

Aisha Nasimi*

*Per un prototipo sperimentale di certificazione
di arabo L2: i livelli A1 e A2*

I. *Obiettivi e motivazioni della ricerca*

L'obiettivo relativo della ricerca che si ricollega al presente contributo consiste nella verifica delle condizioni di possibilità per una certificazione della lingua araba, come lingua straniera in Italia, vedendo collocate tali condizioni principalmente sul piano della teoria della valutazione della competenza linguistica e su quello dei tratti di riferimento di un modello di competenza in lingua araba come L2/LS. Tale obiettivo è stato perseguito con lo sviluppo di due test pilota sperimentali basati sul profilo dell'apprendente dello studente universitario nel proprio contesto di acquisizione della lingua, strutturati sul modello degli attuali test di competenza delle lingue europee, verificando l'applicabilità degli standard e dei principi del Quadro Comune Europeo di Riferimento¹ alla lingua araba, a partire da un'analisi di tipo storico linguistico e sociolinguistico.

Le motivazioni che stanno alla base della ricerca sono connesse al fatto che la lingua araba sia senza dubbio oggi una delle 'lingue emergenti' all'interno del 'mercato globale delle lingue' (Calvet, 2002; De Mauro, 2002), che sia inoltre una delle lingue più rilevanti al mondo per numero di parlanti (la quinta secondo i dati Ethnologue²). Oltre ad essere la lingua ufficiale di 22 paesi e una delle sei lingue ufficiali di lavoro delle Nazioni Unite, essa costituisce, nella sua versione standard, la lingua franca per l'intercomprensione degli arabofoni in tutto il mondo, così come il simbolo dei

* Aisha Nasimi è dottore di ricerca in Linguistica storica, Linguistica educativa e Italianistica presso l'Università per Stranieri di Siena.

¹ D'ora in poi QCER.

² <<https://www.ethnologue.com/>> (ultimo accesso il 29.12.2017).

tratti condivisi della cultura arabo-islamica che attraversano l'area araba in maniera trasversale. Oltre ad essere presente ormai da anni in Europa come lingua di immigrazione con numeri imporanti, basti pensare che si accinge a diventare la secoda lingua per numero di parlanti in Svezia³, si registra a partire dai primi anni 2000 un aumento degli apprendenti e dell'offerta formativa che prevede l'insegnamento della lingua araba sia in contesto europeo che in quello statunitense. Non essendo ancora stata sviluppata una certificazione per la lingua araba che misuri le quattro abilità su larga scala in base a criteri e standard condivisi in Italia, è quanto mai necessario oggi poter predisporre di tale strumento come garanzia per la spendibilità sociale⁴ di questa lingua, così come avviene per molte altre lingue.

La valutazione della lingua araba rappresenta un complesso oggetto di ricerca: il fenomeno della 'diglossia' (Ferguson, 1959) e la dimensione sacrale e di prestigio della lingua giocano un ruolo primario nell'analisi sociolinguistica di questo idioma. Tuttavia, la marcata variazione linguistica fra 'norma' e 'uso' rappresenta una notevole sfida per stabilire uno standard linguistico uniforme e condiviso, utilizzabile in un test linguistico, che possa assicurare il massimo grado di spendibilità sociale, obiettivo principale di una certificazione, in un mondo dove la crescente mobilità delle persone e il conseguente rilevante contatto linguistico incoraggiano la formazione di nuove identità.

La presente riflessione si colloca dunque nel campo della linguistica educativa, coinvolgendo al suo interno questioni legate alla sociolinguistica e alla valutazione della competenza linguistica, che interessano da vicino la lingua araba e il suo insegnamento a stranieri (settore definito come TAFL, 'teaching arabic as a foreign language'), in questo caso specifico ad apprendenti italofofoni. Ci riferiamo in generale al settore del language testing, come (Barni, 2005:30) «disciplina della linguistica applicata o, più in particolare della didattica delle lingue, la cui materia è costituita dalla verifica, dalla costruzione delle prove, dalla misurazione e dalla valutazione della competenza in L2, dalla validazione dei risultati ottenuti», quindi una (Barni, 2005:33) «riflessione sullo spazio linguistico apprendibile e quindi valutabile». In particolare ci concentriamo sulla valutazione di tipo certificatorio, che in quanto (Vedovelli & Bandini, 2005:15):

³ Come illustra questo articolo del Washington Post <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2016/04/07/finnish-was-the-second-language-of-sweden-for-centuries-now-arabic-is-overtaking-it/?utm_term=.1c22175e6c41> (ultimo accesso il 29.12.2017)

⁴ Cfr. Vedovelli (2002).

«indipendente da tutti i soggetti che entrano in gioco nel processo di sviluppo della competenza (...), è quella che vede coinvolti un apprendente, un ambito sociale della spendibilità della competenza, un soggetto terzo che, proprio per il tramite della sua valutazione, si fa garante del rapporto fra apprendente e ambito sociale della spendibilità.»

Il riconoscimento formale proprio di tale tipo di misurazione si basa essenzialmente sul nesso lingua-cultura-economia-società centrato sulla lingua oggetto di valutazione, per cui il prestigio dell'azione dell'ente certificatore (Vedovelli & Bandini, 2005:16) «si trasforma in valore istituzionale nel momento in cui la società riconosce i suoi prodotti (i concreti certificati) dando loro accoglienza e affidando loro la responsabilità di valutare la competenza in L2 in rapporto a fini sociali». Oltre a ciò, essa svolge un ruolo sociale e politico di grande importanza proprio perché diviene lo «strumento per evitare il conflitto fra le identità (semiotiche, linguistiche, sociali) in contatto» fornendo al tempo stesso una «garanzia sociale e giuridica», condensando in sé «modelli di spendibilità sociale della competenza e paradigmi misurazionali» (Vedovelli & Bandini, 2005:17). La garanzia di tale misurazione infatti,

«risiede nella sua capacità di individuare l'universo di semiosi di cui un individuo è capace, gli ambiti, i contesti e le sollecitazioni socio-comunicative nei quali può agire con un'autonomia tale da non far esplodere conflitti di senso (e perciò potenzialmente conflitti sociali)» (Barni, 2005:34).

2. *Le fasi della ricerca*

L'analisi sociolinguistica della lingua araba ha previsto un'approfondita descrizione degli aspetti salienti che caratterizzano questa lingua che interessano gli usi e la variazione linguistica, ma anche della dimensione di prestigio, i quali, in questo caso specifico, sono due elementi strettamente connessi. Il fenomeno della 'diglossia' (Ferguson, 1959) che caratterizza questa lingua, prevede infatti una forte dicotomia, ma allo stesso tempo la coesistenza in un continuum da una parte della lingua standard unitamente alla lingua classica come lingue di prestigio, legate sia alla dimensione sacrale (connessa con il testo coranico) che al corpus letterario antico canonico che rispecchiano la norma, la lingua 'corretta', e dall'altra i dialetti,

le lingue della quotidianità e dei contesti più informali, simbolo della variazione linguistica e della dimensione d'uso.

Il modello di lingua più consono ad oggi per un test di lingua araba, almeno per i livelli di competenza di base, è costituito dall' MSA (Modern Standard Arabic), nato sulla scia della 'riforma linguistica' di carattere per lo più lessicale a partire dal XIX secolo ad opera delle Accademie della Lingua Araba con l'obiettivo di preservare ma allo stesso tempo di sviluppare la lingua, integrandola con un lessico rinnovato e al passo con i tempi moderni. L' MSA è stato di fatto posto al centro delle politiche linguistiche dei paesi arabi a partire dalla loro indipendenza ed è oggi in via di semplificazione per l'influenza delle lingue europee (un esempio è il cambiamento dell'ordine dei costituenti della frase da VSO a SVO). Simbolo identitario condiviso di 'arabicità' del patrimonio storico-culturale comune del mondo arabo, in quanto direttamente discendente dall'arabo classico, il MSA è il modello linguistico che si rifa alla norma codificata condivisa e riconosciuta, e dal quale gli arabofoni attingono sia per la comunicazione formale che per la comprensione reciproca, con lo scopo di poter quindi superare le differenze che caratterizzano i propri dialetti di provenienza (Bassiouny, 2009; Durand, 2009). Tuttavia, pur non essendo di fatto l' MSA la lingua nativa di nessun arabofono, bensì una lingua acquisita con la scolarizzazione, l'esposizione ad essa inizia molto precocemente, cosa che permette ai parlanti di sviluppare presto una competenza almeno di tipo passivo (Albirini, 2016). I dialetti dall'altra parte, anche detti 'neoarabi', sono molto spesso ricollegati dai parlanti nativi ad una versione corrotta e sgrammaticata della lingua, essendo legati ai contesti d'uso più informali, anche se di fatto operano una forte spinta decentratrice sulla lingua standard (che comprende l'arabo classico e l' MSA).

La complessità della situazione sociolinguistica del mondo arabo rende perciò alquanto ardua l'individuazione di un costrutto autentico valido per un test linguistico, comportando il rischio di una mancata corrispondenza con la reale competenza comunicativa del parlante nativo. Questo è, infatti, uno degli aspetti più critici per la valutazione della lingua araba, il quale rende senza dubbio la costruzione di un test affidabile una sfida a tutti gli effetti.

La seconda fase della ricerca, relativa alla definizione del profilo dell'apprendente adulto di lingua araba, pone come questione centrale l'individuazione delle motivazioni principali allo studio di questa lingua. L'indagine, che al momento risulta essere la prima in Italia condotta su tali tematiche, si è articolata nella stesura e nella diffusione di due questionari

a cui hanno risposto 174 studenti universitari e 121 apprendenti adulti appartenenti ad un pubblico ‘misto’. I questionari, evidenziano come le principali motivazioni allo studio della lingua araba che interessano il pubblico adulto siano legate nella maggior parte dei casi ad un forte interesse e curiosità verso questa lingua e alla relativa cultura, ma anche alla possibilità di favorire le dinamiche interculturali e quindi il contatto fra lingue e culture, unitamente alla motivazione strumentale connessa alla possibilità di avere maggiori opportunità nel mondo del lavoro. La percezione della lingua araba da parte di chi si è approcciato al suo apprendimento è prevalentemente positiva, essa è inoltre considerata come lingua rilevante a livello globale, anche se permane l’idea di una complessità che la caratterizza, riflettendo quindi l’immaginario ad essa abitualmente associato. Nello specifico, le abilità ritenute più difficili da acquisire sono quelle del parlato e dell’ascolto, dato che evidenzia come il fenomeno della diglossia si ripercuota in qualche modo anche nel processo di apprendimento dell’arabo, essendo queste le due abilità che vedono coinvolte nel proprio ambito le varietà colloquiali a differenza di lettura e scrittura, per le quali prevale la varietà standard. Le indagini evidenziano pertanto come lo studio di questa lingua possa essere considerato come un valore aggiunto in ambito lavorativo, oltre ad essere lo strumento chiave per una maggiore comprensione degli aspetti geopolitici che interessano l’attualità dei giorni nostri, e soprattutto per favorire le dinamiche interculturali, costituendo quindi lo strumento decisivo dal quale partire e del quale munirsi per poter superare stereotipi e luoghi comuni oggi tipicamente legati al mondo arabo-islamico. Dalle indagini emerge dunque come le motivazioni del pubblico di studenti di lingua araba abbiano subito dei radicali cambiamenti rispetto al passato in cui gli obiettivi principali dello studio della lingua erano per lo più legati al poter accedere ai testi antichi di letteratura, filosofia e scienza. L’obiettivo principale della generazione odierna di studenti è costituito dalla capacità di usare la lingua così come avviene per le altre lingue moderne e quindi poter comunicare con i parlanti nativi, muoversi in autonomia nei paesi di lingua araba e leggere e scrivere ciò che gli arabofoni leggono e scrivono oggi. Ciò a cui si mira è pertanto il raggiungimento della competenza nelle quattro abilità linguistiche possibilmente potendo integrare l’apprendimento della varietà standard della lingua con le varietà colloquiali (Younes, 2015), se non altro a partire dalla fase di apprendimento.

Publicco	Età	Livello di istruzione	Condizione socio-culturale	Contesto di apprendimento	Frequenza ai corsi	Motivazione	Lingua d'origine	Varietà di apprendimento
STUDENTI ITALOFONI ADULTI	>18	Alfab. alta	Medio-alta	Istituzionale	sistematica	Culturale Strumentale	italiano	MSA/dialetti (?)
STUDENTI ITALOFONI DI ORIGINI ARABE ADULTI	>18	Alfab. alta	Medio-alta	Istituzionale e spontaneo	sistematica	Identità e Strumentale	Italiano e arabo	MSA

Tab. 1. Il profilo dell'apprendente di lingua araba adulto

La terza fase della ricerca, è legata più strettamente al tema della valutazione linguistica della lingua araba oggi in Italia. Essa si articola a partire da una dettagliata mappatura dei test di certificazione di lingua araba attualmente esistenti nel mondo, con lo scopo di avere un quadro d'insieme delle caratteristiche e dell'avanzamento del campo dei test di lingua araba oggi. A ciò segue la presa in esame del settore della valutazione della lingua araba in genere, del suo esordio e del suo sviluppo in contesto statunitense dove sono stati messi a punto i primi test standardizzati di competenza di tipo 'proficiency' di arabo, oltre che ai test linguistici di tipo diagnostico e di tipo 'achievement', a partire dagli anni '60-'70 (Rammuny, 1999). Sono state poi oggetto di analisi le principali criticità che interessano in maniera specifica il testing di una lingua diglossica come appunto l'arabo, proponendo dei modelli interpretativi e possibili approcci al riguardo. Segue una riflessione approfondita circa la possibilità di applicare gli standard e i criteri del QCER alla valutazione della lingua araba. In quanto lingua non europea, sono infatti molti i dubbi e le perplessità avanzati oggi da parte di molti sull'effettiva possibilità di impiego di uno strumento pensato appositamente per le lingue europee, anche a lingue tipologicamente diverse da queste come l'arabo. Tali aspetti vengono poi confrontati con quanto portato avanti dall'ILR negli Stati Uniti, con le linee guida ACTFL (ACTFL, 2012) e le annotazioni specifiche per la lingua araba, fornite a partire dal 2012, in cui si evidenzia una maggiore attenzione alle specificità e alle caratteristiche tipologiche di questa lingua.

L'ultima fase della raccolta e dell'analisi dei dati è consistita nella costruzione e somministrazione di due test pilota sperimentali per la misurazione delle competenze generali della lingua araba su due campioni di studenti universitari, di livello corrispondente al livello A1 e A2 del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, 2010), i quali hanno frequentato rispettivamente un'annualità e due annualità di

studio della lingua in questione. Le prove, strutturate in maniera analoga ai test di competenza attuali per le lingue europee, sono state costruite secondo l'impostazione propria del test di certificazione per i livelli base CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) con uno sguardo ai test di lingua araba Cambridge e Pearson attualmente in uso (vedi Tabella 2). I test prevedono perciò quesiti per la misurazione delle quattro abilità, quali ascolto, comprensione della lettura, scrittura e parlato, distribuite in sette prove di cui due di ascolto, due di comprensione della lettura, due di grammatica e strutture della comunicazione e una prova scritta a cui segue la prova orale con interazione faccia a faccia somministrata ad un piccolo gruppo di studenti fra coloro i quali hanno svolto il test. In una fase antecedente alla costruzione dei quesiti è stato inoltre messo a punto un sillabo specifico per la lingua araba contenente le specificazioni dei test, quindi l'insieme degli elementi e delle strutture linguistiche che possono potenzialmente essere inclusi al suo interno sia per il livello A1 che per il livello A2, unitamente ad un sillabo delle tipologie testuali legate ai profili degli apprendenti e dei contesti d'uso attinenti ad ogni prova.

Prove	Ascolto	Comprensione della lettura	Grammatica e strutture della comunicazione	Produzione scritta	Produzione orale
I	(A1 e A2) 5 dialoghi/monologhi con test a scelta multipla (5 item)	(A1) 5 testi informativi/regolativi a completamento/abbinamento (5 item) (A2) 5 testi informativi/regolativi con test a individuazione di informazioni con scelta multipla (5 item)	(A1) testo narrativo con test a completamento su forme verbali (10 item) (A2) testo informativo/espositivo con test lessicale a completamento con scelta multipla (10 item)	(A1) Descrizione (A2) Prova a tema semistrutturata – descrizione	(A1 e A2) Interazione faccia a faccia – dominio personale
II	(A1 e A2) Dettato-cloze (5 item)	(A1 e A2) testo informativo/regolativo con test a scelta multipla (5 item)	(A1) testo informativo/espositivo con test lessicale a completamento con scelta multipla (10 item) (A2) testo narrativo con test a completamento su forme verbali (10 item)		

Tab. 2. Formato delle prove

La fase della validazione dei test si sviluppa a partire dall'assegnazione di un punteggio finale, secondo criteri di valutazione precisi specificati in un'apposita griglia di valutazione che prevede un punteggio di uguale peso attribuito alle differenti prove. A questo segue l'analisi dell'adeguatezza degli item, nello specifico del loro indice di difficoltà/facilità, tramite il calcolo degli indici di Item Facility (IF), con lo scopo di individuare even-

tuali aspetti problematici legati alla costruzione dei quesiti e alla scelta dei testi rispetto ai risultati ottenuti nel test e quindi alle effettive capacità e competenze in lingua araba proprie degli studenti. È stata infine effettuata un'analisi dei dati acquisiti di tipo qualitativo tramite un breve questionario di valutazione da parte degli studenti che hanno partecipato alla somministrazione, in cui viene chiesto di attribuire un giudizio per ciò che concerne la difficoltà di svolgimento dei quesiti a seconda delle differenti abilità testate.

3. I risultati delle prove

Dall'analisi dei risultati dei test e dall'analisi degli item emerge come il grado di difficoltà delle prove non si commisuri a sufficienza con le abilità acquisite dai candidati giunti ormai al termine di un'annualità o due annualità di studio della lingua, in quanto il numero degli studenti che ha totalizzato un punteggio superiore alla metà del punteggio totale, che superi quindi i 20 punti, è di 24 su 75 studenti in totale per il livello A1 e 15 studenti su un totale di 51 per il livello A2. Senza dubbio gli studenti hanno svolto una tipologia di test linguistico non ancora usuale in molti contesti di apprendimento anche al di fuori del mondo arabo, come in questo caso, per cui spesso una glottodidattica troppo ancorata al libro di testo e alla componente grammaticale della lingua può rendere un test di questo tipo un ostacolo di non facile superamento per uno studente che non vi si sia mai sottoposto. Naturalmente i test presentati nell'ambito della presente ricerca costituiscono un tentativo di adattamento della lingua araba in contesto italiano alla struttura dei test di competenza oggi in uso per molte lingue, con lo scopo di proporre un'ipotesi di validità ed evidenziare i punti più critici e gli aspetti che necessitano revisioni ed aggiustamenti in vista di eventuali test futuri. In particolare vale la pena sottolineare come il lessico abbia rappresentato l'aspetto più problematico per gli studenti, i quali hanno sottolineato come la mancata comprensione di molte delle parole contenute nelle prove abbia comportato una scarsa comprensione dei testi input proposti, prevalentemente di tipo autentico, cosa che quindi ha impedito in molti casi la buona riuscita dei test.

Come riportato nelle tabelle di analisi degli item delle prove oggettive (appendici 1 e 2) la seconda prova di grammatica si è rivelata come la più complessa da eseguire per i partecipanti per il livello A1, mentre per il livello A2 gli studenti hanno trovato maggiori difficoltà sia nella prova di

comprensione della lettura che in quella di grammatica, dimostrando invece di possedere più competenze per lo svolgimento della prova di ascolto.

Le prove soggettive (vedi appendici 3, 4, 5, 6), caratterizzate da un giudizio di tipo soggettivo del valutatore, non essendo provviste di risposte corrette prestabilite, sono in questo caso le prove di produzione scritta e le prove di produzione orale. La prova di produzione scritta è stata sostenuta da tutti i partecipanti di entrambe i test in quanto parte integrante dei test stessi, mentre alla prova orale sono stati sottoposti, in un momento diverso da quello della somministrazione dei test, due gruppi ristretti di candidati fra coloro i quali hanno sostenuto le prove di esame. La prova scritta di livello A1 è stata superata da 32 studenti sul totale (42,6% sul totale), mentre sono 22 le prove non eseguite, con una percentuale del 29%. Tale dato fa sospettare come probabilmente il tempo messo a disposizione non sia stato sufficiente per una fetta importante dei candidati, che non sono riusciti a completare il test. Essa tuttavia rappresenta la prova con il più alto tasso di successi, aspetto riconducibile al tipo di didattica svolta dai candidati durante l'apprendimento dell'arabo in università, in molti casi ancora troppo legata al testo scritto e alla grammatica, che ha portato ad una maggiore dimestichezza nell'abilità della scrittura, sulla quale ci si è probabilmente più concentrati rispetto alle altre attività. L'aspetto in cui i candidati risultano essere più in difficoltà per questa prova è l'ortografia e la punteggiatura.

La prova di produzione scritta per il livello A2 è invece stata portata a termine con successo dagli studenti in soltanto 11 casi su 51 (21,5%), mentre le prove non svolte sono in tutto 10 sul totale. Si tratta in questo caso, a differenza del test di livello A1, della prova con il più alto tasso di insuccessi dell'intero test dovuti probabilmente in larga parte dal tempo a disposizione insufficiente, ma è altresì probabile che i candidati abbiano incontrato delle difficoltà nello svolgimento della prova, che seppur guidata, comporta la padronanza di termini ed espressioni specifici per la richiesta di informazioni. L'aspetto in cui gli studenti sono risultati più carenti per questa prova è l'adeguatezza e la ricchezza lessicale, il cui punteggio totale è pari al 24,5% del massimo totalizzabile.

I risultati delle prove di produzione orale di livello A1 evidenziano come queste siano state superate da quattro candidati sui sette totali che hanno partecipato alla prova. Dall'analisi dei punteggi ottenuti emerge come l'adeguatezza e ricchezza lessicale sia l'aspetto più problematico, in quanto nella maggior parte dei casi gli studenti hanno trovato difficoltà nel reperire i termini adatti aspetto spesso legato alla scarsa comprensione

di quanto detto dalla valutatrice. Delle sei prove di produzione orale sostenute per il livello A2 invece, quelle superate sono state due. I punteggi evidenziano come anche in questo caso l'aspetto più critico è senza dubbio quello dell'adeguatezza e ricchezza lessicale, poiché anche per questi apprendenti spesso è stato arduo esprimere alcuni termini per 'dare forma' agli enunciati, cosa anche qui collegata spesso alla mancata comprensione delle domande della valutatrice.

4. *Considerazioni conclusive e risultati attesi*

L'analisi dei dati raccolti nell'ambito della ricerca evidenzia come sia necessario che gli esiti di un test per la lingua araba come quello oggetto della analisi ricerca si riflettano, in qualità di conseguenze della valutazione linguistica, non solo a livello individuale e sociale, garantendo una migliore capacità di intercomprensione fra gli apprendenti e i parlanti nativi, ma anche a livello della formazione e nella prassi della didattica, fornendo parametri di riferimento coerenti (standard di insegnamento e sillabi). C'è oggi d'altra parte un forte bisogno di agire per incoraggiare l'aggiornamento delle tecniche glottodidattiche della lingua araba (Gebriel & Taha Thomure, 2014; Winke & Aquil, 2006), in quanto elemento strettamente connesso con la valutazione delle competenze linguistiche, in un'ottica di apprendimento 'integrato', tenendo quindi conto anche degli usi più autentici della lingua: solo così è possibile soddisfare le esigenze dei nuovi apprendenti, oggi sempre più proiettate verso l'acquisizione della lingua dell'uso e quindi di una competenza linguistico-comunicativa effettiva.

Auspichiamo perciò che venga posta maggiore attenzione all'insengamento e allo studio della lingua araba, e che ciò si possa tradurre progressivamente nella promozione di questa lingua allo scopo di favorire il contatto fra lingue e culture in chiave plurilingue e di conseguenza il dialogo all'interno delle società odierne. I risultati attesi dalla ricerca includono la possibilità di poter disporre presto dello strumento certificatorio per le quattro abilità anche per la lingua araba in contesto italiano, basata su criteri e standard di valutazione condivisi, come documento che verifichi le competenze linguistiche di chi ha l'esigenza di attestare la propria conoscenza della lingua araba per scopi professionali o legati alla propria formazione. Riponiamo le nostre speranze nel fatto che il presente contributo possa accrescere la consapevolezza del bisogno di poter applicare appieno anche alla lingua araba quel modello di 'competenza linguistico-comunicativa' così come viene descritto dal QCER, adottando (Barni, 2005:37)

«una visione pragmatica e sociolinguistica della lingua, fondata sulla sua dimensione sociale e interazionale», considerando la lingua non più solo ed esclusivamente come (Barni, 2005:37) «una struttura pura, un insieme di regole formali (...), ma come un sistema di usi linguistici che una persona mette in atto in un determinato contesto sociale e da esso sono condizionati», considerando i parlanti e gli apprendenti come (QCER, p. 12) «attori sociali(...)» che agiscono in uno spazio linguistico (De Mauro, 1983), «come membri di una società che hanno dei compiti da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione». Lo scopo di tale contributo è infatti anche quello di tentare di dotare la lingua araba, tramite strumenti come i test di competenza, di modelli di riferimento con lo scopo di renderla 'più competitiva' nel panorama linguistico odierno nel futuro prossimo, slegandola dalla miriade di preconcetti e dalla classica 'aura di complessità e spinosità' che caratterizzano oggi spesso l'immaginario dei suoi apprendenti.

APPENDICE I

ITEM FACILITY/DIFFICULTY – TEST DI LIVELLO A1

	Quesito	R. corrette	R. errate	Dato mancante	R corrette % (item facility)	R errate % (item difficulty)	Dato mancante %	Totale
ASCOLTO	1	44	21	10	58,67	28,00	13,33	75
	2	35	25	15	46,67	33,33	20,00	75
	3	64	7	4	85,33	9,33	5,33	75
	4	32	26	17	42,67	34,67	22,67	75
	5	63	10	2	84,00	13,33	2,67	75
	6	16	56	3	21,33	74,67	4,00	75
	7	21	52	2	28,00	69,33	2,67	75
	8	32	39	5	42,67	52,00	6,67	75
	9	35	31	9	46,67	41,33	12,00	75
	10	23	44	8	30,67	58,67	10,67	75
COMPRESIONE DELLA LETTURA	11	50	7	18	66,67	9,33	24,00	75
	12	36	21	18	48,00	28,00	24,00	75
	13	25	20	30	33,33	26,67	40,00	75
	14	35	15	25	46,67	20,00	33,33	75
	15	49	7	19	65,33	9,33	25,33	75
	16	29	23	23	38,67	30,67	30,67	75
	17	22	23	30	29,33	30,67	40,00	75
	18	30	10	35	40,00	13,33	46,67	75
	19	22	16	37	29,33	21,33	49,33	75
	20	20	16	39	26,67	21,33	52,00	75
GRAMMATICA E STRUTTURE DELLA COMUNICAZIONE	21	45	26	4	60,00	34,67	5,33	75
	22	39	29	7	52,00	38,67	9,33	75
	23	37	31	7	49,33	41,33	9,33	75
	24	36	30	9	48,00	40,00	12,00	75
	25	29	28	18	38,67	37,33	24,00	75
	26	35	31	9	46,67	41,33	12,00	75
	27	32	26	17	42,67	34,67	22,67	75
	28	29	18	28	38,67	24,00	37,33	75
	29	19	25	31	25,33	33,33	41,33	75
	30	35	20	20	46,67	26,67	26,67	75
	31	31	9	35	41,33	12,00	46,67	75
	32	45	6	24	60,00	8,00	32,00	75
	33	28	13	34	37,33	17,33	45,33	75
	34	41	12	22	54,67	16,00	29,33	75
	35	34	5	36	45,33	6,67	48,00	75
	36	22	13	40	29,33	17,33	53,33	75
	37	22	8	45	29,33	10,67	60,00	75
	38	22	7	46	29,33	9,33	61,33	75
	39	20	10	45	26,67	13,33	60,00	75
	40	18	12	45	24,00	16,00	60,00	75

APPENDICE 2

ITEM FACILITY/DIFFICULTY – TEST DI LIVELLO A1

	Quesito	R. corrette	R. errate	Dato mancante	R corrette % (item facility)	R errate % (item difficulty)	Dato mancante %	Totale
ASCOLTO	1	29	21	1	56,86	41,18	1,96	51
	2	27	21	3	52,94	41,18	5,88	51
	3	32	14	6	62,75	27,45	11,76	51
	4	33	15	3	64,71	29,41	5,88	51
	5	25	26	0	49,02	50,98	0,00	51
	6	23	28	0	45,10	54,90	0,00	51
	7	18	30	3	35,29	58,82	5,88	51
	8	25	26	0	49,02	50,98	0,00	51
	9	32	18	1	62,75	35,29	1,96	51
	10	21	27	3	41,18	52,94	5,88	51
COMPRESIONE DELLA LETTURA	11	41	10	0	80,39	19,61	0,00	51
	12	21	24	6	41,18	47,06	11,76	51
	13	10	29	12	19,61	56,86	23,53	51
	14	21	22	8	41,18	43,14	15,69	51
	15	16	26	9	31,37	50,98	17,65	51
	16	31	16	4	60,78	31,37	7,84	51
	17	16	27	8	31,37	52,94	15,69	51
	18	20	26	5	39,22	50,98	9,80	51
	19	11	30	10	21,57	58,82	19,61	51
	20	15	27	9	29,41	52,94	17,65	51
GRAMMATICA E STRUTTURE DELLA COMUNICAZIONE	21	27	19	5	52,94	37,25	9,80	51
	22	14	27	10	27,45	52,94	19,61	51
	23	48	1	2	94,12	1,96	3,92	51
	24	44	5	2	86,27	9,80	3,92	51
	25	15	28	8	29,41	54,90	15,69	51
	26	18	16	17	35,29	31,37	33,33	51
	27	22	10	19	43,14	19,61	37,25	51
	28	16	19	16	31,37	37,25	31,37	51
	29	15	17	19	29,41	33,33	37,25	51
	30	21	13	17	41,18	25,49	33,33	51
	31	30	13	8	58,82	25,49	15,69	51
	32	23	13	15	45,10	25,49	29,41	51
	33	20	13	18	39,22	25,49	35,29	51
	34	9	20	22	17,65	39,22	43,14	51
	35	22	11	18	43,14	21,57	35,29	51
	36	19	10	22	37,25	19,61	43,14	51
	37	14	14	23	27,45	27,45	45,10	51
	38	18	13	20	35,29	25,49	39,22	51
	39	11	22	18	21,57	43,14	35,29	51
	40	29	2	20	56,86	3,92	39,22	51

APPENDICE 3

PUNTEGGI PROVA SCRITTA LIVELLO A1

N° test	Efficacia comunicativa	Correttezza morfosintattica	Adeguatezza e ricchezza lessicale	Ortografia e punteggiatura
1	1	1	0,5	0
2	3,5	2,5	2	2
3	3,5	2,5	2	2
4	0	0	0	0
5	0	0	0	0
6	3	2	1,5	1
7	0	0	0	0
8	3,5	2	1	1
9	0	0	0	0
10	0	0	0	0
11	2,5	1,5	1,5	0,5
12	2	1	0,5	0
13	3	2	2	1,5
14	3	1	1,5	0,5
15	3	2	1,5	2
16	3	2	2	1
17	2	0,5	1	0
18	0	0	0	0
19	3,5	2	2	1,5
20	3	2	1	2
21	0	0	0	0
22	3,5	2,5	2	2
23	2,5	1	0,5	0,5
24	0	0	0	0
25	0	0	0	0
26	3,5	2	1	1,5
27	2	1	0,5	0,5
28	1	0,5	0,5	0
29	0	0	0	0
30	0	0	0	0
31	0	0	0	0
32	0	0	0	0
33	3	2	1	1
34	0	0	0	0
35	3	1	0,5	0,5
36	3	2	1,5	0,5
37	3	2	0,5	0,5
38	3	1	1	1

N° test	Efficacia comunicativa	Correttezza morfosintattica	Adeguatezza e ricchezza lessicale	Ortografia e punteggiatura
39	3	2	1	1
40	3,5	2,5	2	2
41	2	1	0	0,5
42	3	2	1	1
43	3,5	2,5	2	2
44	3,5	2,5	2	2
45	3,5	2	1	2
46	0	0	0	0
47	3	2	1	1,5
48	3	2	1	1
49	2	1	1	1
50	2	1	0,5	1
51	3	2	1	1
52	2	2	1	1
53	3	2	1	1
54	2	1	1	1
55	0	0	0	0
56	0	0	0	0
57	0	0	0	0
58	2	1	1	1
59	2	2	1	1
60	0	0	0	0
61	2	1	1	1
62	3	2	1,5	1
63	2	1	0,5	1
64	0	0	0	0
65	3	1	0,5	1
66	3	1	1	1
67	3	2	0,5	0,5
68	0	0	0	0
69	3	2	1	1
70	0	0	0	0
71	3	2	1	1
72	2	1	0	1
73	2	1	1	1
74	3	2	1	1
75	2,5	1	0,5	0,5
totale	144,5	86,5	57	55
totale massimo	262,5	187,5	150	150
% successi	55,04%	46,13%	38%	36,66%

APPENDICE 4

PUNTEGGI PROVA SCRITTA LIVELLO A2

N° test	Efficacia comunicativa	Correttezza morfosintattica	Adeguatezza e ricchezza lessicale	Ortografia e punteggiatura
1	2	1	0,5	1
2	0	0	0	0
3	1	1	1	0,5
4	0	0	0	0
5	3	2	0,5	2
6	1	2,5	0,5	1
7	3	2	1	1
8	1	2,5	0	1
9	0,5	1	0	1
10	0	0,5	0	0,5
11	0	0	0	0
12	2	0,5	0,5	0,5
13	1	0	0,5	0
14	0	0	0	0,5
15	0	2	0	2
16	3	2	1,5	1
17	0	0	0	0
18	0	0	0	0
19	0	0	0	0
20	1	0,5	1	0
21	0	0	0	0
22	0	0	0	0
23	0,5	1	0	0,5
24	3,5	2	2	1
25	0	0	0	0
26	0	0	0	0
27	0	0	0	0
28	0,5	0	0	0
29	3,5	2	2	1,5
30	3	2	1	0,5
31	2	1	1	1
32	0,5	0	0	0
33	0,5	0	0	0
34	2	2	1	1
35	3	1,5	1	1
36	0	0	0	0
37	3,5	2	1	1

N° test	Efficacia comunicativa	Correttezza morfosintattica	Adeguatezza e ricchezza lessicale	Ortografia e punteggiatura
38	2	1	1	1
39	3,5	2,5	2	2
40	0	0	0	0
41	2	1	1	1
42	3	2	2	2
43	0,5	0	0	0
44	0	0	0	0
45	0	0	0	0
46	1	0,5	0	0,5
47	2	1	1	1
48	0,5	0	0	0
49	1	1	0,5	1
50	3	1	1	1
51	0	0	0	0
totale	59,5	41	24,5	29
totale massimo	178,5	127,5	102	102
% successi	33,33%	32,15%	24,01%	28,43%

APPENDICE 5

PUNTEGGI PROVA ORALE LIVELLO A1

N° test	Efficacia comunicativa	Correttezza morfosintattica	Adeguatezza e ricchezza lessicale	Pronuncia e intonazione	Totale
1	2	2	1,5	1	6,5
2	3,5	2,5	2	2	10
3	1	1	0,5	1	3,5
4	3	2	1,5	1,5	8
5	3,5	2,5	1,5	1,5	9
6	2	1,5	0,5	1,5	5,5
7	1	0,5	0,5	0,5	2,5
% punteggi	65,30%	68,50%	57,10%	64,20%	

APPENDICE 6

PUNTEGGI PROVA ORALE LIVELLO A2

N° test	Efficacia comunicativa	Correttezza morfosintattica	Adeguatezza e ricchezza lessicale	Pronuncia e intonazione	Totale
1	2	1	0,5	1	4,5
2	3	2	1,5	2	8,5
3	2	1	0,5	1	4,5
4	3	2,5	2	2	9,5
5	2	1,5	1	1	5,5
6	2	1	0,5	1	4,5
% punteggi	66,60%	60,00%	50%	66,60%	

BIBLIOGRAFIA

ALBIRINI, A. (2016). *Modern Arabic Sociolinguistics*, Oxon, New York: Routledge.

BARNI, M. (2005). La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in L2, in *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci. 29-45.

BASSIOUNEY, R. (2009). *Arabic Sociolinguistics*. Edinburgh University Press.

CALVET, L.-J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Les Editions Plon.

CONSIGLIO D'EUROPA, (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione*. Milano: La Nuova Italia.

DE MAURO, T. (1983). *Guida all'uso delle parole*, (sesta edizione). Roma: Editori Riuniti.

DE MAURO, T., VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L. (2002). *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*. Bulzoni: Roma.

DURAND, O. (2009). *Dialettologia araba*. Roma: Carocci.

FERGUSON, C. ([1959], 2000). Diglossia. In Giglioli P., Fele P., *Linguaggio e contesto sociale*. Bologna: Il Mulino. 185-205.

GEBRIL, A., TAHA THOMURE H. (2014). Assessing Arabic, in Kunnan A. J., (a cura di) *The Companion to language assessment*. New York: John Wiley & Sons.

RAMMUNY, R. M. (1999). Arabic Language Testing: The State of the Art. *al-'Arabiyya*, 32. 161-194.

VEDOVELLI, M., & BANDINI, A. (A c. di). (2005). *Manuale della certificazione dell'italiano L2* (1. ed). Roma: Carocci.

WINKE, P. M., & AQUIL, R. (2006). Issues in developing standardized tests of Arabic language proficiency. In K. M. Wahba, Taha, Zeinab A., & L. England (A c. Di), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 221-235.

YOUNES, M. A. (2015). *The integrated approach to Arabic instruction*. Oxon, New York: Routledge.