SCUOLA E LINGUE MODERNE

ANNO XXXIV

6
1996

SeLM
Direttore: Paolo E. Balboni

- Il recupero
- Internet e test d'ingresso al computer
- Il prossimo convegno ANILS di Pavia

RIVISTA MENSILE ORGANO UFFICIALE DELL'A.N.I.L.S. (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere)
Via Veneto, 84 • 86100 CAMPOBASSO • Tel. / fax 0874 - 41.40.43
Sped. in Abb. Postale Pubblicità inf. al 50% • Spedizione mensile TAXE PERÇUE (TASSA RISCOSSA) • DIR. P.T. MODENA • ITALIA

INTERNET

Word Wide Web: una ragnatela (ipertestuale) sul mondo

di Stefano Franzato - E-Mail: franzato @ve.shineline.it
WWW page: http://www.shineline.it/cult/fra/docenti/docenti.htm

Una volta collegati a Internet tramite winsock o l'accesso remoto di Windows 95 non succede un bel niente. Questo perché per ciascuno dei servizi offerti dalla Rete bisogna avere il programma adatto. Per il World Wide Web bisognerà avere un browser, per la posta elettronica un programma, appunto, di posta elettronica, per l'invio e la ricezione di file, un programma di FTP e così via. Cominciamo col primo.

Il World Wide Web (WWW o anche W3) è la modalità d'accesso a Internet che ha rivoluzionato la Rete e fatto sì che questa si espandesse vertiginosamente in brevissimo tempo. Nato nel '90 presso il ginevrino Centro Europeo per la Ricerca di Fisica Nucleare (CERN), il suo enorme sviluppo lo deve alla sua estrema facilità d'uso che per questo nulla toglie alla sua potenza. Il concetto è sostanzialmente molto semplice: legare (*link*) in maniera ipertestuale documenti (scritti, visivi e anche sonori) che fisicamente si trovano nei dischi fissi di computer anche lontanissimi tra loro ma che costituiscono un sito web. Questo "miracolo" si è reso possibile grazie all'HyperTextual Markup Language il cui acronimo è il primo (dei tanti) con cui si familiarizza il neofita di Internet: HTML, linguaggio di marcatura ipertestuale; relativamente semplice a seconda del grado di sofisticazione che l'autore vuol dare alla propria pagina web. Al principiante che non s'intende di computer nè tanto meno di programmazione, basta al massimo un'oretta per capire come funzioni il linguaggio e per scrivere la sua prima semplice pagina, per visualizzare la quale ha bisogno del cosiddetto **browser**; che, in pratica può chiamarsi Netscape Navigator o Internet Explorer o Mosaic: tutti e tre disponibili per le macchine e i Sistemi operativi più diffusi ossia Windows, Windows 95 UNIX o Mac. Sono reperibili in file compressi anche piuttosto corposi (che superano il Megabyte), con estensione .ZIP o .EXE. Bisogna stare attenti per gli utenti di Windows a scegliere la giusta versione per il proprio Sistema Operativo. Per chi ha Windows 3.1 a 16 bit si prenda quella a 16 bit; per chi ha Windows 3.1 o Windows For Work Group (WFWG) e i programmini (patches) che consentono di far funzionare questi sistemi operativi (soprattutto Win 3.1) a 32 bit (programmini che deve aver già installati nel proprio HD: le famose Win32s.dll), si procuri la versione che funziona con questa panoplia di programmi. Per chi ha Windows 95 occorre soltanto la versione per Win 95. In una sottodirectory decomprima i file e poi da File Manager mandi in esecuzione il setup.exe e segua le indicazioni. Con i file compressi con estensione .EXE, tipici di Win 95, basta cliccare rapidamente sul loro nome da Gestione Risorse e parte automaticamente il programma per la loro installazione.. È possibile una configurazione minima (tramite, generalmente, la voce opzioni che è presente in qualche menù) o più dettagliata. L'esperienza insegnerà.

Tutti questi browser consentono di associare al loro uso programmi che "leggono" file incontrati e presenti nelle pagine web: file che, da soli, spesso questi browswer non sarebbero in grado di fare; file audio o video particolari (quelli per ascoltare la radio in linea o vedere un filmato per esempio) o quelli scritti in linguaggio Java (per rendere la pagina web interattiva e animata), o quelli scritti in Virtual Reality Markup Language (VRML) che permette di esplorare siti web in grafica tridimensionale. Sia Netscape Navigator (vers. 2.0 e successive in beta, cioè in prova presso gli utenti e *life limited* - destinate a malfunzionare dopo un determinato periodo) che Internet Microsoft Internet Explorer (vers. 2.0 anche in Italiano che 3.0 beta in Inglese) conglobano in sè le possibilità di inviare e ricevere (Netscape solo) posta e di consultare i newsgroup le Aree Messaggi pubbliche. Fin dalle loro prime versioni consentono la ricezione di file; cosicché quand'anche stiate usando la versione più obsoleta, con quella potrete procurarvi la più recente. E se anziché navigare per turismo dovessi ricercare informazioni più precise? Sulla finestrella in cui a lato è scritto o URL o Location battete esattamente: **http://www.he.net/~kamus/**, avrete ben 21 motori di ricerca (search engines) a disposizione pronti per venir consultati simultaneamente; N.B: il segno ~ si ottiene tenendo premuto il tasto ALT e digitando il numero 126 sul tastierino numerico.

Finito di stampare il 30/8/96 e consegnato alle poste il 5/9/96

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

RIVISTA MENSILE

Spedizione in Abbonamento Postale Pubblicità inf. al 50%
Anno XXXIV N. 6 1996

DIRETTORE:
PAOLO E. BALBONI
San Marco 1622 - 30124 VENEZIA

PROPRIETARIO E RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

COMITATO DI REDAZIONE:
Anthony Baldry
Bona Cambiaghi
Maria Grazia Caminiti
Rossella Capriata
Domenico D'Alessandro
Maurizio Gotti
Maria Ibba
Cecilia Luise
Giovanni Minardi
Pietro Neri

COORDINAMENTO DELLA REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Verdi, 18
21100 VARESE
Tel./Fax 0332/238095

☆

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

AMMINISTRAZIONE:
Prof. Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84
86100 CAMPOBASSO
Tel./Fax 0874/414043

☆

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 50%.

☆

Stampato con i tipi del Poligrafico ARTIOLI S.p.A. 41100 Modena, Via Emilia Ovest, 669 - Tel. 059/827181 - Fax 059/826819

SAGGI

2 PAOLO E. BALBONI
L'azione di recupero nell'insegnamento delle lingue straniere

STEFANO FRANZATO
Internet e l'insegnamento delle lingue straniere 5

VITA DELL'ANILS

7 **L'azione dell'ANILS per la seconda lingua nella Scuola Media**
- Documento nella sezione di Catanzaro sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'obbligo e sulla continuità educativa
- Due risposte dal Ministero al Presidente dell'ANILS

ESPERIENZE

PATRICIA FELIX, VALERIA SPERTI
Didattica della lingua francese e informatica: un'esperienza di test di ingresso al computer 8

CONGRESSI E CONVEGNI

13 **Terzo Convegno ANILS**
"Tecnologia, lingue ed esperienze" (24-26 ottobre 96)

I LETTORI CI SCRIVONO
- Hanno collaborato
- Notizie in breve
- Da leggere
- Libri giunti in redazione 16

EDITORIALE

Questo numero, che segna la ripresa dopo la pausa estiva, presenta a pag. 14-15 il programma di un convegno di grande portata per la riflessione sul futuro dell'insegnamento delle lingue in Italia all'alba del III millennio e per il futuro dell'Associazione, che in tale occasione svolgerà un incontro dei presidenti di sezione.

Il numero si apre con una riflessione di fondo su un problema che nella discussione pedagogica e glottodidattica è passato in primo piano da quando sono stati aboliti gli esami di riparazione e che torna alla ribalta in particolar modo all'inizio dell'anno scolastico: il recupero.

Analizzare questo tema significa anche riflettere da un lato sulle *strategie per stimolare l'autonomia* dell'apprendimento dei discenti e sulle possibilità di colmare lacune cammin facendo - e per questa ragione viene presentato un breve saggio di S. Franzato sull'uso di INTERNET - e dall'altro riflettere sull'individualizzazione dell'insegnamento e sulla ricerca *di strategie di apprendimento a misura del discente*: una delle premesse a ciò sono i test di ingresso. Viene perciò presentata l'esperienza di un test d'ingresso di lingua francese al computer che, indipendentemente dal fatto che sia stato svolto con studenti universitari, offre importanti basi di riflessione per sperimentazioni analoghe a livello di scuola media di I e II grado. Nella speranza che la lettura di questi contributi e del programma del convegno stimoli i lettori a presentare ai loro colleghi le proprie esperienze, in modo che SeLM e il convegno siano realmente il *loro* strumento di scambio di idee e il *loro* luogo di incontro, auguriamo a tutti i soci un buon anno scolastico.

Silvia Serena

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

L'azione di recupero nell'insegnamento delle lingue straniere

Paolo E. Balboni

In un'analisi statistica dei risultati di una verifica, la maggioranza degli studenti si dispone di solito secondo una forma "a campana", nota come curva di Gauss. In altre parole, la grande massa si situa nella zona centrale, mentre minoranze via via più esigue si collocano verso l'eccellenza o verso il fallimento.
La curva di Gauss indica solo la distribuzione quantitativa; in sede di valutazione, cioè di analisi qualitativa del risultato del proprio lavoro, l'insegnante è talvolta portato a indicare come "sufficiente" il livello d'apprendimento più diffuso, cioè la parte alta della campana. Ciò è scorretto dal punto di vista docimologico (perché le soglie di sufficienza andrebbero definite prima di iniziare a lavorare su una data unità didattica, non a posteriori) ma è comprensibile sul piano operativo: l'insegnante sa che il suo tempo è limitato e quindi decide che
– circa la metà della classe, il "grosso" della campana di Gauss, è "sufficiente" o più;
– il lavoro di recupero riguarderà solo metà classe — e il fatto di lavorare con un gruppo ridotto viene percepito come prerequisito per la riuscita[1].
Con un'infausta (per i modi, non per il merito) iniziativa del 1994 il Ministro d'Onofrio ha abolito gli esami di riparazione nelle scuole superiori; se non altro, ha avuto il merito di porre il problema del recupero al centro della riflessione pedagogica e glottodidattica. La normativa successiva ha attribuito alle scuole un certo spazio di autonomia progettuale — ma molte di queste si sono dimostrate scarsamente all'altezza: in anni in cui il concetto di "autonomia" e di "federalismo" rappresentano una costante culturale (prima ancora che politica) della nostra società, in tempi che richiedono flessibilità perché il mondo è flessibile, per cui il centralismo della scuola disegnata da Casati del 1859 non ha più senso, molte scuole hanno guardato al centro, al Ministero, attendendo circolari che dicessero come fare, cosa fare, quando fare...
Questo saggio intende contribuire alla chiarezza della riflessione e, allo stesso tempo, vuole coinvolgere i docenti delle scuole elementari e medie, dove il problema del recupero è altrettanto forte quanto nelle scuole superiori.

1. *Definizione dei termini e degli ambiti di programmazione*

Va chiarito anzitutto il fatto che l'ambito in cui si inserisce l'azione che, globalmente, definiamo di "recupero" non è quello dell'unità didattica: anzi, il recupero si estende per giorni e settimane dopo che una singola unità è stata conclusa. Il recupero va dunque programmato nell'arco di settimane e mesi. La tendenza generalizzata nella scuola italiana è quella di concentrare l'attività di recupero nelle settimane precedenti l'inizio dell'anno scolastico, cioè a settembre, e in quelle successive gli scrutini del primo quadrimestre, cioè tra febbraio e le vacanze di Pasqua.
Si tratta di momenti opportuni ma certo non sufficienti. Infatti solo alcune procedure di recupero possono essere effettuate in momenti concentrati; altre procedure hanno bisogno di dispiegarsi sull'intero arco dell'anno scolastico o, quanto meno, di alcuni mesi.
Per comprendere la differenza è opportuno distinguere alcuni concetti, ed assegnare a ciascuno il termine adatto.

a. Il rinforzo
L'azione di recupero non riguarda gli allievi che hanno fallito uno o più obiettivi specifici di un'unità: per costoro si ricorre di solito al rinforzo, cioè ad un supplemento di riflessione linguistica e di esercizio applicativo, specificamente mirato su una precisa lacuna.
Tale attività viene programmata di solito all'interno del periodo dedicato ad un'unità didattica, oppure viene collocata immediatamente dopo il test conclusivo, il tipico "compito in classe". Non ci occuperemo del rinforzo in queste pagine.

b. Il recupero
Il *recupero* propriamente detto riguarda coloro che evidenziano carenze globali nel processo di acquisizione oppure lacune risalenti a unità precedenti e che, via via che si procede, gettano un cono d'ombra sempre più vasto sulla resa dell'allievo.
Non è possibile intervenire con

esercizi mirati, come nel caso del rinforzo, per cui si deve porre in atto un'attività di recupero globale. Essa va spiegata all'allievo, invitandolo a partecipare attivamente a questo progetto pensato *ad hoc* per lui — spingendo in tal modo i suoi meccanismi affettivi a percepire il lavoro supplementare come un contratto psicologico personale con l'insegnante, anziché come una punizione per gli scadenti risultati.
Il recupero si presenta secondo due tipologie:
– un *progetto di lunga durata*, che va dunque programmato in maniera parallela alla sequenza di unità didattiche che scandiscono l'anno scolastico,
- *momenti di attenzione focalizzata* su alcuni aspetti, cioè i veri e propri "corsi di recupero", da svolgere almeno due volte l'anno.
Nel secondo paragrafo si vedrà come differenziare le due attività.

c. il ripasso
"Ri-passare", come dice la parola, significa ripercorrere un itinerario che è già stato seguito una volta, nella speranza che questo secondo passaggio aiuti lo studente a raggiungere gli obiettivi.
Spesso si è obiettato che ripercorrere un itinerario che non ha dato frutti la prima volta (tranne nei casi in cui il fallimento era dovuto a cause esterne: malattie, stress psicologico di natura extrascolastica, ecc.) offre scarse garanzie di successo.
È comunque giustificato effettuare un ripasso all'inizio dell'anno, come raccordo con l'anno precedente.
Dal punto di vista operativo, tuttavia, può essere utile differenziare l'intensità e la modalità del ripasso di inizio d'anno: agli allievi sufficientemente preparati viene proposto un semplice "raccordo", mentre gli allievi il cui grado di acquisizione non soddisfa, vengono chiamati ad ore supplementari per approfondire il raccordo, che nel loro caso non serve solo a richiamare acquisizioni precedenti, ma a consentirle ex novo: si tratta di ore che rientrano operativamente nel secondo caso visto per il "recupero".
Abbiamo quindi tre modelli: non tratteremo qui del primo, l'azione di *rinforzo*, perché essa avviene con le stesse tecniche e procedure dell'unità didattica; né tratteremo del *ripasso*, perché altro non è che una riproposizione sintetica delle unità didattiche già presentate. Ci concentreremo dunque sull'azione di *recupero*.

2. *Due modalità di recupero*

Abbiamo delineato sopra una duplice modalità per recuperare gli studenti i cui risultati non sono globalmente soddisfacenti, ma non sono neppure chiaramente carenti in una data abilità o nella padronanza di una data struttura morfosintattica (in tal caso, basterebbero interventi mirati, di rinforzo):
– una *modalità continua*, che si dipana parallela alle unità, mentre si procede nell'acquisizione di nuovi contenuti — per cui l'allievo è sottoposto ad uno stress d'apprendimento e di studio, in quanto deve allo stesso tempo procedere con gli altri colmare personali lacune precedenti;
– una *modalità intensiva*, in cui si sospende il normale percorso: gli allievi che hanno raggiunto gli obiettivi si dedicano ad approfondimenti culturali (visitano musei, seguono un cineforum, ecc.), riorganizzano la biblioteca, navigano su internet, organizzano tornei sportivi con altre scuole, e così via; gli allievi che devono invece recuperare, focalizzano intensivamente la loro attenzione su alcuni aspetti.
Vediamo partitamente le due modalità.

2.1 *Il recupero continuo*

Stephen Krashen[2] ipotizza che l'acquisizione (che è stabile, inconscia e rappresenta l'obiettivo dell'insegnamento della lingua) si basi sull'input (a) reso comprensibile e (b) collocato al momento giusto dell'ordine naturale di acquisizione. Tale momento viene chiamato "i+1": è l'elemento immediatamente successivo (+1) rispetto a quanto interiorizzato fino a quel momento (cioè: i).
Tuttavia, in un allievo con lacune diffuse, globali, non è possibile verificare i, quindi non neppure possibile agire in maniera mirata. Rimane solo la possibilità di offrire input supplementare, reso comprensibile, nella speranza (statisticamente prevedibile, per altro) che l'elemento linguistico collocato nel grado +1 sia presente e che, incontrandolo e comprendendolo, il meccanismo di acquisizione linguistica se ne appropri.
Il lavoro di recupero si basa dunque essenzialmente su input supplementare e si realizza in due tipi di attività:

a. attività libere tra le unità didattiche

È utile, tra un'unità didattica e la successiva, dedicare un'ora di lavoro ad attività meno caratterizzate didatticamente, dedicate piuttosto al piacere di scoprire che il proprio apprendimento procede, intese a soddisfare la curiosità e l'interesse degli allievi per il mondo di cui studiano la lingua: una canzone, un filmato, una drammatizzazione, la visione di foto, di diapositive, di poster commentati anche in italiano e non solo in lingua straniera, ecc.
In generale per la classe l'attività non è corredata di esercizi specifici — ma per gli allievi che devono recuperare si può predisporre una batteria di attività da svolgere a casa, dopo aver stipulato l'accordo psicologico di cui sopra;

b. attività domestiche parallele

Durante le ore di lezione molti testi vengono ascoltati o letti, ma poi si passa rapidamente ad altre attività, per introdurre nella lezione un elemento di varietà.
Gli allievi che hanno problemi di recupero possono essere invitati a svolgere a casa ulteriori esercizi su quei testi:

- ricopiatura,
- autodettato,
- riassunto,
- risposte scritte a domande che in classe sono state trattate oralmente,
- procedura cloze,
- composizione sullo stesso tema della lezione,
- trasformazione in un altro genere comunicativo, e così via.

Tra le sue ipotesi Krashen include la possibilità che l'*acquisizione* sia possibile solo se il filtro affettivo dell'allievo non si inserisce a interrompere il flusso dell'input; in caso contrario, c'è solo *apprendimento* (razionale, volontario, ma soprattutto transitorio, non definitivo). L'allievo che deve lavorare di più rischia di ergere un forte filtro: sente l'insegnante che lo sovraccarica, che gli è nemico, che lo punisce. È quindi indispensabile che gli scopi del lavoro extra vengano spiegati chiaramente, vengano presentati come un progetto speciale, mirato a quell'allievo, che è talmente interessante per l'insegnante da spingerlo a predisporre lavoro ad hoc, ed a impegnarsi a correggerlo. *È un contratto psicologico che rappresenta il pre-requisito senza il quale il recupero continuo non è efficace.*

Al lavoro extra dell'allievo corrisponde, dunque, un lavoro extra dell'insegnante: l'azione di recupero funziona, sia in termini affettivi sia in ordine alla qualità della lingua acquisita, solo se l'insegnante corregge le prove che l'allievo effettua a casa, o quanto meno controlla il risultato in quelle prove (come l'autodettatura, la ricopiatura, il cloze) che l'allievo può correggere autonomamente subito dopo averle effettuate.

Si tratta di un superlavoro solo apparente: infatti permetterà in seguito di risparmiare lavoro nella conduzione quotidiana della classe, perché un gruppo di studenti di livello abbastanza omogeneo richiede meno sforzo di gestione che una classe in cui alcuni allievi siano sensibilmente inferiori alla media dei loro compagni.

2.2 Il recupero intensivo

Il recupero intensivo è dedicato a chi ha alcune lacune specifiche, in quanto in un'azione concentrata nel tempo non è possibile migliorare la qualità globale dell'acquisizione, finalità propria del recupero continuo visto sopra.

Prima di indicare i fini dell'azione intensiva di recupero è utile evidenziare ciò che non è legittimo attendersi:

- in un corso intensivo non è possibile lavorare allo sviluppo di abilità: non si impara a leggere o comporre in dieci ore (anche se l'esercizio di queste dieci ore può contribuire, nel lungo periodo, al rafforzamento dei processi e delle strategie di lettura e composizione);
- in un corso intensivo non si lavora sulla fonologia e l'intonazione: sono grammatiche complesse che richiedono un lavoro breve in ogni lezione, ma molto prolungato nel tempo:
- in un corso intensivo non si mira a rafforzare la competenza socio-pragmatica, cioè la padronanza degli atti comunicativi (o "funzioni comunicative", come spesso vengono chiamate: salutare ringraziare, chiedere la strada, ecc.): si tratta di un'acquisizione lenta, che richiede attività simulative quali drammatizzazioni, roleplays, scenari, la cui realizzazione implica tempo — e un corso intensivo ha, per definizione, poco tempo a disposizione. Ciò non toglie che alcune attività possano avere come sottoprodotto un rafforzamento funzionale, ma non è questo l'obiettivo in un corso di recupero.

Un progetto di recupero intensivo, di solito di quattro-cinque incontri di un paio di ore l'uno, mira a garantire *la riflessione e l'esercizio su alcune specifiche strutture morfosintattiche*, testuali o lessicali. Approfondiamo le parole che abbiamo posto in corsivo.

a. "Riflessione"

Le grammatica è già stata insegnata[3] a quello studente, con risultati scadenti, tant'è che frequenta il corso di recupero. Quindi si tratta di procedere in maniera diversa: identificato l'item grammaticale su cui si vuole focalizzare l'attenzione (ad esempio, l'interrogativo semplice), si tratterà di costringere lo studente a riflettere autonomamente o con l'aiuto dei compagni (pochi, e del suo stesso livello — a differenza di quanto avviene di norma in classe) su quello che ricorda dell'interrogativo, da un lato, e su qualche breve esempio riportato nei materiali di lavoro in cui l'interrogativo sia chiaro, evidente. In questo modo si attiva il meccanismo di acquisizione linguistica procedendo attraverso l'apprendimento consapevole e riflesso.

b. "Esercizio"

In classe ci sono in media 25 allievi. In un'ora di 50 minuti il massimo di esercizio esplicito è di 2 minuti a testa: chiaramente per chi frequenta il corso non sono stati sufficienti. Quindi il fatto di essere pochi allievi è una delle chiavi del successo di un corso, perché permette a ciascuno di esercitarsi. Non un esercizio creativo, non un esercizio motivante, certo — ma per quattro-cinque incontri la situazione è sopportabile. Quindi si intende procedere attraverso processi controllati (in cui cioè è la mente consapevole che guida il processo d'apprendimento) alla creazione di processi automatici (che si effettuano spontaneamente, in quanto "acquisiti")[4].

c. "Strutture morfosintattiche"

Spesso sono le strutture basilari — dalle forme interrogative e negative dei verbi ai pronomi personali e relativi, dall'uso dei modali a quello degli ausiliari — che rendono difficile l'acquisizione di alcuni studenti che all'inizio del corso normale, o in or-

dini scolastici precedenti, non li hanno interiorizzati. Rafforzare i comparativi irregolari, per quanto positivo in un quadro di completezza, è inutile in un corso intensivo di recupero. Anche se l'obiettivo della terza ora del corso di dieci ore è già padroneggiato da uno studenti, la ripetizione non sarà certo dannosa e, comunque, proprio per la complessità del fenomeno linguistico, gli proporrà contenuti e riflessioni che lo arricchiscono comunque.

d. "Strutture testuali"
I meccanismi di coesione sono spesso tra i punti deboli — anche perché coniugano aspetti cognitivi con realizzazioni linguistiche — degli studenti che frequentano questi corsi intensivi: connettori logici, connettori linguistici, *consecutio temporum*, pronomi relativi e così via rappresentano buon materiale di lavoro per alcune ore.

e. "Strutture lessicali"
Non intendiamo qui "elementi" lessicali, cioè liste o gruppi di parole; intendiamo "strutture" quali ad esempio le regole di generazione di parole (al verbo all'agente, dall'aggettivo al sostantivo o all'avverbio, e così via): strutture fondamentali per facilitare il lavoro linguistico dell'allievo nel futuro.
Lavorando in piccoli gruppi, con l'attenzione dell'insegnante a disposizione, con pochi e chiari e semplici obiettivi, ben identificati e intensivamente esercitati, riflettendo sugli obiettivi anziché memorizzando uno schema dato (che comunque può essere fornito come supporto, a posteriori), uno studente può trarre vantaggio dal corso intensivo in quanto copre alcune delle sue lacune (non certo tutte) , con la prospettiva di fare meno fatica e di ottenere risultati migliori nel proseguimento del corso normale, soprattutto se a quel punto sarà inserito in un processo di recupero continuo.

[1] Per un approfondimento degli aspetti docimologici qui accennati, e in generale di quelli riguardanti la valutazione, il testo d'obbligo è G. Porcelli, *Educazione linguistica e valutazione*, Torino, Liviana - UTET, 1992. La sezione sulla curva di Gauss è a p.107.
[2] Abbiamo già descritto questa modalità, le cui premesse si trovano in S.D.Krashen *The Input Hypothesis*, Londra, Longman, 1985, in un nostro saggio dal titolo "Il recupero: per non ricominciare sempre da capo", in *Le lingue del mondo*, n. 3/4, 1990, ripreso nell'ottavo capitolo di P.E. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994. A queste opere si rimanda per un approfondimento e per collocare il recupero continuo nell'ambito metodologico complessivo della programmazione e della realizzazione delle unità didattiche.
[3] La differenza tra "insegnamento della grammatica" (condotta dall'insegnante su schemi già compilati, da cui *dedurre* comportamenti linguistici) e "riflessione sulla lingua" (guidata dall'insegnante ma condotta dall'allievo, che *induce* le regole da inserire in uno schema) è approfondita in P.E. Balboni, *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Torino, Liviana - UTET, 1991. Sul concetto di riflessione cfr. anche C. Marello. e G. Mondelli, *Riflettere sulla lingua*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
[4] Sulla differenza tra processi automatici e controllati cfr. R. Job e C. Tonzar, *Psicolinguistica e bilinguismo*, Torino, Liviana - UTET, 1993.

Internet e l'insegnamento delle lingue straniere

Stefano Franzato

Premessa

Per insegnare e apprendere le Lingue straniere Internet può far molto a patto si sappia usare bene la Rete. Sembra un'affermazione scontata ma, all'atto pratico, non lo è poi tanto. Il primo errore da evitare (e l'enfasi che si dette qualche decade fa ai laboratori linguistici dovrebbe insegnare) è quello che si tende a commettere lasciandosi affascinare da una nuova tecnologia emergente; a maggior ragione se questa tecnologia ha o ha avuto una grande pubblicità presso i mass media: questo errore consiste nel credere che il mezzo tecnologico sia la soluzione di problemi didattici e di apprendimento. Quindi, cercando di rimaner distaccati da Internet vista come fenomeno di costume, tenendo presenti i principi glottodidattici messi in pratica dagli insegnanti di Lingue straniere, rifletteremo su cosa di buono può dare la rete sia a questi ultimi che agli alunni. Bisogna altresì evitare di credere che l'insegnamento/apprendimento di una L.S. possa avvenire in toto esclusivamente attraverso Internet. A nostro avviso, ci sarà sempre bisogno dell'elemento umano guida. Come si è detto all'inizio, Internet può far molto per insegnare/imparare una Lingua Straniera, ma non tutto.

1 La Rete per quali abilità?

L'insegnante di Lingua Straniera, a qualsiasi livello, deve privilegiare nell'ordine le seguenti abilità: quelle orali (di comprensione e produzione dei messaggi orali) e quelle scritte (di comprensione e produzione di testi). Va da sè che la tec-

nologia della Rete al suo stato attuale, favorisce soprattutto queste ultime e solo parzialmente le prime che son quelle che, come detto in precedenza, sono imprescindibili dall'elemento umano. Anche strumenti o possibilità quali l'Internet Relay Chat o suoi derivati - MUDs, MOOs, anche se grafici o virtuali, facendo uso, cioè, della propria icona (avatar) non sembrano esser promettenti. Qualcosa di più, è vero. si può fare con brani o dialoghi preregistrati (si veda ad esempio l'URL: http://www.lang.uiuc.edu/r-li5/book/ oral English On-line) da ascoltare in linea o da scaricare sul proprio disco fisso; con i sistemi di video conferenza (CU-SeeMe e similia) o con sistemi che consentono lo scambio diretto di messaggi vocali attraverso la Rete (Iphone, Telescape ecc.); tuttavia, un insegnante di LS capirebbe immediatamente che queste potenti possibilità non potranno affatto sostituire un corso tradizionale; tutt'al più potranno vantaggiosamente cambiarlo, affiancando ad esso mezzi per far sì che l'alunno pratichi la lingua orale.

Una volta acquisite le abilità di comprensione e produzione scritte, allo studente, l'impiego d'Internet potrà risultare assai più utile. Non solo per la pura comunicazione, il reperimento d'informazioni (si pensi alle opere letterarie che in essa si possono trovare gratuitamente) e per lo scambio culturale tra classi tramite posta elettronica, ma, anche, perché la rete presenta una variegata tipologia d'informazione: testuale, ipertestuale, multi e ipermediale che può divenire, con la guida del docente, oggetto di studio. Una volta impratichitosi con queste abilità, lo studente potrà sfruttare appieno tutti i servizi che la Rete offre: E-mail, Mailing List, Newsgroup, IRC, MUDs, MOOs, Telnet; i quali non potranno che giovare all'apprendimento e alla continuo esercizio della Lingua Straniera, dando all'allievo una reale e costante motivazione poiché il suo comunicare con persone "vere" va al di là un role playing simulato. Per il proprio apprendimento, l'alunno (ma anche l'insegnante per il proprio lavoro) può trovare siti dove sono collocati anche vari tipi di esercizi: si veda, ad esempio, per la Lingua Inglese, The Virtual English Language Center all'URL: http://www.comenius.com/index.html.

2 La Civiltà

L'acquisizione dell'abilità di scrittura trova una forte motivazione nei progetti di scambio epistolare tra singoli allievi di una classe o la classe intera; si veda a questo proposito l'Intercultural E-Mail Classroom Connections all'URL: http://www.stolaf.edu/network/iecc/, o il Cyber English E-Mail Project all'URL: http://mbhs.bergtraum.k12.ny.us; o, anche, uno europeo all'URL: http://www.hut.fi/~rvilmi/email-project.html. Parlando di corrispondenza tra classi non si può omettere di menzionare il progetto Kidslink (URL: http://www.kidlink.org/) del quale si occupa anche il CNR di Bologna (http://kidslink.bo.cnr.it) Più che i vari siti per turisti virtuali (il cui uso didattico non è peraltro da sottovalutare), i progetti di E-Mail fra classi permettono di avere un approccio più diretto e continuato con la Civiltà del paese con i cui studenti questi progetti si realizzano: sono forse il miglior modo per conoscersi veramente e scambiarsi informazioni su gli usi e i costumi di un dato Paese al di là degli scambi ufficiali: qui è la gente che si incontra, non i rappresentanti della diplomazia ufficiale vincolati a complessi rituali protocollari.

3 L'aggiornamento dei docenti

Internet per l'insegnante di Lingue Straniere è un MUST. La possibilità di trovare materiale utile per le proprie Unità Didattiche accanto a quella d'instaurare e mantenere rapporti con altri colleghi (di madrelingua per di più, specialmente, ma non necessariamente, se il docente insegna Inglese), scambiare con loro costantemente pareri, idee, materiali attraverso Mailing list, newsgroup o anche siti web, vale molto di più per il miglioramento della cultura professionale, del "solito" corso di aggiornamento frontale dalle ore contate il cui numero e la cui frequenza (tenendo conto del nuovo contratto che sancisce le famose 100 ore in sei anni per passare al superiore "gradone" stipendiale), diventano fatalmente molto più importanti dei contenuti che il corso stesso vuol trasmettere.

Internet nel suo complesso, dà molte più possibilità all'insegnante di curare e mantenere aggiornati il proprio sapere e la propria cultura. Con tutta l'informazione presente in Rete, l'aggiornamento può essere individualizzato, in quanto sarà l'insegnante stesso a cercare ciò di cui, culturalmente e professionalmente, sentirà più bisogno. L'assidua lettura e lo scambio di messaggi in una Mailing List ad hoc, vale molto di più di un corso tradizionale. Un'obiezione è che, usando Internet, non si avrà mai quel contatto, quella relazione umani che è possibile avere soltanto col Relatore di una conferenza o con un esperto: È relativamente vero: in primo luogo in Rete si è tutti relatori e uditori allo stesso tempo; e poi non si deve mai dimenticare che dietro a un sito web, agli indirizzi E-Mail di una Mailing List, ai documenti contenuti in un gopher, c'è sempre un essere umano in carne e ossa col quale, in linea di massima, si collabora: ecco Internet accentua lo spirito collaborativo della collettività - sia docente che discente - il che è diametralmente opposto alla lezione frontale, alle ore contate dell'esperto in un corso di aggiornamento.

L'azione dell'ANILS per la seconda lingua nella scuola media

• Documento sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'obbligo e la continuità educativa
Per iniziativa del Presidente della sezione di Catanzaro e coordinatore regionale della Calabria, prof. Macrì. è stato stilato il seguente documento, da inviare al Ministero, alla Commissione Istruzione Camera e al Senato:

A.N.I.L.S.
ASSOCIAZIONE NAZIONALE INSEGNANTI LINGUE STRANIERE - COORDINAMENTO REGIONALE - CALABRIA

DOCUMENTO SULL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO E LA CONTINUITA' EDUCATIVA

Dopo un ventennio di sperimentazioni, dal D.P.R. del 31/5/74 n. 419 alle C.M. n.99 del 7/04/93 e n. 116 del 6/04/94, la necessità dell'inserimento definitivo dell'insegnamento di una seconda lingua straniera nella Scuola secondaria di primo grado appare, da considerazioni e motivazioni di natura non solo formativa e giuridica ma ormai anche di natura sociale, sempre più urgente ed improcastinabile.
L'avvio dell'insegnamento della Lingua Straniera nella Scuola Elementare comporta una più attenta analisi e verifica nella realtà scolastica di quanto indicato dalla Legge di riforma della Scuola Elementare n. 148 del 5 Giugno 1990; l'istanza della continuità educativa recepita da questa Legge è stata già affermata nei programmi della Scuola secondaria di primo grado (D.M. 9/2/79, Premessa Generale, I parte, 3.d), nei Programmi della scuola elementare (D.P.R. 12/2/85, n.104, Premessa generale, I parte) e negli Orientamenti per la scuola materna (D.M. 3/6/91,II parte, 4).
La C.M. n. 339 del 16 Novembre 1992 ha trasmesso il D.M. applicativo dell'art. 2 della Legge suddetta n. 148/1990 con il quale "rende concretamente operante nelle scuole materne, elementari e medie di tutto il terrritorio nazionale un principio, già positivamente realizzato in molte situazioni, la cui generalizzata attuazione appare essenziale per assicurare il conseguimento delle finalità della formazione di base.": il principio della continuità educativa nella scuola di base.
La situazione che si è venuta a creare nella scuola dell'obbligo, relativamente all'area linguistica, ed in particolare all'insegnamento della lingua straniera, è in netto contrasto con quanto indicato dalla normativa vigente sulla continuità educativa.
In molte scuole elementari non vi è alcun "coordinamento dei curricoli" (Art. 2 D.M. 16/11/92) e molti genitori preferiscono iscrivere i propri figli in scuole medie dei centri vicini più grandi, penalizzando in tal modo le scuole dei piccoli centri.
Questa situazione, unitamente al costante calo demografico generale, agli accorpamenti delle scuole medie, alle difficoltà di ordine sociale ed anche di bilancio delle piccole scuole, comporta un rischio concreto di chiusura delle stesse con le molteplici conseguenze che ne deriverebbero.

• all'intervento diretto del Presidente Prof. Paolo Balboni presso il Ministero della Pubblica Istruzione hanno risposto

IL DIRIGENTE GENERALE
DELLA DIREZIONE GENERALE
DELL'ISTRUZIONE SECONDARIA
DI I GRADO

Caro Professore,
desidero ringraziarLa per il messaggio che ha voluto inviarmi. Non mancherò di operare affinché possa trovare soluzione lo specifico problema attinente alla continuità dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola dell'obbligo.
Sono certo di poter contare sulla Sua disponibilità e collaborazione del resto già ampiamente apprezzata in occasione della predisposizione di progetti relativi al settore della scuola elementare.
La saluto cordialmente.

IL PRESIDENTE DELLA
COMMISSIONE CULTURA,
SCIENZA, ISTRUZIONE DELLA
CAMERA DEI DEPUTATI

ho ricevuto la Tua gradita lettera del 26 giugno u. sc. e Ti ringrazio per la disponibilità cui non mancherò di far ricorso ogni qualvolta la Commissione tratterà argomenti sui quali il Tuo parere potrà essermi prezioso, come la questione dell'introduzione della seconda lingua straniera nella scuola dell'obbligo.
L'occasione mi è gradita per salutarTi sempre con viva cordialità.

Didattica della Lingua francese ed informatica: un'esperienza di test di ingresso al computer*

Patricia Felix, Valeria Sperti

Come ogni anno, dal 1991, la Cattedra di francese della Facoltà di Economia di Napoli organizza un test di ingresso al quale possono accedere sia gli studenti che chiedono una verifica del proprio livello linguistico, sia coloro che — volendo frequentare i seminari specialistici — devono testimoniare un'adeguata competenza linguistica. Lo scopo di tale valutazione orientativa è pure la selezione di gruppi omogenei di studenti al fine di un migliore apprendimento della L2 in una Facoltà non letteraria[1].

Per l'anno accademico 1993/94, considerato il tempo necessario per la realizzazione del test (scelta delle procedure e dei quesiti, impaginazione, fotocopie, seduta collettiva di *testing* e correzione dei singoli compiti), si è optato per l'elaborazione di una prova computerizzata. La disponibilità in facoltà di moderni ed attrezzati laboratori linguistici informatizzati, dotati del software TEACH MONITOR[2], ci ha consentito di creare — a partire da nuovi dati pedagogici come i suoni, le immagini, i testi e la scrittura — degli esercizi che riuniscono tutti questi supporti. In tal modo, il programma si è trasformato in uno strumento di lavoro per la preparazione del test e la sua valutazione, anche grazie al fatto che tale *software* rende il computer un calcolatore-aperto (detto anche calcolatore-autore) che permette cioè la creazione di programmi di esercizi specifici, adattabili a un pubblico di studenti diversificato.

Il presente articolo è dunque il frutto della riflessione *a posteriori* sull'utilità del lavoro svolto e sulla possibilità di servirsi dell'elaboratore per l'attività didattica nel corso dell'anno.

1. Organizzazione e finalità del test

Nato per selezionare gli studenti che intendono approfondire lo studio della civiltà francese con seminari dedicati ad argomenti specialistici e di attualità[3], il test presuppone una divisione in due livelli, priva di finalità valutative istituzionali. Gli esercizi elaborati con il TEACH sono stati formulati utilizzando un contesto microlinguistico — la lingua del commercio, degli affari e dell'economia — in quanto riteniamo che tale immersione in un linguaggio specifico stimoli maggiormente gli studenti di Economia e Commercio.

Gli esercizi proposti ai candidati sono stati preparati con il supporto del volume *Les Affaires en Français*[4], corredato di due cassette audio, dalle quali abbiamo selezionato le unità più adatte a creare dei 'multiple choice', degli 'identify', dei 'complete with 1-2 item/s', degli 'answer this question', dei 'work on the text', dei 'cloze test'[5], e che richiedessero, per una corretta soluzione, una conoscenza discreta della microlingua economica.

1.1. *Modalità di elaborazione*

Il TEACH MONITOR è stato uno strumento eccellente per la preparazione della prova, in quanto presenta l'indubbio vantaggio di collegare il computer ad un registratore; ciò ci ha permesso di creare degli esercizi che mettessero in gioco diverse abilità come la lettura, la comprensione — orale e/o scritta — e la scrittura. Il programma offre allo studente 3 opportunità di fondamentale importanza: *a)* di riascoltare il brano più volte prima di fornire la risposta richiesta; *b)* di correggere all'infinito o comunque innumerevoli volte prima di premere il tasto di convalida e, *c)* in ultimo, ma non meno importante, di verificare subito se il termine inserito è corretto. Diversi colori contrassegnano la risposta: azzurro se è esatta, giallo se vi è solo un errore di accento e rosso se è del tutto errata.

Due sono le difficoltà incontrate nell'organizzazione della prova: la prima, di ordine pratico, riguarda la corrispondenza tra computer e registratore: la cassetta infatti deve essere preparata in sequenza in modo che per ogni esercizio il computer sappia riconoscere da quale punto deve partire l'ascolto della registrazione. Tale temporizzazione è non solo essenziale, ma anche complessa: basta infatti uno sfalsamento di pochi secondi per compromettere la corrispondenza tra suono e scrittura[6]. La seconda difficoltà concerne la formulazione degli esercizi: è stato infatti per noi particolarmente arduo creare items a risposta libera e/o costruita senza dare allo studente innumerevoli istruzioni che gli permettessero di fornire risposte linguistiche brevi e guidate, le uniche accettate dal calcolatore.

I vantaggi pedagogici per i discenti sono noti: da un lato essi si concentrano maggiormente davanti a uno schermo, ricevono delle istruzioni da seguire e sono quindi immediatamente 'orientati' verso il compito da svolgere. Dall'altro, la correzione degli errori è meno traumatizzante in quanto non viene effettuata di fronte a tutta la classe, o al temuto docente, ma su ogni schermo e secondo necessità: il calcolatore dunque non è classista, nessuno giudica il candidato: né il professore, né la classe; il peso affettivo e sociale che è inconsciamente legato alle difficoltà linguistiche viene dunque meno. Il calcolatore inoltre ha molta 'pazienza', sopporta numerosi tentativi e dà la sicurezza tanto di avere sbagliato, quanto di aver trovato la risposta giusta; in tal senso il suo uso è gratificante proprio perché permette allo studente di seguire il proprio percorso mentale, sovente dei procedimenti per esclusione e/o che nascono e maturano da un errore che gli consentono di avvicinarsi alla risposta. Il livello di conoscenze informatiche richieste è quello elementare e tale semplicità d'uso dà agli studenti l'impressione di avere una sorta di 'controllo' sul linguaggio, proprio attraverso il linguaggio, e non di subirlo, come spesso avviene non solo nelle prove di valutazione, ma anche durante la lezione con l'insegnante ed il resto della classe[7].

I vantaggi per il professore sono stati così sintetizzati da G. PORCELLI:

- possibilità di un feedback immediato
- calcolo e analisi dei punteggi
- tenuta di un registro delle prestazioni degli allievi[8].

1.2. *Tipologia del test*

È stato necessario elaborare tre prove differenti per evitare che gli studenti alla lunga si comunicassero le risposte corrette; alcuni problemi organizzativi non ci hanno permesso di sottoporre tutti i candidati alla prova nello stesso giorno e alla stessa ora[9]. Gli studenti sono stati quindi divisi in gruppi e sottoposti casualmente alle tre diverse versioni, tipologicamente molto simili: anche se, come sostiene PORCELLI, ogni piccola variazione rende 'instabile' la prova, impedendo l'elaborazione di un test pienamente collaudato e veicolato, la composizione estremamente simile ci ha convinte della correttezza e della praticabilità del nostro operato. Ogni esercizio è preceduto da una pagina di presentazione che ne spiega le modalità di esecuzione. È sufficiente premere un tasto del computer per cominciare il test composto dai seguenti quesiti:

– *multiple choice*: non mette in gioco l'abilità di scrittura, ma solo quella di comprensione selezionando, con le apposite frecce, la risposta corretta già scritta sul video. Lo studente ascolta un brano che contestualizza, ad esempio, la frase seguente:

> ...le professeur de management... Ah, le petit barbu

mentre sullo schermo appare la domanda:

> Comment est le professeur de management qui lui a trouvé un poste à Genève?

insieme con le 4 possibili risposte da selezionare, sovente costruite sulla ripetizione di uno stesso sintagma ("un petit") seguito da dei distrattori molto simili foneticamente:

a. un petit trapu;
b. un petit brun;
c. un petit barbant;
d. un petit barbu;

– *identify*: lo studente ascolta un dialogo nel quale, ad esempio, vengono esplicitati tutti i termini di cui è composta la sigla seguente:

> S.P.I.R.

Alla domanda, che appare contemporaneamente sul video:

> Que signifie le sigle de cette société: S.P.I.R.?

lo studente dovrà rispondere inserendo, nell'ordine che preferisce, al massimo 3 parole, in questo caso le ultime:

> Produits, Isolants, Revêtements.

– *complete with 1-2 item/s+ Help*: lo studente ascolta una frase che viene riprodotta sullo schermo con una parola mancante; solitamente si tratta del termine più difficile sia dal punto di vista della comprensione orale, sia da quello ortografico (accenti, accordi, ecc.). Per aiutare lo studente, il numero di puntini della parola mancante corrisponde a quello delle sue lettere. Se il candidato non riesce a comprendere il termine, premendo il tasto *help* potrà avere la definizione dell'*item* mancante qui di seguito segnalato in grassetto:

> Les produits isolants vendus par la S.P.I.R. résistent à des variations de **températures** énormes.

Il testo di aiuto è:

> un appareil bien précis, appelé thermomètre, permet d'en lire les valeurs

– *answer this question*: il candidato ascolta un brano mentre sul video appare una domanda relativa al testo. Per aiutare lo studente, al terzo errore commesso compaiono sul video 4 possibili risposte, come nel *multiple choice*;

– *work on the text*: il candidato ascolta un dialogo composto da una decina di frasi e deve rispondere a svariate domande, del tipo:

a) Le stand de François porte le nom d'une société, lequel?
b) Il travaille dans celle-ci depuis combien de temps?
c) Où habite-t-il?
d) C'est une firme qui s'est développée dans quels pays?

Le risposte corrette da inserire sono:

a) S.P.I.R. b) quelques années;
c) Lyon d)En Asie et en Afrique;

– *cloze test*: lo studente ascolta un brano che è al tempo stesso visualizzato sullo schermo con alcune parole mancanti che debbono essere posizionate e scritte correttamente. La necessità di evitare errori di ortografia e di comprensione rende questo esercizio particolarmente difficile. Il candidato, ad esempio, ascolta la registrazione seguente, mentre compare sul vi-

deo il testo privo delle undici parole indicate qui di seguito in grassetto:

> Non, je suis **responsable** des **exportations** dans une entreprise de Bruxelles, qui **fait** du **transfert** de technologie. Nous avons des difficultés **techniques** actuellement: **nos** revêtements se **fissurent**, se craquellent trop vite et je recherche une **sorte** d'enduit isolant qui les **protègerait**. Si ta **société** pouvait répondre à ce **problème**!

Il 'cloze test' è certamente l'esercizio più arduo in quanto alle difficoltà microlinguistiche si aggiungono quelle grammaticali. Lo studente può, se lo ritiene necessario, chiedere al computer un aiuto: premendo il tasto *help* egli visualizzerà l'elenco delle parole mancanti e potrà così selezionare ed inserire quella corretta nel punto del testo dove si trova il cursore.

In ogni esercizio lo studente è libero di muoversi sullo schermo con le frecce: le risposte non devono forzatamente essere consecutive, ma possono seguire qualsiasi ordine, sia incominciando dalla prima o dall'ultima, sia saltando quelle più difficili per poi ritornarvi e/o abbandonarle.

Dalla descrizione della tipologia degli esercizi appare dunque chiaramente che il TEACH MONITOR è uno strumento agile che permette sia ai professori di elaborare facilmente una prova, sia agli studenti di affrontarla pur possedendo un livello elementare di familiarità con il computer. Inoltre, i tests preparati con tali nuovi dati pedagogici, danno la possibilità — come mostreremo nella seconda parte — di valutare in maniera obiettiva la competenza linguistica del singolo candidato.

2. Riflessioni sull'esperienza di impiego dei mezzi informatici nella didattica della L2 ed identificazione di nuove prospettive di sviluppo

2.1. Lingua straniera e computer: come rispondono gli studenti?

Un questionario[10] — composto di 9 domande e proposto agli studenti solo dopo aver terminato il test — rivela il punto di vista del discente sui pregi e difetti dell'uso del computer come strumento didattico per l'apprendimento della L2. L'analisi delle risposte conduce a tre riflessioni:

a. I candidati[11] sono estremamente motivati, la maggior parte (59%) ha inserito due esami di lingua nel piano di studi (domanda n. 3); ciò è confermato dal fatto che il numero di studenti che ha eseguito il test per poter accedere al seminario (47%) è di poco superiore a quello di coloro che vi si sono sottoposti allo scopo di conoscere il proprio livello linguistico (41%) e in tal modo affrontare meglio l'esame (domanda n.1)[12];

b. una percentuale bassissima di giovani universitari (9%) fa abitualmente uso del calcolatore a casa o in Facoltà[13], pochi (22%) lo adoperano saltuariamente e molti (69%) non ne hanno mai fatto uso (domanda n. 2). La scarsa familiarità con l'elaboratore elettronico spiega forse l'iniziale timore che abbiamo riscontrato nel candidato all'idea di dover utilizzare il computer per effettuare il test e lo sgomento espresso davanti alla tastiera. La semplicità di uso del programma fa sì che lo studente — che segue attentamente le istruzioni automaticamente visualizzate sullo schermo sia in francese sia in italiano — già dopo il primo esercizio dimostri di aver preso confidenza con questo nuovo strumento di lavoro;

c. alla rapida familiarizzazione si accompagna spesso un sentimento di entusiasmo che spinge i candidati a rispondere per la maggior parte (88%) affermativamente alla proposta di utilizzare il computer con l'insegnante durante il corso (domanda n. 9). La preparazione del test ci ha in realtà convinte che solo un numero ristretto di attività si possono eseguire senza l'aiuto del docente e non sempre sono quelle più interessanti dal punto di vista pedagogico[14]. Se infatti il calcolatore non si sostituirà mai all'insegnante, un EAO[15] ben preparato può però essere di grande aiuto per il discente. Al di là della notoria mancanza di flessibilità del computer (un errore viene riconosciuto solo se è stato inserito come tale ed il docente ha dovuto quindi precedentemente formalizzare le conoscenze immesse), è possibile comunque creare alcuni esercizi interessanti, da svolgere durante l'anno, come il riordino di paragrafi, righe e frasi di un testo che favoriscono un'interessante riflessione sui fenomeni di connessione morfosintattica e di coesione testuale.

2.2. Analisi dei risultati e importanza dell'errore

La domanda che naturalmente si pone — ancor prima di passare all'analisi dei risultati da confrontare con quelli ottenuti nei test precedenti, eseguiti su supporti tradizionali — si articola in due fasi ed è la seguente: "Que peut-on faire avec un micro-ordinateur et au service de quelle pédagogie?"[16]. Ad una riflessione più attenta, il programma utilizzato per approntare il test prevede la creazione di esercizi già noti come i 'multiple choice', i 'cloze tests', i 'complete', adattandoli a un nuovo supporto. Ma, a nostro avviso, la novità dello strumento sta nella possibilità di mettere in gioco contemporaneamente abilità di comprensione, lettura e scrittura. Per questo è uno strumento didattico utile non solo nel momento del *testing*, ma soprattutto durante l'anno per le esercitazioni, anche se il *software* da noi utilizzato corrisponde a quello che F. MANGENOT definisce calcolatore *tutoriale*[17], cioè fruibile in assenza dei professori. Dall'esperienza del test si è reso evidente che l'uso del calcolatore e gli studi sulle sue possibilità non si debbono ridurre alla mera analisi dell'asse professore-computer, dove la presenza dell'uno esclude quella dell'altro, ma — sulla scorta degli ultimi studi in questo campo — a un più proficuo esame delle loro possibili e fruttuose interrelazioni[18]. La prova degli anni passati (su supporto cartaceo) mobilitava abilità ricettive e produttive nel campo del-

le conoscenze morfo-sintattiche e richiedeva una buona conoscenza della grammatica del francese standard[19]. Il test elaborato quest'anno — che abbiamo precedentemente illustrato — mette in gioco un'abilità di comprensione orale testata con esercizi di produzione guidata nella microlingua dell'economia. Nonostante tale differenza sostanziale, il quadro del comportamento linguistico degli studenti — definito in base alla comparazione tra le risposte alle domande n. 6 e 7 del questionario e i risultati effettivamente ottenuti — non presenta particolari variazioni: le maggiori difficoltà risiedono sempre nella produzione scritta[20]. Ciò è dovuto ad una difficoltà ben nota ed insita nella formazione linguistica dei discenti, resa cruciale in questo caso dal fatto che è sufficiente un accento sbagliato o una semplice inversione di lettere per commettere un errore[21] e dover ricominciare la ricerca della risposta esatta. L'esercizio nel quale il candidato ottiene il punteggio più elevato — e che risulta dal questionario essere quello più a lui congeniale — è il 'multiple choice' in quanto mette in gioco le sole abilità di comprensione e di lettura: lo studente deve selezionare la risposta corretta tra altre possibili, sovente omofone o sinonimiche.

2.3. Quali parametri per quale valutazione?

La valutazione, come è ormai comunemente accettato, può avvenire *prima*, *durante* e *dopo* l'apprendimento. Nel caso del test di orientamento siamo di fronte ad una "évaluation de niveau ou prospective, dite aussi *pronostic*, dont la fonction est d'orienter", e ad una "de contrôle ou sommative/certificative, dite aussi *constat*, dont la fonction est de certifier" il livello linguistico di coloro che frequenteranno il seminario[22].

Il vantaggio del test al calcolatore è di eliminare gli elementi principali che possono creare differenze sensibili nel voto in modo da avere la certezza che tutti i candidati siano giudicati con lo stesso sistema di valutazione. Nel nostro caso i parametri sono prestabiliti, oltremodo semplici e distinti in cinque livelli per ogni esercizio:

excellent: esecuzione corretta dal 90% in su;
good: tra il 60-90%;
fairly good: tra il 40-60%;
unsatisfactory: esercizio corretto per meno del 40;
****: esercizio abbandonato.

L'indicazione del tempo totale impiegato per eseguire la prova serve a valutare quante volte lo studente abbia riascoltato la cassetta per rispondere correttamente alle domande. La valutazione finale viene espressa in percentuale: esercizio corretto al 90, 80% e così via fino al 20 e 10%.

Se tali parametri sono efficaci per eliminare gli 'effetti collaterali'[23], è proprio nel sistema di valutazione previsto dal programma che appare evidente quella difficoltà, per dirla con Blaise PASCAL, di far coesistere due modi di pensare, l'*esprit de géométrie* e l'*esprit de finesse*, complementari, ma irriducibili. Il calcolatore è infatti uno strumento flessibile per eliminare quesiti poco validi, sostituirli con altri, ma riesce a gestire efficientemente solo le prove oggettive, cioè quelle nelle quali

> "la risposta corretta è esattamente predeterminata, ovvero in cui a ciascuna delle possibili risposte viene attribuito un determinato punteggio"[24].

Tali condizioni fanno sì che gli esercizi proposti si limitino ai 'multiple choice', oppure a 'identify' e 'complete' dove le richieste sono molto brevi e limitate, adatte per una valutazione orientativa, per le esercitazioni, ma non certo per un esame finale. Sarebbe inoltre proficuo avere la possibilità, dopo aver eseguito gli esercizi, di visualizzare gli errori commessi per analizzarli:

> "enfin des résultats intéressants peuvent dériver *d'une analyse des erreurs* que l'objectivité de l'ordinateur ne peut que favoriser: l'apprenant qui construit sa propre interlangue progresse vers la maîtrise de la langue cible et les erreurs marquent les étapes de ce cheminement"[25].

Nell'ambito della didattica della L2, l'obiettivo da raggiungere è lo sviluppo di un esercizio nel quale tutte le attività cognitive si possano esprimere in piena autonomia. Anche se ciò è ancora di là da venire, già il test che abbiamo elaborato mette in moto un'interattività che né la penna, né il video da solo possono eguagliare[26]. E a questo primo risultato si deve aggiungere un indubbio vantaggio legato alla diffusione: la riproduzione su dischetto è infatti ancora più semplice di quella dei tradizionali materiali editoriali. Il passo successivo da compiere è quello relativo al suono[27], in modo da poter usufruire dell'elaboratore per la propria ed individuale correzione fonetica. Sia i professori che gli studenti possono dunque trarre profitto dall'uso dell'informatica come strumento didattico: se i primi terranno un registro computerizzato che li faciliterà nei compiti burocratici[28], i secondi svilupperanno una proficua autonomia di apprendimento che li aiuterà non solo nella prova d'esame, ma anche nell'espressione delle competenze linguistiche acquisite. Grazie alle possibilità tecniche dell'elaboratore si potrebbero stabilire delle interazioni tra i Dipartimenti linguistici delle Università italiane e straniere accomunate dal problema dell'insegnamento del FLÉ in facoltà specialistiche. Sarebbe infatti oltremodo proficuo creare delle vere e proprie reti informatiche/telematiche che mettano in contatto professori e studenti tra loro. E perché non pensare ad una banca dati che raccolga esercizi disponibili, testi, bibliografie, articoli economici della stampa francese da scambiarsi tramite computer, CD-ROM, e/o posta elettronica?

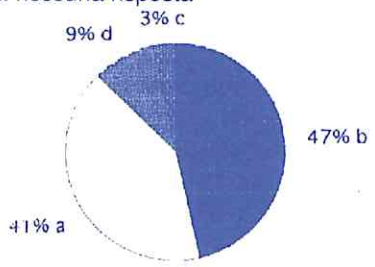
Appendice:

A. Questionario

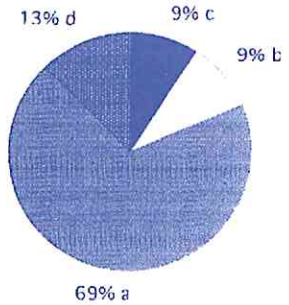
1) Sei interessato al test: ☐ per poter seguire il seminario
   ☐ per avere una valutazione del tuo livello di conoscenza del francese
2) Usi il calcolatore abitualmente? ☐ Sì, ne ho uno a casa
   ☐ Sì, ma solo fuori casa ☐ No ☐ Talvolta
3) Quanti esami di lingua hai inserito nel tuo piano di studi?
   ☐ uno ☐ due (indicare le lingue)
4) Hai mai fatto uso del calcolatore per lo studio delle lingue straniere?
   ☐ Sì (specificare in quale occasione) ☐ No
5) Il test che hai eseguito oggi era:
   ☐ molto facile ☐ facile
   ☐ non molto facile ☐ difficile ☐ molto difficile
6) Quale esercizio ti è sembrato più facile? (indica il n. di esercizio o descrivilo)
7) Quale esercizio ti è sembrato più difficile? (indica il n. di esercizio o descrivilo)
8) Ti sei divertito ad adoperare il computer?
   ☐ moltissimo ☐ molto ☐ abbastanza ☐ non molto ☐ per niente
9) Ti piacerebbe utilizzarlo anche durante le lezioni nel corso dell'anno?
   ☐ Sì ☐ No

B. Grafici relativi al questionario[29]

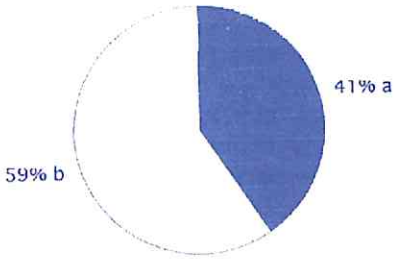
1. Sei interessato al test per seguire il seminario o per avere una valutazione del tuo livello di conoscenza del francese?
a. per avere una valutazione del livello
b. per accedere al seminario
c. entrambi
d. nessuna risposta



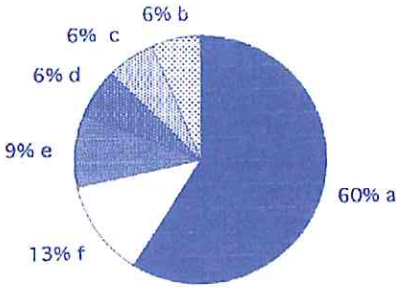
2. Usi il calcolatore abitualmente?
a. no
b. sì, ma solo fuori casa
c. sì, ne ho uno a casa
d. talvolta



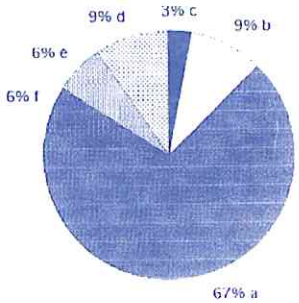
3. Quanti esami di lingua hai inserito nel tuo piano di studi?
a. uno
b. due



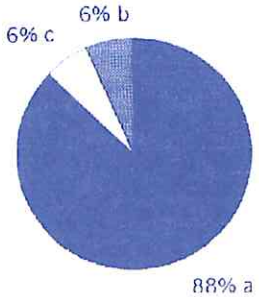
6. Quale esercizio ti è sembrato più facile?
a. multiple choice
b. complete
c. answer
d. nessuna risposta
e. cloze
f. identify



7.Quale esercizio ti è sembrato più difficile?
a. cloze
b. identify
c. multiple choice
d. nessuna risposta
e. answer
f. complete



9. Ti piacerebbe utilizzare il computer durante le lezioni nel corso dell'anno?
a. sì
b. no
c. nessuna risposta



* La parte 1ª. di questo articolo si deve a Patricia FELIX, esperta di lingua francese all'Università di Napoli, la 2ª. a Valeria SPERTI, titolare di una borsa di studio post-dottorato.

[1] L'idea di istituire un test di ingresso per razionalizzare l'insegnamento della lingua francese, e la sua attuale computerizzazione, sono il frutto della riflessione di M. R. ANSALONE, docente di Lingua francese nella Facoltà di Economia di Napoli (si veda il suo *Didattica e apprendimento della lingua francese*, Napoli, Liguori, 1992). Fino all'a.a. 1993/94 i corsi di lingua erano triennali; l'esame (prova scritta e orale) poteva essere sostenuto dallo studente iscritto al 3° anno. Con il nuovo statuto, recentemente approvato, l'insegnamento è divenuto biennale e riguarda il 2° e 3° anno di studi.

[2] Il TEACH (Tandberg Educational Advanced Computer Help), creato da M. GENNARI e A. RIGHETTI e prodotto da NORDRA, serve a creare esercizi di comprensione orale per diversi livelli di competenza linguistica. L'assistenza in laboratorio per la programmazione degli esercizi è stata fornita dal tecnico Enrico DE LUCA, che qui ringraziamo.

[3] I seminari, tenuti dalle ricercatrici dott.sse Gigliola ROCCA e Amalia SCIALO, si svolgono in lingua e richiedono dunque una discreta competenza linguistica per accedere ai testi specialistici e per elaborare ed esporre le 'tesine' finali.

[4] J.-P. BAJARD, C. SIBIEUDE, *Les Affaires en Français*, Paris, Hatier/Didier, 1991.

[5] Abbiamo scelto di citare in inglese, come nel programma, la definizione della tipologia degli esercizi per permettere a chi fosse interessato ad utilizzare il TEACH per creare nuovi items di reperirli in tal modo con maggiore facilità. Il *multiple choice* corrisponde a un questionario con 4 risposte possibili di cui una sola è corretta; gli altri sono tutti items a risposta aperta: *identify* corrisponde a un esercizio di produzione guidata; *complete with 1-2 item/s* a un test di completamento con 1/2 parole da inserire; *answer this question* a un item a risposta costruita, *work on the text* a un questionario a risposta aperta e guidata.

[6] Tale corrispondenza è resa ancora più complicata dal fatto che occorre duplicare tante cassette quanti sono gli elaboratori.

[7] Per maggiori dettagli sui vantaggi pedagogici offerti dall'uso del calcolatore si veda il n. 77 di "Le Français Aujourd'hui", *Y a-t-il un ordinateur dans la classe?, Informatique et enseignement*, mars 1987 che, oltre a presentare i singoli programmi di lettura e di esercitazione, offre alcuni saggi più generali sull'argomento. Occorre notare che la maggior parte degli articoli sull'insegnamento computerizzato sono in realtà, per ragioni più o meno commerciali, legati alla descrizione di un *software* più che all'elaborazione teorica di un discorso didattico.

[8] G. PORCELLI, *Educazione linguistica e valutazione*, Torino/Padova, Petrini/Liviana, 1992.

[9] L'orario di apertura dei laboratori è limitato al mattino, anche per motivi di difesa dai furti; il tempo di accesso deve essere suddiviso tra tutte le lingue insegnate (anche inglese, tedesco e spagnolo); disponiamo di un solo tecnico per 6 laboratori, di cui 2 informatizzati e 4 aule attrezzate. Comunque i posti computerizzati nei laboratori sono in totale 13.

[10] Il questionario è riportato in appendice, con i grafici che permettono di visualizzare rapidamente i risultati delle singole risposte.

[11] Gli studenti che si sono prenotati per eseguire il test sono circa 70. Il campione analizzato è composto di 32 studenti.

[12] Tale dato costituisce una riprova del fatto che anche nell'Università italiana è possibile esercitare, se si vuole, una politica di controllo e di accesso ai corsi, tesa a migliorare la qualità dell'insegnamento e ad evitare bocciature a ripetizione, con inutili correzioni di penose prove scritte, pur in presenza di un numero elevato di studenti iscritti.

[13] La Facoltà di Economia non è ancora, per quanto riguarda la didattica, molto orientata all'impiego diffuso del computer sia come strumento per eseguire gli esercizi, sia come mezzo multimediale di elevata potenzialità per l'apprendimento interattivo. Gli studenti che scelgono l'esame di Statistica — peraltro non obbligatorio — hanno però di sicuro un 'contatto' con il calcolatore e possono, prima della stesura della tesi valutare e saggiare l'enorme potenzialità offerta dai mezzi informatici.

[14] Si veda a questo proposito F. MANGENOT, *Ordinateur et communication*, "Le Français dans le monde", n. 266, juillet 1994, pp 65-69.

[15] EAO (Enseignement Assisté par l'Ordinateur) è la sigla francese convenzionalmente usata in didattica per indicare l'insegnamento delle lingue con le nuove tecnologie, in particolare con il computer.

[16] F. MANGENOT, *Ordinateurs et apprentissage des langues en contexte scolaire*, testo dattiloscritto, sd, p. 1.

[17] In realtà in questo caso F. MANGENOT per calcolatore intende il *software*, cioè il programma.

[18] *Ibidem*, pp. 1-6. La letteratura riguardante l'uso del computer suscita alcune interessanti annotazioni: una decina di anni fa', infatti, si pensava che nessun *software* avrebbe mai fatto giocare a scacchi il computer, mentre la traduzione automatica sembrava un traguardo vicino e sicuro. Oggi si è verificato esattamente il contrario.

[19] Il test dell'anno 1993/94 comprendeva degli esercizi di completamento morfo-sintattico, items di trasformazione di frasi affermative/negative e attive/passive in francese standard, cloze tests, questionario vero/falso e prova di 'editing'.

[20] Tale produzione è rappresentata nella prova computerizzata dagli esercizi 'cloze', 'answer' e 'complete'.

[21] Non esiste, a nostra conoscenza, la possibilità di creare una scala di valutazione degli errori nel programma da noi utilizzato; sarebbe invece utile distinguere l'errore dovuto ad una parola ortograficamente corretta, ma priva di accento, da quello causato da un'inesatta comprensione orale.

[22] M. R. ANSALONE, *Français langue et littérature étrangère, Sciences du language et didactique*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1994, p. 160.

[23] "Effet de halo, effet de stéréotype, favoritisme, effet de contraste, fatigue, conditions de correction, effet d'ordre, effet de contamination, variable choc, variable de débordement" in M. R. ANSALONE, *Ibidem*, p. 161 e *passim*; si veda anche Christine TAGLIANTE, *L'évaluation*, Paris, Clé International, 1991.

[24] G. PORCELLI, *op. cit.*, p. 184.

[25] "La distinction entre erreur et faute est la même que celle entre compétence et performance: l'apprenant peut corriger ses performances, c'est-à-dire ses fautes, mais ne peut pas corriger ses compétences, c'est-à-dire ses erreurs. L'analyse des erreurs a ainsi progressivement remplacé l'analyse contrastive et a ainsi abouti à la notion d'interlangue, tour à tour définie comme système approximatif, compétence transitoire, système intermédiaire, langue de l'apprenant, système approché, etc." M. R. ANSALONE, *Français langue et littérature étrangère, op. cit.*, p. 163, nota 15.

[26] J.-L. MALANDAIN, *Informatique et autonomie de l'apprentissage*, in *Les auto-apprentissages*, Actes des 6ᵉ rencontres, septembre 1990, "Les Cahiers de l'Asdifle", n. 2, 1991, pp. 4- 7.

[27] Ciò è stato in parte conquistato con il programma TEACH, oggi già superato dai sistemi multimediali.

[28] La Cattedra di lingua Francese della Facoltà di Economia sta esaminando la possibilità di creare una prova di passaggio computerizzata tra il primo ed il secondo anno dell'insegnamento della lingua, registrata in un registro computerizzato degli studenti da utilizzare al momento dell'esame finale.

[29] Abbiamo scelto di pubblicare solo i grafici relativi alle domande/risposte analizzate nella seconda parte.

Convegni e Congressi

Data	Luogo	Manifestazione	Titolo	Informazioni
23.-24.9.	Magonza	Workshop	"Lernen lernen"	iscrizione, vitto, alloggio gratuiti. Sprachverband, Raimundistrafle 2, 55118 Mainz, z.H. Frau S. Kaufmann Tel. 0049-6131-96444-0 fax 96444-44 E-Mail: Sprachverband@T-online de
26.-28.9.	Erfurt	27° convegno della GAL-Gesellschaft für angewandte Linguistik	"Norm und Variation"	Prof.Dr. Eberhard Klein, PH Erfurt-Mühlhausen/Inst. f. Anglistik und Amerikanistik, Nordhäuser Str.63, D-99089 Erfurt Tel. 0049 361 737-1099 fax 737-1914
27.9.	Milano Univ. Bocconi	Convegno di didattica delle lingue di specialità	Problemi e difficoltà traduttive - II edizione	Centro Linguistico dell'Università Luigi Bocconi, Via Calatafimi 10, 20136 Milano. Tel. 02-8392 136 - Fax 02-8392 157
24.-26.10.	**PAVIA**	**III convegno ANILS "Tecnologie, Lingue ed esperienze"**		**vedi pag.14-15**
25.-26.10	Roma	Convegno Casa Editrice La Scuola	Scuola Media o Scuola di Base?	Casa Editrice La scuola, Filiale di Roma, C.P.30092, 00100 Roma, 47

Terzo Convegno ANILS
"Tecnologia, Lingua e Esperienze"

Generi discorsivi, multimedia e ipermedia nell' educazione linguistica

24-25-26 Ottobre 1996
Cinema Politeama,
Corso Cavour 20, Pavia

organizzato da ANILS e
AMMINISTRAZIONE PROV. DI PAVIA
in collaborazione con:
ANILS-CIDI-LEND Pavia,
Dipartimento LLSM e Centro Linguistico d'Ateneo, Università degli Studi di Pavia,
British Council di Milano,
CEP Comune di Milano

Esonero: è stato disposto l'esonero dal servizio con nota del M.P.I. n. Prot. 60/211-RP del 15.05.1996

Alla sua terza edizione, il convegno approda finalmente nel nord-ovest d'Italia; ha come tema principale l'utilizzo delle nuove tecnologie per l'analisi di testi scritti e orali in riferimento alle teorie funzionali del linguaggio; è quindi particolarmente indicato per tutti gli insegnanti del settore delle lingue straniere e di lettere e in modo particolare gli insegnanti della scuola media inferiore e superiore. Nelle sessioni plenarie si potrà sentire le idee di relatori di fama nazionale e internazionale. La relazione d'apertura è di Ruqaiya Hasan, che assieme a Halliday, ha scritto alcuni fra i testi più autorevoli sulla linguistica funzionale. Nei laboratori, presieduti da docenti universitari esperti del settore, verranno presentati progetti su tematiche specifiche quali discorso orale, grammatica e lessico, traduzione, verifica ecc. Durante tutto il convegno ci saranno inoltre attività parallele: (i) poster sessions (ii) esposizioni di materiali didattici (iii) hands on sessions nelle aule didattiche informatizzate universitarie e scolastiche nelle immediate vicinanze della sede dove si potrà utilizzare Internet, i sistemi autore ipermediali più noti, attrezzature per la postproduzione (produzione e editing digitale di video) e strumenti di videoconferencing.

Il convegno si presenta come momento informativo essenziale per chi vuole avvicinarsi a un settore in pieno sviluppo tecnologico e didattico. Chi ha già un' esperienza nel campo può presentare i propri lavori nelle sessioni appositamente predisposte. Le esperienze più significative verranno pubblicate negli atti del convegno.

Programma

Giovedì 24 ottobre 1996
14.30 Saluti iniziali delle autorità
14.45 Apertura del Convegno da parte del Presidente dell'ANILS, Prof. Paolo Balboni
Prima sessione plenaria: presiede il Prof. Paolo Balboni, Presidente ANILS
15.00-16.00 Relazione d'apertura, Ruqaiya Hasan, Mcquarie University, Sydney, *Context and genre in language education*
16.00-16.45 Seconda relazione: Carol Taylor Torsello, *Analisi funzionale di testi al computer*
16.45-17.00 Break
17.00-17.45 Terza relazione: Anthony Baldry e Fabrizio Maggi, *Ipermedia nell' educazione linguistica*
17.45-18.30 Quarta relazione: Relatore del Ministero della Pubblica Istruzione, *Progetti Europei*

Venerdì 25 ottobre 1996: Mattina
Seconda sessione plenaria: presiede il Prof. Antonio Giannandrea, Segretario nazionale ANILS
9.30-10.15 Prima relazione: Gianfranco Porcelli, Vice-Presidente ANILS, *Aspetti umanistici della didattica assistita dal calcolatore*
10.15-11.00 Seconda relazione: Guglielmo Trentin, CNR, Genova, *Telematica nella scuola*
11.00-11.30 Break
11.30-13.00 6 Laboratori tematici (quelli con numeri dispari)

Venerdì 25 ottobre 1996: Pomeriggio
Terza sessione plenaria: presiede: Gianfranco Porcelli, Vice-Presidente ANILS
14.30-15.15 Prima relazione: Paola Pellicioli, ANILS, Veneto *Esperienze di progetti ipermediali*
15.15-16.00 Seconda relazione: Walter Moro, CIDI, Milano, *Audiovisivi e televisione*
16.00-16.30 Break
16.30-18.00 6 Laboratori tematici (quelli con numeri pari)

Sabato 26 ottobre 1996
Quarta sessione plenaria: Presiede il Prof. Paolo Balboni, Presidente ANILS
9.30-10.15 Prima relazione: Luciano Mariani, LEND Milano, Sviluppo della capacità di apprendimento
10.15-11.00 Seconda relazione: David Hill, British Council, Video: il "fai-da-te"
11.00-11.30 Break
11.30-13.00 Tavola Rotonda: Presiede il Prof. Paolo Balboni, Presidente ANILS

INFORMAZIONI: A partire dal 10 settembre 1996 dalle ore 9.00 alle ore 19.00, sarà operativa la segreteria scientifica/organizzativa per ogni comunicazione in merito al congresso. Tel: 0382-504462; Fax: 0382-530854; Posta elettronica: AULA@IPV36.UNIPV.IT; Indirizzo: Terzo Congresso ANILS, c/o A. P. Baldry, ADPC, Strada Nuova 65, 27100 - Pavia. COMITATO SCIENTIFICO: Paolo Balboni, Anthony Baldry, Antonio Giannandrea, Fabrizio Maggi, Paolo Pulina, Antonio Sacchi. SEGRETERIA SCIENTIFICA/ORGANIZZATIVA: Anthony Baldry

PARTECIPAZIONE

La quota di iscrizione al convegno è fissata in Lire 65.000 da versare direttamente alla segreteria del convegno. L'iscrizione dà diritto a partecipare al convegno e a ricevere copia degli atti del 1° convegno oppure, a scelta, l'abbonamento alla rivista SELM. Chi invia la scheda di iscrizione allegata (anche via fax) a Dr. Anthony Baldry, III Congresso ANILS, Dip. LLSM, Strada Nuova 106/c, 27100 Pavia entro il 10.10.1996 (fa fede il timbro postale) avrà diritto ad uno sconto di Lire 5.000, la sicurezza di trovare posto e la cartelletta del convegno. La Sala del Cinema Politeama contiene 350 posti ed è accessibile anche ai disabili.

PRESENTAZIONE DI UN LAVORO

Esistono tre possibilità di presentazione di progetti multimediali e/o ipermediali: (i) con una relazione/presentazione in uno dei laboratori; (ii) con un poster da esporre al congresso; (iii) una comunicazione scritta da pubblicare negli atti. Le scuole o singoli docenti possono presentare lavori inerenti al tema del convegno. Coloro che intendono proporre il proprio materiale devono inviarne comunicazione entro il 30.09.1996 al Dott. Anthony Baldry. Tale comunicazione di 150 parole massimo dovrà contenere le seguenti indicazioni: (i) nome, indirizzo e numero telefonico del relatore principale; (ii) nome esatto dell'ente di appartenenza; (iii) abstract della proposta; (iv) indicazione delle attrezzature necessarie; (v) tipo di intervento che si intende fare (relazione e/o poster e/o comunicazione).

COME PRENOTARE L'ALBERGO

Sistemazione in hotel a 3 stelle: Camera singola a partire da L. 75.000; Camera doppia a partire da L. 105.000; Prima colazione L. 8.000. Sistemazione in hotel a 4 stelle: Camera singola a partire da L. 130.000; Camera doppia a partire da L. 170.000; Prima colazione L. 15.000. La quota relativa alla prenotazione (costo totale della camera + L. 15.000 di contributo spese fisse) deve essere inviata tramite assegno bancario non trasferibile o circolare entro il 10.10.1996 a: Marina Merli, Panvia Viaggi, Via D. Chiesa, 20, 27100 Pavia. Tel: 0382-33538; Fax: 0382-20064. N.B. In caso di mancato arrivo, l'agenzia tratterà il 30% della somma inviata.

Scheda di iscrizione al convegno (serve ai fini del rilascio dell'attestato di partecipazione):

Cognome: _____

Nome: _____

Residente: _____
C.A.P. città

Via: _____

Scuola: _____

Chiede di partecipare al Terzo Congresso ANILS, Tecnologia, Lingua e Esperienze sul tema Generi discorsivi, multimedia e ipermedia nell'educazione linguistica, Pavia, 24-25-26 Ottobre 1996

Data: _____ Firma: _____

LABORATORI TEMATICI

Tema 1: Tecnologia a supporto dell'educazione linguistica
Laboratorio 1. *Ipertesti nelle discipline linguistiche e nell'interdisciplinarità* Presiede Prof. Paolo Balboni, Presidente ANILS
Laboratorio 2: *Educazione linguistica, multimedia e ipermedia* Presiede Prof. Gianfranco Porcelli, Vice-Presidente ANILS

Tema 2: Analisi testuale e educazione linguistica
Laboratorio 3: *Analysing multigenre texts* Presiedono Prof.ssa R. Hasan, Prof.ssa C. Taylor Torsello, e Dr. A. P. Baldry *laboratorio in inglese per il perfezionamento dell'analisi funzionale dei testi in vista della loro analisi con il supporto delle tecnologie avanzate*
Laboratorio 4: *Testi scientifici* Presiede Prof.ssa Maria Pavesi, Professore associato, Facoltà di Scienze, Università di Pavia

Tema 3: Discorso scritto e orale: presentazioni multimediali
Laboratorio 5. *Testi letterari* Presiede Prof. Tomaso Kemeny, Ordinario di Lingua e Letteratura Inglese, Università di Pavia
Laboratorio 6: *Discorso orale, la sua presentazione e analisi con strumenti multimediali* Presiede Prof. Prof.ssa Lavinia Merlini Barbaresi, Presidente Centro Linguistico, Università di Pisa

Tema 4: Aspetti socioculturali e sociolinguistici nei processi di traduzione e di valutazione
Laboratorio 7: *Traduzione dei testi e l'analisi testuale* Presiede Prof. John Dodds, Direttore SSLMIT, Università di Trieste
Laboratorio 8: *Sistemi di verifica e l'analisi testuale* Presiede Prof. John Morley, Presidente Centro Linguistico, Università di Siena

Tema 5: Grammatica e lessico
Laboratorio 9: *Lessico e grammatica attraverso dizionari e corpora on-line* Presiede: (da concordare)
Laboratorio 10: *Insegnamento della grammatica nell'era informatica e telematica* Presiede: (da concordare)

Tema 6: Insegnamento a distanza e autoistruzione
Laboratorio 11: *Scuola e Internet: apprendimento linguistico e cultura europea* Presiede Prof. Maurizio Gotti, Ordinario di Lingua Inglese, Università di Chieti
Laboratorio 12: *Apprendimento linguistico autonomo* Presiede Prof. Giuliano Bernini, Presidente Centro Linguistico, Università di Pavia

I LETTORI CI SCRIVONO

S.O.S- pronto, A.N.I.L.S.

Era l'ottobre del 1994, quando finalmente in un numeroso gruppo di insegnanti elementari, i cosiddetti autosegnalati, ci accingevamo a sostenere la prova di selezione per frequentare un corso che ci avrebbe formati all'insegnamento della lingua inglese nella scuola elementare.
Il corso, che per motivi di ordine didattico necessariamente accoglieva un numero limitato di insegnanti, non ha potuto soddisfare tutte le richieste di partecipazione che sono arrivate numerose al Provveditorato agli Studi di Catanzaro.
Superata la selezione, siamo solo in 20 ad essere scelti, ci sentiamo pronti ad affrontare questo lungo corso di 500 ore. Personalmente posso dire, e mi piace poterlo dire all'A.N.I.L.S. che sono stata davvero felice di intraprendere questo viaggio perché sapevo che mi avrebbe portata laddove, da sempre, avrei voluto arrivare: insegnare inglese.
È giugno e finalmente conseguiamo l'idoneità all'insegnamento della lingua inglese e devo dire che ce ne torniamo a casa veramente felici e formati. La professionalità e l'abilità di coloro che ci hanno insegnato, il senso di responsabilità ed il forte entusiasmo di noi "alunni", ci ha portati ad un'enorme soddisfazione e preparazione.
Avevo la sensazione di possedere il biglietto per il mio viaggio, ma il volo sarebbe decollato solo a settembre.... Settembre arriva. Mi sentivo sulla luna ed era ciò che io avevo desiderato tanto, ma come iniziare a camminarci su'? Ero abbastanza equipaggiata, ma mi mancava una guida, una esperienza. Parlando con le mie colleghe, colsi le stesse difficoltà ed ansie. Avevamo bisogno di qualcuno che risolvesse i nostri problemi, ma chi?
Di comune accordo decidiamo di incontrarci periodicamente sotto la guida di una associazione: l'A.N.I.L.S.
Le riunioni avvengono a cadenza quindicinale aperte a tutti i docenti di lingua inglese nella scuola elementare e guidate dal Prof. L. A. Macrì, colonna portante di questa nostra meravigliosa esperienza.
Il confronto, lo scambio, la condivisione di ansie, dubbi, esperienze, proposte, materiali didattici ci ha davvero fatto passare ogni paura. Naturalmente ciò non significa che i dubbi sono svaniti, ma adesso sappiamo dove poterli fugare.
Abbiamo lanciato un S.O.S. e l'A.N.I.L.S. ci ha risposto. Grazie!

Rossella Tundis

Gentile Direttore
sono laureata in inglese e sono insegnante di ruolo nella scuola elementare, ma non di lingua straniera.
Finora ho seguito le disposizioni emanate dal Ministero ed osservate dal Provveditorato; per insegnare una lingua straniera nella scuola elementare occorre essere insegnante di ruolo nella scuola elementare e seguire un corso di lingua e/o metodologia e didattica organizzato dal Provveditorato.
Passato l'anno di formazione (a.s. 1994/95) e avuta la notizia che il corso di didattica inizierà la prossima primavera, si pone per me un altro problema. Infatti nel settembre 1996 tutti gli insegnanti formati saranno chiamati a scegliere la sede di insegnamento per la lingua straniera in base ad una graduatoria che terrà conto esclusivamente dell'anzianità di servizio, non di titoli colturali.
Io non riesco a dimenticare gli anni di studio che ho speso per conseguire una laurea, due perfezionamenti post-universitari e l'abilitazione all'insegnamento della lingua inglese nella scuola media (D.M. 23/3/90).
Credo che i titoli colturali dovrebbero figurare in una graduatoria che riassume con un punteggio la vita di una persona: io ho 33 anni e un anno di ruolo nella scuola statale, ma ho fatto anche qualcos'altro.
Sono certa di non essere l'unica insegnante in questa situazione. Potrebbe l'ANILS, all'interno delle commissioni che operano al Ministero, prendere in considerazione casi come il mio e cercare in tempi brevi una soluzione per un riconoscimento professionale e morale?
Cordialmente

Annamaria Caltabiano

Hanno collaborato a questo numero:

- Stefano Franzato, Via Aleardi 78, 30172 Mestre
- Patricia Felix e Valeria Sperti, Via Manzoni 78, 80123 Napoli

Da leggere

M.V. Santonocito: *Profili di incostituzionalità del nuovo contratto.* In: Scuola e didattica n.1, settembre 1996 pag.103

A.Police: *Cattedra-orario e diritto di scelta del completamento.* Scuola e didattica n.1, settembre 1996 pag.104

Notizie in breve

- E' uscita la C.M. 231 Prot.40124 del 14 giugno 1996 che comunica l'attivazione di un "sito" Internet da parte della Direzione Generale Scuola Media: *http://linux.bdp.fi.it.//dgsm0001 e che fa "presente che utilizzando la casella di posta elettronica all'indirizzo dgsm0001@linux.bdp.fi.it coloro che lo desiderano possono far pervenire ... atti e prodotti di vario tipo (legislativo, didattico, scientifico ecc.) da mettere a disposizione, per la loro riconosciuta validità, degli operatori del settore"*
- Con decisione n.361 del 17.11.95 il Consiglio di Stato, sezione VI, ha riconosciuto il periodo estivo ai fini del computo dei 360 giorni di servizio. La sentenza sconfessa quanto stabilito dal D.M. 29.3.96 art..2 c.2.

Libri giunti in redazione

Association for Language Learning-ALL/Goethe-Institut/IDV: *Deutschunterricht für jüngere Schüler*, Universität York, 2.-5.4.95, Association for Language Learning, 150 Railway Terrace, Rugby CV21 3HN, ISBN 0 903846 25 X

Cesare Cases: *Ade, Ihr Zöpfe der Loreley - Über Deutschland, die Deutschen und die deutsche Literatur.* Eva - Europäische Verlagsanstalt, 1996

Silvia Serena: *Handelskorrespondenz in der Unterrichtspraxis - Eine kleine Handreichung für Lehrer.* Centro Linguistico dell'Università Luigi Bocconi. Milano, 1996