

Le difficoltà incontrate dagli insegnanti nella valutazione della competenza comunicativa degli studenti arabofoni dell'università Blida 2

Nabila LARBI
Université Blida 2

Résumé

Le présent article sert à mettre en évidence les difficultés rencontrées lors de l'évaluation de la compétence communicative. Pour l'obtention des résultats scientifiques et objectifs, nous avons utilisé un questionnaire qui a été destiné aux enseignants du module de l'expression oral dont les résultats étaient élaborées et représentées avec critères statistiques.

Mots clés :

L'évaluation - l'expression oral - la compétence communicative
- la langue italienne - les difficultés.

■ الملخص

يهدف هذا المقال إلى تبين الصعوبات التي يواجهها أساتذة اللغة الإيطالية أثناء تصحيح وتقييم الكفاءة اللغوية للطلبة المعربين. باعتبار أن مادة التعبير الشفوي تعد من أصعب المواد من حيث التدريس والتقييم. ولتبيين الأسباب التي تخلق الصعوبات عمدنا إلى تشكيل استفسار وجه لأساتذة المادة من أجل الحصول على البيانات والمعلومات الإحصائية.

الكلمات المفتاحية :

التعبير الشفوي - الصعوبات - اللغة الإيطالية - التدريس و التقييم

■ Abstract

This article aims at defining the difficulties encountered by teachers in the communicative competence evaluation. And more specifically, the difficulties hindering the delicate and sensible didactic act in the education field of 'Evaluation'.

To highlight the difficulty causes, we have given to students during the oral expression subject matter a questionnaire, the results of which have been developed and represented in statistical criteria

Il presente articolo mira ad individuare le difficoltà che gli insegnanti incontrano nella valutazione della competenza comunicativa. In termini precisi le difficoltà che ostacolano, l'atto didattico più delicato e sensibile nel mondo scolastico "la valutazione".

Per evidenziare le cause delle difficoltà abbiamo somministrato agli insegnanti del modulo di Espressione orale un questionario, i cui risultati sono stati elaborati e rappresentati con criteri statistici.

Lo scopo di tale ricerca è quello di mettere in luce le cause che maggiormente influiscono sulla valutazione del parlato degli studenti e che rendono difficile l'accesso a quest'attività da parte degli insegnanti.

Introduzione

Dalla nostra modesta esperienza abbiamo notato che, l'uso del voto è spesso l'aspetto più importante e decisivo nella valutazione, mentre in una prospettiva più matura e attuale della pedagogia linguistica esso risulta l'elemento meno rilevante, perché la nozione di valutazione non può limitarsi alla "formulazione di giudizi" o alla determinazione di voti sugli esiti dell'apprendimento del discente ma, in realtà va al di là del voto. Si possono valutare i processi ed i metodi seguiti nell'insegnamento, si può usare la valutazione per determinare il livello di partenza (nei test d'ingresso), e quello intermedio e finale come si può usarla per promuovere ad un livello successivo o bocciare lo studente. Nel presente articolo ci interessa la valutazione della competenza comunicativa, una competenza che per la sua complessità e varietà di articolazione impone una metodologia e un approccio profondamente diverso rispetto alla valutazione di abilità e competenze linguistiche isolate. Ogni docente in genere valuta gli studenti seguendo criteri definiti da lui stesso perciò spesso uno stesso studente è apprezzato positivamente da un insegnante e negativamente da un'altro.

In merito a questo Thompson¹ (1988) dice : «Ciò che veramente conta non può essere contato» (w.I.Thompson, 1988, p.51)

Problematica

quale sono le cause maggiori che danno luogo alle difficoltà degli insegnanti nella valutazione del parlato degli studenti algerini ?

Partendo dalla citazione di Sebastiano Moncada² (2013) «... nell'atto valutativo non si può improvvisare o affidarsi all'intuito, si richiede ai docenti una preparazione metodologica e psicologica costantemente aggiornata... » (Sebastiano Moncada, 2013, p.446)

Abbiamo giudicato opportuno individuare le seguenti ipotesi :

- La professionalità degli insegnanti diminuisce la tensione legata alla difficoltà nella valutazione.
- Le formazioni ed i corsi di aggiornamento finalizzati alla valutazione garantiscono una buona valutazione e alleggeriscono le difficoltà.
- L'esigenza di adottare le stesse tecniche e gli stessi strumenti da parte degli insegnanti del modulo di "Espressione orale nell'insegnamento e nella valutazione.

La necessità di affidare la valutazione degli studenti a più docenti cioè assicurare una sorta di triangolazione in una valutazione.

Ci sembra opportuno definire il concetto di competenza comunicativa prima di affrontare il discorso della valutazione, dal momento che, secondo il nostro parere, la difficoltà non sta nella valutazione in sé ma nella complessità della competenza comunicativa che a sua volta, ha conosciuto un sempre maggior interesse da parte di linguisti, antropologi e ricercatori in glottodidattica.

1. Definizione di competenza comunicativa

La nozione della competenza comunicativa si collega a quella di competenza linguistica introdotta da Avram Noam Chomsky negli anni sessanta del secolo scorso. Tale nozione si opponeva quella di esecuzione linguistica (*performance*) vale a dire l'uso concreto della lingua da parte del parlante. Questa distinzione tendeva a superare la dicotomia introdotta da Ferdinand De Saussure tra *Langue e Parole*. La nozione chomskiana di competenza linguistica viene sottoposta a feroci critiche da parte di Dell Hymes (1972), dal momento che Chomsky faceva riferimento a un parlante ideale mentre la lingua

viene nel concreto usata nelle interazioni quotidiane dai parlanti. Le critiche a Chomsky rappresenteranno il primo passo verso il passaggio al concetto di competenza comunicativa che lungi dal superare quello di competenza linguistica la ingloba in una concezione più ampia. Dell Hymes³ (1972), così descrive e definisce la competenza comunicativa :

« La competenza comunicativa è un termine generale che indica conoscenza e abilità d'uso. Cioè la competenza comunicativa è una competenza complessa in cui la conoscenza delle regole di un codice linguistico si unisce alla capacità di usare tale linguaggio, in maniera appropriata, in determinati contesti sociali e in stretta relazione ad altri codici comunicativi non verbali. Giacché il membro di una comunità è tenuto a conoscere non solo le regole da essa usate, ma anche le norme per produrre ed interpretare qualsiasi atto comunicativo» (Dell Hymes, 1972, p. 272).

Due anni dopo, Colosimo⁴ (1974), definisce la competenza comunicativa come «capacità di riconoscere e produrre messaggi non soltanto grammaticalmente corretti ma anche personalmente motivati ed appropriati al contesto di situazione » (Colosimo, 1974, p.6).

Nel presente articolo, assumiamo la competenza comunicativa come una competenza complessa, costituita da competenze o sottocompetenze diverse Bachman⁵ (1990) :

competenza linguistica, competenza pragmatica, competenza strategica⁶. Tale modello vuole supportare l'attività valutativa, fornendo una struttura di riferimento sulle componenti da prendere in considerazione durante la sua messa in atto.

Nel 2001, il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue considera l'apprendente o l'utente della lingua, prima di tutto come un attore sociale che realizza compiti nei vari contesti e condizioni, mettendo in atto le sue competenze, che vengono usate in maniera strategica per giungere a un risultato, si aggiunge a questo l'obiettivo primordiale dell'insegnamento linguistico che cerca di rendere l'apprendente in grado di usare tutti i codici verbali e non verbali in un evento comunicativo, e non di essere capace solo a

costruire frasi grammaticalmente corrette. Con la pubblicazione del QCER elaborato dal Consiglio d'Europa⁷ (2002). Si arriva a proporre un modello di competenza comunicativa che si sviluppa su tre versanti: « competenze linguistiche. 2- Competenza sociolinguistica 3- Competenze pragmatiche». (QCER, 2002,p.134-150)

2. Definizione della valutazione

Dai prime ricerche docimologiche⁸ e didattiche la valutazione è considerata come l'elemento costitutivo del processo e del percorso insegnamento/apprendimento. Nel suo significato più ampio essa consiste nella raccolta sistematica di informazioni che sono alla base delle decisioni che a livello didattico si prendono. A questo aspetto la valutazione viene definita da M.Costa Corda, A. Visalberghi⁹ (1995) come segue:

« Su tutte le componenti dell'educazione guidata dalla necessità di assumere decisioni educative finalizzate a ben calibrare le ulteriori esperienze educative degli alunni e promuovere conoscenze, competenze a atteggiamenti indicati dai curricoli ». (M.Costa Corda, A. Visalberghi , 1995, p.372)

C. Orello¹⁰ (1996) definisce l'atto valutativo come :

«L'atto valutativo può essenzialmente definirsi come una assegnazione di senso-valore a un determinato evento o processo educativo (e agli oggetti, fatti, elementi che lo costituiscono)» (C. Orello,1996 : p129)

Relativamente allo scopo della nostra ricerca, quello di evidenziare le cause maggiori che rendono difficile l'atto della valutazione della produzione orale, abbiamo preso in esame una serie di studi e ricerche che confermano e supportano il nostro punto di vista prima di passare ad analizzare il questionario proposto agli insegnanti.

2.1. Le difficoltà maggiori nella valutazione risiedono negli atteggiamenti e punti di vista soggettivi che influiscono sul giudizio dei valutatori. Per questo è bene che la valutazione non sia individuale, cioè di un singolo valutatore, ma sia condotta invece da un gruppo di insegnanti, in modo da consentire una

valutazione più oggettiva e neutra, superando i limiti legati a tutti quei fattori individuali che possono inficiare il giudizio, come l'opinione circa i singoli studenti, i pregiudizi nei loro confronti, la stanchezza e il tempo a disposizione, ecc. Tra i fattori che incidono su una valutazione soggettiva, la letteratura in materia indica:

l'effetto alone, l'effetto Pigmalione, l'effetto stereotipia.¹¹ (Sono i fattori che influiscono in modo diretto o indiretto sui decisioni dei valutatori).

3. Descrizione del campione

Il campione su cui abbiamo lavorato è composto da trenta insegnanti, (13 uomini e 17 donne) di età compresa tra 22 e 60 anni.

Descrizione del questionario

Come si è già menzionato, il questionario è stato costruito per descrivere il campione "insegnanti" sotto il profilo sociolinguistico ed è suddiviso in tre blocchi.

Il primo blocco è finalizzato alla raccolta dei dati anagrafici, esperienza di lavoro e atteggiamento verso l'insegnamento dell'italiano.

Il secondo blocco è dedicato all'atto della valutazione, ma anche a chiarire il parere degli insegnanti verso certi nozioni collegate all'atto della valutazione.

Il terzo blocco si presenta sotto forma di un'intervista indiretta tramite domande dirette.

4. Analisi del questionario

Primo blocco :

domande :

1- Sesso :

F /M

F	M
56,66%	43,33%

2- Età: 22 a 60 anni

3- Da quanti anni lei insegna italiano?

I risultati delle due prime domande mostrano che il 56,66% del campione è costituito da donne e 43,33% da uomini . Riguardo all'età essi sono di età compresa tra 22 e 60 anni . In quanto alla terza domanda che riguarda l'esperienza di lavoro il risultato di essa va in parallelo con i risultati della seconda domanda l'esperienza oscilla tra 1 e 22 anni.

Le statistiche relative all'ultima risposta del primo blocco del questionario mostrano che per il 96,66% l'insegnamento dell'italiano è piacevole.

Solo una persona (equivalente al 3,33%) ha scelto la prima proposta *incoraggiante*.

Questo significa che il campione con il quale lavoriamo è un campione eterogeneo per sesso, età, ed esperienza di lavoro, ma omogeneo per quanto riguarda l'atteggiamento e la soddisfazione per il lavoro che svolge.

Secondo blocco :

Come sopra accennato, il secondo blocco è finalizzato alla raccolta delle informazioni relative all'atto della valutazioni, con l'analisi del secondo ed il terzo blocco proviamo a rispondere alla nostra problematica: quale sono le cause maggiori che danno luogo alla difficoltà per gli insegnanti nella valutazione del parlato degli studenti algerini ?

La prima domanda del secondo blocco : “I programmi del modulo di Espressione orale sono adatti ai livelli degli studenti? Si No Non molto.

riceve la percentuale di 26,66% di Sì, 40% No e 33,33 %un pò.

Le risposte alla domanda successiva (L'effettivo del gruppo classe disturba l'andamento delle lezioni?) si dividono in due percentuali quasi uguali cioè il 46,66 % hanno scelto la prima proposta (molto) mentre il 50% sono per la terza proposta (Un po'). E uno solo (= 3,33%) è per la seconda proposta (Poco).

7- Cosa significa la competenza comunicativa?

A questa domanda non abbiamo fatto le statistiche perché si tratta di una domanda che chiede una risposta aperta. Da tutti gli insegnanti sottoposti al questionario non abbiamo ricevuto la stessa risposta; ciò indica che la competenza comunicativa è la capacità di trasmettere messaggi in modo corretto e chiaro, ci sono alcune che hanno scritto che la competenza comunicativa è l'interazione tra lo studente e l'insegnante. Solo due di loro che hanno dato una risposta vicina a quello che intendiamo avere. Dicendo che la competenza comunicativa è la capacità di affrontare ogni situazione comunicativa usando un lessico abbastanza ricco e adatto. Anche la capacità di produrre un numero infinito di parole in situazioni comunicative diverse quello che è confermato da Hymes¹² (1972) :

« per comunicare, non è sufficiente conoscere la lingua, il sistema linguistico, è necessario saper fare in funzione in un contesto sociale » (D.Hymes, 1972, p. 272).

Da questa risposta emerge una delle difficoltà incontrate nella valutazione del parlato degli studenti di Blida 2. Il concetto della competenza comunicativa non è chiaro per i nostri colleghi, perciò non sono d'accordo per quale componente della competenza comunicativa lo studente viene valutato; vale a dire che loro stessi non sanno il vero senso della competenza comunicativa questo chiarisce il loro modo di valutazione. Secondo loro *“ognuno che trasmette”* un messaggio significa che è bravo è basta.

8- Cosa è la valutazione?

Neanche a questa domanda le risposte sono state uniformi e corrispondenti a quello che ci aspettavamo. Per gli insegnanti il solo fatto di dare giudizi oggettivi attraverso una serie di esercizi, o conoscere il livello degli studenti è veramente importante. Perciò su trenta insegnanti solo uno non ha dato una risposta generica, scrivendo che è un compito complesso che richiede una formazione specifica. È con questo genere di risposte che possiamo cambiare la situazione dell'insegnamento dell'italiano nella nostra Università. Dalle risposte

avute dalle domande numero 8 e 9 emergono le grande linee delle difficoltà nella valutazione del parlato degli studenti di Blida 2.

Concludiamo l'analisi della settima e ottava domanda del secondo blocco con la definizione di C.M Coonan¹³ (1990) secondo noi è la più pertinente allo scopo della nostra analisi.

«La competenza comunicativa implica una serie di sotto-competenze, come quella sociolinguistica, la testuale, la paralinguistica e l'extralinguistica. [...] La comunicazione dunque non è la somma di elementi discreti quanto invece la sintesi di più operazioni. [...] Per raccogliere dati su cui impostare una valutazione la più completa e attendibile possibile, si può ricorrere alle osservazioni accurate ed alla registrazione dei risultati dell'attività ad impianto comunicativo che si svolgono in classe. [...]».(C.M Coonan,1990, p.42)

Terzo blocco:

9- A quale modello ideale riferisce per valutare la competenza comunicativa degli studenti?

Nessun insegnante fa riferimento ad un modello preciso per valutare i suoi studenti.

10-Le sembra interessante stabilire contatti con altre università per unificare il modo di valutazioni"criteri per esempio?

Tutti sono d'accordo su questa idea. Per questo la percentuale è 100%

11- Lei ha già frequentato un corso di formazione nel settore della valutazione?

Quasi nessuno ha frequentato un corso di formazione per la valutazione : percentuale pari a 93.33%, solo uno ha risposto di Sì 6.66%.

12-Con i colleghi della stessa materia organizzate :

giornate di studio;

riunioni di coordinazione;

Seminari finalizzati alla formazione ed al perfezionamento ai fini della valutazione?

13-Nel vostro dipartimento adottate le stesse tecniche e strumenti per valutare gli studenti nel modulo di Espressione orale?

Alle due ultime domande del terzo blocco la percentuale è del 100%. Per la dodicesima hanno scelto la seconda proposta, mentre per la tredicesima tutti hanno risposto di No.

Dalle risposte del terzo blocco abbiamo scoperto le cause delle difficoltà nella valutazione del parlato. Queste sono riconducibili al fatto che :

- a- gli insegnanti non si sono formati nel settore della valutazione;
- b- non s'impegnano a fare giornate di studio;
- c- non si riferiscono a modelli di valutazione già elaborati da organismi specializzati in questo settore.

Infatti solo una formazione specifica e costante nel tempo garantisce il buon andamento del lavoro e diminuisce le difficoltà. La professionalità acquisita attraverso la formazione e l'esperienza, diminuiscono le difficoltà incontrate dell'insegnante del modulo di Espressione orale. Questa professionalità si acquisisce attraverso sia una formazione specifica che attraverso un'azione di valutazione costante che un docente può avere nel suo percorso d'insegnamento. Solo così si può pensare di ridurre le difficoltà. Le difficoltà saranno meno gravose se alla professionalità individuale si aggiunge quella collettiva quando la valutazione viene effettuata da un gruppo di insegnanti.

Questo è quanto viene confermato anche dalle ricerche fatte nella letteratura del testing Lunz¹⁴ & STAHAL (1990) « La formazione nella valutazione aumenta la coerenza e l'affidabilità dei test e riduce le differenze di severità tra esaminatori »(Lunz, 1990, p.425-444)

Una formazione generale, fatta una volta per tutte, potrebbe non bastare; per questo sono necessarie altre formazioni di breve durata prima di ogni sezione di valutazione : è quanto suggeriscono Lumley e McNamara¹⁵ (1995) «Ciò aumenta la coerenza e l'affidabilità delle scelte dei oltre a ridurre le differenze di severità tra esaminatori . (Lumley e McNamara,1995, 12.p. 54-71)

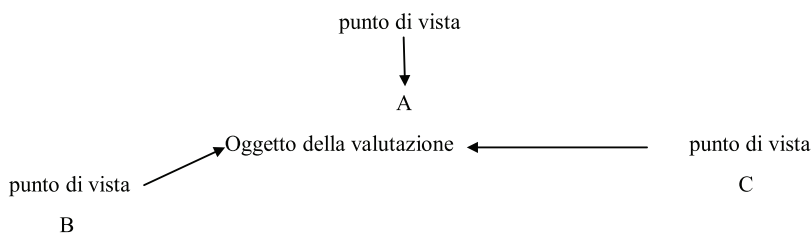
• Conclusioni

La causa prima delle difficoltà nella valutazione delle produzioni orali degli studenti è ravvisabile nella non precisa e condivisa concezione della competenza comunicativa da parte della maggior parte degli insegnanti intervistati.

A ciò si aggiunga il fatto che la valutazione è per lo più condotta da un solo docente, e quindi soggetta ai limiti e ai fattori di interferenza che abbiamo descritto sopra.

Per questo si propone che :

- gli insegnanti condividano preliminarmente la nozione di competenza comunicativa in tutti i suoi valori e sfaccettature, vale a dire su quale componente della competenza o sotto competenza comunicativa gli studenti vengono valutati;
- si organizzino riunioni di coordinazione, seminari, colloqui che trattino il tema della valutazione del parlato degli studenti stranieri “arabofoni”;
- si unifichi il sistema di valutazione della competenza comunicativa con le altre università e si tenga conto anche dei criteri di valutazione proposti nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue;
- si attuino forme di valutazione triangolare, vale a dire commissione di almeno tre docenti in modo che diminuiscano le difficoltà Tessaro¹⁶(2004).



Questa visione non è nuova nel nostro sistema algerino, viene infatti adottata nella valutazione degli esami di maturità, quando due insegnanti attribuiscono voti tra loro molto diversi si ricorre ad

una terza valutazione. Questa soluzione è stata sempre seguita per attenuare la soggettività e facilitare la valutazione.

E, infine, organizzare corsi per la formazione alla valutazione per gli insegnanti di lingue straniere, e in particolare per quelli di italiano.

Per concludere si può dire che il fatto che gli insegnanti valutatori non siano professionalmente preparati perché non sono formati, è causa e fonte dei problemi e anche della tensione che gli stessi insegnanti vivono sulla propria pelle quando devono affrontare il delicato compito di valutazione come uno studente parla la lingua straniera.

- 1- W.I.Thompson., Ecologia e autonomia, Milano, Feltrinelli, 1988, p. 51.
- 2-Sebastiano Moncada., La prova orale del concorso a cattedre nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado, Maggioli Editore, 2013, p. 446.
- 3- Hymes .D,Direction in sociolinguistics.Penguin Books, 1972, p. 270-272.
- 4- Colosimo,D'Addio,W.,Lingua straniera e comunicazione, Problemi di glottodidattica,Bologna, Zanichelli, 1974, p. 6.
- 5- Séminaire national, l'évaluation des compétences en langues vivantes, Paris, le 23 et 24 Novembre, 2006, p. 20-21.
- 6- competenza linguistica (conoscenza e capacità d'uso del codice linguistico proprio di una determinata lingua);competenza pragmatica (capacità di usare la lingua tenendo conto dello specifico contesto sociale in cui i parlanti si trovano);competenza strategica (capacità di utilizzare le componenti della competenza linguistica nel contesto, per raggiungere degli scopi, per valutare, pianificare, eseguire).In quanto alla competenza linguistica, essa, come accennato è suddivisa in competenza organizzativa e pragmatica. La competenza organizzativa si suddivide a sua volta in due parti:competenza grammaticale (lessico, morfologia, sintassi e fonologia/grafemica);competenza testuale (coesione e organizzazione retorica).La competenza pragmatica, anch'essa è divisa incompetenza illocutoria (composta dalle funzioni: ideativa, manipolativa, euristica, immaginativa);competenza sociolinguistica (sensibilità alle differenze dialettali, al registro, alla naturalezza, uso e interpretazione di riferimenti culturali e figure retoriche) (Bachman,1990,p. 85)
- 7- Consiglio d'Europa, Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione, trad. it. di Bertocchi D. e Quartapelle F., Milano-Firenze, RCS Scuola/La Nuova Italia-Oxford University Press (tit. or. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2002, p. 134-150.
- 8- Si intende con "**docimologia**" quella direzione particolare della pedagogia sperimentaleche si occupa del controllo scolastico.
- 9- M.Costa Corda,A.Visalberghi, Misurare e valutare le competenze linguistiche, Firenze, La nuova Italia, 1995, p. 372.
- 10- Orello C, Didattica e valutazione in M.Gennari, "Didattica generale"Studi Bompiani, 1996, p. 129 .
- 11- a-l'effetto alone: il voto di un compito dipende dai voti di compiti precedenti. Il valutare nell'a attribuire un punteggio tiene conto dei voti ricevuti dallo stu-

dente in altri momenti e compiti.

- b- l'effetto Pigmalione, studiato da Rosenthal e Jacobsen: l'insegnante valuta gli alunni in base ad aspettative pregiudiziali, positive o negative: le previsioni di successo o insuccesso vengono fatte sulla base delle informazioni disponibili.
 - c- l'effetto stereotipia: consiste nell'irrigidire il giudizio su di un alunno, escludendo la possibilità del cambiamento della sua situazione cioè la possibilità che l'allievo possa migliorarsi e evolversi sia in senso positivo che negativo.
- 12- Idem.
- 13- C.M COONAN, valutare gli apprendimenti linguistici:” Itest diffusi “, in” Le lingue del mondo” ,a.LV,n.1In Educazione linguistica e valutazione, Torino , Utet, 1990 , p. 42.
- 14- LUNZ M.E. & STAHAL J., Judgeconsistency and severityacrossgradingperiods, in *Evaluation and the Health Professions 13*, 1990, p. 425-44.
- 15- LUMLEY T. & MCNAMARA T., Rater characteristics and rater bias: implications for training, in *Language Testing12*, 1995, p. 54-71.
- 16- Tessaro F., “Fondamenti della valutazione scolastica. In Laboratorio Università Scuola RED-SSIS Veneto Corso di perfezionamento Teorie dell'istruzione e ricerca didattica, p7, AA 2004-2005.

■ Riferimenti bibliografici ■

- COLOSIMO A., *Lingua straniera e comunicazione. Problemi di glottodidattica*, Zanichelli, Bologna, 1974.
- COONAN M., *Valutare gli apprendimenti linguistici:*” Itest diffusi “, in” Le lingue del mondo” ,a.LV,n.1In Educazione linguistica e valutazione, Torino, 1990.
- CONSIGLIO D’EUROPA., *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, trad. it. di Bertocchi D. e Quartapelle F., Milano-Firenze, RCS Scuola/La Nuova Italia-Oxford University Press (tit. or. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2002).
- HYMES D., *Direction in sociolinguistics*. Penguin Books, 1972.
- LUMLEY T. & MCNAMARA T., *Rater characteristics and rater bias: implications for training*, in *Language Testing* 12, 54-71, 1995.
- LUNZ M.E. & STAHAL J., judgeconsistency and severityacrossgradingperiods, in *Evaluation and the health Professions* 13, 425-44, 1990.
- MCOSTA C, A.VISALBERGHI, *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La nuova Italia, Firenze, 1995.
- ORELLO C., *Didattica e valutazione* in M.Gennari, “*Didattica generale*” Studi Bompiani, 1996.
- SEBASTIANO M., *La prova orale del concorso a cattedre nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado* Maggioli Editore, 2013.
- SEMINAIRE NATIONAL « *L'évaluation des compétences en langues vivantes* » Paris, le 23 et 24 Novembre, 2006.
- TESSARO F., “*Fondamenti della valutazione scolastica*. In Laboratorio Università Scuola RED-SSIS Veneto Corso di perfezionamento Teorie dell’istruzione e ricerca didattica AA 2004-2005
- THOMPSON W., *Ecologia e autonomia*, Feltrinelli, Milano, 1988.

Sitografia:

F. Tessaro, Dida, <http://helios.unive.it/corc/Tessaro/m04/04htm>.
www.libriitaliani.com (consultato il 24/11/2015).