time.

More in general, for a better result of all our research questions, we propose to extend the course and to propose to the students the same tests and questionnaires more time during the course, at the end of the course and after some time from the last lesson. In this way it could be possible to understand if the

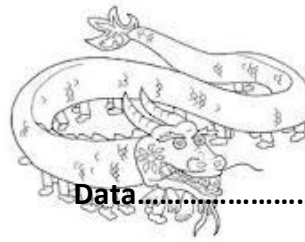
effects of *éveil aux langues* are fixed in the children a period of time after the end of the course.

6.4 CONCLUSIONS

In this chapter we have analyzed all the positive effects of an *éveil aux langues* program, but the potentialities of this approach are underestimated: as said in chapter 2, the *éveil aux langues* program is not widespread, because of the problems about costs, the finding of the necessary materials and the space in the curriculum. We can claim that the problem of the costs is not so relevant and with our program it is limited to the photocopies of the attachments and some posters. The problems of the material is slightly more important: there are not many sources for an *éveil aux langues* course and, moreover, most of them are only in French, so it is necessary to know this language to translate, adapt and use them. However, the greatest problem is the space on the curriculum: it is not simple to solve, but it is not impossible. We propose a solution: to spread the hours of *éveil aux langues* over different parts of the curriculum, so that, not only languages subjects, but all the school subjects dedicate only few hours to the program, but with a positive result for all of them, as this approach improves in the children's capacity of observation, analysis and reflection about speech and languages, characteristic useful, not only for linguistic subjects, but also for history or mathematic. And we cannot forget the importance and the benefits of this approach in our pluricultural and plurilinguistic world, where it is necessary to educate the children in a world where diversity is not a problem or an obstacle, but a richness for everybody: the costs of an *éveil aux langues* program are insignificant where compared to the great investment in the life of the people involved in it.

ATTACHMENTS

ATTACHMENT 1: INITIAL QUESTIONNAIRE

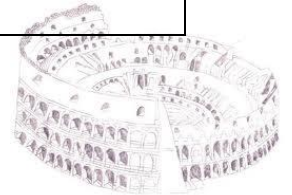


Data.....

Di che nazionalità sei?

Quali lingue sai parlare?

LINGUA	BENISSIMO	ABBASTANZA BENE	SOLO UN PO'



Vorresti imparare altre lingue? Se sì, quali?

.....

Sei mai stato in un Paese straniero? Dove?



.....

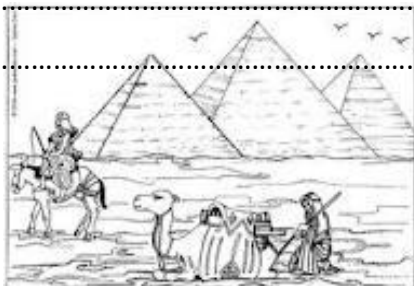
Ti è piaciuto? Perché?

.....



Vorresti visitare qualche altro Paese? Quale/i e perché?

.....



ATTCHMENT 2: LANGUAGES IN THE WORLD

TEACHER CARD

	LINGUA	PARLANTI NEL MONDO	%	
1	cinese mandarino	1.051.000.000	16,17	Cina, Taiwan, Malesia, Singapore
2	spagnolo	520.000.000	8,00	Messico, Colombia, Argentina, Spagna, Stati Uniti, Venezuela, Perù, Paraguay, Cile, Cuba, Ecuador, Repubblica Dominicana, El Salvador, Honduras, Belize, Guatemala, Nicaragua, Bolivia, Porto Rico, Costa Rica, Uruguay, Panamá, Guinea Equatoriale, Andorra
3	inglese	508.000.000	7,82	Stati Uniti, Regno Unito, Canada, Australia, Sudafrica, Nuova Zelanda, Irlanda, Zimbabwe, Barbados, Singapore, Namibia, Sri Lanka, Liberia, Bermuda, Papua Nuova Guinea, Zambia, Filippine, Giamaica, Malawi, Malta, Hong Kong
4	francese	500.000.000	7,69	Francia, Canada, Belgio, Stati Uniti, Svizzera, Algeria, Marocco, Nuova Caledonia, Libano, Gabon, Mauritius, Seychelles, Repubblica Democratica del Congo, Repubblica del Congo, Madagascar, Costa d'Avorio, Principato di Monaco, Benin, Gibuti, Polinesia francese, Lussemburgo, Tunisia, Mali, Repubblica centrafricana, Vanuatu, Niger, Saint-Pierre e Miquelon, Ciad, Togo, Senegal, Camerun, Mauritania, Burkina Faso, Guinea, Valle d'Aosta (Italia)
5	hindi-urdu	484.000.000	7,45	India, Pakistan, Bangladesh, Arabia Saudita, Sudafrica, Figi, Guiana, Mauritius
6	russo	255.000.000	3,92	Russia, Ucraina, Kazakistan, Uzbekistan, Kirghizistan, Bielorussia, Moldavia, Azerbaijan, Israele, Georgia, Turkmenistan, Tagikistan, Armenia,
7	portoghese	250.000.000	3,85	Brasile, Portogallo, Angola, Mozambico, Uruguay (Portuñol), Capo Verde, Sao Tomè e Principe, Guinea Equatoriale, Guinea-Bissau, Macao (Cina), Goa (India), Timor Est, Venezuela
8	arabo	246.000.000	3,78	Egitto, Algeria, Marocco, Iraq, Sudan, Yemen, Arabia Saudita, Siria, Tunisia, Libia, Giordania, Libano, Mauritania, Palestina, Israele, Oman, Emirati Arabi Uniti, Kuwait, Ciad, Bahrain, Niger, Qatar
9	bengalese	211.000.000	3,25	Bangladesh, India, Emirati Arabi Uniti, Arabia Saudita
10	italiano	200.000.000	3,08	Italia, Svizzera, Stati Uniti, Grecia, Canada, Francia, Principato di Monaco, Argentina, Venezuela, Uruguay, Croazia, Slovenia, Eritrea, Etiopia, Somalia, San Marino, Città del Vaticano, Malta, Libia, Albania, Brasile, Austria, Paraguay, Uruguay
26	polacco	50.000.000	0,77	Polonia, Ucraina, Bielorussia, Lituania
47	romeno	23.000.000	0,35	Romania, Moldavia
55	serbo-croato	16.000.000	0,25	Serbia, Croazia, Bosnia, Montenegro
113	albanese	6.000.000	0,09	Albania, Kosovo
TOTALE PERSONE NEL MONDO		6.500.000.000	100	

Source: <http://www.ethnologue.com/home.asp>

PUPILS CARD

	LINGUA	PARLANTI NEL MONDO
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

	LINGUA	PARLANTI NEL MONDO
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

ATTACHMENT 3

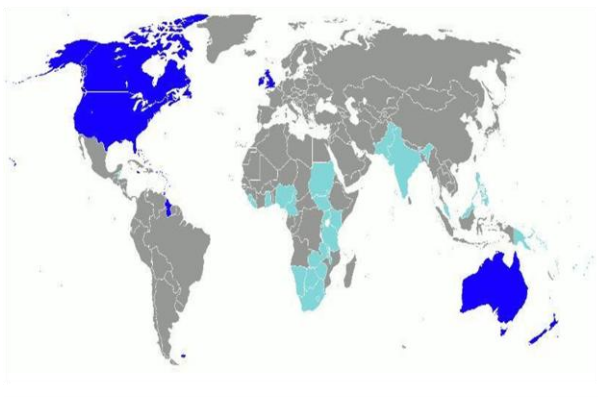
cinese



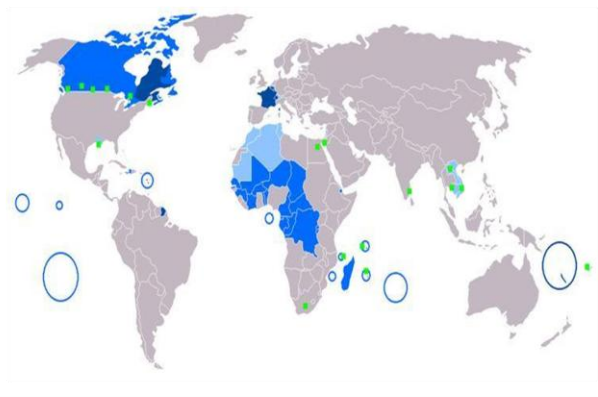
spagnolo



inglese



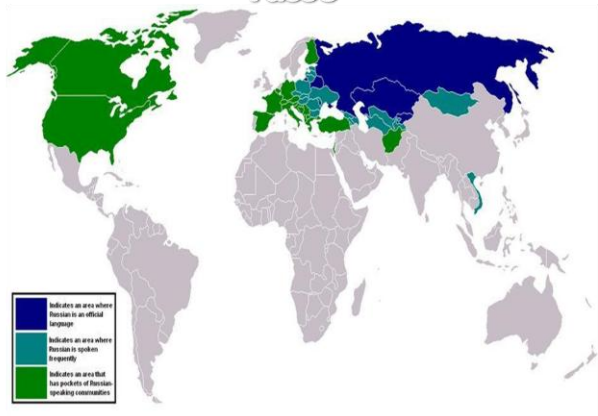
francese



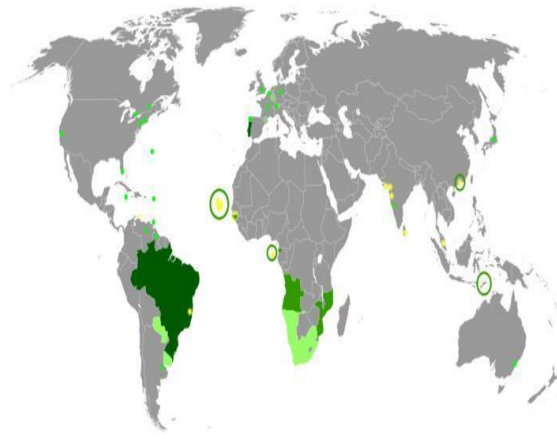
Hindi - urdu



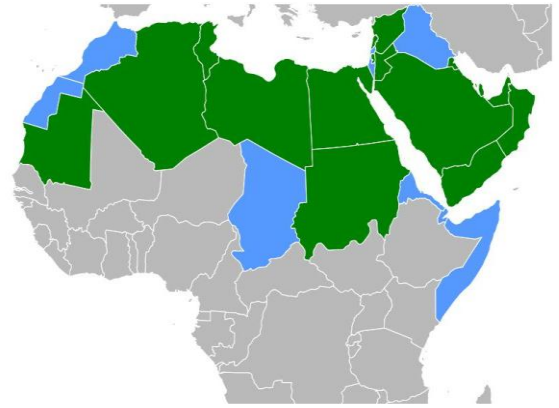
RUSSO



portoghese



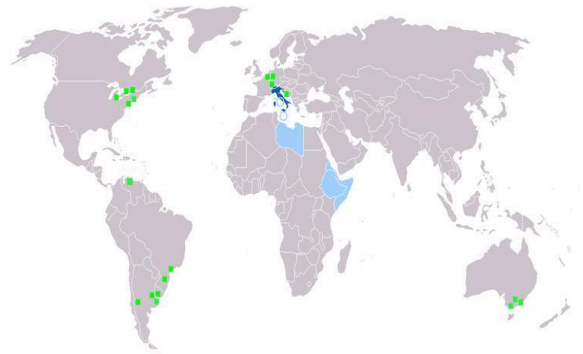
arabo



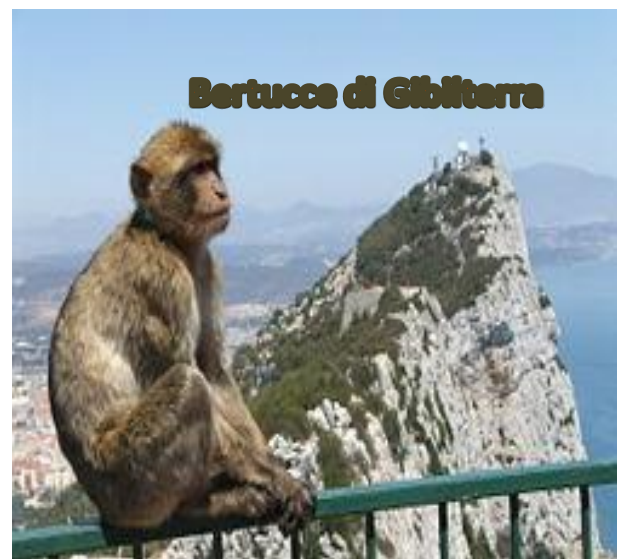
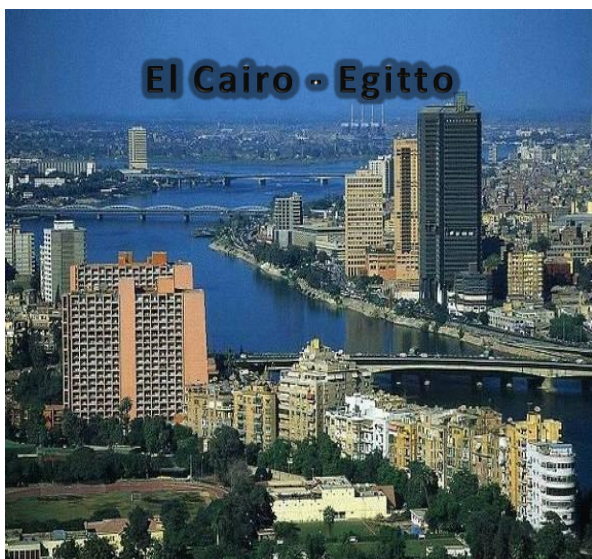
bengalese



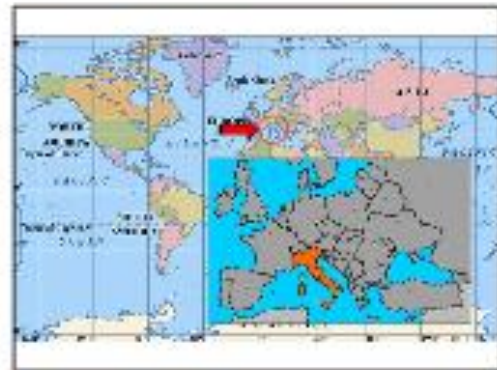
Italiano



ATTACHMENT 4



ATTACHMENT 5 – COLOURS OF THE WORLD







Germania



Svizzera



Austria









Giappone

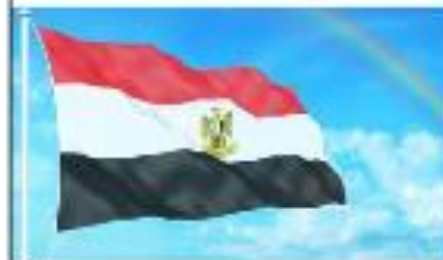


India



A
F
R
I
C
A

Egitto









ATTACHMENT 6 – FLAGS FOR GAME





ATTACHMENT 7 – FOOD-TEST

NOME.....

1- CHE COSA MANGI A COLAZIONE? (Scrivi e disegna)

2- CHE COSA MANGIA A PRANZO? (Scrivi e disegna)

3- A CHE ORA PRANZI DI SOLITO?.....

4- CHE COSA MANGI A CENA? (Scrivi e disegna)

5- A CHE ORA CENI DI SOLITO?.....

6- COSA USI PER MANGIARE? COSA METTI DI SOLITO SUL TAVOLO? (Scrivi e disegna)

ATTACHMENT 8 – BREAKFAST'S GAME

Collega le seguenti colazioni alle rispettive nazionalità:

italiana - francese - spagnola - inglese - tedesca – russa – cinese – giapponese – indiana – africana - americana

1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



ATTACHMENT 9 – GREETING’S GAME

SALUTO LAPPONE

SALUTO LAPPONE

SALUTO GIAPPONESE

SALUTO GIAPPONESE

SALUTO MUSULMANO

SALUTO MUSULMANO

SALUTO ITALIANO

SALUTO ITALIANO

SALUTO LAPPONE

SALUTO LAPPONE

SALUTO GIAPPONESE

SALUTO GIAPPONESE

SALUTO MUSULMANO

SALUTO MUSULMANO

SALUTO ITALIANO

SALUTO ITALIANO

SALUTO LAPPONE

SALUTO LAPPONE

SALUTO GIAPPONESE

SALUTO GIAPPONESE

SALUTO MUSULMANO

SALUTO MUSULMANO

SALUTO ITALIANO

SALUTO ITALIANO

ATTACHMENT 10 – GREETINGS FROM THE WORLD

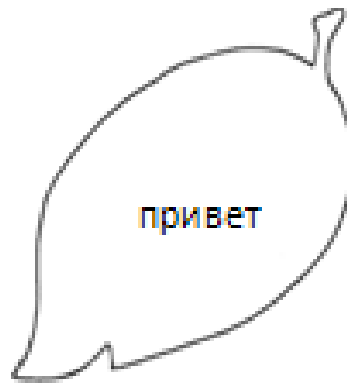
PAESE	SALUTO	IPA (per l'insegnante)
ITALIANO	ciao	/'tʃao/
INGLESE	hello	/hə'ləʊ/
SPAGNOLO	hola	/'o.la/
PORTOGHESE	olá	/o.'la/
FRANCESE	salut	/sa.ly/
TEDESCO	hallo	/'halo, 'ha'lo/
ROMENO	Bună	/'bu.nə/
SERBO	здраво	/'zdravo/
CROATO	bok	/'bok/
POLACCO	cześć	/'ʃɛɕɕ/
CECO-SLOVACCO	Ahoj	/'aɦɔj/
BASCO	Kaixo	/'kaj.ʃo/
NORVEGESE	hei	/'haj/
OLANDESE	dag	/'daɣ/
SVEDESE	hej	/'hej/
DANESE	Hej	/'hɑɪ/
RUSSO	привет	/'pr'iv'ɛt/
UCRAINO	привіт	/'pr'yv'it/
CINESE	你好	/'nǐ 'hǎo/
GIAPPONESE	こんにちは	/'o'ajo:/
ALBANESE	tung	/'tung/
ARABO	مرحبا	/'sal'ham/

ATTACHMENT 11 - LEAVES





dag



привет



привіт



你好



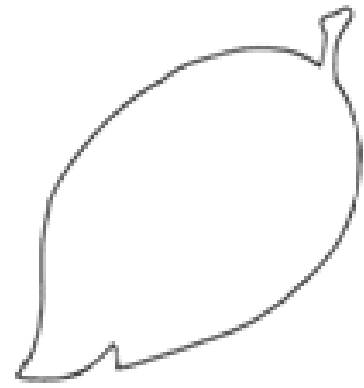
こんにちは



tung



مرحبا



ATTACHMENT 12 – EMPTY SCHEDULE

LINGUA	GRAZIE
INGLESE	
TEDESCO	
SPAGNOLO	
FRANCESE	
RUMENO	
RUSSO	
CINESE	
GIAPPONESE	
PORTOGHESE	
ARABO	
GRECO	
HINDI	
POLACCO	
ALBANESE	
TURCO	

ATTACHMENT 13 – THANKS FROM THE WORLD

LINGUA	GRAZIE	IPA
INGLESE	thanks	/'θæŋks/
TEDESCO	danke	/'danke/
SPAGNOLO	gracias	/'graθjas/
FRANCESE	merci	/mɛRsi/
RUMENO	mulțumesc	/multzu'mesc/
RUSSO	спасибо	/spa'sibo/
CINESE	谢谢	/'xiexie/
GIAPPONESE	おかげで	/arigatou/
PORTOGHESE	obrigado	/obrigado/
ARABO	شكرا	/'ʃukran/
GRECO	ευχαριστίες	/efharisto'/
HINDI	धन्यवाद	/dənjəvad/
POLACCO	dzięk	/'dʒjenki/
ALBANESE	faleminderit	/fa lɛ min dɛ rit/
TURCO	teşekkürler	/'teʃ'jekjular/

ATTACHMENT 14 – FLOWERS

谢谢

धन्यवाद

ευχαριστώ

thanks

danke

gracias

merci

mulțumesc

спасибо

おかげで

obrigado

































شكرا

































dzięki

faleminderit

grazie

ATTACHMENT 15 – MEMORY CARDS

 <p>hello</p>	 <p>INGLESE</p>	 <p>salut</p>	 <p>FRANCESE</p>
 <p>hallo</p>	 <p>TEDESCO</p>	 <p>bună</p>	 <p>RUMENO</p>
 <p>hola</p>	 <p>SPAGNOLO</p>	 <p>привет</p>	 <p>RUSSO</p>
 <p>olá</p>	 <p>PORTOGHESE</p>	 <p>你好</p>	 <p>CINESE</p>
 <p>cześć</p>	 <p>POLACCO</p>	 <p>ciao</p>	 <p>ITALIANO</p>
 <p>こんにちは</p>	 <p>GIAPPONESE</p>	 <p>مرحبا</p>	 <p>ARABO</p>
 <p>YELO OOU</p>	 <p>GRECO</p>	 <p>नमस्ते</p>	 <p>HINDI</p>
 <p>tung</p>	 <p>ALBANESE</p>		

 thanks	 INGLESE	 merci	 FRANCESE
 danke	 TEDESCO	 multumesc	 RUMENO
 gracias	 SPAGNOLO	 спасибо	 RUSSO
 obrigado	 PORTOGHESE	 谢谢	 CINESE
 dzięki	 POLACCO	 grazie	 ITALIANO
 おかげで	 GIAPPONESE	 ευχαριστώ	 GRECO
 شكرا	 ARABO	 धन्यवाद	 HINDI
 faleminderit	 ALBANESE		

ATTACHEMENT 16: CYRILLIC ALPHABET

carattere	pronuncia
А а	a
Б б	b
В в	v
Г г	g dura
Д д	d
Е е	ie
Ё ё	io
Ж ж	j (j francese)
З з	s sonora
И и	i
Й й	i breve
К к	k
Л л	l
М м	m
Н н	n
О о	o

П п	p
Р р	r
С с	s sorda
Т т	t
У у	u
Ф ф	f
Х х	ch (j spagnola)
Ц ц	z sorda
Ч ч	c dolce
Ш ш	sc
Щ щ	più lungo e palatalizzato
Ъ ъ	pausa dura
Ы ы	simile alla shwa
Ь ь	palatizza la consonante precedente
Э э	e aperta
Ю ю	iu
Я я	ia

ATTACHMENT 17 - LINKS

INGLESE

<http://www.youtube.com/watch?v=Bf1u57n5F10&feature=rellist&playnext=1&list=PL0316768E891E2647>

<http://www.youtube.com/watch?v=AjZ8zwZcn-k&feature=related>

SPAGNOLO

<http://www.youtube.com/watch?v=M3UGG4Xz4i4>

http://www.youtube.com/watch?v=-2d_6rljnwk&feature=related

FRANCESE

<http://www.youtube.com/watch?v=0TsBinVLd2s>

TEDESCO

<http://www.youtube.com/watch?v=BgEDYxWvCfM>

PORTOGHESE

<http://www.youtube.com/watch?v=JX0WG4C8tEw&feature=related>

POLACCO

<http://www.youtube.com/watch?v=mGdytuGZhj4&feature=related>

ALBANESE

http://www.youtube.com/watch?v=deE3wUf_bi0&feature=related

ARABO

<http://www.youtube.com/watch?v=TtSGpqKrmEo&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=SS0wFyzCjfl&feature=related>

GIAPPONESE

<http://www.youtube.com/watch?v=LPbUMV1t0J8&feature=related>

CINESE

<http://www.youtube.com/watch?v=81mfPJrtBKY&feature=related>

HAPPY BIRTHDAY IN THE WORLD

<http://www.omniglot.com/language/phrases/birthday.htm>

ATTACHMENT 18 – HAPPY BIRTHDAY FROM THE WORLD

INGLESE

Happy birthday to you,
Happy birthday to you,
Happy birthday, dear –nome-
Happy birthday to you.

Felice compleanno a te,
Felice compleanno a te,
Felice compleanno, caro/a –nome-
Felice compleanno a te.

SPAGNOLO

Cumpleaños feliz,
Cumpleaños feliz,
Te deseamos todos (o nome)
Cumpleaños feliz.

Compleanno felice,
Compleanno felice,
Ti auguriamo tutti (o nome)
Compleanno felice.

PORTOGHESE

Parabéns a você,
Nesta data querida,
Muitas felicidades,
Muitos anos de vida

Congratulazioni a te,
In questa bella data,
Molti auguri,
Molti anni di vita.

FRANCESE

Joyeux anniversaire,
Heureux anniversaire,
Tous nos voeux sont sinceres,
Pour ton anniversaire.

Tes amis aujourd'hui,
Se sont tus reunis,
Ton bonheur on l'espere,
Pour ton anniversaire.

Gioioso compleanno,
Allegro compleanno,
Tutti i nostri auguri sono sinceri,
Per il tuo compleanno.
I tuoi amici oggi,
Si sono tutti riuniti,
Felicità e speranza,
Per il tuo compleanno.

TEDESCO

Zum Geburtstag viel Glück,
zum Geburtstags viel Glück,
zum Geburtstag, lieber (maschio)/liebe
(femmina) -nome-
zum Geburtstag viel Glück!

Per il compleanno tanta fortuna,
Per il compleanno tanta fortuna,
Per il compleanno, caro/a –nome-
Per il compleanno tanta fortuna.

POLACCO

Sto lat, sto lat,
Niech żyje, żyje nam,
Sto lat, sto lat,
Niech żyje, żyje nam,
Jeszcze raz, jeszcze raz, niech żyje, żyje
nam,
Niech żyje nam!

Cento anni, cento anni,
Possa lui/lei vivere, vivere con noi,
Cento anni, cento anni,
Possa lui/lei vivere, vivere con noi,
Ancora, ancora, possa lui/lei vivere,
vivere con noi,
possa lui/lei vivere, vivere con noi!

ALBANESE

Gëzuar ditëlindjen
Shume urime per ty,
shume urime per ty,
shume urime per –nome-
shume urime per ty.

Buon compleanno
Congratulazioni a te,
Congratulazioni a te,
Congratulazioni a –nome-
Congratulazioni a te.

ROMENO

La mulți ani,
cu sănătate,
să vă dea Domnul tot ce doriți,
Zile senine și fericire,
la mulți ani, să trăiți.

Buon compleanno,
con la salute,
il Signore ti dia tutto ciò che vuoi,
giorni sereni e felicità,
tanti anni di vita.

GIAPPONESE

嬉しいな今日は。 ureshi na kyo ha,
楽しいな今日は。 tanoshina kyo ha,
誕生日おめでとう。 tanjyobi omedeto,
お歌を歌いましょう。 outa o utaimasho.

oggi è un giorno felice,
oggi è un giorno allegro,
tanti auguri di buon compleanno,
cantiamo insieme questa canzone.

ATTCHMEN 19 – COUNTING RHYMES

SPAGNOLO

Todos cuentan hasta ocho
En la casa de Pinocho
Uno, dos, tres, cuatro,
Cinco, seis, siete, ocho

INGLESE

Eeny, meeny, miny, moe,
Catch a tiger by the toe.
If he hollers, let him go,
Eeny, meeny, miny, moe.

ROMENO

Din oceanul pacific
a ieșit un pește mic
și pe coada lui scria
ieși afară tu.

London Bridge:

London Bridge is falling down,
Falling down, Falling down.
London Bridge is falling down,
My fair lady.

ATTACHMENT 20 – INTERCOMPREHENSION

CHE STORIA E'?

(Cenerentola, La bella addormentata nel bosco, Biancaneve, La bella e la bestia)

Hubo una vez una joven muy bella que no tenía padres, sino madrastra, una viuda impertinente con dos hijas a cual más fea. Era ella quien hacía los trabajos más duros de la casa y como sus vestidos estaban siempre tan manchados de ceniza, todos la llamaban Cenicienta. Un día el Rey de aquel país anunció que iba a dar una gran fiesta a la que invitaba a todas las jóvenes casaderas del reino.

Era uma vez, há muito tempo, um rei e uma rainha jovens, poderosos e ricos, mas pouco felizes, porque não tinham concretizado maior sonho deles: terem filhos.

— Se pudéssemos ter um filho! — suspirava o rei.

— E se Deus quisesse, que nascesse uma menina! — animava-se a rainha.

— E por que não gêmeos? — acrescentava o rei.

Au bout d'une année, le roi épousa une autre femme. Elle était très belle ; mais elle était fière et vaniteuse et ne pouvait souffrir que quelqu'un la surpassât en beauté. Elle possédait un miroir magique. Quand elle s'y regardait en disant : «Miroir, miroir joli, qui est la plus belle au pays ?» Le miroir répondait : «Madame la reine, vous êtes la plus belle au pays.» Et elle était contente. Elle savait que le miroir disait la vérité.

Un negustor foarte bogat, tata a trei baieti si trei fete, dintre care doua orgolioase si ingamfate, iar a treia foarte Frumoasa, pe cat de frumoasa pe atat de inteleapta, pierdu deodata toata averea. Atunci hotara sa plece in lume pentru a-si reface averea si, pe o noapte furtunoasa, ajunse la un castel luminat dar unde, parea ca este pustiu si nu locuieste nimeni.

ATTACHMENT 21 – FINAL QUESTIONNAIRE

Data.....

Di che nazionalità sei?

.....

Quali lingue sai parlare?

LINGUA	BENISSIMO 	ABBASTANZA BENE 	SOLO UN PO' 

Vorresti imparare altre lingue? Se sì, quali?

.....

Vorresti visitare qualche altro Paese? Quale/i e perché?

.....

Vorresti vedere o provare qualcosa di tradizionale di qualche Paese straniero?

.....

ATTACHMENT 22 – THE TEST

Indica con una crocetta la tua prima impressione riguardo alle frasi elencate. Fai una crocetta sul viso più allegro se sei d'accordo con l'affermazione; segnerai le facce via via meno allegre se le frasi ti lasciano indifferente o non sei d'accordo.

- I francesi sono antipatici e presuntuosi



- La bandiera italiana è la più bella del mondo



- La zona più povera del mondo è l'Africa



- I giapponesi mangiano solo pesce e riso



- La lingua araba è indecifrabile



- Il russo è la lingua più difficile del mondo



- L'Italia è il Paese più bello dell'Europa



- I tedeschi sono "duri" come la loro lingua



- Gli inglesi sono gli unici al mondo che guidano "storto"



- La cucina italiana è la migliore del mondo



- Gli svizzeri non sono mai in ritardo



- In Africa non ci sono città grandi come in America



- Gli spagnoli sono vanitosi



- Lo spagnolo è come il nostro dialetto, con l'aggiunta di qualche "s"



BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

BOOKS:

- Consejo de Europa, (2002), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
- Consejo de Europa (2007), Guía para la elaboración de políticas lingüísticas educativas.
- Nunan D., (1992), Research methods in language learning, C.U.P., Cambridge.
- Balboni P.E., (2007), La comunicazione interculturale, Venezia, Marsilio.
- Balboni P.E. (2002),
- Umberto Eco (1993), La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea, edizione Laterza, Roma-Bari.
- McCarthy, J. (1978). Ascribing mental qualities to machines. Technical report, Stanford.

WEBSITES:

<http://carap.ecml.at/>

http://archive.ecml.at/mtp2/alc/html/alc_e_pdesc.htm

<http://www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=1299>

http://www.fachportal-aedagogik.de/fis_bildung/fis_list.html?feldname1=Schlagw%F6rter&feldinhalt1=TESSIN&ckd=yes&mtz=2000

[http://www.epasi.eu/\\$-project-study.cfm?PID=258](http://www.epasi.eu/$-project-study.cfm?PID=258)

<http://www.salesianasleon.org/salamanca/servicios/recursos/file/EI%20Despertar%20a%20las%20Lenguas.pdf>

<http://salamancaplurilingue2.blogspot.it/2011/02/despertar-las-lenguas-en-la-eoi-de.html>

<http://www.coe.int/t/dg4/>

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_en.asp

<http://www.elodil.com/qqc.html>

[http://www.epasi.eu/\\$-project-study.cfm?PID=258](http://www.epasi.eu/$-project-study.cfm?PID=258)

<http://jaling.ecml.at/>

<http://www.ecml.at/>

WEB ARTICLES:

- Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre, Michel Candelier, Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, n° 1, 2008.
- L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence, De Pietro, Jean-Francois Matthey, Marinette, Langage pratiques n° 28, 2001.
- Enfoque intercultural – para una educación básica regular intercultural y bilingüe, revista cultural electrónica Construyendo nuestra interculturalidad, n° 4, Sept. 2007
- Intercomprehension - guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education, (2005), Peter Doyé, Council of Europe, Strasbourg.

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio i professori che mi hanno seguito durante la realizzazione di questa tesi: la professoressa Connan ed il professor Lenarduzzi.

Ringrazio le amiche dell' università, in particolare: Silvia, compagna di sfoghi, Federica, compagna di tesi e Lidia.

Ringrazio la mia famiglia, il mio punto fisso, in particolare:

- mamma, consolatrice perfetta,
- papà, che di soddisfazioni non ne da molte, ma quando ne da potresti spaccare il mondo,
- Marco, per la perenne allegria (quasi estenuante) che porta in famiglia,
- nonna, che ha quasi pianto di gioia quando ha saputo l'esito positivo dell'ultimo esame,
- la nonna che non c'è più, ma che anche grazie a lei sono quello che sono.

Un ringraziamento agli amici, quelli di sempre e quelli con cui ci si vede meno, per i momenti di svago ed i momenti più seri di scambi di idee. In particolare ringrazio Giulia, sempre pronta a tirarmi su il morale e Maria, compagna di studio e pause in biblioteca, nonché compagna di sfoghi di ogni tipo.

Un grazie speciale a Gianmario, che ha sofferto con me durante la preparazione degli ultimi esami e la stesura di questo lavoro, sacrificando anche quei pochi momenti insieme per aiutarmi; sono sicura che tutti questi sforzi e sacrifici non saranno stati inutili. Ce la faremo.

