

Formarsi teatralizzando

Eliana Terzuoli

Vicepresidente Sezione ANILS di Firenze

42

Premessa introduttiva

Gli articoli che seguono questa breve presentazione sono descrittivi di attività di formazione nelle quali lo strumento di apprendimento è stato il linguaggio teatrale. Essi sono riferiti a percorsi universitari di apprendimento della lingua e della didattica della lingua realizzati alla Facoltà di Scienze della formazione all'interno dei moduli di lingua straniera francese in cui è stata inserita come strategia principale di apprendimento la comunicazione teatrale. Le allieve, future insegnanti di scuola elementare, che li presentano hanno partecipato a un modulo semestrale di formazione linguistica e didattica.

Il primo articolo tratta di un lavoro a partire dalla fiaba *La Belle et la Bête*. Il percorso ha previsto la trasformazione delle varie parti del testo in quadri viventi dove i personaggi erano gli studenti stessi, con brevi dialoghi e la presenza di una voce narrante che collegava i quadri. Per questo primo lavoro l'apprendimento della lingua e il suo insegnamento sono stati inseriti in un percorso progettuale: creare immagini plastiche, sintesi dei vari passaggi della fiaba, da presentare in una giornata di formazione degli insegnanti. Il fatto di essere coinvolti in un progetto ha permesso di

realizzare i seguenti obiettivi:

- partecipare in modo responsabile al processo di apprendimento;
- creare un'armonia nel gruppo di lavoro;
- esercitarsi in un lavoro cooperativo;
- esercitare l'apprendimento su se stessi e produrre un materiale riutilizzabile nel futuro lavoro di insegnante.

Il lavoro di sintesi ha significato lavorare su lessico e strutture; la creazione dei quadri, lavorare su se stessi e il proprio rapporto con lo spazio e con il corpo. Alla fine del percorso gli allievi avevano approfondito le loro conoscenze linguistiche ma anche sperimentato su se stessi strategie di apprendimento che avrebbero potuto riutilizzare nel loro lavoro con i bambini.

Il secondo articolo tratta di un lavoro di messa in scena di una delle fiabe più celebri di Perrault, *Cappuccetto rosso*, e della trasposizione del percorso su una classe di scuola materna.

Questo secondo percorso, che è stato anche oggetto di riflessione profonda in una tesi, ha visto le allieve impegnate in un lavoro di trasformazione teatrale della fiaba.

Il percorso ha comportato apprendimento di strutture e lessico, passaggi da testo narrativo a testo teatrale con la conoscenza dello specifico di questo linguaggio, apprendimento di un lessico determinato ma, soprattutto, per le allieve, un lavoro su se stesse – nel momento della messa in scena – in cui si sono esercitate la complessità del linguaggio teatrale e la competenza di riferire pubblicamente fatti e sentimenti. Un lavoro che è estremamente formativo per l'insegnante, che durante la sua professione si trova costantemente in relazione con un pubblico che deve coinvolgere nel suo percorso secondo gli obiettivi che si è posto. In questo contesto, la lingua e le sue strutture sono passate naturalmente come



© Thinkstock, 2014

oggetto di indispensabile apprendimento, nella piena responsabilità delle allieve che avevano il compito di comunicare. La caratteristica della comunicazione teatrale, fatta di un verbale e non verbale che coinvolge interamente il partecipante con tutti i suoi sensi, ha favorito un apprendimento diretto e indiretto molto forte della lingua. Un'allieva ha sperimentato il percorso nelle classi di scuola materna dove insegnava il percorso fatto su se stessa e ha coinvolto i bambini in un apprendimento precoce della lingua attraverso il teatro. L'azione ha avuto un tale successo che si è diffusa anche

alle altre sezioni e poi alle scuole elementari che hanno voluto partecipare a questo percorso sperimentando il linguaggio teatrale nell'apprendimento della lingua. Altri insegnanti sono stati formati e hanno fatto percorsi di messa in scena.

Presentiamo quindi qui di seguito i due articoli descrittivi dei percorsi, in quanto riteniamo utile comunicare questa strategia di apprendimento fondamentale per le lingue straniere. Il teatro infatti, data la sua complessità di comunicazione, permette

- di apprendere in modo forte e duraturo strutture e lessico;
- e favorisce

- un apprendimento responsabile;
- una comunicazione corretta formalmente in quanto finalizzata al messaggio verso gli altri;
- una collaborazione nel senso di lavoro cooperativo ma anche di condivisione di obiettivi.

Offriamo gli articoli all'attenzione di colleghi e colleghe che potranno utilizzare la stessa strategia.

Articolo 1: Roberta Lazzareschi, *La belle et la bête*.

Articolo 2: Tiziana Giacomini, *Formare e formarsi con il teatro*.

* Tutti i materiali che non possiamo allegare all'articolo: foto, video ecc., possono essere richiesti scrivendo a: e.terzuoli@gmail.com.

La Belle et la Bête

Roberta Lazzareschi

Nella società odierna, per definizione società della comunicazione, è sempre più importante educare ed essere educati a un positivo approccio comunicativo che vada oltre il semplice scambio di parola. Nell'attuale panorama multimediale è necessario quindi acquisire competenze comunicative che rendano possibili scambi relazionali. Inoltre, nel contesto multiculturale in cui oggi viviamo e operiamo, di fondamentale importanza è l'acquisizione di competenze linguistiche attraverso la conoscenza di lingue altre. Tale conoscenza non si deve fermare solo all'aspetto fonologico e morfosintattico della lingua, ma deve necessariamente includere il contesto culturale del paese che tale idioma porta con sé.

Da questa consapevolezza è nata l'esperienza di studio sulla lingua francese fatta da un gruppo di docenti/studentesse della Facoltà di Scienze della formazione di Firenze, guidati dalla professoressa Eliana Terzuoli. Tale esperienza può essere considerata un esempio di approccio educativo-didattico alla L2 che può ripetersi in ambito scolastico, opportunamente diversificato a seconda degli ordini di scuola e rispettoso dei livelli di maturazione dei discenti, al fine di far acquisire agli alunni competenze linguistiche che vadano oltre il livello di sopravvivenza. Per mettere in atto il progetto di studio è stato necessario pensare a un ambiente di apprendimento ideale che creasse momenti comunicativi idonei a

coinvolgere tutti i componenti del gruppo e rendesse possibile lo svolgersi delle attività in situazione, dando vita a un contesto il più possibile simile a quello in cui la lingua viene utilizzata. Mezzo più adatto allo scopo si è rivelata l'attività teatrale. Attraverso la costruzione di set scenografici semplici e la drammatizzazione è stato possibile infatti ricreare il contesto più congeniale al percorso educativo-didattico di L2 da intraprendere. L'idea di dar vita a una rappresentazione teatrale ha permesso ai docenti/studenti di lavorare con la lingua francese su diversi fronti: produzioni video, registrazioni, rielaborazione dei contenuti, produzione di testi, drammatizzazione, ma soprattutto ha fatto sì che i docenti/studenti stessi fossero

TABELLA 1 – PUNTI ESSENZIALI PER L'AVVIO DELL'ATTIVITÀ

Introduction	Motiver le parcours choisi: <ul style="list-style-type: none"> ■ motivation des élèves: faire expérience dans une autre langue ■ motivation de l'enseignant: aider les élèves à découvrir l'importance de la communication et de la discussion pour la socialisation
École /Établissement scolaire	<ul style="list-style-type: none"> ■ Type d'école: école primaire ■ Position: ville ■ Caractéristiques: locaux modernes, salles de classe grandes
Public (classe)	<ul style="list-style-type: none"> ■ année de cours: 4/5 ■ composition de la classe: 18 élèves dont 7 garçons et 11 filles) ■ provenance géographique: même ville/nations différentes ■ niveaux sociaux et culturels: classe ouvrière ■ intérêts: hobby, sport, musique ■ présence d'élèves qui ont des problèmes: un élève handicapés
Niveau	■ A1
Période de l'année	■ Toute l'année
Temps de réalisation (durée)	■ deux heures par semaine
Lieu	■ Salle de classe, laboratoire de communication, salle vidéo...
Contenu	<ul style="list-style-type: none"> ■ Connaître et se présenter ■ Choisir un conte de fées ■ Identifier les personnages et leurs aspects psychologiques ■ Choisir un rôle et des objets représentant les différents personnages ■ Diviser l'histoire selon l'ordre et la structure de différents cadres avec leurs personnages ■ Production et interprétation ■ Documentation par de photos et des séquences audio-vidéo
Matériel(s)	■ Photocopies; manuel (littérature) ou méthode (langue); diapositives; vidéos...
Outils	■ Tableau noir; téléviseur; ordinateur + Internet, projecteur...

TABELLA 2 – OBIETTIVI FORMATIVI E COGNITIVI

Objectifs formatifs	Objectifs cognitifs
<ul style="list-style-type: none"> ■ Être responsable de la gestion de son propre travail. ■ Savoir travailler en équipe (développer l'esprit de collaboration); ■ Savoir exploiter son imaginaire; ■ Développer l'esprit critique; ■ Être capable de négocier ses propres idées; ■ Être en mesure d'entrer dans la peau de quelqu'un; ■ Savoir respecter les règles d'un jeu. ■ Renforcer la conscience de soi-même ■ Développer l'autocritique et l'autoévaluation et l'autodiscipline; ■ Respecter les idées des autres; ■ Apprendre à percevoir la diversité comme une valeur. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ savoir réinvestir dans un but précis les connaissances acquises antérieurement dans différents domaines disciplinaires; ■ Savoir raconter, mémoriser, résumer... ■ Transférer les connaissances acquises dans des différentes situations; ■ Savoir comprendre des textes écrits; ■ Savoir comprendre des messages oraux; ■ Savoir écrire (réécrire) des textes; ■ Savoir produire des messages oraux; ■ Savoir argumenter à l'oral; ■ Savoir interagir dans une conversation.

TABELLA 3 – OBIETTIVI LINGUISTICI

Objectifs linguistiques
<ul style="list-style-type: none"> ■ grammaire (partitif, conjugaison des verbes..., les possessifs...) ■ lexicale, et lexicale de spécialité (littérature, civilisation, argot...), enrichir son vocabulaire ■ structures linguistiques (forme négative, forme interrogative, période hypothétique, futur proche, passé récent...)

protagonisti attivi del percorso educativo-didattico che in seguito esemplificheremo.

Nella TABELLA 1 SONO evidenziati, spiegati in sintesi ed esemplificati i punti essenziali su cui è stata posta attenzione per l'avvio dell'attività.

Sono stati inoltre declinati gli obiettivi formativi e cognitivi da raggiungere al termine dell'attività, come si vede nella TABELLA 2.

Nonché gli obiettivi linguistici, come nella TABELLA 3.

La fase successiva ha reso necessaria la scelta di una storia dalla quale ricavare il copione per la rappresentazione teatrale da mettere in atto. Come già accennato sopra, nello studio di una lingua altra non bisogna dimenticare l'importanza della conoscenza della cultura del paese in cui essa è lingua madre: è per questo motivo che, per l'attività di rielaborazione del testo, sono stati presi in considerazione documenti originali in lingua francese. L'utilizzo di documenti originali è infatti uno dei principi importanti de l'*approche communicative* che ha aperto la strada a l'*approche actionnelle* per il quale l'individuo deve essere autonomo nella pratica della lingua per riuscire a mettersi in relazione con le persone del paese in cui tale lingua è parlata. Questa metodologia considera l'individuo "attore sociale" e, in quanto tale, lo educa a diventare capace di comunicare. L'attenzione si è dunque focalizzata su testi di letteratura francese e, in particolare, sulla fiaba *La Belle et la Bête* di Mme Leprince de Beaumont. L'attenta lettura del testo ha condotto allo studio di personaggi, ambienti, situazioni. Inoltre

l'utilizzo di altri mezzi medialti come riproduzioni video e registrazioni è stato utile per l'attività di ascolto in lingua della narrazione dei fatti e dei dialoghi fra personaggi, così come le registrazioni delle performance dei docenti/studenti hanno reso possibile la riflessione e l'autocorrezione sulla pronuncia. L'ascolto di brani e dialoghi in lingua è infatti un altro fattore molto importante per l'acquisizione di una certa padronanza linguistica riguardo la comprensione, l'espressione orale e scritta, la conoscenza di elementi lessicali, di regole morfosintattiche e fonologiche. Ulteriore tappa è stata la produzione del copione attraverso lo studio e la rielaborazione del testo. Nella messa in atto del copione l'attività di drammatizzazione ha fatto sì che i docenti/studenti diventassero "attori sociali" e protagonisti attivi di momenti comunicativi reali in contesti situazionali molto simili a quelli reali. L'esperienza di studio attivo ha permesso di "vivere" la *langue étrangère* grazie all'azione diretta, contribuendo anche a dare spunti di riflessione su un metodo più dinamico per progettare percorsi educativo-didattici in L2.

Di seguito (v. SCHEDA I) si riportano i contenuti trattati, con gli alunni/docenti, negli incontri tenutisi a cadenza settimanale e il copione realizzato.

SCHEDA I – CONTENUTI TRATTATI DURANTE GLI INCONTRI

Les contenu de chaque leçon, sont :	
1°/3° leçon:	<ul style="list-style-type: none"> tous les enfants du monde sont égaux, donc les enfants français aussi aiment les contes; comparaison entre les contes les plus lus en Italie et en France; choix de certains contes, en langue française, à écouter; choix d'un conte à dramatiser.
4°/5° leçon:	<ul style="list-style-type: none"> connaissance approfondie, en langue française, du conte choisi.
6°/7° leçon:	<ul style="list-style-type: none"> recherche des personnages et de leurs rôles; détermination des différents lieux de fond; subdivision de l'histoire en scènes.
8°/10° leçon:	<ul style="list-style-type: none"> reproduction de chaque scène par le dessin.
11°/13° leçon:	<ul style="list-style-type: none"> production des dialogues des personnages et narration.
14°/15° leçon:	<ul style="list-style-type: none"> attribution des différents rôles; détermination des caractéristiques de chaque personnage et de l'objet qui le caractérise; hypothèse pour la réalisation des costumes;
16°/18° leçon:	<ul style="list-style-type: none"> réalisation des costumes; choix de la base musicale et des effets sonores.
19°/21° leçon:	<ul style="list-style-type: none"> composition des tableaux vivants.
22°/24° leçon:	<ul style="list-style-type: none"> répétitions avec narrateur et dialogues; filmage et visionnage du film.
25°/26° leçon:	<ul style="list-style-type: none"> préparation du décor.
27°/28° leçon:	<ul style="list-style-type: none"> répétitions générales.

PRÉSENTATION

NARRATEUR: ssshhh...
l'histoire va commencer

Faites attention parce qu'il n'y a pas beaucoup de mots mais des sons, des couleurs, des images qui vous feront voyager dans un pays extraordinaire.

Il était une fois, dans un pays lointain, une fille si belle que tout le monde l'appelait Belle...



Bibliografia

- AA.VV. (2001), *Étonnants Classiques. De L'éducation. Apprendre et transmettre de Rabelais à Pennac*, Anthologie, GF Flammarion, Paris.
- DICHIRICO C. (1999), *Programmazione e lingua straniera. I curricula e la metodologia*, Cetem, Milano.
- LOMBARDI M., TERZUOLI E. (2004), *Studi per l'insegnamento delle lingue europee: atti della prima e seconda giornata di studio Firenze, 2002-2003* (capitoli *La voce della letteratura* e *Del potere e della comunicazione linguistica*), University Press, Firenze.
- LOMBARDI M., TERZUOLI E. (2005), *Percorsi di formazione del*

- docente di lingue* (capitolo *La parola in azione. La classe di lingua e letteratura – Un atelier di comunicazione*), Edizioni CLUEB, Bologna.
- Mme LEPRINCE DE BEAUMONT (2009), *La Belle et la Bête*, Folio Cadet, Éditions Gallimard, Paris.
- TAGLIANTE C. (2006), *La classe de langue*, Nouvelle édition CLE International, Paris.
- TERZUOLI E. (2009), "La classe, teatro della comunicazione", in *Lingue e nuova didattica*, n. 1/3, Edizioni Eli, Ancona.
- TERZUOLI E. (2011), *Una scuola che parla* (capitolo *Il teatro nella formazione*), Edizioni Aracne, Ariccia.

Formarsi e formare nelle lingue attraverso il teatro

Resoconto di una esperienza

Tiziana Giacomini

Docente di scuola primaria

Il presente articolo è da collocarsi nell'ambito di un progetto di ricerca e di convenzione tra la Facoltà di Scienze della formazione primaria e l'Istituto e la scuola francese di Firenze. Presentato nella mia tesi di laurea, quanto segue è la testimonianza di come attraverso la metodologia teatrale si possa avere una buona formazione e insegnare le lingue straniere nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

1. Formazione universitaria: la mia esperienza di laboratorio teatrale

Il mio approccio al teatro in lingua è nato a seguito della preparazione all'esame di lingua francese, nell'anno accademico 2009-2010. A quei tempi lavoravo nella scuola dell'infanzia per cui conoscevo già l'importanza del gioco e della drammatizzazione come strumenti primari di conoscenza, ma è stata la didattica della lingua straniera con il suo laboratorio di pratica teatrale per me una vera occasione di crescita. Il valore che ha avuto questa esperienza è stato molto elevato, tante sono state le ricadute positive. A seguito della mia formazione, ho iniziato a fare

teatro in lingua francese con miei alunni, trasferendo nella mia classe quanto appreso. Successivamente si sono poi creati una serie di progetti di apprendimento precoce alle lingue, attualmente in corso, che hanno coinvolto più scuole anche con scambi di alunni.¹ E tutto ciò è particolarmente significativo in quanto si è promosso e incoraggiato non solo l'apprendimento delle lingue, ma anche la collaborazione e la cooperazione a livello di rinnovamento didattico e pedagogico su un piano transazionale, in linea con quelle che sono le politiche linguistiche europee. E a parer mio, tutto ciò è veramente molto bello, considerato poi che, nella scuola, noi insegnanti spesso notiamo una reale mancanza di metodologie che mettono veramente lo studente al centro del processo di apprendimento-insegnamento e che comportano l'uso delle risorse di ogni apprendente. Certamente il teatro, con il suo linguaggio complesso e ricco di stimoli, consente pienamente di soddisfare appunto questi bisogni individuali relativi alle modalità di apprendimento e ai vari tipi di intelligenza (Gardner 1983). Il teatro,

consente veramente di passare da una centralità del contenuto a una centralità dell'alunno. Affermo questo sulla base della mia esperienza personale. Fin dall'inizio, infatti, mi sono sentita veramente coinvolta, "travolta" oserei dire, nel vero senso della parola. Il coinvolgimento affettivo ed emotivo fin dall'inizio è stato notevole: sono stata "costretta" a mettermi in gioco e a condividere esperienze ed emozioni. Numerosi sono stati gli aspetti positivi non solo a livello personale ma anche a livello di gruppo-classe. Penso sia stato proprio il teatro a farci sentire noi studentesse più vicine. La sua dimensione ludica e giocosa certamente ha dato un grande impulso non solo alla motivazione e allo studio della lingua, ma anche al piacere di stare insieme, alla gioia e al gusto di imparare. È proprio vero che "l'apprendimento profondo ha luogo quando c'è un coinvolgimento emotivo" (Lombardi, Terzuoli 2004:198). Tutto ciò in ogni caso non sarebbe stato possibile senza la presenza della professoressa Eliana Terzuoli, mia docente e relatrice di tesi, nonché supervisore dei progetti, che ha guidato questo laboratorio.

¹ Sono stati coinvolti nel progetto il 1° Circolo di Piombino (LI) e l'Istituto comprensivo di Venturina (LI) con la scuola Primaria di Campiglia M.ma.

1.1. La descrizione dell'esperienza

Il laboratorio teatrale ha previsto lezioni-atelier, caratterizzate da due parti: una di pratica teatrale e una di scrittura teatrale. Tutto il lavoro si è svolto in lingua.

Il percorso operativo si è articolato nelle seguenti fasi:

1. giochi ed esercizi di animazione teatrale;²
2. lavoro sul testo originale di Charles Perrault *Le Petit Chaperon Rouge*;³
3. costruzione dei personaggi;
4. realizzazione del copione;
5. rappresentazione teatrale.

Abbiamo lavorato su quattro piani differenti: il corpo, lo spazio e l'espressione della lingua francese.

Imparare una lingua straniera è infatti qualche cosa di più che conoscere regole grammaticali, la competenza comunicativa non si esaurisce con la correttezza grammaticale della lingua, comunichiamo anche in altri modi non solo con la parola. Secondo il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, la competenza comunicativa in lingua può essere considerata come comprendente "la componente linguistica,⁴ sociolinguistica⁵ e pragmatica⁶" (Cangia 2008:9-13). Il lavoro sul testo ha previsto le seguenti tappe:

- lettura analitica e approfondita del testo;
- traduzione;
- conversazione guidata;
- presentazione sintetica in lingua.

La terza fase è stata rappresentata dalla costruzione dei personaggi. Abbiamo proceduto in tal modo:

- lettura espressiva della fiaba;
- costruzione della griglia;
- performance su *Chaperon Rouge*.

Più volte abbiamo ripercorso il testo per coglierne tutti i dettagli, abbiamo focalizzato l'attenzione sugli aspetti linguistici della descrizione fisica e morale quali: aggettivi, verbi, avverbi e lessico legato all'aspetto somatico e psicologico. Dopo aver individuato tutti gli elementi utili alla costruzione della griglia, abbiamo iniziato a costruire i personaggi: in una messa in comune ci siamo confrontate e abbiamo selezionato quelli più adatti, che poi abbiamo usato come base per la scrittura del copione (lavoro di manipolazione del testo).

A titolo esplicativo, riporto qui di seguito (v. TAB. 4) parte del materiale prodotto.

Successivamente, ciascuna di noi alunne ha scritto una presentazione alla prima persona di *Chaperon Rouge* (il personaggio si racconta) tenendo conto sia degli elementi della griglia che della propria capacità creativa, e l'ha rappresentata alle compagne. Abbiamo così occupato uno spazio pubblico e fatto i conti con il nostro movimento, la nostra espressione e con la validità stessa della nostra *performance*.

C'è stato anche un uso del lessico, un reimpiego delle strutture linguistiche studiate e uno sviluppo di capacità orali. Il gruppo ha giudicato la prestazione e fatto delle riflessioni. Sono stati valutati gli "errori" legati alla gestualità e al movimento oppure alla pronuncia (Terzuoli 2004).

La realizzazione del copione

La prima stesura del copione è stata fatta da ciascuna di noi individualmente; successivamente, dopo aver confrontato i nostri lavori, sulla base di questi lo abbiamo riscritto. Abbiamo utilizzato il testo originale, cercando di interpretarlo, nello stesso tempo però la trama della storia si è integrata anche con il nostro immaginario e il nostro vissuto. È stato un lavoro creativo. Abbiamo semplificato i dialoghi originali dei personaggi creando dei mini-dialoghi, aggiunto nella prima scena una presentazione in prima persona di *Chaperon Rouge* e un coro, doppiato poi il personaggio del lupo e triplicato quello di Cappuccetto Rosso. Attraverso questa moltiplicazione dei personaggi abbiamo voluto mettere in luce le varie sfaccettature dell'io e nello stesso tempo questa si è rivelata una strategia che ha permesso a ciascuna di noi di rappresentare una parte. Abbiamo scelto i ruoli da interpretare (v. SCHEDA 2).

2 Sequenza tipo: 1. esercizi di rilassamento e di respirazione; 2. esercizi di gestione della voce; 3. esercizi di movimento; 4. esercizi sulla fiducia; 5. esercizi di imitazione; 6. esercizi di improvvisazione. Questa sequenza tipo ha permesso di creare nel gruppo un'atmosfera adeguata al lavoro teatrale: rilassamento e ascolto, agilità, capacità di contatto e cooperazione e libera espressione.

3 PERRAULT C. (2008), *Contes*, Le livre de poche, Paris. L'uso del materiale autentico viene proposto anche dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

4 Aspetto lessicale, aspetto fonologico e aspetto sintattico della lingua.

5 Condizioni d'uso, regole di cortesia, differenze di registro.

6 Organizzazione dei messaggi, giusta sequenza dei messaggi: ha come obiettivo raggiungere la funzione comunicativa.

TABELLA 4- GRILLES DES CONSTRUCTION DES PERSONNAGES

Nom	Le Petit Chaperon Rouge	La mère	La mère-grand	Le loup	Les bûcherons
Aspects Psychologiques	Ingénue, naive	Elle aime bien sa fille	Elle aime bien sa petite-fille	Il est rusé	Fatigués
Aspects physiques	Jolie, petite-fille	Elle envoie sa fille chez la grand-mère	Cheveux longs gris	Il a des grands yeux, des grandes oreilles, une grande bouche	Jeunes
Actions	Elle part aussitôt, elle passe par le bois, elle rencontre le loup, elle dit au loup où elle va, elle s'attarde dans le bois, elle frappe à la porte, elle entre et va au lit avec sa grand mère et lui pose des questions sur son aspect physique	Elle est préoccupée	Elle répond au loup	Il marche dans le bois, il pose des questions à la fillette, il court, il arrive à la maison de la grand-mère, il frappe, il répond aux questions du Petit Chaperon Rouge, il la mange	Ils coupent les arbres
Ce qu'il dit	<p>"Je vais voir ma mère-grand, et lui porter une galette avec un petit pot de beurre que ma mère lui envoie"</p> <p>"Oh oui! C'est par-delà le moulin que vous vovez tout là-bas, là-bas, à la première maison du village"</p> <p>"C'est votre fille le Petit Chaperon Rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie"</p> <p>"Ma mère grand, que vous avez de grands bras"</p> <p>"Ma mère grand, que vous avez de grandes jambes"</p> <p>"Ma mère grand, que vous avez de grandes oreilles"</p> <p>"Ma mère grand, que vous avez de grands yeux"</p> <p>"Ma mère grand, que vous avez de grandes dents"</p>	"Va voir comme se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade, porte-lui une galette et ce petit pot de beurre"	"Qui est là?" "Tire la chevillette, la bobinette cherra"	<p>"Où tu vas?"</p> <p>"Demeure-t-elle bien loin?"</p> <p>"Eh bien! Je veux l'aller voir aussi, je m'y en vais par ce chemin ici, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui plus tôt y sera"</p> <p>"C'est votre fille le Petit Chaperon Rouge qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie"</p> <p>"Qui est là?"</p> <p>"Tire la chevillette, la bobinette cherra"</p> <p>"Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi"</p> <p>"C'est pour mieux t'embrasser ma fille"</p> <p>"C'est pour mieux courir mon enfant"</p> <p>"C'est pour mieux écouter mon enfant"</p> <p>"C'est pour mieux voir mon enfant"</p> <p>"C'est pour te manger"</p>	Ils chantent: "Voilà, voilà le Petit Chaperon, il court, il court, loin de sa maison, il va, il va apporter à sa Mémé un petit pot de beurre dans son panier"
Comment le dit	Ton naturel, ton stupéfait	Ton naturel	Ton naturel, à haute voix	Ton naturel, ton qui dénonce complaisance, voix d'enfant	À haute voix
Histoire			Elle est malade	Il a une grande faim	Ils travaillent dans la bois
Objet	Un petit panier, une galette, un petit pot de beurre	Du beurre et une galette	Lit et couverture		Scies
Rôle	C'est la protagoniste du conte, c'est la victime	Rôle secondaire	Elle a le rôle de servir au loup pour arriver à son but	C'est l'antagoniste il a le rôle du "méchant"	Ces sont des Figurants, dont la présence empêche le loup de manger le Petit Chaperon Rouge au moment de leur première rencontre
Métier		Elle est menagère		Le loup	Bûcherons
Lieu	La maison de la mère, le bois, la maison de la grand-mère	Sa maison	Sa maison	Le bois, la maison de la grand-mère	Le bois
Habillement	Elle a un manteau avec un chaperon rouge	Tablier	Chemise et bonnet de nuit		Chemise à tableaux et bottes

UNE CONTE EN SCÈNE
LE PETIT CHAPERON ROUGE

Interprètes

- **Gerarda.** Le Petit Chaperon Rouge scène I, II. Le loup scène IV, VII.
- **Tiziana.** La mère scène II. Le bûcheron scène III. La grand-mère scène V. Le Petit Chaperon Rouge scène VII.
- **Laura.** Le loup scène III.
- **Chiara.** Le loup scène III. Le bûcheron scène III.
- **Serena.** Le loup scène V, VII.
- **Lisa.** Le Petit Chaperon Rouge scène VI, VII.
- **Chœur.**

Costumes

- 1 manteau rouge avec un capuchon
- 1 longue queue et deux oreilles
- 1 châte

Objets

- 1 galette
- 1 pot de beurre
- 1 petit panier
- 2 bâtons
- 1 lit
- 1 table
- 1 couverture

SCÈNES**I Scène** (Le Petit Chaperon Rouge)

Tous les acteurs, dans le rôle du petit Chaperon Rouge, entrent en scène l'un après l'autre et, après un défilé devant le public, ils se présentent à leur gré.

Ou

I Scène Le Petit Chaperon Rouge (Gerarda) entre en scène en sautillant et se présente:

“Bonjour, je suis le Petit Chaperon Rouge. Je suis une fillette très jolie et ingénue parce que je suis très jeune. J'habite avec ma mère dans un petit village, j'adore mettre mon manteau rouge avec un capuchon rouge, c'est pourquoi on m'appelle Le petit Chaperon Rouge.”

Chœur: *“Elle jolie, elle mignonne mais naïve, trop naïve.”*

II Scène (La mère, le Petit Chaperon Rouge)

La mère entre avec un panier: *“Va voir comment se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade, porte-lui une galette et ce petit pot de beurre.”*

Le Petit Chaperon écoute et dit: *“Ça va maman. J'y vais tous de suite,”* et sort (à droite). (La mère sort à gauche.)

III Scène (Le Petit Chaperon Rouge, le loup, deux bûcherons)

Dans le bois. Le Petit Chaperon Rouge entre en sautillant.

Dans le fond il y a deux bûcherons qui coupent le bois.

Le loup entre du côté droite, voit la fille et dit: *“Où tu vas?”*

Le Petit Chaperon Rouge sans crainte répond: *“Je vais voir ma mère-grand, et lui apporter une galette et un petit pot de beurre que ma mère lui a envoyés.”*

Le loup (faisant semblant de rien): *“Où elle habite?”*

Le Petit Chaperon Rouge: *“Là bas, à l'entrée du village.”*

Le loup: *“J'y vais aussi. Tu passes par ici et moi par là. Voyons qui arrive le premier,”* et sort en courant.

IV Scène (Le Petit Chaperon Rouge)

Le Petit Chaperon Rouge se met à cueillir des fleurs, puis il sort.

V Scène (Le loup, la grand-mère)

La maison de la grand-mère. Elle est dans son lit.

Le loup frappe à la porte: *“Toc, toc, toc, toc.”*

La grand-mère: *“Qui est là?”*

Le loup (en contrefaisant la voix du Petit Chaperon Rouge): *“Mémé, c'est moi, votre petite fille. Je vous apporte une galette et un pot de beurre.”*

La grand-mère: *“Tire la chevillette.”* La porte s'ouvrira. Il se jette sur la femme et la mangea.

VI Scène (Le Petit Chaperon Rouge, le loup)

Le loup est dans le lit.

Le Petit Chaperon Rouge arrive et frappe: *“Toc, toc.”*

Le loup (avec sa voix grosse): *“Qui est-là?”*

Le Petit Chaperon Rouge (d'abord épouvanté, puis tranquille): *“Mémé, c'est moi, votre petite fille. Je vous apporte une galette et un pot de beurre.”*

Le loup (d'une voix plus douce): *“Tire la chevillette.”* La porte s'ouvrira.

Le Petit Chaperon Rouge entre.

Le loup: *“Mets tout sur la table et viens te coucher avec moi!”*

Le Petit Chaperon Rouge se déshabille et entre dans le lit.

Elle examine la femme et s'émerveille.

VII Scène

Les 4 nouveaux personnages entrent en scène et vont se mettre tous autour du lit, l'un en face de l'autre (1 loup et 1 Petit Chaperon Rouge).

Le Petit Chaperon Rouge qui est déjà dans le lit dit: *“Ma mère-grand, que vous avez de grands bras!”* “C'est pour mieux t'embrasser, ma fille.”

Le loup: *“C'est pour mieux t'embrasser, ma fille.”*

II Petit Chaperon Rouge: *“Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes!”*

II loup: *“C'est pour mieux courir, mon enfant.”*

III Petit Chaperon Rouge: *“Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles!”*

III loup: *“C'est pour mieux écouter, mon enfant.”*

I Petit Chaperon Rouge: *“Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux!”*

I Le loup: *“C'est pour mieux voir, mon enfant.”*

II Petit Chaperon Rouge: *“Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents!”*

Tous les loups: *“C'est pour te manger,”* et ils sautent sur les Petit Chaperon Rouge et les mangent.

Abbiamo sviluppato capacità di sintesi, di confronto e di collaborazione. Prima di passare alla rappresentazione finale, abbiamo fatto molte prove e ripetizioni. In itinere abbiamo modificato movimenti che non avevano completa coerenza con i dialoghi, corretto la pronuncia e imparato a utilizzare lo spazio scenico. La valutazione del nostro lavoro (osservazioni in itinere di gruppo, foto, riprese video, riflessioni e verbali) si è tradotta in momenti di crescita, sia in termini di performance, sia in termini di relazione e formazione personale.

2. I progetti di apprendimento precoce delle lingue che mi hanno coinvolto: *Le Petit Chaperon Rouge*

Dopo aver sperimentato in prima persona la validità della metodologia teatrale per un apprendimento della lingua francese, nello stesso anno scolastico 2008-2009 ho trasferito nella mia classe con i miei alunni quanto appreso. Nasce così *Le Petit Chaperon*

Rouge, rappresentato da bambini di tre anni.

2.1. La descrizione del progetto

Il progetto è stato realizzato nella scuola dell'infanzia Ponte di Ferro del 1° Circolo didattico di Piombino (LI), dove allora prestavo servizio, e ha coinvolto il mio gruppo di lavoro, i bambini di tre anni.⁷ In seguito a questo primo esperimento, il 1° Circolo di Piombino ha avviato progetti di bilinguismo (inglese e francese) fin dai tre anni.⁸ Il percorso didattico si è articolato in più fasi. Molte sono state le esperienze e le attività proposte: espressive, manipolative, linguistiche e psicomotorie. La scelta di fondo del progetto è stata quella di far avvicinare i bambini a una lingua straniera in modo divertente e "naturale".⁹ Ho utilizzato la metodologia ludica e teatrale come realizzazione dell'approccio formativo-comunicativo. Secondo una visione glottodidattica esperienziale ho fatto accostare i bambini alla lingua straniera in modo diffuso anche nei diversi momenti della giornata.¹⁰

*I Fase. Lettura della cartolina e ascolto della canzoncina inviataci dal gatto Gigetto.*¹¹

Ci raduniamo nella stanza di psicomotricità e apriamo la busta: è una cartolina-fotografia del nostro amico Gigetto, la leggiamo: "Un bonjour de Paris ici les souris sont exquisés!... Dimenticavo, vi ho mandato anche un regalino. Ciao il vostro amico Gigetto." Ascoltiamo:

"Voilà, voilà le Petit Chaperon, il court, il court, loin de sa maison, il va, il va apporter à sa Mémé un petit pot de beurre dans son panier!"¹²

*II Fase. Conversazione sulle preconoscenze dei bambini sulla fiaba di Cappuccetto Rosso e lettura del testo originario di Charles Perrault in lingua francese.*¹³ *Gioco*¹⁴ e disegno.

Dopo aver letto il racconto improvvisiamo le prime scenette e giochiamo con il puzzle di *Chaperon Rouge*. Leggiamo il racconto con le immagini.¹⁵

*III Fase. "Passa la palla"*¹⁶ e "nome e gesto":¹⁷ giochi di presentazione e di saluto.

- 7 In alcune fasi si è avuta anche la partecipazione dei compagni più grandi di 4 e 5 anni.
- 8 Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia ci si riferisce alla scuola Ponte di Ferro.
- 9 Si intende con questo una acquisizione spontanea basata su scopi pragmatici di uso della lingua (*Second Language Acquisition*, metodo naturale di Krashen).
- 10 In quanto insegnante di sezione, la mia costante presenza all'interno della scuola ha reso possibile una continua reiterazione del processo comunicativo in lingua straniera e ha favorito un ulteriore contesto autentico di uso della lingua (routine dell'accoglienza e del pranzo).
- 11 Gatto Gigetto era un amico immaginario dei bambini, un gattino che viveva nella casa diroccata di fronte alla scuola. L'invenzione di questo personaggio animato mi ha permesso di introdurre il percorso didattico.
- 12 *Le Petit Chaperon Rouge*, parole di Pakita e musica di Jean Noe. La canzone è uno strumento glottodidattico che ha molteplici vantaggi sia sul piano della motivazione che su quello dell'apprendimento linguistico. Cfr. PAPA M. (2009), "L'uso delle canzoni nella classe di lingua straniera", in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 4-5, pp. 22-23.
- 13 La lettura del testo originale di Charles Perrault è stata semplificata e supportata con delle immagini. Mi aiuto inoltre con la mimica, il tono della voce e la gestualità.
- 14 Utilizzo libri illustrati e puzzle della fiaba di *Chaperon Rouge*.
- 15 Questa attività, che a prima vista può apparire piuttosto libera, è in realtà invece molto guidata e offre un importante contributo all'educazione linguistica (stimola competenze narrative dell'allievo in lingua madre invitandolo ad acquisire il "senso della storia"). DALOISO M. (2008), "Dall'immagine alla lingua: il Picture Book", in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 1-3, pp. 24-28.
- 16 Passo la palla al bambino che si trova alla mia destra e dico: "Je m'appelle Tiziana et toi?" Il bambino che riceve la palla risponde a sua volta rivolgendo la stessa domanda all'altro bambino che gli è accanto e così via. Oppure, tiro la palla a un compagno dicendo "Salut.." e mimo il gesto del saluto.
- 17 Mi presento: "Moi, je m'appelle Tiziana" e nello stesso tempo faccio un verso, ad esempio ruoto le mani, dopo di che chiedo: "Avete capito come mi chiamo?" Ripeto nuovamente il gesto finché qualcuno non comincia a imitarlo. Invito i bambini a ripeterlo, dopo di che, a turno, ciascuno di loro si presenta con il proprio gesto. Il gruppo risponde a specchio. DI PIETRO A., "Diario di gioco. Quando parto per un viaggio", in STACCIOLI G. (2004), *Culture in gioco*, Carocci, Roma, pp. 128-144.

Conoscenza e sperimentazione del colore rosso.

A partire da questa fase, attraverso il gioco iniziamo a salutarci e a presentarci in francese. Giochiamo con il colore rosso: propongo esperienze di manipolazione con il colore rosso. Questa attività, molto motivante, valida e gradita ai bambini, rappresenta un'ottima occasione per riproporre il lessico e consolidarlo (Daloiso 2009:172). Ha, inoltre una forte connotazione esperienziale e un alto valore formativo (promuove la percezione, l'azione e l'interazione, è un ottimo esercizio per sviluppare la motricità fine della mano e sviluppa la creatività).¹⁸

IV Fase. Presentazioni e saluti. Ascolto della canzoncina *Le Petit Chaperon Rouge*. Costruzione del gioco delle carte di Cappuccetto Rosso.

Aggiungiamo al nostro rituale di incontro la canzone *Le Petit Chaperon Rouge*.¹⁹ Per rendere il testo comprensibile si ricorre

all'utilizzo di un supporto visivo e alla mimica. Attivo un laboratorio di costruzione²⁰ per giocare al gioco delle carte di Cappuccetto Rosso. Sfrutto ogni occasione per consolidare e introdurre lessico nuovo.

V Fase. Presentazione, saluti. La canzone di *Chaperon Rouge* e il gioco delle carte.

Giochiamo al gioco delle carte per acquisire il lessico e memorizzare le battute sceniche.²¹

VI Fase. Presentazioni e saluti. Contiamo le nostre presenze e cantiamo la canzoncina *Le Petit Chaperon Rouge*. Realizziamo la scenografia del bosco.

Da questo momento in poi iniziamo anche a contarci in lingua francese: "Un, deux, trois, quatre, cinq, six ...". Contare le presenze faceva già parte della nostra routine quotidiana. Sfrutto così questa occasione, per introdurre nuovo lessico. Giocare a contarci è una pratica quotidiana molto importante in quanto consente

ai bambini di familiarizzare con concetti astratti attraverso azioni concrete. Sul piano dell'esposizione alla lingua straniera è poi una situazione comunicativa autentica dove la lingua svolge una funzione precisa (Daloiso 2009a). Propongo di costruire il bosco di Cappuccetto per giocare poi al *gioco del teatro*.²²

VII Fase. Presentazioni e saluti. Ci contiamo e cantiamo la canzone *Le Petit Chaperon Rouge*. Realizziamo la casetta della nonna e di Cappuccetto Rosso.

Realizziamo ora anche la casetta di Cappuccetto Rosso e della nonna.²³ I comandi ai bambini sono dati sempre in lingua.

VIII Fase. Presentazioni e saluti. Le presenze. La canzone e la filastrocca *Le Petit Chaperon Rouge*. Realizziamo la mantellina di Cappuccetto Rosso.²⁴

Nel rituale di apertura introduco nuovi vocaboli e strutture linguistiche con una filastrocca. Anche in questo caso utilizzo immagini e mimo l'azione:

¹⁸ Per approfondimenti si rimanda al testo di MANCINI L. (2005), *Il linguaggio del colore*, edizioni junior, Bergamo.

¹⁹ Anche cantando facciamo concretamente lingua: "Facendo cantare e ascoltare le canzoni non si simula ma si utilizza la lingua straniera" (Crimi 2011:54).

²⁰ Ritagliamo venti rettangoli di 10x15 cm dal cartoncino rosso e coloriamo i personaggi e le scene principali della storia, ed esattamente: Cappuccetto Rosso, il lupo, la mamma, la nonna, il boscaiolo, il lupo che corre per andare dalla nonna, l'incontro tra il lupo e Cappuccetto nel bosco ecc. Aggiungo altri due personaggi: l'immagine di una streghetta e di una bambina che canta al microfono. Questo espediente mi darà l'opportunità di utilizzare il lessico dei colori e di consolidare il materiale linguistico della nostra canzoncina. Ritagliamo tutti i personaggi e li incolliamo sui cartoncini. Costruiamo anche la scatola. Realizzare il proprio gioco ha molteplici valenze educative ed è un importante fattore di sviluppo: sollecita un atteggiamento attivo e cooperativo e rende di sicuro il gioco successivo, il giocare, più affettivo (Staccioli 1988).

²¹ Distribuisco la carta a ciascuno bambino, che la guarda e la tiene coperta. Dopo aver visto la mia carta mi alzo e dico il nome del personaggio che possiedo oppure divento il personaggio stesso e drammatizzo la scenetta. I bambini devono indovinare il nome del personaggio o la scenetta. A turno ciascun bambino fa altrettanto. Li aiuto suggerendo i nomi e le battute finché ciascuno non è sufficientemente autonomo nella memorizzazione. Variazione del gioco delle carte: distribuisco le carte ai bambini e dal restante mazzo alzo una carta per volta e dico, ad esempio, alla figura di Cappuccetto Rosso il nome "*Chaperon Rouge*" e i bambini che hanno la stessa immagine si alzano e ripetono il nome del personaggio. Alla carta che rappresenta una bambina che canta dico "*Chante le refrain!*" e il bambino deve cantare la nostra canzone di Cappuccetto Rosso. A quella della streghetta dico "*Sorciere touche la couler....verd, rouge*" e il bambino deve correre a toccare il colore da me indicato. A quella del lupo che corre si deve fare un giro di corsa intorno ai compagni. Il percorso del gioco è flessibile: vario e adatto le domande e le regole a seconda del livello di apprendimento dei bambini.

²² Uniamo insieme dei fogli di carta da pacco bianca utilizzando colla e scotch, dopo di che faccio disegnare ai bambini, a turno, la scenografia del bosco. Successivamente, sempre a turno, lo coloriamo con spugnette e grossi pennelli. Sollecito i bambini a ripetere il nome dei colori che utilizziamo, sfrutto l'esperienza per introdurre e memorizzare nuovo lessico.

²³ Anche in questo caso, uniamo fogli di carta da pacco, i bambini a turno disegnano e pitturano usando le spugnette. Per facilitare il lavoro, attacco i grossi fogli alle pareti della stanza di psicomotricità.

²⁴ Servendoci di una mantellina vera, facciamo un cartamodello che poi ricalchiamo su carta crespata. Confezioniamo tre mantelline. Lavoro di gruppo.

*Tra la la tra la la,
c'est le loup,
le grand loup du bois,
il ne mange pas les filles,
il ne mange pas les gars,
il préfère la vanille,
les bonbons, le chocolat.*

IX Fase. Presentazioni e saluti.
Le presenze. La canzone e la filastrocca Le Petit Chaperon Rouge. Costruiamo le seghe dei boscaioli.

Continuiamo i nostri preparativi per giocare al nostro gioco del teatro: realizziamo le seghe dei boscaioli.²⁵ Giochiamo a far finta di essere *les bûcherons* che lavorano stanchi nel bosco, cantando la canzoncina di Cappuccetto Rosso.

X Fase. Presentazioni e saluti. La canzone e la filastrocca Le Petit

Chaperon Rouge. Realizzazione del gioco di Cappuccetto Rosso.

È il classico gioco dell'oca adattato alla fiaba di Cappuccetto Rosso.²⁶

XI Fase. Presentazioni e saluti.

La canzone e la filastrocca Le Petit Chaperon Rouge. Giochiamo al gioco di Cappuccetto Rosso.

Giochiamo al gioco di Cappuccetto Rosso: a turno viene lanciato il dado, i bambini sono le pedine e si gioca senza scarpe.

XII Fase. Il gioco passa la palla, giochi ed esercizi teatrali e il gioco del teatro. Rappresentazione grafica dell'esperienza.

A partire da questa fase, propongo una serie di attività propedeutiche al teatro, sul

modello fatto all'università nel corso del laboratorio teatrale in lingua francese adattandole ai bambini. Occorre rispettarne la sequenzialità.

1. Giochi di rilassamento e di respirazione.²⁷
2. Giochi con la voce.²⁸
3. Giochi di movimento.²⁹
4. Giochi di fiducia.³⁰
5. Giochi di simulazione e di improvvisazione.³¹

Il gioco del teatro: assegno i ruoli dei personaggi e iniziamo a provare le scene.³² Mano a mano che proviamo mi accorgo che dobbiamo lavorare molto ancora sulla gestualità, sul movimento e sull'uso dello spazio e che occorre dare subito ai bambini dei riferimenti spaziali per i movimenti, in modo che

²⁵ Servendoci di un cartamodello preparato da me precedentemente ricalchiamo l'immagine della sega su cartoni pesanti, invito i bambini a disegnare anche da soli la loro sega. Aiuto i bambini a ritagliarla, dopo di che ciascun bambino con i pennarelli ne colora il manico e riveste la lama con la carta stagnola.

²⁶ Realizziamo un percorso fatto di dodici caselle della grandezza di un foglio A3, utilizziamo alcune delle immagini dei personaggi e delle scenette utilizzate per realizzare il gioco delle carte. Faccio colorare con gessetti e matite. Con una grossa scatola costruiamo il dado. Per ogni casella è prevista una prova che i bambini devono superare. Le prove mirano al riutilizzo delle strutture linguistiche. Alleghiamo le regole al gioco.

REGLES DU JEU: Case n. 1: "Qui est-ce?"; Case n. 2: "Ue dit la mère."; Case n. 3: "Saluer."; Case n. 4: "Comme le Petit Chaperon Rouge, arrête-toi pendant un tour."; Case n. 5: "Chante le refrain!"; Case n. 6: "Qui est-ce?"; Case n. 7: "Sorcière touche le couler..."; Case n. 8: "Que dit le loup?"; Case n. 9: "Cours autour du groupe!"; Case n. 10: "Qui est-ce?"; Case n. 11: "Que dit le Petit Chaperon Rouge?"; Case n. 12: "Que dit le loup?"
Si la question essaie ne vient pas dépassé on rétrograde d'un compartiment.

²⁷ In piedi in cerchio, invito i bambini a compiere molto lentamente alcuni movimenti che via via vado a indicare come, ad esempio, rotazioni del capo, piegamenti con il busto, circonduzioni di spalle e di braccia ecc. Successivamente, faccio camminare lentamente i bambini sollecitandoli a respirare profondamente: accompagniamo l'esercizio muovendo le braccia in alto e in basso come per simulare il volo di un uccellino. Espiriamo. Invito tutti i bambini a sentire il proprio diaframma. I comandi sono dati in lingua.

²⁸ Disposti cerchio, inizio proponendo delle esperienze di educazione all'ascolto per migliorare le capacità uditive e percettive, ad esempio a turno ogni bambino va al centro, è bendato e deve riconoscere la voce di uno dei suoi compagni che gli dice semplicemente: "Chi sono?" Ripetiamo la stessa esperienza camuffando le voci, pronunciamo la parola "Ciao". Chi vuole utilizza anche l'espressione "Salut". Diventiamo ora gattini e pronunciamo la parola "miao, miao", cagnolini "bau, bau" ecc. Successivamente giochiamo con i suoni: imitiamo suoni di oggetti o rumori conosciuti, ad esempio lo squillo della sveglia, lo scroscio dell'acqua ecc. Giochiamo con i suoni delle vocali: faccio ripetere il suono eee, uuu, ooo pronunciandolo con più intonazioni (a voce alta, normale, altissima, bassa, senza voce). Giochiamo con le voci degli animali (imitiamo ora il lupo con il corpo e con la voce, "UUUUUUU!", Una scimmia dispettosa che si mette a urlare, ecc). Sperimentiamo anche la cadenza ritmica. Abbiniamo alla recitazione della nostra filastrocca di Cappuccetto Rosso un semplice movimento corporeo come quello di un girotondo. Cambiamo direzione sulle parole "tra la la, tra la la".

²⁹ Le camminare: in un primo momento faccio camminare i bambini liberamente nello spazio precedentemente definito. Cerco di farlo occupare in modo omogeneo: camminiamo senza urtarci, acceleriamo il passo, camminiamo in diagonale mentre ci incontriamo ci salutiamo con una stretta di mano dicendo: "Salut!", "Bonjour!" Esprimiamo sentimenti enfatizzando i termini con una intonazione ora festosa, triste, allegra, a voce bassa, urlata ecc. Riprendiamo il passo. Ci fermiamo al segnale di stop (batto le mani), impariamo a stare immobili ma pronti per ripartire. Continuiamo: camminiamo accelerando il passo o meno, allargando le braccia, ripetendo gesti altrui, inventando una camminata ecc.

³⁰ La macchina cieca: a coppie di due si guida il compagno per la stanza mentre tiene gli occhi chiusi. Il gioco dello specchio: a coppie di due ci si specchia nel compagno che esegue esattamente i nostri lenti gesti. Questi giochi di fiducia (in se stessi, nell'altro e nel gruppo) sono anche giochi di concentrazione, di coordinazione e di appropriazione dello spazio.

³¹ Questo campo di giochi è molto vasto in quanto è insito nel bambino *far finta di*. Imitiamo i personaggi delle fiabe, animali, mestieri, oggetti ecc.

³² Si rimanda al copione. I bambini già sapevano, avevano memorizzato quasi tutte le parti. Fin dall'inizio avevo presentato loro le battute, che avevano poi riutilizzate per i loro giochi. Accertarmi di questo per me è stata una verifica ulteriore, le strategie utilizzate avevano dato i loro frutti. Sapere le battute, parlare in una lingua diversa, era per loro un gioco molto divertente.

siano riproducibili anche nel luogo in cui si svolgerà lo spettacolo. Con il nastro adesivo segno allora il percorso di ingresso/uscita e le varie postazioni degli apprendisti-

attori (Fioravanti, Ramazzotti, Petrocchi 2011:540-541).

XIII Fase.

Questa fase ha previsto di utilizzare le restanti nove ore

circa per giocare a memorizzare le battute.³³ Proviamo le scene.

XIV Fase. Rappresentazione finale.

Festa di fine anno, rappresentazione e verifica finale. (v. SCHEDA 3)

SCHEDA 3 – IL COPIONE

LE JEU DU THEATRE LE PETIT CHAPERON ROUGE

Interprètes

- Le Petit Chaperon Rouge
- La mère
- Le loup
- Mémé
- Choeur

Costumes

3 manteau rouge avec un capuchon
3 longue queue et deux oreilles
1 châle
1 bonnet

Objets

Des biscottes
Du beurre
1 petit panier
Quelques fleurs
Quelques arbres
1 lit
1 couverte
scies

SCÈNES

I Scène

Tous les acteurs, entrent en scène l'un après l'autre et, après un défilé devant le public, ils se présentent à leur gré. A la fin, tous s'assient, sauf le 1° Petit Chaperon Rouge et la mère.

II Scène A LA MAISON

Mère (La mère entre avec un panier) "*Petit Chaperon Rouge!*"

Chaperon Rouge (La fille entre en scène de l'autre côté): "*Oui maman!*"

Mère: "*Mémé est malade. Apporte-lui du beurre et des biscottes*" (elle lui donne le panier).

Chaperon Rouge: "*Oui maman!*"

Mère: "*Attention au loup!*"

III Scènes

Bûcherons (Choeur)

Tous les Bûcherons sont en rangs dans le fond (ils y restent jusqu'à la fin de la représentation) et chantent (faisant semblant de travailler):

"*Voilà, voilà le Petit Chaperon,
il court, il court, loin de sa maison,*

*il va, il va apporter à sa Mémé
un petit pot de beurre dans son panier!*"

Le chant terminé, ils asseient tous sous l'arbre.

Loup (Le loup entre): "*Salut! Où tu vas?*"

Chaperon Rouge: "*Salut! Je vais chez Mémé.*"

Loup: "*Où elle habite?*"

Chaperon Rouge: "*La bas.*"

Loup: "*Voyons qui arrive le premier!*"

Chaperon Rouge: "*Oui!*"

Ils sortent en courant, le loup de gauche et Chaperon Rouge de droite et s'asseient sous l'arbre. 2 Bûcheron, vont chercher le matelat et le placent sur la scène. La Mémé va se coucher dans son lit.

IV Scène

Loup (Le loup arrive à la maison de la grand-mère et frappe): "*Toc, toc.*"

Mémé (De son lit): "*Qui est-ce?*"

Loup: "*Le Petit Chaperon Rouge*"

Mémé: "*Entre!*"

Le loup entre, saute sur la femme et la dévore.

Chœur (Les enfants en chœur à voix basse): "*Attention, c'est le loup*" (2 fois).

V Scènes

Chaperon Rouge (Le Petit Chaperon Rouge arrive et frappe à la porte): "*Toc, toc.*"

Loup: "*Entre!*"

Chaperon Rouge (Le Petit Chaperon Rouge entre, regarde attentivement la femme):

"*Mémé, vos yeux sont grands!*"

Chœur: "*Attention, c'est le loup*" (2 fois).

Loup: "*C'est pour mieux te voir!*"

Chaperon Rouge: "*Mémé, vos oreilles sont grandes!*"

Loup: "*C'est pour mieux t'écouter!*"

Chaperon Rouge: "*Et quelle bouche!*"

Loup: "*C'est pour te manger*" (et la dévore).

3 Loups, 3 Chaperon Rouge montent sur la scène et ils poursuivent.

Tous: chantent

"*Voilà, voilà le Petit Chaperon,
il court, il court, loin de sa maison,
il va, il va à porter à sa Mémé
un petit pot de beurre dans son panier!*"

33 "L'assimilazione delle battute va considerata non solo come occasione per acquisire gli aspetti della pronuncia, dell'intonazione e dello stress, ma anche come esercizio che permette – a lungo e piacevole andare – di fare propri alcuni meccanismi della lingua straniera. [...] Avviene transfer dell'apprendimento delle battute apprese. Alcuni vocaboli o semplici strutture imparate durante l'attività vengono utilizzati nel contesto appropriato[...]" (Cangià 1998:224).

3. Le successive esperienze: *Le Repos e Les aventures de Kirikou*

Sulla base della positiva esperienza di *Chaperon Rouge*, negli anni successivi i bambini della scuola dell'infanzia Ponte di Ferro hanno messo in scena altre rappresentazioni: *Le Repos e Les aventures de Kirikou*, continuando così l'apprendimento ludico della lingua straniera attraverso il teatro.

Le Repos è stato realizzato nell'anno scolastico 2009-2010. In questa rappresentazione scenica, i personaggi del famoso quadro *Les repos* del pittore russo Kazimir Malevich prendono vita nell'interpretazione dei bambini come soggetti pittorici che, mentre posano per essere dipinti, sono distratti in danze da un vento birichino. Per i dialoghi e le canzoni ho utilizzato sia la lingua italiana che quella francese e inglese. *Les aventures de Kirikou* sono state invece realizzate nell'anno scolastico successivo 2010-2011. In questa rappresentazione i bambini hanno messo in scena il personaggio di Michel Ocelot Kirikou, bambino coraggioso che decide di andare a cercare la strega Karaba per liberare il suo villaggio e la stessa strega da una maledizione. Durante il suo viaggio, Kirikou incontra scimmiette, elefanti e leoni con i quali si intrattiene a parlare e cantare.³⁴

4. Conclusioni

L'esperienza di *Chaperon Rouge* ha coinvolto i bambini in un percorso educativo che li ha resi protagonisti. Tante sono state le

attività proposte: manipolative, espressive, linguistiche e psicomotorie.³⁵ Facendo proprie queste attività tipiche della scuola dell'infanzia, il progetto, si è integrato perfettamente e in modo molto "naturale" al contesto educativo. Operando in questo modo la lingua straniera è stata proposta non come un qualcosa di avulso dal contesto scolastico che ogni tanto fa la sua comparsa in sezione.³⁶

Un aspetto a mio avviso molto importante, e che mi preme sottolineare, è che sono stati proprio i bambini di tre anni, generalmente esclusi dalle esperienze di apprendimento precoce alle lingue, i protagonisti del progetto. Attraverso questa esperienza ho quindi sperimentato e verificato quanto realmente siano competenti e capaci i bambini fin da questa fascia di età.³⁷ Posso infatti sostenere che i bambini non hanno avuto nessun tipo di problema nell'accostarsi a una lingua diversa, anzi che sono stati molto abili e capaci. Ad esempio, sono stati molto abili nel servirsi creativamente del linguaggio, bravissimi nel comprendere il senso globale delle frasi magari senza capirne la singola parola. Attraverso la creazione di scenette hanno messo in gioco tutta la loro fantasia per esprimersi, coniugando gesti e parole in lingua madre e in lingua straniera. I bambini di questa età, più dei loro coetanei grandi, giocano con la lingua,³⁸ poi, mano a mano che ne comprendono il significato, si sentono bravi e sono ancora

più motivati ad apprendere. I bambini hanno bisogno di parlare, e infatti l'unico modo per imparare a usare la lingua è usarla (Lodi 1982). I bambini inoltre sono curiosi e imparano anche in maniera indiretta perché costantemente esposti (Halliwell 1992:5-6). Sono bastate infatti poche prove e tutti sapevano le battute degli altri. Il teatro poi è lavorare anche in modo cooperativo (Terzuoli 2009:183). Giocare a fare gli attori veri è stata per loro una avventura molto emozionante. Sono arrivati alla rappresentazione finale molto motivati e orgogliosi di mostrare ai genitori quanto erano diventati bravi. Ho notato che non ci sono state né ansia né paura, anzi sulla scena sono saliti tutti e a turno dicendo "*Je m'appelle...*": si sono presentati. I bambini si sono divertiti.

Sulla base di questa esperienza posso quindi affermare che un bambino di tre anni non arriva a scuola a mani vuote, ma porta con sé, già ben radicato, tutto un insieme di istinti e di abilità e di caratteristiche che gli sono d'aiuto nell'apprendere un'altra lingua. Tocca a noi insegnanti, allora, a noi adulti, dare loro fiducia e sfruttare queste capacità, rilanciando sfide e opportunità. E il teatro è certamente uno dei giochi più completi per il bambino soprattutto a questa età: è motivante, è coinvolgente, è motricità. Un'ottima strategia, dunque, per insegnare le lingue.

Nelle successive esperienze, *Le Repos e Les aventures de*

34 Anche in questo caso i dialoghi e le canzoni sono in lingua inglese, francese e italiana.

35 Attraverso lo svolgimento di queste attività educative ho proposto un accostamento linguistico (uso veicolare della lingua).

36 Generalmente, le situazioni più tipiche d'approccio alle lingue nella scuola dell'infanzia vedono infatti "esperti" entrare nella scuola, una volta alla settimana, per insegnare l'inglese solo ai bambini di cinque anni.

37 Si rimanda a Daloiso M. e alle sue "Dieci tesi a favore dell'educazione plurilingue in tenera età", in: DALOISO M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, libreria CaFoscarina, Venezia.

38 "Il bambino gioca con la lingua come con qualsiasi altro oggetto" (Freddi 2007:29).

Kirikou, rispetto al progetto di *Chaperon Rouge* ho poi apportato delle modifiche sostanziali, nate dalla necessità di garantire a tutti gli alunni un apprendimento alle lingue. Convinta delle potenzialità dei bambini ho voluto infatti proporre più lingue, sia il francese che l'inglese fin dai tre anni. Tale convinzione trova conferma nelle diverse ricerche psicolinguistiche e cognitive (Bruner, Chomsky, Krashen, ecc.) e neurologiche che indicano l'esistenza di meccanismi biologici che

rendono il bambino aperto e disponibile all'apprendimento di più lingue. Questa mia convinzione è stata poi supportata anche da una mia visita fatta alla scuola francoitaliana di Firenze, durante la preparazione dell'esame di lingua francese, dove avevo avuto modo di constatare che fin dalla scuola dell'infanzia i bambini potevano apprendere più lingue. Nello specifico, in questi ultimi due progetti sono state apportate le seguenti innovazioni:

- hanno coinvolto tutte e

due le sezioni (58 bambini e 4 insegnanti);

- si è avuta una collaborazione anche di esperti esterni;³⁹
- c'è stato un approccio multilingue per tutti, cioè tutti i bambini di tre, quattro e cinque anni hanno fatto sia inglese che francese;
- fin dall'inizio dell'anno scolastico le lingue straniere si sono inserite nella programmazione di sezione fondendosi in modo armonioso in tutto il curriculum della scuola (uso veicolare della lingua);⁴⁰

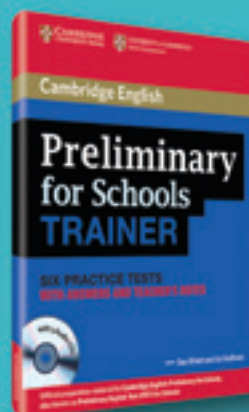
39 Ho voluto sfruttare tutte le risorse della scuola e creare un progetto formativo organico. Alla messa in scena del primo progetto *Les repos* hanno infatti collaborato sia l'insegnante di danza educativa che l'esperta madrelingua di inglese, e il tutto si è perfettamente integrato nella nostra programmazione di sezione *L'ARIA è VITA*.

40 Abbiamo cioè iniziato a veicolare attraverso la lingua straniera, gli stessi obiettivi formativi sui quali stavamo già lavorando anche nelle attività in lingua materna. L'uso della lingua come strumento "veicolare" all'apprendimento consente di non vedere la lingua come oggetto di apprendimento in sé, ma rende la sua acquisizione più simile a quella della lingua materna, più autentica e naturale, armonica nello sviluppo del bambino soprattutto in età prescolare. L'uso veicolare della lingua è inoltre fortemente raccomandato dall'Unione Europea (Quadro comune europeo delle lingue).

CAMBRIDGE

English Language Teaching

Train to succeed!



- ✓ Six practice tests
- ✓ Expert advice
- ✓ Top exam tips

Mobile exam practice available!

Search www.cambridgemobileapps.com to find out more.

www.cambridge.org/elt/exams

CAMBRIDGE
UNIVERSITY PRESS

- la lingua straniera è stata introdotta soprattutto nella routine.⁴¹

Il merito di *Chaperon Rouge* è stato certamente quello di aver gettato le basi per poter fare lingua straniera con tutti, sempre in modo divertente e “naturale” attraverso il teatro. La scelta di educare in più lingue tutti gli alunni, utilizzando poi una lingua straniera veicolare, si è rivelata indubbiamente un’ottima strategia e opportunità formativa. Posso affermare infatti che l’esperienza è stata molto positiva e che i bambini

sono in grado di apprendere contemporaneamente anche più lingue divertendosi, si tratta solo di creare le situazioni in cui appaia naturale usarle. La gestione della complessità dei progetti (elevato numero dei bambini, dei docenti e delle attività proposte), la mancanza di spazi adeguati, il problema della formazione delle insegnanti (parlare le lingue fluentemente e conoscere la metodologia teatrale) e le difficoltà a far accettare le novità e un cambiamento nella didattica sono state le criticità incontrate.

Questo mio lavoro vuole essere una testimonianza di come attraverso questa metodologia si possa avere una buona formazione e insegnare le lingue straniere nel ciclo della scuola primaria. Sottolineo l’importanza di questa formazione specifica sperando che altre insegnanti possano intraprenderla, e che la mia positiva esperienza sia loro di incoraggiamento. Auspico che questa metodologia venga diffusa nella scuola.

⁴¹ Per garantire un input frequente (la frequenza abbassa la soglia di attivazione linguistica e garantisce anche una fissazione della lingua) ho introdotto la lingua straniera nella registrazione del tempo atmosferico. In questa routine (routine dell’accoglienza) i bambini già si salutavano, si contavano e si presentavano in lingua francese. La tematica del tempo atmosferico tra l’altro si è inserita perfettamente nella nostra programmazione di sezione *L’ARIA è VITA*, tematica che poi ha confluito alla fine dell’anno scolastico nella rappresentazione teatrale del dipinto *Les Repos* dell’artista Malevich.

Bibliografia

- BALBONI P.E. (2009), “La competenza comunicativa”, in SERRAGIOTTO G., *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, ed. Cafascorina, Venezia.
- BALBONI P.E., *Aspetti neuropsicologici nell’insegnamento precoce delle lingue*, seminario ANILS, 2 marzo 2011, Firenze.
- BRUNER J.S. (1987), *Il linguaggio del bambino*, Roma, Armando, 1987.
- CANGIÀ C. (1998), *L’altra glottodidattica. Bambini e lingua straniera fra teatro e computer*, Giunti, Firenze.
- CANGIÀ C. (2008) “Italiano L2 a teatro”, intervento al corso di aggiornamento su *Novecento e oltre: lingua, letteratura, arte e cultura*, Roma, 28 febbraio 2008.
- CRIMI A.M. (2011), “Le canzoni nelle lingue straniere”, in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 1-3, pp. 54-55.
- DALOISO M. (2008), “Dall’immagine alla lingua: il Picture Book”, in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 1-3, pp. 24-28.
- DALOISO M. (2009a), *La lingua straniera nella scuola dell’infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, DeAgostini Scuola, Novara.
- DALOISO M. (2009b), *I fondamenti neuropsicologici dell’educazione linguistica*, libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- DI PIETRO A. (2004), “Diario di gioco. Quando parto per un viaggio”, in STACCIOLI G., *Culture in gioco*, Carocci, Roma.
- FIORAVANTI E., RAMAZZOTTI L., PETROCCHI B. (2011), “Il teatro a scuola”, in *Raccontami una fiaba 2. Guida didattica*, Il Capitello, Torino, pp. 540-541.
- FREDDI G. (2007), “Tre tipologie di gioco”, in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 8-9, pp. 29-31.
- GARDNER H. (1989), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano.
- HALLIWELL S. (1992), *L’inglese nella scuola elementare*, Longman Group UK Ltd.
- HINGLAIS S. (2001), *Enseigner le français par de activités d’expression et de communication*, RETZ, Parigi.
- LODI M. (1982), *Ciao Teatro!*, Editori Riuniti, Roma.

- LOMBARDI M., TERZUOLI E. (2004), “La voce della letteratura”, in MARTÍNEZ M.C., STATON S. (a cura di), *Studi per l’insegnamento delle lingue europee*, University Press, Firenze.
- LOMBARDI M., TERZUOLI E. (2005), “La parola in azione. La classe di lingua e letteratura francese, un atelier di comunicazione”, in COPPOLA D., *Percorsi di formazione dell’insegnante di lingua*, CLUEB, Bologna.
- MAIORANA S. (2009), *Neuroscienze e didattica delle lingue. La glottodidattica fra teatro, empatia, emotività*, Edizioni Tracce, Pescara.
- MANCINI L. (2005), *Il linguaggio del colore*, edizioni junior, Bergamo.
- NOFRI C. (2009), *Guida al Metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il laboratorio teatrale*, Edizioni Novacultur, Roma.
- PAPA M. (2009), “L’uso delle canzoni nella classe di lingua straniera”, in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 4-5, pp. 22-23.
- PIAGET J. (1972), *La formazione del simbolo*, La Nuova Italia, Firenze.
- PERRAULT C. (1998), *Contes*, Le Livre de poche, Parigi.
- STACCIOLI G. (1998), *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma.
- STANISLAVSKIJ K.S. (1990), *Il lavoro dell’attore su se stesso*, Laterza, Roma-Bari.
- TERZUOLI E. (2009), “Motivare favorendo la creatività: gioco e drammatizzazione”, in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 1-3, pp. 60-63.
- YOGOTSKIJ L.S. (1987), “Il ruolo del gioco nello sviluppo”, in *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
- ZUCCHET F. (2004), *Oser le théâtre*, SCEREN, CRDP, ACADÉMIE, Grenoble.

Sitografia

- http://www.cemea.ch/users/bd/Espressione/animazione_teatrale/animazioneteatrale.htm (vedi anche www.cemea.ch/users/bd/indice.htm).
- <http://www.glottodrama.eu>.
- www.filastrocche.it/contenuti/le-grand-loup-du-bois-2.
- www.thesisternet.it C. Cangià, *Italiano L2 a teatro*.