



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea magistrale (*ordinamento ex  
D.M. 270/2004*)  
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

—  
Ca' Foscari  
Dorsoduro 3246  
30123 Venezia

**Didattica dell'Italiano L2 e della  
Comunicazione Interculturale  
attraverso il video:  
fondamenti teorici e proposte operative**

**Relatore**  
Ch. Prof. Fabio Caon

**Correlatore**  
Prof. Marie-Christine Jamet

**Laureando**  
Martina Vitucci  
Matricola 848281

**Anno Accademico**  
**2014 / 2015**

## Indice

Introduction.....	4
1. Emploi de matériels audiovisuels tirés de YouTube dans une classe de L2.....	6
1.1 Avantages et inconvénients de la vidéo et de YouTube en tant que TICE.....	6
1.1.1 Avantages.....	7
1.1.1.1 Bénéfices du support audiovisuel.....	9
1.1.1.2 Authenticité linguistique.....	11
1.1.1.3 Importance quantitative et qualitative et mise à jour continue des matériels.....	12
1.1.1.4 Économie et questions juridiques.....	13
1.1.1.5 Familiarité de l'apprenant.....	14
1.1.1.6 Nature sociale et interactive.....	15
1.1.2 Inconvénients.....	17
1.1.2.1 Difficulté pour l'enseignant dans la recherche et la didactisation du matériel.....	17
1.1.2.2 Difficulté linguistique pour la classe.....	18
1.1.2.3 Disponibilité éphémère du matériel.....	19

1.2 YouTube: histoire et caractéristiques techniques.....	21
1.2.1. Origines et évolution.....	21
1.2.2 Fonctionnement et caractéristiques techniques.....	26
2. Du stéréotype au sociotype.....	28
2.1 Définitions du concept de stéréotype.....	29
2.2 Raisons de l'existence et du fonctionnement des stéréotypes.....	31
2.3 Rôle de l'éducation dans la déstructuration des stéréotypes. La contribution du vidéo dans la classe de langue.....	34
3 Est-ce que le modèle d'unité didactique par Balboni est encore actuel à nos jours?.....	38
3.1 Les présupposés théorétiques du modèle d'unité didactique par Balboni.....	39
3.1.1 Théories de la Bimodalité et de la Directionnalité et Gestaltisme.....	39
3.1.2 Le Language Acquisition Device (LAD) et le Language Acquisition Support System (LASS).....	42

3.2 Neurolinguistique et didactique des langues aujourd’hui.....	43
3.3 Hypothèses sur le futur de la didactique des langues.....	47
en perspective neurolinguistique	
4. Proposte operative.....	49
4.1 Cultura italiana per livelli di base. Didattizzazione di una video-ricetta.....	50
4.2 Oltre il razzismo. Riflessione interculturale e linguistica su uno spezzone dal film “Lezioni di Cioccolato 2”.....	63
4.3 Una proposta didattica sugli stereotipi sugli Italiani.....	76
4.4 Un’applicazione di didattica interculturale per Erasmus incoming students e provenienti da altri programmi di scambio : Esami – La serie.....	91
Conclusioni.....	106
Bibliografia.....	108
Sitografia.....	116

# Introduction

Ce mémoire reprend le travail déjà entrepris dans celui pour la Laurea Triennale consacré à l'emploi du support audiovisuel dans la classe d'Italien langue étrangère et seconde par rapport à l'interaction entre les habiletés réceptives et les habiletés productives dans la dimension de l'oralité. Il s'inspire à mon expérience de stage autant qu'assistante dans des classes de Conversation auprès de l'Université de Reading, au Royaume Uni, où j'ai vécu mon expérience Erasmus. Dans cette occasion les compétences acquises pendant la Laurea magistrale ont été orientées sur l'emploi du vidéo dans la classe d'Italien L2 et LE dans une perspective de didactique de l'interculturalité. Ce mémoire se propose d'expliquer la raison du choix d'employer des vidéos extraites du site de partage YouTube, l'utilise qu'on en peut tirer par rapport à l'interculturalité à travers la déstructuration des stéréotypes, de se questionner sur la validité et l'efficacité du modèle d'unité didactique formalisé par Paolo E. Balboni à nos jours et de fournir des exemples d'UD structurées selon cette formule.

Le premier chapitre se constitue de deux parties. Dans la première partie, les principaux avantages et désavantages de l'emploi des vidéos extraites du site YouTube sont expliqués. Parmi les avantages, il faut rappeler les bénéfices du support audiovisuel sur la compréhension et l'acquisition; l'authenticité linguistique de l'input; l'importance quantitative et qualitative et la mise à jour continue des matériels; les questions économiques et juridiques ; la familiarité de l'apprenant avec cette technologie en particulier, sa nature sociale et interactive. Parmi les désavantages, il faut citer la difficulté que l'enseignant peut rencontrer dans la recherche et la didactisation du matériel ; la difficulté pour le groupe d'apprenants de la langue proposée ; la disponibilité éphémère de tout matériel trouvé sur Internet. La deuxième partie du premier chapitre est consacrée au site YouTube, à son histoire et à l'explication de son fonctionnement.

Au deuxième chapitre, le thème de la didactique de l'interculture est exploité d'une manière plus précise. Il est centré sur le procédé de déstructuration des stéréotypes en faveur de la formation de sociotypes, c'est-à-dire des catégories plus valables et fondées, ce qui devrait être le but de toute éducation interculturelle. Ce chapitre fournit des définitions du concept de stéréotype, une explication des raisons de l'existence et du fonctionnement des stéréotypes et illustre le rôle de l'éducation dans la déstructuration des stéréotypes et celle qui peut être la contribution du vidéo dans la classe de langue.

Le troisième chapitre se questionne sur la validité du modèle de UD de Balboni à nos jours. Il en expose les points fondants, tels que la théorie de la Bimodalité e de la Directionnalité de Marcel Danesi, le gestaltisme, la théorie du Language Acquisition Device (LAD) supposé par Noam Chomsky et du Language Acquisition Support System (LASS) formulé par Jerome Bruner, il les confronte avec les plus récentes études sur les neurosciences et il offre quelques points pour l'agenda des recherches futures sur la didactique de langue en perspective neuroscientifique.

Le quatrième et dernier chapitre propose quatre UD élaborées en suivant le modèle de Balboni pour les niveaux linguistiques individué du Cadre Commun de Européen de Reference pour les langues qui vont depuis A2 à C1. Elles donnent du relief à la dimension interculturelle, comme elles sont basées sur du matériel audiovisuel authentique. Le quatrième chapitre a été rédigé en italien de façon à faciliter tous les enseignants d'Italien qui voudraient bénéficier de ces produits didactiques.

# 1. Emploi de matériels audiovisuels tirés de YouTube dans une classe de L2

## 1.1 Avantages et inconvénients de la vidéo et de YouTube en tant que TICE

YouTube est bien évidemment un site né hors d'un contexte de didactique des langues. L'intention de ses créateurs était d'inventer un moyen pour faciliter le partage de vidéos autoproduites même avec des personnes géographiquement distantes entre elles mais rapprochées par le sentiment d'appartenance à une communauté virtuelle. En fait, la portée de ce phénomène a grandi énormément en devenant aujourd'hui l'une des premières sources d'informations et de divertissement au monde. Comme pour beaucoup d'autres technologies, son potentiel peut être exploité dans le domaine de la didactique des langues exactement grâce à certaines de ses caractéristiques intrinsèques qui le rendent particulièrement indiqué pour ce type d'usage. Le paragraphe 1.1.1 explique les avantages les plus importants dans l'utilisation de vidéo extraites de YouTube en tant que TICE: les enseignants de langues pourraient se servir en classe des bénéfices du support vidéo, du matériel linguistique authentique, qu'on peut trouver sur le site en quantité et qualité presque illimitées et en constante mise à jour, à prix zéro et sous la protection d'un règlement sur le droit d'auteur avantageusement flexible, qui se trouve sur une plateforme de partage désormais familier aux apprenants et caractérisée par des dynamiques sociales et interactives. Le but de ce travail est, bien évidemment, de soutenir les arguments en faveur de la validité d'emploi du site de partage vidéo le plus diffusé au monde dans une classe de L2, mais il manquerait d'honnêteté académique s'il omettait les inconvénients qu'une telle pratique comporte, qui seront discutés, en effet, dans le paragraphe 1.2.2.

## 1.1.1 Avantages

### 1.1.1.1 Bénéfices du support audiovisuel

Avoir recours à un support audiovisuel plutôt qu'à un support exclusivement sonore apporte à une classe de L2 d'énormes bénéfices aussi bien en ce qui concerne la motivation des apprenants, que pour la compréhension et la mémorisation d'un texte. L'idée de baser les exercices d'écoute dans la classe de L2, d'abord, sur une succession d'images fixes et, après, sur des séquences d'images en mouvement, n'est pas du tout nouvelle: elle remonte à la méthode audiovisuelle, qui se diffusa à partir de la fin des années Quarante et qui trouva son expression la plus élevée dans les années Quatre-vingts et Quatre-vingt-dix. Avec la diffusion d'Internet et, en particulier, de YouTube, son potentiel peut être exploité au maximum et avec des effets tout à fait nouveaux.

Comme, d'ailleurs, toutes les TICE, l'emploi du vidéo est stimulant en soi. Lonergan (1988) spécifie comme une ambiance particulièrement propice à l'apprentissage puisse s'établir grâce à la capacité des vidéos de créer de l'intérêt et de soulever des questions, des idées, des suggestions. La raison des bénéfices du vidéo est, pour une bonne partie, sa nature d'instrument d'entretien et d'information. Pour cette raison l'enseignant a l'obligation d'intégrer la vidéo dans la classe de langue pour stimuler la didactique et en limiter le plus possible la **fruition ?** exclusivement passive par les apprenants. Toutefois, il faut se rappeler que la motivation déterminée par les technologies est de nature extrinsèque et qu'elle n'est pas suffisante en soi-même, puisqu'elle pourrait graduellement décliner à mesure que le sentiment de nouveauté passe.

Mais, d'ailleurs, la compréhension du texte est facilitée par le recours à la vidéo plutôt qu'à l'audio seulement et il active toute une série de procédés cognitifs qui en augmentent la mémorisation.

Aussi dans des cas d'apprenants avec des connaissances linguistiques de niveau pas trop élevé, ces manques sont compensés par des stratégies d'élaboration top-down, activées par la contextualisation et par la présence d'inputs extralinguistiques auxquels on puisse faire référence, comme relevé par Vandergrift (2007). En effet, comme Lonergan (1988) et Vergaro (1998) remarquent, un vidéo permet de présenter un échange communicatif authentique parmi locuteurs natifs, localisé dans un contexte précis, dans toute sa richesse. Il montre, dans un moment et un espace donnés, les interlocuteurs impliqués dans l'interaction, avec leur aspect extérieur et leur gestualité: comme cela, la déixis, la proxémique, la gestualité et la mimique aident la transmission du message et l'usage de variétés diatopiques, diachroniques, diaphasique ou diastratique particulières y trouve justification. Une référence particulière à la proxémique est faite par Kaunzner et Nobili (2006), qui précisent comment les gestes, aussi bien intentionnels que non intentionnels, aident grandement le destinataire et qu'ils puissent être une intéressante occasion de réflexion pendant la classe de langue et servir de modèle pour l'apprenant, qui les reproduira au moment de la production, en bénéficiant lui-même du point de vue communicatif. Il convient, d'ailleurs, d'observer que, dans des contextes communicatifs authentiques, les situations où un texte oral n'est constitué que de sons et de voix (par exemple, une émission radio, une conversation téléphonique ou écoutée en cachette **par une autre pièce ?**) sont statistiquement beaucoup moins fréquentes, donc, un enregistrement sans le support des images sera nécessairement moins vraisemblable et plus pauvre du point de vue communicatif. En outre, les vidéos sont une occasion valable pour analyser des spécificités culturelles, perçue, au contraire, comme naturelles ou acquises par les locuteurs natifs, ou des préjugés diffusés sur une certaine culture **auprès** des autres, comme cela émerge de l'intéressant travail de Pavan (2004).

Il n'est pas moins important le procédé d'anticipation déclenché par la vidéo, appelé, suivant la proposition d'Oller (1979) Expectancy Grammar, à travers lequel il est possible de prévoir le lexique, les structures syntaxiques, le registre, le genre textuel que seront privilégiés. Ce procédé est un mécanisme qui gouverne naturellement

l'acquisition linguistique qui est activée par deux groupes de connaissances complexes que chaque individu possède, c'est-à-dire l'encyclopédie, voire la connaissance du monde partagée par les locuteurs à propos des différentes situations communicatives, et la compétence communicative qui, dans le cas de la L2, est encore en construction. Donc, le support technologique favoriserait l'acquisition de ces connaissances et compétences lorsque l'enseignant en explicite l'activation, en présentant des exercices étudiés à ce propos.

Enfin, une étude très citée de Begley (1994) sur l'implication multisensorielle signale que la capacité de mémorisation d'inputs audiovisuels soit d'environ 50%, contre environ 20% de l'input sonore et le 10% de ce visuel, et elle augmente jusqu'à 80% si l'input est intégré dans une dimension interactive.

### 1.1.1.2 Authenticité linguistique

À la suite de l'énorme diffusion de l'approche communicative, aujourd'hui il y a une tendance à considérer comme remarquable l'emploi, pendant les classes de L2, de matériel authentique, voire de documents produits dans le pays dont on étudie la langue avec une fonction communicative précise et pas créés exprès pour satisfaire des exigences didactiques, où des locuteurs natifs parlent d'une façon plus ou moins spontanée. Selon Vandergrift (2007), le matériel linguistique authentique aiderait les apprenants dans la compréhension de situations communicatives réelles parce que, comme Bonvino (1994) remarque, il présente la vraie "langue en usage", que les apprenants doivent être prêts à affronter en développant des habiletés communicatives appropriées. YouTube, avec ses 39 versions nationales en 54 langues différentes, est évidemment une source précieuse de matériels authentiques pour un enseignant de L2, bien que la recherche de matériels en Anglais soit privilégiée, en raison de la large disponibilité de matériels réalisés dans cette langue et chargé sur le site. En outre,

contrairement à beaucoup d'autres matériels audiovisuels authentiques, souvent, les vidéos qui se trouvent sur YouTube ne nécessitent pas d'être réélaborées par l'enseignant avec des coupes et des montages artificiels pour les rendre aptes à être exploitées dans la didactique en classe, comme elles sont de courte durée (d'habitude, moins que 15 minutes) et complètes. Canaliser l'attention des apprenants sur des vidéos de courte durée, comme remarqué par Stempleski (2002), rend moins passive la réception de la vidéo par les apprenants, parce que cela permet de leur faire remarquer et analyser des détails habituellement négligés durant la vision d'une vidéo pour le simple entretien. Pozzo et Zorzi (2006) soutiennent que les matériels authentiques résultent plus stimulants pour les apprenants, comme ils aident à contextualiser l'usage de la langue et comme ils sont une source d'indices culturels qui permettent aux apprenants de rentrer en contact avec une culture et une vision du monde différentes. Lonergan (1988) affirme que les vidéos authentiques reflètent la langue parlée dans la société contemporaine, de laquelle ils prennent naissance et que pour cela l'usage de la langue est beaucoup moins surveillé que dans les matériels créés exprès pour des finalités didactiques. Au-delà de ces raisons, Bonvino (1994) rappelle aussi la possibilité de présenter en classe à travers des matériels authentiques plusieurs variétés de la langue commune ou sectorielle, pour fournir aux apprenants une image de la richesse de la langue avec laquelle ils pourraient se trouver en contact. Selon Ballarin (2012), le prix à payer pour avoir un modèle linguistique plus réel que ceux qui sont préparés exprès pour des finalités didactiques serait une sélection attentive du matériel à présenter en classe. Donc, cela sera à l'enseignant de se faire guide et facilitateur pour ses élèves et de calibrer, d'un côté, la présence des variétés linguistiques par rapport au standard, au niveau de compétence des apprenants et à la difficulté effective du matériel choisi, avec, de l'autre côté, la nécessité d'insérer le matériel d'une façon cohérente et raisonnée dans un programme de réflexion sur la langue et la culture et d'activités pratiques expressément étudiées, comme suggéré par Balboni (2012).

### 1.1.1.3 Importance quantitative et qualitative et mise à jour continuelle des matériels

Le World Wide Web est une mine inépuisable de matériels authentiques et, en son sein, YouTube joue la part du lion parmi les sites de partage de vidéos créées par les usagers mêmes (user generated video-sharing system). Chaque jour, des usagers du monde entier, autant bien qu'il s'agit de particuliers, que d'institutions ou de marques commerciales, chargent environ 60 heures de contenus vidéo par minute, ce qui le rend un corpus virtuel potentiellement infini de matériel oral. Ce corpus est qualitativement très varié: c'est possible d'y trouver, en effet, des enregistrements d'émissions télé, de reportages, des documentaires, des web séries, des vlogs (ce mot est la crase des termes vidéo et blog, donc il s'agit d'une sorte de vidéo-journal intime), des publicités, des vidéos musicales qui puissent se révéler très utiles en classe. D'autre part, sur le site, il y a aussi des vidéos qui ne sont d'aucune utilité pour la didactique, comme les drôles vidéos d'animaux pour lesquels le site était célèbre surtout à ses débuts, ou aux contenus inappropriés. Donc ce sera à l'enseignant d'avoir la patience de «battre» périodiquement l'archive du site à la recherche de matériel utile et, bien que l'organisation du site, à ce propos, soit un peu chaotique, il pourra quand même se servir de certains moyens pour garder l'œil sur les chaînes les plus intéressantes et rester branché à toutes les nouvelles vidéos qui y sont publiées. Il existe, en outre, une section du site, YouTube EDU, dédiée à des contenus plus éducatifs, comme, par exemple, des cours universitaires (mais, pour l'instant, elle se vante, pour la plupart, de vidéos en Anglais, bien qu'il y en ait aussi en Italien, en Espagnol, en Français, en Russe et en Néerlandais), et sur des sujets plus académiques et, donc, d'un niveau plus élevé, comme signalé par Beccaro (2012). Comme on l'a déjà dit, la recherche peut s'avérer longue et ardue, mais on reviendra plus en détails sur cet aspect au sous-paragraphe 1.1.2.1.

#### 1.1.1.4 Économie et questions juridiques

Avant l'avènement du World Wide Web, se procurer du matériel vidéo authentique pouvait être plutôt dispendieux et plus compliqué d'un point de vue juridique. Lonergan (1988) rappelle que, d'un point de vue juridique, la situation n'était pas trop nette et il fait remarquer que les lois en matière de droit d'auteur varient de pays en pays et que la concession au droit d'exploitation peut avoir un délai limité. Donc, l'enseignant devait contacter, à travers l'institution éducationnelle pour laquelle il travaillait l'institution, l'émetteur de télévision ou la maison de production qui détenait les droits du vidéo pour obtenir ou, même, acheter, une concession au droit d'usage du matériel: cette pratique pouvait être plutôt complexe et dispendieuse en termes de temps et d'argent. Aujourd'hui, la situation a changé, mais encore trop de manuels laissent tomber un sujet qui, au contraire, devrait être fondamental à une époque d'austérité comme celle que pas mal de pays se trouvent à affronter aujourd'hui et avec les nombreuses coupes imposées au secteur de l'éducation. En effet, sur YouTube il est possible d'avoir accès au matériel sans aucune obligation d'enregistrement qui est, de toute façon, complètement gratuit, contrairement à certains sites spécialisés en didactique des langues. Donc, pour pouvoir montrer en classe une vidéo extraite du site, les seules dépenses nécessaires seront celles des appareillages techniques, voire un tableau blanc interactif (TBI) ou un ordinateur branché à un projecteur et une connexion internet à large bande, dont, d'autre part, de plus en plus d'institutions éducatives de grandes et petites dimensions se dotent aujourd'hui et qui puissent résulter utiles et utilisables aussi hors du contexte de la classe de L2. En outre, il s'agit d'une solution très économique du point de vue du stockage du matériel aussi, du moment qu'elle ne nécessitera plus d'archives digitales. Pour ce qui concerne les questions juridiques, la norme sur le fair use de YouTube, dont on a déjà parlé, vient considérablement en aide à l'enseignant: en effet, pourvu qu'il ne les utilise pour gagner de l'argent, chaque usager peut se servir des vidéos téléchargées par les autres usagers,

à condition qu'il déclare de ne pas en détenir les droits. Par conséquent, un enseignant ne doit que contacter l'utilisateur qui a réalisé et téléchargé en ligne la vidéo, l'informer et lui demander qu'il lui accorde l'autorisation d'utiliser son matériel.

#### 1.1.1.5 Familiarité de l'apprenant

Le paragraphe 1.1 présente certaines statistiques qui éclairent comme aujourd'hui YouTube **soit** un instrument énormément présent dans la vie quotidienne et surtout dans le temps libre d'individus du monde entier. Aussi en raison de l'âge moyen des usagers du site de partage vidéo, il est plutôt logique de supposer que la plupart des élèves d'un cours de L2 sont parmi eux et qu'ils partagent à travers les réseaux sociaux les vidéos qu'ils ont vues sur le site avec leurs amis. Ou plutôt, peut-être, ils recherchent de manière autonome du matériel authentique en L2 pour faire de la pratique linguistique ou qu'ils possèdent et gèrent une chaîne pour charger ses vidéos en ligne. Pour cette raison, il n'est pas seulement anachronique d'exclure de la didactique un instrument qui peut se révéler très utile en classe, mais l'enseignant a le devoir d'exploiter la familiarité que l'apprenant a avec YouTube pour renforcer la motivation individuelle et la cohésion du groupe pour remettre l'apprenant au centre de la didactique, ce qui est souhaité par l'approche communicative, comme suggéré par Caon (2012).

Tout d'abord, conformément avec la théorie des intelligences multiples de Gardner et le concept de nature collaborative de l'apprentissage qui est typique du constructivisme, les apprenants à l'intelligence plus logico-mathématique ou spatiale (qui, d'habitude, se sentent moins calés des autres dans une classe de langue traditionnelle, qui privilégie des aspects plus verbo-linguistiques et intrapersonnels) vont bénéficier grandement, d'un point de vue de la motivation personnelle, de l'introduction de technologies et éléments visuels en classe. Au contraire de ce qui se

passer dans une classe de langue traditionnelle, ils pourront aider leurs copains dans les travaux de groupe, en mettant leurs compétences spécifiques à la disposition de l'équipe, selon la suggestion de Caon (2012). Donc, par exemple, dans le cadre d'un travail de groupe qui a pour but la réalisation d'une vidéo à charger sur une chaîne YouTube du cours, les élèves avec de l'expérience de mise en scène ou de montage pourraient se révéler fondamentaux pour le succès du projet.

En outre, il sera un peu évident de remarquer que, très souvent les apprenants et les enseignants appartiennent à des générations différentes et qu'il y a un gap apparemment impossible à combler dans leur approche aux technologies. Depuis une dizaine d'années les concepts de "génération digitale", "immigrés" et "natifs" digitaux se sont diffusés dans le domaine de la pédagogie, qui ont été théorisés en premier par Prensky (2001). Les "natifs digitaux" sont définis comme ceux qui sont nés à partir des années Quatre-vingt-dix, habitués de leur naissance à être entourés par les ordinateurs et les jeux vidéo et qui sont, donc, naturellement habitués à maîtriser leur langage. Prensky (2001) leur oppose les "immigrés digitaux", voire les adultes, qui ont été éduqués à un type d'apprentissage séquentiel et qui ont dû s'adapter à ce nouveau langage à la suite de la diffusion des nouvelles technologies. Cette révolution médiatique aurait eu des retentissements sur le plan de la didactique dus à l'inadéquation de la modalité de transmission des nouveaux contenus adoptés par l'enseignant par rapport à la formation des apprenants qui auraient subi des modifications considérables à niveau cognitif en étant surexposés aux nouvelles technologies. Pour l'instant, ceux de Prensky ne sont que des théories et nombreux sont ceux qui les croient dénuées de tout fondement, comme rapporté par Favaro (2012), mais elles peuvent être une occasion pour les enseignants pour réviser avec humilité professionnelle leur rôle en pédagogie et marquer leur approche à l'enseignement d'une nouvelle empreinte sous le signe de dynamiques d'échange et de collaboration avec les apprenants, selon ce que Caon suggère (2012), en leur faisant sentir libres de lui suggérer les technologies les plus congéniales ou les chaînes en langue d'étude qu'ils ont trouvées de manière autonome.

### 1.1.1.6 Nature sociale et interactive

Malgré les opinions à ce sujet plutôt discordantes, grâce à ses caractéristiques,

YouTube peut sans doute être inclus dans les réseaux sociaux. On a déjà vu comme le constructivisme a fait de l'aspect collaboratif de l'apprentissage l'un des points clé de sa pensée, ce qui a été simplifié et intensifié par le Web 2.0, c'est à dire l'évolution en perspective sociale d'Internet, en permettant aux usagers d'être en contact avec d'autres usagers de n'importe quel coin du monde à travers des échanges multidirectionnels qui les rendraient plus que des simples consommateurs des informations disponibles, mais des auteurs aussi. YouTube est une incarnation parfaite de cette nature du Web et ses caractéristiques peuvent être exploitées sur plusieurs plans dans le domaine de la didactique des langues: en connectant les apprenants avec des locuteurs de langue maternelle, d'autres apprenants et enseignants et en donnant à ces derniers la chance de gérer les contacts avec leurs élèves mais aussi avec d'autres apprenants et enseignants dans le monde entier.

Comme illustré dans le chapitre 1.2, YouTube permet à ses usagers de visionner des vidéos chargées par les autres usagers, de les commenter par écrit ou à travers une vidéo-réponse, de contacter d'autres usagers via message privé ou d'en suivre les chaînes et de charger et modifier des vidéos sur sa chaîne. Un enseignant peut inviter ses élèves à profiter de ces opportunités en ouvrant une chaîne de cours ou des chaînes personnelles et en leur suggérant de se filmer tandis qu'ils parlent en L2, dans leur "chambrette" ou avec d'autres copains, de commenter les vidéos qu'ils ont vues en classe, de réaliser des vidéo-réponses sur le même sujet ou de réaliser un vidéo-projet de classe.

En outre, comme YouTube est accessible partout dans le monde, chaque élève pourra revoir encore la vidéo ou la regarder de chez soi, s'il n'était pas en classe, avec les

renseignements de ses copains. De plus, certains youtubeurs exploitent plus intensivement tout le potentiel technique du site, ajoutant dans leurs vidéos des liens qui renvoient à d'autres vidéos ou chaînes d'autres usagers ou encore des "signets" dans la barre de reproduction, qui consentent notamment une certaine interactivité entre les usagers, qui ont la possibilité (bien que limitée) d'interagir avec la vidéo et de choisir leur cours. Comme cela, il est possible de concrétiser les principes d'apprentissage actif et situé dans un contexte réel qui sont chers au constructivisme et faire sentir les apprenants plus impliqués et motivés.

Mais, en fait, celui qui peut profiter le plus de l'emploi de YouTube est décidément l'enseignant, qui peut exploiter sa dimension sociale pour monitorer les apprenants hors de la classe aussi, recevoir par eux des feedbacks et se dédier à la réflexion linguistique et didactique en ouvrant sa propre chaîne pour se mesurer à d'autres apprenants et enseignants du monde entier, avec lesquels échanger du matériel et des idées. En effet, en invitant ses élèves à créer des vidéos en L2 et les télécharger en ligne, il pourra leur dédier l'attention individuelle que, d'habitude, il ne peut pas leur accorder durant une classe traditionnelle et leur fournir un feedback plus attentif et raisonné. D'autre part, c'est surtout dans une optique de démolition des limites de la classe que Youtube peut offrir l'avantage principal dans cette direction, en devenant un terrain très favorable à la création d'un réseau qui contribue à supporter la formation permanente des enseignants, comme Serragiotto (2012) suggère. De cette manière, l'enseignant aussi se sent motivé, parce que son sentiment d'appartenance à la communauté professionnelle en ressort renforcé et à travers la reconnaissance de ses collègues et les idées partagées par eux sur leurs chaînes, il peut décider si et comment modifier son approche à la conception et mise en œuvre des cours.

## 1.1.2 Inconvénients

### 1.1.2.1 Difficulté pour l'enseignant dans la recherche et la didactisation du matériel

YouTube partage avec tout le World Wide Web une structure qui n'est pas linéaire et qui n'est pas consultable comme on le ferait, au contraire, avec la table des matières d'un livre ou les archives d'une bibliothèque. De ce point de vue, les moteurs de recherche sont particulièrement utiles et YouTube même est fourni d'une barre de recherche où on peut taper des mots clé utiles pour trouver des vidéos relatives à un sujet spécifique. Bien que, ces dernières années, YouTube ait modifié l'interface graphique de sa page d'accueil de façon à pouvoir visualiser les dernières vidéos publiées par catégories et qu'une section EDU ait été instituée dans le site, évidemment, comme il n'y a pas de section spécifiquement dédiée à la didactique des langues, les enseignants vont avoir des difficultés à trouver les vidéos bien rangées et prêtes à être utilisées en classe. Il est compréhensible que l'effort demandé à l'enseignant en termes de temps et d'effort pour un pareil travail pourrait décourager les moins motivés et, à ce propos, Melero (2012) conseille d'appliquer des méthodes plus traditionnelles là où une activité qui ne peut être proposée qu'une seule fois demande beaucoup de travail pour être programmée. Par contre, les avantages qui en résultent, parmi lesquels il y a la possibilité de trouver du matériel visant aux exigences didactiques de sa classe d'un point de vue thématique ou la redécouverte du rôle de l'enseignant comme "architecte" de parcours didactiques, outre ceux déjà exposés au paragraphe 1.1.1.1, ne doivent pas être négligés, mais, au contraire, ils peuvent être une nouvelle source de motivation pour l'enseignant même. De toute façon, pour éviter ces inconvénients, Melero (2012) même suggère de reconsidérer l'activité de façon qu'elle puisse être utilisée plusieurs fois, éventuellement en créant une banque de données d'exercices ou une architecture qu'on peut proposer encore et encore pour des activités différentes, ou encore en créant des activités différentes pour des niveaux différents en relation à la même vidéo. Pour

ce qui concerne la solution au problème causé par l'organisation un peu chaotique de YouTube, en absence d'une mise à jour de la structure du site qui facilite la recherche des vidéos, la seule solution semble être une patiente et méthodique opération périodique de consultation et catalogage par l'enseignant des archives vidéo potentiellement infinies de YouTube. Au contraire, pour ce qui concerne la didactisation du matériel, comme déjà dit, ce qui apparemment est un inconvénient peut, au contraire, être mis en valeur: une fois trouvée une vidéo intéressante ou apte à être présentée en classe, l'enseignant peut se mesurer avec toute sa créativité dans la création d'activités, devoirs ou projets sur mesure pour son groupe d'élèves et leurs cours de langue ou, s'il est à court d'imagination ou de confiance avec les nouveaux média, il peut proposer des typologies d'activités plus traditionnelles et consolidées, adaptées à la typologie spécifique de la vidéo proposée. Dans tous les cas, le succès des élaborés proposés à la classe va bien sûr récompenser l'enseignant de son dur et long travail.

### 1.1.2.2 Difficulté linguistique pour la classe

YouTube n'est pas un site spécialisé en didactique des langues et d'autant moins les vidéos dans ses archives ont été confectionnées ad hoc pour être présentées aux apprenants dans une classe de L2, pareillement à ce qui avaient, au contraire, pour les vidéos réalisées exprès par les maisons d'édition pour leurs manuels. Les vidéos qu'on y trouve sont du matériel linguistique authentique, réalisées la plupart du temps par des personnes qui n'ont rien à voir avec le secteur de l'enseignement et elles sont chargées en ligne avec des finalités très différentes par rapport à l'usage que l'enseignant de langue peut en faire. Il s'agit de vidéos où des locuteurs natifs parlent tout seuls ou interagissent avec d'autres locuteurs d'une élocution plus ou moins spontanée, d'une vitesse plus ou moins soutenue et pas forcément en adoptant la variante standard de leur langue, mais, au contraire, il sera plus probable qu'ils adoptent une variante

régionale ou un jargon, plutôt qu'influencée par leur âge ou leur origine sociale. En outre, le contenu linguistique de la vidéo pourrait ne pas être pertinent ou la qualité de l'audio pourrait ne pas être optimale. Donc, bien évidemment, l'enseignant devra accomplir un effort de plus dans la recherche de matériels d'un niveau de difficulté aussi bien linguistique que culturelle indiqués pour sa classe et au moment de la création d'activités reliées. D'autre part, comme on a déjà fait référence dans le paragraphe précédent, en fait la même vidéo peut être proposée à des cours de niveaux différents, pourvu que pour cela des activités différentes indiqués aux connaissances linguistiques et culturelles du niveau des apprenants soient élaborées. À ce propos, le Cadre Commun Européen de Référence pour les langues, le document du "savoir-faire" qui pose son focus sur les habilités et les actes des apprenants et pas seulement sur leur connaissance, sera un instrument de départ utile, à intégrer avec l'expérience directe de l'enseignant rapporter à des cours spécifiques d'apprenants. Mais, bien évidemment, il y a des contre-indications à soumettre concernant le matériel authentique très complexe à des apprenants qui ne viennent de se rapprocher de la langue d'étude que depuis peu de temps, comme Richards (2006) souligne. Donc l'enseignant devra évaluer d'autres options, voire de proposer des vidéos juste pour leur apport culturel ou dont l'élément visuel est prépondérant sur l'élément strictement linguistique, ou plutôt de désister et d'introduire ces vidéos à un niveau plus avancé.

### 1.1.2.3 Disponibilité éphémère du matériel

L'une des critiques qu'on fait souvent contre le Web est le risque élevé que les documents publiés puissent avoir une courte existence pour des raisons variées, critique à laquelle YouTube n'est pas indemne. Les documents sur Internet peuvent être effacés, modifiés ou déplacés sur une autre URL, c'est à dire l'adresse d'une ressource dans

Internet. Ou encore, pour ce qui concerne les recherches à travers des moteurs de recherche, auxquels on ne peut pas remonter si on ne se rappelle pas les mots clé à travers lesquels la recherche a donné un certain document comme résultat.

Pour ce qui concerne les vidéos publiées sur YouTube, en effet, celles-là peuvent être enlevées ou modifiées par l'utilisateur même qui les a chargées ou même par le site si d'autres usagers les signalent comme inappropriées ou comme un abus sur les droits d'auteur. Il est possible aussi qu'elles soient republiées sur une autre chaîne par l'utilisateur même ou par d'autres usagers qui les ont téléchargées et gardées.

En outre, en tant qu'archives immatérielles le World Wide Web, l'usage qu'on peut en faire dans une école ou dans n'importe quelle autre institution s'occupant d'éducation sera forcément soumis au bon fonctionnement du réseau lui-même. En effet, si la connexion Internet devait tomber ou si elle n'était pas suffisamment rapide pour supporter la diffusion en flux de YouTube, le site serait inaccessible et, donc, pas consultable.

Mais cet inconvénient est facilement surmontable en téléchargeant les vidéos qu'on a décidé d'utiliser et en les enregistrant sur une périphérique d'archivage au cas où quelques problèmes surgissent, comme Beccaro (2012) suggère: bien qu'il ne soit pas possible de télécharger directement les vidéos présentes sur le site, sur Internet il y a beaucoup de logiciels efficaces téléchargeables facilement et gratuitement et capables de le faire, dont Real Player est bien évidemment le plus connu. Dans tous les cas, au moment de contacter l'utilisateur de YouTube qui détient les droits de la vidéo pour lui demander l'autorisation d'en faire usage en classe (comme déjà dit au paragraphe 2.1.4), l'enseignant peut demander à l'utilisateur de ne pas enlever la vidéo en question ou de lui donner le motif s'il décidera la suppression ou n'importe quelle modification.

## 1.2 YouTube: histoire et caractéristiques techniques

Après avoir parlé de l'application de YouTube autant que TICE pendant une classe d'Italien L2 et LE, il faut fournir quelques mentions sur l'histoire toute récente de ce plateforme pour la partage de matériels vidéo et sur son fonctionnement.

### 1.2.1. Origines et évolution

Le domaine [www.youtube.com](http://www.youtube.com) est déposé le 15 Février 2005 par Chad Meredith Hurley, Steve Shih Chen et Jawed Karim, qui étaient à ce moment-là employés chez l'entreprise de paiements en ligne Paypal. Ils avaient l'intention de créer un moyen simple et rapide pour partager des vidéos autoproduites par des amateurs avec un grand nombre de personnes sans recourir aux e-mails. Des sites de ce genre existaient déjà sur la toile et, parmi eux, il y avait le géant GoogleVideo, mais ils pensaient que la technologie de partage vidéo qu'ils supportaient étaient trop lente. La première vidéo qu'ils ont chargée en ligne, qui est encore sur YouTube, dure 17 secondes et elle a comme sujet l'un des trois fondateurs qui parle avec les animaux au zoo. Initialement capable de gérer 8 terabytes par jour, qui équivalent à la quantité de DVD dans un Blockbuster, au bout de deux semaines YouTube arrive à gérer 16 terabytes par jour. Le site remporte un succès immédiat, destiné à augmenter: de plus en plus de personnes, en effet réalisent des vidéos d'amateurs autoproduites, grâce à la diffusion et à la baisse des prix des caméras vidéo, des appareils photos numériques et des portables et YouTube réussit à donner expression à leur désir, avant inconscient, de les partager avec le monde entier. Des milliers de vidéos sont chargées chaque jour, un nombre qui est destiné à augmenter potentiellement à l'infini et certains parmi eux

atteignent dans des temps très brefs un nombre de visualisations considérable grâce à la communication virale, du bouche-à-oreille digital. En Octobre 2006, à la suite d'importants accords commerciaux, la société YouTube est cédée à Google pour la valeur de 1,65 milliards de dollars en actions. Peu après, le Times Magazine définit Youtube l'invention de l'année 2006 pour avoir révolutionné le monde de l'information et du divertissement. Il est donc manifeste que la réalité a bien dépassé les intentions initiales de ses créateurs, aussi bien d'un point de vue économique et technique que médiatique et humain. Cela est bien décelable en analysant certaines recherches statistiques. D'octobre à décembre 2005, YouTube remporte un accroissement du trafic de 873%, contre 169% du concurrent principal GoogleVideo; le nombre de visiteurs passe d'1 million en novembre à 3 millions le mois suivant jusqu'à dépasser les 10 millions en Février 2006. Selon une recherche 8IBM qui remonte au mois d'août 2006 réalisé à l'échelle mondiale, il en ressort que 19% des interviewés passent une moyenne de 6 heures par jour sur le web, mais que juste 8% d'entre eux passent la même quantité d'heures devant la télévision. Dans le classement effectué par Hitwise en septembre 2007 sur 64 sites de partage vidéo, YouTube est à la première place avec 60,2% de visiteurs uniques et un taux de croissance de 70% dans les derniers quatre mois. Selon une recherche aux États Unis de la Harris Interactive 65% des interviewés ont vu au moins une vidéo sur Youtube en 2007, contre 42% en 2006, en attestation de la croissance du site; plus d'un tiers des interviewés, dont la moitié ont entre 18 et 24 ans, considèrent le site comme une vraie source d'amusement et ils sont fiers d'appartenir à la même communauté. Selon les statistiques divulguées par YouTube même, en 2011, 1 trillion de visualisations a été surpassé, chaque jour 4 milliards de vidéos sont visualisées par les usagers et 70% du trafic vient des régions en dehors des États Unis. L'utilisateur moyen de YouTube a moins de 35 ans et dit de ne pas sentir l'exigence de se renseigner avec les médias traditionnels. En outre, depuis juin 2007, le site est devenu vraiment international, en rendant disponibles neuf versions "locales" pour le Brésil, la France, l'Irlande, l'Italie, le Japon, les Pays Bas, la Pologne, l'Espagne et le Royaume

Uni et, depuis ce moment-là, des versions pour 39 pays en 54 langues ont été rendues disponibles.

De la naissance du site, plusieurs technologies ont été mises au point pour simplifier et développer la réalisation et le chargement des vidéos, aussi bien depuis le site de YouTube que depuis les principales maisons de production d'appareils photo numériques et de caméras vidéo, de téléphonie portable et de création de logiciels, comme par exemple YouTube Remixer (un logiciel de montage vidéo en ligne pour modifier les vidéos directement du réseau) ou l'opportunité de charger des vidéos en ligne directement des portables ou d'autres dispositifs, de voir des vidéos en ligne sur un écran plus grand, d'une position plus confortable et collectivement à travers l'Apple TV ou des téléviseurs prédisposés, de charger des bandes en Haute Définition et en 3D. Du point de vue de la consultation, en mars 2010, YouTube lance un projet de rénovation du design de l'interface vidéo du site, et en décembre 2011 la nouvelle interface graphique de la page d'accueil est chargée en ligne.

Pour sa nature, YouTube est entré en conflit dès le commencement avec les médias traditionnels, qui le considèrent comme une menace pour leurs profits sur le matériel couvert des droits d'auteurs dont ils détiennent la propriété. Effectivement, les usagers partagent souvent non seulement des vidéos personnelles mais aussi du matériel dont ils ne détiennent pas les droits d'auteur, en tournant les Termes d'usage du site, au nom du fair use (c'est à dire l'usage personnel et désintéressé). En février 2005 le réseau américain NBC obtient la suppression d'une vidéo chargée sur le site d'un sketch dont il détient les droits parce qu'il était préoccupé pour l'indice d'écoute, l'image des artistes sous contrat et les répercussions économiques dérivées de dévolus contractuels des artistes et des annonceurs: cependant, cette vidéo est encore disponible sous paiement sur d'autres sites, dont iTunes. La vidéo en question est ensuite de nouveau chargée par d'autres usagers sur YouTube et encore une fois elle est enlevée par les gérants du site. Les journaux annoncent une nouvelle époque pour la distribution des vidéos et pour le concept de succès, déterminé par les visualisations et non plus par des calculs d'experts du secteur. La vicissitude se termine avec un accord historique en juin

2006 entre YouTube et NBC pour charger des vidéos promotionnelles des nouvelles séries télé émises. À cet accord en suivent d'autres similaires avec d'autres émetteurs de télévision, maisons de production cinématographiques et discographiques, indépendantes d'abord, et par la suite plus importantes. Ces accords permettent souvent aux usagers non seulement de visualiser des contenus protégés par le droit d'auteur, mais aussi de réutiliser ces contenus pour réaliser des vidéos eux-mêmes. Depuis lors, toutefois, et surtout après la cession à Google, considéré un sujet financier plus solvable et, donc, capable de payer des indemnités, YouTube a été objet de plusieurs vicissitudes juridiques. Pour assurer à leurs associés que les matériels concédés soient employés conformément aux lois sur les droits d'auteur, les créateurs ont introduit plusieurs nouveautés au fonctionnement du site: en mars 2006, ils introduisent une limite de durée de 10 minutes aux vidéos chargées et en avril des milliers de vidéos qui violent les lois sur les droits d'auteur sont enlevées massivement; en juin 2006 une fonction pour effacer des vidéos aux contenus violents est activée; par la suite avec l'acquisition par Google, pour rassurer les associés il est annoncé qu'une technologie de fingerprinting pour identifier les vidéos chargées illégalement sera mise au point et elle sera mise en exécution à partir de mai 2007.

À part les chaînes de propriété des émetteurs de télévision, des maisons de production cinématographiques et discographiques et, bien évidemment, des usagers privés, YouTube héberge aussi des vidéos publiées par des entreprises multinationales et non, des institutions, des partis politiques, des associations humanitaires et de beaucoup d'autres sujets qui, de cette façon, peuvent promouvoir leurs produits, leurs idées, leurs activités.

Depuis juin 2006, YouTube insère des annonces publicitaires de texte seulement à côté des bandes, l'espace d'écran occupé augmente jusqu'à 20% à partir du mois d'août 2007, avec des fenêtres vidéo qui s'ouvrent après 15 secondes et se referment automatiquement après 10 secondes émettant des bandes promotionnelles pertinentes au contexte; depuis l'automne 2011 les messages publicitaires précèdent les vidéos. En septembre 2007, la Commission Européenne pour la préservation de l'intimité

demande une intervention contre la publicité spécifique qui exploite les données des usagers achetées dès sites internet comme YouTube. Depuis août 2006 des nouvelles formes de publicité dont les usagers peuvent aussi tirer profit sont introduites, alors que le véritable lancement du programme de partenariat a lieu en décembre 2007.

Comme déjà dit précédemment, les usagers appartenant à la communauté de YouTube, qui se font appeler youtubeurs, ont développé assez tôt un sentiment d'identité collective très fort, que YouTube a cimenté en organisant des réunions en janvier 2007 à Hollywood et en février 2007 à San Francisco sous le slogan «As One», depuis les vers d'une chanson de John Lennon.

Une troisième réunion a été organisée à Washington en septembre 2007. Avec le temps, YouTube a lancé plusieurs initiatives pour stimuler la créativité et reconnaître les mérites des membres de la communauté, pas seulement d'un point de vue économique, en lançant plusieurs concours. L'un des facteurs clé dans le rapport entre YouTube et sa communauté est aussi le fait que celle-ci a ressenti le pouvoir d'élire elle-même ses célébrités: une enquête du Wall Street Journal de septembre 2007 révèle que derrière le succès de certaines d'entre elles il y avait, en fait, des organisations puissantes, mais cette révélation n'a point miné la foi des usagers dans leur pouvoir.

En Italie, des vidéos sont chargées sur la toile déjà avant l'avènement de YouTube et le premier usager italien résulte enregistré sur le site en novembre 2005. Malheureusement, YouTube a été une caisse de résonance pour plusieurs petites hontes à l'italienne, des émissions de la télé trash aux gaffes de Berlusconi qui était, à cette époque, premier ministre, des actes de harcèlement dans les écoles au coup de tête de Zidane à Materazzi pendant le championnat du monde de football 2006. Parmi les émetteurs de télévisions italiens, d'abord, la Rai somme formellement YouTube en mars 2007 en réclamant et en obtenant la suppression des bandes illégalement chargées sur le site. Après l'accord entre NBC et YouTube, la Rai décide d'adopter la même approche du réseau américain et elle ouvre en juin sa première chaîne officielle. Récemment, YouTube est devenu un phénomène social en Italie tout comme dans le

reste du monde, en changeant profondément les habitudes des Italiens. Selon les données fournies en juin 2012 par comStore et Demoskopoea, 21,4 millions d'Italiens ont visualisé des vidéos de YouTube, avec une augmentation de 24% par rapport à l'année précédente. Les chaînes italiennes couvrent les sujets les plus variés, du maquillage aux sketches comiques, de la cuisine à l'information politique, des nouvelles technologies à l'éducation et certains youtubeurs ont atteint des niveaux de popularité tels qu'ils ont obtenu des offres d'emploi hors de la réalité virtuelle ou qu'ils ont exploité leur popularité en collaboration avec d'autres célébrités du web pour des projets parallèles. Le premier événement organisé par YouTube en

Italie a eu lieu à Rome en avril 2011 avec le patronage du Centre d'Avant-garde de la Cinématographie. Il s'agissait d'une sorte d'atelier pour expliquer aux nouveaux youtubeurs comment exploiter de façon plus fructueuse leur chaîne.

## 1.2.2 Fonctionnement et caractéristiques techniques

Au moment de la rédaction de ce travail, le site de YouTube présente une interface utilisateur plutôt intuitive mais assez articulée et il est possible d'y naviguer aussi bien en mode libre qu'en tant qu'utilisateur enregistré. Dans le premier cas, la partie centrale de la page d'accueil montre les vidéos en évidence choisies par YouTube; sur la colonne de gauche il y a des macro-catégories pour accéder à une série de chaînes conseillées parmi les partenaires; sur celle de droite des vidéos conseillées par YouTube sur la base des recherches précédentes, si on a accédé récemment au site du même ordinateur; en haut au centre il y a la barre de navigation, où il est possible de taper des mots-clés pour la recherche d'une vidéo spécifique. En entamant une recherche, YouTube propose toutes les options qui répondent aux critères saisis: après en avoir sélectionné une, cela est automatiquement visible en diffusion en flux. De la page-écran où la vidéo est visible, il est possible de la mettre en pause, en gérer le volume, de voir une barre

qui signale à quel point la vision et la diffusion en flux de la vidéo sont arrivées, de visualiser la vidéo en haute définition et en mode plein écran, les statistiques et les commentaires des usagers relatifs à la vidéo en question.

En s'enregistrant au site, il est possible de créer son compte et, éventuellement, sa chaîne et d'avoir accès à toute une série de services supplémentaires. En effet, de cette façon, non

seulement YouTube enregistre toutes les recherches de l'utilisateur en fonction desquelles il lui suggère des vidéos qui pourraient l'intéresser, mais il lui offre la possibilité de s'inscrire aux chaînes qu'il préfère pour en recevoir les mises à jour (il peut, en outre, choisir parmi celles parmi une liste de dix chaînes préférées à sélectionner en cliquant sur une icône en forme de punaise), d'interagir avec les autres usagers en commentant les vidéos ou à travers un service de messages privés, de donner son approbation ou réprobation pour une vidéo ou pour un commentaire ou encore de charger lui-même ses bandes. En outre, il est possible de brancher son compte YouTube avec les principaux réseaux sociaux, comme Facebook, Twitter ou Google+.

Comme les créateurs de YouTube avaient souhaité, le site permet aux usagers de charger des vidéos sur sa chaîne d'une façon plutôt simple et rapide: après avoir réalisé une vidéo avec sa vidéo caméra ou son appareil photo numérique, sa webcam ou son portable, l'utilisateur la charge sur son ordinateur (ou, dans le cas des smartphones, directement sur le site), il peut éventuellement la modifier avec des logiciels de montage vidéo, il fait démarrer le chargement et, s'il veut, en modifier des détails, la partager ou choisir une image en aperçu de la vidéo. YouTube est capable de supporter des fichiers en format WebM, .MPEG4, 3GPP, MOV, .AVI, .MPEGPS, .WMV et .FLV, pendant un délai de 15 minutes au maximum, seulement dans des cas exceptionnels. Toutefois, celui qui publie une vidéo doit en détenir les droits d'auteur et recevoir par toutes les personnes qu'y figurent l'autorisation à la publication sur la toile. Dans le cas contraire, YouTube peut enlever la vidéo sur le signalement des intéressés ou d'autres usagers de la communauté. L'utilisateur peut même décider d'enlever

l'une de ses vidéos, de la modifier successivement avec l'Editor video de YouTube, en introduisant ou modifiant des effets, des notations ou des sous-titres. En outre, à travers le programme de partenariat, n'importe quel usager que ce soit l'auteur ou le producteur de contenus originaux peut tirer profit de ses vidéos au cas où il recevrait des milliers de visualisations. Cela arrive en autorisant YouTube à associer à la vidéo des publicités pertinentes à travers une technologie de la propriété de Google selon le mode de publicité "coût par mille impressions". De cette manière, donc, avoir une chaîne vidéo sur YouTube peut devenir une véritable activité économique. Ce facteur est très important, parce que dans certains cas il a apporté une amélioration évidente de la qualité aussi bien au niveau technique qu'au niveau des contenus eux-mêmes des vidéos sur le site. Pour de plus amples informations, veuillez toutefois consulter l'exhaustif guide par menu sur le site.

## 2. Du stéréotype au sociotype

Le support audiovisuel, autant que matériel linguistique authentique, présente plusieurs aspects très intéressants pour la didactique de la communication interculturelle. Il serait intéressant de l'exploiter pour son contenu en terme de stéréotypes et, à travers leur déstructuration, parvenir à la systématisation d'un modèle interculturel basé sur les sociotypes.

En partant des définitions du concept de stéréotype données par les spécialistes des sciences humaines et de la psychologie sociale, on se questionnera sur la fonction des stéréotypes et les raisons de leur existence, pour terminer, dans le domaine qui nous compét, sur le rôle de l'éducation dans la formation et diffusion des stéréotype et sur

les possibilités offertes à ce propos par le support audiovisuelle dans la didactique des langue en perspective interculturelle.

## 2.1 Définitions du concept de stéréotype

Le concept de stéréotype se diffuse dans le domaine des sciences humaines et surtout de la psychologie sociale après la Grande Guerre. Il est emprunté du langage technique typographique comme il décalque l'image de la réplique typographique en série des images et des idées. Selon Stallybrass (1977) un stéréotype est:

« Une image mentale simplifiée au maximum, concernant (d'habitude) une catégorie de personnes, une institution ou un événement, qui est partagée dans ses traits essentielles par des grandes masses de personnes. Les catégories peuvent être vastes [...] ou limitées [...]. Les stéréotypes s'allient communément, mais pas forcément, au préjugé, c'est-à-dire à une prédisposition favorable ou défavorable envers tous les membres de la catégorie en question. »<sup>1</sup>

Tajfel (1981) reconnaissait à cette définition donnée par Stallybrass le mérite d'avoir individué en première le caractère de partage autant que trait saillant du stéréotype.

Mais le premier à avoir introduit le concept de stéréotype dans les sciences humaines a été Lippmann (1922). À propos du stéréotype il a écrit que:

[...] Les expériences les plus perçants et contaminants sont celles qui créent et préservent le répertoire des stéréotypes. Nous entendons parler du monde avant de le voir. Nous imaginons la plupart des choses avant de les avoir expérimentées. [...] Elles marquent certains objets comme familières ou étrangers, en rehaussant la

---

1 Stallybrass Oliver, *Stereotype in The Fontana Dictionary of Modern Thought*, par Bullock A., Stallybrass Oliver, (London: Fontana/Collins, 1977) p. 601, relevé dans Tajfel Henri, *Gruppi umani e categorie sociali* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981) dans la traduction par Carla Caprioli (Bologna: Società editrice il Mulino, 1985). Traduit de l'italien au français par la candidate. L'usage de l'italique est par Tajfel

différence, de sorte que ce que nous connaissons à peine nous apparaît bien connu, et ce que nous est un peu nouveau nous apparaît décidément étranger.<sup>2</sup>

Lippmann soutenait, en outre, que le marque du parfait stéréotype est qu'il précède l'usage de la raison, qu'il est une forme de perception qui impose un certain moule aux données de nos impressions avant que les données arrivent à l'esprit. Lippmann, plus que donner de définitions précises du stéréotype en a bien expliqué le fonctionnement. La première description articulée de stéréotype a été donnée par Allport (1954):

« [...] une opinion exagérée associée à une catégorie. Sa fonction est celle de justifier (rationaliser) notre conduite par rapport à cette catégorie. »<sup>3</sup>

Allport relève dans Lippmann pas seulement ce manque d'une définition univoque et précise, mais aussi une certaine juxtaposition entre les concepts de stéréotype et de catégorie. À ce propos il précise que:

Un stéréotype n'est pas [...] une catégorie, mais il existe souvent en déterminant certaines de ses caractéristiques plus prononcées. [...] Le stéréotype, par lui-même, n'est pas la partie essentielle du concept. Toutefois, il agit de façon d'empêcher une pensée diversifiée du concept même.

Le stéréotype agit bien autant que justification du fait d'accepter ou de rejeter un group, qu'autant qu'écran sélectif pour garder la clarté de la perception et de la pensée. [...] Il n'est possible de distinguer entre une généralisation valable et un stéréotype que si l'on possède des données irréfutables concernant l'existence (ou la probabilité élevée) de véritables différences de group.<sup>4</sup>

---

2 Lippmann Walter, *Public Opinion*, (New York: Macmillan, 1922), dans la traduction par (Roma: Donzelli editore, 1999), p. 112. Traduit de l'italien au français par la candidate.

3 Allport, Gordon W., *The Nature of Prejudice*, (Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company, 1954), dans la trad. par Chiarenza Mario (Firenze: la Nuova Italia Editrice, 1973), p. 267. Traduit de l'italien au français par la candidate.

<sup>4</sup> Ibid.

Il a déjà été dit de l'attention de Tajfel (1981) pour le caractère de partage du stéréotype. Dans un cadre d'études sur la perception sociale, qui rallie des expériences sur la perception visuelle et physique d'objets tels que des monnaies, des poids et des barres et des autres sur la perception des différences phénotypiques et ethnographiques, il conclut que les différences entre individus d'un même groupe sont moins remarquées que par rapport aux différences entre individus de deux groupes différentes, de sorte que:

Un stéréotype social consiste à l'attribution de certains traits communs à tous les individus qui font partie d'un groupe et aussi à l'attribution à ces individus mêmes de certaines différences communes aux individus des autres groupes. [...] à la suite de la formation des stéréotypes, les individus appartenant à un groupe social auquel un stéréotype est appliqué seront jugés plus semblables entre eux, juste par rapport à certains attributs; et précisément à ceux qui correspondent aux caractéristiques que l'on juge qui font partie du stéréotype culturellement accepté relatif à leur groupe.<sup>5</sup>

## 2.2 Raisons de l'existence et du fonctionnement des stéréotypes

Ce procédé de simplification a une fonction bien précise. Le stéréotype est, en fait un héritage des époques passées où les hommes habitaient des ambiances inhospitalières et devaient se protéger des animaux sauvages et des autres hommes. En effet, à ces époques, une poignée de seconds pouvait faire la différence entre la vie et la mort, et

---

5 Tajfel, Henri, *Human groups and Social Categories in Social Psychology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981) dans la trad. par Carla Caprioli (Bologna: Società editrice il Mulino, 1985).

donc la capacité d'opérer un choix rapide et résolue était nécessaire afin de survivre. Le stéréotype, donc est une réponse à ce besoin humain primitif de se défendre face à l'inconnu. Selon Tajfel (1981) :

Les stéréotypes consistent à une série de généralisations devenues patrimoine des individus. Ils sont en grande partie dérivés (ou ils constituent l'un des cas) du procédé cognitif général de la catégorisation. La fonction principale de ce procédé consiste à la simplification et systématisation, afin d'une adaptation cognitive et comportementale, de l'abondance et la complexité de l'information que l'organisme humaine reçoit de son milieu. Ces stéréotypes ne peuvent, toutefois, devenir des stéréotypes sociaux que quand ils sont "partagés" par des grandes masses de personnes à l'intérieur des groupes sociaux – étant donné que leur partage implique un procédé de diffusion efficace.

[...] Ils introduisent la simplicité et l'ordre, là où en fait il y a une complexité et une variation presque aléatoire. Ils nous aident à faire face aux situations, en mutant celles qui ne sont que des différences nuancées entre groupes dans des différences bien nettes, ou en créant des nouvelles différences, là où ils y en existent point. Ils représentent, naturellement, une tendance envers la simplification, plutôt qu'envers la formation de dichotomies exaspérées: autrement dit dans chaque situation marquante nous serons capables d'acquérir une simplification stéréotypée, dans la mesure où nous ne ferons pas de violence gratuite aux faits. De toute façon, des épreuves suffisantes existent que aussi quand les faits se révoltent contre nous et ils effacent toute sorte de distinction pratique et utile, nous sommes toujours capables de trouver la façon de préserver le contenu général de nos catégories.<sup>6</sup>

Lippmann (1922) est du même avis. En fait il suggère que les systèmes de stéréotypes ne sont pas seulement un moyen pour économiser l'effort cognitif, mais qu'ils sont le centre de notre tradition personnelle, les défenses de notre position au cœur de la société.

Ils forment une image rangée et à peu près cohérente du monde, à laquelle nos habitudes, nos goûts et nos capacités, nos et nos espoirs se sont adaptés. Peut-être qu'ils ne sont pas une image complète du monde, mais ils sont l'image d'un monde possible auquel nous nous sommes adaptés. Dans ce monde-là les personnes et les choses ont une place propre à eux et ils se conduisent selon certaines prévisions. Nous nous y sentons à l'aise; nous y sommes intégrés; nous en faisons partie; nous savons comment y retourner. Nous y trouvons le charme

---

6 Ibid.

de la familiarité, de la normalité, de la sécurité; ses refouillements et ses formes sont là où nous sommes habitués à les trouver. Et même si nous avons dû quitter beaucoup de choses qui nous auraient tenté avant que nous nous arrangeons aux plis de ce moule, une fois que nous sommes bien à son intérieur, nous trouvons qu'il nous chausse confortablement comme une vieille chaussure.<sup>7</sup>

Par Lippmann le stéréotype est fortement chargé des sentiments qui lui sont associés parce qu'ils sont l'assurance du respect de nous-même, la projection dans le monde de notre sens, de notre valeur, de notre position et de nos droits. Ils constituent la force de notre tradition, et derrière ses défenses nous pouvons continuer à nous nous sentir rassurés de la position que nous occupons. Le stéréotype tend aussi à nous protéger des effets épuisants de la tentative de voir le monde avec un regard fixe, et de le voir dans sa totalité.

Donc, on peut voir le stéréotype comme un outil, une boussole qui nous aide à nous orienter dans la complexité du monde qui nous entoure pour y retrouver des confirmations et économiser en terme d'effort cognitif grâce aux généralisations. Allport (1954) remarque que quand l'expérience confirme la généralisation du stéréotype, notre attention se tourne à ces faits qui l'appuient et se détourne de ceux qui le contredisent. Mais si l'expérience contredit le stéréotype, deux possibilités peuvent se vérifier. Si l'individu n'est plus souple, ou s'il n'est pas à l'aise avec la révision des stéréotypes à cause d'un intérêt puissant, il se débarrasse de la contradiction comme d'une exception qui confirme la règle, donc il décrédibilise l'exemple et il oublie l'expérience. Mais s'il est encore curieux et à l'esprit ouvert, la nouveauté est bien accueillie dans l'image et elle est libre de la modifier. Parfois, si l'impression causée par l'accident est assez forte, et s'il est déjà quelque peu mal à l'aise avec son système préconstitué, peut-être qu'il se sent tellement ébranlé de se méfier de toutes les façons communément acceptées de considérer la vie, et de s'attendre que normalement aucune chose ne sera jamais ce qu'il devrait être en

---

7 Lippmann, *ibid*, p. 117.

général. Allport résume en finale toutes ces fonctions du stéréotype et détermine la raison qui en permet la propagation et la perdurance:

[...] les stéréotypes peuvent prendre leur origine ou pas d'un fondement de vérité; ils aident à simplifier les catégories, ils justifient l'hostilité, ils servent parfois de cadre de projection pour nos conflits personnels. Mais leur existence est expliquée par une autre raison encore, qui est extraordinairement importante. Ils sont soutenus, et perpétuellement ranimés, par les communications de masse – voire les romans, les nouvelles, les entrefilets de journal, le cinéma, le théâtre, la radio et la télévision.<sup>8</sup>

## 2.3 Rôle de l'éducation dans la déstructuration des stéréotypes. La contribution du vidéo dans la classe de langue

Le pouvoir de diffusion du préjugé et du stéréotype dans la société est bien exprimé par les mots de Lippmann (1922):

« [...] une population sans préjugés, une population ayant une vision tout à fait neutre, est tellement impensable dans toute civilisation, dont on compte de parler, qu'aucun système éducatif pourrait jamais se fonder sur cette idée. Nous pouvons caractériser le préjugé, en tenir compte et le rendre plus sophistiqué, mais jusqu'à ce que les hommes seront forcés par leurs limites à comprimer dans un bref période d'éducation scolaire la préparation à faire face à une immense civilisation, ils devront emporter des images d'elle et avoir des préjugés. Leurs préjugés pourront être bienveillants ou pas, envers les autres, envers des autres idées; ils pourront susciter l'amour de ce que l'on retient un bien positif, ou la haine de ce qui n'est pas compris dans leur vision du bien: la nature des préjugés conditionnera la qualité des pensées et des actions des individus.

La morale, le bon goût et les bonnes manières d'abord standardisent et donc soulignent certains parmi ces préjugés latents. En nous adaptant à notre code, nous lui adaptons les événements que nous voyons aussi. Du

---

<sup>8</sup> Allport, *ibid.*, p. 278.

point de vue rationnel, les événements sont neutres par rapport à tous nos concepts de bien et de mal. En fait nos canons déterminent dans une large mesure ce que nous percevons et la façon dont nous le percevons. »<sup>9</sup>

Lippmann est plutôt sévère envers le système éducatif, qu'il désigne comme le responsable principal de la diffusion du préjugé et du stéréotype, surtout dès qu'il en critique la durée limitée par rapport à la masse d'information à apprendre pour faire face aux proportions de l'expérience humaine.

Au contraire, tous les étudiants après lui ont remarqué l'importance de l'éducation dans le traitement des stéréotypes. Tajfel (1981) sur tous estimait qu'il était mieux de chercher à améliorer la capacité de différentier et de critiquer d'une façon opportune les stéréotype comme il n'était pas possible d'éviter que les gens y tombaient. Il avait remarqué un effet bénéfique donné par l'éducation interculturelle impartie dans les écoles sur les clichés ethniques des jeunes gens, qui paraît être d'une manière générale beaucoup moins liée aux stéréotypes que la génération de leurs parents. À ce propos, il cite une étude sur les stéréotypes ethniques conduit parmi les élèves du Princeton College par Katz et Braly en 1932 et en 1950, qui avait remporté un "effet de dissolution" des stéréotypes, qui, dans la deuxième séance, étaient similaires, mais moins consistants. À propos de ce phénomène, il précisait que:

« Le résultat le plus important semble consister dans l'hésitation extrême démontrée par les élèves à se soumettre à l'enquête en 1950. Ils soutenaient qu'il était irraisonnable de formuler des jugements généralisés sur des populations avec lesquelles ils n'avaient jamais, peut-être, eu l'occasion de rentrer en contact. La proposition fut perçue comme un affront à l'intelligence des élèves mêmes. [...]

Gilbert considérait que le procédé d'extinction et l'hésitation des élèves puissent concerner des facteurs différents. L'un de ces facteurs peut être constitué par la disparition graduelle des stéréotypes dans les communications de masse courantes. Un autre sera, pourtant, le développement de l'étude des sciences sociales dans les universités, qui a eu lieu après la dernière guerre. On peut encore penser à la diffusion de l'éducation interculturelle dans les écoles. N'importe quelle que soit la raison, il semble désormais sûr que nos "images et

---

<sup>9</sup> Lippmann, *ibid.* pp. 139-140.

idées” sur les groupes nationaux et ethniques sont aujourd’hui beaucoup moins uniformes et solide que dans les années moins récentes.

Du point de vue de la théorie sur le préjugé, la modification des stéréotypes dans le temps est un fait important. Ils augmentent e baissent parallèlement à l’intensité et à la direction du préjugé en question. En outre, comme nous avons vu, ils suivent servilement la situation déterminée par le moment historique. »<sup>10</sup>

Dans cette perspective, ce qu’une éducation linguistique interculturelle peut faire est d’exploiter les stéréotypes comme point de départ pour un travail de déstructuration et de modification sur la base de confrontations dignes de foi, selon la proposition de Mezzadri (2015). Pour découvrir les traits du sociotype, c’est-à-dire un élément culturel qui peut naître d’une élaboration empiriquement vérifiable des données présentés par un stéréotype, une généralisation correcte, le stéréotype fonctionne, d’un côté, de pré-connaissance à vérifier à travers la réflexion contrastive interculturelle, de l’autre d’élément pour l’induction de la culture objet d’étude, ce qui permet d’activer des stratégies didactique de type collaboratif, qui sont à la base de l’acquisition de nouvelles connaissances.

En appuyant sur la pensée de Lippmann (1922) ce n’est que quand nous nous habituons à reconnaître dans nos opinions une expérience partielle vue à travers nos stéréotypes, que nous devenons tolérants envers l’adversaire. Sans cette habitude, nous croyons à l’absoluité de notre vision, et, par conséquent, au caractère perfide de toute opposition. En effet, les hommes, tout en étant disposés à admettre l’existence de deux cotés d’une “question”, ils ne croient pas qu’il y ait deux côtés de ce qu’ils considèrent un “fait”. Et vraiment ils ne s’en persuadent pas sauf quand, après une longue éducation critique, ils s’aperçoivent pleinement à quel point leur perception des donnés sociaux est subjective et indirecte. L’usage que nous faisons des stéréotypes dépend du système général de notre philosophie de vie, et si nous sommes persuadés de posséder le code

---

<sup>10</sup> Tajfel, *ibid.*

qui règle le monde, notre perception du monde collera à ce code. Mais si, au contraire on est persuadés que chaque homme n'est qu'un atome du monde, dont l'esprit n'en saisit que quelques aspects très superficiels, quand nous faisons recours à nos stéréotypes nous tendons à réaliser qu'il ne s'agit que de stéréotypes et nous sommes prêts à les modifier.

Par Mezzadri (2015), l'époque du réseau 2.0 permet de travailler avec plus d'efficacité que dans le passé sur la dimension interculturelle, comme il est riche de matériel authentique, véritable témoignage de la culture objet d'étude. Le support audiovisuel, surtout, offre la chance de travailler sur des dimensions normalement peu étudiées sur les manuels, notamment la prossémique, la gestualité, la vestémique et tous aspects socio-linguistiques qui passent à travers l'image en mouvement.

Déjà Lippmann (1922), il a presque un siècle, pontifier les caractéristiques du support audiovisuel :

[...] sur l'écran, le procédé entier de l'observation, de la description, de la référence et de l'imagination, a déjà été accompli pour nous. Sans plus d'effort que cela demandé pour veiller, le résultat auquel notre imagination vise constamment est projeté sur l'écran. L'idée brumeuse devient vive.<sup>11</sup>

Il objecte que, bien qu'un film puisse offrir une image historiquement fausse, ou moralement dangereuse, la valeur de cette image reste perçante et elle persiste dans la mémoire du spectateur pour le reste de sa vie.

Pour s'approcher de l'analyse de vidéo, comme de tout matériel authentique, il est conseillable de faire référence au modèle formulé par Balboni (2007), qui en définissant plusieurs domaines de la vie culturelle d'un pays, fournit un outil précieux pour la déstructuration des stéréotypes et la systématisation des sociotypes.

---

<sup>11</sup> Lippmann, *ibid.* pp. 114-115.

En conclusion de ce chapitre, il faut convenir avec Tajfel (1981) que la lutte dans les écoles et dans les universités et leur réduction dans le Domain des communication de masse, ne peut pas être suffisantes à déraciner les bases du préjugé.

### 3 Est-ce que le modèle d'unité didactique par Balboni est encore actuel à nos jours?

La plupart de l'activité de didactique de la langue italienne en Italie suit un modèle élaboré par Giovanni Freddi (1970) et formalisé par Balboni (1994). Ce modèle, qui trouve ces présupposés théorétiques dans des théories telles que celles de la Bimodalité et de la Directionnalité de Danesi, le gestaltisme, le Language Acquisition Device et la Grammaire Universelle supposés par Chomsky et le Language Acquisition Support System par Bruner, a connu un grand succès depuis sa formulation. Ce chapitre se questionne sur l'actualité du modèle d'UD de Balboni à nos jours à la lumière des études de neurosciences les plus avancées, parmi lesquels on exposera la position de la didactique des langues expérimentale et de la théorie de l'embodiment. En conclusion, quelques points pour l'agenda future des recherches neuroscientifiques seront proposés, à revoir dans la perspective de visions du panorama futur de la didactique des langues que les plus avancées technologies proposent.

## 3.1 Les présupposés théorétiques du modèle d'unité didactique par Balboni

### 3.1.1 Théories de la Bimodalité et de la Directionnalité et Gestaltisme

Les années Soixante-dix du XXème siècle ont connu une révision du modèle didactique qui a eu, parmi ses acteurs principaux, les théoriciens d'une école psychologique appelée gestaltisme ou psychologie de la forme. Le gestaltisme est né à Berlin à la fin du XIXème siècle et il s'est occupé notamment du phénomène de la perception. Pour le gestaltisme l'interprétation de la réalité par l'esprit humain est réglée par des principes holistiques qui permettent la perception de l'ambiance d'une façon globale. La perception est organisée en unités cohérentes par des procédés mentaux innés sur la base de caractéristiques communes. Une « forme » est une organisation qui n'est pas représentable tout simplement autant que somme de tous ses composants et donc son interprétation ne peut pas se fonder sur ses particuliers mais elle doit la considérer dans son ensemble et en relation avec son contexte.

À partir des années Soixante du XXème siècle, les principes de la Gestalt ont été appliqués à la didactique des langues et, notamment, à la mode de présenter les contenus linguistiques objet d'étude. Giovanni Freddi a élaboré un modèle d'unité didactique (UD) fondé sur la succession de trois phases : la globalité, l'analyse et la synthèse. La globalité consiste au contact et à la compréhension générale du texte; pendant l'analyse le texte est «disséqué» dans ses composants linguistiques, textuelles, pragmatiques et culturelles à travers des activités euristiques et inductives; les structures et les contenus déjà rencontrés sont remployés dans la synthèse pour être fixés et réutilisés d'une façon créative. Cette organisation a été reprise et adaptée à la

didactique de l'Italien aux années Quatre-vingt-dix par Balboni sur la base des études neurolinguistiques conduits par Marcel Danesi aux années Quatre-vingts.

Danesi (1988) critiquait la vision des neurologues du XIX<sup>ème</sup> siècle qui soutenaient que l'hémisphère gauche avait une prédisposition biologique pour la faculté du langage est qu'il était donc dominant sur l'hémisphère droit, qui était considéré «faible» ou «mineur», en raison du lien conceptuel acquis par la société européenne du temps entre le langage et les fonctions psychiques supérieures. Selon cette vision, appelée de la «dominance cérébrale», seulement une portion du cerveau était indispensable pour la cognition. Il ripostait que, en fait, le cerveau travaille d'une façon unitaire grâce à la coopération des deux hémisphères. Le langage est le résultat d'une intégration neuronale de deux complexes de modalités localisés dans des hémisphères différents.

L'hémisphère de gauche serait spécialisé dans des opérations de type analytique telles que le signifié dénotatif, la mémoire verbale, les activités logiques, la pensée convergente et l'abstraction. Il réélabore les informations qu'ils reçoivent de l'ambiance d'une façon sérielle. Les traits de l'hémisphère de gauche permettent d'analyser, d'abstraire et de programmer les unités individuelles qui composent la structure du langage. Ses fonctions principales sont l'inférence et le contrôle des relations syntactiques et de la morphologie des mots; la compréhension des relations formelles parmi les éléments d'une phrase; la combinaison des éléments syntactiques et sémantiques dans la substitutions pronominales; la détermination des implications dénotative de la phrase; la correction de fautes phonologiques, morphologiques et syntactiques; la responsabilité sur toute type de phénomène acoustique et phonétique. Il semble être l'emplacement neurologique des fonctions cognitives responsables des items discrets du langage et de leurs relations formelles.

L'hémisphère droit, d'autre part, serait spécialisé dans des opérations de type synthétique telles que la perception visuelle, la mémoire spatiale, la compréhension d'expressions métaphoriques, les activités intuitives, la pensée divergente et la concrétisation. Il interprète les impulsions d'une façon holistique, globale. Il n'est pas

correct d'affirmer que l'hémisphère droit n'a pas de fonctions linguistiques: il participe au langage dans sa totalité d'une façon expressive et connotative et il tend à interpréter l'input linguistique sur la base de sa forme linguistique. Les fonctions linguistiques principales de l'hémisphère droit sont l'interprétation et le contrôle des structures prosodiques; l'interprétation de la fonction pragmatique de la phrase (s'il s'agit d'un énoncé déclaratif, interrogatif, etc.); la détermination du signifié métaphorique; la compréhension de l'humorisme linguistique. L'hémisphère droit permet d'unir les items linguistiques discrets de façon synthétique et de comprendre le contexte socio-communicatif.

En final, Danesi remarque qu'il faut dire que le cerveaux n'est pas à considérer comme une structure rigide: en effet, en cas de dommages aux aires linguistiques après l'Age évolutive, la localisation du langage peut se transférer d'un hémisphère à l'autre et, en général la latéralité du langage dépend aussi de facteurs biologiques, tels que la latéralité manuelle, et des facteurs sociaux. Il conclurait en soutenant que l'apprentissage linguistique devait procéder, selon ce qu'il appelle «principe de la directionnalité neurologique», de l'hémisphère droit à l'hémisphère gauche, du contexte au texte. Le principe de la directionnalité neurologique fonctionne en raison de la structure supérieure de l'hémisphère droit en terme de connexions interrégionales qui lui permet de déchiffrer des nouvelles impulsions d'une façon plus efficace. Au contraire, l'hémisphère gauche aurait pour Danesi une structure neuronale séquentielle qui lui rendrait plus difficile de déchiffrer des impulsions dont il ne connaisse pas encore les codes ou les «logiciels». La structure anatomique de l'hémisphère droit serait spécialisée dans le déchiffrement des nouvelles impulsions, tandis que l'hémisphère gauche découvrirait le système qu'il forme pour dominer le matériel linguistique. Les recherches de Danesi sont bien évidemment à la base de la restructuration et systématisation de l'unité didactique actualisé par Balboni.

### 3.1.2 Le Language Acquisition Device (LAD) et le Language Acquisition Support System (LASS)

Dans l'organisation didactique élaboré par Balboni, la séquence gestaltiste est précédé par une phase de motivation, qui sert à introduire le sujet qui sera traité dans l'UD et activer les idées relatives déjà acquises par l'apprenant. Il est possible de ramener les procédés mentaux activés par la motivation à la présence, dans le cerveau humain, de ce que Chomsky a appelé le Language Acquisition Device (LAD), un organe linguistique spécialisé. Il s'agit d'un mécanisme inné présent dans l'esprit humain qui permet l'acquisition linguistique à partir d'hypothèses sur le fonctionnement du langage. Le LAD formule ces hypothèses à partir de l'input auquel il est exposé sur la base de la connaissance génétique des universelle linguistiques qu'ils appelle Grammaire Universelle (GU). Sans la GU et ses principes abstraits qui constituent les traits communs à toutes langues et ses paramètres qui permettent de saisir les différences parmi les langues, apprendre n'importe quelle langue serait fonctionnellement impossible à cause des possibilités potentiellement infinies de création linguistique. Par contre, le développement du langage dans l'enfant suit des étapes prévisibles pendant les premiers 36 mois qui suivent un «ordre naturel» et que cette tendance est relevable aussi pour l'acquisition des langues secondes et étrangères. Des procédé d'attente et de formulation d'hypothèse sont déclenchés aussi par ce qu'Oller (1979) définit Expectancy Grammar, dont on a déjà parlé au paragraphe 1.1.1.1.

Le Lad seulement ne suffit pas: il doit être supporté par la contribution de tous les locuteurs plus expérimentés qui entourent l'apprenant pendant le procédé d'acquisition: la famille, le système éducatif, les locuteurs natifs, la société en général. D'après le psychologue Bruner cette contribution est donné par ce qu'il appelle Language Acquisition Support System. Le LASS modèle et structure l'input en rendant la communication possible. Le concepteur de cours de langue et les enseignants sont

l'exemple plus évident de LASS et, dans cette acception, l'UD et la structure formelle qu'ils impriment à l'input linguistique et qui facilite l'acquisition (cfr. Balboni, 1994).

## 3.2 Neurolinguistique et didactique des langues aujourd'hui

Presque trente ans sont passés des temps où ces hypothèses neurolinguistiques et psycholinguistiques étaient formulées et presque vingt depuis la systématisation de l'UD par Balboni. Depuis lors, d'un côté la neurolinguistique est considérablement avancée dans ses découvertes, de l'autre cette discipline a acquis plus de conscience sur ces possibilités présentes et sur son potentiel futur. Rastelli (2011) et Mezzadri (2015) concordent en affirmant que, dans l'effort d'essayer de proposer des modèles d'apprentissages qui étaient compatibles avec les dynamiques cognitives en action dans le cerveau humain, la didactique des langues, surtout en Italie, s'est laissé enthousiasmer par des hypothèses très suggestives, mais dépourvues de fondement scientifique. D'après Rastelli(2011), la didactique des langues en Italie a tenté d'adapter l'éducation linguistique formelle à des hypothèses que la neurolinguistique contemporaine ne prend plus en considération. Du même avis, Mezzadri remarque que l'école de didactique des langues italienne s'est attardée à ajuster sa nécessité d'élaborer des modèles valables à des théories déjà surpassées tandis que les neurosciences progressaient dans leurs découvertes.

Les concepts de latéralisation et de dominance des hémisphères ont été surpassés par la conscience que les procédés de compréhension et de production du langage activent des réseaux neuraux qui ne sont pas localisés d'une façon bien délimitée dans l'un des deux hémisphères et les recherches de Danesi avait été conduites quand les techniques de neuroimagerie n'existaient pas encore, donc elles ne sont pas supportées par l'évidences de donnés scientifiquement acceptables. L'OCSE (2002) a dénoncé l'existence de «neuromythes», c'est-à-dire les (présomées) théories neuroscientifiques

tels que les théories sur les hémisphères qui se sont diffusées d'une façon distordue dans le domaine de l'éducation et, delà, à toute niveau de la société pour leurs pouvoir de séduction, qui coïncident avec celle que Dörnyei (2009) a appelée «psychologie pop». Donc, si nous nous interrogeons sur l'actualité du modèle d'UD élucidé par Freddi et mis à point dans sa forme définitive par Balboni, il faut se poser cette question en relation aux progrès récents et prochains des neurosciences plus qu'à la disponibilité de nouvelles technologies dans la classe de langue. Il s'agit d'une question procédurale et épistémologique, plus que matérielle et instrumentale. Les réponses à cette question prise en considération par ce texte sont celle de la didactique des langues expérimentale et de l'embodiment.

La didactique des langues expérimentale, à laquelle le travail de Nuzzo et Rastelli (2011) est dédié, se propose de s'interroger sur les différences entre le LAD des locuteurs natifs et ce des apprenants de langues et sur les différences parmi les LAD d'apprenants différents qui leur permettent ou pas de parvenir à un niveau optimal d'acquisition de la langue d'étude. À ce bout, elle s'appuie sur les points de recherche de la neurolinguistique, qui consistent d'un coté à la localisation fonctionnelle des réseaux neuronaux correspondant aux différents niveaux du langage, à identifier à travers des techniques de neuroimagerie fonctionnelle telles que la tomographie par émissions de positrons (TEP), l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) et la magnétoencéphalographie (MEG) ; de l'autre à l'enregistrement simultané de l'activité neuronale en présence d'impulsions linguistique qui présentent ou pas des violations à travers l'électroencéphalographie (EEG) qui enregistre le potentiel électrique (ERP) et la MEG qui enregistre le potentiel magnétique. La didactique des langues expérimentale est intéressée à étudier les compétences linguistiques et l'acquisition qui, en étant implicite et inconsciente, ne peut pas être étudiée par des données dérivés des performances linguistiques. Son objet d'étude principal est le processing, la partie opérationnelle de la compétence et la partie abstraite de l'exécution, et qui diffère de la grammaire. La grammaire expérimentale se propose de suivre la méthode scientifique, qui est reproductible et falsifiable et qui nécessite d'une mensuration

précise et fiable des paramètres en considération. Les données à considérer pour l'étude du processing sont des indices indirects, autrement dits les marqueurs. Ils peuvent être de nature physiologique (primaires), voire les ERP, l'eye-tracking, et les techniques de neuroimagerie déjà citées et qui enregistrent les variations physiologiques incontrôlables; ou de nature comportementale, qui enregistrent les réactions volontaires à la suite d'impulsions. Les marqueurs comportementaux, voire l'usage des mots, l'expression de jugements de grammaticalité ou l'identification de différences ou de ressemblances entre mots et images, permettent de distinguer parmi les connaissances explicites et les représentations implicites seulement à condition qu'ils soient opportunément croisés et contrôlés. L'apport que la didactique des langues expérimentale peut donner à la programmation de l'éducation linguistique, donc, n'est pas de fournir des formules modélisées sur l'organisation du cerveau, mais des outils pour l'évaluation des différentes approches à la didactique des langues et la compréhension du type d'acquisition qu'ils permettent.

L'embodiment ou approche incarné du langage est un modèle de description du fonctionnement de l'esprit humain qui voit dans le corps l'instrument qui médie la perception du monde et concourt à déterminer ses procédés cognitifs. D'après Borghi (2015), la théorie de l'embodiment rejette la vision de l'esprit selon laquelle il ne peut pas être réduit à des procédés neuraux, il est un système qui manipule des symboles et il ressemble à un logiciel. Pareillement au logiciel, l'esprit ne peut pas être réduit au cerveau dans sa dimension physique et au corps, c'est-à-dire à son hardware, et il lui est relié mais il est de toute façon indépendant. Au contraire, pour la théorie de l'embodiment les procédés cognitifs sont strictement reliés aux systèmes perceptifs, moteurs et émotionnels et pour comprendre le fonctionnement de l'esprit il est nécessaire de comprendre leurs procédés corporels et leurs bases neurales. La relation entre perception, cognition et action est circulaire, il s'agit d'une interaction intime et mutuelle : la perception dépend de nos buts et de nos intentions et varie selon le genre de réponse motrice prévue. D'après cette théorie le langage aussi passe par le corps et l'expérience sensorielle, il constitue le moyen de transport des représentations d'un

esprit à l'autre. À ce propos, Borghi (2015) indique plusieurs expériences à l'appui de la correspondance parmi langage et procédés senseurs-moteurs: les verbes et le noms d'action trouvent une correspondance dans la même aire du cerveau ou l'impulsion de l'action a lieu ou, au contraire, ils créent une interférence. La proposition de l'embodiment suggérée par Mezzadri (2015) par rapport à l'acquisition et à l'enseignement des langues étrangères et secondes est de focaliser l'apprentissage sur les expériences sensorielles et motrice de l'apprenant. Il formule trois règles à suivre pour les enseignant :

- Le contenu didactique doit être centré sur l'expérience de l'apprenant, en soutenant le besoin d'une individualisation de la didactique, considérant l'expérience spécifique et particulier de l'apprenant.
- La première phase de l'action didactique doit consister à la stimulation et au développement d'expériences sensorielle-motrice spécifique pour les éléments linguistiques à apprendre qui ne sont pas soutenu par l'expérience de l'apprenant, qui seront étiquetés verbalement en suite. Le contexte communicatif est le point de départ et la langue s'identifie avec l'expérience.
- L'approche à chaque input linguistique nouveau doit partir de la (ré)activation des pré-connaissances et des expériences.

Ces règles confirment l'importance de la phase de la motivation, la phase de l'unité didactique qui sert à vérifier les connaissances précédentes des apprenants avant l'exposition au texte et la capitalisation et le développement des nouveaux contenus et signifiés et des étiquettes linguistiques relatives.

### 3.3 Hypothèses sur le futur de la didactique des langues en perspective neurolinguistique

Donc, le point à rajouter avec urgence à l'agenda pour les recherches du futur imminent de la didactique de langue est la vérification du modèle élaboré par Balboni à la lumière des études et des procédures les plus à l'avant-garde des neurosciences. Il est important de découvrir si la succession des phases motivation -> globalité -> analyse -> synthèse -> vérification produit de la véritable acquisition ou si elle se limite à l'apprentissage des compétences métalinguistiques. Les propositions opérationnelles qui seront l'objet du prochain chapitre pourraient être un bon point de départ, comme elles valorisent particulièrement l'aspect multisensoriel du langage, en ayant pour base le support audiovisuel, tout en gardant la structure d'UD formalisé par Balboni. De toute façon, Mezzadri et Pieraccioni (2015) propose déjà des solutions didactiques fondées sur les expériences des apprenants et sur une structure cyclique qui prévoit de revenir sur le texte après avoir approfondit et expérimentés dans la communication les règles. Le texte et l'usage communicatif de la langue restent ses points de départ à partir de lesquels la réflexion sur la forme et les règles de la langue est fondée. Le point d'arrivée est toujours le texte, repris avec des nouvelles compétences plus raffinés : un améliorèrent général de la compréhension, de l'analyse, de la capacité de manipuler et de produire des textes.

Il n'est pas à exclure que dans les prochaines vingt années ou plus le concept d'unité didactique serai radicalement révolutionné. Les technologies les plus récentes de simulation de la réalité virtuelle tels que les viseurs 3D, tels que l'Oculus Rift ou le Google Glass permettront de vivre l'expérience didactique d'une façon totalement immersive, qui outrepassera les limites de la classe et des structure pédagogiques telles que l'UD. Les ambiances virtuelles édifié digitalement permettront à l'apprenant d'interagir avec des situations communicatives presque authentiques en stimulant d'une façon multisensorielle sa créativité linguistique. D'après Ali (2014) les

avantages de l'emploi de la réalité virtuelle dans la classe de L2 ou LE seraient une approche plus interactionniste fondé sur la possibilité d'amener la réalité extérieure dans les contextes éducatifs formels; le dépassement du sentiment d'artificialité linguistique et communicative caractéristique du contexte didactique de la classe, qui ne permet pas un échange communicatif vraiment spontané, l'introduction de la dimension de l'action dans la classe de langue à travers la réalisation de tasks pratiques; le potentiel en terme de réflexion et mise en action des compétences interculturelles. D'un point de vue psycholinguistique, la réalité virtuelle pourrait aussi baisser le filtre affectif : l'apprenant est conscient que ses interlocuteurs n'existent pas vraiment et donc il se sent moins jugé dans ses performances linguistiques. Le seul risque est que, à cause de cette caractéristique de la réalité virtuelle, l'apprenant pourrait être inhibé dans ses échanges futurs avec des véritables locuteurs natifs. De toute façons, les prix prohibitifs des dispositifs hardware et les caractéristiques des systèmes numériques actuels rendent encore plutôt lointaine cette éventualité, bien que probable. D'un point de vue de recherche neuroscientifique, il n'est pas à exclure, d'abord, que l'observation de l'apprenant dans une ambiance virtuelle faciliterait la collection des données nécessaires aux études neurolinguistique dont on a parlé au chapitre précédent, comme elle conjugue les avantages de l'observation en laboratoire avec ceux de la réalité communicative. Cela peut constituer une piste intéressante pour des recherches futures.

## 4. Proposte operative

Per la parte operativa di questa tesi, sono state realizzate quattro unità didattiche per i livelli linguistici individuati dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) che vanno dall'A2 al C1. I contenuti delle UD, gli obiettivi comunicativi, culturali e linguistici sono stati adeguati al Piano dei corsi dell'attestato ADA redatto dalla Società Dante Alighieri. In generale, si è tenuto presente il principio di Vygotsij di "area di sviluppo potenziale", poi ripreso da Bruner e formalizzato da Krashen secondo la formula:

$$i + 1$$

per cui la condizione principale perché l'input venga acquisito è che si collochi al gradino dell'ordine naturale di acquisizione immediatamente successivo allo stadio di acquisizione cui l'apprendente si trova. Dunque, là dove si è scelto di presentare materiale linguistico e compiti leggermente superiori alle capacità comunicative dell'apprendente, la scelta è stata supportata da una particolare attenzione verso il contesto extra-linguistico, per poter permettere all'apprendente di focalizzarsi sul contenuto e non sulla forma e compiere la restante parte del compito.

Si è deciso di continuare ad adottare la struttura di matrice gestaltica adottata da Freddi e Balboni per l'UD

Motivazione -> Globalità -> Analisi -> Sintesi -> Verifica

in quanto, seguendo Mezzadri (2015), in attesa di riscontri sperimentali in laboratorio, essa continua a fornire "pratiche didattiche coerenti e inclusive in grado di rispettare le differenze individuali e gli stili di apprendimento".<sup>12</sup> Anzi, le UD qui proposte, dato il

---

<sup>12</sup> Mezzadri, Marco, *L'embodiment: un'occasione di incontro tra la glottodidattica e le neuroscienze*, in Buccino, Giovanni, Mezzadri, Marco (a cura di), *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, (Franco Casati Editore: Firenze, 2015), p. 157.

loro contenuto multisensoriale, potrebbero essere un buon input per i test di neuroimmagine.

Data la preponderanza dell'interesse interculturale, argomento sul quale verte questo lavoro, si è deciso di non relegare come tradizionalmente fatto nell'UD di Balboni, il materiale d'interesse culturale nella sezione della revisione, ma di integrare le attività dedicate all'intercultura con che pongono il focus sulla lingua durante tutta la sequenza didattica.

## 4. 1 Cultura italiana per livelli di base. Didattizzazione di una video-ricetta

Spesso, la difficoltà incontrata da chi progetta materiale didattico è quella di non trovare materiale autentico linguisticamente adeguato ai livelli base A1 e A2. In questa occasione si è voluta affrontare la doppia sfida di didattizzare un testo autentico e inserire una riflessione sulla cultura italiana, benché a un livello molto accessibile anche per il livello “sopravvivenza” A2. Il testo scelto rappresenta forse una delle tipologie video più caratteristiche della piattaforma YouTube: il tutorial. Esso consiste nell'esecuzione di azioni per la realizzazione di un progetto o un oggetto accompagnate da una descrizione passo passo delle azioni compiute. Il tutorial può essere uno strumento prezioso per un approccio alla didattica volto all'azione e la corrispondenza didascalica tra immagine e input linguistico permette che esso sia facilmente compreso grazie a processi cognitivi di inferenza anche nel caso in cui il parlante ancora non conosca il lessico e le strutture che lo caratterizzano. Nel caso specifico, il tutorial scelto è una video-ricetta su come si prepara la bruschetta, un piatto estremamente semplice della tradizione gastronomica italiana.

La ricetta, come il formato tutorial in generale; presenta un'alta frequenza di verbi nei modi imperativo e infinito, che potranno essere oggetto di riflessione in unità didattiche basate su tali materiali. Il tema della cucina è, evidentemente, una delle bandiere della cultura italiana e spesso una delle ragioni che portano gli apprendenti di italiano LS a voler apprendere questa lingua. Esso permette un approfondimento del lessico relativo ai cibi e ai vocaboli ad alta frequenza legati alla cucina. Dunque gli obiettivi di questa unità didattica saranno l'acquisizione del lessico relativo alla cucina e la formazione e gli usi del modo imperativo.

Tra gli obiettivi generali per il livello A2 in questa occasione hanno particolare rilievo “capire istruzioni e richieste in contesti quotidiani formali e informali” e “dare suggerimenti e istruzioni formali e informali”.

Tutti in cucina!

Motivazione



1. Rispondi alle seguenti domande sulla cucina italiana:
  - a. Pensi che la cucina italiana sia semplice o di raffinata?
  - b. Pensi che le ricette italiane siano facili o difficili da preparare?
  - c. Quali sono, secondo te, gli ingredienti più usati nella cucina italiana?
  - d. Elenca alcuni piatti che conosci della cucina italiana.
  - e. Ti piace la cucina italiana? Qual è il tuo piatto preferito?
  - f. La cucina italiana è diffusa nel tuo paese? Come è considerata?
  - g. Pensi che la cucina italiana sia costosa o economica?
  - h. Pensi che la cucina italiana faccia bene o male alla salute?
  - i. Pensi che la cucina italiana sia uguale in tutta Italia?
  - j. Pensi che la cucina italiana sia adatta ai vegetariani?

Globalità

<https://www.youtube.com/watch?v=C4zVkQIdSaI>

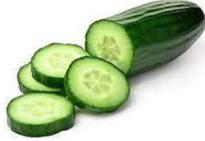
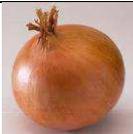
1. A che tipo di testo appartiene il video che hai visto?
  - a. Canzone
  - b. Poesia
  - c. Pubblicità
  - d. Ricetta
  - e. Documentario
  - f. Istruzioni
  - g. Racconto
  - h. Descrizione
  
2. Chi è il protagonista del video?
  
3. Rispondi alle seguenti domande sulla bruschetta.

- a. Pensi che la bruschetta sia un piatto semplice o di raffinato?
- b. Pensi che la bruschetta sia facile o difficile da preparare?
- c. Pensi che la bruschetta sia un piatto costoso o economico?
- d. Pensi che la bruschetta sia un piatto che rappresenta bene la cucina italiana? Perché?
- e. Pensi che sia un piatto adatto ai vegetariani?



## Analisi

1. Osserva la tabella dei cibi che abbiamo preparato per te. Completa col nome dei cibi citati nella ricetta.

Vegetali				
 Carciofo	 Carota	 Cetriolo	 Fagioli	
 Fagiolini	 Insalata	 Melanzana	 Patata	
 Peperone	.....	 Zucca	 Zucchini	
Frutta				
 Albicocca	 Arancia	 Anguria	 Banana	
 Ciliegia	 Fragola	 Limone	 Mela	
 Melone	 Pesca	 Pinoli	 Uva	
Condimenti				
.....	 .....	 Cipolla	 .....	 Origano

				
Pepe	Peperoncino	Prezzemolo	.....	Zucchero

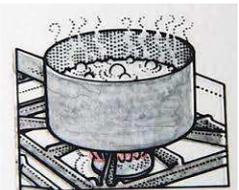
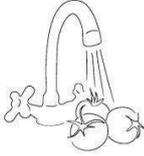
Cereali			
			
.....	Pasta	Riso	Farina

Animali				
				
Bistecca	Pesce	Pollo	Salame	Salsiccia

Prodotti animali			
			
Burro	Latte	Miele	Mozzarella
			
Parmigiano	Ricotta	Scamorza	Uovo

Bevande		
		
Acqua	Birra	Caffè
		
Cappuccino	Succo di frutta	Vino

2. Eccoti una lista di verbi frequenti in cucina. Completa con quelli presenti nel video.

.....	Impastare 	.....	.....
Bollire 	Infornare 	.....	.....
.....	Lavare 	Riempire 	.....
Cuocere 	.....	Schiacciare 	Tritare 
Frullare 	.....	Stendere 	Versare 

3. L'imperativo è il modo principale usato nelle ricette e nelle istruzioni. Trascrivi tutti i verbi all'infinito che senti nel video:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Completa la tabella sulla formazione del modo imperativo presente con le voci che hai trovato nel video:

	Mescol - are	Prend - ere	Cond – ire
2 <sup>^</sup> pers. sing.	Mescol - a!	Prend - i!	Cond - isc -i!
1 <sup>^</sup> pers. sing	Mescol - iamo!	.....	.....
2 <sup>^</sup> pers sing	.....	Prend - ete!	Cond – ite!

L'imperativo esprime:

- un comando,
- un ordine,
- una richiesta,
- un invito,
- un divieto

4. Guarda di nuovo il video e completa la ricetta.

Bruschette

Ingredienti

Per la base:

..... casereccio;

Olio e.v.o.;

Aglione;

.....

Al pomodoro

..... fresco;

Basilico.

Procedimento:

..... il pane e lo mettiamo a tostare su una piastra ben ..... da tutte e due le parti.

Mentre la ..... si sta tostando, prepariamo il pomodoro. Lo mettiamo ..... una ciotola, un po' di sale e un ..... di olio e infine il basilico tritato. .... il tutto.

Le bruschette sono pronte! ..... l'aglio, lo strofiniamo bene, aggiungiamo un ..... di sale ed infine l'olio extra-vergine d'.....

Per quella al pomodoro, sempre ....., ben strofinato. Non mettiamo il sale ..... già l'abbiamo messo prima nei ....., olio e condiamo con il pomodoro.

## 5. Prepara a casa la tua bruschetta.

### Sintesi

1. Eccoti alcuni piatti tipici italiani. Abbiamo scritto per te i loro ingredienti. Fai attenzione agli intrusi e cancellali. Poi verifica le tue risposte cercando le ricette in Internet.

### Pasta alla Norma

Acqua;  
Sale  
Pasta;  
Peperoni;  
Melanzane;  
Pomodoro;  
Latte;  
Ricotta;  
Olio;  
Basilico;  
Pesca;  
Aglio.



### Insalata Caprese

Bistecca;  
Mozzarella;  
Aglio;  
Basilico;  
Olio;  
Sale;  
Zucchero.



## Pasta al pesto

Acqua;  
Pepe;  
Sale;  
Pasta;  
Aglio;  
Pesce;  
Olio;  
Basilico;  
Origano;  
Parmigiano;  
Salsiccia;  
Pinoli;  
Patate;  
Fagiolini.



## Carciofi alla giudia

Olio;  
Riso;  
Limone;  
Carciofi;  
Uova;  
Sale;  
Pepe;  
Miele.



2. Ti piace la bruschetta? Esiste un piatto simile nella cucina del tuo paese? Descrivilo.
3. Scrivi la tua ricetta preferita del tuo paese d'origine.

## Verifica

1. Riordina in ordine cronologico le seguenti immagini e per ciascuna scrivi una descrizione usando i verbi al modo imperativo.





2. Scegli la risposta esatta:

1. La bruschetta classica non contiene:

- a. Aglio
- b. Pomodoro
- c. Olio

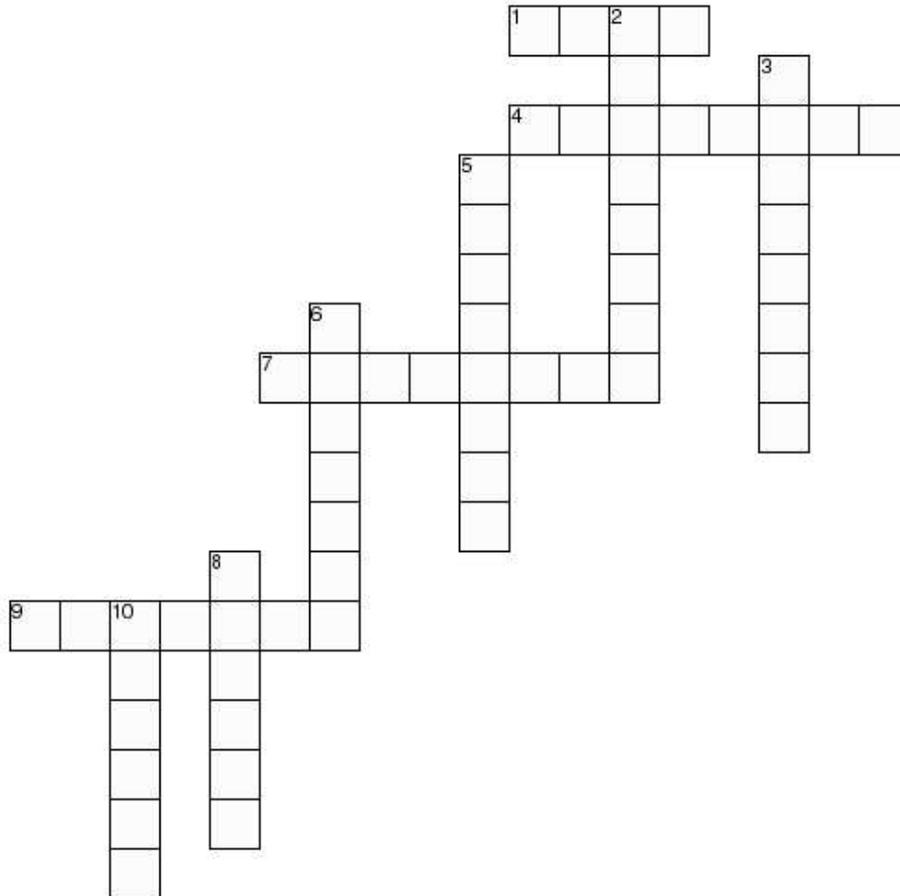
2. Il pane è:

- a. Tostato su entrambi i lati
- b. Tostato solo su un lato
- c. Tagliato sottile

3. Il pomodoro è condito con:

- a. Origano e aglio
- b. Pepe e peperoncino
- c. Sale, olio e basilico.

3. Completa il cruciverba con la voce corretta dell'imperativo presente:



**Orizzontali**

- 1. Pulire un oggetto con l'acqua. 2<sup>a</sup> persona singolare.
- 4. Passare un oggetto contro l'altro. 2<sup>a</sup> persona singolare.
- 7. Aggiungere cose che danno sapore. 1<sup>a</sup> persona plurale.
- 9. Far diventare croccante il pane. 2<sup>a</sup> persona plurale.

Created with [TheTeachersCorner.net](http://TheTeachersCorner.net) [Crossword Maker](#)

**Verticali**

- 2. Fare uscire un liquido da un recipiente. 1<sup>a</sup> persona plurale.
- 3. Mettere qualcosa dentro qualcos'altro. 2<sup>a</sup> persona plurale.
- 5. Fare qualcosa in pezzi molto piccoli. 1<sup>a</sup> persona plurale.
- 6. Cuocere in acqua molto calda. 2<sup>a</sup> persona plurale.
- 8. Dividere con un coltello o una forbice. 2<sup>a</sup> persona singolare.
- 10. Allungare e rendere sottile un impasto. 2<sup>a</sup> persona singolare.

## 4.2 Oltre il razzismo. Riflessione interculturale e linguistica su uno spezzone dal film “Lezioni di Cioccolato 2”

La seguente unità didattica è, probabilmente, quella in cui la preponderanza dell'elemento interculturale su quello linguistico formale si fa più sentire. La ragione è probabilmente dovuta alla natura del video in questione. Si tratta di uno spezzone molto breve tratto dal film “Lezioni di cioccolato 2”. Il film parla di una storia d'amore tra un giovane italiano e una ragazza egiziana, un'immigrata di seconda generazione contesa tra modernità e tradizione, che non sa essere la figlia del suo amico pasticciere egiziano. Il tema trattato, quindi, è quello dell'incontro tra culture diverse quando entrano in gioco i sentimenti. Il film è una commedia degli equivoci, quindi si basa molto su pregiudizi e stereotipi tra italiani ed egiziani.

L'attività didattica è stata pensata per una classe di livello B1, il cosiddetto “livello soglia”, entro i confini del quale l'apprendente inizia a essere comunicativamente autonomo. È in grado di parlare delle proprie opinioni (discutere, dibattere, argomentare, esponendo opinioni e convinzioni principali), di parlare di tradizioni, di film e del contesto sociale.

Tra gli obiettivi comunicativi generali del livello che assumono particolare rilievo relativamente all'UD qui proposta, citiamo “Comprendere il significato generale di racconti e narrazioni di varia origine riferite alla vita quotidiana, ad ambiti di interesse personale, al proprio settore professionale con una struttura chiara e lineare”, seguire lo svolgersi di argomentazioni chiaramente sviluppate”, “Cogliere i punti salienti in discussioni, dibattiti in contesti informali familiari o legati a interessi personali e in contesti formali se riferiti al proprio ambito professionale”, “Descrivere ed esprimere opinioni su argomenti di interesse personale, riguardanti la propria sfera sociale, professionale ed educativa” e “Prendere l'iniziativa in conversazioni su questioni

familiari e argomenti astratti, sia dando la propria opinione, sia invitando gli altri a intervenire.

Gli obiettivi specifici di questo capitolo sono l'acquisizione della struttura del periodo ipotetico di II° tipo, la riflessione interculturale sulle coppie e sulle famiglie miste, sul razzismo e la discriminazione, la discussione dello stereotipo che vuole gli italiani seduttori incalliti e irresistibili e un lavoro più complesso di reperimento e impiego di figure retoriche. Per questo, la seguente UD è consigliata soprattutto a un gruppo di apprendenti possibilmente iscritti a corsi universitari di lingua e letteratura italiana, di modo che essi possano ricorrere alle loro conoscenze trasversali relative all'analisi del testo letterario.

Concludiamo che questo video è l'unico a presentare una caratteristica assai rilevante dal punto di vista linguistico: uno dei due interlocutori è un parlante italofono di L2 di madre lingua araba. Poiché si tratta di una giovane immigrata dal livello di istruzione elevata, la sua competenza linguistica e la sua fluenza sono native-like, ma permangono alcune interferenze nell'interfaccia linguistica in cui è più difficile raggiungere i livelli dei parlanti italofoni madre lingua, ovvero quello della fonetica. Questo fattore potrebbe mettere l'apprendente a suo agio, permettendo che non avvenga l'innalzamento del filtro affettivo e anzi innescando in esso un certo senso di immedesimazione, che si spera influisca positivamente sulla sua motivazione.

## Motivazione



Mattia Cavedoni è italiano.

Ha circa 30 anni.

Ha un'impresa di costruzioni.

Ama molto le belle donne, a cui sa di piacere.

Ha paura di impegnarsi in una relazione.

Kamal Hawasgwaibh è egiziano.

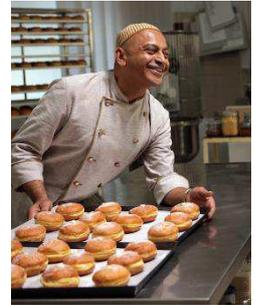
Ha circa 50 anni.

Quando è arrivato in Italia, ha fatto il muratore e ha lavorato nell'impresa di Mattia.

In Egitto, era un pasticciere.

È sposato e ha una figlia.

È un uomo un po' all'antica, amante del rispetto e delle tradizioni.



Nawal è egiziana.

Ha circa 25 anni.

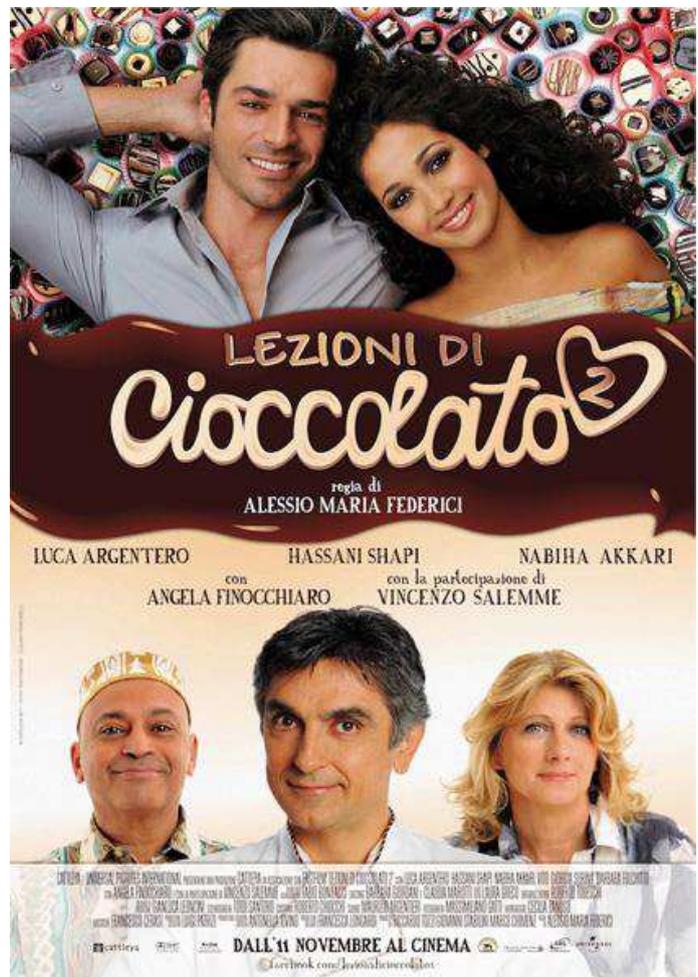
È una studentessa di Economia.

È appena tornata dall'Erasmus a Parigi.

È moderna e indipendente ma anche romantica, attenta alle tradizioni e legata alla famiglia.

## Lezioni di cioccolato 2

Mattia e Kamal vivono a Perugia. Dopo che Mattia ha aiutato Kamal a vincere con un concorso della Perugina i soldi per aprire una sua pasticceria i due diventano amici, ma si separano nel lavoro. Dopo 4 anni entrambi hanno problemi economici e decidono di creare insieme un nuovo cioccolatino che li faccia guadagnare abbastanza da superare i loro problemi economici. Kamal, però, che conosce bene Mattia, ha paura che cercherà di



uscire con la sua bellissima figlia Nawal, appena tornata in Italia dal'Erasmus, facendola soffrire.

Mattia, però, incontra Nawal in un locale di Perugia. Lui non sa chi sia lei, ma lei sa molto bene chi è lui. Mattia decide di conquistare Nawal, che gli ha detto di chiamarsi Leila e di avere un padre molto all'antica che non vuole che lei esca con degli italiani. Mattia, allora, chiede consiglio al suo amico Kamal per corteggiare la ragazza. Alla fine, Mattia convince Nawal ad uscire insieme.

1. Scegli tra la lista di temi proposti, quelli che pensi verranno affrontati nel video:

Cucina; amore; amicizia; razzismo; natura; volontariato; discriminazione.

2. Rispondi alle seguenti domande:

- a. Ti sei mai innamorato di una persona di un'altra nazionalità?
- b. Conosci delle coppie miste?
- c. Quali sono secondo te i problemi che devono affrontare le coppie miste?
- d. Gli uomini italiani hanno la fama di latin lovers. Pensi sia vero?

Globalità

<https://www.youtube.com/watch?v=hIOgvgSMhwc>

1. Scegli la risposta corretta:

1. In quale momento della giornata si svolge la scena?

- a. Di mattina
- b. Nel pomeriggio
- c. Di notte

2. Dove sono Mattia e Nawal?

- a. Al ristorante
- b. In una piazza
- c. In una discoteca

3. Perché Nawal pensa che MattiaImma la stia discriminando?
  - a. Perché esita a provare a baciarla
  - b. Perché la tratta con meno rispetto che le ragazze italiane.
  - c. Perché non vuole tenerla per mano
4. Perché Nawal non bacia Mattia?
  - a. Perché suo padre non vuole che esca con ragazzi italiani.
  - b. Perché la sua religione non le permette di baciare un uomo.
  - c. Perché vuole che sia un bacio speciale.
5. Perché Nawal dice che Mattia non è razzista?
  - a. Perché Mattia ha tanti amici stranieri.
  - b. Perché Mattia ci prova con tutte le ragazze.
  - c. Perché Mattia ha dato dei soldi a un ragazzo africano.



2. Pensi che Mattia sia razzista? Perché?

3. Il comportamento di Nawal sembra un po' contraddittorio. Nawal è un'immigrata di seconda generazione: è cresciuta coi suoi coetanei italiani, ha fatto le loro stesse esperienze, ma è comunque nata in una famiglia musulmana e non vuole ignorare le sue radici.

Riesce a conciliare queste due componenti? Discutine con la classe.

### Analisi

1. Completa queste due battute tratte dal dialogo:

“ Beh, se non ..... egiziana, adesso ..... a baciarti...”

“Perché se ti ..... ora, ..... un bacio così, senza luce!”

Queste due frasi presentano un periodo ipotetico di II tipo, o della possibilità. Completa la struttura di formazione del periodo ipotetico di secondo tipo, inserendo negli spazi mancati il giusto modo e tempo verbale.

Se + ..... , .....

Il periodo ipotetico di II° tipo si usa per parlare di cose possibili, ma non certe.

2. Mattia sembra rappresentare lo stereotipo dell'Italiano seduttore incallito.

Perché gli italiani hanno guadagnato questa fama?

Leggi il testo.

<p>Si racconta che in Italia le ragazze non possano passeggiare per le strade senza sollevare i commenti compiaciuti dei maschi presenti, fischi di gradimento e sguardi <b>lascivi</b>.</p> <p>L'idea diffusa è che l'uomo italiano è come un <b>falco</b>, sempre pronto a catturare una <b>preda</b> da aggiungere alla lista delle sue conquiste. È difficile dire quanto c'è di vero in questa visione, ma di sicuro non pochi italiani sono molto fieri di questa reputazione. [...]</p> <p>Penso che l'<b>apice</b> di questa fama sia arrivata negli anni '60: all'epoca le donne italiane erano molto meno <b>disinibite</b> della maggior parte delle straniere.</p>	<p><b>Lascivo:</b> sessualmente connotato, senza pudore.</p> <p><b>Falco:</b> uccello che caccia altri uccelli, di cui si nutre.</p> <p><b>Preda:</b> vittima della caccia.</p> <p><b>Apice:</b> punto più alto.</p>
--	--

<p>Le giovani turiste in vacanza nella penisola dovevano sembrare molto spudorate, e quindi facili prede del maschio latino.</p> <p>Il giovane italiano poteva <b>osare</b> con una inglese quello che non avrebbe mai potuto immaginare con un'italiana. La caccia alla straniera era quasi un obbligo. Un comportamento diverso poteva suscitare il dubbio di un orientamento sessuale non <b>conforme</b> al <b>costume corrente</b>.</p> <p>Con l'<b>emancipazione</b> delle italiane, l'uomo italiano ha potuto ampliare il suo territorio di intervento, ma su molte spiagge perdura ancora la tradizione della "caccia alla straniera". In mancanza di ragazze di altre nazionalità, vanno bene anche le donne che abitano in una città lontana.</p>	<p><b>Disinibito:</b> che non si fa problemi in ambito sessuale.</p> <p><b>Osare:</b> fare qualcosa di audace, coraggioso.</p> <p><b>Conforme:</b> corrispondente.</p> <p><b>Costume corrente:</b> modo di comportarsi e pensare diffuso nella società contemporanea.</p> <p><b>Emancipazione:</b> raggiungimento dei pari diritti tra uomini e donne, liberazione dalle convenzioni legate al genere femminile imposte dalla società.</p>
---	--

- a. Nel testo, la seduzione maschile è paragonata alla caccia nel mondo animale. Cerchia i termini che rimandano a questa metafora.
- b. Cerchia la spiegazione fornita dal testo alla formazione dello stereotipo dell'italiano latin lover.

c. Rispondi se queste affermazioni sono vere (V) o false (F)

- Lo stereotipo dell'italiano latin lover è indubbiamente vero. V. F.
- La fama dell'italiano latin lover si è affermata negli anni '60. V. F.
- Le turiste straniere erano considerate conquiste impossibili. V. F.
- Le italiane oggi sono più disinibite. V. F.
- Oggi gli italiani si interessano solo alle donne della loro città. V.F.

d. Alla luce di queste domande, ti sembra che Mattia rappresenti davvero lo stereotipo del latin lover italiano? Perché?

3. Abbina alle seguenti definizioni il concetto corrispondente.

Trattamento non paritario attuato nei confronti di un individuo o un gruppo di individui per la loro appartenenza a una particolare categoria

Idea fondata sul pregiudizio infondato che esistano razze umane biologicamente e moralmente superiori.

Accoglienza

Discriminazione

Integrazione

Razzismo

Xenofobia

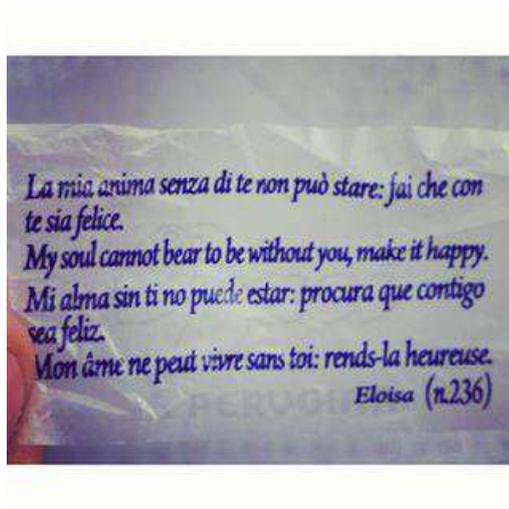
Tolleranza

4. Nawal pronuncia queste parole:

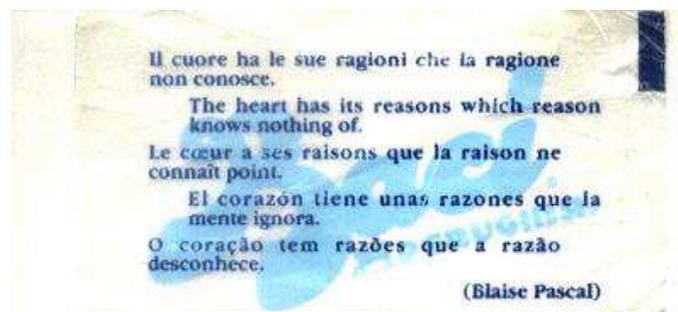
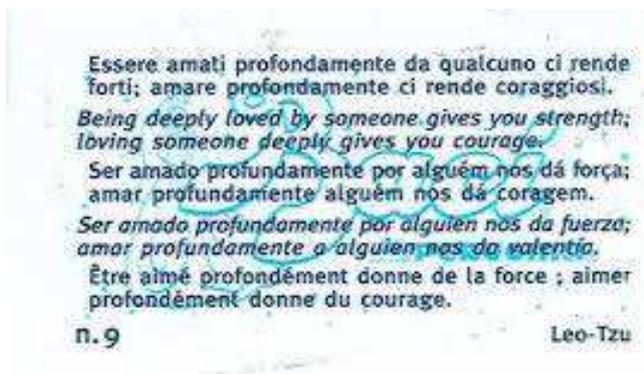
“Se ti baciassi ora, sarebbe un bacio così, senza luce!”

Il linguaggio che usa è quasi poetico. Individua la figura retorica presente.

A Perugia, dove è ambientato il film, ha sede la Perugina, una importante fabbrica di cioccolato. Il prodotto più famoso della Perugina è il Bacio, un cioccolatino avvolto in un bigliettino contenente un aforisma. Eccoti alcuni di questi aforismi, individua anche in essi le figure retoriche.



La notte è silenziosa e nel suo silenzio si nascondono i sogni.  
The night is silent, and in its silence, dreams are hidden.  
La noche es callada y en su silencio se ocultan los sueños.  
Die Nacht ist still, und in ihrer Stille verbergen sich die Träume.  
H νύχτα είναι σιωπηλή και μέσα στη σιωπή της κρύβονται τα όνειρα.  
n. 57 K. Gibran



## Sintesi

1. Scrivi le seguenti frasi al periodo ipotetico di II° tipo:
  - a. Se Mattia (essere) egiziano, Kamal (accettare) il suo matrimonio con Nawal.
  - b. Se Nawal (essere) brutta, Mattia non (innamorarsi) di lei.
  - c. Se Kamal (diventare) ricco, (tornare) in Egitto.
  - d. Se Nawal (tornare) in Egitto, Mattia la (seguire)?
  - e. Se Mattia (sposare) Nawal, Kamal (diventare) suo suocero.
  - f. Se Mattia e Nawal (avessero) un figlio, lo (chiamare) Kamal.
  - g. Se l'impresa di Mattia (fallire), (potere) lavorare nella pasticceria di Kamal.
  - h. Se io (sposare) una persona di un'altra cultura, (rispettare) il suo modo di pensare.
  - i. Se tu (avere) un amico straniero, lo (aiutare)?
  - j. Se voi (innamorarsi) della figlia del vostro amico, glielo (dire)?
  
2. Cosa succederebbe se Nawal e Mattia aspettassero un figlio?  
Scrivi un testo di di circa 250 parole in cui immagini come lo racconterebbero a Kamal e le decisioni che prenderebbero sull'educazione del bambino.
  
3. Sei un latin lover italiano. Immagina delle frasi romantiche per conquistare una ragazza. Devi usare almeno una figura retorica a scelta, diversa per ogni frase. Le tue frasi d'approccio devono riguardare:  
gli occhi, le labbra, il sorriso, il profumo, il corpo, la risata.

## Verifica

1. Le seguenti frasi sul periodo ipotetico contengono degli errori. Individuali e correggili. Attenzione: tre frasi sono corrette!
  - a. Se domani pioverebbe, portassi l'ombrello.
  - b. Se non sono d'accordo, te lo direbbi.
  - c. Se studiai, passassi l'esame.
  - d. Andi a studiare a Londra, se avrei i soldi.
  - e. Vorrei essere tuo amico, se me ne dessi la possibilità.
  - f. Se mi amasti davvero, non dicessi così.
  - g. Andrei a vivere da solo, solo se mi trasferissi in un'altra città.
  - h. Lo lascerebbi, se non avrei paura di rimanere da sola.
  - i. Se non ingrasserei, mangiabbi Nutella tutti i giorni.

- j. Non uscissi con te nemmeno se saresti l'ultimo uomo sulla faccia della terra.
- k. Ti abbracciavi, saresti qui.
- l. Per te andrebbe bene se preparassi una pasta al pesto?
- m. Volessi portarti con me, se avresti posto in macchina.
- n. Mi tagliassi i capelli da sola, se sia capace.
- o. Se sentirei freddo, mi vesti con abiti più pesanti.

### 4.3 Una proposta didattica sugli stereotipi sugli Italiani

In questo particolare momento storico, gli italiani vivono un rapporto particolare con gli stereotipi. Da una parte i recenti flussi migratori nel nostro Paese stanno creando un contesto sociale, linguistico e culturale nuovo cui gli Italiani stanno cercando di abituarsi, non senza preoccupazioni e incertezze, che, purtroppo, certi personaggi pubblici stanno ignobilmente sfruttando a loro vantaggio. L'immigrato, come portatore di tratti caratteristici nuovi rispetto alla propria esperienza quotidiana, da sempre è un facile capro espiatorio su cui convogliare l'attenzione quando un paese è interessato da problematiche sociali importanti. Dall'altra, gli Italiani a volte sembrano dimenticare il loro passato (ma anche presente) di popolo di migranti e che anche loro sono stati oggetto di trattamenti simili a quelli che riservano ai migranti. I discorsi di molti Italiani si alimentano di stereotipi sugli stranieri, ma allo stesso tempo gli Italiani sono oggetto di stereotipi presso persone di altre nazionalità, sia all'estero che in Italia. In un corso di Italiano sia come L2 che come LS si rende dunque necessario lavorare sugli stereotipi, come abbiamo visto nel capitolo 2, per far sì che essi non siano motivo di chiusura verso l'altro, ma il punto di partenza per la costruzione di sociotipi, di categorie sociali attendibili e verificate.

A questo proposito, utilizzeremo il video della canzone *Italians*, scritta e interpretata dal prof. Fabio Caon per la casa editrice Loescher. Il brano è stato lanciato in occasione della XV Settimana della Lingua Italiana nel mondo, che ha avuto luogo dal 19 al 24 ottobre e ha avuto come tema, per l'appunto, "l'italiano della musica, la musica dell'italiano". Il video tratta con ironia questo duplice rapporto degli Italiani con gli stereotipi. In questa sede si è deciso di concentrarsi sugli aspetti iconici del video e di tenere solo come marginale il riferimento al testo della canzone. Tra gli stereotipi più comuni sugli Italiani vale la pena ricordare la gestualità esagerata e il buon gusto nel vestire, aspetti che sono stati presi in estrema in questa didattizzazione.

L'unità didattica è indirizzata da apprendenti di livello B2, sia perché il livello del testo della canzone e delle conoscenze culturali e storiche sarebbero di difficile fruizione per livelli inferiori, sia perché è a questo livello che il parlante è in grado di argomentare in maniera più complessa e meglio strutturata la propria opinione su un range abbastanza vasto di argomenti di livello anche elevato, purché gli siano familiari. Al livello B2 è dunque possibile sostenere una discussione produttiva sugli stereotipi, di cui tutti gli apprendenti avranno necessariamente fatto esperienza diretta. Semplicemente, presentare una simile problematica prima non sarebbe possibile, partendo dal presupposto di discuterla in lingua straniera o seconda, perché l'apprendente non sarebbe linguisticamente in grado di problematizzarla efficacemente. Gli obiettivi di questa unità didattica sono, ovviamente, la riflessione sulla cultura italiana in prospettiva interculturale e la sistematizzazione degli stereotipi in sociotipi.

# Italians

## Motivazione

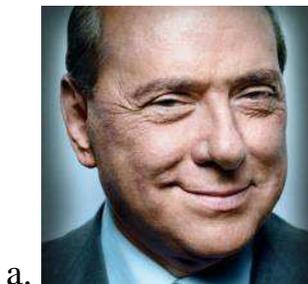
1. A cosa pensi se dico “Italia”?  
Raccogli le idee in classe con i tuoi compagni e l’insegnante.
2. Quali sono i pregiudizi più diffusi sugli italiani nel tuo paese?



## Globalità

<https://www.youtube.com/watch?v=hIOgvgSMhwc>

1. Guarda il video di “italians”. Quali delle parole e degli stereotipi discussi con la classe appaiono nel video? Quali vengono nominati nel testo della canzone?
2. Osserva le foto. Quali di queste immagini che evocano l’Italia appaiono nel video?





d.



e.



f.



g.



h.



i.

1. Quali di queste immagini rappresentano la cultura italiana? Rispondi V (vero) o F (falso).



a.

V F



f.

V F



b.

V F



g.

V F



c.

V F



h.

V F



d.

V F



i. 82 V F



e.

V F i.



V F

Riguarda il video e controlla le tue risposte

## Analisi

1. All'inizio del video sono presentati quattro personaggi, che rappresentano quattro diversi stereotipi di un'Italia che (forse) non c'è più. Sai riconoscerli? Descrivi il loro aspetto fisico e il loro abbigliamento.

I due personaggi maschili indossano dei cappelli particolari, che richiamano immediatamente la cultura italiana. Ne conosci i nomi?

Sottolinea in rosso le informazioni riguardanti l'aspetto del cappello, in blu le informazioni culturali.



**Il Borsalino** è un cappello invernale in feltro soffice che deve il suo nome all'azienda italiana di abbigliamento che lo produce. È incavato nella sua lunghezza sotto la cupola, a tronco di cono, pizzicottata nella parte anteriore da entrambe le parti, e ha la tesa di media larghezza. In alcuni Paesi è conosciuto anche come fedora, ma si distingue da questa per la tesa più stretta.

È stato usato dalla fine dell'800 fino agli anni '50 del 900. Nato come moda femminile, era usato nello sport, e più tardi dagli uomini, in città, perché elegante, perché consentiva di proteggere la testa dal vento e dalle intemperie, e per il fatto che poteva essere arrotolato quando non serviva. Ha una fascia di stoffa più scura che lo circonda.

Agli inizi degli anni '70 il borsalino era considerato una moda finita e adottata solo da uomini anziani o più tradizionali. Tuttavia, il borsalino è stato recentemente tornato di moda.

Divenuto famoso soprattutto per essere stato usato abitualmente da personaggi celebri, quali Al Capone e Federico Fellini, viene talvolta associato ai gangster dell'era del proibizionismo e ai detective che cercavano di portarli di fronte alla giustizia e ai film di Hollywood che li hanno resi famosi.

**La coppola** è un cappello con una piccola visiera e una cupola tendenzialmente piatta o a spicchi, disponibile in diversi modelli e in una varietà di tessuti. Si tratta di un copricapo comune a più culture e paesi, soprattutto - ma non soltanto - del mondo occidentale (l'area anglosassone, ad esempio, ne vanta una lunga tradizione), e in Italia il suo uso è particolarmente caro al costume siciliano e a quello di regioni del Sud quali Calabria e Sardegna.

In Italia la tradizione della coppola si attesta tra il tardo XIX secolo e la prima metà del XX secolo, quando, secondo alcune fonti, un certo numero di famiglie inglesi si stabilì in Sicilia alla ricerca di investimenti. Gli stranieri, com'è naturale che fosse, portarono appresso i loro costumi e i loro capi d'abbigliamento, fra i quali appunto il berretto piatto, che, per spirito di emulazione, fu adottato dallo stesso popolo siciliano come parte integrante del suo modo di vestire. Fu in questo periodo che la coppola divenne un caposaldo della cultura siciliana, non un semplice berretto di importazione ma un vero e proprio simbolo di appartenenza alla comunità dell'isola e alle sue tradizioni.



2. “Parliamo al mondo con i gesti, ma ci capiamo solo noi”. Gestualità e mimica facciale sono molto importanti per la comunicazione in Italia.

- Anche nel video sono presenti dei gesti: individuali e cerca di assegnare loro un significato verbale. Puoi aiutarti col Dizionario dei Gestii degli Italiani (Caon, 2010).
- Per un italiano, i gesti accompagnano e rafforzano i concetti espressi con le parole. All'estero, però, questo atteggiamento risulta buffo, se non fastidioso. Discutine in classe.



3. Dopo il secondo ritornello, la canzone si concentra sul tema della corruzione e della criminalità organizzata in Italia. Sia il testo della canzone che il video fanno riferimento a Libero Grassi, un commerciante assassinato perché si rifiutò di pagare il pizzo alla Mafia. Ti presentiamo un testo che racconta la sua storia. Inserisci le parole mancanti.

Attività, pagare, lettera, mestiere, territorio, proiettili, minacce, mani, omertà, appelli,  
Cosa nostra, chiudere, ribellarsi, eroe, Mafia, telefonate, simbolo, protezione, soldi,  
intervista, denunciare, silenzio, nome, opinione.

[...] Libero Grassi non era un ....., lui si definiva “un mercante”, aveva un’impresa, La Sigma, che produceva biancheria intima. I bilanci della sua ..... erano in attivo e forse questo

attirò la ....., vorace di soldi facili e con l'obiettivo di tenere sotto scacco Palermo e il suo ..... circostante. Grassi non si limitava a non ....., ma scriveva , andava in televisione e iniziava a condurre una battaglia contro l' ..... e la connivenza. Libero Grassi il ribelle, il 10 gennaio del 1991 scrisse al Giornale di Sicilia una ..... indirizzata al "Suo caro estortore":

*"Volevo avvertire il nostro ignoto estortore di risparmiare le ..... dal tono minaccioso e le spese per l'acquisto di micce, bombe e ....., in quanto non siamo disponibili a dare contributi e ci siamo messi sotto la ..... della polizia. Ho costruito questa fabbrica con le mie....., lavoro da una vita e non intendo chiudere... Se paghiamo i 50 milioni, torneranno poi alla carica chiedendoci altri....., una retta mensile, saremo destinati a ..... bottega in poco tempo. Per questo abbiamo detto no al 'Geometra Anzalone' e diremo no a tutti quelli come lui".* Poi in una storica ..... rilasciata a **Michele Santoro** nella trasmissione Samarconda nell'aprile del 1991, di fatto pochi mesi prima del mortale ....., disse: *"Io non sono pazzo a ....., io non pago perché non voglio dividere le mie scelte con i mafiosi, perché io ho fatto semplicemente il mio ..... di mercante"*. Mentre l'allora presidente di Confindustria dichiarava: *"..... non esiste, nessuno paga il pizzo"*, la sua ribellione e la sua denuncia, in un contesto in cui in molti si erano piegati al compromesso e al ....., erano una voce che urlava giustizia e sdegno verso il sopruso.

Libero Grassi denunciò con ogni mezzo la richiesta del "pizzo" e le ..... alla sua famiglia e alla sua azienda. Nel suo ..... c'era il suo stile di vita, era e voleva essere un uomo "libero". I suoi ..... e le sue denunce, riprese da molti quotidiani e televisioni, secondo l'..... di molti rappresentarono l'inizio della **lotta contro il "pizzo"**. Per la Mafia Grassi era un ..... rivoluzionario e pericoloso che poteva trascinare altri a ..... e così fu fermato a tradimento.



6. Il video si conclude con una citazione di Marcel Proust:

“L’idea che da tempo ci siamo fatti di una persona ci tappa occhi e orecchie.”

Gli stereotipi sull’Italia e gli italiani diffusi all’estero che sono emersi all’inizio dell’unità, corrispondono con la tua esperienza a contatto con gli italiani?

### Sintesi

1. Scegli uno tra i seguenti stereotipi italiani, cerca un'immagine che lo rappresenti e descrivilo.

Il calciatore, la mamma, il pizzaiolo, lo stilista, la showgirl.

2. Ascolta di nuovo la canzone “Italians”, stavolta senza guardarne il video. Cerca di ragionare come un italiano e accompagna il testo con gesti che ti sembrano appropriati.

3. Nel video vengono mostrate le foto di diversi personaggi legati alla cultura italiana. Scegline uno, ricerca informazioni sulla sua vita e prepara una relazione da esporre alla classe concentrata in 10 fatti interessanti su di esso.

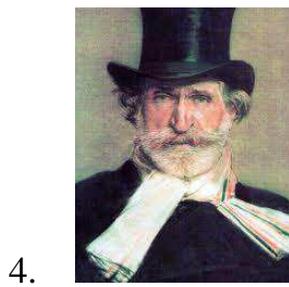
4. Quali sono gli stereotipi più diffusi all'estero sul tuo paese di provenienza? Cosa c'è di vero e cosa è un'invenzione.

5. Ascolta di nuovo Italians. Realizza un disegno, una foto, un collage, un video o un elaborato di altro tipo che rappresenti la tua idea degli italiani e dell'Italia e presentalo alla classe. Spiega le ragioni delle tue scelte.



## Verifica

1. Abbina le seguenti foto con la giusta didascalia:



2. Scegli tra 3 possibilità, la descrizione più appropriata per i seguenti gesti:



- a. «Che fame!»
- b. «Non lo so!»
- c. «Hai rotto le scatole!»



- a. “Attaccati!”
- b. “Che ora è?”
- c. “Ma cosa vuoi!?!?”



- a. “È un dritto!”
- b. “Sono triste.”
- c. “”Che sonno!”



- a. “Ma che ne sai, te?”
- b. “Hai voglia, ad aspettare!”
- c. “Ciao!”



- a. “Facciamoci un giro”
- b. “Tutti”
- c. “Ti faccio un c\*\*o così!”



- a. “Che caldo!”
- b. “Ma sei matto?”
- c. “Vattene, va!”



- a. «Chi può saperlo?»
- b. «Che noia!»
- c. «O l'uno, o l'altro ».

3. Quiz! Rispondi alle domande:



a. Chi è il regista di questo film?



b. Chi ha dipinto la Gioconda?



c. Dove si trova questo monumento?



d. Qual è l'opera più famosa di Dante Alighieri?



e. Che lavoro fa Samantha Cristoforetti?



f. In che anni la nazionale italiana di calcio ha vinto la Coppa del Mondo?



g. Per quale film Roberto Benigni ha vinto il premio Oscar?



h. Sai dire il nome di almeno un'opera di Giuseppe Verdi?

## 4.4 Un'applicazione di didattica interculturale per Erasmus incoming students e provenienti da altri programmi di scambio : Esami – La serie

Dal 1987, il progetto Erasmus costituisce una delle più importanti occasioni in cui studenti universitari di tutta Europa vengono a trovarsi veramente in una situazione interculturale. In alcuni dei paesi aderenti all'iniziativa, per le facoltà linguistiche un periodo di studio nel paese dove si parla la lingua di studio non è solo una possibilità ma è prevista nei piani di studio del corso di laurea, sebbene non obbligatorio. Altri programmi come Erasmus Mundus e Marco Polo, inoltre, inseriscono nel contesto universitario italiano anche studenti dalle culture molto diverse da quella del Belpaese. Il sistema universitario italiano presenta caratteristiche peculiari che ne rendono le dinamiche a volte poco comprensibili agli studenti italiani stessi e che spesso spaventano gli studenti dei programmi di scambio nel periodo che precede e immediatamente segue l'inizio della loro esperienza di vita e studio in Italia. Per questo sia l'università di appartenenza che quella ospitante possono improntare i propri corsi di lingua italiana a soddisfare le esigenze pratiche che gli studenti in uscita e in entrata si ritroveranno a dover affrontare durante il loro soggiorno italiano, in primo luogo le differenze didattiche tra sistemi universitari. L'Italia è forse uno dei pochi paesi a richiedere che le conoscenze dei propri studenti siano verificate e valutate attraverso performance linguistiche orali e questo costituisce un forte agente ansiogeno per molti degli studenti provenienti da atenei in cui il testing, invece, avviene soltanto in forma scritta. L'esame orale universitario, come l'interrogazione, costituisce un genere testuale fortemente asimmetrico, in cui, evidentemente, gli interlocutori non condividono lo stesso potere di controllo per quanto riguarda la scelta degli argomenti, la presa dei turni di parola e, in generale, l'andamento dello scambio comunicativo, come fa notare Orletti

(2000), ma anche il rapporto tra docente e studente e il grado di disparità tra essi sono qualcosa di molto connotato culturalmente e quindi si può sottoporre all'attenzione degli studenti che partecipano a programmi di scambio con università italiane una riflessione interculturale su questo tema.

In tal senso, un utile aiuto può arrivare dalla web series di YouTube “Esami”, interpretata dall'attore Edoardo Ferrario e diretta da Matteo Keffer e Maurizio Montesi e che già gode della collaborazione di numerose guest star. Il mondo che essa descrive è la giungla dell'università italiana, abitata da colleghi di studio cinici e arrivisti, assistenti lassisti e cialtroni o disillusi e bisognosi di contatto umano e da baroni corrotti che proteggono gli studenti loro parenti o richiedono favori ai loro studenti in cambio della promozione all'esame. La serie, costituita da dieci episodi, è ambientata nell'università La Sentenza, girata presso le aule dell'Università degli Studi Roma Tre, ma potrebbe rappresentare qualsiasi grande ateneo italiano con le sue problematiche, e consta al momento di nove episodi, dedicati agli esami di differenti facoltà: fanno parte della lista i corsi di laurea in Medicina, Economia, Filosofia, Ingegneria, Storia dell'Arte, Giurisprudenza, Architettura, Matematica e Lettere. Proponiamo in seguito un esempio di come un episodio di questa serie possa essere didattizzato per mettere in luce alcune tipicità del sistema scolastico italiano e rilevare se e in che modo queste confliggono coi sistemi culturali degli apprendenti relativamente alle loro idee di istruzione a livello universitario.

A questo proposito, la scelta è ricaduta sull'episodio dedicato alla facoltà di Storia dell'Arte intitolato “Ceci n'est pas un Pips”: il gioco di parole nasce dal titolo di una celebre opera di Magritte modificato perché “er Pips” è il personaggio del giovane alternativo un po' teppista che Ferrario ha interpretato anche nello show televisivo “La prova dell'otto” di Caterina Guzzanti, che in questo video interpreta la professoressa di Storia dell'Arte Contemporanea. La scelta è stata compiuta perché rappresenta un esempio perfetto di come un esame universitario efficace, ovvero che termina con una promozione a pieni voti, non

debba essere condotto e condensa tutti gli errori che uno studente non avvezzo al genere testuale “esame universitario” possa commettere, non soltanto a livello linguistico.

Poiché il contenuto linguistico che caratterizza il video è piuttosto complesso, dal momento che il parlato del ragazzo è improntato alla mimesi del modo di parlare di un certo tipo di giovane specifico del territorio romano e dunque fortemente connotato in termini diastratici e diatopici, la lezione di seguito proposta è pensata per apprendenti con un livello di Italiano già piuttosto alto come il C1 o il B2 avanzato, sebbene il discreto contenuto iconico, dato dal particolare contesto (un esame di storia dell’arte) semplifichi relativamente il lavoro di decodifica del messaggio. Obiettivi dell’unità didattica sono la riflessione sull’appropriatezza socio-pragmatica, sulle microlingue, sui tratti tipici della lingua orale e l’acquisizione di competenze e strategie comunicative trasversali spendibili in contesto accademico anche fuori dalla classe di lingua, di modo da risultare comunicativamente efficaci al momento dell’esame.

## Motivazione

### 1. Rispondi alle seguenti domande:

- a) Hai mai sostenuto esami nel tuo paese d'origine?
- b) Come sono strutturati gli esami nel tuo paese d'origine? Sono scritti e/o orali? In presenza e/o a distanza?
- c) Qual è il punteggio minimo e il punteggio massimo che si può ottenere in un esame? Cosa succede se si viene bocciati?
- d) Com'è il rapporto tra docenti universitari e studenti?
- e) Bisogna comportarsi e vestirsi in un certo modo per fare buona impressione sui professori?

### 2. Adesso rispondi alle stesse domande dell'esercizio 1, ma riferite agli esami in Italia.



### 3. Il titolo del video è un gioco di parole. A cosa fa riferimento? Di cosa pensi parlerà il video?

## Globalità

<https://www.youtube.com/watch?v=JVQ3JGxMsI8>

1. In quale di questi ambienti si svolge il video?



a.



b.



c.



d.



e.



f.

2. Ordina in sequenza cronologica gli eventi come avvengono nel video:

Flashback del Vittoriano, appello, domanda su Marzia Pellegrino, voto, flashback nell'autobus, lettura del libretto, domanda su Marcel Duchamp.

3. Pips, il ragazzo protagonista del video, rappresenta uno dei tanti stereotipi sui ragazzi di oggi. Quali caratteristiche gli attribuisce?

- |               |              |                  |
|---------------|--------------|------------------|
| a. elegante   | b. sfrontato | c. consapevole   |
| d. maleducato | e. puntuale  | f. ignorante     |
| g. informale  | h. sincero   | i. sicuro di sé  |
| j. distratto  | k. preparato | l. affidabile    |
| m. ribelle    | n. timido    | o. intellettuale |
| p. serio      | q. critico   | r. loquace       |



4. Pips supera l'esame? Con che voto? Secondo te perché?

- a. Risponde bene a tutte le domande, ma il suo comportamento infastidisce la professoressa.
- b. Non riesce a rispondere alle domande, ma la professoressa capisce che è insicuro, ma che è preparato.
- c. Risponde bene a tutte le domande e sembra proprio un bravo studente, educato e interessato all'arte.
- d. Le sue risposte fanno capire che è impreparato e approssimativo e non sa come ci si comporta durante un esame.



5. Pips e il suo amico, il Roscio, vogliono compiere un atto di protesta. Quale monumento vogliono colpire? Contro chi si rivolgono? Alla fine riescono nella loro impresa? Perché?

## Analisi

1. I tre personaggi nel video hanno un abbigliamento che caratterizza in maniera molto ben definita il loro status sociale. Descrivi il loro abbigliamento. Definiresti lo stile della professoressa, di Pips e del Roscio formale o informale? Elegante o trasandato. Giovanile o antiquato? Adatto al loro lavoro?
2. Il linguaggio di Pips è caratterizzato da una gran quantità di giovanilismi, regionalismi, termini settoriali, forestierismi. Analizzali. Puoi aiutarti con un dizionario o facendo una ricerca in internet.

	Giovanilismi	Regionalismi	Tecnicismi	Forestierismi	Significato
Manco					
Nazzicare					
Basculare					
Presa a bene					
Ammazza					
A stecca					
Sgravone					
Cesso					
Zi'					
Corcare					
Bombone					
Flashare					
Guardia					
Sboh!					
Pleonastico					
Criticizzare					
Brutto in culo					
Mortacci sua!					
Scontornare					
Stalking					

3. L'italiano sub-standard di Pips presenta riempitivi, focalizzatori e demarcativi vuoti, tipici dell'interazione orale di registro basso e medio basso. Riempitivi, focalizzatori e demarcativi sono tre diverse tipologie di segnali discorsi (o marcatori del discorso).

I segnali discorsivi sono elementi linguistici (parole, espressioni, frasi) che, a partire dal significato originario, assumono altre funzioni nel discorso a seconda del contesto: sottolineano la strutturazione del testo, connettono elementi nella frase e tra le frasi, esplicitano la posizione dell'enunciato nella dimensione interpersonale, evidenziano processi cognitivi in atto.

- ✓ Essi non hanno valore morfologico o lessicale, ma funzionale.
- ✓ Appartengono a varie categorie: congiunzioni, avverbi, forme verbali, clausole.
- ✓ Sono multifunzionali: lo stesso segnale discorsivo può assumere funzioni diverse, se non opposte, anche in base alla posizione, all'intonazione, al volume di voce con cui è prodotto, e altri elementi del contesto e del contesto e uno specifico segnale discorsivo può, in un enunciato parlato o scritto, portare più valori.
- ✓ Non contribuiscono in modo determinante al valore informativo di quanto viene detto. Potrebbero essere cancellati, ma il valore pragmatico complessivo ne risentirebbe.
- ✓ Sono strettamente legati al contesto del discorso.
- ✓ Non hanno una posizione fissa
- ✓ Si ripetono spesso, per cumuli o per catene.

Di seguito ti riportiamo una porzione del dialogo privata dei segnali discorsivi. Aggiungili con una graffa dove sono presenti e discuti con i compagni e l'insegnante della loro funzione.

Prof: De Angelis... De Angelis.

...

Pips: Salve!

Prof: Che fa...? Si levi ... il cappuccio!

Pips: Scusi!

Prof: Non sta a casa sua!

Pips: Non è manco vero che a casa mia porto sempre er cappuccio!

Prof: Che... che ha detto?

Pips: Non è che Lei è mi' madre. Mi madre me lo pò di', se porto sempre er cappuccio!

Prof: Vuole che la bocci subito o le faccio qualche domanda, prima?

Pips: No, aspetterei le domande!

Prof: Ok!

Pips: Come è da forma.

Prof: De Angelis... e qua, che è successo?

Pips: Quello l'ho usato pe' fa' 'e zeppe pe' er tavolo. Perché, siccome er tavolo mio dove studio nazzica, ho fatto, ho usato 'a carta pe' fa' 'e zeppe, basculando me dava un po'... quella è la carta bona, pe' le zeppe!

Prof: È fatta apposta! Vedo che non ha fatto la triennale qui, Lei!

Pips: No, la triennale l'ho fatta allo IADAP.

Prof: Allo...?

Pips: IADAP. L'istituto Arte, Design, Arredamento e Presa a bene.

Prof: È un'università?

Pips: Ammazza! Novemila euro l'anno. Alla fine te danno pure un diploma, 'na majetta e 'n cappello!

Prof: Un diploma, una maglietta e un cappello!

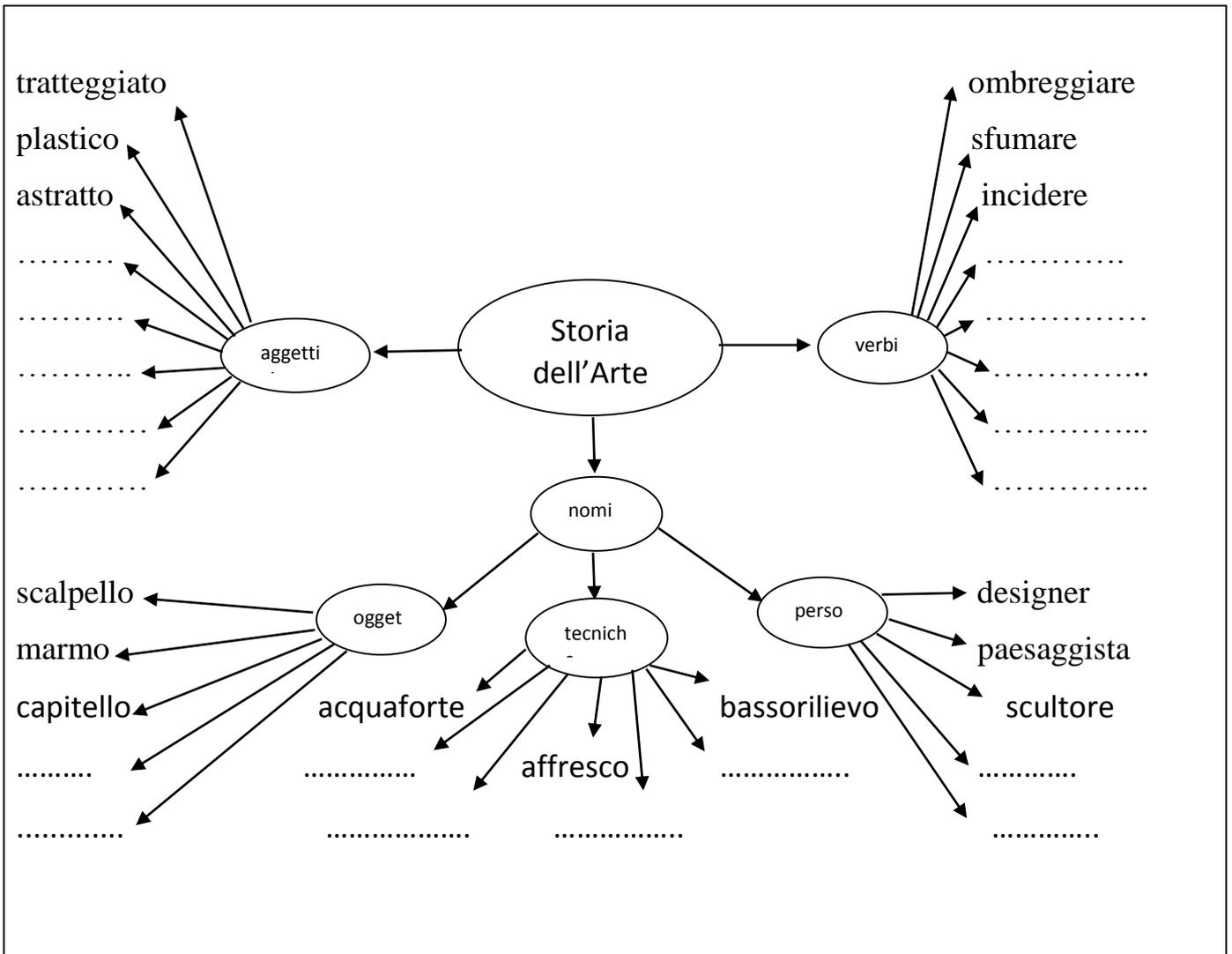
Pips: pe' novemila euro!

Prof: Novemila euro! È un affare! Senta: poi si mette il cappello, va in segreteria e vede se le convalidano qualche esame.

4. L'esame universitario, è un particolare tipo di interazione in cui uno dei due interlocutori ha più potere dell'altro sull'andamento dell'interazione: ha il diritto di controllare i turni di parola e il susseguirsi degli argomenti attraverso mosse comunicative forti.

Guarda il video, individua i momenti dell'interazione in cui la docente prende il controllo della comunicazione e individua le macro-sequenze caratteristiche di questo tipo di interazione.

5. Per ottenere un buon risultato, in qualsiasi esame universitario, bisogna conoscere bene il linguaggio specialistico della materia. Completa con la classe il diagramma a ragnò per la Storia dell'Arte e creane uno con un tuo compagno sul vostro corso di studi seguendo lo stesso modello.



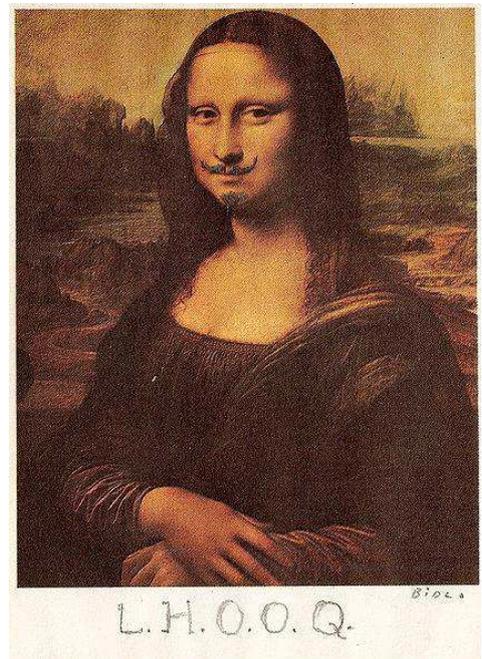
6. Durante l'esame, Pips parla di due famose opere di Marcel Duchamp. Ti presentiamo 5 affermazioni su ciascuno dei due quadri. Scegli gli enunciati adatti ad essere pronunciati durante questo particolare tipo di interazione.



Fontana (1917)

- a. È un capolavoro del ready-made
- b. È 'n cesso!
- c. Con quest'opera l'artista voleva criticare il mercato dell'arte contemporanea e il valore del lavoro dell'artista.
- d. Era talmente schifoso che non fu mai esposto in pubblico.
- e. L'opera è composta da materiali di riuso.

- f. Duchamp si stava rompendo le palle e ha scarabocchiato un poster della Gioconda.
- g. La sigla scritta sotto il quadro letta in francese significa "lei ha caldo al culo".
- h. L'opera ha un significato esoterico perché Duchamp si interessava di alchimia.
- i. Con quest'opera Duchamp è entrato a gamba tesa nella Storia dell'Arte, quanto meno per l'arroganza!
- j. Si tratta di una riproduzione fotografica, di cui esistono diverse versioni.



L.H.O.O.Q. (1919)

## Sintesi

1. Guarda nuovamente il video. L'insegnante interromperà il video a ogni domanda della professoressa. Prova a dare una risposta adeguata.
2. L'autore del video ha creato l'account Twitter della fotografa Marzia Pellegrino.

Lavora in coppia con un compagno. A turno, interpretate il docente e lo studente. Il docente farà delle domande allo studente su una foto a scelta, cui lo studente dovrà rispondere.

3. Ritaglia da una rivista i capi d'abbigliamento che metteresti per un esame. Descrivi il tuo abbigliamento e spiega le tue scelte.
4. Scrivi un testo di circa 500 parole in cui confronti il sistema universitario del tuo paese a quello italiano. Individua i pregi e i difetti di entrambi e concludi immaginando quello che è il tuo sistema universitario ideale.
5. A partire dalle informazioni fornite dal video, realizza un volantino pubblicitario per lo IADAP, in cui indichi alcuni corsi proposti, costo d'iscrizione, agevolazioni e servizi agli studenti, posizione sulla cartina di Roma. Alcune di queste informazioni dovrai inventarle tu.

### Verifica

1. Leggi le seguenti affermazioni sugli esami in Italia. Rispondi se sono vere (V) o false (F)
  - a. Il voto minimo per superare un esame è 15. V. F.
  - b. Il libretto scolastico serve a registrare i voti di uno studente. V. F.
  - c. Professori e studenti di solito si danno del tu. V. F.
  - d. Il voto massimo per un esame è 30 e lode. V. F.

- e. In Italia gli esami possono essere scritti o orali. V. F.
- f. Gli studenti devono sostenere gli esami in giacca e cravatta. V. F.
- g. Prima di iniziare l'esame, il professore legge l'appello. V. F.
- h. Gli esami in Italia sono pubblici. V. F.

2. Abbina i seguenti termini con la definizione corrispondente.

Cesso	Stendere qualcuno a terra a forza di percosse, colpire.
Nazzicare	Immagine o vedere cose che non ci sono.
Sgravone	Alla perfezione, a menadito.
Flashare	Canna, spinello (in questo caso pipa).
Manco	Gabinetto.
Corcare	Nemmeno.
Bombone	Traballare.
A stecca	Persona che esagera.

3. Riscrivi le risposte di Pips su Marcel Duchamp e su Marzia Pellegrino in modo che siano efficaci e adeguate al particolare contesto dell'interazione. Fai attenzione al lessico, limita i marcatori del discorso vuoti e mantieni un atteggiamento comunicativo adeguato.

## Conclusioni

Per riprendere le fila di questo lavoro, abbiamo visto come il video, e in particolare i format audiovisivi tipici di YouTube, siano una risorsa preziosa per l'insegnante di Italiano L2 e LS, nonostante questi possa trovare difficoltà nella ricerca e nella didattizzazione del materiale, che l'input possa essere spesso difficilmente accessibile per gli apprendenti e che la vita dei contenuti in rete sia a volte breve ed effimera. Per contro i vantaggi sono di natura decisamente tale da decidere di adottare questo utile strumento e pensare delle soluzioni a questi inconvenienti: il supporto audiovisivo, in quanto input linguistico multisensoriale e linguisticamente e culturalmente autentico, di buona qualità e presente in grandi quantità in un bacino di risorse potenzialmente infinito quale è YouTube, non solo è una tecnologia ben nota agli apprendenti e può essere utilizzato ai fini di una didattica collaborativa grazie alla natura social del sito di video-sharing, ma offre anche considerevoli vantaggi relativamente a questioni riguardanti i diritti d'autore e l'archiviazione del materiale.

Da un punto di vista interculturale, esso costituisce un'occasione impareggiabile per un lavoro di riflessione sugli stereotipi, spesso presenti in maniera massiccia nei video, soprattutto dal contenuto comico. Essi sono un fattore culturale impossibile da negare e storicamente connaturato nella natura umana, alimentati dalla cultura popolare, ma proprio grazie a un'adeguata educazione interculturale, essi possono essere sfruttati in maniera costruttiva e superati. Infatti attraverso la creazione di UD centrate sull'intercultura, è possibile discutere gli stereotipi in classe, vagliarne criticamente la validità e sistematizzarli in categorie più complesse e validate dall'esperienza quali sono i sociotipi.

Le UD qui proposte sono state strutturate secondo un modello, quello formalizzato da Balboni, che non ha conosciuto sostanziali modifiche negli ultimi vent'anni, mentre negli ultimi trent'anni l'avanzamento degli studi e delle tecniche d'analisi delle neuroscienze hanno permesso di mettere in discussione quelli che erano i presupposti teorici di tale modello. La certezza che le neuroscienze offrono al momento è che le

conoscenze al momento disponibili sul funzionamento del cervello umano non sono in grado di definire un modello didattico con esso compatibile. Quello che tecniche avanzate di neuroimmagine possono concretamente fare è cercare di capire se un tale approccio o modello didattico sia in grado di stimolare la creazione di reti neurali responsabili dell'acquisizione o se l'input proposto sia destinato a rimanere tra le conoscenze esplicite e a breve termine tipiche dell'apprendimento. Fintanto che la forma didattica dell'UD sarà in uso e non verrà superata dalla diffusione su larga scala di nuove e più immersive tecnologie per l'intrattenimento, è auspicabile che essa venga validata o confutata da opportune indagini di laboratorio. Sarebbe interessante sottoporre proprio le UD proposte in questa sede a tali prove.

## **Bibliografia**

Alì, Andrea, Mimesi e apprendimento virtuale, in Bollettino Itals, supplemento di EL.LE, n. 54 (Giugno 2004). Consultabile online (<http://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/ali.pdf> ). Ultima data di consultazione: 10/02/2016.

Allport, Gordon W., *The Nature of Prejudice*, (Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company, 1954), traduzione italiana a cura di Chiarenza Mario (Firenze: la Nuova Italia Editrice, 1973).

Anderson Anne, Lynch Tony, *Listening*, (Oxford: Oxford University Press, 1984).

Balboni Paolo E., *Le sfide di Babele*, (Torino: UTET Libreria, 2002).

Balboni, Paolo E., *La comunicazione interculturale*, (Venezia: Marsilio editori, 2007).

Balboni, Paolo E., *Etica e glottotecnologie*, in Caon, Fabio, Serragiotto, Graziano, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, (Torino: UTET Libreria, 2012), pp. 33-48.

Balboni, Paolo E., *Fare educazione linguistica. Insegnare Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, (Novara: De Agostini Scuola, 2013).

Ballarin, Elena, Audio e video nel testo multimediale, in Caon, Fabio, Serragiotto, Graziano, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, (Torino: UTET Libreria, 2012), p. 143-154.

Beccaro, Orietta, CLIL e YouTube: nuove risorse e nuovi materiali, in Caon, Fabio, Serragiotto, Graziano, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, (Torino: UTET Libreria, 2012), pp. 211-223.

Benigni, Glauco, *YouTube. La storia*, (Milano: Adriano Salani Editore, 2008).

Beretta Nicoletta, Gatti Fabia, *Abilità d'ascolto*, (Torino: Paravia Scriptorium, 1999).

Bettoni, Camilla, *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, (Roma: Laterza, 2001).

Bonvino, Elisabetta, *I materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2: criteri di selezione*, in ICoN. Italian Culture on the Net, (modulo 372, settembre 1994).

Borghi, Anna M., *Il future è embodied*, in Buccino, Giovanni, Mezzadri Marco (a cura di), *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, (Firenze: Franco Casati Editore, 2015).

Buccino, Giovanni, Mezzadri Marco (a cura di), *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, (Firenze: Franco Casati Editore, 2015).

Bygate, Martin, *Speaking*, (Oxford: Oxford University Press, 1987).

Calvani Antonio, *I nuovi media nella scuola: perché, come, quando avvalersene*, (Roma: Carocci editore, 1999).

Caon, Fabio (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, (Milano: Pearson Paravia Bruno Mondadori 2008).

Caon Fabio, *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, (Perugia: Guerra edizioni, 2010).

Caon, Fabio, *L'Italiano parla Mogol: imparare l'Italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, (Perugia: Guerra Edizioni, 2011).

Caon, Fabio, Serragiotto, Graziano, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, (Torino: UTET Libreria, 2012).

Caon, Fabio, *Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico*, in in Caon, Fabio, Serragiotto, Graziano, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, (Torino: UTET Libreria, 2012), pp. 5-32.

Capra Umberto, *Tecnologie per l'apprendimento linguistico*, (Roma: Carocci editore, 2005).

Cardona Mario (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, (Torino: Utet università, 2007)

Cardona, Mario, *Il testo audiovisivo e lo sviluppo della competenza lessicale*, in Cardona Mario (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, (Torino: Utet università, 2007), pp. 53-84.

Chini M., Bosisio C., (a cura di), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, (Roma: Carocci editore, 2014).

Chomsky, Noam, *Aspects of the Theory of Syntax*, (Cambridge 1980: MIT Press).

Cortoni Ida, *Tecnologie comunicative e nuovi percorsi didattici: scenari per la scuola del domani*, (Napoli: Ellissi, 2002).

Danesi, Marcel, *Neurolinguistica e Glottodidattica*, (Padova: Liviana, 1988).

Diadori, Pierangela, Palermo, Massimo, Troncarelli, Donatella, *Manuale di didattica dell'Italiano L2*, (Perugia: Guerra Edizioni, 2009).

Dolci, Roberto, Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie, in Serragiotto Graziano (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, (Torino: UTET Libreria, 2004), pp. 83-104.

Farné Roberto, *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame street*, (Bologna: Zanichelli, 2002).

Favaro, Luciana, *Tecnologie e ragazzi "fuori" della scuola: un punto di partenza per riflettere sull'introduzione delle tecnologie nei contesti formali di insegnamento*, in Caon, Fabio, Serragiotto, Graziano, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, (Torino: UTET Libreria, 2012), pp. 69-83.

Gramegna B., "Presi nella rete. Il www nelle lezioni di lingue. Il ruolo del docente di LS/L2" in *Scuola e Lingue Moderne*, nn. 6-7 (2011).

Kaunzner, Ulrike A., Nobili, Paola, *Ascoltare, guardare, capire*, in Nobili Paola (a cura di), *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, (Roma: Carocci editore, 2006), pp. 77-140.

Lipmann Walter, *Public Opinion*, (Macmillan: New York, 1922), traduzione a cura di (Donzelli editore: Roma, 1999).

Lonergan Jack, *Guida ai video nella didattica delle lingue straniere*, (Bologna: Zanichelli, 1988).

Long, Michael H. (1981), "Questions in foreigner talk discourse", in *Language Learning* 31, pp. 135-157, citato in Bettoni, Camilla, *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, (Roma: Laterza, 2001).

Longo, Demetrio, YouTube. *Breve storia di un fenomeno sociale*, (Perugia: Futura, 2008).

Luise, Maria Cecilia, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, (Novara: De Agostini Scuola, 2006).

Melero, Carlos, *Tablet nell'aula e didattica delle LS: integrare le TIC nell'aula di LS*, in Caon, Fabio, Serragiotto, Graziano, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, (Torino: UTET Libreria, 2012), p. 180-189.

Mezzadri, Marco, *I nuovi ferri del mestiere*, (Torino: Loescher editore, 2015), a.

Mezzadri, Marco, *L'embodiment: un'occasione di incontro tra la glottodidattica e le neuroscienze*, in Buccino, Giovanni, Mezzadri Marco (a cura di), *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, (Firenze: Franco Casati Editore, 2015), b.

Mezzadri, Marco, Pieraccioni, Gaia, *Dalla teoria alla pratica: esempi di soluzioni glottodidattiche*, in Buccino, Giovanni, Mezzadri Marco (a cura di), *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, (Firenze: Franco Casati Editore, 2015).

Nobili Paola (a cura di), *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, (Roma: Carocci editore, 2006).

Nuzzo, Elena, Rastelli, Stefano, *Glottodidattica Sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*, (Roma: Carocci Editore, 2011).

OCSE, *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*, (Paris: OECD Publishing, 2002).

Oller, John W., *Language Tests*, (Longman: Londra, 1979), [citato da Celentin, Paola, *Applicazioni didattiche del video*, in Cardona, Mario (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, (UTET Università: Torino, 2007), pp. 27-51 e Ballarin, Elena, *Audio e video nel testo multimediale*, in Caon, Fabio, Serragiotto, Graziano, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, (Torino: UTET Libreria, 2012), pp. 143-154.

Pallotti, Gabriele, *La seconda lingua*, (Milano: Bombiani, 1998).

Pavan, Elisabetta, *Cultura e civiltà nella classe di lingue*, in Serragiotto Graziano (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, (Torino: UTET Libreria, 2004), pp. 56-69 .

Piemontese Emanuela (a cura di), *Lingue, culture e nuove tecnologie*, (Firenze: La Nuova Italia, 2000).

Pezzini Isabella, Trailer, spot, clip, siti, banner. Le forme brevi della comunicazione audiovisiva, (Roma: Meltemi, 2002).

Porcelli Gianfranco, Dolci Roberto, Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola, (Torino: UTET, 1999).

Pozzo, Graziella, Zorzi, Daniela, Apprendimento delle lingue e nuove tecnologie. Prospettiva teorica e didattica del volume, in Nobili, Paola (a cura di), Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue, (Carocci editore: Roma, 2006), p. 13-30.

Prensky, Marc, *Digital Natives, Digital Immigrants*” in “On the Horizon” vol. 9, n. 6, Ottobre 2001.

Rastelli, La seconda lingua nel cervello, in Nuzzo, Elena, Rastelli, Stefano, Glottodidattica Sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing *nell'apprendimento della seconda lingua*, (Roma: Carocci Editore, 2011).

Rastelli, Temi della glottodidattica sperimentale, in Nuzzo, Elena, Rastelli, Stefano, Glottodidattica Sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing *nell'apprendimento della seconda lingua*, (Roma: Carocci Editore, 2011).

Richards Jack.C., Renandya W.A. (eds.), *Methodology in Language Teaching . An Anthology of Current Practice*, (Cambridge: Cambridge University Press 2002)

Richards, Jack C. Materials development and research – Making the connection, (2006), RELC Journal 37.1, 5–26

Serra Borneto, Carlo, Introduzione, in Serra Borneto, Carlo (a cura di), *C'era una volta il metodo: Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, (Roma: Carocci editore, 1998).

Serragiotto Graziano (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, (Torino: UTET Libreria, 2004).

Serragiotto, Graziano, Multimedialità, interattività e formazione docenti, in Caon, Fabio, Serragiotto, Graziano, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, (Torino: UTET Libreria, 2012), p. 112-140.

Stallybrass Oliver, **Stereotype in** The Fontana Dictionary of Modern Thought, Bullock A. (a cura di), Stallybrass Oliver, (London: Fontana/Collins ,1977) p. 601, rinvenuto in Tajfel Henri, *Gruppi umani e categorie sociali* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981), traduzione italiana di Carla Caprioli (Società editrice il Mulino: Bologna, 1985).

Stempleski, Susan, Video in the ELT Classroom: The Role of the Teacher, in Richards J.C., Renandya W.A. (eds.), *Methodology in Language Teaching . An Anthology of Current Practice*, (Cambridge: Cambridge University Press 2002), p. 364-367.

Tamponi Anna Rita, Flamini E., *Lingue straniere e multimedialità*, (Napoli: Liguori, 2000).

Tajfel Henri, *Gruppi umani e categorie sociali* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981), traduzione italiana di Carla Caprioli (Società editrice il Mulino: Bologna, 1985).

Vandergrift, Larry, Recent developments in second and foreign language listening comprehension research, in *Language Teaching*, vol. 40, Luglio 2007.

Vergaro, Carla, Nuove tecnologie e didattica delle lingue, in Serra Borneto, Carlo (a cura di), *C'era una volta il metodo: Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, (Roma: Carocci editore, 1998).

White, Goodith, *Listening*, (Oxford: Oxford University Press, 1998).

Sitografia

[http://www.demoskopea.it/rassegnastampa/IT\\_vCE\\_launch\\_21JUN.pdf](http://www.demoskopea.it/rassegnastampa/IT_vCE_launch_21JUN.pdf) , consultato il 14/11/2012.

Godwin-Jones Robert, Digital Video Update: YouTube, Flash, High-Definition, in Language Learning & Technology, Vol. 11, No. 3, January 2007, pp. 16-21 in <http://llt.msu.edu/vol11num1/emerging/default.html>, consultato il 10/02/2016.

ESAMI - Storia dell'Arte - Ceci n'est pas un Pips,  
<https://www.youtube.com/watch?v=JVQ3JGxMsI8>, consultato il 10/02/2016.

ITALIANS, <https://www.youtube.com/watch?v=3klei8qjoqA>, consultato il 10/02/2016.

<http://it.wikipedia.org/wiki/YouTube> , consultato il 10/02/2016.

Lezioni di Cioccolato 2 - Clip - Un bacio senza luce,  
<https://www.youtube.com/watch?v=hIOgvgSMhwc>, consultato il 10/02/2016.

Papadakis, Alessandro,  
<http://web.archive.org/web/20121028094331/http://bonsai.tv/news/internet/becoming-youtube-stars-levento-per-chi-vuol-diventare-una-web-star/> consultato il 10/02/2016.

<http://support.google.com/youtube/?hl=it-IT&p=homepage>, consultato il giorno 10/02/2016.

Terantino Joseph M., Youtube for foreign languages: You have to see this video, in Language Learning & Technology, February 2011, Volume 15, Number 1 pp. 10–16 in <http://llt.msu.edu/issues/february2011/emerging.pdf> , consultato il 10/02/2016.

Video ricette: "Bruschetta Classica",

<https://www.youtube.com/watch?v=C4zVkQIdSaI>, consultato il 10/02/2016

<http://www.youtube.com/t/press> , consultato il 10/02/2016.