

Ricevuto il 15/01/2017

Pubblicato il 30/06/2017

## **L'impatto dell'approccio per competenze sulla comprensione dello scritto** **The impact of the competence approach on the comprehension of the writing**

**Abdelhalim MELZI**<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Université de Blida 2

### **Riassunto**

L'introduzione progressiva del sistema L.M.D. nelle università algerine ha mandato in pensione quello classico, così la nuova pedagogia del progetto ha preso posto di quella esistente, la pedagogia per obiettivi. In mezzo a questa bufera di cambiamenti e di ricerche didattiche, questo lavoro tende a mostrare l'apporto dell'approccio per competenze nell'insegnamento/ apprendimento della lettura/ comprensione in italiano lingua straniera rispetto all'approccio già installato.

Quindi, attraverso il nostro lavoro vogliamo sapere quanto l'integrazione del nuovo approccio influisce sulla comprensione dei testi scritti e quanto partecipa nello sviluppo delle competenze lettorali degli studenti del terzo anno di laurea.

Per la realizzazione di questa ricerca e la risposta alla domanda- problema, abbiamo giudicato la ricerca-azione come migliore via da seguire, ciò con delle pratiche pedagogiche, dei questionari e dei test di comprensione.

### **Abstract**

The gradual introduction of the L.M.D. in Algerian universities he retired the classic one, so the new pedagogy of the project took the place of the existing one, pedagogy by objectives. In the midst of this storm of changes and didactic research, this work tends to show the contribution of the approach to skills in teaching / learning reading / comprehension in Italian as a foreign language compared to the approach already installed.

Therefore, through our work we want to know how much the integration of the new approach affects the understanding of written texts and how much it participates in the development of third-year graduate students' reading skills.

For the realization of this research and the answer to the question-problem, we have judged action research as the best way forward, with pedagogical practices, questionnaires and comprehension tests.

### **1. Introduzione**

Sicuramente, lo sviluppo di qualsiasi paese è in legame stretto con il numero dei suoi intellettuali, capaci di spingerlo in avanti. Nell'ottica di un mondo di mutamenti e globalizzazione, l'Algeria ha sentito il deficit del suo sistema universitario classico, incapace di fornire questo massiccio numero di laureati, masterezzati e dottori per soddisfare la richiesta del mercato sempre più ambizioso.

I limiti del sistema classico sono più di ordine pragmatico che di ordine qualitativo che offre. Infatti, per raggiungere un orizzonte futuro però troppo vicino, il sistema ha fallito visto il lungo percorso che lo studente deve seguire per raggiungere il mondo del lavoro. Per il caso delle lingue straniere, l'italiano nel nostro contesto, quattro anni per l'ottenimento della laurea, ancora tre anni, dopo un concorso nazionale, per avere un magister e infine più di

cinque anni per discutere il dottorato.

La scarsa offerta, dal punto di vista del numero, del sistema classico deve cedere posto a un sistema più efficace, capace di proseguire lo sviluppo del paese. Il nuovo sistema è definito L.M.D.

L. Per Laurea, M. Per Master e D. Per Dottorato, in cui il percorso si è limitato a tre anni, poi due, e infine tre anni, rispettivamente ai tre titoli sopra detti (Laurea, Master e Dottorato), come offre anche agli studenti una grande mobilità sia nei loro studi e nel passaggio da un livello all'altro, sia per lo spostamento geografico, da un'università ad un'altra.

La riforma non si limita ai soli punti che abbiamo evocato precedentemente nel brano di sopra, ma tocca i contenuti, i manuali, i metodi, la valutazione; la filosofia di questo nuovo sistema è costruita sull'insegnamento per progetto e l'approccio per competenze. Secondo Roegiers 2005, delle fasi operazionali dell'approccio per competenze sono stati osservati gradualmente dagli anni ottanta in tanti paesi dell'Europa, in Canada, in qualche paese dell'Asia e dell'Africa. In Algeria la riforma è stata progressiva, e anche in ritardo, perché i due sistemi esistevano al seno delle nostre università fino a due anni fa, in cui è registrata l'ultima promozione dei laureati in italiano lingua straniera sistema classico.

## **2. La transizione**

La nuova riforma è costruita sulle competenze. L'approccio per competenze come lo sottolineano Roegiers e De Ketele 2000, è fondato su un insieme dei lavori teorici di riferimento e una serie di ricerche didattiche applicate alla situazione problema dell'integrazione dei saperi acquisiti a scuola. Infatti, paragonando i due sistemi, anzi i due approcci, possiamo dire che la pedagogia ha saltato da una fase di costruzione delle conoscenze a una fase di ricostruzione delle conoscenze del soggetto, una rielaborazione dei suoi schemi mentali e delle sue conoscenze pregresse. Abbiamo saltato dal contenuto e dal curriculum al progetto didattico. Per legare il nuovo concetto introdotto nella nuova pedagogia, la competenza, al nostro contesto, cioè il percorso evolutivo del sistema di insegnamento/ apprendimento, riprendiamo la definizione di Pellerey per la competenza: "capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto o a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo". (Pellerey, 2006, p. 12)

## **3. Lo scenario**

Con l'introduzione della nuova visione del nuovo sistema è nata la voglia di realizzare questa ricerca didattica e didascalica in un contesto di insegnamento dell'italiano come lingua straniera. L'esperienza didattica è focalizzata sull'approccio per competenze, cui ne abbiamo dedicato un grande spazio nella parte teorica con lo scopo di definire i mutamenti del concetto in esame. Di questo fatto, la ricerca va nella direzione di progettare i fondamenti teorici dell'approccio per competenze sugli effetti reali della didattica nelle classi di italiano lingua straniera e questo in situazione problema di apprendimento e di valutazione delle competenze.

Le considerazioni di sopra ci hanno orientato verso la concezione e l'elaborazione del quadro problematico generale della nostra ricerca poi in seguito modellizzare il quadro problematico stretto del nostro studio. Questa realtà pure, ci ha spinto a riflettere sulla maniera di trattare la nostra ricerca, scegliere la ricerca azione è giudicata la miglior maniera di toccare i vari concetti presentati nella parte teorica e un vero specchio della partecipazione nella riforma per

la comprensione dello scritto.

#### **4. Maturazione delle ipotesi**

Il primo passo della nostra ricerca è stato la concezione di un quadro problematico generale affinché evidenziare tutti gli elementi legati alle domande e alle ipotesi, alle diverse variabili della problematica e alla costruzione del piano sperimentale. Secondo Van Der Maren (1996), gli elementi che costituiscono un quadro problematico devono necessariamente prendere in considerazione i seguenti punti:

Il primo attributo al quadro generale è essere descrittivo, cioè strutturato e pertinenti a un punto che rende il contesto di partenza e il problema posto della ricerca chiaramente visibili, il secondo, è essere prassico, cioè avere delle strategie d'intervento didattico basate su delle teorie e delle pratiche in modo che lo schema del quadro problematico rappresenta da un lato i bisogni e le attese del campione rappresentativo e dall'altro lato la situazione problema a risolvere. Il terzo punto, è essere prasseologico, significa nel nostro caso, permettere di interrogarsi sull'efficacia delle attività d'apprendimento e delle pratiche di valutazione che favoriscono nella popolazione mirata l'integrazione dell'approccio per competenze nella comprensione dello scritto. Il quarto e ultimo attributo è essere interpretativo, cioè spiegare e mettere in relazione i diversi variabili chiave del nostro studio in maniera sufficiente per determinare i rapporti esistenti tra l'integrazione dell'approccio per competenze nella lettura ed i risultati ottenuti nella situazione di apprendimento dell'italiano lingua straniera.

Secondo le esigenze del quadro problematico ideale, dobbiamo stabilire le relazioni tra il contesto di partenza ed i risultati attesi al termine di apprendimento dell'italiano per poter costruire un'immagine chiara, oppure la rappresentazione del quadro problematico generale della nostra ricerca. Infatti, i test di comprensione dei testi in italiano è la nostra unità d'osservazione sia all'inizio che verso la fine del percorso di apprendimento e sviluppo delle competenze lettorali. Dobbiamo sottolineare anche che l'elaborazione del quadro problematico generale ha preso in considerazione altre variabili, quelle individuali, quelle nei diversi momenti della ricerca. A questo punto, siamo riusciti a stabilire una larga serie di questionamenti che ci ha orientato nella definizione degli elementi da trattare nel quadro problematico generale della nostra ricerca, tra cui presentiamo solo i seguenti :

- Qual è il senso vero della nuova laurea nel sistema L.M.D., e l'obiettivo dietro l'insegnamento dell'italiano in generale, e la comprensione dello scritto specialmente.
- Quali sono i veri bisogni degli apprendenti rispetto alle loro scaranze. Considerando le competenze di comprensione dei testi scritti che possiedono.
- La durata di un corso di 40 ore più o meno è sufficiente per lo sviluppo delle competenze della comprensione dello scritto. Considerando il quadro problematico generale di sopra è nata un'altra larga serie di questionamenti come secondo passo prima della formulazione delle domande e le ipotesi di ricerca. In sostanza, sono riflessioni operazionali di fattibilità, sono lo studio e l'analisi del quadro problematico che abbiamo elaborato per poter fare una verifica di quanto sia possibile applicare il trattamento sperimentale in situazione didattica.
- Quanto sarà lo sviluppo dell'approccio per competenze sulle risorse dei nostri apprendenti.

- Quale sarà l'impatto dell'integrazione delle competenze lettorali sullo sviluppo delle altre materie in situazione di apprendimento.
- Come realizzare i criteri di valutazione delle competenze di comprensione dello scritto.
- Quale sarà l'obiettivo della parte sperimentale. Il passo metodologico

Anche giunti a questo stadio, e dopo gli infiniti questionamenti prima della formulazione della problematica generale di ricerca, è nata una nuova serie di questionamenti, questa volta di ordine metodologico perché la problematica di ricerca di solito si costruisce attraverso una serie di domande-problema ipotetiche, esse devono essere esaminate in maniera metodica lungo i momenti della ricerca. Il ricercatore in mezzo a questa situazione sembra perdere il filo conduttore della sua ricerca e le cose si complicano sempre di più, e si raggiungono questionamenti a quei del mondo teorico.

- Come legare il quadro teorico a quello problematico?
- Come possiamo tradurre gli elementi della problematica in una sola domanda centrale della ricerca?

Di fronte a questa situazione, affinché non smarrirsi e perdere la problematica della nostra ricerca, Bonnafous (1989) propone di riprendersi metodicamente, secondo lui il processo di ricerca può essere trasposto a un modello del triangolo didattico, cui i seguenti componenti « la nouvelle donne », i nuovi dati, « la problematica » e « l'analisi ». La costruzione adattata a questa teorizzazione si schematizza così :

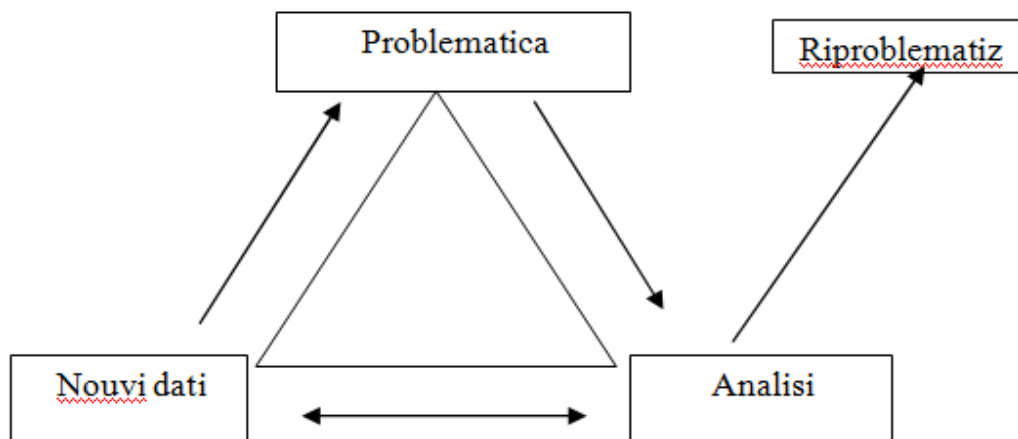


Fig.1.logica di una ricerca ispirata da un modello del triangolo didattico di Bonnafous 1989

La nouvelle donne, evocata da Bonnafous nel 1989 nella sua logica di ricerca rappresenta l'insieme dei fatti osservabili nell'ambiente di una data società e che costituisce un oggetto di ricerca, la problematica è una maniera di porre il problema, cioè si tratta di una concettualizzazione della nouvelle donne con varie tappe di descrizione, di spiegazione, d'analisi o altro, la fase d'analisi dei dati raccolti costituisce la messa in correlazione dei variabili di misurabilità della nouvelle donne, di pertinenza della problematica e di coerenza dei risultati della ricerca. In questo contesto abbiamo voluto porre di nuovo il nostro quadro problematico in funzione alle specifiche orientazioni dell'approccio per competenze, tutto ciò

nello scopo di stabilire legami tra da una parte l'oggetto della ricerca, l'obiettivo della valutazione, le competenze lettorali a sviluppare e il dispositivo sperimentale a trattare sia nella fase di valutazione, di apprendimento o controllo finale da un'altra parte.

L'insieme di questi aspetti, sopra presentati, ha l'obiettivo di raggiungere una raccolta dei dati pertinenti, validi e fidabili. Evvero che questo fatto richiede una maggiore attenzione visto la complessità della comprensione, cioè visto la grandezza del fenomeno di lettura e la multitudine dei variabili e l'interattività tra loro la nostra ricerca richiede un'attenzione e una metodologia speciali. In questa ricerca, il nostro quadro problematico comprende un insieme dei dati teorici che abbiamo tentato di esplorarli lungo i momenti della fase sperimentale. Perciò uno sforzo notevole è dedicato a trovare i meccanismi pragmatici adeguati nelle sequenze didattiche sulla lettura/ comprensione, cioè i nostri tentativi metodologici e didattici sono concentrati sul come far emergere le competenze lettorali dei nostri apprendenti per prima misurarle e poi valutare il loro sviluppo dopo l'introduzione dell'approccio per competenze, è un tentativo di rendere la situazione d'apprendimento della comprensione dello scritto nelle nostre classe un terreno fertile per usare le loro risorse, integrare le informazioni e sviluppare le competenze.

Dalle considerazioni di sopra è nata la domanda problema generale della ricerca, e che è la seguente : Quanto l'integrazione dell'approccio per competenza nell'insegnamento/ apprendimento della comprensione dello scritto contribuisce allo sviluppo delle competenze lettorali degli studenti rispetto all'approccio per obiettivi.

L'asse del nostro lavoro di ricerca, costruito dalla letteratura e del quadro problematico ha l'obiettivo generale di approfondire la conoscenza relativa alle competenze di comprensione dello scritto dei nostri studenti, di sottolineare la loro consapevolezza delle strategie del buon lettore e infine studiare l'effetto pedagogico sia dell'insegnamento cognitivo sia quello metacognitivo sui risultati degli apprendenti nei test di comprensione. Così arrivare alla fine a paragonare l'effetto pedagogico dell'approccio per competenza nella comprensione dello scritto sugli studenti in situazione di apprendimento, rispetto alla pedagogia classica.

Più nello specifico, sono nate le successive domande parziali di ricerca :

- Qual è l'impatto della pedagogia classica o tradizionale sulle performance degli studenti nella lettura/ comprensione dei testi ?
- Fino a che punto l'esecuzione della nuova pedagogia ha influenzato i risultati dei test di comprensione rispetto alla pedagogia classica ?

In risposta alle questionamenti di sopra, sono state costruite le ipotesi di ricerca, che presuppongono dall'inizio un notevole e positivo apporto della nuova pedagogia sullo sviluppo delle competenze di comprensione dello scritto. L'ipotesi generale della ricerca è la seguente :

I risultati degli studenti soggetto di un insegnamento della comprensione dello scritto per competenze sono superiori a quelli degli studenti che hanno seguito una pedagogia classica.

Di ciò sono costruite le ipotesi di lavoro seguenti :

- All'inizio della ricerca, cioè al primo test e prima dell'integrazione dell'approccio per competenze, i risultati di tutti gli studenti, i due gruppi sperimentali e quello di controllo, si avvicinano.

- Dopo l'intervento pedagogico, cioè alla fine dell'esperimento, al secondo test i risultati degli studenti che hanno ricevuto l'insegnamento per competenze sono superiori.

Tutte queste variabili che si interagiscono nella nostra ipotesi generale, le vedremo in dettaglio nei successivi titoli di questa parte.

Che competenze sviluppare ?

Secondo Scallon (2004), la competenza fa riferimento a una famiglia di situazioni, le quali l'apprendente deve risolvere tramite la mobilitazione dei suoi saperi, saper- fare, saper- essere e saper- divenire. Queste varie risorse chiamate dall'apprendente si manifestano e diventano concreti in situazione di valutazione delle competenze acquisite sia in pratiche professionali che in performances scolastiche.

Secondo Roegiers (2003), la competenza fa riferimento all'idea di poter agire in situazione, in funzione alle capacità integrate durante una formazione e aldilà delle conoscenze scolastiche e/ o teoriche. La competenza si manifesta nell'abilità in vari campi, nella formazione, nella comunicazione, nell'apprendimento o in genere nella vita sociale.

Da un'altra parte, per D'Hainaut (1998), la competenza è un insieme di saper- fare e saper- essere che rendono possibile il trattamento operativo delle situazioni- problema. Invece, per Garcia- Debanc (2000), la competenza è una capacità stabile, interiorizzata, ma non ha valore solo perché può manifestarsi in maniera concreta in una situazione- problema, di comunicazione, di apprendimento o altro.

Notiamo in tutte queste considerazioni teoriche che definiscono il concetto di competenza la presenza di altre dimensioni, come la capacità o la performance; in questa interferenza De Ketele (1996) è riuscito a dare una definizione esplicita alla competenza sotto forma di una formula matematica; quest'ultima riunisce i tre componenti operazionali di una competenza.

Competenza = [ capacità x contenuti ] x situazioni

Riteniamo necessario sottolineare ancora una volta che l'atto della lettura è molto complesso, perché durante la lettura/ comprensione di un testo, il lettore fa ricorso a diverse competenze specifiche, competenze linguistiche, discorsive, referenziali, socioculturali, semantiche, pragmatiche e grammaticali, che usa nella maggior parte senza accorgersene per decodificare le unità linguistiche, le quali gli permettono di avere un significato. Lo stesso lettore, durante la comprensione attiva delle conoscenze dei diversi livelli grammaticali, lessicali, semantici e pragmatici, agisce nello scopo di costruire il suo proprio senso. Per questo motivo, secondo Bouvet e Bréelle (2004), la comprensione dello scritto potrebbe essere discussa principalmente da due punti di vista: la comprensione dello scritto come processo, vuol dire lo sforzo cognitivo messo in opera durante la lettura, e la comprensione dello scritto come prodotto, vuol dire il risultato della lettura. Questo prodotto potrebbe essere il senso finale che un lettore possa ristrutturare da un testo e questo attraverso l'interpretazione, il commento, il riassunto, la sintesi,...

Parlare di processo e di prodotto, ci fa ricordare lo sviluppo della visione di lettura; nei primi anni di scolarità, la lettura è finalizzata all'apprendere a leggere, ossia allo sviluppo della capacità di decodificare i segni alfabetici; successivamente, l'attenzione si sposta sulla capacità di leggere per apprendere, che consiste nell'acquisizione di strategie di lettura adattabili ai diversi contenuti. Il termine strategie dovrebbe essere sviluppato in tutti i sensi: il ricorso alle diverse componenti della competenza di comunicazione, l'uso dei diversi tipi di

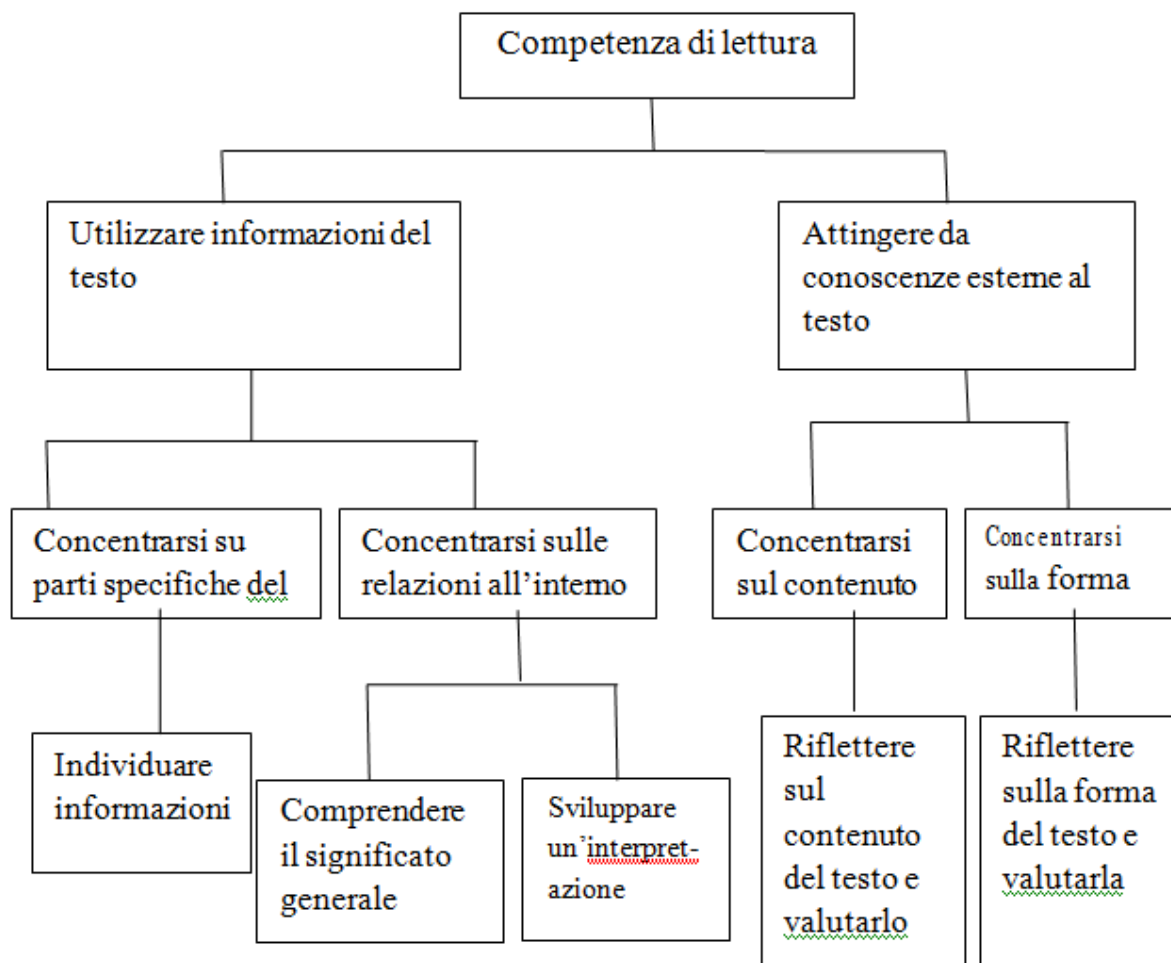
lettura, la diversità dell'intenzione del lettore, le aspettative,... così la lettura non è soltanto un'attività cognitiva ed individuale come abbiamo sviluppato, ma anche si mostra singolare perché come spiegano Bouvet e Bréelle (2004), una buona lettura non è condizionata solo dalla frequenza di uso delle strategie, o solamente dall'applicazione di certe strategie al posto di altre, ma anche dalla maniera con la quale il lettore combina le strategie tra di loro.

Nella nostra ricerca tendiamo a trattare la comprensione dello scritto come prodotto risultante da un processo cognitivo e così entrare nell'intreccio tra le variabili sopracitate; nello specifico scomporre l'attività di lettura sotto cinque processi misurabili, che sono :

- individuare informazioni;
- comprendere il significato generale di un testo;
- sviluppare un'interpretazione;
- riflettere sul contenuto di un testo e valutarlo;
- riflettere sulla forma di un testo e valutarla.,

e quindi la possibilità di valutare le competenze di ciascun aspetto ; la fonte di ispirazione per questa procedura è stato il programma internazionale PISA. La figura seguente riassume in modo chiaro l'origine dei cinque gruppi di studio.

Fig. 2 : Caratteristiche dei cinque processi (aspetti) della competenza di lettura



## 5. Dopo l'integrazione dell'approccio per competenze nella comprensione dello scritto

Il concetto di competenza è complesso come abbiamo annunciato prima ma l'attività di lettura lo è ancora di più. La lettura/ comprensione è uno scambio dialogico a tre: la prima variabile che è il lettore, che con la sua riconoscenza visiva rileva le parole alle quali la sua mente dà significati e valori; la seconda variabile che è il testo, considerato come prodotto fisso costituito di lettere che corrispondono con la mente del lettore; e in fine la terza variabile che è lo scrittore presente attraverso il suo prodotto con il suo pensiero, le sue intenzioni e le sue scelte linguistiche. Di questo complesso intreccio possiamo notare la complessità di quest'attività in cui il lettore indaga il testo utilizzando gli indizi in esso contenuti, ricorre alle proprie conoscenze dichiarative (conoscenze pregresse sull'argomento, sul tipo e sulle strutture del testo) e procedurali (conoscenza delle proprie strategie di lettura e delle modalità di inferenza), e attiva delle strategie cognitive che lo conducono a formulare ipotesi sul significato del testo che sta leggendo e a verificarle alla luce del testo stesso (De Beni-Pazzaglia, 1995). Così la competenza di lettura, come le altre competenze, è complessa ed è costruita da diverse competenze, essa si costituisce di una competenza linguistica, che è legata ai modelli sintattico-semantici della lingua; di una competenza discorsiva, che è legata alle conoscenze dei tipi di scritto e le loro dimensioni pragmatiche, cioè le situazioni di scritto; e infine, una conoscenza delle referenze stralinguistiche dei testi, vuol dire l'esperienza vissuta, il saper-fare, il bagaglio socioculturale e la percezione del lettore che ne ha del mondo.



Quando la risposta provvisoria alla domanda centrale è stata concepita, abbiamo preso in considerazione la realizzazione, cioè progettare come la domanda principale potrebbe essere operazionalizzata e in che condizioni l'idea dell'ipotesi possa essere valida e pertinente. Perché essa alla fine della ricerca viene analizzata curamente con dei trattamenti statistici molto efficaci.

La lettura è il nucleo della nostra ricerca, scomposta all'intimo per analizzarla, questo sia a livello dei processi sia a livello degli elementi che circondano quest'attività. In questo contesto l'oggetto di studio è la comprensione dello scritto ma l'obiettivo dietro questo lavoro è puramente didattico, è l'adozione dell'approccio per competenze nell'insegnamento/apprendimento della comprensione dei testi nel contesto dell'italiano lingua straniera per studenti algerini del terzo anno di laurea. Sembra che la prospettiva più adeguata in questa situazione sia quella di una ricerca correlativa tra la nuova pedagogia ed i risultati degli studenti nelle prove di comprensione dello scritto. Questo è un'estensione della nostra ipotesi principale, quale presopone che l'integrazione dell'approccio per competenze nella lettura avrà un effetto positivo sui risultati degli studenti del terzo anno di laurea e sviluppa le loro competenze lettorali.

Proviamo a riassumere i momenti della ricerca, ricordiamo che si è estesa su un anno di insegnamento / apprendimento della comprensione dello scritto, in due maggiori momenti ; Nel primo momento della nostra ricerca ci siamo avvicinati dagli studenti del terzo anno, divisi in tre gruppi per un totale di 117 studenti. In questa prima fase abbiamo effettuato un test di comprensione dello scritto sui tre gruppi, i due sperimentali GS1, GS2 e quello di controllo GC. Come risultati, l'ipotesi operativa di questa fase si è verificata, cioè c'è un'equivalenza dei tre gruppi nei risultati delle prove di comprensione ; abbiamo paragonato non solo i risultati ma anche i cinque processi di lettura per due ragioni maestre, la prima è verificare l'equivalenza dei gruppi secondo i processi, e la seconda è verificare quale tipo degli aspetti analizzati sta all'origine delle medie ottenute per focalizzare sopra durante l'insegnamento per competenze della comprensione dello scritto.

Nella seconda fase della nostra ricerca che è quella finale, tutti e tre gruppi hanno dato delle prove di comprensione dello scritto e che costituiscono il secondo test. – ricordiamo che tra i due test di comprensione c'è una durata di un anno universitario e nella quale è stato introdotto l'insegnamento per competenze della lettura/ comprensione dei testi solo per i due gruppi sperimentali-. Anche questa volta, giunti a questo punto della ricerca, dobbiamo verificare l'ipotesi operativa, infatti, i risultati dei due gruppi sperimentali GS1 e GS2 sono più elevati di quelli ottenuti dal gruppo di controllo GC, in primo luogo abbiamo effettuato il paragone tra i gruppi in maniera generale, poi nello specifico, un'analisi comparativa tra i risultati dei cinque processi di lettura di ciascun gruppo con l'obiettivo di evidenziare lo sviluppo delle competenze lettorali dei gruppi sperimentali con l'integrazione dell'approccio per competenze nella comprensione dello scritto, cioè l'impatto della variabile indipendente operativa, la nuova pedagogia, sulla variabile dipendente, lettura/ comprensione.

## **6. Conclusioni**

Sono molti a rappresentare la competenza sotto forma di un iceberg visto la presenza di due piani interconnessi, CASTOLDI (2014) dice : da un lato la componente visibile, esplicita della competenza, che si manifesta attraverso le prestazioni osservabili del soggetto, le quali rinviano essenzialmente al patrimonio di conoscenze e abilità possedute dal soggetto ; dall'altro una componente latente, implicita, che richiede un'esplorazione di dimensioni

interiori connesse ai processi motivazionali, volitivi, socioemotivi dell'individuo. (CASTOLDI, 2014, 51)

Infatti, il concetto è complesso, e ovviamente analizzarlo e valutarlo è ancora più complicato, WIGGINS dice : « Si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa » (WIGGINS, 1993, 24) ; noi in questa ricerca, analizzando all'intimo i processi di lettura e riducendo al massimo le variabili intrusi, abbiamo seguito lo sviluppo della competenza lettorale nei nostri studenti del terzo anno di laurea di italiano lingua straniera ; ricorrendo ai trattamenti statistici per paragonare tra i tre gruppi, il t test di Student, si è verificata la nostra ipotesi generale per l'apporto positivo della nuova pedagogia sui risultati degli apprendenti ; l'impatto di questo nuovo approccio è notevole e significativo staticamente con R di Candel uguale a 0,26 e 0,23 rispettivamente ai due gruppi sperimentali GS1 e GS2.

#### Bibliografia

- BONNAFOUS, A. (1989). *Le siecle des tenebres de l'economie*. Paris. Economica.
- CASTOLDI M. (2014). *Valutare per competenze: Percorsi e strumenti*. Carocci editore. Roma.
- DE BENI, R., PAZZAGLIA, F. (1995), *La comprensione del testo*, UTET, Torino.
- DE KETELE, J.M. (1996). "La conception et la validation des competences minimales", in le programme des "competences de base". Documents de formation, Tunis, Ministere de l'education avec le concours de l'UNICEF, pp. 62-65
- D'HAINAUT, L. (1983). *Des fins aux objectifs de l'education: un cadre conceptuel et une methode generale pour etablir les resultats attendus d'une formation*. Paris Bruxelles. Nathan Labor.
- GARCIA DEBANC, C. et FAYOL, M. (2002). "Apports et limites des modeles du processus redactionnel pour la didactique de la production ecrite", in *Pratiques*, n° 115 -116, decembre 2002, pp. 37-50.
- OCSE (2008), *Education at a Glance 2008*, Éditions de OCDE, Paris.
- PELLEREY, M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- ROEGIERS, X. (2005). "L'evaluation selon la pedagogie de l'integration: est il possible d'evaluer les competences des eleves", in Toualbi -Thaalibi, S. (dir.), *La refonte de la pedagogie en Algerie - Defis et enjeux d'une societe en mutation*, Alger: UNESCO ONPS, pp. 107-124.
- ROEGIERS, X. et DE KETELE, J.M. (2000). *Une pedagogie de l'integration: competences et integration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles. De Boeck Université.
- SCALLO, G. (2004). *L'evaluation des apprentissages dans une approche par competences*. Bruxelles. De Boeck Universite et Editions du Renouveau pedagogique Inc.
- VAN DER MAREN, J. M. (1996). *Methodes de recherche pour l'education*. Bruxelles. De Boeck Université.

- WIGGINS G. P. (1993), Assessing Student Performance. Exploring the Purpose and Limits of Testing, Jossey – Bass, San Francisco (Ca).