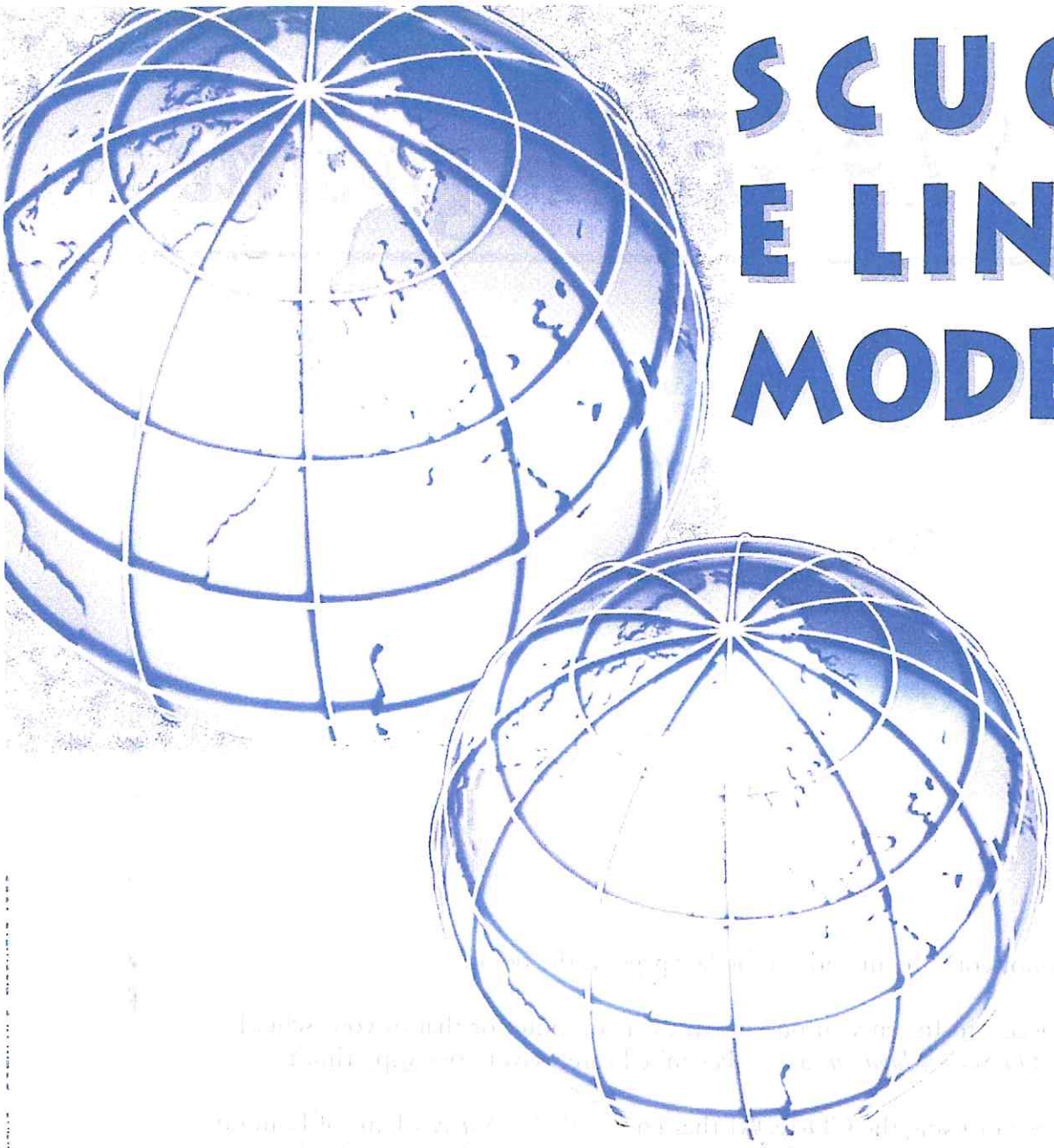
SCUOLA E LINGUE MODERNE



- La vidéo
- Videogames e apprendimento autonomo
- Les Fables multimédiales
- Una proposta di Educazione Letteraria Integrata
- La valutazione del software didattico

ANNO XXXVII
9
1999

GARZANTI SCUOLA

ON STAGE Magazine

On Stage does not come to an end on the last page of the book.

- If you have access to Internet through your own computer or that of your school, look out for *On Stage Magazine* at the Petrini editore website (www.petrini.it).

- If your class is not using the CD-ROM that goes with *On Stage*, a Unit of London street markets taken from this multi-media accessory is reproduced in *On Stage Magazine* for you to work through.

- You can contribute to the magazine through e-mail and
  - give us your comments on *On Stage* or any of the issues raised in it;
  - suggest any changes you would like to be made or subjects you would like to see dealt with;
  - tell us and other readers about original ways in which your class has used or adapted the material in *On Stage*.

  Write to onstage@petrini.it, and you will get a reply

- And you can go on practising and improving your English with new activities appearing in the magazine each month.

PETRINI EDITORE

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S.
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
RIVISTA MENSILE
Sped. in abb. post. - 45%art. 2
comma 20/b - Legge 662/96
Filiale di Milano

Anno XXXVII N. 9 1999

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE:
PAOLO E. BALBONI
3695 Castello - 30122 VENEZIA
balboni@unive.it

DIRETTORE RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Alexei Leont'ev, Russia
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M.C. Ricardo, Portogallo

REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Paravicini, 28
21100 VARESE - Tel./Fax 0332 238095
serena@working.it

Autorizzazione del Tribunale
di Modena del 3-6-1963: n. 398
del Registro di Stampa.

AMMINISTRAZIONE:
Antonio GIANNANDREA
Via Mazzini, 80 - 86100 CAMPOBASSO
Tel./Fax 0874 69641/2
irrsaemol@interbusiness.it

SEGRETERIA SINDACALE:
Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21 - 91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923 547001 - legre@hostci.cinet.it

SEGRETERIA DIDATTICO CULTURALE:
Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730

REDAZIONE EDITORIALE:
Anna MARTINELLO

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da L. 750 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

Stampato dalle Industrie per le Arti Grafiche
Garzanti-Verga - Cernusco s/Naviglio (MI)

Sommario

SAGGI

▶ **La vidéo :**
"On peut faire sans, mais c'est tellement mieux avec!" **2**
Guy Capelle

▶ ***Videogames***
e sviluppo della capacità di apprendimento autonomo **8**
Patrizia Mazzotta

ESPERIENZE

▶ **Les Fables multimédiales** **12**
Anna Maria Crimi

▶ ***Il "disgelo" ipertestuale:***
Una proposta di Educazione Letteraria Integrata **16**
Edit Cognigni

STRUMENTI

▶ **La valutazione del *software* didattico di lingua:**
Istruzioni per l'uso **22**
Roberta Monaco

▶ **Internet e netiquette: usi e costumi:**
2. Gruppi di discussione e *chat lines* **26**
Carlo Biason e Raffaella Vincenti

ANILS ON LINE **32**

IN QUESTO NUMERO

Macchine per imparare o imparare con le macchine?
È un po' il filo conduttore di questo numero. Non si tratta di un gioco di parole. Nel primo caso, macchine per imparare, il tema è "le macchine", di cui si specifica che servono a imparare e non a filare la seta o guidare un aereo; nel secondo caso il tema è "imparare", di cui si dice che può essere fatto utilizzando delle macchine.
L'ANILS conduce da anni una forte riflessione sull'imparare aiutato da macchine, ma rifiutiamo di interessarci di macchine per imparare. Ne è una dimostrazione l'indice che avete sopra questo riquadro, interamente dedicato all'uso realistico delle macchine in classe.

La vidéo: "On peut faire sans, mais c'est tellement mieux avec!"

Guy Capelle

Bon sens ou remarques futiles?

Il semble aller de soi que, pour enseigner un objet quelconque et faire acquérir des savoir-faire, les connaissances théoriques que l'on peut donner de cet objet ou de ces savoir-faire ne suffisent pas. Il faut pouvoir montrer l'objet, faire observer son fonctionnement, démontrer les savoir-faire à acquérir, les faire reproduire. Or, l'enseignement des langues n'est pas sans reproche à cet égard. Il ne montre généralement qu'une face de l'objet à apprendre et il n'exemplifie que partiellement les savoir-faire.

Comment, en effet, prétendre enseigner la communication orale si on ne la montre pas sous tous ses aspects? Les seules pages imprimées et les enregistrements audio n'en donnent qu'une image tronquée. En effet, les psycholinguistes s'accordent pour dire qu'une bonne moitié de la communication orale courante en face à face se transmet par des signes non-verbaux (certains vont jusqu'à avancer le chiffre de 55%!), jeux de physionomie, gestuelle, proxémique. Ces comportements, qui font partie intégrante de toute interaction, ne sont que brièvement décrits ou même passés sous silence la plupart du temps ...

Une autre remarque à faire sur l'enseignement des langues touche à la méthode. Un principe généralement accepté en pédagogie peut se formuler ainsi: partir du connu pour aborder et explorer l'inconnu, amener l'apprenant par un cheminement logique de ce qu'il sait ou sait faire à l'acquisition de connaissances ou de savoir-faire nouveaux.

Or, on part souvent de ce qui est nouveau pour l'apprenant, les mots et la grammaire de la langue étrangère, pour faire découvrir la signification d'échanges ou d'histoires, en général très simples, dont les apprenants ont déjà l'expérience dans leur culture. Ne devrait-on pas plutôt prendre appui sur l'expérience du monde acquise par les étudiants, sur leur pratique des rapports avec les autres, sur des situations immédiatement compréhensibles par eux, pour les aider à appréhender le "nouveau", la langue étrangère?

Une troisième constatation concerne la séparation entre langue et "civilisation" nettement marquée dans nombre de méthodes. Tout se passe comme si on enseignait la langue étrangère pour pouvoir ensuite présenter et commenter des modes de vies et des coutumes, des faits historiques, des aspects géographiques, sociaux, économiques...

On peut évidemment ne pas tenir compte des remarques précédentes en prétextant que les gens peuvent acquérir la pratique des comportements non-verbaux dans un second temps ou en s'appuyant sur le fait non contestable que d'innombrables personnes atteignent à une compétence suffisante en langue étrangère par les moyens traditionnels. Au lieu de nous engager dans une discussion sans issue, essayons plutôt de faire quelques propositions.

Pourquoi la vidéo?

Comprendre avant d'apprendre

En observant une séquence vidéo muette, provenant d'une culture différente de la nôtre, nous pouvons faire de nombreuses observations: repérer les lieux, les personnages, les situations, faire des hypothèses sur les rapports entre les protagonistes, sur le fil de l'action, etc. En fait nous pouvons percevoir et "comprendre" bien des aspects des scènes qui nous sont présentées, même si des aspects nous échappent ou sont mal interprétés. Si, par contre, une langue inconnue de nous vient se superposer à l'image, nous sommes plus gênés qu'aidés par ces "bruits" qui détournent une partie de notre attention et ne nous apportent aucun indice supplémentaire.

Ce qui est le plus immédiatement décodable est ce que l'on voit. Le premier avantage de la vidéo est donc de permettre à l'apprenant de partir de ce qu'il connaît, ou de ce qu'il peut appréhender, grâce au visuel, dans des situations de la vie quotidienne choisies pour leur caractère quasi universel (présentations, achats, transports, repas...) afin de l'amener graduellement à ce qui est pour lui totalement ou partiellement inconnu, à savoir la connaissance et le maniement de la langue étrangère. Dans un deuxième temps, on réorientera sa compréhension en fonction des caractéristiques de la culture de la langue cible...
La vidéo permet à l'apprenant de "comprendre" ce qui se passe, de fixer son attention sur le sens, même s'il ne s'agit que d'hypothèses, d'anticiper l'insertion du langage dans un ensemble dont les significations sont, en partie, déjà explorées, de donner l'envie de revoir la séquence avec le son pour comparer ses hypothèses avec le sens des paroles qu'il va bientôt pouvoir décoder. On peut résumer tout cela par une formule: "Comprendre avant d'apprendre". Une compréhension globale, certes, mais qui met en jeu le "connu" de l'apprenant, son expérience du monde et des rapports entre individus, et sa capacité d'anticipation grâce au jeu d'opérations mentales réputées communes à tous les individus: faculté d'observation, aptitude au raisonnement, capacité de ressentir des émotions et des sentiments... Pour y parvenir, l'apprenant bénéficie de l'aide active du professeur qui montrera qu'on peut comprendre une (grande) partie des messages sans le secours des paroles, orientera l'observation des comportements, stimulera la création d'hypothèses, guidera les apprenants dans leur construction du sens.

Langue et culture indissociables

Mais cette construction du sens ne se réalise pas dans l'abstrait. Elle doit coller à une réalité. En l'absence d'images, elle se fait généralement par rapport à la culture de l'apprenant. Grâce à la vidéo, on va pouvoir enseigner langue et culture (quotidienne) simultanément. En effet, langue et culture sont les deux faces d'une même réalité. La langue permet d'exprimer et de transmettre la culture. C'est la culture qui donne aux mots leur signification. C'est dans le cadre d'une culture que sont créés les mots et leurs significations. Sens et effets de sens se créent et se modifient par l'usage. Même les mots d'emprunt n'échappent pas à la règle. Selon l'usage qu'on en fait, ils se transforment physiquement et sémantiquement (comme l'emprunt à l'anglais *riding-coat*, devenu "redingote"!) ou grammaticalement (comme l'atteste l'emploi de "partir en week-end").
La vidéo permet de **créer un "vécu"** culturel sur lequel les paroles prendront tout leur relief et leur sens. Le mot, l'expression, l'acte de parole auront été perçus dans une situation particulière, prononcés par des Français impliqués dans cette situation. C'est une conception essentiellement pragmatique. Elle possède à notre sens l'avantage de favoriser la mémorisation: l'impression visuelle sera étroitement associée à l'impression auditive et ces deux impressions reliées à une situation d'emploi choisie par les auteurs pour sa netteté illocutoire. Par la suite, les diverses activités réalisées en classe se référeront, directement ou indirectement, à ce vécu, donnant ainsi une plus grande consistance et réalité à l'apprentissage.

L'approche cognitive

La vidéo possède un autre avantage: celui de mettre en œuvre l'approche cognitive. Comme il a été dit plus haut, l'attention se centre sur les images dans un premier temps, car leur signification est plus immédiatement décodable. Ce faisant, on met en place une chaîne d'opérations qui correspond aux trois premières étapes de toute démarche de découverte: observer, repérer des indices, bâtir des hypothèses qui sont vérifiées dans la suite des activités de classe. Les mérites de cette démarche cognitive de découverte et de résolution de problèmes ne sont plus à faire: l'étudiant est beaucoup plus actif mentalement, il est plus impliqué dans son apprentissage, il acquiert des outils conceptuels réutilisables, en particulier pour la lectu-

re, il devient moins dépendant du professeur et s'engage sur la voie de l'autonomie.
Outre les avantages évoqués ci-dessus, la vidéo offrira à la classe des possibilités d'activités nouvelles et créatives: recomposer des dialogues en situation, imaginer la suite d'un épisode ou ce qui l'a précédé, présenter des modèles de prononciation et d'intonation réels...

Mais quelle vidéo?

Les remarques précédentes supposent l'utilisation d'un type particulier de vidéo comme support de l'apprentissage. Parmi toutes les vidéos qui circulent sur le marché, peu d'entre elles seraient susceptibles de répondre aux exigences énoncées ci-dessus. La plupart, en effet, sont des séquences vidéo "authentiques" utilisées comme complément, comme illustration d'un cours et non comme support programmé de ce cours. Il faut déjà posséder quelques connaissances en langue pour pouvoir suivre le commentaire ou le dialogue. On procède alors de la même manière que pour les textes de "civilisation" qui, dans les manuels, présentent des faits, des événements, des modes de vie, mais qui ne peuvent être lus que si on possède déjà une connaissance suffisante de la langue. L'apprentissage de la culture reste subordonné à la connaissance de la langue, conception traditionnelle de la civilisation qui a certes des mérites à des niveaux avancés mais qui prédomine encore largement dès le niveau débutant.
Comme tous les auteurs de méthode, j'ai été marqué il y a une vingtaine d'années par la polémique sur la notion d' "authenticité" d'un document et, pendant de longs mois, j'ai cherché à mettre bout à bout des extraits de reportages ou de films réalisés pour des spectateurs francophones dans l'espoir de refléter une progression linguistique compatible avec l'enseignement à des débutants complets. J'ai dû capituler devant les multiples inconvénients dont le moindre eut été de retrouver toutes les personnes figurant sur les documents retenus afin de pouvoir leur verser des droits. Mais j'ai vite été convaincu qu'une telle mosaïque, car je n'avais réuni que des éléments discontinus, ne pouvait en aucun cas se prétendre authentique. En effet, ces séquences avaient été produites à des moments différents pour des publics francophones différents, étaient détournées de leur situation de communication d'origine, ne proposaient pas toujours des images et des paroles en relation directe...
Et, toujours pour des raisons d'authenticité, je me refusais à remonter les documents visuels, à récrire les commentaires des reportages pour les simplifier, à couper les parties de témoignages qui n'entraient pas dans mon projet...

Une vidéo authentique comme support

La solution était donc ailleurs: il devenait nécessaire de produire une vidéo répondant à la fois aux besoins et aux attentes des utilisateurs, professeurs et étudiants, et à tous les critères d'authenticité de la production audio-visuelle.
En effet, **enseigner, c'est communiquer** et les documents utilisés doivent respecter les cinq paramètres qui sous-tendent toute communication, quelle qu'en soit la forme et l'objectif.

1. Le document est l'œuvre d'un ou plusieurs auteurs qui impriment leur marque (Qui?).
2. Les documents doivent être produits dans le respect et l'intérêt des utilisateurs: niveau, besoins, attentes (Pour qui? – En l'occurrence, l'auteur d'une méthode de langue doit tenir compte d'un double public, les étudiants mais aussi les professeurs.)
3. Le contenu doit, lui aussi, être conçu pour satisfaire les utilisateurs et cela se concrétise dans le choix des thèmes et le niveau de difficulté du langage proposé (Quoi?).
4. L'intention déclarée, qui est de provoquer et de faciliter l'apprentissage, doit se refléter dans les choix réalisés et la progression retenue, ainsi que dans tout l'appareil pédagogique (Pourquoi?).
5. Enfin, le moyen utilisé doit obéir à des normes socio-culturelles qui, pour la vidéo, concernent les circonstances de l'écriture du

scénario et de sa réalisation (Comment?).

Les séquences vidéo faisant partie intégrante de l'ensemble pédagogique doivent donc, comme les autres éléments de l'ensemble, respecter ces cinq paramètres et pouvoir être évaluées en fonction de leur adéquation à la situation d'enseignement/apprentissage définie. Mais il faut également qu'elles soient "authentiques" comme séquences filmées et donc qu'elles respectent les normes socio-culturelles qui gouvernent toute production télévisuelle afin de pouvoir être évaluées en fonction de leur appartenance à ce genre particulier qui a ses règles et ses exigences.
Une décision importante concerne le choix du ou des genres télévisuels retenus. Dans le cas de méthodes vidéo comme ***Avec Plaisir*** et ***Reflets***, le choix s'est porté sur le genre télévisuel le plus largement répandu: le feuilleton découpé en épisodes indépendants formant une histoire continue. Les téléspectateurs en ont déjà l'expérience, acceptent ses contraintes et ses ellipses sans problème, habitués qu'ils sont à regarder les productions de nombreux pays. Dans notre cas cependant, le traitement a dû être adapté pour éviter que des personnages, réunis en un lieu unique, se mettent à parler de sujets divers que les images n'aident en aucune manière à comprendre, ce qui est le cas de la plupart des "soaps", produits économiquement avec très peu de changements de lieux ou de décors.
Enfin, l'authenticité de la production audio-visuelle ne peut être acquise que si on fait appel à une équipe mixte composée de spécialistes: dans le cas récent de ***Reflets***, des metteurs en scène de la télévision française, Messieurs Philippe Dorizon et Pierre Sisser, une scénariste ayant une double formation d'écriture de scénarii et de FLE, Madame Noëlle Gidon-Capelle, de vrais acteurs choisis par des directeurs de "casting", et une équipe technique éprouvée. Deux films de 72 et 54 minutes respectivement ont été ainsi produits dans les conditions normales de réalisation d'un téléfilm.

Adaptation aux attentes et aux besoins

Mais ces films avaient été, dès l'écriture du scénario, divisés en courtes séquences correspondant au découpage communicatif et grammatical de la méthode et ce sont de courts épisodes qui

www.petrini.it

i cataloghi e la produzione di:

Petrini Editore **Marietti Scuola** **Theorema Libri**
Garzanti Scuola **Le Stelle** **Valmartina**

e, da **aprile**, la **nuova rivista on line** per insegnanti

SCUOLABUS
curata da Alberto Campoleoni

attualità dal mondo della scuola - dibattiti
materiali didattici scaricabili direttamente sul vostro PC

nel numero 8:

VERSO UN'ORGANIZZAZIONE MODULARE DELLA DIDATTICA

collegatevi, segnalateci le vostre esigenze e le vostre proposte!
SCUOLABUS è la rivista che dialoga con voi!
e-mail: **busscuolabus@petrini.it**

sont proposés aux apprenants. Pour cela, la scénariste doit respecter les exigences des progressions communicatives et linguistiques et prévoir des chutes à la fin de chaque épisode. Le metteur en scène doit lui aussi, en accord avec la scénariste et les pédagogues, organiser ses plans et ses prises de vue, diriger les acteurs, de façon à apporter le maximum d'informations aux apprenants...

Le thème général du feuilleton doit tenir compte à la fois des intérêts des apprenants et des exigences de l'histoire racontée. Dans le cas des deux niveaux de ***Reflets*** le leit-motiv des deux histoires est l'adaptation à un nouveau milieu, à un nouveau mode de vie: trois jeunes gens qui, au sortir de l'université, entrent dans la vie professionnelle et découvrent le monde du travail et une famille de Parisiens qui s'installent dans un petit village près de Nice et s'adaptent à de nouvelles habitudes culturelles. Ces situations ne seront pas nécessairement celles des étudiants lors de leurs premiers contacts avec une culture francophone, mais ils auront peut-être, comme les personnages de ***Reflets***, à s'accoutumer un jour à des rapports d'un nouveau style avec les gens et à s'adapter à un milieu différent du leur.

La vidéo dans un ensemble multimédia

La vidéo montre la communication orale et son message est compris globalement grâce à des informations visuelles immédiatement accessibles plutôt qu'à des connaissances linguistiques. La démarche va du sens à la langue. L'audio porte l'attention sur la prononciation, mais pour l'utiliser il faut avoir acquis des connaissances et des compétences linguistiques et il ne peut être mis en œuvre qu'après la vidéo ou parallèlement à d'autres supports, image ou écrit. L'écrit accorde une part plus grande au linguistique, permet des mises au point successives de la compréhension, aide à fixer les connaissances, et, comme les deux autres média, met en jeu des facultés d'observation, d'analyse, de formation d'hypothèses... C'est dire que ces trois média se complètent, mais aussi se recoupent, offrent de nombreuses possibilités de "navigation" de l'un à l'autre qui les rendent adaptables à tous les styles d'enseignement/apprentissage.

La vidéo support d'apprentissage pour débutants n'est qu'un des éléments d'un ensemble multimédia. Elle ne dispense pas d'un travail d'apprentissage et de mise en place systématique grâce à des exercices classiques réalisés sur des supports audio ou papier, ni d'une étude propre à l'écrit, ni d'un travail d'élargissement et d'appropriation visant à rendre l'apprenant plus autonome et capable de se libérer des situations et des dialogues de départ.

Pour ces différentes activités, on utilise le support le mieux adapté au genre d'objectif souhaité, celui qui est le plus performant, convient le mieux à la classe, fait gagner le plus de temps.

Le dernier aspect à souligner découle des remarques précédentes: la vidéo est un support et non un moyen se suffisant à lui-même. Mais c'est un support souple. Il existe une gamme très large de possibilités d'utilisation qui seront dictées par les conditions locales de travail et par les stratégies mises en œuvre par le professeur.

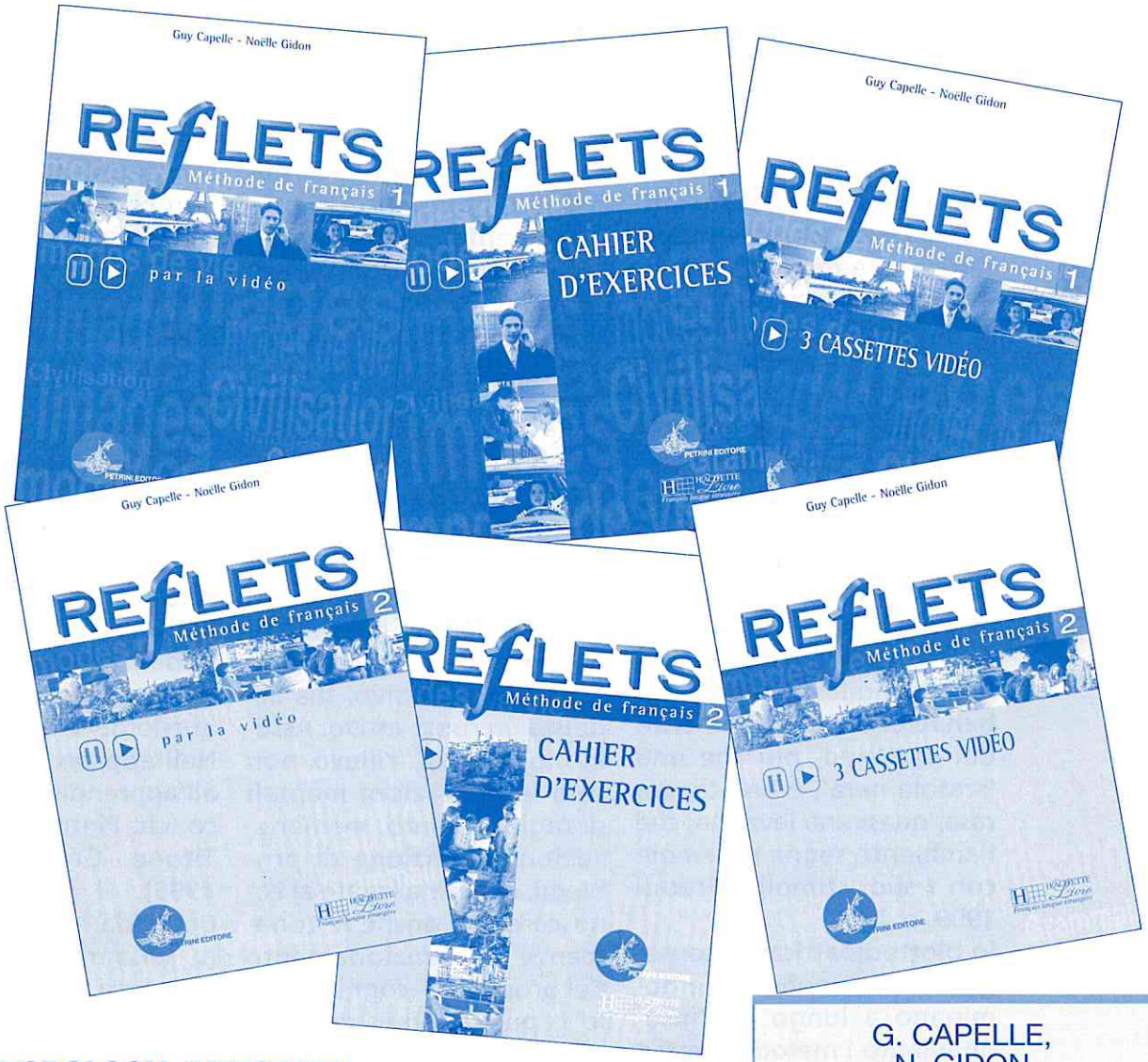
Selon que le professeur disposera ou non d'un magnétoscope de façon permanente, l'utilisation de la vidéo pourra varier d'une simple présentation au début de l'étude d'un dossier suivie d'un nouveau visionnage deux ou trois semaines plus tard pour mesurer, en autoévaluation, les progrès réalisés jusqu'à une utilisation fréquente où la vidéo sera partiellement re-visionnée à propos de certains exercices comme la description des comportements non-verbaux, la recherche d'actes de parole, la re-création d'un dialogue à partir d'images muettes...

Une précaution à prendre cependant: ne pas saturer. La classe deviendrait très lourde et l'attrait et l'intérêt n'y résisteraient pas longtemps!

A croire que si un professeur n'utilise pas aujourd'hui la vidéo pour enseigner le français à des débutants, c'est qu'il a de bonnes raisons pour se priver d'un auxiliaire des plus performants...

La vita entra
nelle lezioni di francese!

Una coedizione Petrini-Hachette, il marchio più accreditato per l'insegnamento del francese.
Reflets pone l'accento sugli aspetti pratici della vita quotidiana, lontano dagli stereotipi.
Reflets è l'autenticità degli aspetti socioculturali, dei personaggi, delle situazioni comunicative.



UNA METODOLOGIA INTEGRATA

Attorno ad una metodologia di apprendimento attivo, *Reflets* integra perfettamente gli apporti dello scritto, del video e dell'audio, grazie a documenti concepiti specificamente per amalgamare la triplice progressione culturale, comunicativa e grammaticale dell'opera.

IL VIDEO

Permette una comprensione globale grazie ad informazioni visive immediatamente accessibili. **Lo studente inizia a comprendere prima ancora di apprendere**. Motivazione, stimolo a procedere oltre, divertimento, grazie anche al genere utilizzato – il feuilleton televisivo – diffuso, amato e pieno di "humor".

G. CAPELLE,
N. GIDON

REFLETS

MÉTHODE DE FRANÇAIS PAR LA VIDÉO

•

Livre élève 1, pp. 224
Livre élève 2, pp. 192
Cahier d'exercices 1, pp. 128
Cahier d'exercices 2, pp. 112
6 videocassette per la classe
4 audiocassette per la classe

•

GUIDE PÉDAGOGIQUE

Cahier d'activités supplémentaires 1, pp. 128
avec Vidéo pour l'élève 1 (72 min)
Cahier d'activités supplémentaires 2, pp. 128
avec Vidéo pour l'élève 2 (54 min)

PETRINI EDITORE

HACHETTE Livre
Français langue étrangère

Videogames e sviluppo della capacità di apprendimento autonomo

Patrizia Mazzotta

A partire dagli anni quaranta e cinquanta e per ben oltre un ventennio, sotto l'influsso delle teorie comportamentiste del condizionamento classico o pavloviano e, in seguito, del condizionamento operante di Skinner (1957), l'apprendimento è stato ritenuto una formazione di abitudini; l'intero processo della conoscenza è stato visto come un accumulo di informazioni concatenate e di sequenze di associazioni tra stimoli e risposte (Legrenzi 1994). In base al modello empiristico-behavioristico, "la mente del bambino, più che una 'scatola nera', è una *tabula rasa*, quasi una lavagna, che l'ambiente segna e riempie con i suoi stimoli" (Freddi 1999, p. 76).

In glottodidattica, di conseguenza, s'impongono e dominano a lungo nell'insegnamento i metodi **diretti** e **audio-orali**, basati sull'impregnazione linguistica dell'apprendente e sulla formazione di automatismi, più che sull'analisi della lingua. Allo studente non viene riconosciuta nessuna autonomia di apprendimento e la formazione dei modelli linguistici (*patterns*) scaturisce dalla pratica meccanicistica (cfr. Freddi 1994).

Intorno agli anni settanta e ottanta, su impulso dei numerosi studi della psicologia cognitivista (cfr. Legrenzi 1992[3]; Mecacci 1992), si assiste ad un radicale cambiamento di prospettiva: il conoscere viene concepito come un'attività costruttiva, di elaborazione – o, per usare un prestito dalla terminologia informatica, di **processamento** – e trasformazione delle informazioni provenienti dall'ambiente sotto forma di stimoli plurisensoriali.

In quest'ottica, già peraltro delineata alcuni decenni prima da Piaget (1972, ed. orig. 1945) ed in seguito approfondita da Bruner (1987) con riguardo all'acquisizione della madrelingua, il soggetto apprendente/conoscente non è più un risponditore passivo, ma acquista un ruolo attivo. Assumono, quindi, rilievo non solo le operazioni mentali di ragionamento, memorizzazione, soluzione di problemi, ecc., finalizzate al conoscere, ma anche le conoscenze sul funzionamento del processo di cognizione e le capacità, squisitamente metacognitive, di scelta strategica, di pianificazione, di controllo *in itinere* e di modificazione e autoregolazione (Brown 1980; Scardamalia e Bereiter 1985) del processo stesso in caso di difficoltà o di errore.

Dal punto di vista educativo, diventa oggetto di contestazione la scuola che vede nell'alunno una *tabula rasa* e un destinatario di istruzione anziché considerarlo una persona, che ha una sua storia e un suo stile cognitivo e va perciò aiutata a diventare l'artefice consapevole e autonomo del proprio apprendimento.

Entra in crisi, dunque, l'approccio didattico direttivo e prescrittivo, che privilegia contenuti e nozioni, ma non cerca d'insegnare allo studente *come* s'impara né di guidarlo nella ricerca di un metodo di studio congeniale al suo stile cognitivo (Mazzotta 1996). Acquista, invece, rilevanza la riflessione sulle strategie cognitive e metacognitive che ciascun soggetto usa o può più proficuamente usare e sugli aspetti socio-relazionali, affettivi e idiosincratici, che entrano in campo come variabili in qualunque tipo di apprendimento, compreso quello delle lingue.

Nell'approccio **umanistico** all'apprendimento linguistico (cfr. Pinto e Danesi 1993; Titone, Granieri e Mosca 1995), il comportamento del parlante (e dunque dello studente di lingue) si struttura secondo un modello glottodinamico/olodinamico (Titone 1973, 1990), nel quale il livello "tattico" dell'esecuzione verbale e il livello "strategico" delle procedure per il monitoraggio e il *feed back* del processo di comunicazione e di apprendimento interagiscono in maniera sistemica e sono retti dalla consapevolezza attiva e unificatrice dell'io (Titone 1990, p. 133).

Sul piano dell'insegnamento, da queste premesse avrebbe dovuto conseguire uno spostamento dell'attenzione formativa verso le conoscenze che l'alunno possiede, in termini di sche-

mi concettuali, di esperienze, di sapere e di saper fare, anziché verso quelle che gli mancano; ma questo purtroppo non si è verificato.
Troppo spesso, infatti, i docenti sembrano ignorare che nell'universo multimediale, nel quale si svolge l'esistenza delle giovani generazioni, l'emotività, l'immaginazione, il gioco, la virtualità sono mescolati alla realtà e alle informazioni in una continua interrelazione dei saperi e delle esperienze. Quello che l'alunno sa e sa fare non può essere, pertanto, inscritto entro i confini settoriali di una o più discipline scolastiche, ma, ciò nonostante, dovrebbe essere preso in seria considerazione dalla scuola.
Di tutte le potenzialità operative offerte dalle tecnologie multimediali proprio i *videogames* – tanto amati da giovani e adulti – sono vittime di una particolare demonizzazione. Sono accusati, infatti, di favorire il disimpegno intellettuale, la passività dell'uomo rispetto alla macchina e, in qualche caso, persino l'allentarsi delle remore morali. La radice di questi pregiudizi va, tuttavia, individuata, almeno in parte, nella confusione tra i videogiochi del genere "picchiaduro", "sparatutto" e "*racing*" – che sviluppano il coordinamento oculo-motorio e la prontezza di riflessi, ma sulla cui valenza educativa è lecito nutrire dubbi – e quelli della categoria "avventura", "strategia" e "*role play*", sui quali ci si soffermerà.
In questa seconda classe di *videogames* il tratto saliente è rappresentato da uno schema di gioco generalmente semplice, cioè l'eterna lotta del Bene contro il Male, con uno o pochi personaggi chiave; di contro, il *plot* è complesso e denso di imprevisti, ostacoli e nemici ed è articolato in livelli progressivamente più difficoltosi. Che si tratti di avventura, di esplorazione di luoghi pericolosi e densi di minacce, di lotta per la sopravvivenza e il territorio, di conquista di oggetti o siti ambìti oppure del ritrovamento di persone rapite, il Male s'incarna volta a volta in figure dotate di poteri sovrumani, ma che il protagonista (giocatore) può sconfiggere con l'abilità e l'astuzia, più che con la forza bruta.
Il Callisto di *Tomb Raider*, le creature extraterrestri di *Alien Resurrection*, gli animali preistorici di *The Lost World*, i mostri orridi di *Nightmare Creatures* e di *Silent Hill*, le sentinelle di *Sentinel* possono essere affrontati o raggirati solo a patto che il giocatore riesca ad individuare nello scenario di gioco e ad impiegare chiavi d'accesso oppure oggetti, che servono per la difesa o che forniscono energia (come, per esempio, in *Sentinel*). A tale scopo il giocatore deve pianificare, in modo assolutamente autonomo e personale, una tattica di gioco, mettendo a punto e all'occorrenza riadattando le sue strategie specifiche e persino lo schema complessivo della sua azione, a seconda non solo del diverso tipo di nemici che incontra, ma anche delle reazioni "intelligenti" di questi.
L'interattività dei *videogames*, infatti, si fonda sulla programmazione intelligente di un nemico artificiale, che, in forza di un'organizzazione algoritmica, appare quasi umanamente capace di automodificare il suo comportamento in conseguenza delle scelte del giocatore. Quest'ultimo è costretto, quindi, ad un'attività continua di formulazione di ipotesi, che gli permetta di trovare la soluzione più adatta per l'imprevisto o per ogni nuova configurazione di un problema.
Il giocatore deve, inoltre, imparare dai propri errori e cercare di ricordare le mosse sbagliate o infruttuose, per cui, quasi senza rendersene conto, finisce col ricorrere a delle mnemotecniche, abituandosi a sfruttarle anche in situazioni cognitive diverse dal gioco, per alleviare e rendere più proficuo l'apprendimento.
Nei *videogames* più squisitamente strategici, il *problem solving* può essere addirittura pregiudiziale all'inizio del gioco o al passaggio ad una fase successiva: è il caso dei quesiti presenti, per esempio, in *Wild Arms* e in *Nightmare Creatures*. In altri casi, come in *Age of Empires*, che segue l'evoluzione cronologica dell'uomo a partire dalla preistoria, la struttura del gioco presenta vari livelli di difficoltà per ogni stadio evolutivo e diventa via via più complessa, sicché il giocatore, nel pianificare l'azione e nell'assumere le decisioni, deve aver fatto tesoro delle esperienze capitategli nel corso degli stadi precedenti.
Nei giochi di ruolo, infine, la disponibilità a mettere in discussione e a rivedere mo-

delli concettuali e schemi operativi viene ancor più esaltata, poiché il giocatore, ad ogni nuova partita, può scegliere di identificarsi con un personaggio diverso, come in *Wild Arms*, di mettersi alla testa di una o l'altra delle fazioni contrapposte, come in *Retaliation*, o di sfidare contemporaneamente più giocatori umani collegati in rete, come in *Tribal*.

Il ragionamento inferenziale o, per usare la terminologia di Peirce (1982-86; Bonfantini e Proni 1983), abduttivo, che è alla base di ogni forma originale e creativa di conoscenza, appare, dunque, centrale nei *videogames* e si nutre anche dei dati accumulati induttivamente attraverso l'esperienza di gioco. La pianificazione, le scelte strategiche, la ricerca di soluzioni e l'azzardo intellettuale della congettura si saldano, infine, alle conoscenze "enciclopediche" del giocatore, riguardanti il mondo dei *videogames*, ma anche il genere "testuale" di appartenenza di ciascuno di essi (avventura, azione, strategico, ecc.).

L'interattività dei *videogames*, l'integrazione di scritto e orale e di verbale e non verbale, l'adattabilità e la flessibilità del mezzo tecnologico, che permettono l'instaurarsi di un rapporto uomo-macchina personalizzato e la scelta della modalità sensoriale e del percorso di gioco meglio rispondenti alle caratteristiche dell'utente, alterano non solo i modelli logico-comunicativi, ma il paradigma stesso dei generi testuali classici. Nei *videogames* convivono, infatti, simulazione e *fiction*, informazione e racconto, azione e dialogo, serietà e intrattenimento, per cui la categorizzazione di "genere" dei giochi deve seguire criteri classificatori diversi e molto più sfumati rispetto a quelli normalmente applicati ai testi monomediali.

I *videogames*, tra l'altro, propongono una compresenza di codici e di stimoli che si avvicina molto a quella della realtà e che nessuna attività scolastica riesce a riprodurre adeguatamente. Attraverso il loro uso, quindi, il docente può fornire agli studenti dei contesti di comunicazione e di apprendimento, nei quali l'artificiosa distinzione tra le abilità linguistiche primarie (comprendere, parlare, leggere e scrivere) è superata a favore di un più organico sviluppo di abilità linguistiche e cognitive dialogiche e integrate (Balboni 1998).

Interattività, integrazione sinergica di sollecitazioni percettive e quadri concettuali, informazione e fantasia, trasferimento analogico di conoscenze e abilità, attenzione critica e azzardo creativo sono le parole chiave della multimedialità, che oggi si va configurando come un nuovo sistema culturale. All'interno di esso si confondono le tradizionali opposizioni tra cultura d'*élite* e cultura di massa, tra scienza pura e applicazione tecnica, tra mente e braccio, tra ideazione ed esecuzione, tra impegno e svago. Nella cornice di questo mutamento, l'identità degli individui e degli oggetti, codificata in modo rassicurante all'interno delle categorie e dei ruoli antinomici della cultura pre-mediale, viene scossa nelle proprie certezze e stenta a trovare una ricomposizione.

Il concetto stesso di formazione si carica di una valenza più ampia, che oltrepassa i limiti dell'educazione scolastica e coinvolge l'umanità della persona in tutti i suoi aspetti e per tutta la vita; diventa così formazione continua e auto-formazione. In questa luce, "la formazione non può essere interpretata in modi distinti né dalla produzione di *fiction*, giochi, divertimento, né dalla produzione di informazione, perché tutti questi ambiti, queste zone, appartengono a un'unica grande costellazione di pratiche significanti e simboliche, grazie alle quali il soggetto ha modo appunto di 'formare se stesso'" (Abruzzese 1993, p. 39).

Un'altra connotazione sostanziale dei *videogames* – e forse la più importante sotto il profilo formativo – è la ludicità, intrinseca tanto al gioco quanto al conoscere: il bambino impara attraverso il gioco; la curiosità conoscitiva, che assorbe l'adolescente nell'esplorazione della realtà e lo scienziato nella ricerca, ha la forza coinvolgente e appassionante del gioco. Specialmente nei gradi superiori dell'istruzione scolastica, tuttavia, la piacevolezza, che trova nel gioco interattivo la sua massima espressione, è comunemente malvista dai docenti, molti dei quali restano ancorati allo stereotipo (forse in gran parte indotto dallo stesso studio scolastico) dell'atti-

vità conoscitiva come fatica. Sono numerosi i pregiudizi correnti di insegnanti e genitori nei confronti del gioco. Viene visto come dispendio di tempo ed energie, secondo la logica economica odierna, per cui ciò che non dà prodotto è spreco; come distrazione e anarchia, quasi che la concentrazione e il rispetto delle regole non fossero una condizione essenziale per giocare; come mancanza di serietà, secondo una visione "peccaminosa" del riso e del divertimento; infine, come fuga dalla realtà.

È facile, però, rendersi conto di quanto siano infondate queste opinioni. Se si osserva un bambino (o un adulto) che gioca ci si accorge che lo fa con grande serietà; un individuo, che interrompa il lavoro con una pausa ludica, non spreca, ma recupera energie; la cultura anglosassone ha tentato di fare della "sportività", ossia del rispetto delle regole del gioco, un costume di vita; l'essere umano, giocando, non fugge dal mondo, ma ne "prende le distanze [...] e, nel porre in gioco se stesso e la realtà, si conosce e la conosce meglio" (Maragliano 1996, p. 91).

Alla didattica e alla glottodidattica si chiedono, dunque, un'apertura decisa alla multimedialità e la disponibilità ad utilizzare i *videogames* come strumento per guidare lo studente verso l'acquisizione autonoma di un metodo di studio personale, nel quale la competenza strategica e la capacità di scelta e di autovalutazione siano interrelate con "l'assunzione deliberata e cosciente di un impegno gestionale" (Mazzotta 1998, p. 72).

È auspicabile, infine, che la dimensione ludica, che caratterizza in modo essenziale l'universo dei multimedia, riesca a permeare anche l'ambiente formativo e possa essere accolta senza diffidenza da istituzioni, educatori e genitori. Solo in tal modo, infatti, si potrà comporre l'opposizione tra impegno cognitivo e divertimento e sarà forse possibile assistere al passaggio dall'*homo sapiens sapiens* moderno (Levi Montalcini 1999) ad un più completo e sereno *homo sapiens ludens* contemporaneo.

Riferimenti bibliografici

ABRUZZESE A., 1993: "Sfigurare il moderno", in Piromallo Gambardella A. (a cura di), *Luoghi dell'apparenza*, Milano, Unicopli.

BALBONI P. E., 1998: *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria.

BONFANTINI M. A., PRONI G. (a cura di), 1983: *L'abduzione*, n. monogr. *Versus*, 34.

BROWN A. L., 1980: "Metacognitive development and reading", in Spiro R.J., Bruce B. C., Brewer W. F. (a cura di), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, Erlbaum.

BRUNER J. S., 1987: *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, trad. it., Roma, Armando.

FREDDI G., 1994: *Glottodidattica*, Torino, UTET Libreria.

FREDDI G., 1999: *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Torino, UTET Libreria.

LEGRENZI P. (a cura di), 1992[3]: *Storia della psicologia*, Bologna, Il Mulino.

LEGRENZI P. (a cura di), 1994: *Manuale di psicologia generale*, Bologna, Il Mulino.

LEVI MONTALCINI R., 1999: *La galassia mente*, Milano, Baldini & Castoldi.

MARAGLIANO R., 1996: *Manuale di didattica multimediale*, Roma - Bari, Laterza.

MAZZOTTA P., 1996: *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Bari, Adriatica.

MAZZOTTA P., 1998: "Didattica delle strategie e autonomia dello studente", in Baldassarre V. A., Minardi G. (a cura di), *Lingue e nuove tecnologie*, Bari, Edizioni dal Sud.

MAZZOTTA P., 1999: "Autonomia dello studente e tecnologie multimediali nella didattica delle lingue", in Minardi G. (a cura di), *Insegnare lingue straniere nella secondaria*, Modena, C.P.E.

MECACCI L., 1992: *Storia della psicologia del Novecento*, Roma - Bari, Laterza.

PEIRCE C. S., 1982-86: *Writings of Charles Sanders Peirce. A Chronological Edition*, Bloomington, Indiana U. P.

PIAGET J., 1972: *La formazione del simbolo nel bambino*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia.

PINTO M. A., DANESI M., 1993: *L'approccio umanistico alle scienze del linguaggio*, Milano, ISFE.

SCARDAMALIA M., BEREITER C., 1985: "Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing", in Chipman S. F., Segal J. W., Glaser R. (a cura di), *Thinking and Learning Skills*, Hillsdale, Erlbaum.

SKINNER B. F., 1957: *Verbal Behavior*, New York, Appleton.

TITONE R., 1973: "The psycholinguistic definition of the 'Glossodinamic Model' of language behavior and language learning", in *RILA*, VI, 3: 1-23.

TITONE R., 1990: *Introduzione alla glottodidattica: le lingue straniere*, Torino, SEI.

TITONE R., GRANIERI S., MOSCA G., 1995: *Didattica verde. Come diventare protagonisti del proprio apprendimento*, Catania, Biopsyche.

Les Fables multimédiales

Anna Maria Crimi

Si parla molto di multimedialità in questo numero, e si può essere tentati di associare la parola "multimediale" con cose fantascientifiche, scenari futuribili... mentre si possono usare i multimediali anche per giocare, per riscrivere favole, e così via. Anna Maria Crimi, della sezione Anils di Parma, ci offre due interessantissimi esempi realizzati in classe e che tutti possono prendere a spunto per creare esperienze nuove.

1. La Fontaine en cédérom

- **L'objectif**: développer la compréhension et la production écrite et orale.
- **Le matériel:** cédérom *Les Plus Belles fables de La Fontaine* de Soft Key et une liaison Internet www.lafontaine.net pour jouer avec les fables.
- **Le public:** adolescents faux débutants.

"La poésie française la plus usée, la plus décolorée, la plus poncée, rongée, lissée, ce sont les *Fables* de La Fontaine", écrit Claude Roy dans *La Conversation des poètes* (Gallimard, 1993).
L'œuvre de ce fabuliste est connue à un grand public, accessible et parfois équivoque, pessimiste mais aussi amusante. Étudier une fable c'est éviter simplement de la traduire ou seulement d'étudier sa moralité, il s'agit de faire découvrir parmi plusieurs pistes aux élèves des récits, une réflexion sur la condition humaine de l'époque surtout de jouer et de s'amuser en travaillant etc.
À l'aide du cédérom *Les Plus Belles fables* les élèves découvrent La Fontaine et 12 parmi ses fables les plus connues.
Dans des classes d'adolescents, faux débutants, on propose de travailler la compréhension et la production écrite et orale avec l'aide de ce cédérom. Il faut constater que cet outil permet des activités d'apprentissage et de contrôle. Mais surtout des activités ludiques.
Pour le découvrir il faut prévoir plusieurs séances. Les élèves peuvent voyager par couples aidés par un dictionnaire monolingue et un bilingue, déposés à côté de chaque ordinateur.
Pendant la navigation ils sont aidés tout le temps par un commentaire et par des mots en surimpression.

Sensibilisation

Le professeur montre aux élèves des timbres et leur demande de décrire les personnages représentés. En 1995, pour le tricentenaire de La Fontaine, la Poste française a commémoré cet auteur avec l'émission de timbres illustrant des fables. On peut les trouver sur le site www.lafontaine.net/timbres.htm
La page d'accueil du cédérom permet aux élèves de naviguer à son intérieur et de le découvrir selon plusieurs points de vue. Selon le niveau des élèves on peut prévoir une découverte libre ou guidée par l'enseignant.
Dans le premier cas on demande aux élèves de prendre des notes pendant leur voyage à l'intérieur du cédérom. Dans le second il établit un parcours que les élèves en difficulté suivent.
Après une analyse pré pédagogique du cédérom, certaines des activités proposées sont plus pertinentes que d'autres et peuvent mieux s'adapter aux classes. Au professeur le choix.

Découverte

Ce cédérom contient une fiche accessible à des adolescents, pour découvrir le portrait de Jean de La Fontaine et de certains personnages de son époque.
Apres la lecture de cette page:
- *Copiez la page dans un fichier.*
- *Faites un résumé de la biographie de La Fontaine.*

Après avoir connu cet homme insouciant, rêveur, dilettante paresseux on peut découvrir ses fables. Ce cédérom en contient 12 et il prévoit déjà à son intérieur des activités.
Les élèves peuvent imprimer ou copier dans un fichier les fables pour les travailler après les avoir exploitées et afin que le professeur puisse évaluer les activités.

Pour chaque fable on peut travailler:

1. La **lecture**. Les mots des fables défilent sur l'écran. On peut choisir: la vitesse, arrêter le défilement des mots, recommencer la lecture et colorier des mots dont on ne connaît pas la signification.
2. Les **animaux**. Des petites fiches sur les animaux protagonistes des fables sont présentées. Le professeur peut faire remarquer comme leur cri en langue française est différent de celui des autres langues.
3. Le **puzzle**. Reconstituer l'image qu'on voit à l'écran.
4. L'**observation**. Retrouver la bonne image.
5. Les **actions**. Replacer dans le bon sens les différentes étapes de l'action. Imprimer la page ou la coller dans son fichier.

À l'orale ou à l'écrit pour chaque image:

- *Dites ce qu'il s'est passé avant, ce qu'il se passe et ce qu'il se passera en employant le passé récent, le présent duratif et le futur proche.*
- *Rétablissez le juste ordre et décrivez les actions.*

6. Les **verbes**. Compléter les verbes par les terminaisons convenables.
7. Les **noms**. Remplacer les pointillés par des noms convenables.
8. Le **sens**. Eliminer les phrases qui n'appartiennent pas à la fable.

La fable *Le corbeau et le renard* est un exemple de récit.

- *Reconstituez les phrases qui résument dans l'ordre les étapes du récit.*

Le corbeau ..... un fromage;
Le renard .....;
Le renard ..... le corbeau;
Le renard ..... du fromage;
Le corbeau ..... le fromage.

- *Rédigez le récit de la mésaventure du corbeau ou du renard. Chaque séquence correspond à un paragraphe, utilisez des indices de temps pour articuler les différentes étapes du récit qui sera au passé composé.*

Pour les élèves en difficulté après l'exploitation de la fable *La cigale et la fourmi:*

- *Choisissez la bonne réponse.*

La fourmi est avare	*V*	*F*
La cigale n'a rien à manger	*V*	*F*
La cigale a chanté pendant tout l'été	*V*	*F*
La fourmi lui donne à manger	*V*	*F*

À la fin de toutes les séances

- *Chaque élève doit imaginer un animal de fantaisie, le dessiner et le décrire. Exemple le mouton-loup. Etc.*
- *Écrivez à la manière de La Fontaine une fable avec cet animal imaginaire. Il est seul et cherche un ami.*

Les élèves ont parfois des difficultés à se servir des dictionnaires. Ils ne savent pas qu'avec un dictionnaire on peut jouer et créer une fable.

- Raymond Queneau en utilisant le *Nouveau Petit Larousse Illustré* a modifié des fables de La Fontaine. Sa technique: " ... on peut utiliser la formule <A+7, Sm+7, Sf+7, V+7>, c'est-à-dire que chaque adjectif, chaque substantif masculin, chaque substantif féminin, chaque verbe est remplacé par le septième de son espèce dans un dictionnaire choisi (...). Cela donne, pour une fable connue par tout le monde, *La Cimaise et la Fraction*".

La Cimaise et la Fraction
La cimaise ayant chaponné tout l'éternuer
Se tuba fort dépurative quand la bixacée fut verdie:
pas un sexué pétrographique morio de mouffette ou de verrat.
Elle alla crocher frange
Chez la fraction sa volcanique
La processionnant de lui primer
Quelque gramen pour succomber
Jusqu'à la salanque nucléaire.
"Je vous peinerai, lui discorda-t-elle,
avant l'apanage, folâtrerie d'Annamite!
Interlocutoire et priodonte."
La fraction n'est pas prévisible:
c'est là son moléculaire défi.
"Que ferriez-vous au tendon cher?
Discorda-t-elle à cette énarthrose.
- Nuncupation et joyau à tout vendeur,
Je chaponnais, ne vous déploie.
- Vous chaponniez? J'en suis fort alarmante,
Eh bien! Débagoulez maintenant."

Ce petit jeu permettra à toute la classe d'inventer une fable, ainsi faisant personne ne sera exclu des activités.

- *À quelle fable de La Fontaine ce texte modifié vous fait penser?*
- *Appliquez la technique de Queneau à l'une des fables que vous venez d'étudier.*
- *Inventez, à votre tour, une méthode qui vous permette de manipuler et de transformer une fable.*

La Fontaine a parfois commis quelques erreurs en écrivant ses fables. La cigale ne chante pas, elle ne se nourrit pas de "*grain*", de "*mouche ou de vermisseau*", mais de la sève des arbres, en plus à la fin de l'été elle meurt donc elle ne peut "*crier famine*" au cours de l'hiver.

- *Avez-vous repéré, au*

cours de votre navigation, d'autres erreurs? Lesquelles?

En surfant sur le net
Le professeur peut établir une liaison Internet pour faire visiter aux élèves le site.
Les élèves pourront
- jouer avec le jeu de la fable réelle ou fantaisiste;
- retrouver les mots manquants dans une fable;
- envoyer des dessins;
- envoyer les pastiches des fables;
- envoyer une fable réactualisée;

Imaginer, inventer, écrire, voilà comment on peut apprendre en s'amusant et alors pourquoi ne pas garder un souvenir de ce voyage et créer un livre de fables pour le mettre sur la page Web du collège. On peut utiliser déjà celles contenues dans le cédérom (il suffit de les coller dans un fichier) et de taper celles que les élèves ont écrites, ainsi que toutes les activités faites.
La Fontaine a écrit: "*il pourra même arriver, si vous goûtez ce récit, que vous en goûterez après de plus sérieux.*

2. Un petit roi dans une salle multimédia

- **Objectif**: comprendre la construction d'un conte; développer la compréhension orale et écrite; développer la production écrite et orale.
- **Matériel**: le cédérom, *L'arête de Poisson Magique* réalisé par le Centre Culturel Français de Turin et la Fondation Alberto Colonnetti.
- **Public**: adolescents, faux débutants.

Le travail en salle multimédia avec, comme support, un cédérom qui associe texte, image, animation et son, permet un enseignement ludique et valorisant pour les élèves en difficulté.
Dans une classe d'élèves adolescents, faux débutants ou en échec scolaire, ce cédérom permet une flexibilité pour individualiser le rythme d'apprentissage et informe l'utilisateur par les canaux auditifs et visuels.
Le Petit Roi, un personnage original, accueille les élèves dans son monde féerique de conte, et avec ses amis: la petite souris Souricette, le chat Grosminet, la petite araignée Filopatte, les accompagne dans les chambres consacrée aux jeux.
Il s'agit d'une histoire peu connue de Charles Dickens qui sert au professeur de F.L.E. pour un travail qui peut être pluridisciplinaire.

Sensibilisation
Avant de découvrir le cédérom on peut poser des questions du type:
- Le soir on vous racontait des contes?
- Connaissez-vous des contes?
- Les aimez-vous? Pourquoi?

Découverte et hypothèses
Les élèves travaillent par couples devant les ordinateurs à côté desquels le professeur a déposé le livret avec le conte et un dictionnaire. À la fin de chaque séance, établie au préalable, chaque couple doit répondre à un Q.C.M ou du type Vrai/Faux. Les élèves en difficulté, pour ne pas être exclus, peuvent regarder le livret. Chaque couple doit également rédiger un carnet de bord avec un résumé pour chaque partie. Après avoir écouté le début du conte, le professeur demande aux élèves de faire, à l'oral, des hypothèses sur le déroulement de l'histoire.

Fin de l'écoute
À la fin de l'écoute du conte, les élèves peuvent copier leur carnet de bord dans le journal secret qui se trouve dans la bibliothèque au niveau 4 des jeux. Le professeur leur demande de l'imprimer pour le corriger et l'évaluer. Pour les élèves en difficulté le professeur donne un résumé à trous.

Jouer et apprendre
À ce moment les élèves suivent Le Petit Roi pour jouer avec les jeux qu'il leur propose. Chacun selon son niveau de connaissance de la langue peut s'amuser et s'entraîner à la compréhension écrite et orale, en effet presque tous les jeux permettent des activités en F.L.E.
Au niveau 1, dans la salle de jeux par exemple, on peut habiller un enfant avec les vêtements d'un aviateur, d'un marin, d'un scaphandrier et d'un Tyrolien. Ce jeux permet au professeur

de travailler le lexique de l'habillement. À l'oral: *un élève décrit à l'autre les étapes de l'habillement de l'enfant sans dire quel costume il a choisi. L'autre doit le deviner.*

Au niveau 2, plusieurs jeux deviennent des exercices: l'acrostiche par exemple dans la bibliothèque et dans la salle de jeux, la recherche d'un mot, le choix et le coloriage d'un dessin dans la chambre.

Les élèves en difficulté travaillent le vocabulaire des couleurs et les autres à l'oral et à l'écrit *imaginent et écrivent ce qui s'est passé avant cette scène et ce qui se passera après*. On travaille ainsi le futur et l'imparfait.

Dans le labyrinthe, le Petit Roi s'est perdu, les élèves doivent l'aider à sortir. *C'est un élève qui, à l'oral, donne des ordres à un autre, ex. Tourne à droite, va tout droit, etc.*

Au niveau 3, dans la cuisine on découvre une bonne recette. On doit mettre les ingrédients à leur place pour pouvoir lire la recette et l'imprimer. À l'écrit: *reformulez la recette en vous servant de l'impératif.*

Écrivez la recette d'un gâteux magique pour devenir un Petit Roi ou une Petite Reine et voyager dans un monde féerique.

Dans la bibliothèque, il y a des mots croisés à imprimer. Pour ce jeu, les élèves se servent d'un dictionnaire. Dans les autres pièces: les mots enchaînés, l'escargot avec un petit problème de mathématique.

Au niveau 4, il y a les anagrammes des mots, le journal secret, le puzzle (à l'oral: *donner des ordres*) les mots croisés et le mot enchaîné. Tous ces jeux permettent l'intégration des élèves en difficulté en classe car on peut s'en servir selon différents niveaux d'exploitation.

Bilan

À la fin de ces séances on peut revenir à des activités classiques et on peut travailler le conte en donnant sa structure.

Un conte se déroule souvent dans un passé lointain, imaginaire et indéterminé, pour ceci son auteur utilise le passé simple, le passé composé ou l'imparfait. Il débute presque toujours par: *Il était une fois... Jadis... Autrefois*. Certains contes sont symboliques et contiennent une morale comme dans les fables. Ils suivent toujours le même schéma et l'auteur s'adresse au lecteur.

Quelques activités à faire à l'écrit.

- *Pouvez-vous imaginer une étymologie fantaisiste?*
- *Rédigez un conte contenant les motifs suivants: la naissance de la fille/du fils du Roi; la maladie de la Reine; la rencontre avec un petit renard dans la forêt, la recherche d'une pierre magique qui permet à la Reine de guérir, le mariage de la Princesse ou du Prince .*
- *Imaginez un conte où se mêlent des éléments féeriques et d'autres de votre vie quotidienne.*
- *À la manière d'un conte, racontez la rencontre d'un héros avec un personnage féerique qui lui donne un objet magique qui lui permet de visiter une autre planète/la terre.*

On peut aussi penser à un travail pluridisciplinaire avec le professeur d'arts plastiques pour la création de dessins qui accompagneront les contes. Ainsi on peut retourner dans la salle multimédia pour créer avec l'ordinateur et le scanner un livre de contes.

Et pour les professeurs... un autre outil à ne pas oublier pour motiver les élèves.

C. Gislon – M.-C. Jamet
M. G. Selle

C'est gagné!

Il CD-Rom che si propone, attraverso un mezzo accattivante e motivante, di rimettere in gioco i contenuti appresi attraverso *Bien joué!* e *À vous de jouer!*. Le tipologie di esercizi presentati permettono inoltre di prepararsi al DELF Ados.

Le peculiarità del supporto informatico consentono di ampliare la gamma delle attività, di attuare l'autocorrezione, di progettare percorsi personalizzati per singoli o gruppi di allievi.

VALMARTINA

Il "disgelo" ipertestuale: una proposta di Educazione Letteraria Integrata

Edit Cognigni

Il "disgelo" ipertestuale è un'applicazione didattica di letteratura e cultura sovietiche realizzata con l'ausilio del software ipertestuale Storyspace™. Il progetto, che intende applicare la tecnologia ipertestuale allo studio della letteratura sia nelle ricerche per "dossier" di maturità sia a livello universitario, si propone di evidenziare le linee generali del rinnovamento culturale nell'URSS del periodo post-staliniano, dando particolare rilievo alle intersezioni tra i vari campi disciplinari. A tale proposito, illustreremo come e perché l'ipertesto ha svolto una funzione determinante nella realizzazione del suddetto progetto, sottolineando inoltre alcune delle difficoltà incontrate nel passaggio dalla pagina al file.

L'ipertesto

L'ipertesto elettronico, si sa, può esistere solo grazie al computer ed è quest'ultimo a determinare la cruciale differenza tra un'applicazione ipertestuale e un insieme di testi tradizionali correlabili. Tuttavia, è anche noto che le associazioni di carattere ipertestuale non sono l'ultima scoperta dell'informatica: il merito, dunque, non spetta al solo ipertesto nella sua dimensione tecnologica. La mente umana e la memoria sono esse stesse degli ipertesti, in cui le conoscenze acquisite non si presentano sotto forma di unità discrete e isolate, ma quali elementi interconnessi di fitte reti semantiche non gerarchiche. In questo **modello a rete**, i concetti costituiscono i nodi, mentre gli elementi che li collegano rappresentano le relazioni di significato che li legano. Allo stesso modo, in un ipertesto elettronico le unità informative si dispongono su dei **nodi** o spazi di lavoro tra loro correlabili mediante delle **connessioni** (*links*) organizzate in una struttura reticolare. Ne consegue che l'introduzione della tecnologia ipertestuale nella pratica didattica odierna non produce rilevanti fratture con il passato: essa determina semmai un'ulteriore articolazione e razionalizzazione di procedure già in uso per la trasmissione di strutture di conoscenze e di competenze.

L'attività interpretativa è infatti fondata sull'associazione: dare senso ad un testo letterario significa posizionarlo in un preciso contesto socioculturale, definirne le coordinate storiche, metterlo in relazione con la bibiliografia dell'autore, avvicinarlo ad altri testi ad esso coevi o precedenti. In definitiva, interpretare – e non solo leggere – un testo letterario significa creare nella propria mente un ipertesto, che sarà tanto più complesso, quanto più numerose sono le conoscenze del soggetto.

L'introduzione della tecnologia ipertestuale nelle scuole – seppur ancora in modo limitato rispetto alle previsioni – ha già mostrato quali vantaggi essa può offrire all'Educazione Letteraria, tanto che sono in costante aumento le applicazioni ipertestuali collaborative realizzate in classe. La questione, però, si fa particolarmente delicata a livello accademico, dove si danno per scontate metodologie e abilità di studio del singolo studente e dove, di conseguenza, fa difetto la programmazione di un lavoro comune tra docenti mirante ad un'Educazione Letteraria Integrata.

Il disgelo sovietico

L'ipertesto realizzato deve il suo nome al periodo iniziato in URSS dopo il "gelo" staliniano: l'avvento di Chrushëv e il conseguente rinnovamento culturale giustificano l'assunzione della metafora meteorologica. Le nuove generazioni di scrittori lottano infatti contro i principi antidemocratici del Realismo socialista, aprendo così l'angusto panorama letterario sovietico a nuove tematiche, prima evitate o censurate. Negli anni '50-'60 il "principio della sincerità", quale antagonista dell'onnipresente "punto di vista ideologico e sociologico", si afferma in letteratu-

ra per poi diffondersi in vari altri campi culturali. Le opere di questo periodo sono comunemente impegnate nel tentativo di rafforzare la memoria di un recente ed orrendo passato, denunciandone i crimini e i lati più oscuri. Nell'applicazione in questione, abbiamo dunque organizzato *links* tra letteratura e altre discipline, quali la storia dell'URSS, la storia dell'arte, del teatro, del cinema e della musica nel periodo del "disgelo". Oltre ad una consultazione per indice, *Il "disgelo" ipertestuale* permette la navigazione non sequenziale di un vasto insieme di documenti, tra loro interrelati per mezzo di connessioni referenziali e organizzative. Sulla base di una rete formata da oltre 1500 *links*, vengono presentati più di 300 documenti in lingua italiana e/o russa nei quali, oltre al testo, si possono visualizzare immagini e brevi filmati, ascoltare canzoni di poeti-cantautori o brani di musica classica. Oltre a testi di letteratura russa in originale e/o tradotti, l'applicazione presenta numerosi documenti saggistici che analizzano correlazioni e contrapposizioni tra autori ed opere del "disgelo", nonché tra gli stessi ed autori o opere di periodi precedenti.

La realizzazione dell'ipertesto

Come contesto situazionale del progetto, abbiamo preso in considerazione un ipotetico gruppo di studenti che possieda un livello medio-alto di conoscenza della lingua e della cultura russa. La scelta dell'argomento ha il preciso scopo di definire delle proposte di approfondimento curricolare, in quanto riguarda un periodo storico-letterario ai margini dei programmi dei licei linguistici e dei corsi monografici universitari.

Data la sua natura antigerarchica, la tecnologia ipertestuale rappresenta infatti un valido ausilio per l'integrazione di materiali delle unità di uno stesso corso o relativi a corsi differenti, mettendoli in stretta relazione tra loro sia sul piano concettuale che applicativo. In tal modo, *Il "disgelo" ipertestuale* si propone come modello operativo e come primo elemento per la costruzione di un **banco di memoria** della letteratura russa in un liceo o un corso universitario, nel quale sia dato ampio spazio alle diramazioni storico-culturali organizzate in percorsi ipermediali.

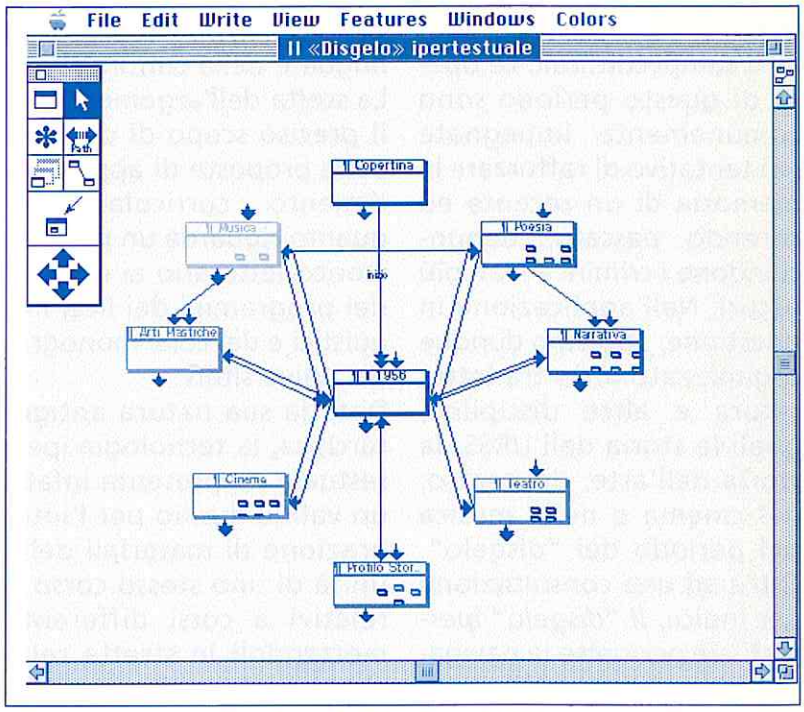
L'applicazione, soprattutto nella sua versione *autore*, è dunque rivolta agli studenti come occasione di approfondimento e consolidamento delle conoscenze già acquisite. Queste possono essere continuamente ridefinite o riaggiornate, aggiungendo nuovi documenti, commenti personali e contributi di altro genere: opportunità particolarmente interessante per una letteratura 'giovane' come quella del "disgelo".

In qualità di prodotto multimediale navigabile (*versione lettore*), l'applicazione è rivolta agli studenti che desiderano avvicinarsi al periodo del "disgelo" attraverso un nuovo modo di lavorare sul testo letterario, più stimolante e concettualmente valido. Facilitando l'esplorazione e l'autoregolazione nell'apprendimento, l'ipertesto realizzato permette infatti allo studente "principiante" di russo di:

1. apprendere dall'esperienza altrui, seguendo allo stesso tempo le proprie inclinazioni e la propria curiosità;
2. estendere il personale dominio di conoscenze con l'integrazione di nuove acquisizioni;
3. utilizzare il materiale proposto per la stesura di relazioni e di ricerche sul "disgelo".

L'interfaccia iniziale introduce gli argomenti trattati nell'applicazione, i quali vengono presentati sotto forma di scatole dal colore differente, chiamate "spazi di scrittura". Ogni scatola e ogni colore fanno riferimento ad un particolare ambito culturale. Allo stesso modo, ciascuna delle *hotwords* o **parole calde** presenti è contraddistinta da uno specifico colore che rimanda allo spazio di scrittura pertinente. Se, ad esempio, leggendo un file di testo appartenente allo spazio di scrittura "Narrativa" (identificato dal colore blu), si incontra una **parola calda** di colore rosa, si viene invitati ad esplorare un documento pertinente al testo che si sta visualizzando, ma contenuto nello spazio di scrittura "Cinema", contraddistinto dal rosa. In questa maniera la navigazione diventa più semplice e veloce, in quanto lo studen-

te scopre la propria libertà di movimento nel passaggio da un argomento all'altro, ma senza rischiare di perdersi nell'iperspazio. Storyspace™ ha infatti consentito di rappresentare graficamente le mappe cognitive che definiscono i percorsi mediante l'uso di *map views*, che rendono lo studente continuamente conscio della sua posizione all'interno dell'ipertesto.
Inoltre, l'uso di differenti colori per i diversi argomenti facilita lo studente nella memorizzazione visiva delle profonde correlazioni esistenti tra i materiali proposti. Al fine di facilitare il senso di orientamento all'interno dell'ipertesto, abbiamo corredato ciascuna *hotword* di un particolare stile:
1. le *hotwords* bordate indicano la presenza di un approfondimento di uno specifico argomento relativo al "disgelo";
2. le *hotwords* in grassetto si riferiscono ad opere, autori o eventi che sono in qualche maniera collegati al "disgelo", ma appartengono a periodi precedenti.
Leggendo un documento sulla poesia del "disgelo", lo studente navigatore potrà così liberamente decidere se seguire i percorsi di approfondimento proposti dalle *hotspots* bordate Evtushenko o Voznesenskij, o scegliere di analizzare quali influenze ha apportato sulle nuove generazioni la produzione di poeti/scrittori a loro precedenti quali Pasternak o Achmatova.
Riteniamo che la presenza di espedienti grafici come quelli appena descritti, permetta un'immediata identificazione del punto di maggior interesse della propria navigazione, ma fornisca allo stesso tempo uno sguardo d'insieme dei materiali correlati al documento corrente e, quindi, dei potenziali percorsi effettuabili. Ad ogni modo, ogni documento non strettamente pertinente al "disgelo", è stato sistemato in appositi spazi di scrittura denominati "Note", in modo da porre l'accento sull'argomento proposto anche a livello delle *map views*.



Map view* introduttiva de *Il "disgelo" ipertestuale.

Molte delle opere letterarie considerate ne *Il "disgelo" ipertestuale* possono essere intese già a livello cartaceo come ipertesti impliciti.
Ad esempio, leggendo la poesia di Evgenij Evtushenko dal titolo *Babij Jar*, un lettore accorto e culturalmente preparato è in grado di creare nella propria mente i legami che determinano la struttura di tale ipertesto. Una lettura approfondita lo indurrà a ricordare l'eccidio degli ebrei ucraini del '41 ad opera dei nazisti presso la fossa di Babij Jar di Kiev; ricorderà il primo movimento della *Tredicesima Sinfonia* di Shostakovich, che mette in musica la poesia di Evtushenko; collegherà lo scritto con altre poesie del poeta; noterà il contrasto tra l'autenticità delle realistiche poesie di Evtushenko e l'ottimismo artificioso di un poeta suo contemporaneo quale Lebedev-Kumach. Questi ipotetici percorsi dentro e fuori il testo letterario hanno testimoniato l'impossibilità di rimanere legati alla forma chiusa del testo a stampa e la necessità di espandere in modo multilineare e aggregativo i confini fisici determinati dal libro. A tale proposito, la tecnologia ipertestuale ci ha permesso di esplicitare visivamente e ampliare i legami interte-

stuali e intratestuali che la mente umana avrebbe spontaneamente generato nella fase di lettura. L'applicazione consente infatti di navigare liberamente tra gli argomenti citati, offrendo la possibilità di ascoltare il brano della *Tredicesima* di Shostakovich, di leggere il commento all'opera, di analizzare i tagli ad essa apportati dalla censura o di analizzare le altre opere musicali con tema ebraico del compositore.

Nel suddividere il materiale cartaceo saggistico reperito in **lessìe** o brevi frammenti di testo adatti alla lettura ipertestuale, i suddetti blocchi testuali sono stati concepiti come brevi passaggi, in modo di sfruttare al massimo le potenzialità connettive dell'ipertesto. Tuttavia, è stata riscontrata l'impossibilità di creare, a livello ipertestuale, una "traduzione" fedele al testo lineare.

La naturale suddivisione del testo a stampa in capitoli, paragrafi, sottoparagrafi, citazioni e note ha fornito una prima base per la creazione di blocchi testuali autonomi; i rimandi intratestuali e intertestuali presenti nei saggi hanno consentito l'implementazione di ulteriori lessìe interne ed esterne al testo a stampa di partenza. Mantenendo la successione logica tra sezioni precedenti e successive del testo originale allo scopo di conservare l'organizzazione semantica di par-

new ON STAGE Dual Access

DA' DI PIÙ

CD-ROM:
uno strumento didattico in più per il corso di inglese di maggior successo.

- Il programma comprende 9 unità didattiche articolate in 3 sezioni.
- Ogni sezione è introdotta da un filmato, che può essere rivisto più volte, seguito da un set di attività di comprensione di varia tipologia.
- Ogni sezione si conclude con attività di ascolto e produzione orale, con la possibilità di registrare la propria produzione e confrontarla con i modelli dati.
- Tutte le attività sono munite di un sistema di aiuto (*help*) e si concludono con l'indicazione delle risposte esatte totalizzate e una sintetica valutazione del risultato ottenuto.

PETRINI EDITORE

tenza, non è comunque stato possibile ricostruire, all'interno del computer, qualcosa di corrispondente al testo a stampa di riferimento.
Per i motivi addotti, è stato dunque necessario abbandonare l'idea di produrre un testo unitario o considerato come oggetto singolo e sostituirla con la concezione di un testo decostruito, ovvero di un testo concepito come un insieme complesso di elementi interrelati. Come nella concezione derridiana del decentramento del testo, in un iperdocumento il concetto di "testo" è solo una funzione e non una realtà: spostandosi in un metatesto, il lettore è svincolato da ogni sorta di organizzazione gerarchica ed è libero di scegliere il proprio centro di indagine e di esperienza.

L'abbandono della struttura lineare

Gli stessi scritti critici, pur nella loro generale linearità espositiva, richiedono spesso allo studente di abbandonare la lettura sequenziale del testo principale per analizzare le note ad esso apposte: la citazione di un altro apparato critico, di un brano di un'opera narrativa, di alcuni versi significativi di una poesia o di un poema. Data la sua natura non sequenziale e non lineare, l'ipertesto elettronico riproduce la struttura testuale di apparati critici del genere sovracitato. Per questo motivo, *Il "disgelo" ipertestuale* offre un valido strumento per abituare lo studente alla lettura e al recupero non sequenziali delle informazioni, particolarmente utili nello studio delle antologie scolastiche e dei materiali critici collegati.
L'eliminazione della sequenza lineare non ha però significato l'eliminazione della coerenza formale: essa resta comunque una caratteristica del singolo lettore all'interno della singola lessìa e del percorso che questi decide di effettuare. Nel passaggio dalla pagina al file, il testo è diventato un oggetto manipolabile di cui abbiamo evidenziato gli elementi costitutivi e le relazioni tra essi intercorrenti. Durante la lettura ipertestuale si verifica perciò qualcosa di molto simile a quanto avviene durante un normale processo di lettura: leggendo, stacchiamo le informazioni dalla pagina, le rendiamo manipolabili, ne selezioniamo inconsciamente le entità e le relazioni. La tecnologia ipertestuale non solo automatizza queste operazioni implicite nel nostro tradizionale modo di leggere, ma consente anche di materializzare le operazioni cognitive che vengono compiute sul testo, visualizzandole sullo schermo: in un ipertesto è il lettore a dover estrarre, materializzare, grazie al supporto tecnologico, il testo presentato in forma virtuale. Conseguentemente, la frammentazione dei testi saggistici in lessìe, coese ma tra loro interconnesse, non ne ha provocato la perdita di senso, ma semplicemente un'organizzazione differente e meno vincolante: il testo si è sganciato dalla pesantezza dei tomi e si è liberato dalla disciplina della linearità, aprendosi ad un caleidoscopico e multiverso dispiegamento di pagine virtuali.

Bibliografia

BALBONI, PAOLO E. (a cura di), *Interdisciplinarità e continuità nell'educazione linguistica*, Roma, Armando, 1994.

DEESE, J., *The Structure of Associations in Language and Thought*, Baltimore, The Johns Hopkins Press, 1965.

LANDOW, GEORGE P., *Hypertext: the Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1999 (tr. it. *Ipertesto: il futuro della scrittura*, Bologna, Baskerville, 1993).

LÉVY, PIERRE, *Les technologies de l'intelligence*, Paris, Éditions la Découverte, 1990 (tr. it. di F. Berardi: *Le tecnologie dell'intelligenza*, Milano, Synergon, 1992).

MARAGLIANO, R., *Manuale di didattica multimediale*, Roma – Bari, Gius. Laterza & Figli, 1994.

MORGAN, THAÏS E., "Is There an Intertext in This Text?: Literary and Interdisciplinary Approaches to Intertextuality", in *American Journal of Semiotics*, vol.III (1985).

SEGRE, C., *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Giulio Einaudi editore, 1985.

SLATIN, JOHN M., "Text and Hypertext: Reflections on the Role of the Computer in Teaching Modern American Poetry", in AAVV, *Humanities and the Computer* (ed. by D. S. Miall), New York, Oxford University Press, 1990.

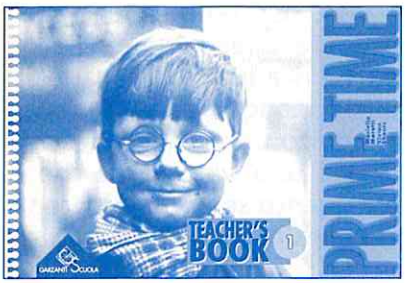
PRIME TIME

Mariella Moretti
Vivian Shantz

CORSO BASE DI LINGUA INGLESE

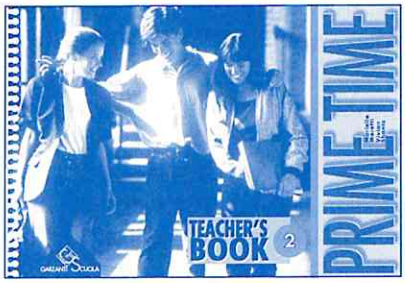
PRIME TIME ①

Student's pp. 192
Workbook pp. 96
+ 2 Audiocassette
88-11-06001-X
Lire 31.000



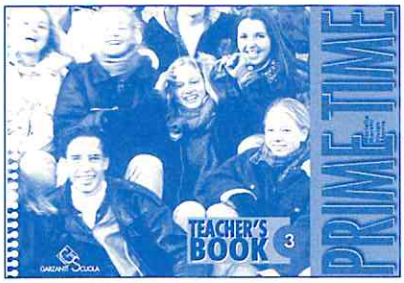
PRIME TIME ②

Student's pp. 168
Workbook pp. 96
+ 2 Audiocassette
88-11-06002-8
Lire 31.000



PRIME TIME ③

Student's pp. 168
Workbook pp. 96
+ 2 Audiocassette
88-11-06003-6
Lire 31.000



- un **approccio funzionale comunicativo** sviluppato attraverso attività pratiche, di gioco, di *project work*. In questo modo viene stimolato all'apprendimento sia il principiante sia chi ha già una conoscenza dell'inglese;
- una rigorosa e attenta **progressione didattica**: il corso "cresce" con gli studenti per quanto riguarda il linguaggio, il livello lessicale, l'aspetto grafico;
- una chiara **scansione in blocchi di lavoro**;
- un **apprendimento di strategie**, non solo di conoscenze;
- una **preparazione graduale all'esame finale**, attraverso letture ed esercizi riferiti agli **usi e costumi dei paesi anglosassoni**;
- un ***Workbook*** che punta sul coinvolgimento attivo e operativo degli studenti;
- un **costante controllo dell'apprendimento** attuato attraverso test operativi e di verifica, che concludono ogni unità.

Ogni unità del volume *Student's* è scandita in blocchi di lavoro (**TIME FOR ...**) che l'insegnante può utilizzare, a sua discrezione, tutti o in parte:

TIME FOR PRELIMINARY WORK
TIME FOR COMPREHENSION
TIME FOR SPEECHWORK
TIME FOR CONSOLIDATION
TIME FOR NEW WORDS AND STRUCTURES
TIME FOR SKILLS AND ACTIVITIES
TIME FOR GRAMMAR AND USAGE

ABOUT BRITAIN AND THE STATES: nella sezione finale di ogni *Student's* le notizie sulla civiltà inglese e americana costituiscono l'espediente didattico per presentare e praticare, fin dal primo anno, le abilità richieste per affrontare la prova di esame finale.

I **tre TEACHER'S BOOKS**, uno per ogni *Student's*, agevolano e semplificano **il lavoro dell'insegnante**.
Ogni singola unità dello *Student's* è introdotta da un *Lesson Plan* (due o più pagine) in cui sono contenute informazioni didattiche relative ai contenuti lessicali e grammaticali e i *tapescripts dei dialoghi* registrati sull'audiocassetta.
Le pagine del volume *Student's* **sono riprodotte fedelmente** (in formato leggermente ridotto) con le chiavi degli esercizi (in colore). Conclude ogni unità un *Progress Test* da fotocopiare e proporre alla classe per un'ulteriore verifica del lavoro svolto con criteri di valutazione forniti.

GARZANTI SCUOLA

La valutazione del *software* didattico di lingua: istruzioni per l'uso

Roberta Monaco

Nel mondo digitale il dilemma profondità/estensione scompare e ci aspettiamo che lettori e autori si muovano molto più liberamente tra generalizzazioni e specializzazioni. Infatti il concetto "dimmi di più" ha molta parte nella multimedialità e sta alle radici dell'ipermedialità.

(*N. NEGROPONTE,* Essere digitali)

L'informatica didattica, come si può facilmente constatare, è in una fase di grande espansione, lo attestano i numerosi convegni e i CD-ROM che ormai accompagnano e corredano la maggior parte dei manuali scolastici, in particolar modo quelli di lingua italiana e straniera. Il computer come *partner* dell'insegnante e come potenziamento dell'ambiente glottodidattico, la multimedialità come supporto alla didattica, *learning by doing,* "opportunità eccezionale per l'offerta di suono digitalizzato, di animazioni, di grafica, di video e di testi", o ancora come "contesto formativo che enfatizza al meglio la totalità dell'apprendimento linguistico": sono affermazioni con le quali ci sembra quasi naturale essere d'accordo.

L'innovazione, tuttavia, non può passare solo attraverso la porta dell'accettazione, deve necessariamente attraversare una fase di riflessione, di consapevolezza rispetto a ciò che viene proposto, o semplicemente "posto". L'insegnante di lingue, da sempre considerato pioniere e, forse anche per natura, più ricettivo ai nuovi stimoli del progresso tecnologico, è più degli altri docenti esposto ad una serie di proposte glottodidattiche che necessitano supporti multimediali: sono tantissimi, oggi, i *software* linguistici che l'editoria elettronica e non, pone sul mercato, chiamando così il docente di lingua a compiere la scelta giusta. È importante, dunque, aiutarlo a cogliere, in tempi brevi e con strumenti adeguati, la reale utilità, la valenza formativa e didattica, anzi glottodidattica, di tali prodotti.

Alcuni anni fa, a seguito di un progetto IRRSAE di ricerca, sperimentazione e aggiornamento da me diretto, ho avuto modo di analizzare un gran numero di prodotti multimediali e di capire quanto possa essere utile fornire al docente di lingua uno strumento pratico, più che teorico, per quanto poggiato sulla teoria didattica e multimediale che ci rimanda a studiosi ed esperti quali Balboni, Calvani, Galliani, Maragliano, per citarne solo alcuni, uno strumento che i docenti potrebbero integrare e modificare secondo le esigenze e la prassi didattica, adattare alla propria programmazione e bisogni educativi.

L'idea di costruire delle griglie per rispondere alla frequente domanda circa l'analisi e la valutazione del software didattico di lingua, ha già trovato applicazione da parte di alcuni esperti e del Ministero[1], ma, alla luce dei rapporti continui con i docenti di lingua, della formazione impartita, nonché della sperimentazione sul campo[2], si può ritenere ancora utile fornire una specie di vademecum, un materiale portatile, per alleggerire il pesante lavoro del docente di lingue e coadiuvarlo nella fruizione dei prodotti ipermediali che, se sono mediocri, rischiano di farci scomodare le tecnologie senza alcuna ricaduta didattica.

Propongo pertanto qui di seguito una scheda descrittiva ed una valutativa che, per quanto separate, dovrebbero considerarsi complementari. La finalità è quella di individuare gli elementi principali che caratterizzano un *software*: dati generali, caratteristiche tecniche e pedagogiche, indicatori che permettano un'analisi più puntuale del prodotto, una verifica delle qualità tecniche (difetti o carenze del prodotto), metodologiche e didattiche (difficoltà incontrate dall'utente, grado di amichevolezza, interattività ecc.).

Tali schede potrebbero essere compilate dai docenti e messe a disposizione della scuola (ormai l'autonomia scolastica ci porta a parlare di "reti di scuole"), per essere utilizzate sia dagli utenti, nella scelta di un *software* da adottare, sia dagli stessi ideatori del prodotto ai fini di una implementazione dello stesso.

[1] Cfr. Circolare Ministeriale 908 del 23.12.97 e i documenti tecnici che sono seguiti circa i progetti finalizzati all'insegnamento della lingua straniera.

[2] Il cui esito è un CD-ROM prodotto dall'IRRSAE Puglia a seguito di un progetto di ricerca, sperimentazione e aggiornamento: Monaco, Marani (a cura di), ***IPERfavo-Lingue***, *percorsi ipermediali di educazione linguistico-testuale*, IRRSAE Puglia, 1998.

GRIGLIA DI **ANALISI** PER SOFTWARE DIDATTICO

DATI TECNICI

TITOLO .....
AUTORE/I .....
LUOGO (indirizzo o rappresentante locale)
.....
DATA DI PRODUZIONE .....
PREZZO .....

LINGUA/E .....
CASA EDITRICE .....
PRODOTTO DAL PAESE STRANIERO,
ITALIANO O COPRODUZIONE .....
DATA DI PUBBLICAZIONE .....
CD-ROM / FLOPPY (indicare il numero) .....

DESTINATARI

- ❑ s. materna
- ❑ s. elementare
- ❑ s. media
- ❑ s. superiore
- ❑ università
- ❑ formazione degli adulti
- ❑ formazione e aggiornamento docenti
- ❑ famiglia
- ❑ altro...

LIVELLO LINGUISTICO

- ❑ iniziale o principiante
- ❑ intermedio
- ❑ avanzato

SISTEMA OPERATIVO/SOFTWARE APPLICATIVO (programmi ipertestuali, ad es. *Toolbook, Amico, Micromedia, ecc.)*

- ❑ MS DOS
- ❑ WINDOWS 3.1 o superiore
- ❑ MAC
- ❑ Altro...

REQUISITI DI SISTEMA *hardware/software*

- ❑ IBM
- ❑ IBM compatibile con 80486
- ❑ RAM Mbyte n°...
- ❑ Scheda video VGA o superiore
- ❑ Scheda Sound Bluster o compatibile
- ❑ Lettore di CD-ROM
- ❑ Casse acustiche
- ❑ Mouse
- ❑ Stampante
- ❑ Cuffia e microfono
- ❑ Altro...

DATI RELATIVI AL CONTENUTO - RACCORDI INTERDISCIPLINARI

TIPOLOGIA

- ❑ avventura musicale
- ❑ corso strutturato
- ❑ dizionario
- ❑ enciclopedia / archivio multimediale
- ❑ fiaba e/o favola
- ❑ giallo
- ❑ gioco didattico
- ❑ libro parlante
- ❑ viaggio multimediale / visita virtuale
- ❑ altro...

ARGOMENTI

- ❑ alimenti
- ❑ animali
- ❑ casa
- ❑ colori
- ❑ corpo umano
- ❑ famiglia
- ❑ indumenti
- ❑ scuola
- ❑ altro...

CONTENUTI

- ❑ pagine di testo (n. ...)
- ❑ esercizi e attività (n.)
- ❑ bibliografia
- ❑ immagini
- ❑ videoclip
- ❑ filmati
- ❑ animazioni
- ❑ musiche / canzoni

DOCUMENTAZIONE DI SUPPORTO

- ❑ scheda illustrativa
- ❑ guida per il docente (relativa all'uso e/o all'impianto teorico)
- ❑ trascrizione delle attività
- ❑ soluzioni degli esercizi
- ❑ percorsi operativi supplementari
- ❑ fascicoli supplementari (dizionario, ecc.)
- ❑ manuale
- ❑ cassetta / e
- ❑ microfono
- ❑ altro...

CARATTERISTICHE PEDAGOGICHE	
OBIETTIVI	**MACRO OBIETTIVI** ❑ equilibrio tra educazione e divertimento ❑ incidenza delle metodologie ipermediali nella glottodidattica ❑ individualizzazione e autonomia dei processi di apprendimento ❑ altro... **MICRO OBIETTIVI** ❑ sviluppare la competenza testuale ❑ arricchimento lessicale ❑ altro...
COURSEWARE	❑ comunicativo ❑ strutturale ❑ grammaticale / traduttivo ❑ situazionale ❑ simulativo ❑ dimostrativo ❑ valutativo ❑ sostegno e recupero ❑ tutoriale ❑ sistema esperto / software di sviluppo ❑ demo ❑ altro...
CONTESTO DI UTILIZZO	❑ individuale (per attività individualizzate) ❑ a coppia ❑ per piccoli gruppi ❑ per classe ❑ sotto la guida del docente ❑ domestico/familiare ❑ per prove di verifica, esercitazioni ❑ per attività di sviluppo ❑ altro...
FIELD TESTING	❑ sperimentazione didattica ❑ implementazione ❑ validazione del prodotto prima della sua diffusione (funzionamento tecnico)

SCHEDA DI **VALUTAZIONE** DI UN SOFTWARE DIDATTICO

INDICATORI	
Organizzazione interna del prodotto (struttura d'insieme, impianto)	❑ suddivisione logica in parti strutturate ❑ coerenza d'insieme ❑ corrispondenza delle parti ad obiettivi diversi ❑ corrispondenza delle parti ad utenze diverse (docente/discente) ❑ altro.....
Grado di interattività (possibilità dell'utente rispetto al software)	❑ interfaccia amichevole e intuitiva ❑ scegliere percorsi diversi ❑ scegliere percorsi diversificati per livelli di difficoltà, contenuti, strategie ❑ accedere a diversi punti del programma ❑ accedere alle istruzioni operative ❑ sapere a che punto ci si trova ❑ funzione *backtracing* ❑ poter arrestare il programma ed uscire liberamente ❑ ricevere informazioni chiare ❑ regolare la velocità di presentazione delle videate ❑ regolare l'audio, il volume ❑ cancellare e correggere i propri errori ❑ ritornare al punto di partenza ❑ possibilità di prendere appunti ❑ possibilità di stampare ciò che si scrive ❑ altro .....
Leggibilità del testo	❑ chiarezza nelle consegne ❑ vocabolario adeguato al livello linguistico di partenza ❑ caratteri adeguati ❑ correttezza ortografica ❑ glossario interno ❑ altro.....

Qualità della grafica	❑ rapporto immagini/utenza ❑ pertinenza dei pulsanti ❑ ruolo dei bottoni ❑ collocazione corretta nella pagina video ❑ presentazione univoca delle immagini ❑ appropriatezza delle icone ❑ chiarezza degli sfondi (in rapporto alla scrittura) ❑ movimento dell'animazione ❑ altro.....
Uso del colore	❑ attira l'attenzione su ciò che è importante ❑ evita le combinazioni incompatibili ❑ significatività del colore ❑ altro.....
Uso del suono	❑ attira l'attenzione ❑ sottolinea le risposte corrette/sbagliate ❑ motivante ❑ finalizzato ad abilità da conseguire (ad es. comprensione orale) ❑ altro.....
Qualità della dizione	❑ registrazione del parlato chiara e comprensibile intonazione ed accento standardizzati ❑ eseguita da parlanti nativi ❑ rapporto voce/personaggio ❑ altro.....
Organizzazione della pagina video	❑ varietà delle pagine video ❑ passaggio guidato da una videata all'altra ❑ tempo sufficiente per la lettura e l'assimilazione ❑ chiarezza nell'impostazione dei percorsi di navigazione ❑ altro.....
Interazione lingua scritta/lingua orale	❑ possibilità di seguire il testo scritto durante l'ascolto ❑ possibilità di registrare il proprio parlato e confrontarlo con l'originale ❑ di riascoltare più volte ❑ altro.....
Analisi della risposta	❑ il docente può risalire al numero di tentativi per valutare
Valutazione dei risultati (oggettiva/soggettiva)	❑ possibilità di valutare ogni singolo esercizio (V. parziale) ❑ un percorso esercitativo ❑ autovalutazione ❑ rilevare l'utilizzazione frequente di aiuti (*help*) ❑ possibilità per il docente di portare a casa la stampa degli esercizi.
Coerenza con le finalità pedagogiche della L.S.	.....
Qualità e adeguatezza del contenuto	.....
Adeguatezza degli obiettivi	.....
Gestione del *feedback*	.....
Livello di motivazione e interesse	.....
Attività richieste	*Quantità/Qualità* (V. scheda descrittiva)
Autonomia operativa	.....
Interattività (allievo/macchina) Interazione (tra il gruppo/classe	.....
Convivialità del software/ Navigabilità (ricerca logica attraverso vie soggettive)	❑ piacevolezza ❑ facilità d'uso ❑ facilità di comprensione ❑ comunicazione amichevole con la macchina
Ipertestualità/Ipermedialità	❑ cura della parte testuale ❑ uso (abbondante) di parole calde ❑ approfondimento delle tematiche ❑ legami concettuali ❑ completezza delle informazioni ma apertura a possibili integrazioni in tempi successivi (non esaustività) ❑ ricchezza di stimoli ❑ lunghezza dei testi (che dovrebbero essere brevi e chiari) ❑ associazione del testo scritto a voce/suono/musica/animazione ❑ non riproduttività del modello cartaceo, statico

Internet e netiquette: usi e costumi 2. Gruppi di discussione e chat lines

Carlo Biason e Raffaella Vincenti

Proseguiamo nell'illustrazione della "buona educazione" secondo gli usi e i costumi di internet; l'intervento sulla posta elettronica è stato pubbblicato sul numero 8/1999.

Gruppi di discussione e *netiquette*

La *netiquette* di *Usenet* è leggermente più complessa, pur ricalcando parte delle norme valide anche per la posta elettronica.

Guardiamoci attorno prima di scrivere

La regola principale e fondamentale, quando si vuole partecipare ad un gruppo di discussione, è quella di limitarsi a leggere per un po' di tempo i messaggi che i partecipanti si scambiano: si avrà così modo di capire che tipo di utenti frequenti il *newsgroup*, come si discuta, se quello che viene detto sia interessante o meno. In gergo, raccomandiamo di "lurkare" dall'inglese *to lurk*, appostarsi. Ci sono gruppi molto seri e professionali, altri più allegri e scanzonati, in cui è possibile scherzare e fare battute. Sintonizzarsi fin dai primi messaggi sulla lunghezza d'onda giusta del gruppo in questione è un buon passo da compiere, anche se non sempre facile come sembrerebbe. Ricordiamo che molto spesso i frequentatori dei gruppi di discussione si conoscono fra di loro, e il tutto contribuisce a creare un clima di cameratismo che può apparire incomprensibile ad un *newbie*, ovvero "novellino", chi è appena entrato nel gruppo.

Se decidiamo di partecipare a più gruppi di discussione, teniamo presente che il modo di esprimersi o di reagire da parte di una persona può non andare bene ad un'altra. Per esempio, se con gli spagnoli è possibile scherzare su livelli di toni o parole simili a quelli cui siamo abituati, perché culturalmente a noi affini, prenderemo un grosso granchio se cercassimo di creare lo stesso clima in un gruppo di discussione norvegese. E, fra l'altro, non è detto che un norvegese non sia in ascolto in un gruppo spagnolo!

Non crediamo inoltre di essere i depositari ultimi di qualche verità o di essere gli unici a sapere determinate cose, pretendendo di "evangelizzare" *Usenet*: è buona norma dare per scontato che nella Rete ci siano centinaia di persone che ne sanno più di noi. E quest'ultimo aspetto può riservarci brutte sorprese.

Scriviamo di argomenti pertinenti

La seconda regola è quella, già menzionata, di cercare sempre di essere IT (*In Topic*), ossia discutere dell'argomento che caratterizza il gruppo di discussione, limitando il più possibile gli argomenti non inerenti al gruppo. La cosa migliore può essere spesso quella di spostare la discussione di un certo argomento OT (*Off Topic*) in via privata tramite posta elettronica. Altrimenti, se proprio non se ne può fare a meno, è anche possibile inserire dei *tag*, ossia delle parole chiave, all'inizio del *subject*, in modo da avvisare chi legge scorrendo gli oggetti dei vari interventi che quel messaggio (che in *Usenet* si chiama articolo, o *post*) non riguarda esplicitamente gli argomenti di discussione di quel gruppo. Per esempio, se siamo sul gruppo /alt.fan.pinkfloyd/ (ovvero: argomento generico, alternativo; sottogerarchia di fan, appassionati, in particolare del gruppo musicale dei Pink Floyd, in inglese), e abbiamo bisogno di ricevere informazioni su come debellare il virus che ci ha infettato il computer, possiamo scrivere un articolo con questo *subject*:

[OT] HELP! I have a virus in my computer!!!

chiedendo aiuto. Ma non è escluso che i puristi ci consiglino, più o meno educatamente, di rivolgerci ad un altro e più specifico gruppo di discussione. Sull'osservazione di questo genere di norme, in genere i gruppi in lingua inglese sono particolarmente intransigenti.

FAQ, queste sconosciute

La terza regola d'oro è quella di leggere le FAQ del gruppo, le *Frequently*

Asked Questions, alle quali sono già state date in passato risposte esaurienti. Questo per evitare di chiedere sempre le stesse cose: se sono sconosciute per il nuovo utente, infatti, possono essere già note ai veterani del gruppo. Se non si sa come reperire queste FAQ, si può chiedere, con una *e-mail* rivolta a tutto il NG.
A questo proposito, suggeriamo di consultare il gruppo /it.faq/, che raccoglie appunto informazioni sulle FAQ di tutti (o quasi) gli altri gruppi; in questo caso si tratta di gruppi italiani (si noti la gerarchia iniziale /it./), ma sempre nello stesso gruppo si può chiedere informazioni sulle FAQ di altri gruppi.
Importante è anche il gruppo /it.test/, su cui si devono fare i test di verifica dei programmi usati per accedere ai gruppi. Capita spesso che un utente poco esperto non sappia usare bene il programma di lettura dei gruppi di discussione, e ritenga necessario effettuare delle prove, per acquisire familiarità con il software. /it.test/ è nato appunto con questo scopo.

Non GRIDIAMO!
Ricordiamoci che scrivere in maiuscolo equivale a gridare, quindi cerchiamo di usare parole o frasi in maiuscolo solo quando abbiamo veramente intenzione di urlare, così come faremmo anche nella vita reale (va da sé che, come nella vita reale, meno lo si fa, meglio è). Inoltre UN MESSAGGIO IN MAIUSCOLO È MOLTO PIU' DIFFICILE DA LEGGERE. Per esprimere incisività ad una frase o evidenziare un'idea, si ricorre ad altri segni grafici. Per esempio la sottolineatura di un concetto può essere fatta _in questo modo_ (inframmezzando il concetto da evidenziare fra due trattini bassi), oppure *così*.

Il *quoting*
Ogni qualvolta si decida di rispondere ad un messaggio, il programma riscrive l'intero testo del messaggio. In altre parole, il testo del mittente viene "quotato", ossia il programma automaticamente inserisce dei simboli particolari, di solito quello di maggiore (/>/, ma nei programmi più recenti viene usata una linea azzurra verticale) all'inizio di ogni riga del testo del mittente, appunto per specificare che quel testo è di un'altra persona e non di chi scrive. Può dunque capitare che si voglia rispondere ad un messaggio particolarmente lungo. La tentazione di lasciare tutto il messaggio e di rispondere solo con un laconico "Sono d'accordo" oppure "Hai proprio ragione" è forte, ma va rigorosamente combattuta. Indubbiamente, imparare a fare un *quoting* efficace richiede un po' di pratica. Alcuni lo detestano, preferendo rispondere ad un messaggio di posta elettronica o ad un articolo di *Usenet* cancellando completamente il messaggio del loro interlocutore, altri si lasciano prendere la mano e riportano tutto il testo del messaggio che hanno ricevuto. Alcuni ancora, nel comporre un *reply*, iniziano a scrivere il testo del proprio messaggio, lasciando "in coda" l'intero testo "quotato", e non cancellandolo al momento della spedizione.
Quando si risponde ad un messaggio quindi, la cosa migliore è lasciare una o due frasi di chi ha scritto (le più significative) e poi dire la propria. In questo caso è sempre chiaro a cosa ci si riferisce, e la probabilità di incomprensioni diminuisce. Se invece il discorso del mittente è particolarmente lungo ed elaborato, e risulta difficile estrapolare una o due righe, è anche possibile tagliare tutto il testo e indicare un *tag* di riferimento.
Vediamo nel riquadro a pag. 28 un esempio di un messaggio tipico di un gruppo di discussione e degli errori che talvolta capitano anche nei messaggi di *e-mail*.
Questo esempio ci offre il destro per qualche altra considerazione.
Le prime quattro righe sono gli *headers*, ossia gli identificativi minimi: qual è il titolo del messaggio, chi l'ha scritto, dove ha scritto, quando l'ha scritto.
Notiamo subito che il *subject* non rispecchia in realtà il vero contenuto del testo: molto probabilmente l'argomento di partenza era tutt'altro, ma di discorso in discorso si è giunti ad argomenti completamente diversi. A questo punto, quando il discorso si è snodato troppo lontano dall'enunciato del *subject*, sarebbe opportuno cambiare l'oggetto del messaggio.
Quello che segue è un *optional*: molti si divertono ad inventare messaggi di questo tipo, più o meno lunghi, che il programma di lettura

```
Subject: Watchmen e identificazione
From: siriomet@yahoo.com (MailMaster C.)
Newsgroups: it.discussioni.libri
Date: Tue, 20 Jun 1999 15:47:55 GMT

Dunque, se non ricordo male il giorno 20 giugno dell'anno di grazia del Signore 1999, più o meno alle
15.47, fiero del suo parlare e sapendo di essere nel giusto, con un tocco di delicatezza, Aries (bru-
nilde@hotmail.com) enunciò la seguente affermazione:

Plutarco - Sulla Loquacità
[cut]
> e trovo questo testo molto interessante, fin dai tempi del liceo...

Verissimo! Fra l'altro mi è piaciuto moltissimo quando riporta come categoria tipica dei chiacchiero-
ni i barbieri!! ROTFL! :-)

Mandi
MailMaster C.

-----------------------------------------------------------------
|        - I am you and what I see is me -                      |
|                  (Echoes)                                     |
|                     |                                         |
|  ____  ___                    |      *  *        *            |
|  /   \/ _/                    | *        *                    |
|  |     /____________LLL       |                               |
|  }{}\ I I_____________:::|    |              *        *       |
|  | ,,   \        TTT      |                                   |
|  \_____/\_\                   | All alone in the sky all blue... |
|                     |                  (Fleming)              |
|(Ever tried to draw an electric guitar on an ASCII-board? Don't!)
|                     |                                         |
|                                  OSC Rulez!                   |
-----------------------------------------------------------------

At the moment I'm reading: "Luther Arkwright", by B. Talbot

*********************************
*                               *
*  Your today's fortune is:     *

"Quanti programmatori ci vogliono per avvitare una lampadina? Nessuno, è un problema hardware!"
*                               *
*********************************
```

delle *news* inserisce all'inizio di ogni messaggio. Se trovate del genere all'inizio possono essere simpatiche, è pur vero che alla lunga stancano.

Andiamo oltre: nel corpo del messaggio è stato tagliato il discorso di Aries su Plutarco e sulla sua opera "Sulla loquacità", sostituito con un breve titolo ("Plutarco - Sulla Loquacità"), seguito da un *tag*, in questo caso [cut].

Segue infine il testo vero e proprio scritto da Aries, preceduto da un segno di maggiore />/, e dopo lo spazio di una riga la risposta. In essa troviamo due nuovi simboli: ROTFL e :-), che servono ad "illustrare" il testo, così come quando, parlando, accompagnamo le nostre parole con gesti ed espressioni del viso. Ma di questo parleremo più oltre.

Passiamo ora alla parte conclusiva del messaggio, la *signature*, di cui parlavamo prima. Questa è decisamente troppo lunga. La regola non scritta vuole che una firma non sia più lunga di quattro righe, anche se la maggior parte dei gruppi di discussione accetta fino a sette-otto righe; ma di più è considerato scorretto, in memoria dei primi collegamenti, quando a causa della lentezza tecnica della Rete anche poche righe superflue potevano incidere sul costo della bolletta o, più in generale, sul tempo di ricevimento dei messaggi. Se le varie frasi, citazioni, aforismi inseriti in calce possono essere interessanti o simpatici, ricordiamoci che a qualcuno possono invece risultare noiosi. Inoltre, i disegnini della firma non sono stati pensati per tutti i programmi di posta elettronica, e il

risultato finale è un'accozzaglia di caratteri difficilmente comprensibili. Se proprio vogliamo avere una nostra firma elettronica, ricordiamoci almeno di inserire due trattini all'inizio di ogni *signature*. In questo modo i principali *newsreaders* eliminano automaticamente la *signature* quando si vuole rispondere al messaggio.
Cogliamo l'occasione per segnalare l'esistenza di un gruppo di discussione in cui ci si burla espressamente delle *signature* altrui: /alt.fan.warlord/. Il motivo per cui è stato scelto proprio questo e non un altro argomento, si è perso nelle nebbie dei tempi di *Usenet*.

IT e OT

Sia nella posta elettronica che nei gruppi di discussione è buona norma, come del resto abbiamo già rilevato precedentemente, restare all'interno dell'argomento di discussione; nulla e nessuno vieta di cambiare argomento, a patto che si cambi anche il *subject* o titolo del messaggio, riportando il titolo precedente fra parentesi quadre (questo per la verità, vale di più nei *newsgroup*, ma la chiarezza e la correttezza non sono mai troppe). Nel caso sopra illustrato, potremmo scrivere:

Subject: Plutarco: sulla loquacità [Era: Watchmen e identificazione]

Molto spesso nei gruppi con molta affluenza di messaggi si sceglie cosa leggere e cosa non leggere solo scorrendo il *subject* degli articoli, per scoprire poi che di argomento in argomento, sotto quel titolo si è finiti a parlare di tutt'altro, e pur restando sempre nell'argomento di discussione di quel gruppo specifico, si sono magari perse alcune utili informazioni.
Cambiare il *subject* nelle discussioni e nei messaggi di posta elettronica facilita il ritrovamento di talune informazioni e la catalogazione dei messaggi per argomenti. Saper cambiare titolo al momento opportuno è una caratteristica molto apprezzata.

La posta indesiderata

Uno dei problemi più ricorrenti, che evidentemente la *netiquette* non riesce a sradicare, è lo *spam* o *junk mail*, ovvero la posta pubblicitaria indesiderata. Fino a quando si tratta di spedire messaggi via posta elettronica, quindi in modalità "privata" (se ci limitiamo cioè a scambiarci *e-mail* con persone singole), difficilmente riceveremo posta non voluta. Il problema sorge quando si scrive ai gruppi di discussione. Piccoli programmi scandagliano tutti i gruppi di discussione alla ricerca di indirizzi a cui mandare poi "volantini pubblicitari elettronici" di qualunque tipo. È una buona precauzione, a questo punto, modificare il proprio indirizzo di posta elettronica e specificare, magari nella *signature*, che il proprio indirizzo è stato modificato, nonché il modo per ottenere quello effettivo. Per esempio, possiamo dichiarare al programma per la gestione dei gruppi di discussione che il nostro indirizzo è: /siriomet@SHIELDANTISPAMyahoo.com/, e specificare nel messaggio che scriviamo che è necessario cancellare "SHIELDANTISPAM" per ottenere il nostro vero indirizzo. Consigliamo di scrivere la modifica in caratteri maiuscoli, così ad un solo colpo d'occhio è facile riconoscere la parte da eliminare.

Alcune "dritte"

Se decidete di partecipare a qualche gruppo di discussione (e ve lo raccomandiamo caldamente), ma vi sembra che le conversazioni siano banali, cercate di essere attivi e propositivi. Se per esempio volete seguire il gruppo di /it.sport.pallacanestro/, e dopo aver letto per un po' i vari messaggi non ne trovate di rispondenti ai vostri interessi, evitate di scrivere messaggi del tipo "Perché in questo gruppo non si parla mai del basket femminile ma solo di quello maschile?". Cominciate voi stessi a proporre spunti, riflessioni, domande sulla pallacanestro femminile, e poi vedete come reagisce il gruppo.
Ricordate inoltre che chiunque vi capiti di incontrare in Internet, questo ha iniziato esattamente come voi, con i vostri stessi dubbi, domande e preoccupazioni, non importa quanto bravo e sapiente sia adesso. E in poco tempo scoprirete anche voi di essere in grado di insegnare piccoli trucchi o spiegare qualche passaggio ai nuovi arrivati, proprio come altre persone li hanno insegnati a voi quando non sapevate cosa fare (e a noi, quando abbiamo cominciato a frequentare la Rete). Non dimenticate comunque di avere sempre un minimo

di umiltà e di altruismo. La vostra vita in Rete sarà molto più felice e ricca di soddisfazioni.
Inoltre, non reputiamo doveroso rispondere ad ogni messaggio, ma limitiamoci a quelli che riteniamo effettivamente importanti, o quando abbiamo qualcosa da dire di utile per tutti.

ROTFL & :-) Eeehhh???

Vediamo in ultimo lo strano simbolo e l'acronimo che abbiamo presentato qui sopra. Fin dai primi messaggi di posta elettronica, negli anni '70, si è presentato il problema di come esprimere i propri sentimenti quando si fissa uno schermo e si pigiano dei tasti su una tastiera. La soluzione sono stati gli *smileys* (da *smile*, sorriso), o *emoticon* (*emotion icons*, icone che esprimono emotività). Si tratta di piccoli accorgimenti che, con pochi colpi di tastiera, permettono di far capire all'interlocutore (o interlocutori nel caso di un gruppo di discussione) il proprio stato d'animo, evitando lunghi pensieri e giri di parole, talvolta più confusionari di quel che si vorrebbe. Di *emoticon* ce ne sono moltissimi, ma i più frequenti sono i seguenti:

:-) :) :^) ;) ecc.

Come interpretarli? Piegando la testa a sinistra: ecco così che i due punti diventano gli occhi, il trattino il naso, la parentesi la bocca e via dicendo. Questi sono esempi di faccine sorridenti. Sostituendo la parentesi chiusa delle faccine precedenti con una parentesi aperta /(/ la faccina da sorridente diventa triste. Le variazioni sul tema sono tantissime, ma queste sono sicuramente le meglio conosciute. Qualche tempo fa la casa editrice Stampa Alternativa ha pubblicato un manualetto da 1000 lire con una lista abbondantissima di *emoticon* (ma anche in Rete si trovano numerosi siti che contengono un'esaurientissima casistica).
La sigla ROTFL, invece, si inserisce in un filone di acronimi decisamente molto sfruttati in Rete. Si tratta di concetti o parole riassunti, appunto, per le loro iniziali, che il più delle volte esprimono concetti inglesi. Eccone una piccola lista nel riquadro a fondo pagina.
Da ultimo, può essere utile spiegare più diffusamente due parole che nei gruppi di discussione è possibile trovare spesso: *thread* e *flame* (o *flame war*).
Thread, letteralmente "concatenazione", in pratica è il nome che prende una discussione quando si partecipa rispondendo tutti ad uno stesso argomento, evidenziato da uno stesso *subject*. In altre parole, una concatenazione di messaggi con lo stesso titolo, che quindi *dovrebbero*, come abbiamo detto, parlare dello stesso argomento! ;-)
Con il secondo termine si indica una rissa telematica. Non è sempre facile discutere in modo pacato e civile, e purtroppo è sempre più frequente trovare nei gruppi di discussione persone che non hanno buona dimestichezza con l'arte dell'argomentazione (e nemmeno con la buona educazione), per cui molto spesso alcune discussioni possono finire, appunto, in una guerra di fiamme, ossia di insulti reciproci. Per il bene di tutto il gruppo, si cerca sempre di sedare sul nascere questi scontri e di comportarsi nel modo più civile possibile (un po' di umiltà non ha mai ucciso nessuno); al massimo, si può decidere, se proprio non si riesce a farne a meno, di continuare la "guerra" in modo privato, via posta elettronica personale.

***Chat* e netiquette**

La maggioranza delle rego-

Alcuni degli acronimi in inglese più diffusi:

AFAIK = As Far As I Know ("per quanto ne so")
AKA = As Known As ("conosciuto anche come")
BTW = By The Way ("a proposito")
IMHO = In My Humble Opinion ("a mio modesto parere")
ROTFL = Rolling On The Floor Laughing ("sto rotolando per terra dal ridere")
RTFM = Read The Fuckin' Manual ("leggi quel dannato manuale" da intendersi anche come "leggi le FAQ e non fare più simili domande che abbiamo già discusso infinite volte")

In italiano invece si stanno affermando altre abbreviazioni:
cmq = comunque; qti = quanti;
appro = a proposito; qtà = quantità.
qcuno = qualcuno;

le precedentemente esposte vale anche su IRC (*Internet Relay Chat*), con le dovute precisazioni. Se con la posta elettronica e i gruppi di discussione, infatti, possiamo riflettere con calma su quello che leggiamo e scriviamo, su IRC le cose stanno diversamente, o meglio, bisogna pensare più in fretta (molto più in fretta) e rispondere conseguentemente. Per questo, in genere, nelle *chat* più che altro si scherza e se si fanno discussioni serie bisogna già partire con l'idea di autocontrollarci e pensare che anche gli altri utenti non hanno la possibilità di fermarsi e riflettere. La dose di tolleranza qui richiesta è quindi decisamente superiore alla norma.
Per il resto, oltre alle solite raccomandazioni di evitare di scatenare *flame war* inutili, è preferibile fare a meno di isolarsi dal gruppo con un altro utente in particolare, e di fare una *query*, come abbiamo già detto, senza almeno avvisare gli altri. Utenti smaliziati (e cattivi conoscitori della *netiquette*) possono infatti brutalmente vietarvi il collegamento a quel particolare canale, cacciandovene fuori. È sempre possibile rientrare, ma il clima sarà irrimediabilmente più teso.
Per ovvi motivi, nelle *chat*, *emoticon* e acronimi sono usati a profusione, quindi è opportuno avere una discreta conoscenza di quelli principali.
In ICQ questo problema si pone molto meno, dal momento che in linea di massima si sa con chi si sta chattando (un altro dei brutti eufemismi con cui è stato reso in italiano il verbo *to chat*, "colloquiare"), ed è quindi più facile instaurare un codice di comportamento adatto e accettato da parte di tutti gli utenti.
Non preoccupiamoci troppo se in una *chat* digitiamo male, facendo qualche errore di battitura; il più delle volte la frase risulta comunque comprensibilissima, e si perde più tempo a cercare di correggere /l'eerore comemsso ce altro/ ;-)
Nel riquadro riportiamo il decalogo di Virginia Shea, che ha redatto un libro intero sulla *netiquette* (ovviamente in inglese), citato più oltre.

Conclusioni

Gli unici riferimenti reperibili in libreria ma anche in rete che ci permettiamo di proporre sono i seguenti:

MARCO CALVO, FABIO CIOTTI, GINO RONCAGLIA, MARCO ZELA: *Internet 98. Manuale per l'uso della Rete*, Roma-Bari, Laterza, 1998. <URL http://www.laterza.it/internet/index.htm> (5 luglio 1999)

VIRGINIA SHEA: *Netiquette*, San Francisco, USA, Albion Books, 1997. <URL http://www.albion.com/netiquette/book/index.html> (5 luglio 1999)

Infine, riportiamo i siti Internet da cui scaricare (prelevare) alcuni fra i programmi più in uso di posta elettronica, di lettura dei gruppi di discussione e di *chat* che abbiamo citato. Tranne *mIRC* e *Winzip* (che richiedono il pagamento di una modesta somma ai loro creatori per essere registrati), sono tutti gratuiti.

Pegasus
http://www.pegasus.usa.com

Free Agent
http://www.forteinc.com/agent/freagent.htm

mIRC
http://www.mirc.com

ICQ
http://www.mirabilis.com/downloadicq.html

Winzip
http://www.winzip.com

Il "*decalogo*" della netiquelle secondo Virginia Shea

1. Ricordiamoci del lato umano.
2. Atteniamoci alle stesse regole di comportamento che rispettiamo nella vita reale.
3. Accertiamoci di sapere in quale parte del cyberspazio ci troviamo.
4. Rispettiamo il tempo e l'ampiezza di banda del prossimo.
5. Cerchiamo di "curare" il nostro aspetto *on-line*.
6. Condividiamo il nostro sapere tecnologico.
7. Cerchiamo di controllarci e di controllare il nostro linguaggio.
8. Rispettiamo il diritto alla riservatezza altrui.
9. Non abusiamo del nostro potere.
10. Siamo comprensivi verso gli errori altrui.

Piccolo Diario di Bordo

a cura di Luigi A. Macrì
mailto:lmacri@abramo.it
lmacri@abramo.it_

Segnalare un sito nelle sue linee generali risulta, molto spesso, poco appassionante poiché, come in un museo, non è tanto interessante sapere della struttura e della sua organizzazione quanto visitarne le sale, scoprire gli autori e le tele più belle; così è per un sito. Visitiamo la parte che riguarda l'Europa dell'ottimo sito, già presentato, della B.D.P. – Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze http://www.bdp.it.

Dopo essere entrati nella home page della BDP cliccate su Agenzia Nazionale Socrates Programmi di cooperazione europea, in basso a sinistra, ed entrerete nell'interessante sezione che riguarda, appunto, l'Europa e l'istruzione e troverete i seguenti link: Socrates-DEURE, European Schoolnet, This is Europe!, Netd@ys99, EUDISED, Europrix Multimedia Art 99, Concorso: un motto per l'Europa, Eurydice, Ortelius, Lingu@net - Europa, Informazioni ed altri programmi europei.

Ognuno di questi link meriterebbe più di una pagina ma, per adesso, visitiamo il progetto di European Schoolnet: THIS IS EUROPE! http://www.en.eun.org/projects/europe/

Uno dei problemi principali dei docenti e delle scuole che vogliono affrontare un lavoro comune con una scuola europea e quello di cercare e trovare un partner ed un tema su cui lavorare.

La pagina http://www.en.eun.org/menu/europeproject/partners.html di European Schoolnet, vi aiuta a trovare una scuola partner offrendovi un elenco di argomenti del tipo: artisti e il loro lavoro, costruzioni e architettura, ricette ed abitudini culinarie, minoranze etniche, flora e fauna, iniziative verdi, eventi storici, leggende e favole, servizi e produzione, invenzioni scientifiche.

Cliccando su uno di questi argomenti trovate una serie di messaggi gia inviati ai quali puoi aggiungere il tuo. La pagina afferma che è possibile inviare messaggi rivolti a più gruppi ma consiglia di limitarsi a due o, al massimo, tre; consiglia, inoltre, di usare un linguaggio semplice e chiaro.

Alla pagina http://www.en.eun.org/menu/europeproject/about.html vi è "una possibilità di lavorare in modo internazionale" per imparare di più sul proprio continente attraverso un progetto facilmente adattabile e flessibile con i diversi curricoli.

L'idea è semplice: si vuole che ognuno dica qualcosa su di un posto in Europa, ma non di quello in cui si vive; si può concordare con un'altra scuola l'argomento su cui lavorare. Gli studenti dovranno incominciare a comunicare per decidere l'argomento. Dopo aver deciso l'argomento, bisogna decidere il soggetto del lavoro in comune; ad esempio, dopo aver scelto "Artisti ed il loro lavoro" si potrebbe decidere di esplorare la vita ed il lavoro di Edward Munch in collaborazione con una scuola norvegese. Dopo aver lavorato con la tua scuola partner puoi presentare il lavoro on line che diventerà una parte delle "educational resources" di European Schoolnet.

È questo un modo molto concreto ed interessante per fare *practice* con le lingue comunitarie, senza contare l'apporto che potrebbero dare semplici software per la comunicazione orale (ad esempio il diffusissimo winphone) o la webcam, la piccola videocamera, per la comunicazione video.

Il web è ormai pieno di opportunità per lo studio e l'approfondimento delle lingue comunitarie. Quello che ancora, purtroppo, è carente è il concreto utilizzo di queste opportunità nelle scuole di ogni ordine e grado. Il Progetto Lingue 2000, relativamente alle tecnologie, ha rinforzato di molto quanto indicato l'anno precedente con il primo inserimento di una seconda lingua comunitaria extracurricolare nella scuola media attraverso i C.R.T. – Centri di Risorse Territoriali ed i Centri di autoapprendimento o di Risorse Locali delle singole scuole. Tocca ora a noi, ai dirigenti scolastici cogliere queste opportunità e l'ANILS, in questa fase, dovrebbe avere un ruolo molto importante e trainante.

Ancora una volta, invito tutti i presidenti di sezione ad inviarmi un recapito di posta elettronica, anche presso la scuola di un membro del direttivo o di un socio. È impensabile che dopo tutte le risorse umane, ma soprattutto finanziarie, ampiamente utilizzate per il piano ministeriale di inserimento delle nuove tecnologie didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado, abbiamo ancora difficoltà nell'organizzare una mail list dei responsabili di sezione.

Un po' di buona volontà, anche per questo aspetto, non guasterebbe.