
VR3

Riforma 3 della Scuola media: esiti e processi

Le competenze degli allievi nelle lingue seconde Rapporto finale

Ufficio del monitoraggio
e dello sviluppo scolastico



Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura
e dello sport

© 2010
Divisione della scuola
Ufficio del monitoraggio
e dello sviluppo scolastico

Kathya Tamagni Bernasconi
Luana Tozzini Paglia

VR3

**Riforma 3 della Scuola media:
esiti e processi**

**Le competenze degli allievi nelle lingue seconde
Rapporto finale**

Ufficio del monitoraggio
e dello sviluppo scolastico

Le autrici ringraziano:
gli allievi, i docenti e le direzioni degli istituti scolastici che hanno partecipato alle prove nelle lingue seconde;
le collaboratrici e i collaboratori esterni intervenuti nelle fasi di somministrazione, correzione e ripresa dei dati;
gli esperti di lingue seconde che hanno collaborato all'elaborazione delle prove e alle diverse fasi dell'intero progetto;
Brigitte Jörimann Vancheri, consulente per l'insegnamento delle lingue del DECS, per i preziosi suggerimenti;
Jacqueline Moret, *Service de conseil en statistiques pour la Faculté des Sciences de l'Institut de Mathématiques, Université de Neuchâtel*, per la consulenza statistica;
Silvia Salini e Andrea Bonanomi, Dipartimento di scienze economiche aziendali e statistiche della facoltà di Scienze politiche dell'Università degli Studi di Milano, per la consulenza nelle analisi sull'affidabilità delle prove;
Luca Pedrini, aggiunto dell'Ufficio dell'insegnamento medio, per l'attenta rilettura del rapporto;
Barbara Rigoni per aver curato la composizione e l'impaginazione del documento.

Il progetto di ricerca valutativa sull'attuazione della Riforma 3 della Scuola media è stato promosso dall'allora Ufficio studi e ricerche (USR) nell'autunno 2006. Nel 2010, con la chiusura dell'USR, le attività relative alla statistica, alla promozione e allo sviluppo del sistema scolastico sono state assunte dall'Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico (UMSS) della Divisione della scuola del DECS, mentre la ricerca educativa è stata affidata al Centro di innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) del Dipartimento della formazione e dell'apprendimento della SUPSI. Per quanto attiene il progetto in questione, l'analisi e la pubblicazione dei dati relativi alle competenze nelle lingue seconde sono state assicurate dall'UMSS, mentre i dati concernenti il processo di riforma verranno pubblicati in seguito dal CIRSE.

L'illustrazione della copertina è stata ideata da Alessia Tamagni.

Indice generale

	Introduzione	7
1.	Evoluzione degli iscritti e delle insufficienze nelle lingue seconde prima e dopo la Riforma 3	9
1.1.	Evoluzione degli iscritti nelle lingue seconde prima e dopo la Riforma 3	9
1.2.	Evoluzione delle insufficienze nelle lingue seconde prima e dopo la Riforma 3	11
2.	Metodologia e popolazioni considerate	13
2.1.	Metodologia	13
2.2.	Popolazioni considerate	15
2.3.	Indicazioni generali relative ai dati e ai grafici	16
3.	Risultati dei test di competenza nelle lingue seconde Dati 2007-'08-'09	19
3.1.	Risultati in francese, tedesco e inglese. Dati 2007-'08-'09	19
3.2.	Risultati in francese. Dati 2007-'08-'09	22
3.3.	Risultati in tedesco. Dati 2007-'08-'09	26
3.4.	Risultati in inglese. Dati 2007-'08-'09	29
4.	Risultati dei test di competenza nelle lingue seconde Dati 2009	33
4.1.	Risultati in francese. Dati 2009	33
4.2.	Risultati in tedesco. Dati 2009	37
4.3.	Risultati in inglese. Dati 2009	42
5.	Conclusioni	47
	Bibliografia	51
Allegato 1	Allegato statistico	53
Allegato 2	Prova di francese	71
Allegato 3	Prova di tedesco	87
Allegato 4	Prova di inglese	99

Introduzione

Le verifiche sulle competenze degli alunni in quarta media nelle lingue seconde (francese, tedesco e inglese) pianificate sull'arco di tre anni (2007, 2008, 2009) hanno permesso di raccogliere un notevole quantitativo di dati che costituisce la base del presente rapporto. Questo nuovo documento di ricerca amplia e completa quello già pubblicato nel giugno 2009 (Tamagni Bernasconi, Tozzini Paglia & al., 2009), rapporto che focalizzava i suoi contenuti solo sui risultati scaturiti dalle valutazioni a fine anno scolastico 2006/07. È importante ricordare come questo approfondimento relativo alle lingue seconde si inserisca in una ricerca valutativa più ampia avviata nel settembre 2006 dall'allora Ufficio studi e ricerche (USR) con il principale obiettivo di produrre elementi utili a un bilancio complessivo della Riforma 3 della Scuola media (R3).

Durante questi anni è stato possibile analizzare complessivamente le competenze di circa 1200¹ allievi di IV media e, per garantire un paragone diacronico attendibile, per il francese e il tedesco è stato utilizzato lo stesso strumento di rilevamento sui tre anni; per l'inglese invece questo è stato possibile solo per il 2008 e il 2009, poiché nel 2007 era già pianificata la prova cantonale. Nel presente documento è quindi possibile offrire al lettore un confronto tra l'analisi dei dati 2007 e quelle relative ai dati raccolti nei due anni successivi. Nel dettaglio, la lettura statistica si basa da un lato sul confronto tra le diverse competenze misurate e dall'altro sul rendimento ottenuto da allievi con profili scolastico-linguistici diversificati. Questa lettura verrà pure accompagnata da un commento di natura pedagogico-didattica fornito dagli esperti delle lingue seconde (L2), un commento volto a sostenere una giusta interpretazione dei dati.

Prima di affrontare le nuove analisi è opportuno ricordare alcuni degli aspetti emersi nel precedente documento.

Per quanto riguarda il francese, i dati analizzati hanno mostrato come gli allievi che hanno deciso di abbandonare tale disciplina a partire dalla terza media abbiano ottenuto risultati nettamente inferiori a coloro che hanno invece mantenuto il francese (opzionale) fino al termine della quarta media. Anche gli allievi che hanno seguito il francese solo fino alla terza media hanno ottenuto risultati inferiori a chi ha continuato l'opzione fino in quarta, ma significativamente superiori rispetto al gruppo che lo ha abbandonato dopo la seconda.

Nella prova di tedesco le differenze di prestazione media emerse tra il corso A e il corso B sono risultate significative – a favore del corso A – per la comprensione orale, la comprensione scritta e particolarmente per l'espressione scritta; per la parte degli elementi linguistici (aspetti grammaticali) la differenza è stata invece più contenuta, perché entrambi i gruppi hanno incontrato difficoltà.

Nella prova cantonale d'inglese, all'interno di ogni competenza, le differenze di punteggio medio tra i quattro gruppi di allievi presi in considerazione² sono state generalmente molto significative. Lo scarto tra il punteggio medio ottenuto dal gruppo 1 rispetto al gruppo 4 è risultato generalmente rilevante per tutte le competenze considerate e in particolar modo per l'espressione scritta.

1. Vedi capitolo 2.2.

2. Gruppo 1 = Tedesco A - Francese SI / Gruppo 2 = Tedesco A - Francese NO / Gruppo 3 = Tedesco B - Francese SI / Gruppo 4 = Tedesco B - Francese NO. Il profilo fa riferimento alla situazione dell'allievo in IV media.

Un ulteriore elemento di rilievo è stata la costante sovrapposizione dei risultati ai test di una parte delle prestazioni di allievi con profili scolastico-linguistici diversi. In particolare, vi sono stati allievi con un profilo scolastico modesto che hanno dimostrato di avere competenze pari o superiori a quelle di taluni allievi deboli con profilo superiore e viceversa. Questa sovrapposizione si è manifestata per le diverse lingue valutate facendo quindi emergere interrogativi sul piano dei criteri dell'inserimento degli allievi nei diversi corsi. Questo fenomeno è già emerso in passato in altre ricerche dell'Ufficio studi e ricerche (Pedrazzini-Pesce, 2003; Tamagni Bernasconi, 2004; Origoni, 2007) e anche più recentemente a livello nazionale nella fase di validazione degli standard di HarmoS per le lingue seconde (Consortium HarmoS Langues étrangères, 2009).

Le analisi hanno inoltre mostrato una certa differenza di prestazione tra le diverse aree di competenza (comprensione orale, comprensione scritta, elementi linguistici ed espressione scritta).

Nel presente rapporto sarà dunque possibile – attraverso l'analisi diacronica – vedere in che misura questi riscontri possano o meno trovare conferma. Nell'esposizione dei dati si proporrà inizialmente un aggiornamento dei dati statistici riguardanti gli iscritti e le insufficienze nelle L2 durante l'ultimo decennio. Dopo alcune informazioni metodologiche si presenteranno le analisi globali relative ai tre anni e in seguito si andrà maggiormente nel dettaglio in relazione ai dati 2009.

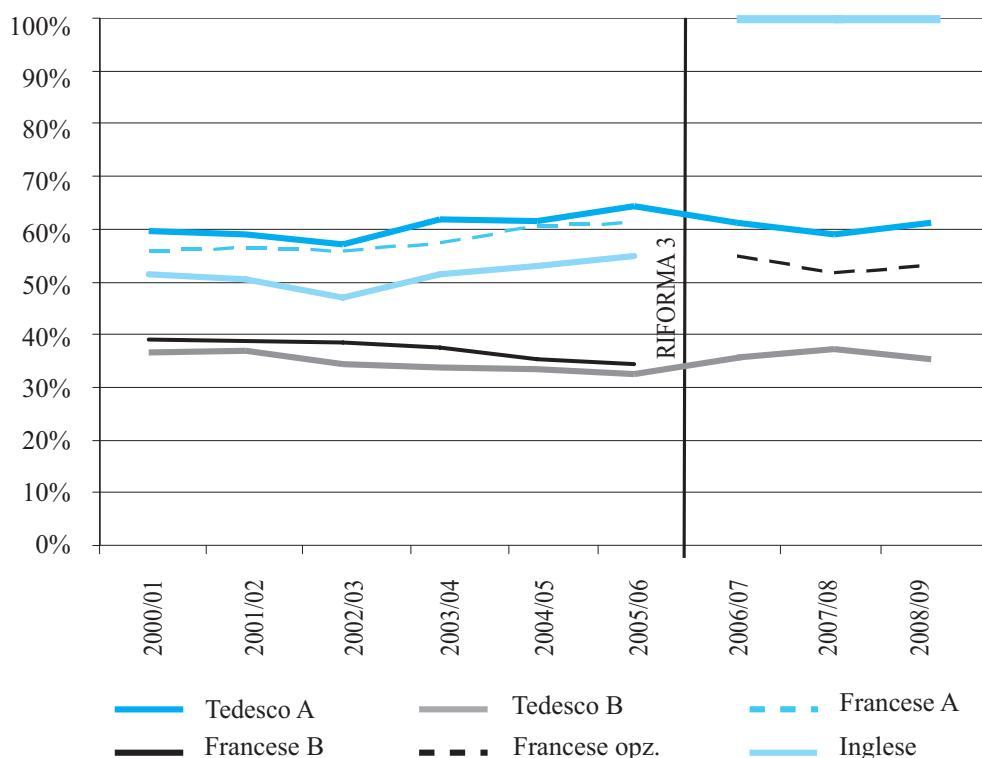
1. Evoluzione degli iscritti e delle insufficienze nelle lingue seconde prima e dopo la Riforma 3

1.1. Evoluzione degli iscritti nelle lingue seconde prima e dopo la Riforma 3

Nel precedente rapporto (Tamagni Bernasconi, Tozzini Paglia & al., 2009) sono stati presentati alcuni elementi rielaborati a partire dai dati raccolti annualmente dall'Ufficio dell'insegnamento medio riguardanti gli iscritti ai corsi di tedesco, francese e inglese e le relative insufficienze. Essi hanno permesso da una parte di illustrare l'evoluzione delle lingue seconde nella Scuola media dal 2000/01 fino al 2007/08 e dall'altra parte di poter effettuare un confronto tra la situazione degli allievi prima dell'introduzione della Riforma 3 e quella nei primi anni dell'implementazione della Riforma. In questo capitolo e in quello successivo (1.2.) vengono proposti gli stessi elementi aggiornati considerando anche i dati più recenti a disposizione (UIM, 2000/01 - 2008/09). Nelle grandi linee, si può affermare che quanto già constatato nel primo rapporto viene confermato. Si sottolinea che alcuni dati emersi possono essere considerati fenomeni transitori legati ai cambiamenti introdotti dalla Riforma 3.

Figura 1.1

Iscritti ai diversi corsi di L2 in IV media, 2000/01 – 2008/09



Fonte dati: UIM – Statistiche sulla scuola media. Fine anno

Da sempre la maggioranza degli alunni si iscrive ai corsi A, mentre poco più di un terzo frequenta i corsi B.

Nel periodo considerato sono più numerosi gli iscritti ai corsi attitudinali rispetto a coloro che seguono i corsi base. Per il tedesco, generalmente, gli iscritti al corso base rappresentano poco più di un terzo degli allievi di IV media, mentre la percentuale di chi frequenta il corso attitudinale si situa attorno al 60%. La tendenza è simile anche per il francese (naturalmente negli anni che precedono la Riforma) seppur con una quota leggermente superiore di iscritti al corso B rispetto al tedesco (percentuale che varia tra il 34.4% e il 39.6%) e una percentuale di poco inferiore di allievi che seguono il corso A rispetto al tedesco (percentuale che oscilla tra il 55.8% e il 61.2%).

Il passaggio dalla III alla IV media comporta un lieve abbandono del corso A a favore del corso B.

Confrontando gli iscritti ai corsi A e B in III media³ con quelli iscritti in IV media, si nota in generale – sia per il tedesco che per il francese – un maggiore interesse per i corsi attitudinali, rispettivamente una minor frequenza ai corsi B, in III rispetto a quanto avviene in IV. Se si considerano i dati in un’ottica longitudinale, si riscontra un lieve abbandono dei corsi A, rispettivamente un maggiore afflusso nei corsi B, con il passaggio degli allievi dalla III alla IV media. Questa tendenza è più marcata per il tedesco dove si rilevano percentuali di abbandono del corso attitudinale che vanno da un minimo dell’1.7% (2004/05-2005/06) fino a sfiorare il 6% (2001/02-2002/03) nel passaggio dalla III alla IV; per il francese invece il flusso è più contenuto e varia dallo 0% (2003/04-2004/05) al 2.1% (2000/01-2001/02). Si può ipotizzare che i motivi alla base della scelta degli allievi che in III seguono il corso A e lo abbandonano l’anno successivo siano da un lato da ricondurre alle difficoltà nell’affrontare un corso con esigenze estese e dall’altro lato al crescente carico di lavoro nel secondo biennio della Scuola media.

Con l’avvento della Riforma 3 calano gli iscritti al corso A di tedesco.

Durante gli ultimi anni prima dell’introduzione della Riforma 3 si è notata una tendenza ad un lieve aumento di iscritti ai corsi attitudinali e ad un rispettivo calo degli allievi che frequentano i corsi base; evoluzione riscontrata sia per il tedesco che per il francese. A partire dal primo anno di generalizzazione della Riforma 3 (2006/07) questa tendenza subisce un’inversione: diminuiscono gli iscritti al corso A e aumentano gli allievi del corso B per il tedesco. Questi dati portano ad ipotizzare che il nuovo assetto delle lingue seconde richieda maggiore impegno ed energie agli alunni.

Il nuovo corso opzionale di francese: un tasso d’iscrizione che ha superato le previsioni.

L’opzione di francese nei primi anni di generalizzazione della Riforma 3 riscuote un grande successo, soprattutto nelle iscrizioni in III media. Concretamente, circa i due terzi degli allievi di III hanno scelto di proseguire lo studio del francese (2005/06: 68.9%; 2006/07: 67.4%; 2007/08: 67.2%; 2008/09: 65.7%)⁴. Un successo che va ampiamente al di là delle aspettative; infatti, come si legge nel documento sulla Riforma 3 della Scuola media redatto dal Gruppo Strutture nel novembre 2003, gli autori erano più cauti nelle previsioni precisando che “per quanto attiene ai corsi opzionali di francese proposti in III e IV media, la simulazione fatta parte dal presupposto che il 20 % degli allievi si iscriverà all’opzione. Si tratta di una valutazione che dovrà essere verificata nel corso dei primi anni dall’introduzione del nuovo modello.”

In IV si riscontra una flessione degli iscritti in francese: poco più della metà del totale degli alunni continua l’opzione.

Il tasso d’iscrizione al corso opzionale di francese subisce una flessione in IV media, scendendo a poco più della metà degli allievi. Più precisamente si passa dal 68.9% di iscritti in III media nel 2005/06 al

3. I dati relativi agli iscritti ai diversi corsi di L2 in III media si trovano nella tabella 1.3 dell’allegato 1.

4. Vedi tabella 1.3 dell’allegato 1.

54.8% di iscritti in IV media nel 2006/07 (calo del 14.1%), dal 67.4% in III nel 2006/07 al 51.8% in IV nel 2007/08 (calo del 15.6%) e dal 67.2% in III nel 2007/08 al 52.9% in IV nel 2008/09 (calo del 14.3%). Probabilmente questo calo è dovuto all'impegno richiesto agli allievi che desiderano seguire una terza lingua "straniera" sia dal profilo scolastico (soprattutto per gli allievi particolarmente deboli o per quelli demotivati), ma anche da quello organizzativo. Infatti, in III un'ora del corso opzionale si sovrappone a un'ora di educazione fisica, mentre l'altra ora si svolge fuori orario; in quarta invece le due ore di francese sono inserite nella fascia dell'opzione di orientamento venendosi a trovare in concorrenza con le altre opzioni.

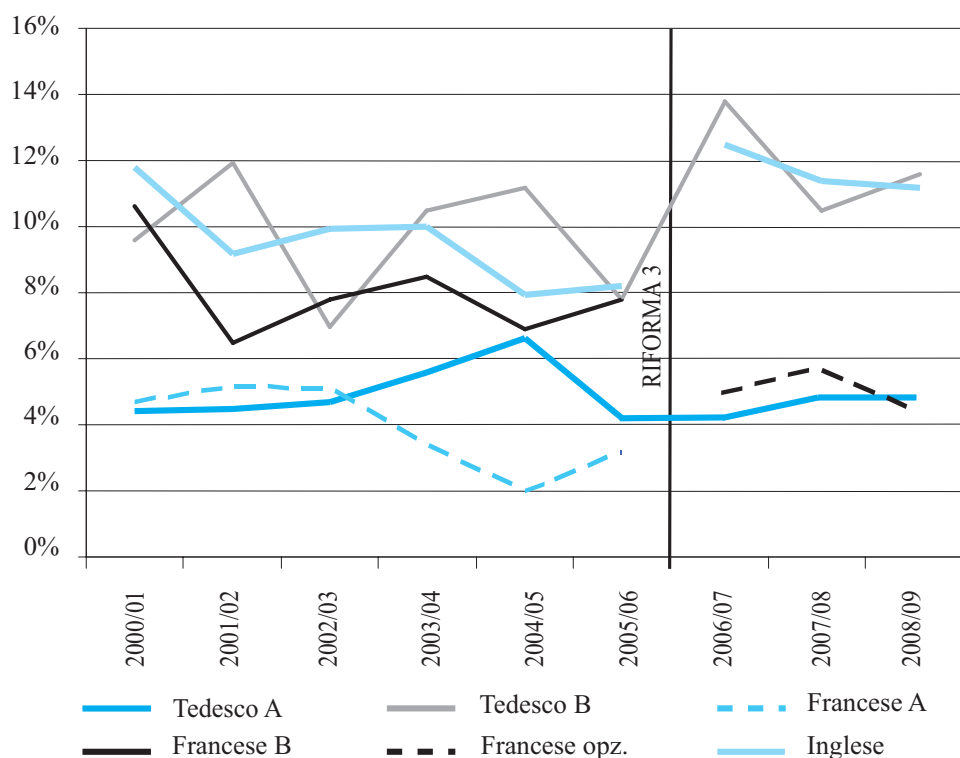
L'introduzione del corso obbligatorio di inglese come risposta ad un crescente interesse per la lingua di Shakespeare.

Negli ultimi anni, prima dell'introduzione del corso obbligatorio di inglese per tutti gli allievi di III e IV media, si riscontrava un costante aumento degli alunni iscritti al corso facoltativo in IV. Questo maggiore interesse per l'inglese da parte dei ragazzi e delle famiglie può verosimilmente aver contribuito alla decisione politica di introdurre l'inglese per tutti. Anche gli ideatori della Riforma 3 hanno sottolineato come questa iniziativa sia stata presa dal DECS per rispondere alle nuove esigenze delle famiglie, del mondo economico e sociale.

1.2. Evoluzione delle insufficienze nelle lingue seconde prima e dopo la Riforma 3

Figura 1.2

Insufficienze nelle L2 in IV media, 2000/01 – 2008/09



Fonte dati: UIM – Statistiche sulla scuola media. Fine anno

Tasso di insufficienze più elevato nei corsi B rispetto a quanto avviene nei corsi A.

In generale, lungo i diversi anni presi in considerazione, nei corsi base vi è un maggior numero di allievi che ottengono una nota insufficiente rispetto a quanto avviene nei corsi attitudinali. In tedesco le insufficienze nei corsi B in IV media variano dal 7% fino a quasi il 14%, mentre nei corsi A la percentua-

le di insufficienze in sostanza si dimezza oscillando tra il 4.2% al 6.6%. Prima della Riforma le insufficienze nei corsi base di francese si situano tra il 6.9% e il 10.6%, mentre nei corsi attitudinali si riscontrano delle percentuali che variano dal 2.0% al 5.2%. Questo dato può essere spiegato dalla composizione dei gruppi: i corsi A solitamente sono frequentati da allievi motivati e con un livello elevato di competenze, mentre nei corsi B generalmente si è confrontati con una motivazione minore e con una progressione lenta degli allievi. Nei primi anni dall'introduzione della Riforma 3, per quanto riguarda le insufficienze ottenute dagli allievi di IV che seguono il corso opzionale, esse variano tra il 4.4% e il 5.7%. Questa percentuale più alta rispetto al corso A è probabilmente dovuta alla composizione del corso opzionale che raggruppa un pubblico più eterogeneo. Nel contempo la percentuale di insufficienze per il corso opzionale è più bassa di quella riscontrata nel corso B verosimilmente perché da un lato chi incontra grosse difficoltà nei primi anni di scuola media abbandona lo studio del francese e dall'altro perché lo statuto di opzione potrebbe portare il docente ad attribuire in modo diverso le insufficienze.

Con l'introduzione della Riforma 3 aumentano palesemente le insufficienze nei corsi B di tedesco e in inglese.

I primi anni della Riforma 3 coincidono con un netto aumento delle insufficienze nei corsi base di tedesco (+ 6% dal 2005/06 al 2006/07) e in inglese (+ 4.3% dal 2005/06 al 2006/07).

In tedesco la percentuale di insufficienze aumenta solo per chi segue il corso B, mentre per gli allievi del corso A la situazione è stabile. Si potrebbe quindi ipotizzare che il nuovo assetto dell'insegnamento delle lingue 2, principalmente in riferimento all'introduzione dell'inglese obbligatorio per tutti, crei alcuni problemi soprattutto agli allievi che presentano più lacune. Per questi ultimi, cominciare l'apprendimento dell'inglese dopo un solo anno dall'inizio del tedesco potrebbe creare difficoltà. Questo perché sia il tedesco sia l'inglese appartengono alla famiglia delle lingue germaniche e sono di conseguenza lontane dall'italiano che, come il francese, appartiene alla famiglia delle lingue romanze. Inoltre, il tedesco e l'inglese presentano molte somiglianze in particolare per quanto riguarda il lessico, fatto che può causare sovrapposizioni e insicurezze.

Aumento delle insufficienze in inglese: un fenomeno transitorio?

L'aumento delle insufficienze in inglese in questi primi anni d'implementazione della Riforma è un aspetto conosciuto sia dai docenti che dai quadri scolastici. Questa evoluzione va comunque relativizzata in quanto sembrerebbe un fenomeno transitorio dovuto al cambiamento di statuto della materia. Infatti, subito nel primo anno dopo l'introduzione della Riforma 3 (2006/07) il tasso di insufficienze in IV media sale fino al 12.5% (nel 2005/06 la percentuale è nettamente più bassa: 8.2%), mentre si nota una leggera flessione nei due anni seguenti raggiungendo nel 2008/09 un tasso dell'11.2% – valore simile a quello registrato nel 2000/01.

In III media si riscontrano gli stessi andamenti che in IV per tutte le L2, sebbene le percentuali di insufficienze siano più elevate in III.

Confrontando le insufficienze nelle lingue seconde in III media⁵ con quelle in IV media, generalmente si osservano più insufficienze in III rispetto a quanto avviene in IV.

Nei primi anni di introduzione del nuovo corso di inglese obbligatorio per tutti in III (dal 2005/06 al 2008/09) le insufficienze si situano attorno al 13%. Per quanto riguarda il tedesco e il francese in III media - seppur in percentuali più elevate - si riscontrano le stesse tendenze che in IV. Infatti, per il corso base di tedesco anche in III con l'arrivo della Riforma 3 vi è stato un aumento degli allievi che non raggiungono la sufficienza; si tratta di circa un sesto degli alunni del corso B negli anni 2005/06-2008/09. In merito all'opzione di francese, come succede in IV media, anche in III la quota di insufficienze è più alta rispetto a quanto osservato negli anni precedenti nel corso attitudinale e inferiore a quella riscontrata nel corso base; essa si situa tra il 7.8% e il 10%.

5. I dati relativi alle insufficienze nelle L2 in III media si trovano nella tabella 1.4 dell'allegato 1.

2. Metodologia e popolazioni considerate

2.1. Metodologia

I risultati degli allievi costituiscono un elemento fondamentale nella valutazione di una riforma scolastica. In questo studio si è deciso di valutare il livello di competenza raggiunto dagli allievi al termine della Scuola media nelle lingue seconde considerando l'importanza che riveste la loro riorganizzazione all'interno della Riforma 3. Si ricorda che l'insegnamento del francese è ora obbligatorio solo nel primo biennio, mentre nel secondo è stato introdotto il corso opzionale, l'inglese da materia facoltativa è passata a obbligatoria in classi eterogenee in terza media e in gruppi a effettivi ridotti in quarta, il tedesco infine ha perso un'ora di insegnamento in terza media.

Nel presente rapporto vengono esposte analisi riguardanti le competenze degli allievi di IV nei primi anni dopo l'introduzione dei nuovi programmi; più precisamente sono stati presi in considerazione gli anni scolastici 2006/07, 2007/08 e 2008/09. Tali dati costituiscono un valido strumento conoscitivo che dovrebbe fornire alle autorità scolastiche e politiche solidi ed utili elementi per prendere decisioni in ambito linguistico.

Per raggiungere questo obiettivo, si è deciso di raccogliere i risultati in francese, tedesco e inglese degli allievi di IV media attraverso delle prove linguistiche in diversi momenti: nella primavera 2007 (primo anno della generalizzazione della Riforma alla IV media), nello stesso periodo del 2008 e del 2009. La figura 2.1 riassume gli strumenti e le modalità di somministrazione e correzione utilizzati nei diversi anni per la raccolta dei dati.

Figura 2.1

Strumenti e modalità di somministrazione e correzione delle prove, 2007-2009

2007	2008	2009
Francese: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne	Francese: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne	Francese: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne
Inglese: partecipazione dell'USR all'elaborazione della prova cantonale	Inglese: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne	Inglese: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne
Tedesco: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne	Tedesco: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne	Tedesco: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne

Per il rilevamento dei dati è stata adottata una procedura analoga nel 2007, 2008 e 2009 per le tre lingue (l'unica eccezione è la prova cantonale di inglese del 2007). L'elaborazione delle prove è stata affidata agli esperti delle lingue seconde, mentre tutte le fasi del progetto sono state coordinate dall'USR. La figura 2.2 riassume le principali tappe della ricerca.

Figura 2.2
Principali tappe della ricerca

Autunno	Preparazione delle prove e campionatura
Inverno	Incontri e scambi di informazioni tra tutte le parti coinvolte nel progetto
Inizio primavera	Scelta e formazione dei somministratori esterni
Maggio	Somministrazione delle prove
Estate	Controllo e correzione delle prove
Fine estate	Ripresa elettronica dei dati
Autunno	Prime elaborazioni e analisi dei dati

Tipologia delle prove

I test⁶ hanno proposto agli allievi la possibilità di confrontarsi con delle prove per misurare le competenze che fanno capo a diversi testi attinenti al reale contesto quotidiano dei ragazzi. Per i criteri di selezione fanno stato la competenza linguistica richiesta, conformemente ai Piani formativi della Scuola media e al Quadro comune europeo di riferimento (QCER), come pure gli ambiti tematici, l'elenco delle strutture grammaticali e quello dei vocaboli. Le prove sono dunque volte ad accertare le competenze linguistiche in tedesco, francese e inglese indipendentemente dai testi usati.

Il livello delle prove non è uguale per le tre lingue, ma si basa principalmente sulle competenze degli allievi attese al termine della Scuola media per ciascuna di esse.

Per quanto riguarda **francese**, l'obiettivo della prova è di verificare il livello di competenza raggiunto dagli allievi alla fine della Scuola media sia per coloro che hanno seguito l'opzione (circa 440 ore di lezione) sia per quelli che hanno abbandonato il francese alla fine della seconda (circa 320 ore di lezione). Essa si basa su prove di riferimento e propone attività di livello progressivo da A1 a B2 in coerenza con il QCER per le lingue. La maggior parte degli esercizi si situa al livello B1.

Per quanto riguarda **tedesco**, la prova si basa su standard omogenei e può essere sostenuta dopo ca. 300 ore di lezione. L'accertamento delle conoscenze ha luogo conformemente al livello A2 del QCER. La prova si conforma ai descrittori dei livelli tra A1 e B1 nell'ambito del QCER del Consiglio d'Europa. E' stata concepita una prova unica da proporre sia agli allievi del corso base sia a quelli del corso attitudinale.

Per quanto riguarda **inglese**, l'obiettivo è di verificare il livello raggiunto dagli allievi a fine IV, vale a dire alla fine del secondo anno d'insegnamento. Per conseguire ciò, agli allievi si propone una serie di materiali e attività ritenuti particolarmente interessanti per il loro livello. Il livello delle attività va da A1 a B1.

Struttura delle prove

Le prove si sono svolte su due ore-lezione e la struttura è simile per tutte le tre lingue testate. Essenzialmente esse sono suddivise in quattro parti principali: una prima pagina dedicata alla raccolta di informazioni sociodemografiche e linguistiche dell'allievo, una parte di comprensione orale, seguita da alcuni esercizi di comprensione scritta, per finire con l'ultima sezione riservata agli elementi linguistici (aspetti grammaticali) e all'espressione scritta. Diverse sono le modalità di risposta proposte: risposte a scelta multipla, abbinamenti, vero o falso, completare con vocaboli, produzioni scritte, ecc.

6. In allegato si trovano le prove di francese, tedesco e inglese.

Per tutte e tre le lingue vengono testate le tre competenze comprensione scritta, comprensione orale ed espressione scritta. Inoltre, in tedesco e in inglese, per tradizioni didattiche un po' diverse, si è voluto anche testare un ambito più tecnico che richiede conoscenze grammaticali ben precise: gli elementi linguistici. Nel presente rapporto anche quest'ambito viene chiamato competenza, ma qui il termine viene usato in senso lato e non nel senso stretto del QCER. È importante sottolineare come siano stati attribuiti pesi diversi alle parti che compongono le prove e questo naturalmente considerando le scelte di natura didattica fatte all'interno dei curricoli. In linea generale, un peso maggiore è stato attribuito alla comprensione scritta e alla comprensione orale, mentre un peso minore agli elementi linguistici e all'espressione scritta⁷; questo aspetto è stato mantenuto nelle analisi dei dati quando è stata calcolata la riuscita globale nella prova.

Affidabilità delle prove

Considerata l'intenzione di poter confrontare i risultati ottenuti dagli allievi di IV media nelle prove su più anni (2007, 2008 e 2009), si è rivelato necessario verificare la calibratura dei test anche attraverso delle analisi statistiche. Misurare le capacità del soggetto attraverso una prova pone infatti un problema di calibratura del test che non deve contenere domande inefficaci al fine della misurazione. Nella fase di costruzione del test è quindi opportuno valutare se le domande (item) introdotte e le risposte previste sono idonee a "misurare" le competenze apprese dal soggetto. A questo scopo, è stata adottata la teoria della risposta all'item (IRT), che parte dall'idea che le caratteristiche del soggetto influenzano o predicono, in modo probabilistico, le risposte del soggetto stesso (Swaminathan, 1997 citato in Spinolo, 2003). Tra i principali modelli statistici, che permettono di specificare la relazione tra le caratteristiche dell'item e l'abilità del soggetto, vi sono il modello di Rasch (*One-Parameter Logistic Model*) e i modelli di Birnbaum (*Two-Three-Parameter Logistic Model*), nonché le principali metodologie statistiche che consentono di ricavare le stime congiunte dei parametri di tali modelli.

In generale, l'analisi applicata ai risultati dei diversi anni ha dimostrato che in tutte e tre le prove c'è una coerenza di fondo tra difficoltà e abilità e il modello di Rasch è conseguente con i dati. Dal punto di vista statistico questo significa che si può affermare che le prove sono bene strutturate.

2.2. Popolazioni considerate

Come già illustrato nel precedente documento (Tamagni Bernasconi, Tozzini Paglia & al., 2009), per lo svolgimento delle prove *ad hoc* su campione si è optato per un campionamento di tipo stratificato. In particolare, ogni anno sono stati scelti 400 allievi provenienti da 11 istituti scolastici che hanno svolto le prove nelle diverse lingue.

I criteri relativi alla scelta degli 11 istituti sui 35 della Scuola media pubblica erano essenzialmente tre: la regione, la dimensione dell'istituto e il profilo dello stesso secondo la percentuale di allievi iscritti al corso attitudinale di tedesco e la percentuale di coloro che seguono il corso opzionale di francese. Nella tabella 2.4 dell'allegato 1 sono elencati gli 11 istituti scelti nel 2007, nel 2008 e nel 2009.

Sulla base dei dati relativi a tutti gli allievi di IV media degli 11 istituti sono poi stati creati ogni volta 16 gruppi di allievi basati sul profilo scolastico e sulla regione (4 profili diversi considerando francese SI/NO e tedesco A/B e le 4 regioni principali), dai quali sono stati estratti – rispettando le proporzioni della popolazione globale di riferimento – in modo aleatorio i singoli allievi. Inoltre, avendo nel campione degli allievi che avevano svolto un'esperienza di differenziazione integrata per quanto riguarda il tedesco, è parso interessante riservare uno spazio a questa popolazione anche nei commenti ai risultati ottenuti nei diversi anni. Come si può notare la popolazione in questi casi è sempre abbastanza ridotta ed è quindi importante sottolineare che i risultati non sono pienamente attendibili dal profilo statistico e sono pertanto da considerarsi come delle tendenze. Per quanto riguarda invece l'inglese va

7. L'espressione orale invece non è stata presa in considerazione per motivi organizzativi e finanziari.

sottolineato come nel 2008 e 2009 il numero di soggetti corrispondenti al terzo profilo Ted B + Fra SI (gruppo 3) è risultato abbastanza esiguo (nel 2007 essendo prova cantonale questo problema non si poneva) e il loro rendimento da un punto di vista statistico è risultato molto simile a quello del secondo profilo Ted A + Fra NO (gruppo 2). Per questi motivi si è deciso di unire queste due popolazioni.

Tabella 2.1

Popolazioni considerate per le analisi 2007

Prova	Popolazione totale	N. sottopopolazioni	% sottopopolazioni
Francese	387 *	Fra III/IV = 215	56.6
		Fra solo III = 67	17.6
		Fra opz. NO = 98	25.8
Tedesco	386	Ted A in IV = 249	64.5
		Ted B in IV = 116	30.1
		Differen. integrata = 21	5.4
Inglese	3106 *	Ted A + Fra SI = 1532	51.1
		Ted A + Fra NO = 407	13.6
		Ted B + Fra SI = 250	8.3
		Ted B + Fra NO = 809	27.0

* Per il francese i casi mancanti sono 7, per l'inglese 108.

Tabella 2.2

Popolazioni considerate per le analisi 2008

Prova	Popolazione totale	N. sottopopolazioni	% sottopopolazioni
Francese	398	Fra III/IV = 221	55.5
		Fra solo III = 74	18.6
		Fra opz. NO = 103	25.9
Tedesco	405	Ted A in IV = 243	60.0
		Ted B in IV = 123	30.4
		Diff. integrata = 39	9.6
Inglese	399	Ted A + Fra SI = 203	50.8
		Ted A + Fra NO = 65	16.3
		Ted B + Fra SI = 19	4.8
		Ted B + Fra NO = 112	28.0

Tabella 2.3

Popolazioni considerate per le analisi 2009

Prova	Popolazione totale	N. sottopopolazioni	% sottopopolazioni
Francese	397	Fra III/IV = 229	57.7
		Fra solo III = 60	15.1
		Fra opz. NO = 108	27.2
Tedesco	394	Ted A in IV = 247	62.7
		Ted B in IV = 114	28.9
		Diff. integrata = 33	8.4
Inglese	394*	Ted A + Fra SI = 187	47.5
		Ted A + Fra NO = 60	15.2
		Ted B + Fra SI = 22	5.6
		Ted B + Fra NO = 91	23.1

* Per l'inglese i casi mancanti sono 34.

2.3. Indicazioni generali relative ai dati e ai grafici

Come evidenziato in fase introduttiva, all'interno del documento verrà dato un certo risalto alla lettura diacronica dei dati e questo aspetto naturalmente traspare in maniera evidente anche nell'impostazione dei grafici (*boxplot*), dove i dati relativi ai tre anni verranno illustrati simultaneamente all'interno dello stesso grafico. Si entrerà in materia attraverso un grafico generale relativo ai risultati globali nelle tre prove nei tre anni. Successivamente per ogni lingua, sempre in un'ottica diacronica, vi sarà una

presentazione dei risultati secondo le aree di competenza, seguita da quella relativa alla riuscita globale secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Sono stati inoltre realizzati grafici che mostrano l'evoluzione sui tre anni della riuscita nella diverse competenze secondo il profilo: considerato che il commento di ogni singolo grafico rischiava di risultare troppo ridondante, verranno presentati all'interno del testo solo allorché apportano elementi interessanti per la discussione. Tutti figurano comunque in allegato⁸ per coloro che vorranno approfondire ulteriormente la materia.

Rispetto ai dati 2009 verrà invece proposta un'illustrazione che richiama l'impostazione data alla presentazione dei dati nel precedente rapporto. In particolare, si procederà inizialmente con una descrizione dei risultati ottenuti dall'insieme degli allievi secondo le aree di competenza testate e successivamente con l'illustrazione di alcuni confronti tra le sottopopolazioni considerate.

Come leggere i grafici

Il diagramma *boxplot* fornisce una rappresentazione grafica semplificata della distribuzione delle frequenze. Esso è costituito da un rettangolo (*box*) che contiene il 50% di tutti i dati osservati compresi tra il primo quartile (25%) e il terzo quartile (75%). Gli estremi delle barre a "T", che si trovano sopra e sotto il rettangolo, rappresentano rispettivamente il valore minimo e massimo ottenuti dagli allievi. Vengono inoltre visualizzate la media (cerchio blu) e la mediana (cerchio nero con riga). In alcuni grafici sono illustrati dei cerchietti posizionati agli estremi, che stanno ad indicare i pochi valori anomali presenti.

Per permettere un confronto tra le diverse competenze il punteggio è sempre stato rapportato a 100 in modo tale che ogni dato (minimo, massimo, media...) possa essere confrontato con gli altri.

Significatività

Se il risultato di un test statistico per un campione è significativo, questo significa che la probabilità che esso non sia da imputare al caso è elevata. Il risultato ottenuto può di conseguenza essere generalizzato per tutta la popolazione da cui il campione è tratto. In questo caso si rivela determinante la probabilità d'errore α definita in anticipo per tale generalizzazione. In questo rapporto è stato stabilito un $\alpha = 0.01$. Quando un risultato viene definito significativo, significa che la probabilità p che l'effetto osservato sia casuale è inferiore all'1%.

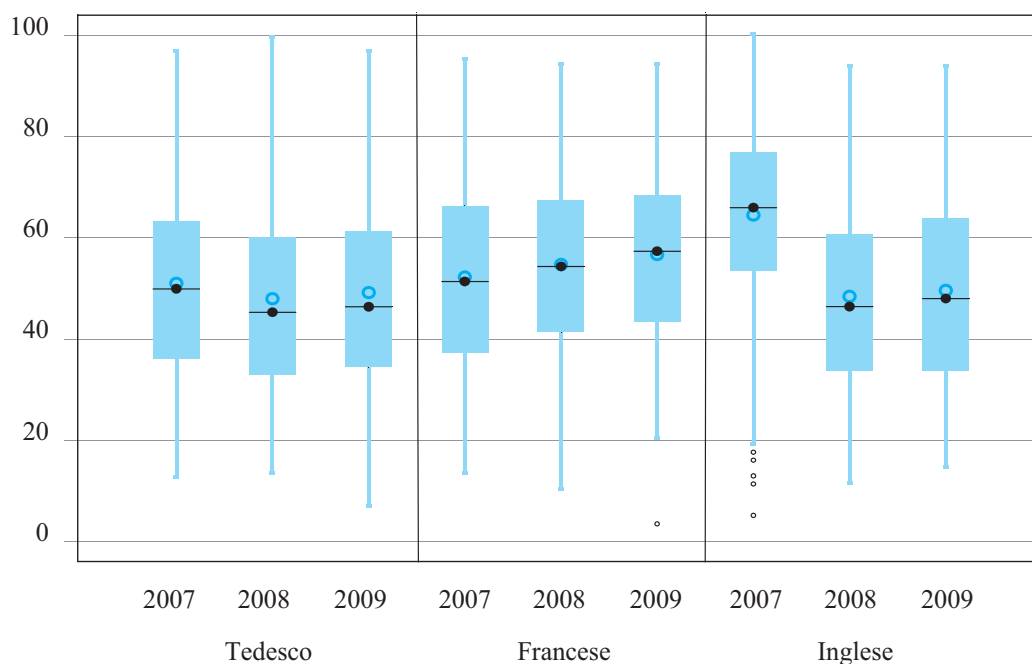
8. Vedi grafici dell'allegato 1.

3. Risultati dei test di competenza nelle lingue seconde Dati 2007-'08-'09

3.1. Risultati in francese, tedesco e inglese. Dati 2007-'08-'09

Figura 3.1

Risultati globali in francese, tedesco e inglese. Dati 2007-'08-'09



L'andamento nelle prove sui tre anni è caratterizzato da una certa stabilità dei dati raccolti e dei punteggi medi ottenuti.

Questa continuità si osserva in particolare per tedesco dove l'analisi della varianza sulla riuscita globale tra 2007, 2008 e 2009 risulta non significativa ($p\text{-value} = .07$) e dove anche i confronti a coppie (2007-'08/ 2008-'09/ 2007-'09) danno risultati non significativi. E infatti i valori medi per il tedesco rimangono quasi identici sui tre anni: il punteggio medio nel 2007 è di 50.6, nel 2008 di 47.6 e nel 2009 di 48.8. Nel 2009 si registrano solamente punteggi minimi inferiori.

Per quanto attiene invece ai risultati globali in francese l'analisi della varianza nel confronto sui tre anni risulta significativa ($p\text{-value} < .01$): questa significatività è da ricondurre soprattutto al confronto tra i punteggi ottenuti nel 2007 rispetto a quelli raggiunti nel 2009 ($p\text{-value} < .001$), mentre tra il 2007 e il 2008, così come tra il 2008 e il 2009, le differenze non risultano significative; nella presentazione più dettagliata dei dati relativi al francese (vedi cap. 3.2.) si approfondirà ulteriormente questo dato. A livello di valori di riuscita media sono stati ottenuti i seguenti risultati: nel 2007 51.9 punti, nel 2008 54.4 punti e nel 2009 56.3 punti; si riscontra quindi una leggera progressione verso l'alto.

Nel caso dell'inglese appare invece evidente la differenza importante tra i rendimenti risultanti dalla prova cantonale 2007 e quelli relativi alla prova su campione nel 2008 e 2009. Naturalmente nel caso dell'inglese l'analisi della varianza sui tre anni risulta molto significativa ($p\text{-value} < .001$), ma questa significatività è tale solo nel confronto tra il 2007 e gli anni successivi, mentre tra il 2008 e il 2009 non lo è ($p\text{-value} = .37$). Tutti i valori che caratterizzano il *boxplot* del 2007 risultano molto più elevati rispetto a quelli degli anni successivi. In particolare, volendo citare il punteggio medio ottenuto, nel

2007 esso equivale a 64.2 mentre nel 2008 a 48 punti e nel 2009 a 49.2. Queste importanti differenze di rendimento tra prova cantonale e prova su campione sono già state riscontrate confrontando i valori ottenuti nella prova di tedesco nel 2007 rispetto a quelli della prova cantonale del 2006. E' anche questo un dato che merita attenzione: pur considerando che in entrambi i casi lo strumento non è perfettamente identico (la struttura è simile, ma naturalmente sono stati selezionati contenuti diversi), tra prova cantonale e prova su campione una differenza di punteggio medio di circa 15-16 punti non è spiegabile solo attraverso una differenza di rendimento degli allievi. La diversa organizzazione delle fasi di somministrazione e di correzione della prova ha sicuramente avuto degli influssi: nella prova cantonale (che ha obiettivi di natura più didattica e orientativa rispetto a una prova su campione) tali fasi sono generalmente affidate al personale docente che è tenuto a seguire le indicazioni fornite dagli esperti. Per le prove su campione sono state invece seguite le procedure degli studi internazionali, vale a dire con somministrazione e correzione svolte da personale esterno appositamente formato.

Correlazioni tra i risultati in francese, tedesco e inglese

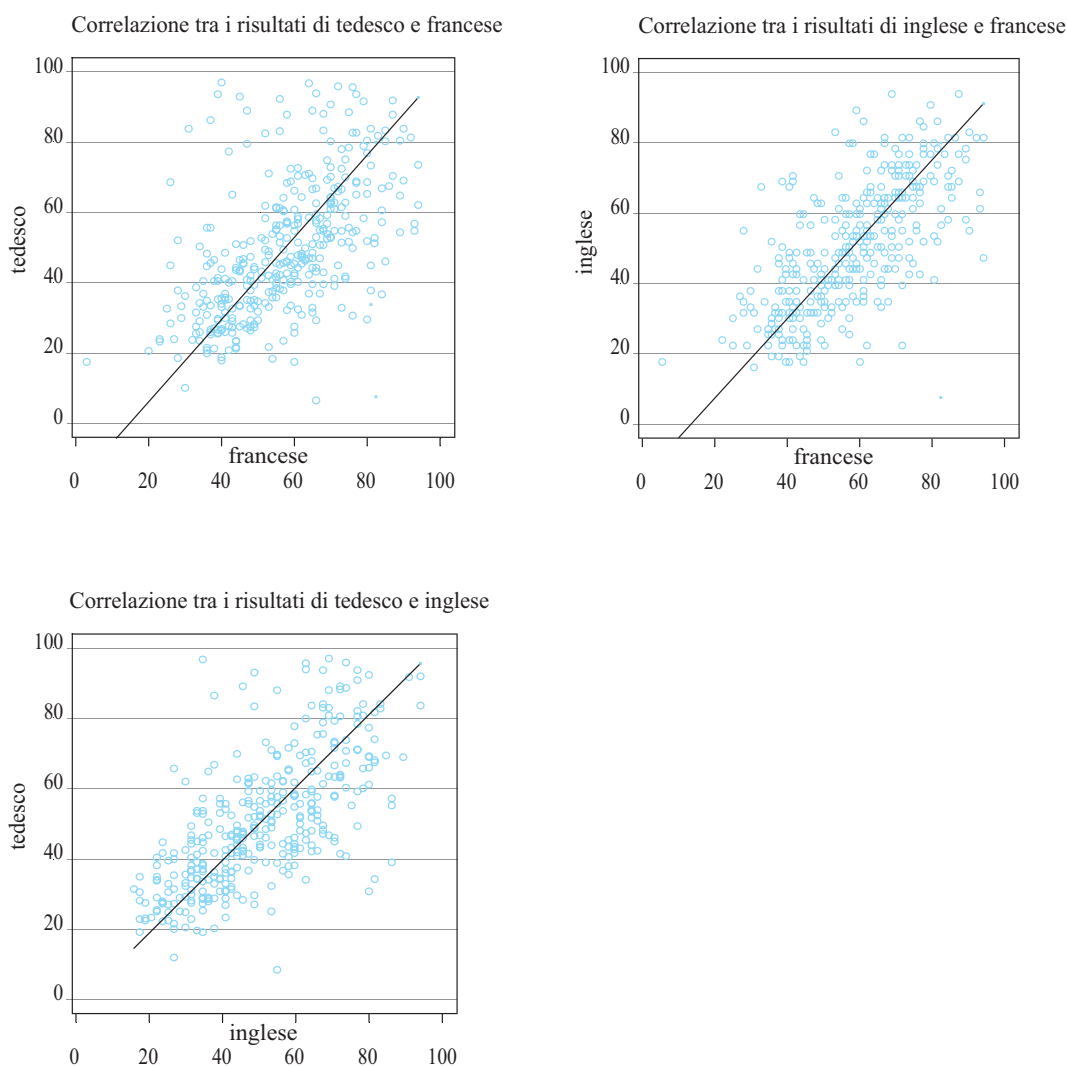
L'insegnamento delle lingue seconde ha visto negli ultimi decenni un cambiamento profondo: al giorno d'oggi in primo luogo si vogliono fornire all'allievo gli strumenti linguistici necessari che gli permettano di interagire adeguatamente in situazioni e contesti diversi. Per questo egli necessita di conoscenze e strategie di apprendimento che sono le stesse per ogni lingua seconda. Sulla base di queste considerazioni, nell'ambito della Riforma 3 della Scuola media è nato il progetto cantonale "Plurilinguismo", che si propone di elaborare e sviluppare strumenti e scenari che aiutano l'allievo a sfruttare le sinergie tra le varie lingue⁹. Concretamente si vogliono stabilire le basi per favorire una didattica integrata delle lingue. Il Piano di formazione affronta quindi il capitolo delle lingue seconde in un'ottica di plurilinguismo, secondo cui i principi base che regolano l'insegnamento delle varie lingue sono gli stessi per tutte le lingue. Considerando le scelte effettuate in questo ambito, è parso quindi interessante e opportuno esaminare il rapporto tra le competenze nelle diverse lingue seconde. Per raggiungere questo obiettivo, nell'impostazione della raccolta dei dati nel 2008 e nel 2009¹⁰ è stato scelto lo stesso campione di allievi a cui sono state sottoposte le prove di francese, tedesco ed inglese assegnando ad ogni alunno uno stesso numero di identificazione per ogni lingua testata. Questa procedura ha permesso di mettere in relazione le prestazioni raggiunte dai singoli allievi nelle tre diverse lingue.

Le tre illustrazioni grafiche della figura 3.2 mostrano le corrispondenze dei risultati nelle diverse lingue, considerate a coppie (tedesco-francese / inglese-francese / tedesco-inglese). I dati presentati riguardano il 2009 e ricalcano quelli relativi al 2008.

9. Tratto da: <http://www4.ti.ch/decs/ds/uim/cosa-facciamo/piano-di-formazione/riforma-insegnamento-lingue/>
10. Nel 2007 non è stato possibile poiché per l'inglese è stata somministrata la prova cantonale.

Figura 3.2

Correlazioni tra i risultati di francese, tedesco e inglese. Dati 2009



Osservando i grafici della figura 3.2 appare evidente come un allievo che ottiene buoni risultati in una disciplina generalmente raggiunga buone prestazioni anche nell'altra. Questo risultato è dato dai coefficienti di correlazione tra le diverse coppie di lingue sempre positivi (retta dei grafici sempre da sinistra in basso a destra in alto) e dal valore di significatività $p\text{-value} = 0$, indice di una sicura affidabilità della correlazione. Questa tendenza è stata riscontrata anche in altri studi che hanno esaminato la relazione tra discipline diverse; ad esempio, nell'indagine internazionale TIMSS (Pedrazzini-Pesce, 1998) il risultato raggiunto in matematica correla in maniera significativa con quello di scienze. Ciò significa che gli allievi che hanno ottenuto un buon risultato in una disciplina generalmente lo hanno raggiunto anche nell'altra; chi al contrario ha incontrato difficoltà nel test di matematica, le ha avute anche nella prova di scienze. Si può dunque ipotizzare che questo fenomeno non sia legato unicamente alle discipline, ma piuttosto al tipo di allievo: chi è competente in una materia è bravo anche nelle altre a prescindere dalla disciplina considerata. Un'altra ipotesi potrebbe essere ricondotta alla particolare struttura delle lingue seconde e al concetto del plurilinguismo su cui si basa la mappa disciplinare delle lingue seconde del Piano di formazione. Secondo il QCER “con competenza plurilingue e pluriculturale si intende la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni culturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza com-

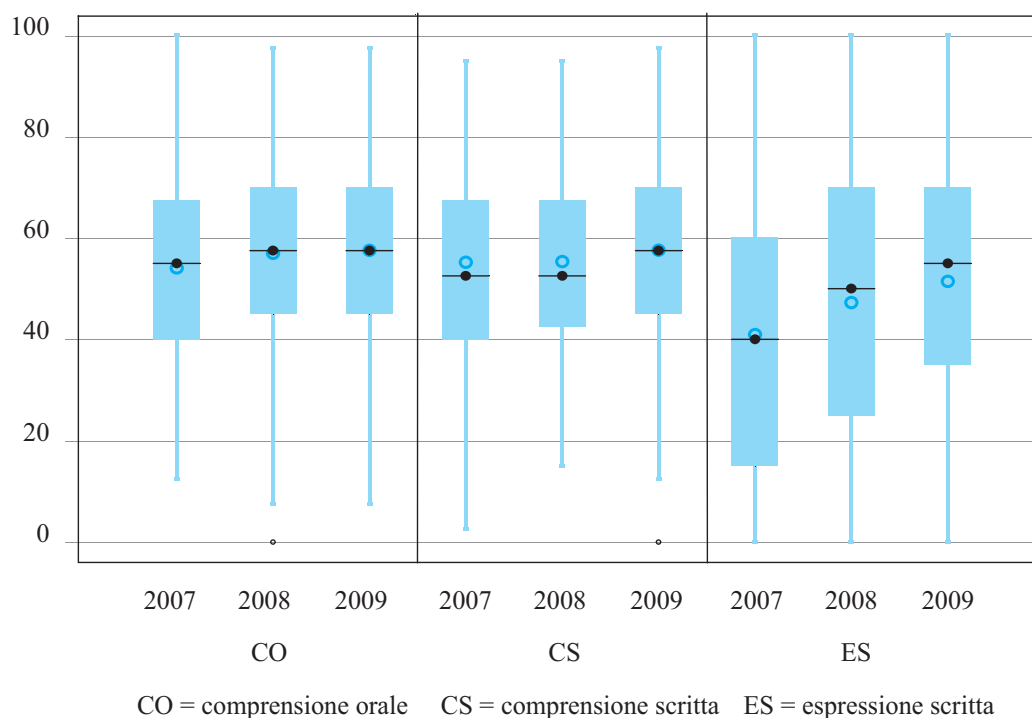
pressa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi”¹¹. Secondo questa visione la persona plurilingue sa usare più lingue, ma non tutte allo stesso modo in tutte le competenze e in tutti i contesti. Ciò che si sa di una lingua – conoscenze, ma anche strategie di apprendimento e di uso – interagisce con le conoscenze di altre lingue. Quando si imparano più lingue, il sistema di interdipendenze diventa più complesso. La didattica integrata, che viene anche chiamata didattica plurilingue, si sta occupando di questa tematica e cerca di proporre delle strategie di semplificazione che si basano sul fatto che determinati aspetti di una lingua sono anche validi per altre lingue e non devono per forza essere imparati da zero. Quando queste interdipendenze non si attivano da sole basta spesso un lavoro di esplicitazione da parte del docente. Lo stesso vale per le strategie di apprendimento o le strategie comunicative. **L’analisi delle correlazioni tra le tre lingue sembra mostrare che gli allievi riescono a far tesoro delle varie strategie (metacognitive, cognitive e socio-affettive) imparate nel corso degli anni, in particolare per lo studio della terza lingua seconda, l’inglese; infatti, il legame con l’inglese è sempre forte (inglese-francese: 0.69 / tedesco-inglese: 0.68 / tedesco-francese: 0.56).**

3.2. Risultati in francese. Dati 2007-’08-’09

L’attuale modello strutturale ha richiesto ai docenti di francese un periodo di adattamento in quanto confrontati a una serie di cambiamenti inerenti al programma, alla collocazione del francese nella griglia oraria, alla gestione della classe (diventata più eterogenea), al peso attribuito alla nota che risulta ininfluente sulla promozione dell’allievo e sul proseguimento degli studi. Secondo gli esperti disciplinari era dunque ipotizzabile pensare ad un calo del livello di competenza da raggiungere alla fine della IV media rispetto alla situazione precedente alla Riforma soprattutto per coloro che decidono di interrompere l’apprendimento del francese al termine della seconda.

Figura 3.3

Risultati in francese secondo le aree di competenza. Dati 2007-’08-’09



11. Quartapelle & Bertocchi (2002), p. 205.

I dati relativi alle singole competenze valutate nella prova di francese sull'arco dei tre anni mostrano soprattutto per l'espressione scritta una progressione significativa ($p\text{-value} < .001$), anche se i valori di riuscita media di questa competenza rimangono inferiori a quelli delle altre competenze testate. E' il confronto tra i dati ottenuti nel 2007 rispetto a quelli raccolti nei due anni successivi a risultare significativo, mentre non lo è tra 2008 e 2009. I valori di riuscita media sono alquanto eloquenti: 40.9 nel 2007, 47.2 nel 2008 e 51.4 nel 2009. E' importante qui richiamare come nel 2007 l'espressione scritta sia stata caratterizzata da tassi di non risposta abbastanza marcati – soprattutto negli allievi che avevano interrotto il francese – e questo malgrado da parte dei somministratori delle prove ci fosse stato l'invito esplicito a produrre comunque qualcosa. Nel 2008 e 2009 si è cercato di insistere ancora maggiormente su questo aspetto e i risultati mostrano infatti una progressione: soprattutto per quanto riguarda il 2009 la dispersione all'interno del *boxplot* (che si ricorda rappresenta il 50% dei soggetti considerati) appare molto più contenuta. L'analisi della riuscita in questa competenza considerando i diversi profili permetterà di completare la riflessione al riguardo.

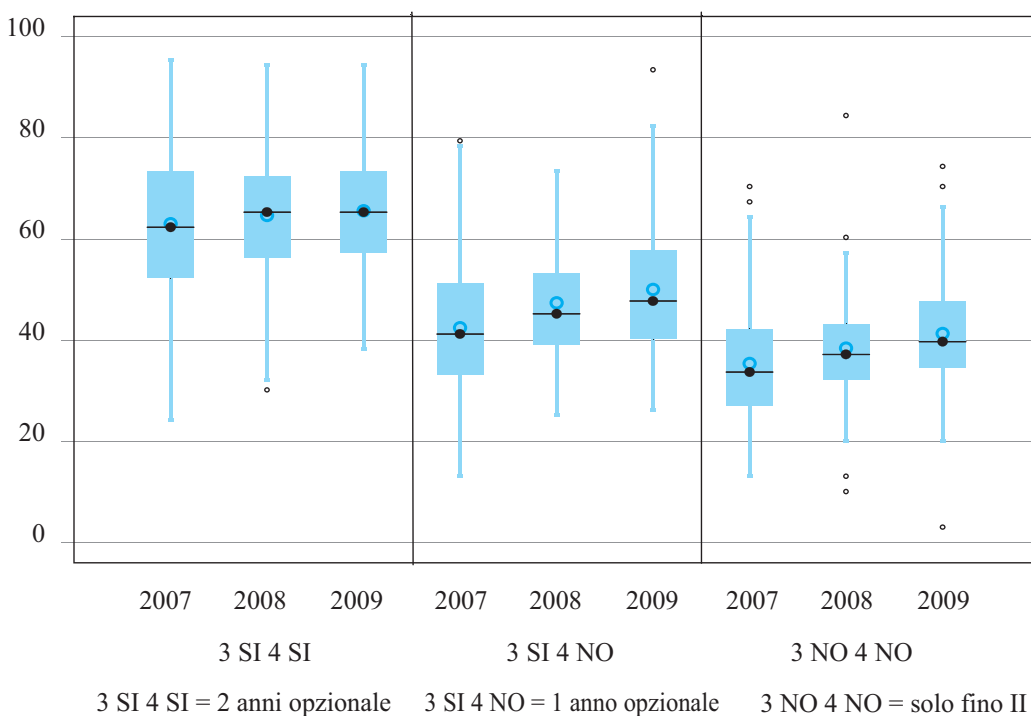
Per le altre due competenze considerate, si può affermare che il loro andamento sia molto più stabile. In particolare:

- per la comprensione scritta l'analisi della varianza sui tre anni presenta valori non significativi e anche nei singoli confronti a coppie questa tendenza viene confermata;
- nel caso della comprensione orale¹², considerando globalmente i tre anni, la differenza non risulta significativa e solo il confronto tra i dati 2007 (valore medio di riuscita 54.1 punti) e i dati 2009 (valore medio di 57.5 punti) risulta significativo ($p\text{-value} < .01$).

L'impressione osservando la figura 3.3 è che nel corso dei tre anni si vada verso un maggior equilibrio tra i risultati raggiunti per ognuna delle tre competenze.

Figura 3.4

Risultati in francese secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2007-'08-'09



12. Si segnala che nel 2007 l'analisi di *Rasch* della prova di francese aveva evidenziato per un numero ristretto di item percentuali di *missing* consistenti. Per questa ragione, sempre consapevoli dell'importanza di garantire la comparabilità dei dati raccolti nei diversi anni, si era deciso di apportare alcuni piccoli cambiamenti nella formulazione delle domande relative a questi pochi item. Grazie a queste modifiche è stato possibile risolvere il problema delle non risposte nei successivi rilevamenti.

Dopo aver analizzato la riuscita di tutta la popolazione rispetto alle competenze valutate, i dati vengono ora esaminati partendo da un'altra prospettiva, vale a dire quella della messa a confronto della riuscita globale nella prova di francese secondo le tre popolazioni considerate: gruppo 1= 3SI 4SI / gruppo 2= 3SI 4NO / gruppo 3= 3NO 4NO.

Il grafico 3.4 mostra in modo eloquente le differenze tra i tre gruppi e conferma la tendenza già emersa nell'analisi dei dati 2007.

Nel gruppo 1 si nota un rendimento medio costante sui tre anni e infatti l'analisi della varianza presenta un valore non significativo. Tale rendimento medio presenta valori molto soddisfacenti (2007: 62.7 punti, 2008: 64.3 punti e 2009: 65.2), così come soddisfacenti sono da ritenersi anche altri parametri quali ad esempio i valori del primo quartile che variano da 52 a 57 punti. Un gran numero di allievi (più del 50%) che hanno seguito il corso opzionale sia in terza che in quarta raggiungono quindi la sufficienza sia se viene fissata al 50% (come previsto nei certificati internazionali) sia se viene fissata al 60%. In relazione a queste riflessioni è inoltre opportuno ricordare che la maggior parte degli esercizi proposti si situano ad un livello B1 del QCER. Osservando i tre *boxplot* si nota una leggera minor dispersione della riuscita con il passare degli anni, ma dal punto di vista statistico non si può affermare che vi sia una differenza significativa.

Nel gruppo 2 i valori caratterizzanti il rendimento medio sono naturalmente più bassi (2007: 42.2 punti, 2008: 47.1 punti e 2009: 49.7 punti) rispetto al gruppo 1, anche se con il passare degli anni tale differenza tende ad attenuarsi. La differenza sui tre anni risulta significativa ($p\text{-value} < .01$), e in particolare tra i dati raccolti nel 2007 e quelli nel 2009, permettendo di affermare che per quanto riguarda questa popolazione vi sia stata un'evoluzione positiva.

Nel gruppo 3 appare evidente un risultato ulteriormente negativo rispetto agli altri due gruppi con punteggi medi che variano da 35.2 punti nel 2007, a 38.2 punti nel 2008 e 41.1 punti nel 2009. La differenza tra i tre anni risulta anche in questo caso molto significativa ($p\text{-value} < .001$), e in particolare sempre nel confronto tra i dati 2007 e i dati 2009.

Volendo riassumere, si può affermare che per il gruppo 1 è evidente una certa stabilità a dei livelli di riuscita media superiori al 60%, mentre negli altri due gruppi i punteggi medi ottenuti sono chiaramente inferiori, anche se per entrambi si nota una leggera progressione con il passare degli anni.

Quanto qui osservato rispetto alla riuscita globale, emerge anche analizzando la riuscita rispetto alle singole competenze. Nella tabella 3.1 si è cercato di sintetizzare l'andamento dei punteggi medi per tipo di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi: osservando le cifre riportate si può notare come la comprensione orale e scritta presentino differenze di rendimento tra i tre gruppi abbastanza equiparabili, mentre gli scarti per quanto riguarda l'espressione scritta diventano invece importanti e questo malgrado l'evoluzione positiva, che tutti i gruppi hanno comunque conosciuto nel corso dei tre anni (aspetto già evocato precedentemente riflettendo sull'intero campione).

Tabella 3.1

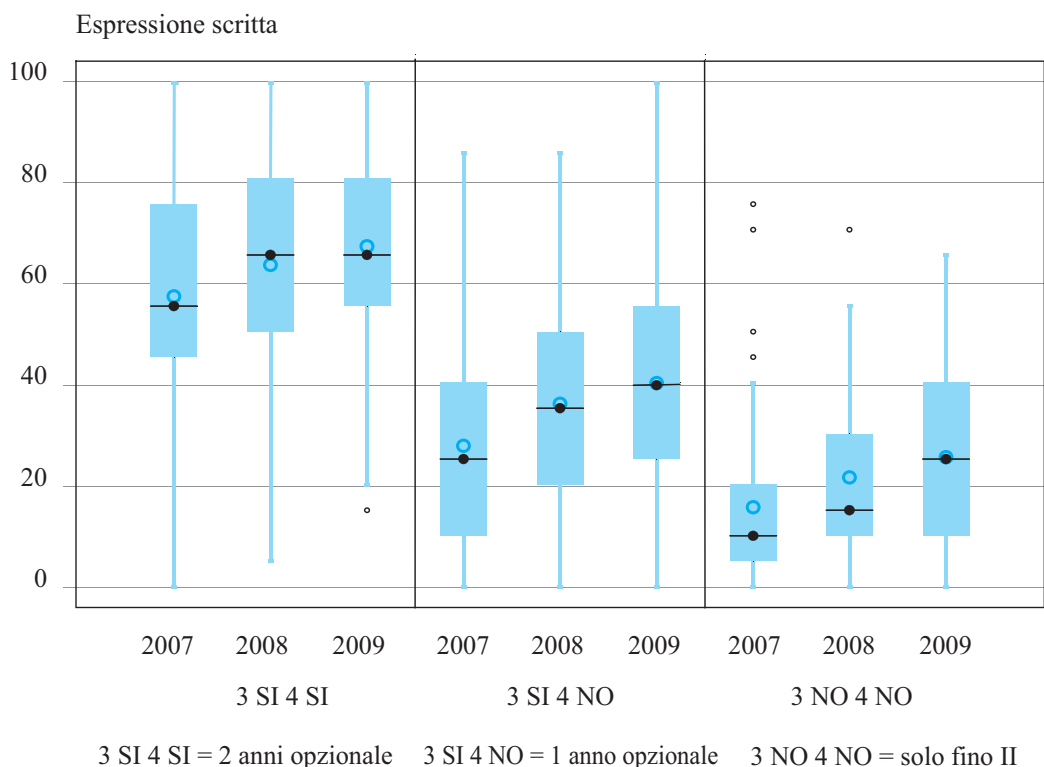
Evoluzione dei punteggi medi per tipo di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi

	CO	CS	ES
3 SI 4 SI (gruppo 1)			
2007	64.0	64.3	56.9
2008	65.1	64.1	63.0
2009	64.7	65.0	66.7
3 SI 4 NO (gruppo 2)			
2007	45.3	46.4	27.6
2008	52.3	47.6	35.9
2009	52.0	52.3	39.9
3 NO 4 NO (gruppo 3)			
2007	38.6	41.6	15.6
2008	42.8	42.0	21.4
2009	45.4	44.7	25.4

Volendo leggere i dati anche in funzione dei gruppi, si può invece evidenziare come il gruppo 2 riesca comunque a mantenere dei punteggi medi discreti per quanto attiene la comprensione orale e la comprensione scritta, ma poi conosca seri problemi al momento di dover passare all'espressione scritta. Un aspetto questo che naturalmente diventa ancora più marcato quanto si passa al gruppo 3, gruppo per il quale l'espressione scritta rappresenta un vero e proprio problema: per questi allievi, che da due anni non hanno più seguito dei corsi di francese, non è inaspettato il fatto che confrontarsi con la scrittura risulti oltremodo difficile e tale dato deve essere tenuto in debita considerazione. L'illustrazione grafica seguente evidenzia quanto qui affermato riguardo ai risultati ottenuti nell'espressione scritta in francese nel corso degli anni.

Figura 3.5

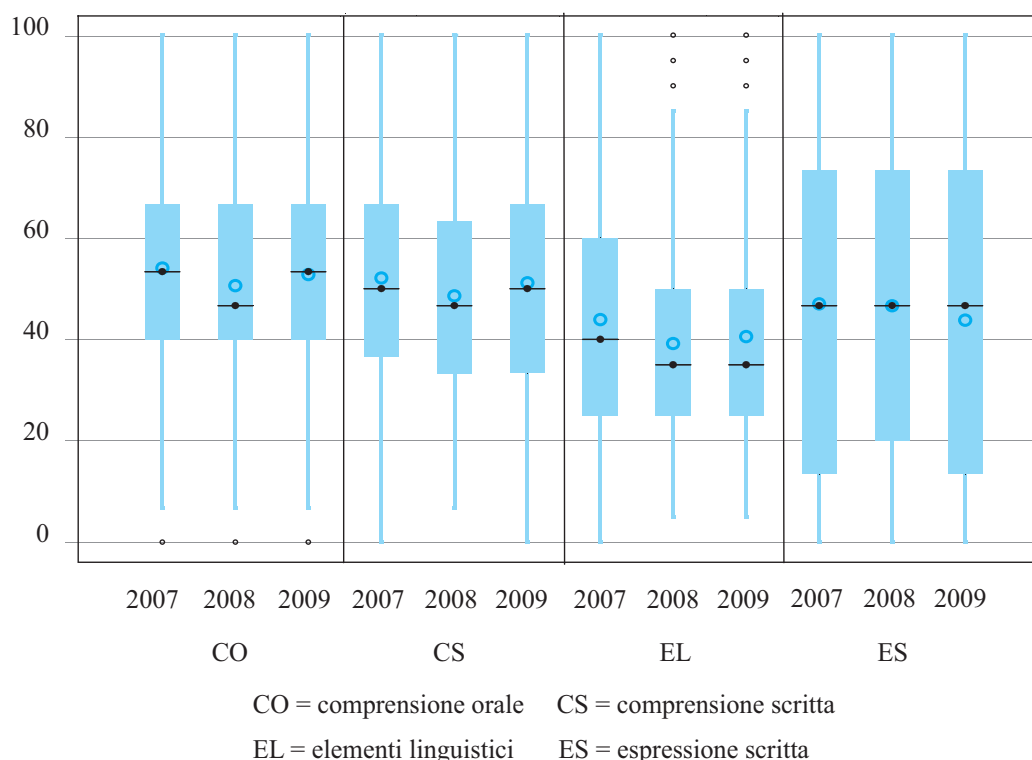
Risultati nell'espressione scritta in francese secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2007-'08-'09



3.3. Risultati in tedesco. Dati 2007-'08-'09

Figura 3.6

Risultati in tedesco secondo le aree di competenza. Dati 2007-'08-'09

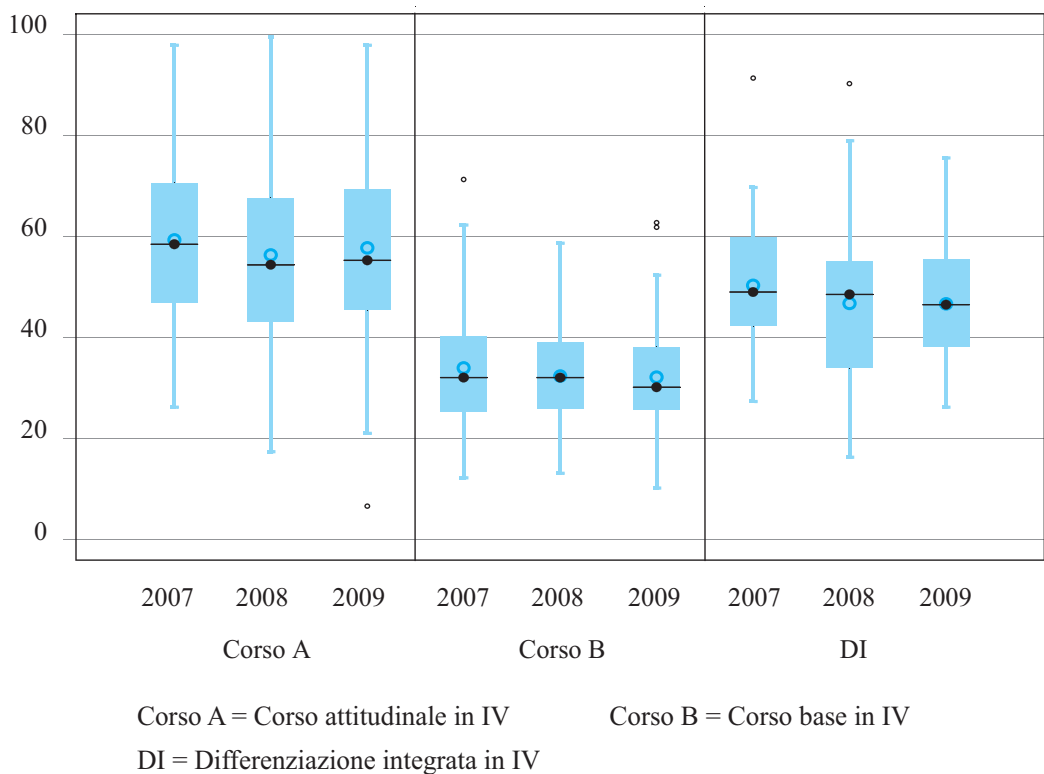


L'evoluzione dei risultati nelle prove di tedesco dal 2007 al 2009 si contraddistingue da un'ampia solidità. I punteggi medi raggiunti, i valori massimi e minimi, le differenze interquartili nelle diverse aree di competenza rimangono pressoché invariati lungo gli anni. Unica eccezione: la differenza significativa tra le medie ottenute nel 2007 e nel 2008 negli elementi linguistici.

L'andamento delle prove di tedesco nei tre anni presi in considerazione è caratterizzato da una generale costanza dei risultati. Si riscontra questa stabilità in quasi tutti gli ambiti studiati, sia per quanto riguarda i valori medi raggiunti che per la distribuzione dei risultati (valori minimi, valori massimi e differenze interquartili simili). Le analisi della varianza tra 2007, 2008 e 2009 nelle quattro diverse aree di competenza risultano infatti non significative. Anche le differenze nei confronti a due (2007-'08 / 2008-'09 / 2007-'09) risultano sempre statisticamente non significative, salvo la differenza negli elementi linguistici tra il 2007 e il 2008 ($p\text{-value} < .01$). Si può ipotizzare che gli elementi linguistici siano la dimensione che ha subito maggiormente gli effetti della Riforma 3, registrando un calo di prestazione dal 2007 (punteggio medio: 43.9) al 2008 (punteggio medio: 39.2). Gli esperti di tedesco collegano questo peggioramento alla diminuzione di ore settimanali di tedesco in III – passate da quattro nel 2007 a tre nel 2008 – prevista dalla Riforma 3. Questo significa che gli allievi di IV, che hanno svolto la prova nel 2007, hanno usufruito di 36 lezioni di tedesco in più rispetto a coloro che l'hanno sostenuta nel 2008; in termini pratici gli allievi che hanno svolto la prova nel 2007 hanno avuto l'opportunità di trattare almeno tre unità in più del libro di testo rispetto a coloro che hanno svolto la prova nel 2008. Bisogna comunque rilevare che i risultati negli elementi linguistici nel 2009 hanno visto un miglioramento assestandosi ad un valore medio di 40.6 punti; valore che risulta statisticamente non significativo rispetto al dato ottenuto nel 2007.

Figura 3.7

Risultati in tedesco secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2007-'08-'09



All'interno di ogni corso di tedesco (A, B, differenziazione integrata) l'andamento delle prestazioni degli alunni tra il 2007 e il 2009 risulta costante.

I risultati ottenuti nella prova di tedesco sono stati analizzati anche in funzione del corso di tedesco seguito dagli allievi di IV. Si è optato quindi per la suddivisione tra corso base (B: competenze di base) e corso attitudinale (A: competenze estese), prendendo inoltre in considerazione un terzo gruppo composto da allievi che hanno seguito in forma sperimentale l'insegnamento differenziato del tedesco in classi eterogenee. Come per l'intero campione di alunni, anche analizzando i dati secondo il profilo scolastico-linguistico si constata una tenuta dei risultati negli anni 2007, 2008 e 2009. In ognuna delle popolazioni prese in considerazione non si riscontrano infatti differenze statisticamente significative tra gli anni. Gli allievi che frequentano il corso ad esigenze estese ottengono un risultato medio sempre superiore ai 55 punti (2007: 58.6; 2008: 55.7; 2009: 57.1); gli iscritti ai corsi ad esigenze di base raggiungono poco più di 30 punti di media (2007: 33.6; 2008: 32.1; 2009: 31.9) e gli allievi che seguono la sperimentazione di differenziazione integrata hanno un punteggio medio che va da 46.2 (nel 2008 e 2009) a 49.7 (nel 2007). Considerando che il grado di difficoltà della prova si situa attorno al livello A2 del QCER, si può affermare che i risultati raggiunti dagli allievi del corso A sono da ritenersi abbastanza soddisfacenti, mentre i risultati più preoccupanti appaiono quelli ottenuti dagli alunni del corso B.

Chiaro il divario di rendimento tra gli allievi di corso A e quelli di corso B: risultati nettamente migliori per i primi nei tre anni.

In tutti e tre gli anni presi in considerazione le differenze di prestazione tra gli allievi del corso A e quelli del corso B risultano sempre molto significative e mostrano – come era facilmente prevedibile – un netto vantaggio a favore degli iscritti al corso A. Questi contrasti si osservano anche in relazione alle diverse aree di competenza (comprensione orale, comprensione scritta, elementi linguistici, espressione scritta)¹³: il distacco tra corso attitudinale e corso base è oltremodo accentuato nell'espressione

13. Vedi figura 3.8 dell'allegato 1.

scritta dove, confrontando i valori medi, si notano scarti importanti che raggiungono ben i 44.2 punti nel 2009 (42.8 nel 2007 e 35.8 nel 2008). Questi scarti, seppur significativi, sono meno marcati nella comprensione orale: 16.8 punti nel 2007, 16 nel 2008 e 17.8 nel 2009. Gli esperti di tedesco spiegano questi risultati richiamando le direttive contenute nel Piano di formazione della Scuola media, in cui vengono esplicitati i livelli di competenza del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue previsti al termine della IV media. In questo documento si prevede nella comprensione (orale e scritta) un livello A1+ per le competenze di base e un livello A2 per le competenze estese, mentre nell'interazione e produzione (orale e scritta) un livello A1 per le competenze di base e un livello A2 per le competenze estese. Per spiegare le differenze ottenute, gli esperti sottolineano che è necessario tuttavia anche tenere presente il diverso tipo di compito assegnato nella comprensione orale e quello assegnato nella produzione scritta. Nel primo caso si tratta di un compito a risposta chiusa (l'allievo sceglie la risposta esatta ponendo una crocetta), nel secondo di un compito aperto (l'allievo si esprime liberamente).

Nel periodo considerato si nota una ripetuta sovrapposizione dei risultati degli alunni dei corsi A e B: tra gli iscritti al corso B vi è chi ottiene risultati equivalenti o perfino superiori a compagni di corso A e viceversa.

Malgrado le nette differenze appena illustrate, si riscontra in tutti gli anni presi in considerazione una certa sovrapposizione delle prestazioni degli allievi dei corsi A e B. Vale a dire che vi sono allievi che seguono un corso base che dimostrano di avere competenze pari o addirittura superiori a quelle di coetanei iscritti al corso attitudinale e viceversa. Questo fenomeno è già stato osservato negli studi internazionali PISA (Pedrazzini-Pesce, 2003; Origoni, 2007) come pure in altri studi sulle competenze nelle lingue seconde degli alunni al termine della Scuola media svolti in passato (Tamagni Bernasconi, 2004; Tamagni Bernasconi, Tozzini Paglia & al., 2009). Un commento più dettagliato inerente a questo aspetto viene proposto nel capitolo 4.2. dedicato ai risultati più recenti ottenuti in tedesco (anno 2009).

Le prestazioni degli allievi appartenenti ai gruppi sperimentali di differenziazione integrata si collocano sempre tra quelle degli iscritti ai corsi A e quelle di coloro che frequentano i corsi B con valori medi in ogni caso più vicini ai corsi A.

Il terzo gruppo di allievi considerato ha partecipato ad un'esperienza di differenziazione pedagogica per il tedesco. Nel 2007 il gruppo era composto da 21 allievi, nel 2008 da 39 e nel 2009 da 33. Concretamente, nell'ambito dell'asse tematico della Riforma 3 *Pratiche pedagogiche e didattiche/differenziazioni*, alcuni insegnanti hanno lavorato per l'intero anno scolastico con una classe intera, senza divisioni in corsi distinti. Gli allievi sono stati suddivisi in gruppi di lavoro eterogenei, con compiti simili o differenziati, ed è stata favorita la forma dell'apprendimento cooperativo in classe. **L'esiguo numero di soggetti appartenenti a questa categoria non permette un confronto rigoroso dal punto di vista statistico.** Si sottolinea tuttavia come la stabilità dei risultati lungo gli anni offra interessanti spunti di riflessioni sul tema. Se si considera il punteggio medio globale, quello ottenuto dagli allievi che hanno partecipato all'esperienza di differenziazione integrata si situa sempre tra i risultati degli allievi dei corsi A e quelli dei corsi B. E' interessante osservare che il valore medio del gruppo DI risulta costantemente più vicino a quello conseguito dagli alunni che frequentano il corso ad esigenze estese. Da evidenziare è la buona riuscita degli allievi del corso DI (valori medi compresi tra 47.3 e 57.8) nell'ambito dell'espressione scritta¹⁴ con risultati vicini a quelli realizzati dagli iscritti al corso A (valori medi compresi tra 57.5 e 60.0) e, di conseguenza, nettamente migliori rispetto a quelli raggiunti dagli alunni del corso B (valori medi compresi tra 13.3 e 22.4). In generale, è interessante considerare anche i valori minimi e massimi ottenuti: se da un lato le prestazioni degli allievi più deboli del gruppo DI (valori minimi) sono simili a quelle degli allievi deboli del corso A, dall'altro lato i risultati migliori (valori massimi) ottenuti dagli allievi più competenti del corso A sono chiaramente più elevati di quelli dei compagni più bravi del gruppo DI.

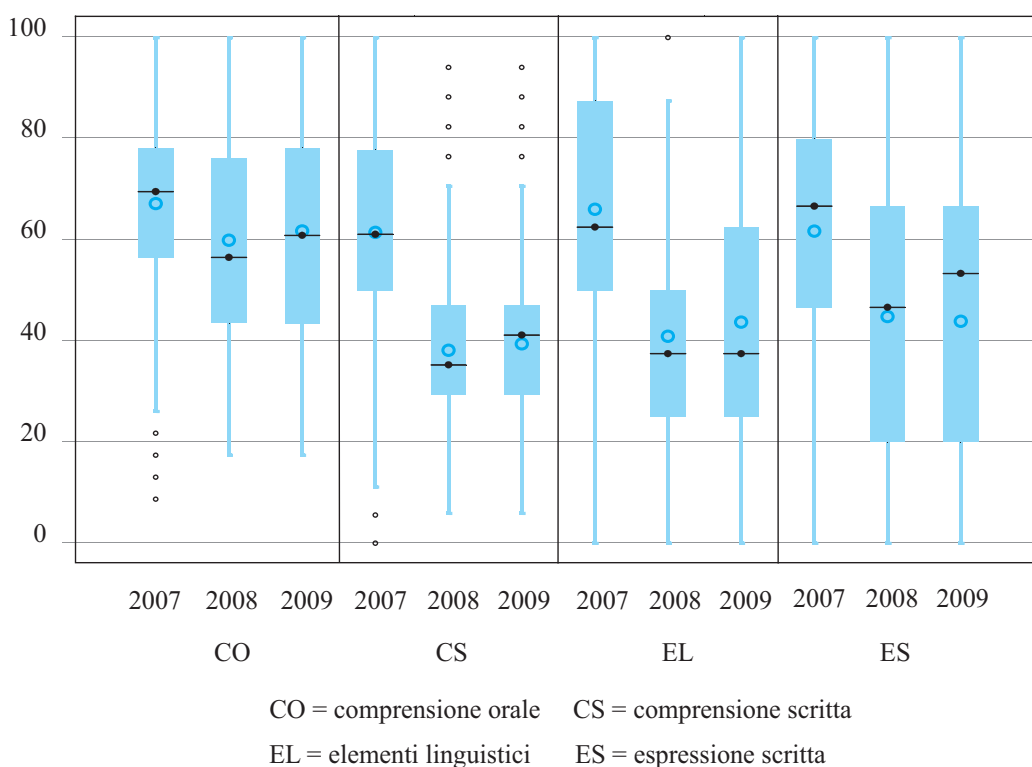
14. Vedi figura 3.8 dell'allegato 1.

3.4. Risultati in inglese. Dati 2007-'08-'09

La raccolta di dati relativi all'inglese ha conosciuto due momenti ben specifici che emergono in modo evidente anche dai grafici riportati qui di seguito. Nel 2007 era già previsto lo svolgimento di una prova cantonale indirizzata a tutti gli allievi di IV media (3106 soggetti) e per questo motivo si è deciso di affidarsi a questo tipo di rilevamento dei dati con una somministrazione e correzione da parte dei docenti e una ripresa dati centralizzata da parte dell'allora Ufficio studi e ricerche. Nel 2008 e 2009 è stata proposta una nuova prova strutturata in modo analogo alla prova cantonale, ma con contenuti leggermente diversi, prova somministrata da personale esterno appositamente formato e corretta da un'unica persona formata dagli esperti. Queste diverse metodologie hanno sicuramente inciso sui risultati raggiunti così come emerge in modo evidente nelle figure proposte. La somministrazione e la correzione da parte di personale esterno adottate per le prove su campione garantiscono una maggior uniformità di svolgimento e impediscono qualsiasi forma di aiuto all'allievo; parallelamente, la prova cantonale, che si propone da tempo quale strumento di carattere formativo e orientativo, benché non possa assumere un valore certificativo delle acquisizioni degli allievi, può rappresentare uno dei momenti della valutazione sommativa che il docente è chiamato ad esprimere e questo naturalmente può stimolare maggiormente l'allievo.

Figura 3.9

Risultati in inglese secondo le aree di competenza. Dati 2007-'08-'09



Come si può notare nella figura 3.9, i dati relativi alle singole competenze valutate sull'arco dei tre anni mostrano una differenza netta tra quanto ottenuto nel 2007 e quanto risulta invece negli anni successivi e l'analisi della varianza sui tre anni mostra infatti una differenza significativa ($p\text{-value} < .001$). Non vi è per contro nessuna differenza significativa tra i dati ottenuti nel 2008 e nel 2009 a livello di tutte le competenze valutate, ciò che permette di affermare che i dati raccolti attraverso la prova su campione mostrano una certa stabilità.

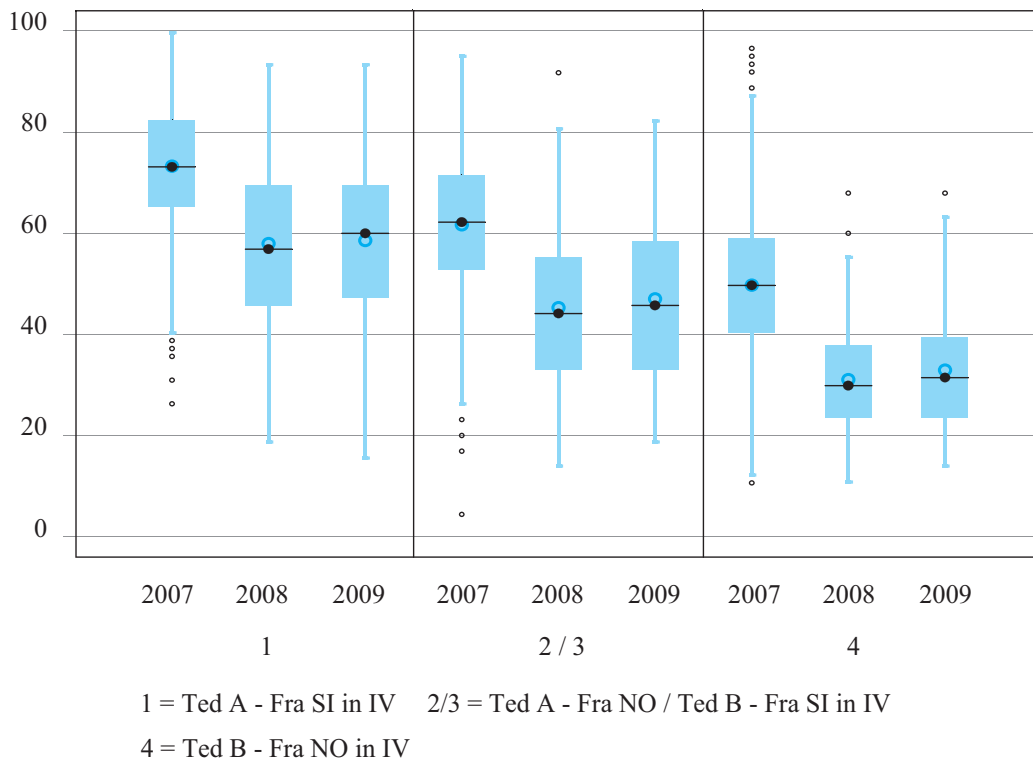
Ritornando al confronto sui tre anni, le differenze nella riuscita media sono presenti su tutte le competenze, anche se nel caso della comprensione orale esse sono meno marcate (2007: 67.2 punti; 2008: 59.9 punti; 2009: 61.8 punti), mentre lo sono molto di più per le altre. Si notano soprattutto importanti differenze nel caso della comprensione scritta (2007: 61.5 punti; 2008: 38.2 punti; 2009: 39.4 punti) e nella parte di elementi linguistici (2007: 66 punti; 2008: 40.9 punti; 2009: 43.7 punti) e un po' meno nell'espressione scritta (2007: 61.7 punti; 2008: 44.8 punti; 2009: 43.9 punti).

Come già sottolineato i contenuti della prova cantonale e della prova su campione non sono esattamente gli stessi, anche se la struttura è analoga. Nel caso specifico della comprensione scritta uno dei due esercizi proposti nella prova su campione ha creato qualche difficoltà in più rispetto all'esercizio analogo proposto nella prova cantonale, ma analizzando i dati emersi dall'analisi di *Rasch*¹⁵ ci si accorge che questo non basta a spiegare totalmente la differenza di punteggi rilevata. Soprattutto per la parte di elementi linguistici e per l'espressione scritta non sono stati riscontrati problemi analoghi eppure differenze di rilievo emergono anche per queste competenze.

Dopo aver considerato la popolazione nella sua globalità, l'analisi dei risultati ottenuti assume ancora maggior interesse quando si suddivide la popolazione in gruppi a seconda del corso di tedesco frequentato e dell'aver seguito o meno il corso opzionale di francese (gruppo 1= Tedesco A - Francese SI / gruppo 2= Tedesco A - Francese NO/ gruppo 3= Tedesco B - Francese SI/ gruppo 4= Tedesco B - Francese NO). Come già evidenziato¹⁶, rispetto alle analisi dei dati 2007 presentate nel precedente rapporto, nel 2008 e 2009 il numero di soggetti corrispondenti al terzo profilo Ted B + Fra SI (gruppo 3) era limitato e il loro rendimento da un punto di vista statistico era molto simile a quello del secondo profilo Ted A + Fra NO (gruppo 2): per questi motivi, si è deciso di unire queste due popolazioni in un gruppo che verrà indicato come il gruppo 2/3.

Figura 3.10

Risultati in inglese secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2007-'08-'09



15. Vedi cap. 2.1. Metodologia

16. Vedi cap. 2.2. Popolazioni considerate

Analizzando la riuscita globale sui tre anni emerge chiaramente anche all'interno dei singoli profili scolastico-linguistici una differenza importante di rendimento tra quanto ottenuto nel 2007 e nei due anni successivi; in particolare, l'analisi della varianza presenta sempre valori significativi ($p\text{-value} < .001$) e anche confrontando gli anni due a due, le differenze tra il 2007 rispetto al 2008 e 2009 risultano sempre molto significative. Per nessuno dei profili emergono invece differenze di rendimento medio significative confrontando quanto ottenuto nel 2008 e nel 2009, anzi i punteggi medi ottenuti sono molto costanti (gruppo 1: 58.3 punti (2008) / 58.9 punti (2009); gruppo 2/3: 45.6 punti (2008) / 47.3 punti (2009); gruppo 4: 31.3 punti (2008) / 33.2 punti (2009)). Se il parallelo viene poi fatto confrontando i diversi profili tra loro, la diversità di rendimento globale medio è ben visibile ed era già emersa nelle analisi relative alla prova cantonale 2007. Nel capitolo 4.3. dedicato ad una presentazione dettagliata dei dati 2009 questa dimensione verrà maggiormente approfondita.

Questa tendenza relativa alla riuscita globale riflette ciò che si osserva all'interno delle diverse aree di competenza, anche se per talune di esse gli scarti tra il 2007 e gli anni successivi appaiono più netti, vedi in particolare comprensione scritta ed elementi linguistici. Come per le altre lingue considerate, si dà l'opportunità al lettore interessato di consultare in allegato i diversi grafici relativi alle singole aree di competenza senza procedere ad un commento sistematico di tutti i risultati. Nel caso della comprensione orale è parso comunque interessante riassumere nella tabella 3.2 i valori di riuscita medi ottenuti dai gruppi sui tre anni e questo perché, nel caso specifico, i risultati ottenuti sono globalmente più alti e la differenza tutto sommato più contenuta rispetto a quanto rilevato per le altre competenze, anche se variabile passando dal gruppo 1 al gruppo 4.

Tabella 3.2

Evoluzione dei punteggi medi nella comprensione orale di inglese secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi

	CO	
TEDA - FRASI (gruppo 1)		
	2007	74.7
	2008	70.3
	2009	71.3
TEDA - FRANO / TED B - FRASI (gruppo 2/3)		
	2007	66.5
	2008	57.1
	2009	60.7
TED B - FRANO (gruppo 4)		
	2007	55.3
	2008	43.2
	2009	45.7

Nel commentare questi risultati relativi alla comprensione orale, gli esperti di materia hanno evidenziato come la possibilità all'interno dei gruppi ad effettivi ridotti di esercitare maggiormente da un lato l'ascolto e dall'altro l'espressione orale possa avere contribuito concretamente allo sviluppo di questa competenza. Per la comprensione scritta negli ultimi due anni è stata invece promossa la lettura estensiva fuori classe e ci si attende che questa pratica possa contribuire a migliorare progressivamente il rendimento degli allievi. Diverso invece il discorso relativo all'espressione scritta che necessita tempi più lunghi rispetto all'acquisizione delle altre competenze e l'obiettivo previsto nel Piano di formazione è infatti meno alto: A1+.

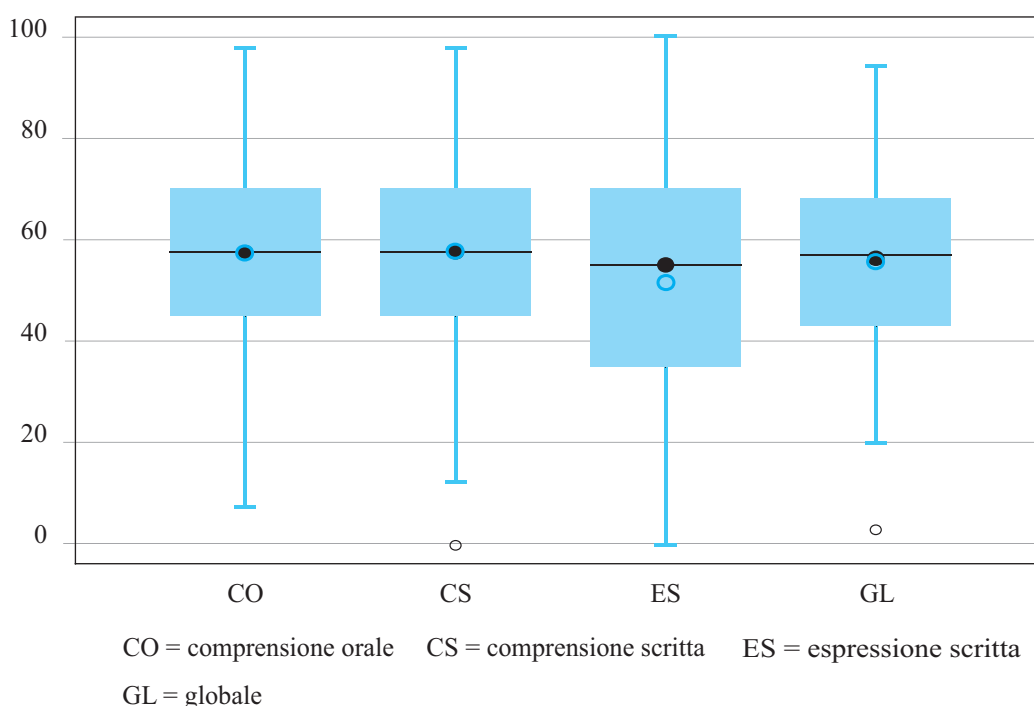
4. Risultati dei test di competenza nelle lingue seconde Dati 2009

4.1. Risultati in francese. Dati 2009

Dopo aver proposto un confronto dei dati ottenuti sui tre anni allo scopo di verificare in quale misura quanto osservato nel 2007 potesse trovare conferma negli anni successivi, in questo capitolo e in quelli che seguiranno viene proposta al lettore un'analisi più di dettaglio relativa ai dati 2009, con l'obiettivo di approfondire maggiormente il confronto tra i risultati ottenuti secondo le aree di competenza e soprattutto tra i diversi profili scolastico-linguistico considerati. La scelta di un approfondimento sui dati 2009 e non su quelli del 2008 è semplicemente dettata dal fatto che per buona parte delle competenze verificate nelle diverse lingue in questi due anni non emergono differenze significative. Nella presentazione dei dati è stato deciso di seguire una struttura analoga a quella utilizzata per la presentazione dei dati 2007 per consentire ai lettori un'eventuale messa in parallelo.

Figura 4.1

Risultati in francese secondo le aree di competenza. Dati 2009



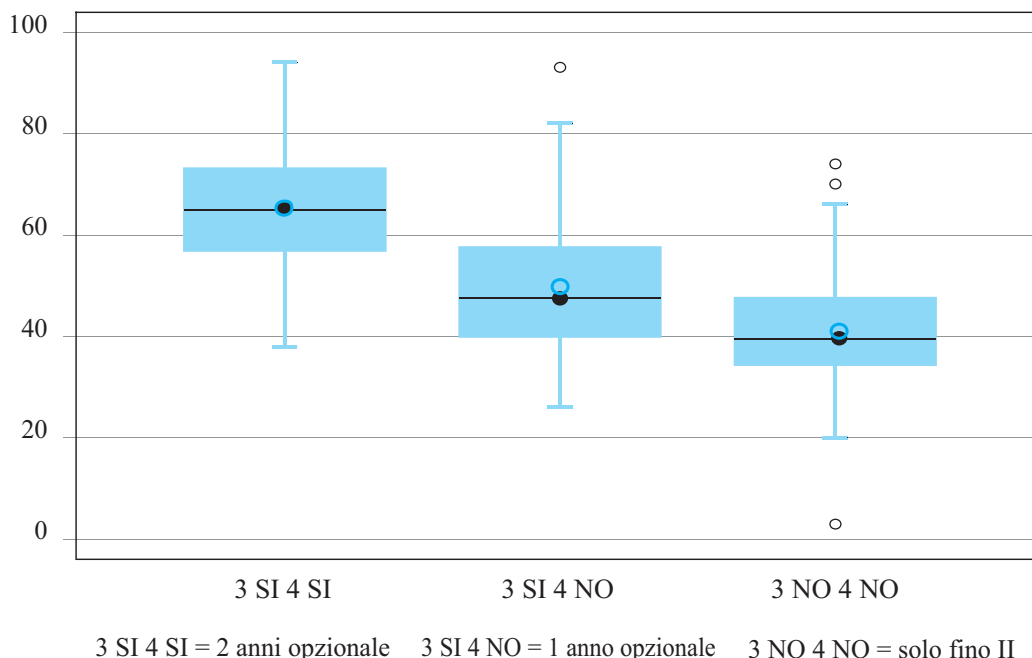
Nella figura 4.1 l'aspetto che appare subito evidente è la stabilità di rendimento: i punteggi medi ottenuti nella comprensione orale e nella comprensione scritta sono identici (57.5 punti per la comprensione orale, 57.6 punti per la comprensione scritta) e anche la distribuzione è pressoché analoga, tale che la differenza di riuscita tra queste due competenze risulta non significativa.

L'espressione scritta presenta un punteggio medio di riuscita molto simile alle altre due competenze con ben 51.4 punti; la differenza tra i risultati ottenuti nell'espressione scritta rispetto alle altre competenze è comunque significativa ($p\text{-value} < .001$) e questo fatto è soprattutto legato alla maggiore dispersione dei risultati ottenuti, un aspetto ben visibile confrontando i diversi *boxplot*. Infatti, si nota come nell'espressione scritta il primo 25% degli allievi non supera i 35 punti, mentre nelle altre due compe-

tenze il primo 25% degli allievi raggiunge come limite superiore i 45 punti. La riuscita globale media¹⁷ nella prova si situa attorno ai 56.3 punti.

Figura 4.2

Risultati in francese secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2009



Passando al confronto dei risultati ottenuti nella prova dalle tre sottopopolazioni (figura 4.2)¹⁸ si può notare a livello di riuscita globale una differenza di punteggio medio significativa e infatti i punteggi medi risultano i seguenti: gruppo 1- 65.2, gruppo 2- 49.7, gruppo 3- 41.1.

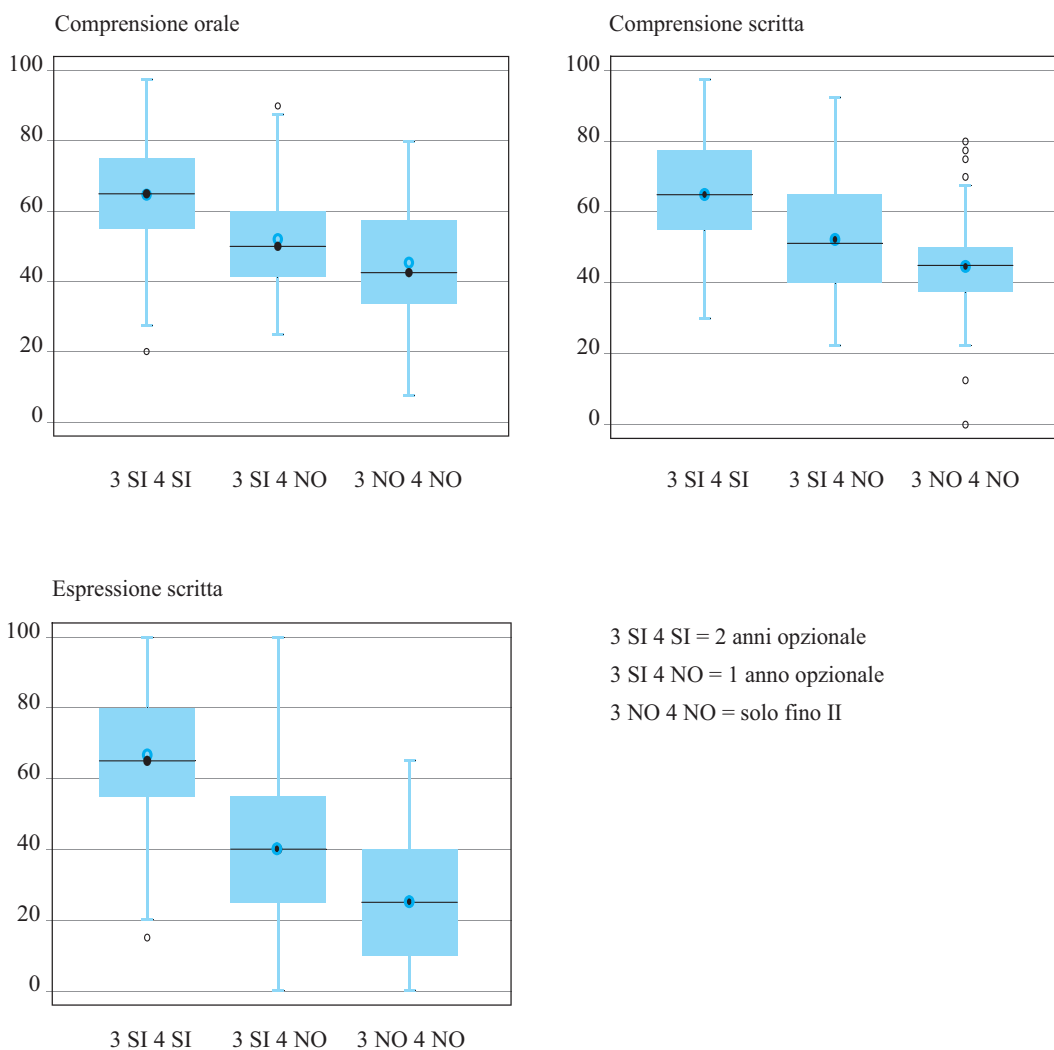
Come era stato il caso per il 2007, coloro che hanno continuato il francese sia in terza che in quarta ottengono risultati medi significativamente superiori rispetto a coloro che non l'hanno più svolto ($p\text{-value} < .001$) così come rispetto a coloro che hanno seguito i corsi di francese solo in terza ($p\text{-value} < .001$).

Si conferma inoltre un'altra indicazione già emersa nel 2007, vale a dire coloro che hanno seguito il francese solo in terza ottengono risultati medi significativamente superiori a quelli di coloro che hanno abbandonato il francese al termine della seconda media sia per quanto riguarda la riuscita globale ($p\text{-value} < .001$) sia per quanto attiene alle singole competenze¹⁹. L'aver seguito le lezioni di francese anche solo in terza – seppure seguendo due sole ore settimanali – sembrerebbe dunque arrecare benefici allo sviluppo delle competenze nella materia, anche se non bisogna dimenticare che gli allievi appartenenti a questi tre gruppi hanno alle spalle un diverso curriculum scolastico anche in altre discipline.

17. Si ricorda che sulla base di quanto stabilito dagli esperti le parti di comprensione orale e scritta incidono maggiormente sul punteggio totale (entrambe corrispondono al 40% dei punti) mentre alla produzione scritta è stato attribuito un peso minore (corrispondente al 20% dei punti).
18. Si tratta di coloro che hanno svolto il francese fino in IV (gruppo 1= 3 SI 4 SI), di quelli che l'hanno interrotto al termine della III (gruppo 2= 3 SI 4 NO) e di coloro che non l'hanno più seguito dopo la II media (gruppo 3= 3 NO 4 NO).
19. Per la comprensione orale $p\text{-value} < .01$, per la comprensione scritta $p\text{-value} < .01$, per l'espressione scritta $p\text{-value} < .001$.

Figura 4.3

Risultati in francese secondo le aree di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2009



Per quanto riguarda la comprensione orale, come si può notare nella figura 4.3, il risultato medio ottenuto tende a diminuire passando dal gruppo 1 al gruppo 3 (gruppo 1: 64.7 punti, gruppo 2: 52.0 punti e gruppo 3: 45.4 punti) anche se in modo meno marcato rispetto al 2007 ed è interessante soprattutto notare come nel gruppo 3 vi sia pure una certa dispersione dei risultati. La differenza tra il gruppo 1 e gli altri due gruppi è molto significativa ($p\text{-value} < .001$) come pure quella tra i gruppi 2 e 3 ($p\text{-value} < .01$).

Per quanto riguarda la comprensione scritta (figura 4.3) la differenza di punteggio medio ottenuto tra il gruppo 1 e gli altri due gruppi è pure notevole (gruppo 1: 65 punti, gruppo 2: 52.3 e gruppo 3: 44.7) e tutti i confronti anche quello tra il gruppo 2 e il gruppo 3 risultano significativi.

Precedentemente è stata evocata la progressione generale avuta nell'espressione scritta confrontando i risultati sui tre anni, un fenomeno che ha toccato un po' tutti i tre profili scolastico-linguistici e questo non ha quindi annullato le differenze di rendimento medio tra loro sempre molto significative ($p\text{-value} < .001$) (figura 4.3): lo scarto tra il punteggio medio ottenuto dal gruppo 1 (66.7 punti) rispetto agli altri due gruppi (gruppo 2: 39.9 punti e gruppo 3: 25.4 punti) è notevole.

Inoltre, analizzando le diverse distribuzioni, è possibile notare come sia per il gruppo 2 che soprattutto per il gruppo 3 – che nel 2007 presentava un 75% degli allievi che arrivava ad un massimo di 20 punti – la distribuzione dei punteggi sia molto più “armonica”.

Osservando i grafici si nota chiaramente un fenomeno già più volte evidenziato anche nel precedente documento (Tamagni Bernasconi, Tozzini Paglia & al., 2009), vale a dire come in quasi tutte le figure presentate vi sia una sovrapposizione evidente tra le competenze registrate dai tre gruppi di allievi. Questo significa che ci sono allievi che hanno svolto il francese solo in terza che ottengono punteggi comparabili a quelli ottenuti da allievi che hanno continuato il francese sino al termine della quarta e questo si rileva talvolta anche per allievi che non hanno più seguito il francese dopo la seconda media. E’ questa una realtà che non contraddistingue solo i risultati in francese, ma anche quelli relativi alle altre lingue testate e ai rispettivi profili scolastico-linguistici considerati.

Gli esperti di francese, nella loro lettura commentata dei dati, sottolineano come i risultati di coloro che proseguono il francese sino al termine della scuola media (gruppo 1) siano da considerarsi sicuramente buoni, ma ulteriormente migliorabili almeno nelle competenze di ricezione, considerata anche la vicinanza del francese con la lingua del territorio. Gli esperti evidenziano inoltre i risultati incoraggianti ottenuti dal gruppo 1 nell’espressione scritta. Va ribadito come alla fine della terza media, il gruppo di allievi che segue il francese opzionale tende generalmente a ridursi e rimangono soprattutto gli allievi più bravi e motivati (vedi capitolo 1.1.). Inoltre, in quarta, è possibile concentrarsi maggiormente sullo sviluppo della competenza dell’espressione scritta, in vista anche del proseguimento dello studio nelle scuole medie superiori, di cui i docenti di Scuola media spesso sentono la pressione.

Passando invece agli allievi che non hanno più seguito l’opzione (gruppo 3), essi sembrano ottenere per le tre competenze risultati certo leggermente migliori di anno in anno, ma comunque sempre scarsi, soprattutto nell’espressione scritta. Gli esperti auspicano che gli sforzi profusi questi ultimi anni nel garantire un miglior coordinamento tra il lavoro svolto nella Scuola elementare e quello del primo biennio della Scuola media – legato all’adozione di un unico programma e di un manuale comune – possa contribuire progressivamente a migliorare anche le competenze di coloro che decidono di non più scegliere il francese nel secondo biennio della Scuola media.

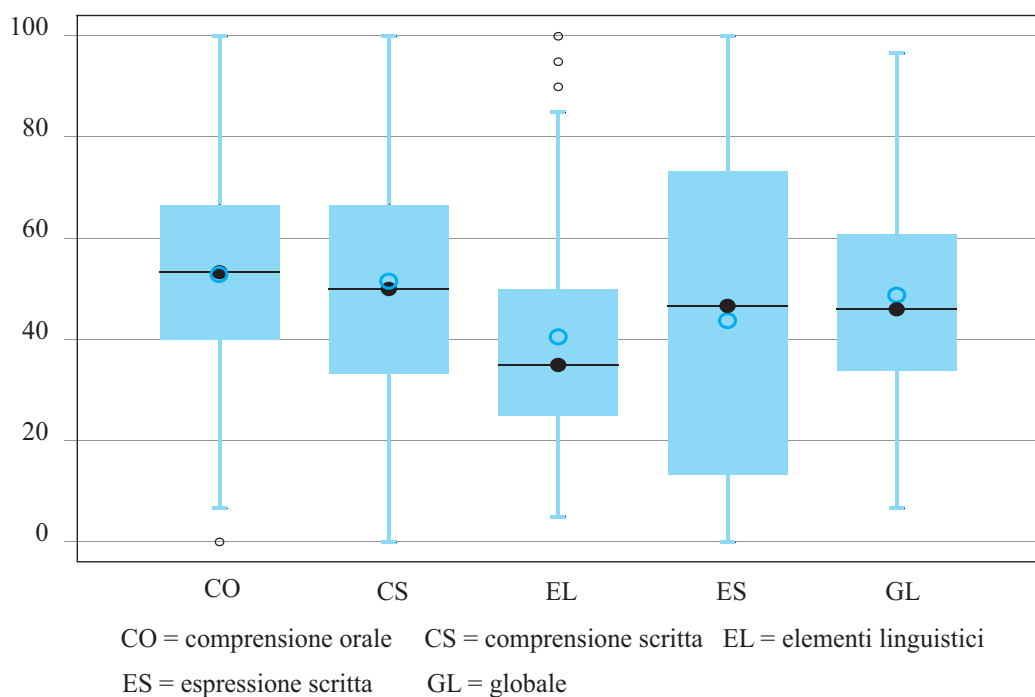
Sempre secondo gli esperti, lo statuto opzionale del corso di francese a partire dalla terza media costituisce un limite importante al processo d’apprendimento: il poter beneficiare di condizioni diverse, quali ad esempio una migliore collocazione delle due ore nella griglia oraria o il poter insegnare con classi ad effettivi ridotti potrebbe condurre ad una maggiore efficacia nell’insegnamento, creando anche un clima di lavoro più motivante con possibili ricadute sullo sviluppo delle competenze degli allievi, che continuano ad imparare il francese sino al termine della Scuola media.

4.2. Risultati in tedesco. Dati 2009

Come rilevato nel capitolo 3.3., i risultati ottenuti in tedesco dagli allievi di IV media sono contraddistinti da una grande stabilità lungo gli anni e non mostrano differenze significative tra il 2007, 2008 e 2009²⁰. Le considerazioni esposte in questo capitolo relative ai dati più recenti a disposizione (2009) si possono dunque estendere ai primi anni dopo l'introduzione della Riforma 3.

Figura 4.4

Risultati in tedesco secondo le aree di competenza. Dati 2009



In tedesco gli allievi di IV media ottengono risultati simili nella comprensione orale e nella comprensione scritta, risultati migliori rispetto a quelli raggiunti negli elementi linguistici e nell'espressione scritta. In quest'ultima competenza si osservano grandi differenze di rendimento dovute principalmente a una resa molto diversa tra gli allievi del corso A rispetto a quelli del corso B.

L'analisi dei risultati nella prova di tedesco secondo le aree di competenza (figura 4.4) evidenzia punteggi medi analoghi per la comprensione orale (52.8 punti) e la comprensione scritta (51.1 punti), mentre il punteggio medio ottenuto nell'espressione scritta (43.8 punti) risulta inferiore e ancora più modesto è quello raggiunto negli elementi linguistici (40.6 punti). Si precisa che la differenza tra i risultati medi ottenuti nella comprensione orale e quelli raggiunti nella comprensione scritta non è statisticamente significativa come pure quella tra gli elementi linguistici e l'espressione scritta; al contrario le altre differenze (CO-EL / CO-ES / CS-EL / CS-ES) sono sempre significative ($p\text{-value} < .01$).

La riuscita globale presenta un punteggio medio di 48.8 punti: come nel caso del francese e dell'inglese, alla comprensione orale e alla comprensione scritta è stato attribuito un peso maggiore (ognuno corrisponde al 33.3% del punteggio totale) rispetto agli elementi linguistici (13.3%) e all'espressione scritta (20%).

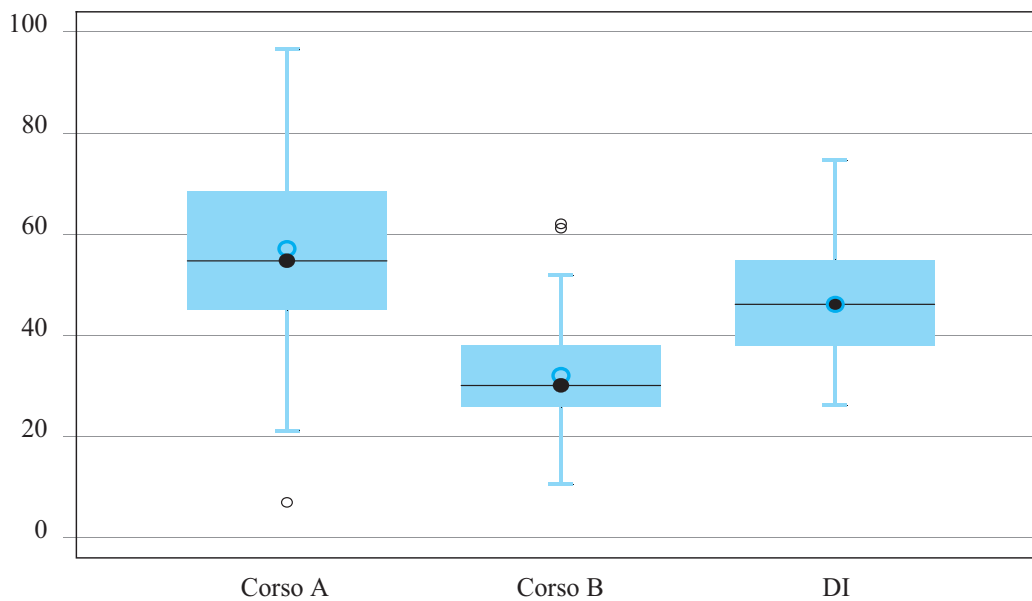
Un dato che emerge in modo evidente dalla figura 4.4 è la diversa distribuzione dei risultati nell'espressione scritta rispetto alle altre aree di competenza. Infatti, se si considerano i *box* – che si ricorda contengono il 50% di tutti i dati osservati compresi tra il primo quartile (25%) e il terzo quartile (75%)

20. Unica eccezione: la differenza significativa tra le medie ottenute nel 2007 e nel 2008 negli elementi linguistici.

– la dispersione dei risultati nell’espressione scritta è molto ampia: il 25% degli allievi che ottiene i risultati più modesti non supera i 13.3 punti, mentre il 75% degli allievi raggiunge al massimo 73.3 punti (60 punti di differenza!). Questo risultato – come si vedrà più avanti nell’analisi secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi – è essenzialmente dovuto ad un rendimento molto diverso degli alunni del corso A rispetto a quelli del corso B. Nelle altre competenze testate i *box* risultano invece meno estesi: le differenze di punteggio tra il primo quartile e il terzo quartile corrispondono a 25 punti per gli elementi linguistici, a 26.7 punti per la comprensione orale e a 33.4 punti per la comprensione scritta.

Figura 4.5

Risultati in tedesco secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2009



Corso A=Corso attitudinale in IV Corso B=Corso base in IV DI= Differenziazione integrata in IV

Le competenze degli allievi dipendono palesemente dal tipo di corso seguito: gli allievi iscritti al corso A raggiungono risultati significativamente migliori dei compagni di corso B. Le prestazioni degli alunni che hanno seguito la sperimentazione di differenziazione integrata si posizionano tra quelle di coloro che frequentano il corso B e quelle degli iscritti ai corsi A, con valori medi più vicini ai risultati di quest’ultima categoria (differenze statisticamente significative tra tutti i gruppi).

Le competenze misurate attraverso la prova di tedesco sono state analizzate in funzione del corso di tedesco seguito dagli alunni di IV. Si è optato quindi per la suddivisione tra corso base (B: esigenze di base) e corso attitudinale (A: esigenze estese), prendendo inoltre in considerazione un terzo gruppo composto da allievi che hanno seguito in forma sperimentale l’insegnamento differenziato del tedesco in classi eterogenee. Si ricorda che i risultati relativi a quest’ultima categoria (DI) non permettono un confronto rigoroso dal punto di vista statistico, considerato l’esiguo numero di soggetti appartenenti a questo gruppo (33 allievi). Tuttavia, come già sottolineato, la stabilità dei risultati nei tre anni studiati permette interessanti considerazioni sull’argomento.

Esaminando la riuscita globale (figura 4.5) emergono chiare differenze di prestazione tra i tre gruppi considerati; differenze tutte statisticamente significative ($p\text{-value} < .01$). Come era lecito attendersi, spicca l’evidente divario tra i risultati abbastanza soddisfacenti raggiunti dagli allievi che frequentano il corso A (punteggio medio: 57.1) e quelli preoccupanti ottenuti dagli iscritti al corso B (punteggio medio: 31.9). Il punteggio globale medio del gruppo che ha seguito la sperimentazione di differenziazione integrata (46.2 punti) si situa ad un livello intermedio, ma comunque più vicino al risultato degli allievi che seguono il corso A.

Alcuni allievi iscritti al corso B raggiungono risultati analoghi o perfino superiori ai coetanei che frequentano il corso A e viceversa. Si può supporre dunque che l'iscrizione ad un determinato corso non dipenda unicamente dalle competenze dell'allievo, ma verosimilmente anche da altri fattori.

In generale, come pure nell'analisi dei dati secondo le aree di competenza (vedi figura 4.6), si osserva una costante sovrapposizione delle prestazioni degli allievi con profili scolastico-linguistici diversi. Questo significa che parte degli allievi che seguono il corso B ottengono punteggi paragonabili o addirittura migliori rispetto ai compagni di corso A e viceversa. Questo risultato implica che allievi che dimostrano competenze simili nelle prove sono inseriti in curricoli diversi che offrono sbocchi differenti per la formazione post-obbligatoria²¹. Questi dati portano a pensare che alla base della suddivisione in corso A e B non vi sia unicamente l'effettivo livello di competenza, ma che altre cause potrebbero concorrere alla scelta dell'allievo. Gli esperti di tedesco formulano a questo proposito alcune ipotesi:

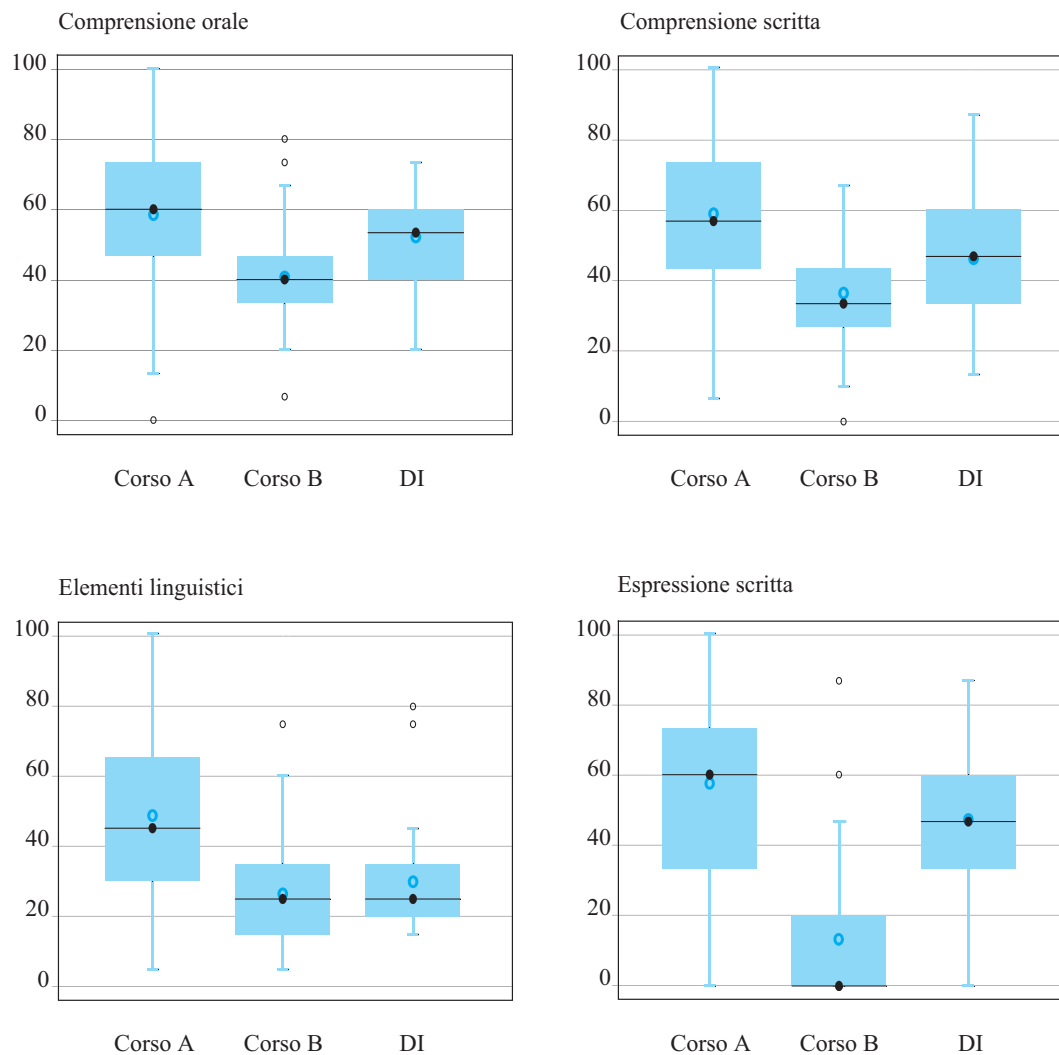
- ogni istituto scolastico ha una propria "filosofia": in alcuni si esorta gli allievi ad iscriversi al corso A, in altri al contrario si opera una forte selezione. Le ultime statistiche di fine anno sulla Scuola media (Ufficio dell'insegnamento medio, 2009) confermano questa grande diversità di orientamento con istituti dove poco più di un terzo degli allievi di IV sono iscritti al corso A di tedesco (fine anno scolastico 2008/09: minimo 36%) e, al fronte opposto, istituti con quasi i tre quarti degli allievi (fine anno scolastico 2008/09: massimo 73%) che si trovano in questa situazione;
- a volte la decisione di iscrivere un allievo a un corso piuttosto che a un altro non dipende tanto dalle predisposizioni dell'allievo, ma dalle aspettative e dalle pressioni della famiglia. Queste ultime possono essere infatti determinanti nella scelta finale poiché il parere dei genitori è fondamentale;
- spesso gli allievi, che alla fine della seconda media vengono considerati di corso B, sono coloro che hanno bisogno di tempi più lunghi per apprendere. Verosimilmente frequentando il corso B, dove il ritmo di lavoro è rallentato, alcuni di loro riescono non solo a raggiungere, ma persino a superare, le competenze minime richieste agli allievi di corso A;
- i corsi B sono generalmente meno numerosi dei corsi A. La probabilità che un insegnante riesca a seguire un allievo da vicino e a entrare in relazione con lui è quindi più alta nei corsi B che non nei corsi A. Questa condizione può influenzare in modo positivo l'apprendimento e aiutare gli allievi considerati deboli a progredire più velocemente;
- gli allievi di corso B sono consapevoli del fatto che esiste un livello superiore al loro. Inoltre, al termine della quarta media, si rendono conto che per poter accedere a certe scuole post-obbligatorie devono raggiungere buoni risultati. Queste condizioni possono incentivare la motivazione;
- probabilmente molti docenti si rendono conto di avere nei corsi A allievi che in realtà dovrebbero frequentare il corso B. Malgrado ciò non sempre intraprendono i passi necessari affinché il cambiamento avvenga;
- si può ipotizzare che il ruolo dei docenti nel favorire la scelta del corso A o B abbia anche a che vedere con le loro rappresentazioni legate all'appartenenza sociale degli allievi²².

21. Altri studi hanno già riscontrato questo fenomeno (Pedrazzini-Pesce, 2003; Tamagni Bernasconi, 2004; Origoni, 2007; Tamagni Bernasconi, Tozzini Paglia et al., 2009).

22. E' interessante qui riferirsi alla teoria sociale del sociologo francese Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1970) che dichiara l'esistenza dell'*habitus*, ovvero del fenomeno che porta gli individui a interiorizzare una determinata struttura sociale (e una propria posizione in tale struttura, che corrisponde grossolanamente a quella della famiglia di origine), ciò che induce quella che viene definita la *riproduzione sociale*. Questo fenomeno permea tutti i segmenti della società e nel caso specifico la scuola, ovvero allievi, genitori e insegnanti. Questa teoria è stata ripresa anche nelle analisi dei risultati ottenuti dagli allievi ticinesi nell'indagine internazionale PISA (Origoni, 2007).

Figura 4.6

Risultati in tedesco secondo le aree di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2009



Corso A = Corso attitudinale in IV Corso B = Corso base in IV DI = Differenziazione integrata in IV

Anche nelle singole aree di competenza gli alunni del corso A ottengono risultati più eterogenei rispetto agli iscritti al corso B e addirittura anche rispetto agli allievi del gruppo di differenziazione integrata (che in teoria dovrebbe essere formato da una popolazione più eterogenea).

Si può ipotizzare che ciò sia la conseguenza dell'effettiva maggiore eterogeneità che caratterizza gli allievi del corso A e specularmente della più grande uniformità dei corsi B. Gli esperti di tedesco spiegano questo fenomeno attraverso le seguenti ipotesi:

- se si parte dal presupposto che nei corsi B gli allievi acquisiscono meno conoscenze e raggiungono un grado di competenza minore rispetto agli allievi di corso A, è plausibile che anche fra le loro prestazioni non ci siano ampie divergenze;
- ammesso che nei corsi B gli insegnanti tendano a orientarsi verso gli allievi più deboli e nei corsi A verso quelli più forti, la probabilità che nei corsi B ci sia un livello unico, che viene raggiunto da tutti, perché basso, è maggiore che non nei corsi A. Da ciò si potrebbe dedurre che l'inserimento in un corso B oltre a non favorire il processo di apprendimento, in certi casi addirittura lo ostacola;
- come già rilevato precedentemente, è possibile che ci siano docenti che non intraprendono i passi necessari affinché il passaggio da un corso all'altro avvenga realmente. Non è inoltre da escludere che la

tendenza a far passare un allievo dal corso B al corso A sia più accentuata che non il contrario. In questo caso la “filosofia” di sede, la pressione da parte dei genitori o una certa inerzia e/o rassegnazione da parte del docente giocherebbero un ruolo particolarmente importante.

Se si considerano i valori minimi raggiunti, è interessante osservare che gli alunni che hanno sperimentato la differenziazione integrata ottengono il valore minimo più alto sia nella riuscita globale (vedi figura 4.5) sia nelle diverse aree di competenza considerate (salvo nell’espressione scritta dove il valore è uguale agli altri due gruppi ed equivale a 0; vedi figura 4.6). Al fronte opposto, i valori massimi più alti sono costantemente (sia nelle singole aree di competenza che nella riuscita globale) raggiunti dagli allievi del corso A e mai dal gruppo DI o da chi frequenta il corso B.

Per quanto riguarda la comprensione orale il risultato medio ottenuto dagli allievi che frequentano il corso A (punteggio medio: 58.5) è significativamente superiore a quello ottenuto dagli allievi iscritti al corso B (punteggio medio: 40.7). Le differenze sono nette anche considerando gli altri parametri (valore minimo, mediana, valore massimo). In merito alle prestazioni degli allievi appartenenti al gruppo DI nella comprensione orale, contrariamente a quanto costatato nel 2007 (con un comportamento “analogo” ai compagni del corso B), si registra un valore medio (52.1 punti) significativamente superiore a quello ottenuto dagli alunni iscritti al corso B (40.7 punti) e simile a quello degli allievi del corso A (58.5 punti)²³.

Negli esercizi di comprensione scritta le differenze di punteggio medio tra i tre gruppi di allievi risultano più evidenti. Tutte le differenze (A – B / A – DI / B – DI) sono statisticamente significative ($p\text{-value} < .01$). Gli allievi che frequentano il corso A raggiungono risultati pressoché identici a quelli ottenuti nella comprensione orale (punteggio medio: 58.7), mentre gli allievi che hanno sperimentato la differenziazione integrata registrano un punteggio medio chiaramente inferiore (46.1 punti) e ancora più basso è il risultato degli alunni di corso B (36.3 punti).

La parte che ha creato problemi agli alunni di tutti i profili scolastico-linguistici è quella dedicata agli elementi linguistici. In tutti e tre i gruppi considerati si registra un punteggio medio inferiore ai 50 punti. I risultati insufficienti degli allievi di corso B (26.4 punti) non si differenziano significativamente da quelli raggiunti dai compagni che hanno seguito l’esperienza dell’insegnamento differenziato (29.8 punti), mentre il punteggio medio ottenuto dagli alunni di corso A – seppur anch’esso non soddisfacente (48.5 punti) – è chiaramente migliore rispetto a quello degli altri due gruppi. Gli esperti spiegano i risultati mediocri in parte pensando al nuovo Piano di formazione che indica che l’insegnamento della lingua tedesca non è più centrato sulla grammatica, bensì su quattro altre competenze: comprensione orale, comprensione scritta, produzione orale e produzione scritta. Gli esperti precisano tuttavia che il compito riguardante gli elementi linguistici è piuttosto lungo e complesso e richiede da parte degli allievi anche una buona capacità di comprensione scritta. In ogni caso i risultati poco edificanti ottenuti negli elementi linguistici possono destare preoccupazione, soprattutto se si pensa che è proprio su di essi che alcune scuole del medio superiore spesso mettono l’accento, operando la selezione degli studenti.

Nell’espressione scritta appare evidente l’enorme scarto tra i risultati disastrosi ottenuti dagli alunni iscritti al corso B (punteggio medio= 13.3) e quelli raggiunti dagli altri due gruppi (punteggio medio corso A= 57.5; punteggio medio DI= 47.3)²⁴. Secondo gli esperti di tedesco i risultati

23. La differenza tra i risultati del gruppo DI e quelli del corso A non è statisticamente significativa.

24. La differenza tra i risultati del gruppo DI e quelli del corso A non è statisticamente significativa.

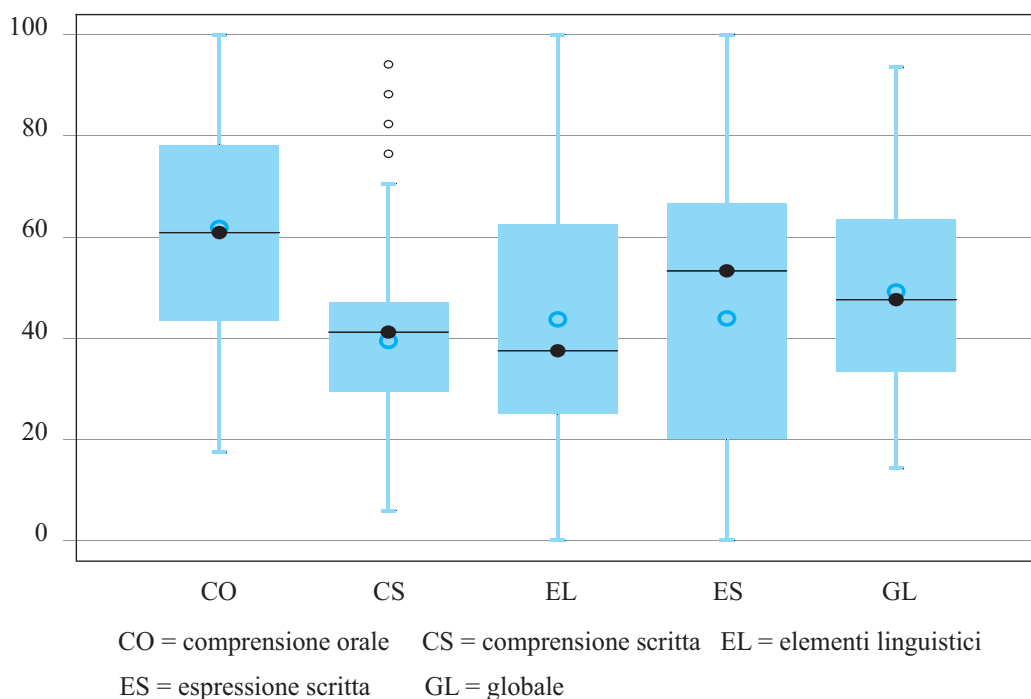
peggiori degli allievi di corso B sono da ricondurre verosimilmente da un lato alla difficoltà del compito che supera il livello A1 del QCER, che secondo il Piano di formazione è il livello di competenza richiesto al termine della Scuola media agli allievi del corso B (per il corso A: livello A2). Inoltre, durante le lezioni di tedesco si tende a privilegiare la comprensione piuttosto che la produzione (sia orale che scritta); pratica questa che corrisponde alle direttive contenute nel Piano di formazione (per il corso B: comprensione (orale e scritta) = A1+ / interazione e produzione (orale e scritta) = A1). Infine, gli esperti precisano che le difficoltà incontrate nell'espressione scritta sono probabilmente dovute non solo al fatto di doversi cimentare in una produzione scritta ma anche alla lettura di un testo piuttosto lungo che precedeva il compito vero e proprio. Anche per taluni allievi del corso A ci sono comunque stati problemi. Questo lo si nota in particolare osservando la maggiore dispersione dei risultati ottenuti in questa competenza rispetto alle altre aree di competenza considerate. Inoltre non bisogna dimenticare che si tratta di un compito aperto: alcuni allievi non l'hanno nemmeno affrontato, altri hanno realizzato 0 punti.

4.3. Risultati in inglese. Dati 2009

Come già ampiamente sottolineato nella parte introduttiva del capitolo 3.4 destinato al confronto dei dati dell'inglese 2007-'08-'09, i risultati raccolti nel 2008 e nel 2009 – i quali risultano molto simili, tali che tra loro la differenza non risulta significativa – presentano differenze marcate rispetto a quelli ottenuti nel 2007 attraverso la prova cantonale.

Figura 4.7

Risultati in inglese secondo le aree di competenza. Dati 2009



L'analisi dei risultati ottenuti dall'intera popolazione secondo le aree di competenza (figura 4.7) mostra come la riuscita media nella comprensione orale sia nettamente superiore (61.8 punti) a quella nelle altre competenze in modo statisticamente significativo ($p\text{-value} < .001$).

L'intero *boxplot* relativo a questa competenza risulta chiaramente spostato verso l'alto rispetto agli altri e in particolare è netta la differenza rispetto alla comprensione scritta (punteggio medio ottenuto per questa competenza: 39.4 punti).

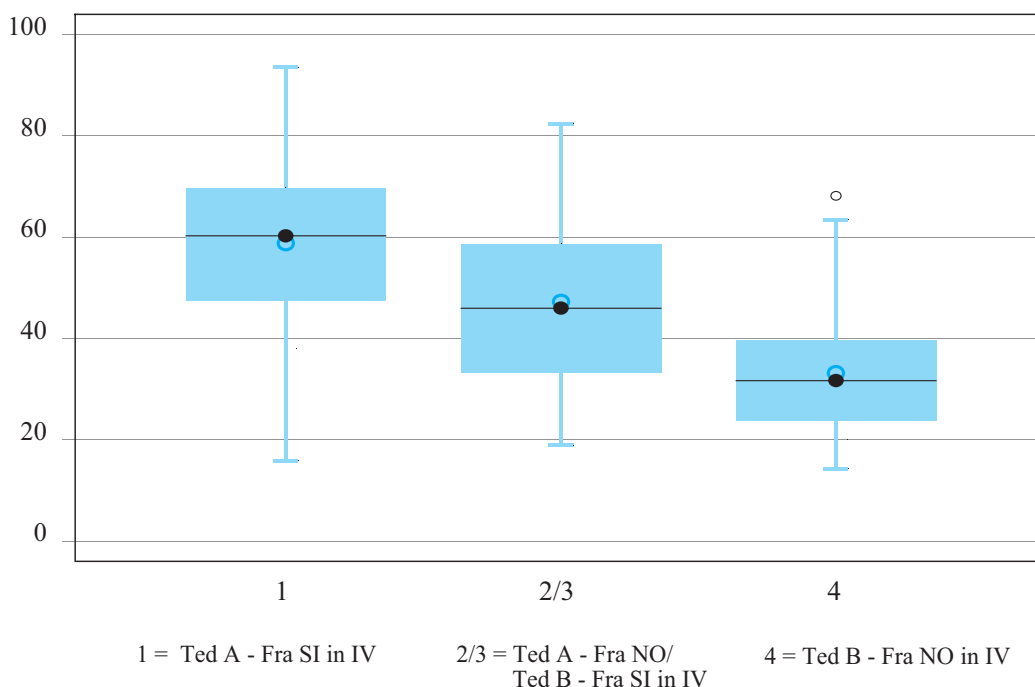
Per quanto attiene la comprensione scritta appare evidente dalla figura 4.7 come la maggior parte degli allievi abbia incontrato alcuni problemi²⁵. La riuscita in questa competenza risulta significativamente inferiore ($p\text{-value} < .01$) rispetto a quella ottenuta nelle altre competenze.

Per quanto riguarda infine gli elementi linguistici e l'espressione scritta, se i punteggi relativi alla riuscita media sono quasi identici (EL: 43.7 punti; ES: 43.9), le mediane²⁶ sono parecchio diverse e nell'espressione scritta la dispersione è maggiore: la differenza tra le due non è però statisticamente significativa.

Globalmente, la riuscita media corrisponde a 49.2 punti. Si ricorda che anche nel caso dell'inglese, le diverse competenze hanno ciascuna un proprio "peso" sul computo totale dei punti: la comprensione orale corrisponde al 36% dei punti attribuiti, la comprensione scritta al 27%, l'espressione scritta al 24% e gli elementi linguistici al 13%.

Figura 4.8

Risultati in inglese secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2009



Partendo dai dati riguardanti la riuscita globale, nella figura 4.8 appare subito evidente la differenza di punteggio medio tra i tre gruppi²⁷; in particolare, i punteggi medi di riuscita diventano progressivamente inferiori passando dal gruppo 1 al gruppo 4 (gruppo 1: 58.9 punti, gruppo 2/3: 47.3 punti, gruppo 4: 33.2 punti). Le differenze risultano sempre significative ($p\text{-value} < .001$). Se si considerano i risultati nel loro insieme, non si può non constatare che il gruppo di allievi con un profilo meno forte dal punto di vista delle lingue – niente opzione di francese e corso B in tedesco – ottiene in modo trasversale risultati nettamente inferiori rispetto agli altri allievi. Se il Piano di formazione per quanto riguarda il francese e il tedesco formula obiettivi più ridotti per questo tipo di allievo, nel caso

25. Come già anticipato nel capitolo 3.4, un esercizio di comprensione scritta della prova VR3 è risultato più difficile rispetto all'esercizio analogo nella prova cantonale.

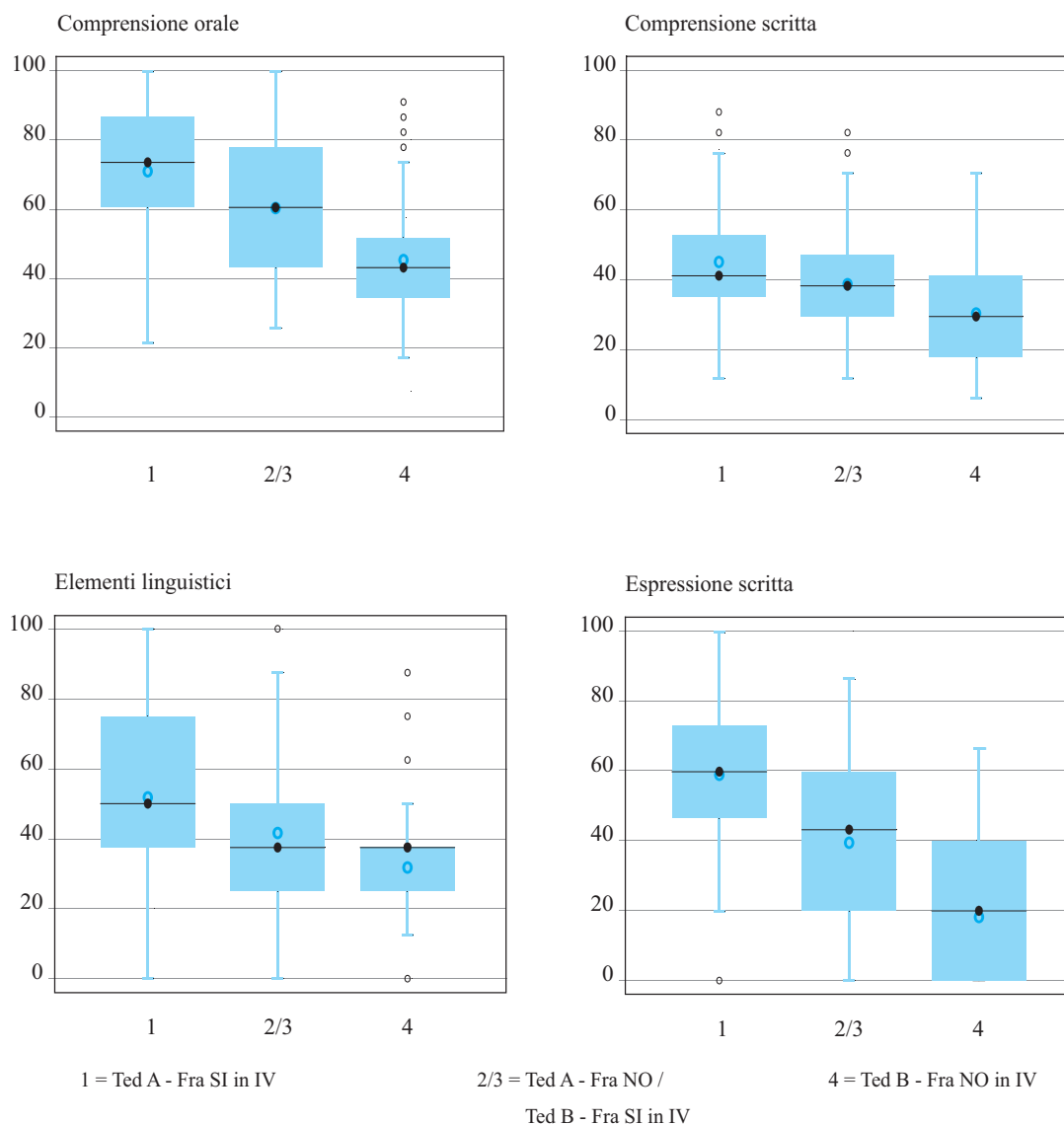
26. La mediana è il valore/modalità (o l'insieme di valori/modalità) assunto dalle unità statistiche che si trovano nel mezzo della distribuzione.

27. Si rimanda al capitolo 2.2 per la spiegazione di dettaglio relativa alla costituzione dei tre gruppi.

dell'inglese invece gli obiettivi sono gli stessi per tutti gli allievi (CO: A2, CS: A2+, ES: A1+). Dall'analisi dei dati risulta però una grande differenza di riuscita secondo i profili.

Figura 4.9

Risultati in inglese secondo le aree di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2009



La chiara differenza tra i tre gruppi rilevata per i punteggi medi nella riuscita globale è riscontrabile anche osservando i risultati relativi alle diverse competenze. Entrando nello specifico di ognuna è però possibile evidenziare alcuni tratti caratteristici e, per agevolare la lettura dei grafici (figura 4.9), sono stati raggruppati i diversi punteggi medi ottenuti dai gruppi nelle diverse competenze nella tabella 4.1.

Tabella 4.1

Punteggi medi in inglese nelle diverse competenze secondo il profilo scolastico-linguistico

	CO	CS	EL	ES
TEDA - FRASI (gruppo 1)	71.3	45.1	51.8	59.1
TEDA - FRANO / TED B - FRASI (gruppo 2/3)	60.7	38.7	41.6	39.6
TED B - FRANO (gruppo 4)	45.7	30.3	31.7	18.2

In generale, i test di significatività applicati indicano che all'interno di ogni competenza le differenze di punteggio medio tra i tre gruppi sono sempre molto significative ($p\text{-value} < .001$).

Per quanto riguarda la comprensione orale, si nota come il punteggio ottenuto dal gruppo 1 e dal gruppo 2/3 siano sicuramente buoni, mentre quello del gruppo 4 risulta chiaramente inferiore, anche se bisogna riconoscere che lo stesso è nettamente migliore rispetto a quelli ottenuti dallo stesso gruppo nelle altre competenze.

Per quanto attiene la comprensione scritta, i punteggi riportati evocano chiaramente quanto già anticipato nel commento alla figura 4.7, vale a dire **la difficoltà generale incontrata da tutti i gruppi rispetto a questa competenza**: infatti anche il gruppo 1 raggiunge solo un rendimento medio di 45.1 punti.

Passando agli elementi linguistici e all'espressione scritta, il gruppo 1 non riesce ad ottenere per queste competenze risultati soddisfacenti come quelli relativi alla comprensione orale, ma comunque migliori rispetto a quelli della comprensione scritta. Il gruppo 2/3 tende a mantenere lo stesso punteggio medio attorno ai 40 punti, mentre il gruppo 4 presenta chiaramente grosse difficoltà soprattutto nell'espressione scritta, dove raggiunge soltanto 18.2 punti sui 100 possibili (vedi tabella 4.1). Sulla base di questo risultato e considerando che in nessuna delle competenze gli allievi del gruppo 4 riescono a superare un punteggio medio di 50, è opportuno chiedersi in che misura raggiungano gli obiettivi formulati nel Piano di formazione e fino a che punto riescano a costruire effettivamente una competenza plurilingue.

5. Conclusioni

Il quadro concettuale in cui si colloca il presente studio²⁸ fa riferimento a tre grandi fasi che possono essere individuate in un processo di cambiamento educativo, come la Riforma 3 della Scuola media: l'inizio, l'implementazione e l'istituzionalizzazione. A queste fasi processuali dovrebbero poi seguire degli esiti, dei risultati, che possono essere osservati sul piano organizzativo, di cambiamenti nelle pratiche dei docenti, come pure degli apprendimenti degli alunni. Questi ultimi rappresentano uno degli elementi fondamentali nella valutazione di una riforma scolastica. Le analisi raccolte in questo rapporto si riferiscono appunto a questa dimensione, fornendo dati significativi sulle competenze degli allievi di IV dopo l'introduzione del nuovo assetto dell'insegnamento delle lingue seconde previsto dalla Riforma 3 della Scuola media. Nelle conclusioni al precedente documento²⁹ si sottolineava come i dati ivi presentati e relativi al 2007 andassero confrontati con quelli raccolti nel 2008 e 2009 per fornire un quadro definitivo: è quello che si è cercato di tratteggiare all'interno di questo rapporto conclusivo, operando naturalmente una selezione tra i numerosi elementi raccolti.

Al di là delle considerazioni relative alle singole lingue, vi sono alcuni elementi generali riscontrabili nell'analisi dei dati, elementi già emersi nell'indagine del 2007 e confermati negli anni successivi.

In primo luogo, le analisi svolte sui tre anni (2007, 2008 e 2009) mostrano come l'andamento nelle prove sia caratterizzato da una certa stabilità dei dati raccolti e dei punteggi medi ottenuti, il che dimostra la robustezza del dispositivo (caratterizzato in particolare, dall'utilizzo della stessa prova su più anni e dall'uniformità nello svolgimento e nella correzione delle prove attraverso persone appositamente formate).

Altro importante risultato emerso è la differenza di prestazione media confrontando gruppi di allievi che presentano profili scolastico-linguistici diversi: questo divario è lo specchio della realtà delle classi di scuola media e quindi non è sorprendente come tale, ma colpisce talvolta per la sua entità.

Parallelamente numerose analisi presentate nel rapporto illustrano chiaramente come vi siano allievi con profilo scolastico modesto, che nei test danno prova di competenze pari o superiori a quelle di taluni allievi con profilo superiore e viceversa. Si tratta di una sovrapposizione nota - è quasi una costante nei rilevamenti di competenze degli allievi di Scuola media³⁰ - che non può non far riflettere riguardo ai processi di scelta curricolare in tedesco e francese. Come noto queste scelte, oltre ad essere condizionate dalla riuscita scolastica, sono spesso influenzate anche da fattori extra-scolastici quali ad esempio le aspettative delle famiglie e le richieste del mondo del lavoro.

Un ultimo elemento generale è la variabilità delle prestazioni degli allievi in funzione delle diverse competenze valutate, soprattutto considerando i profili scolastico-linguistici più modesti: la comprensione orale è generalmente la competenza che crea meno difficoltà anche agli allievi più deboli, mentre l'espressione scritta costituisce talvolta uno scoglio importante; la riuscita per le altre due competenze (comprensione scritta ed elementi linguistici) varia invece a seconda della lingua.

28. Per maggiori informazioni sul quadro concettuale v. Tamagni Bernasconi, Tozzini Paglia & al. (2009), pp. 13-17.

29. Tamagni Bernasconi, Tozzini Paglia & al. (2009).

30. Pedrazzini-Pesce (2003); Tamagni Bernasconi (2004); Origoni (2007); Consortium HarmoS Langues étrangères (2009).

Volendo entrare nello specifico delle singole lingue, si propongono qui di seguito i principali risultati emersi.

Per quanto riguarda il francese, i dati relativi alla valutazione delle singole competenze sull'arco dei tre anni mostrano soprattutto per l'espressione scritta una progressione significativa, anche se i valori di riuscita media di questa competenza rimangono inferiori a quelli delle altre competenze testate il cui andamento è molto più stabile. Le differenze tra i tre gruppi considerati³¹ sono eloquenti e la tendenza, già emersa nell'analisi dei dati 2007, si riconferma anche nel 2008 e 2009: coloro che hanno seguito il francese opzionale sino al termine della quarta media ottengono punteggi medi di riuscita superiori rispetto a coloro che hanno interrotto l'apprendimento del francese al termine della seconda media, rispettivamente a quelli che hanno seguito un solo anno di francese opzionale, popolazione questa i cui risultati si collocano tra quelli ottenuti dalle altre due popolazioni. In generale, per chi interrompe lo studio del francese i risultati sono scarsi, mentre i risultati di chi continua il francese fino al termine della Scuola media sono buoni e coerenti con quanto richiesto dal Piano di formazione. E' importante segnalare come nel nuovo Piano di formazione gli obiettivi sono stati ridimensionati rispetto a quelli posti prima della Riforma 3, e occorre inoltre ricordare che i risultati ottenuti da chi studia il francese fino al termine della scolarità obbligatoria riguardano poco più della metà della totalità degli allievi di IV. Si sottolinea inoltre come la maggior parte degli allievi coinvolti nello studio non abbia potuto ancora approfittare dei nuovi materiali e metodi di francese introdotti in questi ultimi anni per attuare la continuità³² tra il settore elementare e medio, consentendo in questo modo di mettere meglio a frutto nella Scuola media quanto imparato durante i tre anni di francese nella Scuola elementare. Gli allievi formati dalla terza elementare secondo il nuovo Piano di formazione comune SE-SM stanno infatti frequentando attualmente il primo biennio della Scuola media. Gli effetti di queste nuove disposizioni non sono ancora stati misurati nelle prove di francese di questa ricerca; durante l'anno scolastico 2009/10 è stata però proposta una prova di francese ad un campione di 500 allievi di V elementare e potrebbe risultare oltremodo interessante poterli seguire in un'ottica longitudinale.

Per quanto riguarda il tedesco, l'andamento delle prove nei tre anni presi in considerazione è caratterizzato da una generale costanza dei risultati. Questa stabilità traspare in quasi tutti gli ambiti studiati, sia per quanto riguarda i valori medi raggiunti che per la distribuzione dei risultati. Gli allievi ottengono risultati simili nella comprensione orale e nella comprensione scritta, risultati migliori rispetto a quelli raggiunti negli elementi linguistici e nell'espressione scritta. In quest'ultima competenza si osservano grandi differenze di rendimento dovute principalmente a risultati molto diversi tra gli allievi del corso A rispetto a quelli del corso B. All'interno di ogni profilo scolastico-linguistico³³ l'andamento delle prestazioni degli alunni tra il 2007 e il 2009 risulta costante ed è chiaro il divario di rendimento tra gli allievi di corso A e quelli di corso B, con risultati nettamente migliori per i primi nei tre anni, anche se il fenomeno della sovrapposizione è sempre presente. Il terzo gruppo di allievi considerato ha partecipato ad un'esperienza di differenziazione integrata per il tedesco. Come sottolineato nel rapporto, sebbene il numero ristretto di soggetti appartenenti a questa categoria non permetta un confronto rigoroso dal punto di vista statistico, la stabilità dei risultati lungo gli anni può offrire interessanti spunti di riflessione sul tema. Le prestazioni degli allievi appartenenti ai gruppi sperimentali di differenziazione integrata si collocano sempre tra quelle degli iscritti ai corsi A e quelle di coloro che frequentano i corsi B con valori medi in ogni caso più vicini ai corsi A. E' inoltre interessante considerare anche i valori minimi e massimi ottenuti: se da un lato le prestazioni degli allievi più deboli del gruppo DI sono simili a quelle degli al-

-
31. Si tratta di coloro che hanno svolto il francese fino in IV media (3SI 4SI), quelli che l'hanno interrotto al termine della III (3SI 4NO) e coloro che non l'hanno più seguito dopo la II media (3NO 4NO).
32. L'attuale Piano di formazione per il francese contempla infatti cinque anni complessivi: dalla terza elementare alla seconda media.
33. Corso A, Corso B, Differenziazione Integrata.

lievi deboli del corso A, dall'altro lato i risultati migliori ottenuti dagli allievi più competenti del corso A sono chiaramente più elevati di quelli dei compagni più bravi del gruppo DI. Per capire le ragioni di questi risultati sarebbero necessari ulteriori approfondimenti. Da un punto di vista puramente descrittivo va rilevato come un'esperienza simile sia interessante sul piano della motivazione degli allievi che si trovano a lavorare in un gruppo eterogeneo; d'altro canto, essa non risulta forse sempre evidente per il docente a cui si chiede un investimento importante. Per ottenere risultati più attendibili bisognerebbe comunque effettuare una sperimentazione su più larga scala, la quale richiederebbe però un investimento di risorse supplementari.

Per quanto riguarda l'inglese, i dati relativi alle singole competenze valutate sull'arco dei tre anni considerando l'intera popolazione mostrano una differenza netta tra quanto ottenuto nel 2007 attraverso la prova cantonale e quanto risultato invece nei due anni successivi attraverso la prova su campione. Infatti, non vi è nessuna differenza significativa tra i dati ottenuti nel 2008 e nel 2009 per ognuna delle competenze valutate. All'interno dei singoli profili scolastico-linguistici³⁴ emerge chiaramente una differenza importante e significativa di rendimento sul piano della riuscita globale tra quanto ottenuto nel 2007 e nei due anni successivi. Per nessuno dei profili emergono invece differenze di rendimento medio significative confrontando quanto ottenuto nel 2008 e nel 2009 ed infatti i punteggi medi ottenuti sono molto costanti. Se il parallelo viene poi fatto confrontando i diversi profili tra loro, la diversità di rendimento globale medio è ben visibile e conferma quanto già emerso nelle analisi relative alla prova cantonale 2007: i punteggi medi di riuscita diventano progressivamente inferiori passando dal gruppo 1 al gruppo 4 e questa tendenza nella riuscita globale riflette ciò che si osserva all'interno delle diverse aree di competenza. Di fronte ad un gruppo 4 che in nessuna delle competenze riesce ad ottenere in media un risultato sufficiente – in particolare, nell'espressione scritta raggiunge risultati nettamente insufficienti – è lecito chiedersi in che misura tali allievi raggiungono gli obiettivi formulati nel Piano di formazione e riescono a costruire effettivamente una competenza plurilingue.

Più in generale, ed estendendo la riflessione a tutte le lingue seconde, sarebbe interessante un'analisi approfondita delle cause che portano gli allievi deboli a ottenere questi scarsi risultati ed uno studio di soluzioni alternative da proporre a questi allievi per permettere loro di costruirsi delle competenze più solide. Naturalmente non esistono al proposito ricette preconfezionate, ma si potrebbe valutare se privilegiare una visione secondo la quale è prioritario che questi allievi potenzino le competenze ricettive di ascolto e lettura oppure optare per un rinforzo di due delle tre lingue seconde proposte, con un adeguato supporto di ore.

34. Gruppo 1= Tedesco A – Francese SI, Gruppo 2/3= Tedesco A – Francese NO / Tedesco B – Francese SI, Gruppo 4= Tedesco B – Francese NO. Il profilo fa riferimento alla situazione dell'allievo in IV media.

Bibliografia

- Baylaender, E., Dozio, E., Roncoroni-Arlettaz, V., Tamagni, G., & Vanetta, F. (2003). *Riforma 3 della scuola media*. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Editions de minuit.
- Bryk, A., Sebring, P., Easton, J., & Luppescu, S. (1998). *Charting Chicago School Reform*. Boulder, CO: Westview Press.
- CDPE. (2005). *Portfolio europeo delle lingue - Versione per bambini e giovani dagli 11 ai 15 anni - PEL II*. Berne: Schulverlag blmv.
- Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico. (2008). *Rapporto no. 5 all'intenzione del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport*. Bellinzona.
- Consortium HarmoS Langues étrangères. (2009). *Langues étrangères. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences*. Disponibile in: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L2_wissB_25_1_10_f.pdf
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depth of educational reform*. London; New York: Falmer Press.
- Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. In A. Hargreaves, A. Lierman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: the sequel*. London; Philadelphia, Pa.: Falmer Press.
- Fullan, M. (2000). *The Return of Large-scale Reform*. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-28.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London; New York: RoutledgeFalmer.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
- Ghisla, G. (2001). La Svizzera, le lingue e 10 anni di Babylonia. *Babylonia*, 4.
- Hargreaves, A., Lierman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation Up Close. How School Improvement Works*. New York and London: Plenum Press.
- Huberman, A. M., Miles, M. B., Taylor, B. L., & Goldberg, J. A. (1983). *Innovation Up Close: A Field Study in Twelve School Settings*. Andover, MA: The Network, Inc.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Mascal, B. (2002). A Framework for Research on Large-Scale Reform. *Journal of Educational Change*, 3(1), 7-33.
- Nidegger, C. (A cura di). (2001). *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- OECD. (2005). *School Factors Related to Quality and Equity*. Paris: OECD.
- OCDE. (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*. Parigi: OCDE.
- Origoni, P. (a cura di). (2007). *Equi non per caso. I risultati dell'indagine PISA 2003 in Ticino*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Pedrazzini-Pesce, F. (1998). *Sistemi scolastici a confronto. Risultati conseguiti dagli allievi della Svizzera italiana nell'ambito del terzo studio internazionale sulla matematica e sulle scienze naturali (TIMSS)*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

-
- Pedrazzini-Pesce, F. (2003). *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine PISA 2000*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Dirigere la scuola, comunità che apprende*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Quartapelle, F., & Bertocchi, D. (A cura di). (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.
- Spinolo, F. (2003). *Il "Simple logistic Model" di Rasch nell'ambito dei metodi di scaling unidimensionale*. Milano: Università cattolica del Sacro Cuore di Milano.
- Tamagni-Bernasconi, K. (2004). *Valutazione dell'esperienza di insegnamento delle lingue seconde al Collegio Papio*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Tamagni Bernasconi, K., Tozzini Paglia, L., Berger, E., Pedrazzini-Pesce, F., & Crescentini, A. (2009). *VR3 – Riforma 3 della Scuola media: esiti e processi. Le competenze degli allievi nelle lingue seconde*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Ufficio dell'insegnamento medio. (2004). *Piano di formazione della scuola media*. Bellinzona: UIM.
- Ufficio dell'insegnamento medio. (2005). *Riforma 3 della scuola media. Progetto per l'implementazione della Riforma*. Bellinzona: UIM.
- Ufficio dell'insegnamento medio. (2000/01 – 2008/09). *Statistiche sulla scuola media. Fine anno*. Bellinzona: UIM.
- Ufficio dell'insegnamento medio. *Riforma insegnamento lingue*. Disponibile in: <http://www4.ti.ch/decs/ds/uim/cosa-facciamo/piano-di-formazione/riforma-insegnamento-lingue/>.
- Zahner Rossier, C. (A cura di). (2005). *PISA 2003: Competenze per il futuro. Secondo rapporto nazionale*. Neuchâtel/Berna: Ufficio federale di statistica / Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione.

Allegato 1

Tabella 1.1
Iscritti ai diversi corsi di L2 in IV media, 2000/01 – 2008/09

		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Tedesco A	N	1624	1605	1609	1788	1808	1931	1853	1798	1883
	%	59.6	58.9	57.0	61.8	61.5	64.3	61.3	59.0	61.1
Tedesco B	N	998	1004	974	979	980	978	1076	1138	1089
	%	36.6	36.8	34.5	33.9	33.4	32.6	35.6	37.3	35.3
Francese A	N	1523	1540	1578	1658	1775	1837			
	%	55.8	56.5	55.9	57.4	60.4	61.2			
Francese B	N	1081	1436	1082	1089	1036	1032			
	%	39.6	38.0	38.4	37.7	35.3	34.4			
Francese opz.	N							1656	1578	1632
	%							54.8	51.8	52.9
Inglese	N	1402	1378	1329	1488	1555	1647	3022	3047	3084
	%	51.4	50.6	47.1	51.5	52.9	54.8	100.0	100.0	100.0

Fonte dati: UIM – Statistiche sulla scuola media. Fine anno

Tabella 1.2
Insufficienze nelle L2 in IV media, 2000/01 – 2008/09

		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Tedesco A	N	72	72	76	101	119	82	78	87	91
	%	4.4	4.5	4.7	5.6	6.6	4.2	4.2	4.8	4.8
Tedesco B	N	96	119	68	103	110	76	149	119	126
	%	9.6	11.9	7.0	10.5	11.2	7.8	13.8	10.5	11.6
Francese A	N	71	80	80	56	35	58			
	%	4.7	5.2	5.1	3.4	2.0	3.2			
Francese B	N	115	93	84	93	72	81			
	%	10.6	6.5	7.8	8.5	6.9	7.8			
Francese opz.	N							82	90	71
	%							5.0	5.7	4.4
Inglese	N	165	127	132	149	123	135	378	348	346
	%	11.8	9.2	9.9	10.0	7.9	8.2	12.5	11.4	11.2

Fonte dati: UIM – Statistiche sulla scuola media. Fine anno

Tabella 1.3
Iscritti ai diversi corsi di L2 in III media, 2000/01 – 2008/09

		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Tedesco A	N	1664	1751	1840	1894	1974	1922	1878	1971	1888
	%	61.5	62.7	64.0	65.2	66.0	63.5	62.6	64.8	62.5
Tedesco B	N	913	922	920	908	940	1015	1015	979	1005
	%	33.8	33.0	32.0	31.3	31.4	33.5	33.8	32.2	33.3
Francese A	N	1584	1610	1699	1756	1843				
	%	58.6	57.6	59.1	60.4	61.6				
Francese B	N	994	1033	1037	1029	1022				
	%	36.8	37.0	36.1	35.4	34.2				
Francese opz.	N						2087	2023	2046	1984
	%						68.9	67.4	67.2	65.7
Inglese	N						3029	3001	3043	3019
	%						100.0	100.0	100.0	100.0

Fonte dati: UIM – Statistiche sulla scuola media. Fine anno

Tabella 1.4
Insufficienze nelle L2 in III media, 2000/01 – 2008/09

		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Tedesco A	N	132	104	110	112	109	124	154	97	127
	%	7.9	5.9	6.0	5.9	5.5	6.5	8.2	4.9	6.7
Tedesco B	N	134	127	103	111	113	160	172	165	186
	%	14.7	13.8	11.2	12.2	12.0	15.8	16.9	16.9	18.5
Francese A	N	111	93	97	82	78				
	%	7.0	5.8	5.7	4.7	4.2				
Francese B	N	131	135	145	123	99				
	%	13.2	13.1	14.0	12.0	9.7				
Francese opz.	N						162	203	190	172
	%						7.8	10.0	9.3	8.7
Inglese	N						399	411	388	412
	%						13.2	13.7	12.8	13.6

Fonte dati: UIM – Statistiche sulla scuola media. Fine anno

Tabella 2.4
Istituti scolastici selezionati nel 2007, nel 2008 e nel 2009

2007	2008	2009
Ambri	Biasca	Acquarossa
Bellinzona 1*	Lodrino	Bellinzona 2
Giubiasco	Cadenazzo	Castione
Locarno 1	Gordola	Locarno 2
Losone	Cevio	Minusio
Breganzona	Camignolo*	Camignolo*
Tesserete	Lugano 2	Agno
Pregassona	Barbengo	Canobbio
Massagno	Bedigliora	Gravesano
Morbio Inferiore	Riva San Vitale	Mendrisio
Chiasso	Balema	Stabio

* Per l'insegnamento del tedesco in alcune classi di Bellinzona 1 e Camignolo sono state svolte delle sperimentazioni di differenziazione in gruppi eterogenei.

Dati della figura 3.1

Risultati globali in francese, tedesco e inglese. Dati 2007-'08-'09

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
TEDESCO						
2007	12.2	35.8	49.6	50.6	62.8	96.7
2008	13.1	32.7	44.9	47.6	59.8	99.3
2009	6.7	34.1	46.0	48.8	60.9	96.7
FRANCESE						
2007	13.0	37.0	51.0	51.9	66.0	95.0
2008	10.0	41.0	54.0	54.4	67.0	94.0
2009	3.0	43.0	57.0	56.3	68.0	94.0
INGLESE						
2007	4.7	53.1	65.6	64.2	76.6	100.0
2008	11.1	33.3	46.0	48.0	60.3	93.7
2009	14.3	33.3	47.6	49.2	63.5	93.7

Dati della figura 3.2

Matrice di correlazione tra i risultati di francese, tedesco e inglese. Dati 2009

	inglese	francese	tedesco
inglese	1.0000000	0.6915334	0.6847888
francese	0.6915334	1.0000000	0.5579226
tedesco	0.6847888	0.5579226	1.0000000

Dati della figura 3.3

Risultati in francese secondo le aree di competenza. Dati 2007-'08-'09

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CO						
2007	12.5	40.0	55.0	54.1	67.5	100.0
2008	0.0	45.0	57.5	57.0	69.4	97.5
2009	7.5	45.0	57.5	57.5	70.0	97.5
CS						
2007	2.5	40.0	52.5	55.2	67.5	95.0
2008	15.0	42.5	52.5	55.3	67.5	95.0
2009	0.0	45.0	57.5	57.6	70.0	97.5
ES						
2007	0.0	15.0	40.0	40.9	60.0	100.0
2008	0.0	25.0	50.0	47.2	70.0	100.0
2009	0.0	35.0	55.0	51.4	70.0	100.0

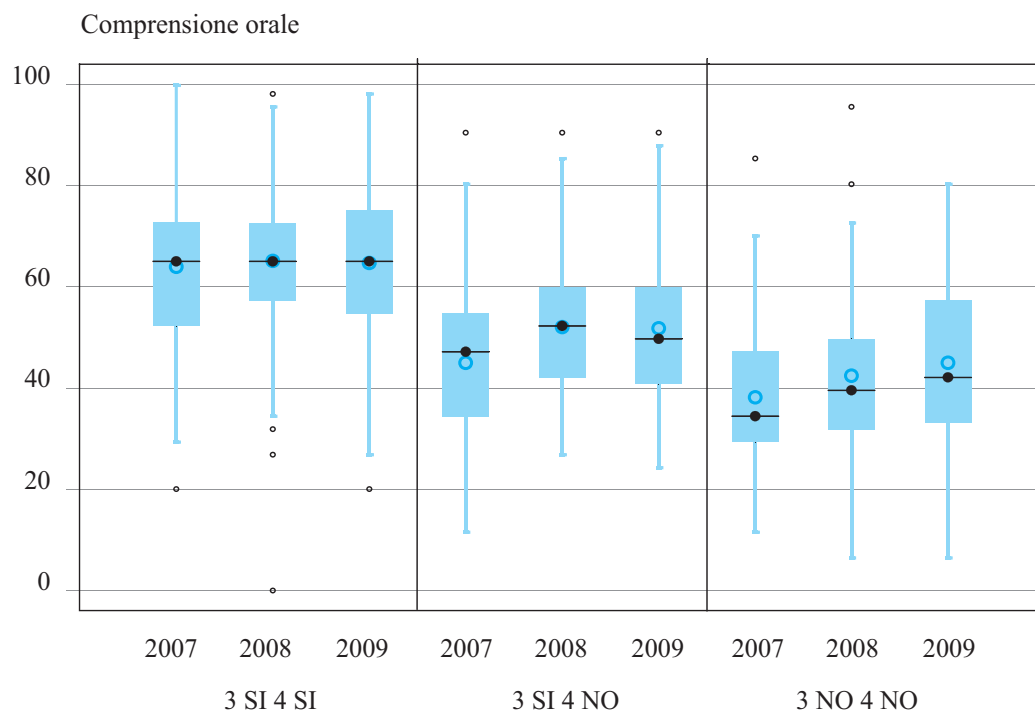
Dati della figura 3.4

Risultati in francese secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2007-'08-'09

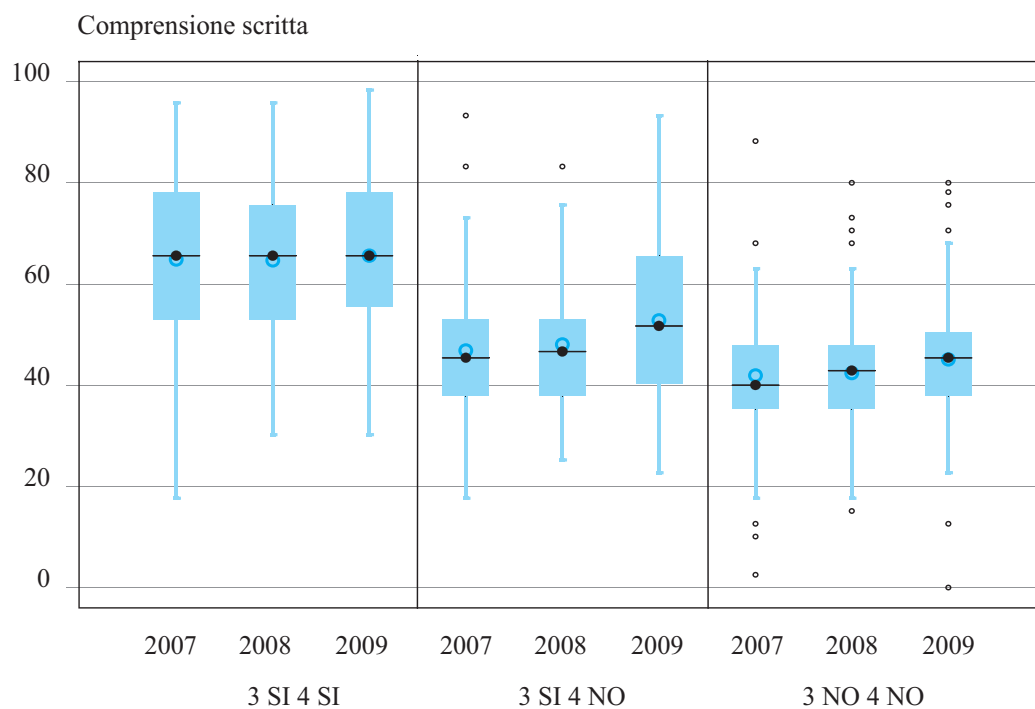
	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
3 SI 4 SI						
2007	24.0	52.0	62.0	62.7	73.0	95.0
2008	30.0	56.0	65.0	64.3	72.0	94.0
2009	38.0	57.0	65.0	65.2	73.0	94.0
3 SI 4 NO						
2007	13.0	33.5	41.0	42.2	51.0	79.0
2008	25.0	39.2	45.0	47.1	53.0	73.0
2009	26.0	40.0	47.5	49.7	57.2	93.0
3 NO 4 NO						
2007	13.0	27.2	33.5	35.2	41.8	70.0
2008	10.0	32.0	37.0	38.2	42.5	84.0
2009	3.0	34.8	39.5	41.1	47.2	74.0

Figura 3.5

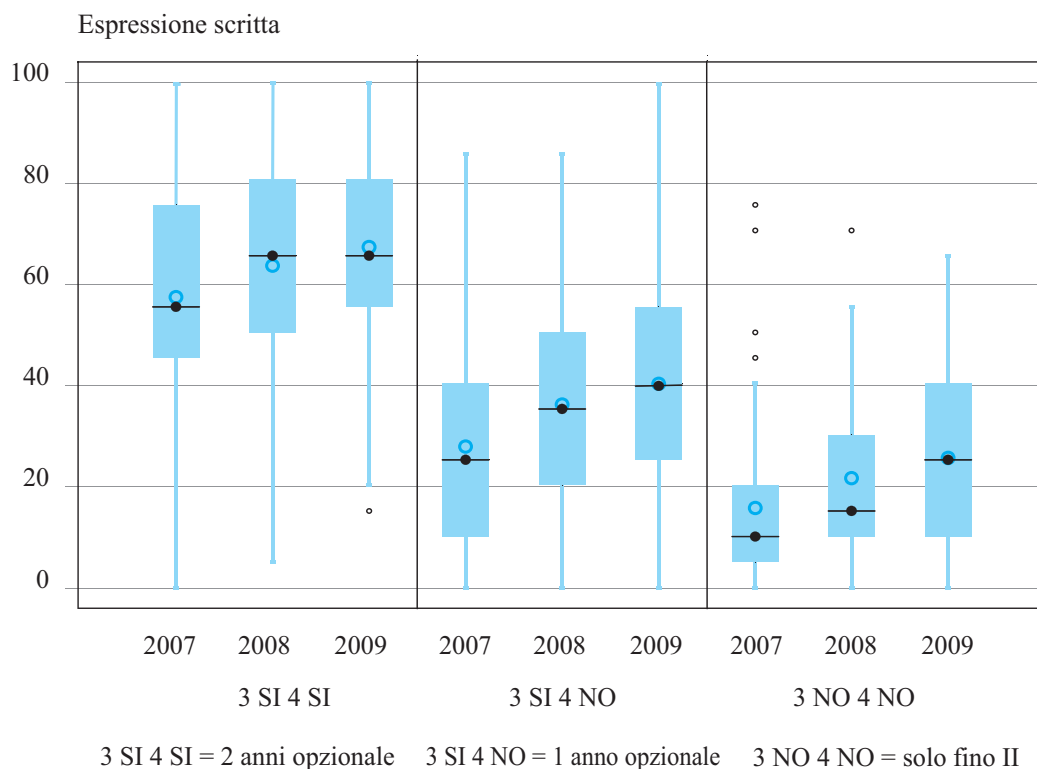
Risultati in francese secondo le aree di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2007-'08-'09



3 SI 4 SI = 2 anni opzionale 3 SI 4 NO = 1 anno opzionale 3 NO 4 NO = solo fino II



3 SI 4 SI = 2 anni opzionale 3 SI 4 NO = 1 anno opzionale 3 NO 4 NO = solo fino II



Dati della figura 3.5

Risultati in francese secondo le aree di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2007-'08-'09

Comprensione orale

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
3 SI 4 SI						
2007	20.0	53.8	65.0	64.0	72.5	100.0
2008	0.0	57.5	65.0	65.1	72.5	97.5
2009	20.0	55.0	65.0	64.7	75.0	97.5
3 SI 4 NO						
2007	12.5	35.0	47.5	45.3	55.0	90.0
2008	27.5	42.5	52.5	52.3	60.0	90.0
2009	25.0	41.9	50.0	52.0	60.0	90.0
3 NO 4 NO						
2007	12.5	30.0	35.0	38.6	47.5	85.0
2008	7.5	33.8	40.0	42.8	50.0	95.0
2009	7.5	34.4	42.5	45.4	57.5	80.0

Comprensione scritta

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
3 SI 4 SI						
2007	17.5	52.5	65.0	64.3	77.5	95.0
2008	30.0	52.5	65.0	64.1	75.0	95.0
2009	30.0	55.0	65.0	65.0	77.5	97.5
3 SI 4 NO						
2007	17.5	37.5	45.0	46.4	52.5	92.5
2008	25.0	37.5	46.2	47.6	52.5	82.5
2009	22.5	40.0	51.2	52.3	65.0	92.5
3 NO 4 NO						
2007	2.5	35.0	40.0	41.6	47.5	87.5
2008	15.0	35.0	42.5	42.0	47.5	80.0
2009	0.0	37.5	45.0	44.7	50.0	80.0

Espressione scritta

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
3 SI 4 SI						
2007	0.0	45.0	55.0	56.9	75.0	100.0
2008	5.0	50.0	65.0	63.0	80.0	100.0
2009	15.0	55.0	65.0	66.7	80.0	100.0
3 SI 4 NO						
2007	0.0	10.0	25.0	27.6	40.0	85.0
2008	0.0	21.2	35.0	35.9	50.0	85.0
2009	0.0	25.0	40.0	39.9	55.0	100.0
3 NO 4 NO						
2007	0.0	5.0	10.0	15.6	20.0	75.0
2008	0.0	10.0	15.0	21.4	30.0	70.0
2009	0.0	10.0	25.0	25.4	40.0	65.0

Dati della figura 3.6

Risultati in tedesco secondo le aree di competenza. Dati 2007-'08-'09

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CO						
2007	0.0	40.0	53.3	54.1	66.7	100.0
2008	0.0	40.0	46.7	50.6	66.7	100.0
2009	0.0	40.0	53.3	52.8	66.7	100.0
CS						
2007	0.0	36.7	50.0	52.1	66.7	100.0
2008	6.7	33.3	46.7	48.6	63.3	100.0
2009	0.0	33.3	50.0	51.1	66.7	100.0
EL						
2007	0.0	25.0	40.0	43.9	60.0	100.0
2008	5.0	25.0	35.0	39.2	50.0	100.0
2009	5.0	25.0	35.0	40.6	50.0	100.0
ES						
2007	0.0	13.3	46.7	47.0	73.3	100.0
2008	0.0	20.0	46.7	46.6	73.3	100.0
2009	0.0	13.3	46.7	43.8	73.3	100.0

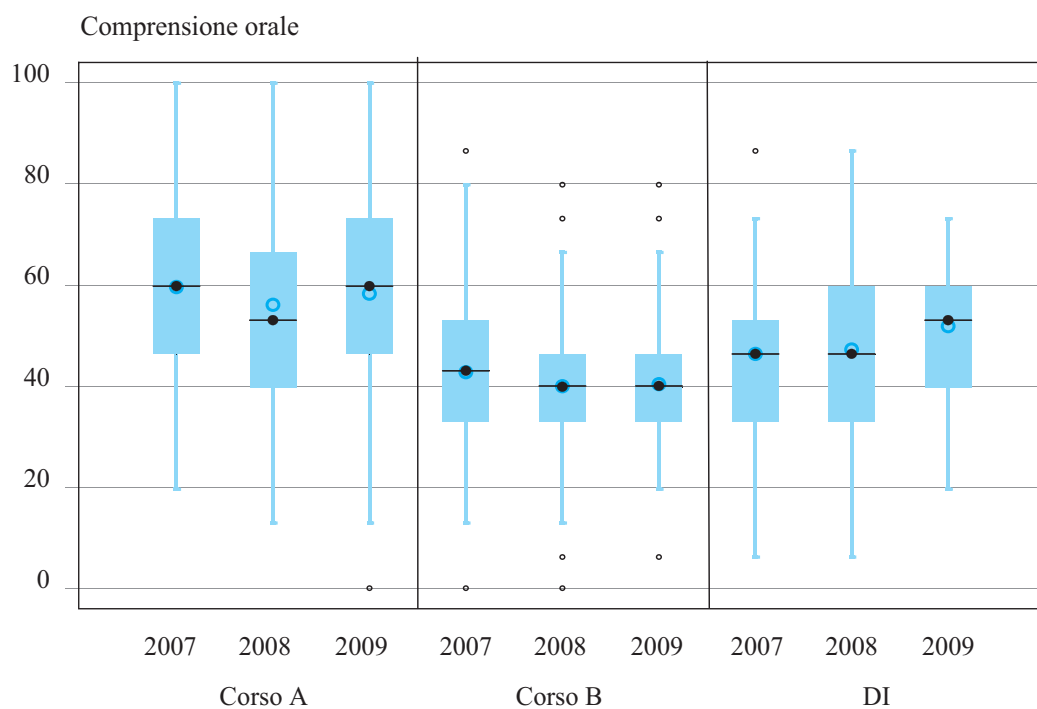
Dati della figura 3.7

Risultati in tedesco secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2007-'08-'09

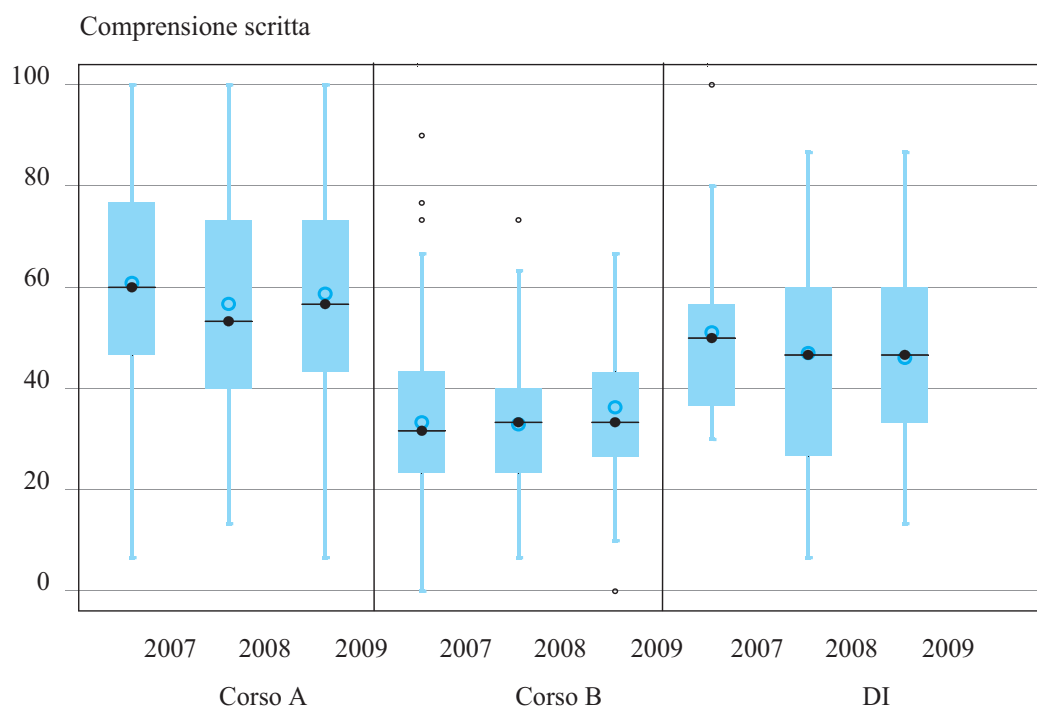
	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CORSO A						
2007	26.0	46.4	57.8	58.6	69.8	96.7
2008	17.3	42.8	53.8	55.7	66.9	99.3
2009	6.7	44.9	54.7	57.1	68.4	96.7
CORSO B						
2007	12.2	25.1	31.8	33.6	39.4	70.4
2008	13.1	25.9	31.8	32.1	38.1	58.0
2009	10.2	25.6	29.9	31.9	37.7	62.0
DI						
2007	27.1	41.8	48.4	49.7	59.1	90.2
2008	16.2	34.6	48.0	46.2	54.2	89.1
2009	26.0	37.8	46.0	46.2	54.9	74.7

Figura 3.8

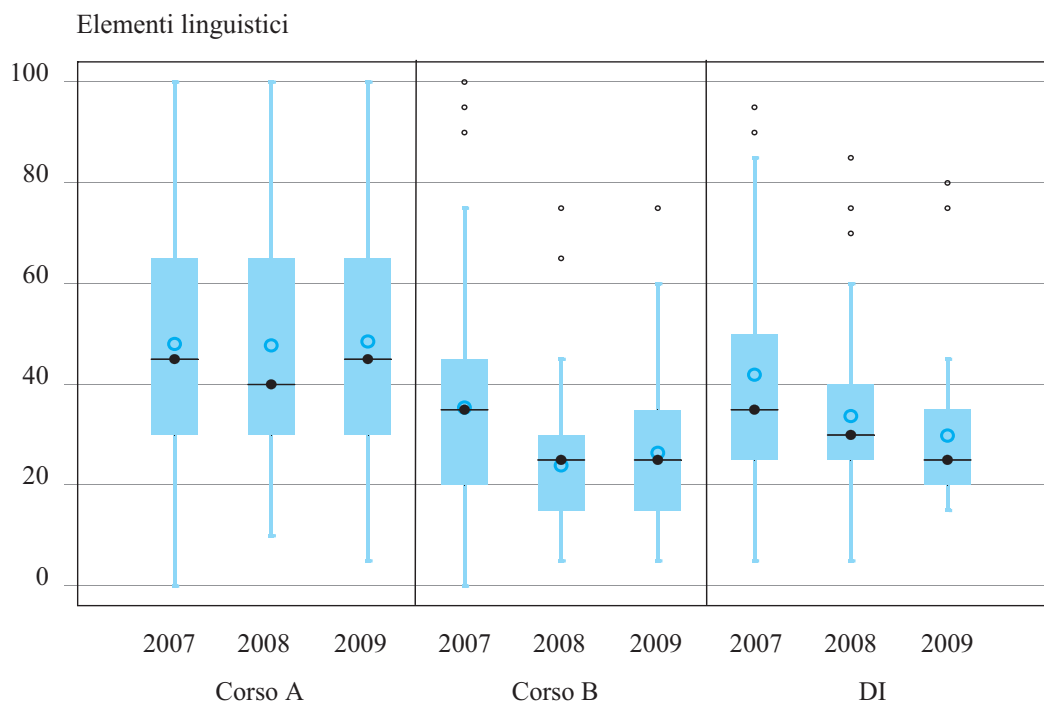
Risultati in tedesco secondo le aree di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2007-'08-'09



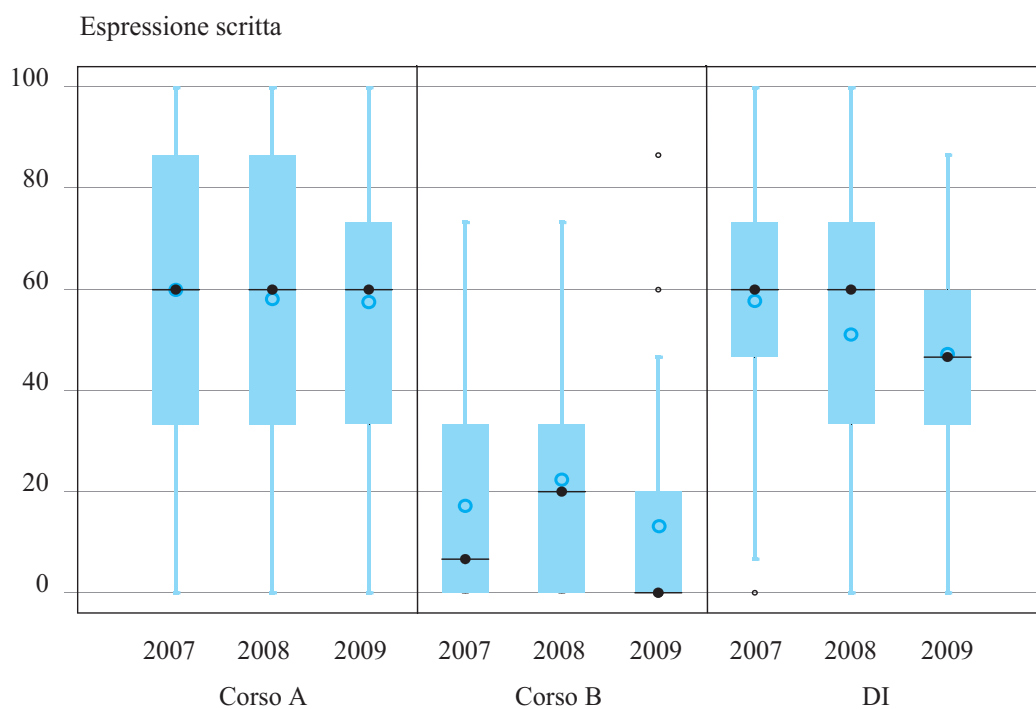
Corso A=Corso attitudinale in IV Corso B=Corso base in IV DI= Differenziazione integrata in IV



Corso A=Corso attitudinale in IV Corso B=Corso base in IV DI= Differenziazione integrata in IV



Corso A=Corso attitudinale in IV Corso B=Corso base in IV DI= Differenziazione integrata in IV



Corso A=Corso attitudinale in IV Corso B=Corso base in IV DI= Differenziazione integrata in IV

Dati della figura 3.8

Risultati in tedesco secondo le aree di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2007-'08-'09

Comprensione orale

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CORSO A						
2007	20.0	46.7	60.0	59.8	73.3	100.0
2008	13.3	40.0	53.3	56.3	66.7	100.0
2009	0.0	46.7	60.0	58.5	73.3	100.0
CORSO B						
2007	0.0	33.3	43.3	43.0	53.3	86.7
2008	0.0	33.3	40.0	40.3	46.7	80.0
2009	6.7	33.3	40.0	40.7	46.7	80.0
DI						
2007	6.7	33.3	46.7	46.7	53.3	86.7
2008	6.7	33.3	46.7	47.5	60.0	86.7
2009	20.0	40.0	53.3	52.1	60.0	73.3

Comprensione scritta

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CORSO A						
2007	6.7	46.7	60.0	60.9	76.7	100.0
2008	13.3	40.0	53.3	56.7	73.3	100.0
2009	6.7	43.3	56.7	58.7	73.3	100.0
CORSO B						
2007	0.0	23.3	31.7	33.4	43.3	90.0
2008	6.7	25.0	33.3	32.9	40.0	73.3
2009	0.0	26.7	33.3	36.3	43.3	66.7
DI						
2007	30.0	36.7	50.0	51.1	56.7	100.0
2008	6.7	30.0	46.7	47.0	60.0	86.7
2009	13.3	33.3	46.7	46.1	60.0	86.7

Elementi linguistici

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CORSO A						
2007	0.0	30.0	45.0	48.0	65.0	100.0
2008	10.0	30.0	40.0	47.8	65.0	100.0
2009	5.0	30.0	45.0	48.5	65.0	100.0
CORSO B						
2007	0.0	20.0	35.0	35.4	45.0	100.0
2008	5.0	15.0	25.0	23.9	30.0	75.0
2009	5.0	16.2	25.0	26.4	35.0	75.0
DI						
2007	5.0	25.0	35.0	41.9	50.0	95.0
2008	5.0	25.0	30.0	33.7	40.0	85.0
2009	15.0	20.0	25.0	29.8	35.0	80.0

Espressione scritta

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CORSO A						
2007	0.0	33.3	60.0	60.0	86.7	100.0
2008	0.0	33.3	60.0	58.2	86.7	100.0
2009	0.0	33.3	60.0	57.5	73.3	100.0
CORSO B						
2007	0.0	0.0	6.7	17.2	33.3	73.3
2008	0.0	0.0	20.0	22.4	33.3	73.3
2009	0.0	0.0	0.0	13.3	20.0	86.7
DI						
2007	0.0	46.7	60.0	57.8	73.3	100.0
2008	0.0	33.3	60.0	51.1	73.3	100.0
2009	0.0	33.3	46.7	47.3	60.0	86.7

Dati della figura 3.9

Risultati in inglese secondo le aree di competenza. Dati 2007-'08-'09

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CO						
2007	8.7	56.5	69.6	67.2	78.3	100.0
2008	17.4	43.5	56.5	59.9	75.0	100.0
2009	17.4	43.5	60.9	61.8	78.3	100.0
CS						
2007	0.0	50.0	61.1	61.5	77.8	100.0
2008	5.9	29.4	35.3	38.2	47.1	94.1
2009	5.9	29.4	41.2	39.4	47.1	94.1
EL						
2007	0.0	50.0	62.5	66.0	87.5	100.0
2008	0.0	25.0	37.5	40.9	50.0	100.0
2009	0.0	25.0	37.5	43.7	62.5	100.0
ES						
2007	0.0	46.7	66.7	61.7	80.0	100.0
2008	0.0	20.0	46.7	44.8	66.7	100.0
2009	0.0	20.0	53.3	43.9	66.7	100.0

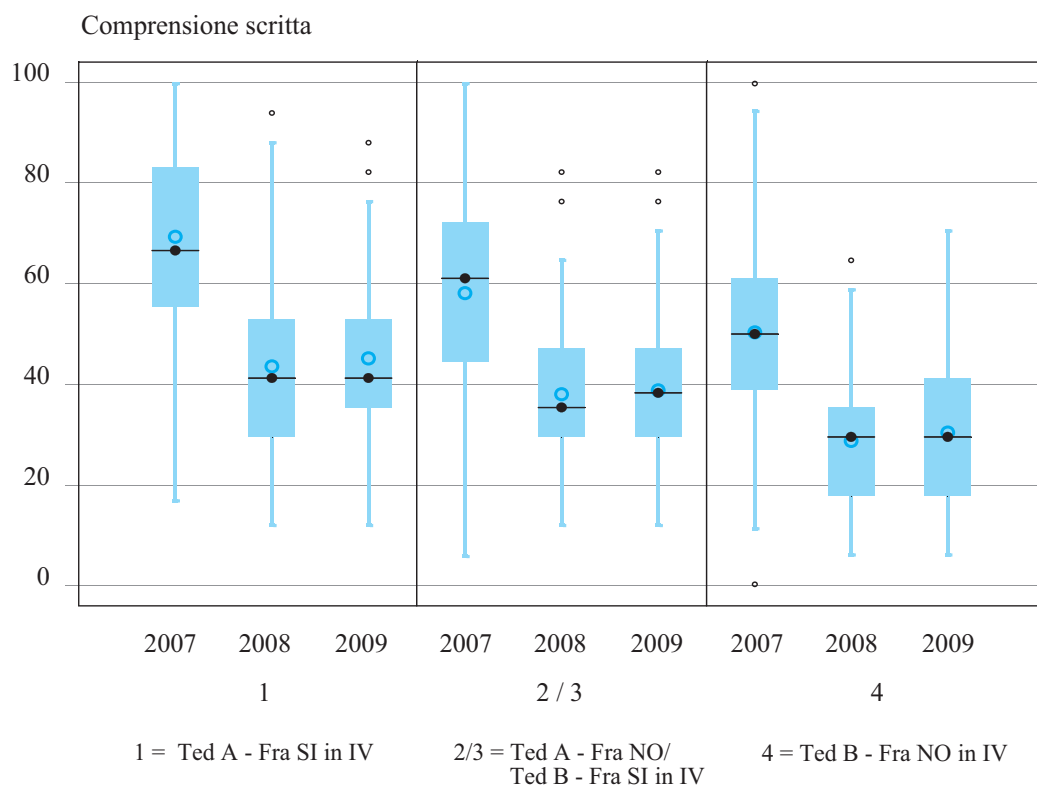
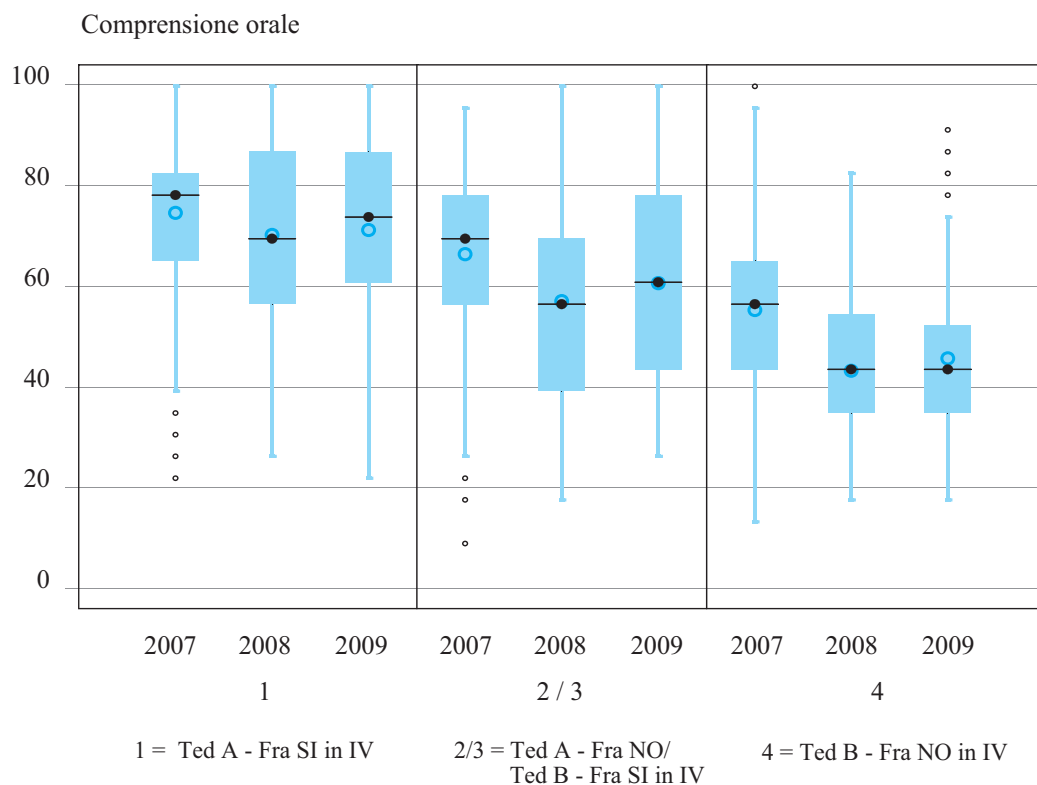
Dati della figura 3.10

Risultati in inglese secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2007-'08-'09

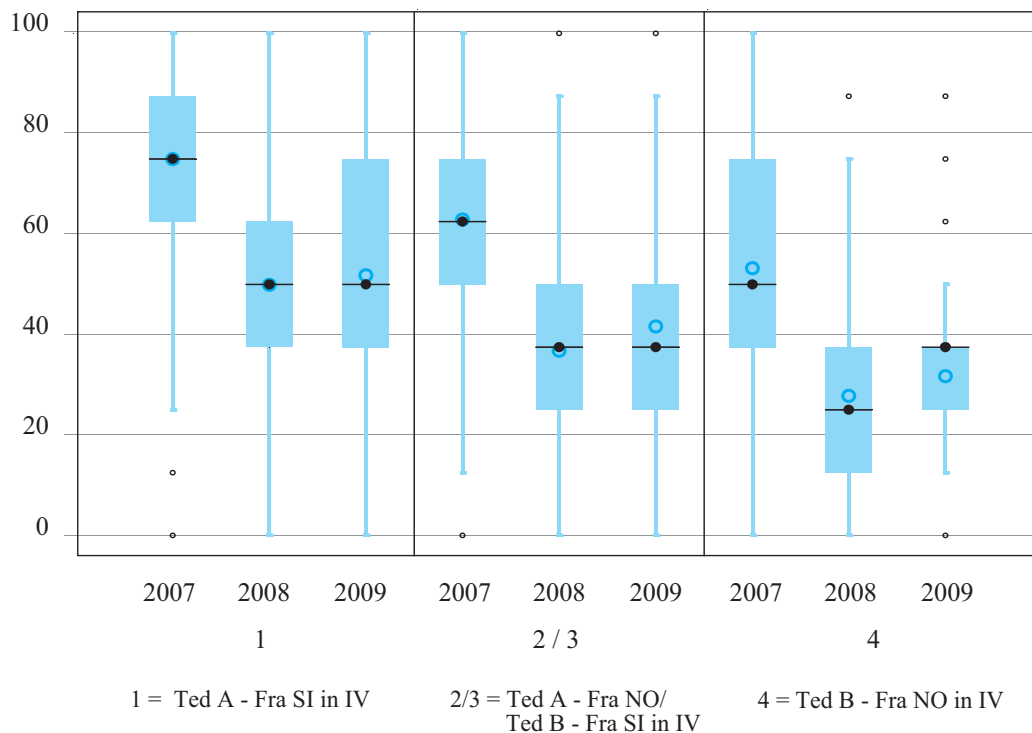
	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
TED A – FRA SI						
2007	26.6	65.6	73.4	73.6	82.8	100.0
2008	19.0	46.0	57.1	58.3	69.8	93.7
2009	15.9	47.6	60.3	58.9	69.8	93.7
TED A – FRA NO / TED B – FRA SI						
2007	4.7	53.1	62.5	62.0	71.9	95.3
2008	14.3	33.3	44.4	45.6	55.6	92.1
2009	19.0	33.7	46.0	47.3	58.7	82.5
TED B – FRA NO						
2007	10.9	40.6	50.0	50.1	59.4	96.9
2008	11.1	23.8	30.2	31.3	38.1	68.3
2009	14.3	23.8	31.7	33.2	39.7	68.3

Figura 3.11

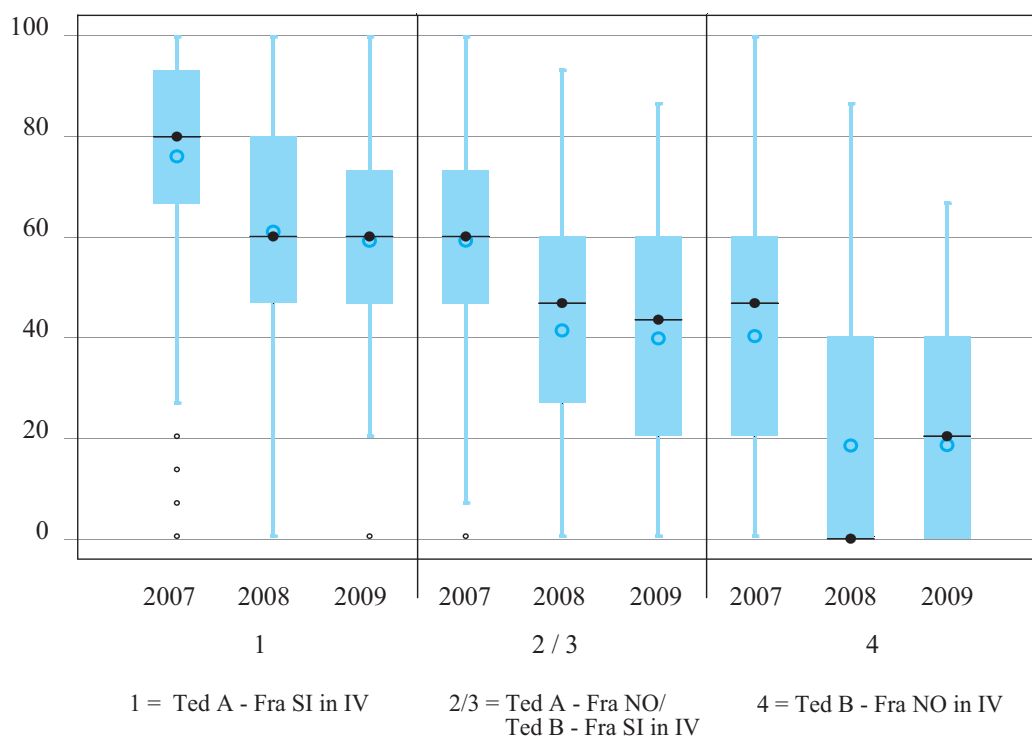
Risultati in inglese secondo le aree di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2007-'08-'09



Elementi linguistici



Espressione scritta



Dati della figura 3.11

Risultati in inglese secondo le aree di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2007-'08-'09

Comprensione orale

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
TED A – FRA SI						
2007	21.7	65.2	78.3	74.7	82.6	100.0
2008	26.1	56.5	69.6	70.3	87.0	100.0
2009	21.7	60.9	73.9	71.3	87.0	100.0
TED A – FRA NO / TED B – FRA SI						
2007	8.7	56.5	69.6	66.5	78.3	95.7
2008	17.4	39.1	56.5	57.1	69.6	100.0
2009	26.1	43.5	60.9	60.7	78.3	100.0
TED B – FRA NO						
2007	13.0	43.5	56.5	55.3	65.2	100.0
2008	17.4	34.8	43.5	43.2	53.3	82.6
2009	17.4	34.8	43.5	45.7	52.2	91.3

Comprensione scritta

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
TED A – FRA SI						
2007	16.7	55.6	66.7	69.4	83.3	100.0
2008	11.8	29.4	41.2	43.5	52.9	94.1
2009	11.8	35.3	41.2	45.1	52.9	88.2
TED A – FRA NO / TED B – FRA SI						
2007	5.6	44.4	61.1	58.1	72.2	100.0
2008	11.8	29.4	35.3	38.0	47.1	82.4
2009	11.8	29.4	38.2	38.7	47.1	82.4
TED B – FRA NO						
2007	0.0	38.9	50.0	50.3	61.1	100.0
2008	5.9	17.6	29.4	28.6	35.3	64.7
2009	5.9	20.6	29.4	30.3	41.2	70.6

Elementi linguistici

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
TED A – FRA SI						
2007	0.0	62.5	75.0	75.0	87.5	100.0
2008	0.0	37.5	50.0	49.9	62.5	100.0
2009	0.0	37.5	50.0	51.8	75.0	100.0
TED A – FRA NO / TED B – FRA SI						
2007	0.0	50.0	62.5	62.9	75.0	100.0
2008	0.0	25.0	37.5	36.8	50.0	100.0
2009	0.0	25.0	37.5	41.6	50.0	100.0
TED B – FRA NO						
2007	0.0	37.5	50.0	53.2	75.0	100.0
2008	0.0	12.5	25.0	27.8	37.5	87.5
2009	0.0	25.0	37.5	31.7	37.5	87.5

Espressione scritta

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
TED A – FRA SI						
2007	0.0	66.7	80.0	76.0	93.3	100.0
2008	0.0	46.7	60.0	61.0	80.0	100.0
2009	0.0	46.7	60.0	59.1	73.3	100.0
TED A – FRA NO / TED B – FRA SI						
2007	0.0	46.7	60.0	59.2	73.3	100.0
2008	0.0	26.7	46.7	41.2	60.0	93.3
2009	0.0	20.0	43.3	39.6	60.0	86.7
TED B – FRA NO						
2007	0.0	20.0	46.7	40.0	60.0	100.0
2008	0.0	0.0	0.0	18.2	40.0	86.7
2009	0.0	0.0	20.0	18.2	40.0	66.7

Dati della figura 4.1

Risultati in francese secondo le aree di competenza. Dati 2009

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CO	7.5	45.0	57.5	57.5	70.0	97.5
CS	0.0	45.0	57.5	57.6	70.0	97.5
ES	0.0	35.0	55.0	51.4	70.0	100.0
GL	3.0	43.0	57.0	56.3	68.0	94.0

Dati della figura 4.2

Risultati in francese secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2009

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
3 SI 4 SI	38.0	57.0	65.0	65.2	73.0	94.0
3 SI 4 NO	26.0	40.0	47.5	49.7	57.2	93.0
3 NO 4 NO	3.0	34.8	39.5	41.1	47.2	74.0

Dati della figura 4.3

Risultati in francese secondo le aree di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2009

Comprensione orale

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
3 SI 4 SI	20.0	55.0	65.0	64.7	75.0	97.5
3 SI 4 NO	25.0	41.9	50.0	52.0	60.0	90.0
3 NO 4 NO	7.5	34.4	42.5	45.4	57.5	80.0

Comprensione scritta

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
3 SI 4 SI	30.0	55.0	65.0	65.0	77.5	97.5
3 SI 4 NO	22.5	40.0	51.2	52.3	65.0	92.5
3 NO 4 NO	0.0	37.5	45.0	44.7	50.0	80.0

Espressione scritta

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
3 SI 4 SI	15.0	55.0	65.0	66.7	80.0	100.0
3 SI 4 NO	0.0	25.0	40.0	39.9	55.0	100.0
3 NO 4 NO	0.0	10.0	25.0	25.4	40.0	65.0

Dati della figura 4.4

Risultati in tedesco secondo le aree di competenza. Dati 2009

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CO	0.0	40.0	53.3	52.8	66.7	100.0
CS	0.0	33.3	50.0	51.1	66.7	100.0
EL	5.0	25.0	35.0	40.6	50.0	100.0
ES	0.0	13.3	46.7	43.8	73.3	100.0
GL	6.7	34.1	46.0	48.8	60.9	96.7

Dati della figura 4.5

Risultati in tedesco secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2009

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CORSO A	6.7	44.9	54.7	57.1	68.4	96.7
CORSO B	10.2	25.6	29.9	31.9	37.7	62.0
DI	26.0	37.8	46.0	46.2	54.9	74.7

Dati della figura 4.6

Risultati in tedesco secondo le aree di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2009

Comprensione orale

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CORSO A	0.0	46.7	60.0	58.5	73.3	100.0
CORSO B	6.7	33.3	40.0	40.7	46.7	80.0
DI	20.0	40.0	53.3	52.1	60.0	73.3

Comprensione scritta

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CORSO A	6.7	43.3	56.7	58.7	73.3	100.0
CORSO B	0.0	26.7	33.3	36.3	43.3	66.7
DI	13.3	33.3	46.7	46.1	60.0	86.7

Elementi linguistici

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CORSO A	5.0	30.0	45.0	48.5	65.0	100.0
CORSO B	5.0	16.2	25.0	26.4	35.0	75.0
DI	15.0	20.0	25.0	29.8	35.0	80.0

Espressione scritta

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CORSO A	0.0	33.3	60.0	57.5	73.3	100.0
CORSO B	0.0	0.0	0.0	13.3	20.0	86.7
DI	0.0	33.3	46.7	47.3	60.0	86.7

Dati della figura 4.7

Risultati in inglese secondo le aree di competenza. Dati 2009

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
CO	17.4	43.5	60.9	61.8	78.3	100.0
CS	5.9	29.4	41.2	39.4	47.1	94.1
EL	0.0	25.0	37.5	43.7	62.5	100.0
ES	0.0	20.0	53.3	43.9	66.7	100.0
GL	14.3	33.3	47.6	49.2	63.5	93.7

Dati della figura 4.8

Risultati in inglese secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2009

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
TED A – FRA SI	15.9	47.6	60.3	58.9	69.8	93.7
TED A – FRA NO / TED B – FRA SI	19.0	33.7	46.0	47.3	58.7	82.5
TED B – FRA NO	14.3	23.8	31.7	33.2	39.7	68.3

Dati della figura 4.9

Risultati in inglese secondo le aree di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2009

Comprensione orale

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
TED A – FRA SI	21.7	60.9	73.9	71.3	87.0	100.0
TED A – FRA NO / TED B – FRA SI	26.1	43.5	60.9	60.7	78.3	100.0
TED B – FRA NO	17.4	34.8	43.5	45.7	52.2	91.3

Comprensione scritta

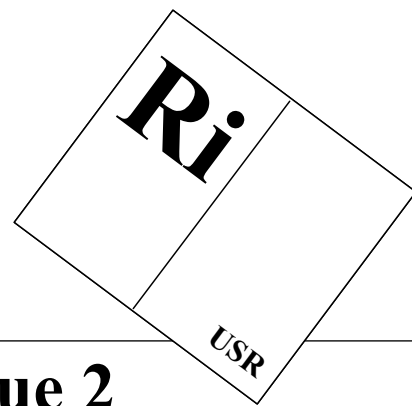
	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
TED A – FRA SI	11.8	35.3	41.2	45.1	52.9	88.2
TED A – FRA NO / TED B – FRA SI	11.8	29.4	38.2	38.7	47.1	82.4
TED B – FRA NO	5.9	20.6	29.4	30.3	41.2	70.6

 Elementi linguistici

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
TED A – FRA SI	0.0	37.5	50.0	51.8	75.0	100.0
TED A – FRA NO /						
TED B – FRA SI	0.0	25.0	37.5	41.6	50.0	100.0
TED B – FRA NO	0.0	25.0	37.5	31.7	37.5	87.5

 Espressione scritta

	min.	1° quartile	mediana	media	3° quartile	max.
TED A – FRA SI	0.0	46.7	60.0	59.1	73.3	100.0
TED A – FRA NO /						
TED B – FRA SI	0.0	20.0	43.3	39.6	60.0	86.7
TED B – FRA NO	0.0	0.0	20.0	18.2	40.0	66.7



Valutazione Riforma 3 - Lingue 2

Prova di francese – Fila A

--	--	--

Nome: Cognome:

Sesso: F M Anno di nascita: 19

Sede: Classe: IV

- Corso di tedesco in III A B CP Diff. integrata
Corso di tedesco in IV A B CP Diff. integrata
Corso opzionale di francese in III Sì No
Corso opzionale di francese in IV Sì No

Quale/i lingua/e parli solitamente a casa?
Se parli più lingue, puoi dare più risposte (massimo quattro lingue)

- 1 Italiano
- 1 Dialetto ticinese o regionale italiano
- 1 Tedesco
- 1 Svizzero tedesco
- 1 Francese
- 1 Inglese
- 1 Romancio
- 1 Spagnolo
- 1 Portoghese
- 1 Turco/Curdo
- 1 Croato/Serbo/Sloveno
- 1 Altra lingua, quale?

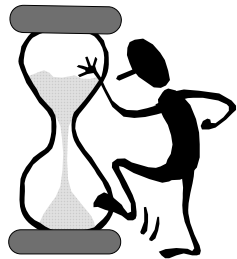
Domande della prima pagina e spiegazioni : durata circa 10 minuti

La prova si compone di tre parti:

Prima parte: *Compréhension orale*, durata circa 30 minuti

Seconda parte: *Compréhension écrite*, durata circa 30 minuti

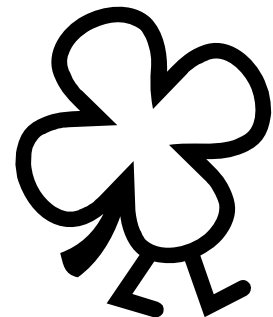
Terza parte: *Expression écrite*, durata circa 20 minuti



La durata totale è di 90 minuti.

Gli esercizi delle singole parti hanno una difficoltà progressiva, dal più facile al più difficile. Il ritmo delle registrazioni e la difficoltà dei testi aumentano sempre più. Dunque non spaventarti se non riesci a risolvere alcuni esercizi. Cerca di fare del tuo meglio.

Bonne
chance !





Compréhension orale

Tu vas entendre 3 enregistrements différents. Il y aura deux écoutes pour chaque enregistrement.

Réponds aux questions, en cochant (☒) la bonne réponse ou en écrivant l'information demandée.

Enregistrement N°1

Coche la bonne réponse.

1. Où la scène se passe-t-elle?

- Dans un magasin.
- Dans la rue.
- Dans une agence immobilière.

2. Quel type d'habitation M. Martin recherche-t-il?



A ()



B ()



C ()

3. Où cette habitation doit-elle se trouver?

- Très loin de la ville.
- En ville.
- À la campagne.

4. Pour combien de temps veut-il cette habitation?

- 3 mois.
- 6 mois.
- 12 mois.

5. Quelle somme M. Martin veut-il payer par mois?

- 1'700 francs.
- 2'700 francs.
- On ne sait pas.

6. M. Martin cherche-t-il une construction moderne?

- Oui.
- Non.
- On ne sait pas.

Dis si les affirmations suivantes sont vraies (V), fausses (F) ou non mentionnées (?).

La maison proposée par Mme Duplex

- 7. () a plus ou moins cent ans.
- 8. () est située au coeur d'un village.
- 9. () a moins de six chambres.

Coche la bonne réponse.

10. Mme Duplex sera à l'agence

- jusqu'à midi et demi.
- à partir de midi et demi.
- jusqu'à une heure et demie.

11 . Quel est le numéro du téléphone portable de Mme Duplex?

- 079 381 38 71.
- 079 391 38 71.
- 079 991 38 61.

Dis si les affirmations suivantes sont vraies (V) ou fausses (F).

- 12. () Quand Mme Martin découvre le chalet, elle est enthousiaste.
- 13. () M. Martin a peur que ce soit trop bruyant.
- 14. () On construit une petite maison à côté du chalet.
- 15. () Ils vont encore y réfléchir.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Enregistrement N°2

Coche la bonne réponse.

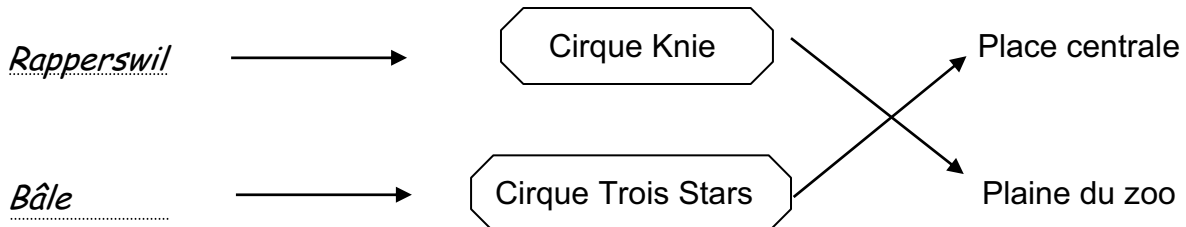
16. Quel est le thème principal de ce document sonore?
- Les difficultés scolaires des enfants.
 - La solitude des personnes âgées.
 - L'utilité des contacts entre les grands-parents et les petits-enfants.
17. Qui est à l'origine du projet?
- Le Ministre français de la solidarité.
 - Une institution privée.
 - On ne sait pas.
18. Il s'agit d'une campagne
- nationale.
 - internationale.
 - mondiale.
19. Quel en est le slogan?
- À deux, on apprend mieux.
 - Ado, on apprend mieux.
 - Adieux, on apprend mieux.
20. Dans ce projet de quoi les personnes âgées s'occupent-elles?
- D'accompagner les enfants à l'école.
 - De répéter les leçons avec les enfants.
 - De réviser les leçons et de faire les devoirs à la place des enfants.
21. À qui les personnes âgées peuvent-elles s'adresser pour accomplir leur tâche?
- À une fondation.
 - Au Ministère.
 - Aux associations du troisième âge.

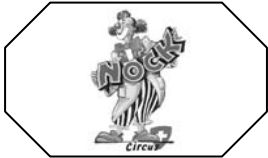
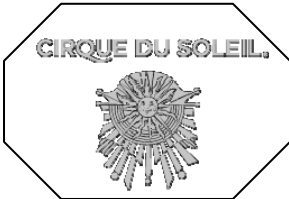
16	17	18	19	20	21

Enregistrement N° 3

Complète le tableau ci-dessous en écrivant à la bonne place les trois noms des villes.
Ensuite relie par une flèche chaque cirque à la place correspondante.

Exemple:



<u>Ville</u>	<u>Nom du cirque</u>	<u>Nom de la place</u>
..... →		Plaine de Plainpalais
..... →		Place Bellerive
..... →	STARLIGHT	Place du Port

Première ville :

22	23	24

 Deuxième ville :

25	26	27

 Troisième ville :

28	29	30

Coche la bonne réponse.

31. Quel est le nom du prix du jour?
- Sons, lumières et acrobaties diverses.
 - Sans acrobaties.
 - Acrobaties diverses et chapiteaux.

32. La Suisse se situe dans les dix premiers pays fournisseurs d'artistes de cirque.

- Vrai.
- Faux.
- On ne sait pas.

33. La majorité des artistes formés en Suisse

- va travailler en Suisse alémanique.
- va travailler à l'étranger.
- cherche du travail au Tessin, par exemple à l'école Dimitri.

34. Les cours de formation d'artistes de cirque sont donnés uniquement dans les salles de gymnastique.

- Vrai.
- Faux.
- On ne sait pas.

35. / 36. Où est-il possible de faire la formation d'artistes de cirque en Suisse Romande?

Coche les **deux** villes mentionnées.

- Vevey.
- Nyon.
- Sion.
- Lausanne.
- Genève.

37. Quel genre de formation d'artistes de cirque n'est pas proposé en Suisse?

- Jonglerie.
- Trapèze.
- Dressage des fauves.

38. Les tarifs des écoles de cirque sont réglés par la loi.

- Vrai.
- Faux.
- On ne sait pas.

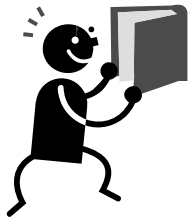
39. Chacun peut proposer une formation dans le domaine du cirque.

- Vrai.
- Faux.
- On ne sait pas.

40. Il existe un diplôme suisse pour les formations d'artistes de cirque.

- Vrai.
- Faux.
- On ne sait pas.

31	32	33	34	35	36	37	38	39	40



Compréhension écrite

Lis les textes, puis réponds aux questions, en cochant (☒) la bonne réponse ou en écrivant l'information demandée.

Texte 1

En décembre 2004, la catastrophe du tsunami en Asie du Sud-Est suscitait un élan mondial de solidarité, y compris chez les adolescents, soucieux d'apporter leur aide sans forcément savoir comment s'y prendre. Qu'est-il possible de faire quand on manque d'expérience, de moyens et surtout quand on n'est pas majeur ? En fait, beaucoup de choses ! Nous avons rencontré bien des ados qui se sont lancés dans l'aventure.

Sabine

Sabine, collégienne de 14 ans, est fille unique. Du moins jusqu'aux grandes vacances. Car, une fois l'été venu, elle retrouve celle qu'elle considère comme sa soeur, Despadienne. Née en Centrafrique, cette ado de 15 ans vit aujourd'hui près de Lyon. Il y a une dizaine d'années, les parents de Sabine découvraient le programme d'accueil familial de vacances du Secours catholique qui permet à une famille d'offrir des vacances à un enfant défavorisé. C'est ainsi que Despadienne fut invitée. Immédiatement, cela a été le coup de foudre. « *Despadienne fait partie de la famille, raconte Sabine. On se téléphone régulièrement. Elle vient un mois par été et souvent à Pâques. On passe des vacances géniales. Chaque année, on lui fait découvrir un endroit différent et des activités qu'elle n'avait jamais pratiquées : natation, vélo et même équitation. Je sais que ça lui fait du bien, parce que chez elle, elle s'occupe des six enfants de sa tante et des cousins d'Afrique, souvent de passage. Quand elle arrive, elle s'écrie « Les vraies vacances ! ». C'est merveilleux aussi pour nous : on apprend sa culture. »*

Stéphanie

« *Je suis tombée amoureuse du Sénégal !* » Stéphanie, 15 ans, habite Montréal, au Canada. Avec seize élèves de son collège, elle est partie en Afrique en février 2005. Au programme, une action d'aide à deux écoles primaires de Dakar, la capitale. Projet monté par un de ses professeurs avec Taxibrousse, une association belge qui organise des stages de découverte utiles. Les jeunes Québécois avaient récolté 7 800 dollars de dons qui leur ont permis d'acheter du matériel scolaire. Ils ont pris le temps d'aider les écoliers sénégalais chez eux en faisant 5 heures de soutien par jour en maths et en français. « *Cette aventure a été une leçon de vie : chez nous, on est content de posséder. Là-bas, les gens ont très peu, mais sont heureux !* »

D'après *Géo ados*, Juin 2005

Coche la bonne affirmation

41. Ce texte nous parle principalement
- des catastrophes naturelles.
 - des jeunes dans le besoin.
 - des jeunes qui ont décidé d'aider les autres.

Les affirmations suivantes sont-elles vraies (V) ou fausses (F)? Si le texte ne permet pas de le savoir, réponds par (?)

42. () De nombreux adolescents ont cherché à être solidaires avec les victimes du tsunami.
43. () On ne peut jamais s'engager quand on a moins de 18 ans.
44. () Les aides humanitaires sont destinées seulement à des pays africains.
45. () Taxibrousse est une organisation sénégalaise.

Despadienne

46. () n'a pas de frères et soeurs.
47. () prend soin de ses nombreux cousins et cousines.
48. () n'avait jamais nagé avant de rencontrer son amie.
49. () vient d'un milieu pauvre.
50. () est partie à l'étranger avec un programme scolaire.
51. () a compris que le bonheur n'est pas lié à ce que l'on possède.

41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51

Coche la bonne réponse.

52. Quel nom conviendrait le mieux au projet auquel participent Sabine et sa famille?
 Partager ses vacances.
 L'aventure en Afrique.
 Les jeunes Africains découvrent les sports d'hiver en France.
53. Quel nom conviendrait le mieux au projet auquel a participé Stéphanie?
 Les Sénégalais vont à l'école en France.
 Des jeunes Canadiens au service des petits Sénégalais.
 Un voyage d'exploration au Sénégal.
54. Dis ce que signifie «Cela a été le coup de foudre».
 Il y a eu un orage terrible.
 Il a beaucoup plu.
 On s'est immédiatement plu.
55. En quoi «les stages de découverte utiles» consistent-ils?
 Récolter dans un pays une somme d'argent.
 Aider des jeunes immigrés en Belgique.
 Aller aider les jeunes dans des pays pauvres défavorisés.

52	53	54	55

Texte 2

NOTRE ASSIETTE PARLE DE NOUS...

Notre manière de manger fait partie de notre identité culturelle. La base de cette culture alimentaire est familiale puisque l'enfant apprend d'abord les goûts et les habitudes alimentaires en regardant et imitant ses parents et son entourage. Le second apprentissage se fait à l'école où l'enfant est confronté à d'autres modèles adultes et à d'autres enfants de son âge.

ASSIETTE CULTURELLE

L'utilisation de tel ou tel ingrédient ou aliment dépeint parfois de grandes différences de mode de vie. Ainsi, en France, par exemple, les matières grasses sont des marqueurs régionaux : le beurre au Nord et l'huile au Sud. Le célèbre régime méditerranéen riche en huiles végétales ainsi qu'en fruits et légumes - commun à tout le pourtour de la Méditerranée s'oppose aux régimes du Nord de l'Europe, plus sucrés et plus riches en protéines et graisses animales.

Mais l'aspect culturel de l'alimentation s'exprime également au travers des rites et interdits qui l'entourent. Ainsi, considéré comme aliment initiatique, le piment n'est autorisé qu'à l'âge adulte dans certaines sociétés. Dans de nombreux pays, certains aliments porteurs d'une connotation virile sont réservés aux hommes, comme l'est le serpent en Asie. Dans nos sociétés occidentales contemporaines, c'est surtout l'alcool dont la première consommation marque le passage de l'enfance à l'adolescence.

CHACUN SES GOÛTS...

Si notre alimentation en dit long sur notre appartenance à un groupe, c'est aussi à une société que l'alimentation nous identifie fortement. Nous en prenons conscience en franchissant nos frontières et en étant confrontés à d'autres nourritures. Les plaisirs alimentaires, comme les dégoûts, s'ancrent dans un cadre culturel pour la vie. Ainsi nous adorons le lapin à la moutarde ou les cuisses de grenouille au contraire de nos voisins anglo-saxons, mais nous sommes dégoûtés à l'idée de manger du chien, plat cuisiné de façon savante par les Chinois et les Vietnamiens. Est-ce parce que le chien est pour nous le meilleur ami de l'homme ? Pourtant nous mangeons du cheval, ce qui est un sacrilège pour les Anglais ... Ce qui est aliment ici ne l'est pas ailleurs... En plus des croyances et prescriptions religieuses (l'interdiction de manger du porc chez les musulmans, par exemple), l'aliment est un facteur d'identité culturelle profondément ancrée. Ceci est plus ou moins vrai d'un pays à l'autre, mais il est très difficile de changer d'habitudes alimentaires culturelles à l'âge adulte : les Asiatiques continuent à manger du riz tous les jours après des années passées en France ; les Italiens expatriés peuvent difficilement se passer de pâtes plusieurs jours de suite ; quant aux Français, c'est souvent du manque de saucisson, de fromage, de pain et de vin dont ils souffrent à l'étranger...

US ET COUTUMES

Ce que nous mangeons, mais aussi comment nous mangeons, témoignent de notre identité et de notre appartenance sociale et surtout culturelle : en France finir son assiette prouve que vous avez apprécié le plat, tandis que dans beaucoup de pays, la politesse veut, au contraire, que l'on y laisse toujours quelque chose, une assiette vide signifiant que vous n'avez pas assez mangé ! De même faire du bruit en mangeant et roter à la fin du repas, est le signe de plaisir et de satisfaction en Asie, alors que ces comportements sont très grossiers chez nous, sauf pour le nourrisson, chez lequel on surveille le rot post-biberon, signe de satisfaction et de bonne digestion...

D'après *Nantes Madame*, n°134

Coche la bonne réponse.

Selon le texte notre façon de manger est influencée par:

	Vrai	Faux
56. la religion		
57. l'âge		
58. la société où nous sommes nés		
59. l'école		
60. la situation géographique		
61. le sens de l'humour		
62. le manque de sport		
63. le sexe		
64. la famille		

La cuisine est un patrimoine culturel parce que

	Vrai	Faux
65. certains aliments possèdent leur propre symbolisme.		
66. elle propose des plats riches en protéines.		
67. chaque pays possède les mêmes types d'aliments.		
68. elle ne suit pas de règles de comportement.		

69. "Ce qui est aliment ici ne l'est pas ailleurs" signifie:

- tout ce que l'on mange est considéré partout comme aliment.
- aujourd'hui tous les aliments sont consommés partout.
- ce qui est consommable pour les uns ne l'est pas pour les autres.

70. En Asie le serpent est mangé par les hommes parce que

- c'est un aliment riche en graisses.
- il est aphrodisiaque.
- il a une valeur symbolique.

71. "Roter" chez l'adulte est un signe de

- satisfaction dans tous les pays.
- politesse dans les pays occidentaux.
- plaisir dans les pays orientaux.

72. Pourquoi les Italiens continuent-ils à manger des pâtes même après des années passées en France?

- Parce qu'ils ne savent cuisiner que les pâtes.
- Parce qu'ils sont habitués à en manger depuis l'enfance.
- Parce que changer coûterait trop cher.

56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72

Indique trois aliments qui ne peuvent pas être consommés et dis chez qui.

<i>Aliments interdits ou qui ne peuvent pas être consommés.</i>	<i>Chez qui?</i>
73.	
74.	
75.	

73	74	75

Texte 3

« Clément, mon frère de 15 ans polyhandicapé, m'a apporté plus de tolérance, d'attention, de sensibilité envers les difficultés des autres. Je lui dois aussi une certaine philosophie : profiter de la chance que j'ai d'être valide. Je me force à tourner les choses en dérision quand ça ne va pas. Un défi à la vie, en quelque sorte. Le pendant, c'est que je suis parfois un peu trop dans l'excès, comme si je voulais vivre pour deux. J'ai un caractère impulsif, l'envie de tout faire maintenant par peur de l'avenir. Je porte également un fort sentiment de révolte contre les injustices, quelquefois teinté d'amertume : J'ai beaucoup de mal avec l'affirmation *On naît tous égaux*. Ma sensibilité à fleur de peau me pousse parfois à des colères simplistes. Plus jeune, je prenais très mal tout ce qui m'arrivait de négatif. Mais je me suis aussi forgé une carapace qui m'aide à encaisser pas mal de choses, je me suis endurci sans me replier sur moi-même. Il m'est cependant toujours difficile de lutter contre ce sentiment de culpabilité, cette sensation de m'échapper parce que mes parents doivent s'occuper tous les jours de mon frère alors que moi, je fais ma vie ailleurs».

Nicolas Viennot, 18 ans, étudiant
tiré du *Courrier du lecteur*

Coche la bonne solution.

76. De quel type de document s'agit-il?

- Un témoignage publié dans un journal.
- Une lettre écrite à un frère handicapé.
- Un extrait de roman autobiographique.
- La réponse d'un psychologue.

77. Le thème principal du document est

- la tolérance entre frères.
- la façon dont on traite les handicapés.
- le rapport entre parents et enfants.
- la cohabitation avec un handicapé et ses conséquences.

78. L'expérience d'avoir un frère polyhandicapé a développé chez Nicolas

- une très grande fragilité.
- une vision négative de la vie.
- une meilleure compréhension des autres.
- une capacité à prendre tout au sérieux.

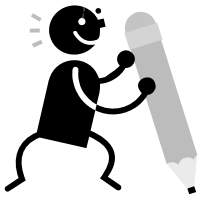
79. Pourquoi Nicolas se sent-il coupable?

- Parce qu'il s'est créé une carapace.
- Parce qu'il ne profite pas assez de la vie.
- Parce qu'il se met souvent en colère.
- Parce qu'il a l'impression de ne pas assumer ses responsabilités.

80. Quels sont les adjectifs qui qualifient le mieux le comportement de Nicolas face à la vie?

- Indifférent et solitaire.
- Joyeux et rêveur.
- Insouciant et ironique.
- Attentif et sensible.

76	77	78	79	80



Expression écrite

81 à 84.

Premier exercice

Tu pars avec ta classe pour un voyage à Paris.
Tu vas dormir à l'auberge de jeunesse «Le d'Artagnan».

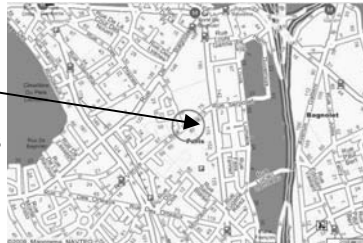
Remplis le formulaire d'inscription de l'auberge de jeunesse
"Le d'Artagnan" à Paris.



Paris "Le d'Artagnan"



80, rue Vitruve - 75020 - Paris
Tel. : 33 (0)1 403 23456
Fax : 33 (0)1 403 23455
paris.le-dartagnan@fuaj.org



Fiche d'inscription

81. Nom _____ Prénom _____

82. Nationalité (écrire la nationalité en toutes lettres) _____

83. Âge _____


84. Combien de temps vas-tu rester? _____

81	82	83	84

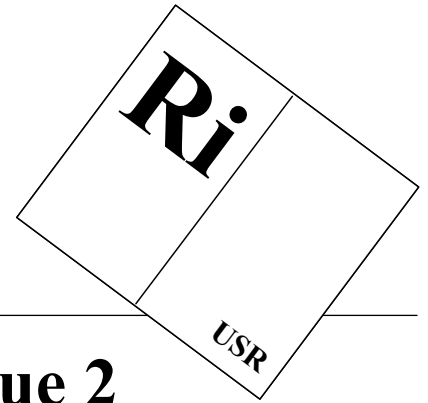
Deuxième exercice

Après deux jours tu écris une brève carte postale à un membre de ta famille ou à un ami/une amie. Parle de l'auberge, de la nourriture, du temps météorologique et de tes activités. Voici quelques idées qui peuvent t'inspirer.



<p style="text-align: right;">Paris, le _____</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	 <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---

Critères d'évaluation	
85	respect de la consigne
86	clarté morphosyntaxique, orthographique et lexicale



Valutazione Riforma 3 - Lingue 2

Prova di tedesco – Fila A

--	--	--

Nome: Cognome:

Sesso: F M Anno di nascita: 19

Sede: Classe: IV

Corso di tedesco in III A B CP Diff. integrata
Corso di tedesco in IV A B CP Diff. integrata
Corso opzionale di francese in III Sì No
Corso opzionale di francese in IV Sì No

Quale/i lingua/e parli solitamente a casa?

Se parli più lingue, puoi dare più risposte (massimo quattro lingue)

- 1 Italiano
- 1 Dialetto ticinese o regionale italiano
- 1 Tedesco
- 1 Svizzero tedesco
- 1 Francese
- 1 Inglese
- 1 Romancio
- 1 Spagnolo
- 1 Portoghese
- 1 Turco/Curdo
- 1 Croato/Serbo/Sloveno
- 1 Altra lingua, quale?

Viel Glück!

Toi! Toi! Toi!



Hörverstehen (Teil 1)

Du hörst fünf Informationen am Anrufbeantworter.
Lies zuerst die Notizzettel.
Ergänze sie dann, wie im Beispiel.
Du hörst die Texte **zweimal**.



Beispiel:

0

Frau Möggel

Lydia kann nicht zur
Klavierstunde kommen

3

Mami

Einkaufen: ein _____,
1 l Milch, Tee und 1 kg Äpfel

1

Timo

Darf nicht weg, muss Zimmer
aufräumen: Oma kommt am

4

Nobby

Fußballspiel im Olympiastadion
U-Bahn: Treffen um 15.30 Uhr
an der _____

2

Fenja

Abholen: Flugzeug kommt
um _____ Uhr an

5

Sandra

Hat jetzt auch ein Handy
Nummer:
1762 / _____

1	2	3	4	5



Hörverstehen (Teil 2)

Du hörst fünf Informationen aus dem Radio.
 Zu jedem Text gibt es eine Aufgabe.
 Kreuze die richtige Lösung an (a, b oder c), wie im Beispiel.
 Du hörst jeden Text nur **einmal**.



Beispiel:

0. Was gibt es nächste Woche?

- a. eine Geburtstagsparty
- b. ein Fußballspiel
- c. ein Konzert

8. Es gibt billige Eintrittskarten

- a. für das Hockeyspiel
- b. für das Schwimmbad
- c. für das Kino

6. Wie wird das Wetter am Wochenende?

- a. Es wird wärmer
- b. Es wird kälter
- c. Es bleibt gleich

9. Was gibt es bei Tommy Matuschek?

- a. deutsche Lieder
- b. Grüße
- c. Informationen aus Italien

7. Was hört man um 21.00 Uhr im Radio?

- a. ein Bericht über Deutsche
- b. ein klassisches Konzert
- c. Nachrichten

10. Was kann man diese Woche gewinnen?

- a. eine Fahrt nach Versailles
- b. einen Theaterbesuch
- c. zwei Konzertkarten

6	7	8	9	10



Hörverstehen (Teil 3)

Du hörst ein Gespräch. **Wann** besucht man was? Ordne zu und notiere den Buchstaben, wie im Beispiel. Du hörst den Text **zweimal**.

	Sehenswürdigkeit	
0	Rathaus	<i>I</i>
11	Museum	
12	Markt	
13	Dom	
14	Altstadt	
15	Rhein	



A nach der Mittagspause

D zwei Stunden später

G nach der Führung

B um 16 Uhr

E um Viertel vor eins

H am Nachmittag

C jeden Dienstag, Freitag und Samstag

F fünf Minuten später

~~I um 9 Uhr~~

11	12	13	14	15



Leseverstehen (Teil 1)

Lies zuerst die zehn Titel. Lies dann die fünf Texte und entscheide, welcher Titel (a-j) zu welchem Text (16-20) passt. Fünf Titel passen nicht. Ordne zu.

- a **Jedes Jahr neue Hotels in Lappland**
- b **Ein Sportplatz für 555 Personen**
- c **Handy-Nachrichten sind billig**
- d *Im Sommer ist es weg!*
- e **So geht es mir heute**
- f **250 Jahre Mozartkugeln**
- g **Hilfe für arme Schüler**
- h **Das musikalische Genie**
- i **Flugzeug der Superlative**
- j **Mit dem Koffer zur Schule**

16

In Lappland, in Schweden, steht ein Eishotel! Weil Lappland ganz weit im Norden liegt, wird es dort immer sehr kalt und es schneit viel. In diesem Hotel ist alles aus Eis: sogar die Betten! Wenn man dort wohnen möchte, dann muss man sich warm anziehen. Im Hotel gibt es tolle Skulpturen aus Eis. Man kann dort aber nicht das ganze Jahr wohnen. Da es im Frühling in Schweden recht warm wird, schmilzt langsam das ganze Hotel einfach dahin.

Im Herbst, wenn es richtig kalt ist, wird das Eishotel wieder aufgebaut. Das heißt, dass das Hotel jedes Jahr neu gebaut werden muss! Es dauert ungefähr fünf Wochen, bis es fertig ist und es werden fast fünf Millionen Kilogramm Eis und Schnee gebraucht!



17

Immer wieder ändert sich bei Handys etwas und der neueste Hit ist das Mobiltelefon "Emoty". Das kommt vom englischen Wort "emotion", was "Gefühl" bedeutet. Wenn man es streichelt, drückt oder schüttelt, geht das Gefühl ins Telefon rein. Für jedes Gefühl gibt es im Handy eine bestimmte Comicfigur. Die Figuren heißen Laura, Joey und Wobble und können zehn verschiedene Gefühle wie Freude, Liebe, Trauer oder Ärger zeigen. Je nach Laune kann der Handybesitzer sein Gefühl und die Figur dazu an Freunde schicken. So wissen diese genau, wie es ihm geht. Diese Nachrichten kosten aber ziemlich viel, mindestens 39 Cent.

18



Der Airbus A380 ist das größte Passagierflugzeug der Welt. Er ist groß wie ein Sportplatz und an Bord haben mindestens 555 Menschen Platz. Die Tragflächen sind sogar so riesig, dass 70 Autos darauf parken könnten. Innen hat der neue Airbus zwei Stockwerke, auf denen die Passagiere sitzen. Außer den normalen Sitzreihen können in einen A 380 Billardräume, Cocktailbars, Duschen und sogar eine Bibliothek eingebaut werden. Allerdings gibt es diese tollen Sachen nur für die Passagiere der ersten Klasse. Und so ein Flug ist richtig teuer.

20

19

Das Uno-Kinderhilfswerk UNICEF bringt jedes Jahr zahlreiche sogenannte „Schulen im Koffer“ und Unterrichtsmaterialie in Katastrophengebiete der ganzen Welt. Mit einer „School in a Box“ kann man sehr schnell und unkompliziert eine Schule für 80 Kinder einrichten. Sie kostet 150 Euro und enthält unter anderem Hefte, Bleistifte, Kreide, Tafeln, Radiergummis und viele Schulutensilien.



Vor zwei Jahren wurde eine der größten Geburtstagspartys in der Musikgeschichte gefeiert: Am 27. Januar wäre Wolfgang Amadeus Mozart 250 Jahre alt geworden. Deshalb liessen die Österreicher, die Deutschen und viele andere Länder den bekannten Komponisten hochleben. Besonders in seiner Heimatstadt Salzburg und in Wien wurden neue Museen und Ausstellungen eröffnet und Konzerte organisiert. Von Mozart gibt es zahlreiche weltberühmte Opern, wie "Die Entführung aus dem Serail" und "Die Zauberflöte". Jeder kennt den Namen Wolfgang Amadeus Mozart. Sein Leben wurde bereits für das Kino verfilmt, und sogar Schokoladenkugeln mit Marzipanfüllung tragen seinen Namen!

Lösung:

16	17	18	19	20



Leseverstehen (Teil 2)

Lies den Zeitungsartikel „Hoch hinaus mit dem Rollstuhl“ und löse die fünf Aufgaben (21-25) zum Text.

Hoch hinaus mit dem Rollstuhl

- 5 **Verrückt? Unglaublich? Oder einfach bewundernswert? Der gehbehinderte 15-jährige Aaron Fotheringham aus Las Vegas (USA) überrascht sein Publikum immer wieder. Die Tricks und Stunts, die er mit seinem Rollstuhl zeigt, machen sogar Skatern und BMX-Profis Konkurrenz.**

Aaron kann nicht laufen. Seit er acht Jahre alt ist, sitzt er im Rollstuhl. Doch trotzdem vollbringt er sportliche Höchstleistungen!

- 10 Als er vor sechs Jahren in einen Skate-Park ging, wo sein Bruder mit seinem BMX-Rad übte, beschloss er, auch einmal auf die Rampe zu gehen, und zwar mit seinem Rollstuhl! Besonders die Halfpipe faszinierte ihn. Er trainierte so lange, bis er die schwierigsten Kunststücke machen konnte. Damit hatte Aaron eine neue Sportart erfunden, die er "Hardcore-Sitting" nannte, was ungefähr "Extremes Sitzen" bedeutet. Wie beim Skaten oder Biken, muss man möglichst spektakuläre Tricks zeigen. Stürze gehören dabei
- 15 natürlich dazu. Aber Dank Helm, Knie- und Ellbogenschonern hat er sich zum Glück noch nie richtig wehgetan.

- 20 Im Sommer 2006 gelang ihm dann, was noch niemand vor ihm geschafft hatte: der Backflip, also ein Rückwärtssalto. Und im Januar war nun Aaron auch in Europa, in Deutschland und in der Tschechischen Republik, um dieses Kunststück zu zeigen. Seine Konkurrenten bei diesen Turnieren waren allerdings Teenagers auf BMX-Rädern, denn Gegner im Rollstuhl gibt es bisher nicht.

- 25 Aaron hofft, dass sich das bald ändert und richtige Wettkämpfe im "Hardcore-Sitting" organisiert werden. Er wünscht sich, dass sein Erfolg anderen Menschen mit Behinderungen Mut macht und will zeigen, dass man auch als Rollstuhlfahrer zu außergewöhnlichen Höchstleistungen fähig ist.



Aaron will anderen Menschen mit Behinderungen Mut machen.

(nach einem Beitrag von A. Schäfer)

Lies die Aufgaben 21-25. Welche Lösung (a, b oder c) ist richtig? Kreuze an.

21. Aaron kam mit
a. 6 Jahren in den Rollstuhl.
b. 8 Jahren in den Rollstuhl.
c. 15 Jahren in den Rollstuhl.
22. Aaron hatte die Idee für
a. einen neuen Skate-Park.
b. einen neuen Rollstuhl.
c. eine neue Sportart.
23. Das neue Kunststück von Aaron heißt
a. Halfpipe.
b. Hardcore.
c. Backflip.
24. Seine Konkurrenten in Europa waren
a. Jugendliche im Rollstuhl.
b. Jugendliche ohne Handicap.
c. Erwachsene.
25. Aaron will mit seiner Sportart
a. ein positives Beispiel für behinderte Menschen sein.
b. gesunden Menschen Mut machen.
c. wieder gesund werden.

21	22	23	24	25



Leseverstehen (Teil 3)

Lies zuerst die 10 Situationen (26-35) und dann die 12 Anzeigen (a-l). Welche Anzeige passt zu welcher Situation? Du kannst jede Anzeige nur einmal verwenden. Zwei Anzeigen passen nicht.

	Anzeige
26. Deine Oma und dein Opa lieben es romantische Städte zu besuchen und Schlösser zu besichtigen.	_____
27. Deine alte Gitarre ist kaputt: Du suchst deshalb eine Neue, die aber nicht viel kosten darf.	_____
28. Deine Eltern tanzen gerne und möchten auch einige latein-amerikanische Tänze lernen.	_____
29. Du suchst allerlei Infos über deinen Lieblingsschauspieler und bittest andere, dir dabei zu helfen.	_____
30. Deine kleine Schwester ist traurig, weil ihre <i>Barbie</i> einen Arm verloren hat.	_____
31. Du sammelst alles, was mit deinem Lieblingsfußballclub zu tun hat.	_____
32. Dein kleiner Bruder mag Abenteuerbücher und -filme.	_____
33. Du machst dir Sorgen, weil du Angst hast zu dick zu werden.	_____
34. Du interessierst dich für einen Deutschkurs im Sommer.	_____
35. Dein Cousin ist ein Musikfan und hat nicht genug Geld, um sich seine Lieblings-CD zu kaufen.	_____

a

Ein fettes Problem: Übergewicht
Vortrag von Dr. Johannes Klemp
16. Juni 2008, 18.00 Uhr, Gemeindesaal Böblingen

Immer mehr Kinder und Jugendliche in Deutschland wiegen zu viel. Warum ist das ein Problem? Übergewicht kann für die Gesundheit gefährlich sein und zu Diabetes, Gelenkschäden, Herzproblemen und Depressionen führen.
Keine Voranmeldung - Eintritt frei

b

Heiße Musik – halber Preis!
 Jetzt heißt es aufgepasst. Wir ziehen um und räumen deshalb unser Lager: Alle Musikinstrumente 50% billiger. Da sparst du wie noch nie! Nur solange der Vorrat reicht.
Musikcenter am Stadthaus – Tel. 033 278 19 45

c

Was macht Hamburg aus?
 Hamburg ist einzigartig. Hamburg ist seit 100 Jahren Millionenstadt. Der Hafen macht aus Hamburg das Tor zur Welt. Hamburg ist eine Weltstadt – vielfältig und spektakulär. Hamburg reicht von der schicken Alster und edlen Einkaufstraßen bis zum jugendlichen Flair in Schanze und Karolinenviertel. Der Kontrast zwischen der mondänen Hafen-City und bescheidenen Wohnvierteln - ist es das, was Hamburg ausmacht?

hamburg.de

d

Gratis-Hits

aus dem Web. Am 30. Mai ist Download-Day! Wer sich unter www.dday.de anmeldet, kann bis zu 30 Songs kostenlos downloaden. 100'000 Hits im Angebot!!!

e

Alles über Johnny Depp!

Suche Zeitungsausschnitte, Posters, usw. Wenn möglich gratis. Oder du kannst einen Wunsch angeben, dann kann ich dir vielleicht auch etwas schicken.

Katja Hotz, 4543 Deitingen

f

Walzer, Tango, Fox-Trott ... und viel mehr!

Verlangen Sie unseren Kursprospekt.
Tanzschule Carmen Steiger
Beromünsterstr. 25
8007 Zürich
Tel. 044 3269043

g



Humboldt-Institut Lindenberg (D)

Deutsch-Intensivkurse von 2 Wochen bis zur Dauer eines Jahres mit jeweils 30 Unterrichtsstunden pro Woche für Jugendliche (14 bis 17 Jahre) und 25 Unterrichtsstunden pro Woche für Junioren (10 bis 14 Jahre).
www.humboldt-institut.org

h



Salsa
Lambada
Bachata
Merengue

Info:

www.salsanama.ch

k



Ein Tag in Heidelberg

Heidelberg gilt als eine der schönsten deutschen Städte. Das harmonische Ensemble von Schloss, Altstadt und Fluss inmitten der Berge inspirierte bereits die Dichter und Maler der Romantik und fasziniert auch heute noch Millionen von Besucherinnen und Besuchern aus aller Welt.

Die voraussichtlich anstehende Aufnahme Heidelbergs in die UNESCO-Welterbeliste 2007 unterstreicht die Einmaligkeit Heidelbergs.

Infos: www.heidelberg.de

i



Eugen, Wrigley, Bäschteli und Eduard haben nur ein Ziel: den sagenhaften Schatz vom Titicacasee zu finden. Dafür jagen sie quer durch die ganze Schweiz - und ihre Eltern sind ihnen stets dicht auf den Fersen.

Buch/DVD: Fr. 25.-

l

Ich bin ein Superfan vom Hamburger SV und sammle alles über den Club. Wer kann mich mit Fotos, Zeitungsausschnitten, Posters, Gadgets, usw. in meiner Sammlung unterstützen? Mögliches Tauschmaterial vorhanden.
frank.fetz@m-online.de

j

Puppen&Teddybären-Atelier

Repariere eure Lieblingspuppen,
kranken Bären und Stofftiere

E. Steiner, Tel. 02/7514659

26	27	28	29	30	31	32	33	34	35



Sprachbausteine (Teil 1)

Lies den Brief. Welches Wort (a, b oder c) passt in die Lücken 36-45? Kreuze an.

Basel, 6. April 2008

Liebe Sandra,

ich habe eine ganz tolle Nachricht! Nun ist es sicher: Im nächsten Sommer **[36]** meine Lieblingsgruppe „Four4you“ in die Schweiz. Ich freue mich jetzt schon wie ein kleines Kind darauf. Du weisst ja, wie sehr ich die mag. Ich finde sie einfach super. Ich kann ihnen stundenlang zuhören, aber ich kann **[37]** nicht genau sagen, was mir an ihnen besonders **[38]**. Ist es der Hip-Hop-Rhythmus, sind es die Texte ihrer Lieder oder sind es vielleicht vor allem die netten Boys?

Ich weiss es nicht, aber das spielt ja auch keine Rolle. Wichtig ist, **[39]** sie endlich mal in Basel auftreten und ich sie live erleben kann!

Magst du sie auch noch immer? Hast du bei der Gelegenheit Lust zu uns zu kommen?

Vielleicht mit **[40]** Schwester Anna? Raum haben wir in unserem Haus mehr als genug, ihr seid also herzlich **[41]**. Ihr könnt im Mansardenzimmer unter **[42]** Dach wohnen und auch ein paar Tage hier bleiben.

Oder hast du sonst schon etwas vor? Gib mir bitte ganz schnell Bescheid, denn es werden tausende von Fans **[43]** der ganzen Schweiz erwartet und ich möchte noch diese Woche die Tickets bestellen. Damit du entscheiden kannst, möchtest du natürlich bestimmt noch wissen, **[44]** und wo die Band spielt. Also, das Konzert findet am 24. August statt: Wenn es nicht regnet, im Sankt-Jakob-Stadion und sonst in der **[45]** Messehalle. Im Sommer ist es natürlich draussen schöner, aber jedenfalls sind für uns beide Orte mit dem Tram problemlos zu erreichen.

Lass mich also bald wissen.

Tschüs

deine Barbara

PS. Findest du das Foto der Band nicht auch Klasse?



36. a. ist
b. kommt
c. spielt

39. a. weil
b. dass
c. denn

42. a. den
b. das
c. dem

45. a. neu
b. neue
c. neuen

37. a. dich
b. dir
c. du

40. a. dein
b. deine
c. deiner

43. a. in
b. aus
c. bei

38. a. mag
b. liebe
c. gefällt

41. a. eingeladen
b. einladen
c. ladet ein

44. a. wann
b. wer
c. warum

36	37	38	39	40	41	42	43	44	45



Sprachbausteine (Teil 2)

Welche Wörter (A-O) passen in die Lücken 46-55? Du kannst jedes Wort im Kasten nur einmal verwenden. Ordne zu. Fünf Wörter passen nicht.

Mail

Von: Markus

Gesendet: 02.04.2008, 13:40 Uhr

An: Karlheinz

Betreff: Gruß



Hallo, Karlheinz!

Ich habe eine schöne Nachricht: Wir sind umgezogen. Wie du schon weisst, haben wir fast acht Jahre in einem Hochhaus gewohnt, [46] direkt an der Hauptsstrasse liegt. Im Haus haben über dreihundert Leute gelebt. Zum Glück hat mein Vater eine neue Stelle bekommen und wir konnten vor einem Monat [47]. Wir wohnen nun in einem Zweifamilienhaus. Unsere Wohnung hat fünf Zimmer und liegt im ersten Stock.

Mein Zimmer gefällt mir sehr: Es ist zwar nicht sehr gross, aber dafür sehr [48]. Es hat zwei Fenster und einen grossen Balkon und ist sehr ruhig. Am Morgen wecken mich die [49] und nicht der Strassenlärm.

Im Haus wohnt auch ein anderer Junge. Er heisst Thomas und ist ein Jahr [50] als ich. Wir sind gute Freunde [51] und unternehmen einiges zusammen.

Im *Attachment* findest du ein Foto von uns zwei. Wie du sehen kannst, sieht er recht gut aus und alle Mädchen in der Schule sind deshalb in [52] verliebt. So haben wir natürlich immer viel zu reden, wenn wir uns treffen.

Ich fahre hier mit dem Rad zur Schule. Das ist [53] und macht mir Spass. Ich muss natürlich etwas früher [54], aber das ist nicht so schlimm. Wenn aber das Wetter schlecht ist, dann fahre ich mit dem Bus.

Kommst du mich bald besuchen? Es wäre sehr schön! In unserer neuen Wohnung gibt es jetzt Platz genug auch für [55]!

Ich warte auf deine Mail.

Tschüs!

Markus

A aufstehen

D ihn

G dass

J geworden

M umziehen

B Autos

E älter

H hell

K das

N weniger

C gesund

F gewesen

I mich

L Vögel

O dich

Lösung:

46	47	48	49	50	51	52	53	54	55



Schriftlicher Ausdruck

Du möchtest Jugendliche aus der deutschen Schweiz kennen lernen und dein Deutsch üben. In einer Jugendzeitschrift findest du den folgenden Brief:

2. April 2008

Hallo!

Ich heisse Karin und bin 15 Jahre alt. Ich wohne in Zürich und besuche die 3. Klasse der Sekundarschule. Ich suche Jungs oder Mädchen zwischen 14 und 17, die Lust haben mit mir einen Brief- oder Mailkontakt aufzunehmen. Hast du vielleicht Interesse? Damit du entscheiden kannst, ob du mir schreiben sollst oder nicht, gebe ich dir nun einige Informationen über mich.

Also, ich bin gross und schlank, habe lange blonde Haare und braune Augen. Meine Freunde sagen immer, dass ich ein Paris-Hilton-Typ sei, das ärgert mich aber, denn Paris gefällt mir überhaupt nicht. Was meinst du? Magst du sie? Oder findest du sie auch blöd?

In meiner Freizeit lese ich viel und schreibe besonders gerne. Ich sitze deshalb oft stundenlang vor dem Computer. Ich weiss, dass das ungesund ist, aber ich kann es einfach nicht lassen. Wie ist das bei dir? Bist du auch so PC-fanatisch? Oder treibst du vielleicht eher Sport? Ich bin nicht sehr sportlich, aber ich spiele ganz gerne Tennis und bin ein echter Roger-Federer-Fan. Findest du ihn nicht auch klasse? Oder magst du vielleicht ganz andere Sportarten? Welche? Und wer ist dein Idol?

Meine Lieblingsfächer sind die Fremdsprachen. In der Schule lerne ich Englisch und Französisch, einmal in der Woche besuche ich auch noch einen Italienischkurs. Was sind deine Lieblingsfächer? Wie viele Sprachen sprichst du? Kannst du schon gut Deutsch?

So, das nächste Mal erzähle ich dir weiter. Übrigens, hast du Lust bekommen mir zu schreiben? Ich hoffe es sehr!

Tschüs
Karin

Antworte Karin. Schreibe in deinem Brief zwei Informationen zu jedem Punkt:

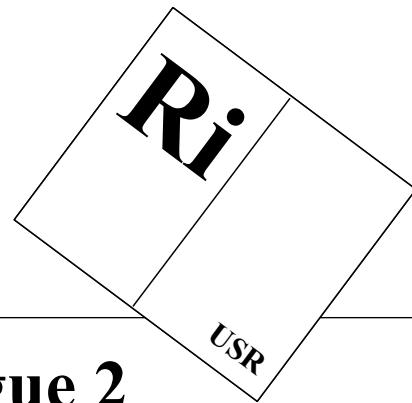
- Paris Hilton
- Freizeitaktivitäten
- Sportaktivitäten / Sportidol
- Lieblingsfächer / Sprachen

Vergiss Datum und Anrede nicht und schreibe auch eine passende Einleitung und einen passenden Schluss.

Schreibe hier die Antwort:

A large rectangular area with horizontal lines for writing, resembling a sheet of lined paper. The lines are evenly spaced and extend across the width of the box. There is a small grey shadow effect at the bottom right corner of the box, suggesting it is a page from a notebook.

Berücksichtigung der Leitpunkte	56	
Kommunikative Gestaltung	57	
Formale Richtigkeit	58	



Valutazione Riforma 3 – Lingue 2

Prova di inglese – Fila A

--	--	--

Nome: Cognome:

Sesso: F M Anno di nascita: 19

Sede: Classe: IV

Corso di tedesco in III A B CP Diff. integrata
Corso di tedesco in IV A B CP Diff. integrata
Corso opzionale di francese in III Sì No
Corso opzionale di francese in IV Sì No

Quale/i lingua/e parli solitamente a casa?

Se parli più lingue, puoi dare più risposte (massimo quattro lingue)

- 1 Italiano
- 1 Dialetto ticinese o regionale italiano
- 1 Tedesco
- 1 Svizzero tedesco
- 1 Francese
- 1 Inglese
- 1 Romancio
- 1 Spagnolo
- 1 Portoghese
- 1 Turco/Curdo
- 1 Croato/Serbo/Sloveno
- 1 Altra lingua, quale?

Parte 1

Sentirete un resoconto fatto qualche anno fa dal ticinese **Paolo Quirici** quando era giocatore professionista di golf e partecipava regolarmente ai tornei internazionali di questa specialità. **Scegli**, tra le quattro proposte, la frase giusta e **cerchia** la lettera corrispondente (a-d).

1. Paolo Quirici was born in
a) Muzzano.
b) Sorengo.
c) Lugano.
d) Gentilino.
2. Paolo started playing golf when he was
a) 7.
b) 14.
c) 18.
d) 75.
3. When he was a teenager, Paolo
a) went to discos.
b) was often with his friends.
c) wasn't interested in golf.
d) played in a lot of tournaments.
4. Qualifying for the European Golf Tour
a) was easy.
b) was impossible.
c) was very difficult.
d) was very expensive.
5. Paolo Quirici
a) once won a golf tournament.
b) once finished 4th in a tournament.
c) never played in Switzerland.
d) was one of the top ten players in Europe.
6. In Switzerland
a) there are a lot of professional golf players.
b) professional sportsmen get little help.
c) people like taking risks.
d) golf is more popular than tennis.
7. The World Golf Tour
a) starts in Europe in February.
b) is only played in Europe.
c) comes to Europe in March.
d) organises 25 tournaments in Europe.
8. In winter, Paolo
a) teaches psychology.
b) is always away from home.
c) does a lot of fitness work.
d) lives in South Africa.

1	2	3	4	5	6	7	8

PARTE 2

Paolo Quirici parla del suo lavoro e della sua famiglia.

Completa le seguenti frasi inserendo nel riquadro **una sola parola** oppure **un numero**.

9. A golf tournament usually lasts days.

10. In the evening he goes out for a or a meal.

11. Many of his on the *Golf Tour* come from Europe.

12. Paolo can speak Italian, English, French, German and .

13. Paolo is away from his family for of the year.

14. In his job, he must a lot.

15. His ambition is to a golf tournament.

16. When he stops playing professionally, he wants to become a golf .

9	10	11	12	13	14	15	16

Parte 3 Siamo all'entrata di una scuola media inglese. Miss Plant incontra un allievo al termine delle vacanze estive.

A. A cosa si riferiscono i tre numeri sulla sinistra che appaiono nella conversazione e che riguardano le scuole in Inghilterra?

Con una freccia **abbina** un numero ad una delle espressioni, come nell'esempio.

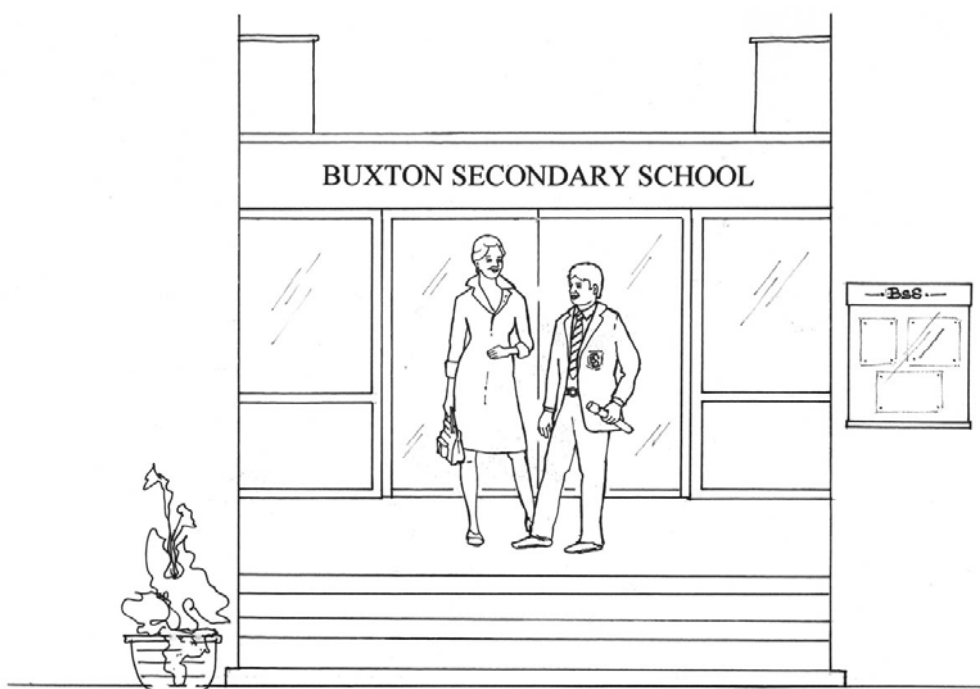
- | | | | |
|-----|-----------|---|---------------------------------|
| | 13 | → | minutes in a lesson |
| 17. | 20 | | students per class |
| 18. | 30 | | weeks holiday in a year |
| 19. | 35 | | teaching hours in a week |

17	18	19

B. Nella scuola inglese dove insegna Miss Plant, non si insegnano 4 delle materie presenti nell'elenco seguente.

Cerchia le materie non insegnate.

1. French / 2. German / 3. Italian / 4. Cooking / 5. Physical Education
 6. Clothes Making / 7. Religious Education / 8. Music



20	21	22	23

Leggi attentamente il testo. Le sette frasi che trovi a pagina 5 riprendono, usando parole diverse, alcune informazioni presenti nel testo.

Assegna a queste frasi un numero da 1 a 7 secondo l'ordine cronologico (e non come appaiono nel testo). La frase numero 1 è data come esempio.

Adventurer completes trip around the world

On 6 October 2007, British adventurer Jason Lewis finally came home, completing a 13-year, 74,000km circumnavigation of the globe using only his arms and legs: on a bicycle, a pedal boat, a kayak and roller skates. The 40-year-old arrived in Greenwich, London. **When Mr Lewis first left Greenwich on a bicycle on July 12, 1994, he was 26.** In an interview, after having completed the journey by pedalling across the Channel from Belgium, Lewis said he originally thought the journey would take three and a half years and not thirteen. The journey was often interrupted for weeks either because of illness or because Lewis and his team of supporters needed to work to get money to continue.

Lewis originally travelled with Steve Smith, a university friend who had first started preparing the project in 1992. After pedalling across the channel and cycling down to Portugal, the two friends began pedalling across the Atlantic in their 8 metre boat, called Moksha, reaching Miami in February 1995 after a 111 days.

Smith and Lewis then crossed the US separately, with Lewis using his inline roller skates for the 5,600km trip to San Francisco. Jason became the first person to do this. It was on this part of the journey that he was hit by a car and was badly injured breaking both legs. He spent nine months recuperating. It was another couple of years before he could make enough money to continue the project.

Smith and Lewis eventually met again in San Francisco. After cycling and kayaking down to South America they returned to San Francisco and eventually decided to cross the Pacific in 1998. After 54 days of pedalling and 2,400 miles they reached Hawaii. The two men finally separated here. Smith had had enough and left the project to write a book. Lewis eventually pedalled across the Pacific in 178 days, arriving in Australia.

There he was attacked by a crocodile which destroyed part of his kayak near the Barrier Reef. He then travelled across Australia and kayaked across into Asia, where he caught malaria in Laos, and was almost put in prison in Tibet as he walked through the Himalayas into India. He then cycled down to Mumbai and, with a friend, he pedalled across the Indian Ocean to Africa in 46 days.

While he was in Africa, he was thrown in prison by the military authorities on suspicion of being a spy when he was crossing into Egypt from the Sudan. After his liberation, he cycled through the Middle East visiting Jordan, Syria, and Turkey. He then rowed across the Bosphorus from Asia into Europe in August. Jason cycled quickly across Europe to Belgium before using Moksha for the last time.

Lewis said he hoped to use the expedition to raise money for humanitarian causes and draw attention to environmental problems, something he now feels passionately about.

Riordina le sei frasi con numeri dall'1 al 7, rispettando l'ordine cronologico dato dal testo.

24. Lewis spent a long time in hospital after nearly dying in an accident. _____
25. Smith finally abandoned the project. _____
26. He travelled through Africa before cycling across the Middle East. _____
27. Lewis and Smith crossed the Atlantic in a pedal boat. _____
28. He arrived in Australia before travelling through Asia. _____
00. **Jason Lewis left London in 1994.** 1
29. He pedalled across the English Channel from Belgium. _____

24	25	26	27	28	29

Leggi questo testo di 4 paragrafi prima di rispondere alle domande di pagina 7.

THE BEATLES

Founded in Liverpool during the late '50s by guitarists John Lennon, Paul McCartney, and George Harrison, with drummer Pete Best and Stuart Sutcliffe on the bass, The Beatles were initially a band, playing a British variation of American folk music.

The band, which had several names before arriving at *The Beatles*, then integrated numerous American rock & roll, rhythm & blues, and pop music influences in their playing and song-writing, especially the sounds of Buddy Holly, Chuck Berry, Little Richard, and Arthur Alexander.

People first noticed them in the early '60s in Hamburg, Germany, where many Liverpool bands played in local clubs, and this soon turned into success in Liverpool, where the band's mixture of solid American rock & roll and careful music expression made them different from the rest of the city's music scene.

Sutcliffe left the band in 1961 and McCartney took over on the bass guitar. The following year, Brian Epstein was amazed when he saw them the first time at a Liverpool club called "The Cavern". He immediately realised that the Beatles had great potential and soon became their manager. He put the boys in suits, but kept their long hair, giving them a look different from any other group around.

In that same year, the band signed an important recording contract and the group's line up was fixed: John Lennon, Paul McCartney, George Harrison and Ringo Starr.

On February 13, 1963 the Beatles appeared on the popular TV programme "Thank Your Lucky Stars" to promote their new single, "Please Please Me", and were seen by six million people! It was a fundamental moment in their career because the single became their first number one hit.

In November of 1963 their single "I Want to Hold Your Hand" became a number one hit in America. To the American teenagers their long hair, collarless suits, and Beatle boots were irresistible! The newspapers loved the fact they could always say something humorous and clever. America loved them! It was then that the word Beatlemania was born, to describe the intense enthusiasm and craze young teenagers had for The Beatles.

After 1966, the Beatles retreated into the studio. They didn't want to perform live any more. Instead, they produced album after successful album. The Beatles were indeed on top of the world! By 1969 they had created a considerable list of more than 300 songs that will always be remembered, including "Yesterday", "Penny Lane", "Michelle", "Yellow Submarine" and "Strawberry Fields Forever".

But in August 1969 John Lennon announced that he wanted to separate from the group. The public did not know this until April 10, 1970 when McCartney decided to formally dissolve the group. What the cause of their separation was, we don't really know. All we know is that people will never forget them.

The Beatles were definitely the most influential band of the last century. In 8 years, they changed not only rock and roll, but also the face of all music forever.

Leggi questo e-mail che hai appena ricevuto da un nuovo amico/amica inglese.

Hi _____ ,
(write your name)

How are you? School is almost over and we are going on a school trip next week. I'll never forget my visit to London with the class last June!! In those 4 days we did many things and visited many places like Buckingham Palace and the London Eye. I bought a lot of souvenirs. We had a great time except for the hostel, which was expensive and awful, and the train ride back to Buxton. We arrived home 8 hours late!!!

Please write to me about one of your trips. Where and when did you go? Who did you go with? How did you get there and how long did you stay? Where did you stay and what did you do? Did you have a great time or did you have problems?

Love,
Chris



Adesso rispondi al tuo nuovo amico/amica inglese con un messaggio di almeno 80 parole raccontando di un'indimenticabile gita scolastica di uno o più giorni, possibilmente non riprendendo parti di frasi già presenti nel suo e-mail !!
Ricordati di rispondere a tutte le sue domande !

Hi Chris,

Love,

(write your name)



41		Content and organization
42		Range
43		Accuracy

Completa il testo

Leggi il testo e decidi quale risposta (A, B, C oppure D) meglio conviene allo spazio corrispondente.

Cerchia la tua scelta. L'esercizio inizia con un esempio.



American film director Steven Spielberg was born (00) on December 18, 1947 and (44) _____ part of his youth in Arizona. He became one of the youngest television directors for Universal Studios in the late 1960s. His extraordinary television film, "Duel" (1972), gave him the opportunity to direct for the cinema, and a series of hits made (45) _____ the most commercially successful director of all time.

In fact his film "Jaws" (1975) was the first to receive more than \$100 million, a record (46) _____ he surpassed first with "E.T" (1983) and then with "Jurassic Park" (1993). Spielberg's love of older films was demonstrated with his "Indiana Jones" trilogy. Then came his fantasy version of "Peter Pan" and "Hook".

Spielberg is also known for his impressive historical films. The Holocaust drama "Schindler's List" (1993) stars Liam Neeson as a businessman who helped save hundreds of (47) _____ at the time of the persecution and the extermination of European Jews by Nazi Germany. It (48) _____ seven Academy Awards or Oscars, including Spielberg's first win as Best Director. Later he explored a slave revolt and trial in "Amistad" (1997) and got his second Oscar for the realistic World War II drama "Saving Private Ryan" (1998).

(49) _____ you know he also founded two film companies which produced several successful films. He really likes (50) _____ animated films! In fact he produced "The Lion King", "The Little Mermaid", "Aladdin", "Who Framed Roger Rabbit?", "Antz" and "Chicken Run". The animation department had great success in 2001 when they released the spectacularly popular "Shrek", followed by its huge sequel "Shrek 2". Then, they gave us "Shark Tale" and the popular "Madagascar".

Spielberg has received many honours during his distinguished career and is (51) _____ Hollywood's most famous, influential and successful film director!

Esempio

00

A on

B at

C in

D for

44

A said

B went

C spent

D studied

45

A it

B him

C he

D his

46

A which

B who

C where

D when

47

A films

B people

C actors

D parks

48

A wins

B winning

C won

D win

49

A Have

B Do

C Can

D Are

50

A make

B doing

C making

D do

51

A prepared

B made

C produced

D considered

44	45	46	47	48	49	50	51

Stampa:
Tipografia Torriani
Bellinzona

©
Divisione della scuola
Ufficio del monitoraggio
e dello sviluppo scolastico
6501 Bellinzona

Kathya Tamagni Bernasconi
Luana Tozzini Paglia

VR3
Riforma 3 della Scuola media:
esiti e processi

Le competenze degli allievi nelle lingue seconde
Rapporto finale

Ufficio del monitoraggio
e dello sviluppo scolastico
10.04

Prezzo: fr. 10.–

