

WATCH ME IF YOU CAN: INTÉGRER LA VIDÉO EN L2 POUR FORGER UNE CONSCIENCE CITOYENNE

This contribution examines the use of short films and video clips to contextualize literary texts in second-language classrooms and to foster learners' critical engagement with historical, social, and cultural issues. Integrated into collaborative and kinesthetic tasks, these resources transform viewing into active learning, promoting collaborative meaning-making, argumentation, and empathy. Aligned with the frameworks of the Sustainable Development Goals, A Rounder Sense of Purpose, and Universal Design for Learning, observations show that these activities develop not only linguistic skills but also ethical and social competences, while highlighting both the potential and the limitations of digital pedagogy.

● Debora Porfiri
| Université de Genève



Debora Porfiri est
Chargée d'Enseignement
de la didactique de
l'anglais et de l'italien à
l'Institut Universitaire

de Formation pour l'Enseignement à
l'Université de Genève. Elle enseigne ces
deux langues au Secondaire II depuis
20 ans. Elle s'intéresse tout particulière-
ment à l'enseignement de la littérature
en lien avec le numérique, la coopération
et les aides à l'autonomie en classe de L2.

1. Introduction : l'intégration des vidéos dans la classe de L2

Le paysage éducatif connaît depuis de nombreuses années une transition fondamentale, passant de la domination du livre à celle du médium de l'écran (Kress, 2003). Cette évolution souligne la nécessité d'intégrer des supports multimédias, non seulement en tant que compléments, mais comme des textes fondamentaux pour l'apprentissage. Ainsi, traiter les médias – photos, vidéos, audio, infographies – comme des textes offre de multiples avantages :

- Efficacité : la brièveté de la plupart des médias permet d'analyser plusieurs textes et d'appliquer des compétences de manière répétée au cours d'une seule session.
- Pertinence : les médias permettent d'intégrer des événements actuels, des cultures diverses et les intérêts des apprenant-e-s, renforçant ainsi l'intelligence sociale et émotionnelle.

- Engagement : en se connectant aux expériences actuelles des apprenant-e-s, les médias peuvent lancer des dialogues authentiques et engager tous les types d'apprenant-e-s
- Accessibilité : la nature omniprésente des médias et la disponibilité de ressources gratuites et open-source en font un ajout abordable à toute leçon.¹

Cette intégration technologique facilite une transformation de l'expérience en classe, la faisant passer d'une approche centrée sur l'enseignant-e à une expérience autour des apprenant-e-s, où ces derniers jouent un rôle plus actif dans leur propre apprentissage. S'il est vrai que les configurations pédagogiques participent déjà à structurer l'autonomie, ce sont bien les *affordances*² de la technologie vidéo qui fournissent les leviers d'action principaux : contrôle individuel et manipulation du flux, multimodalité et indices paralinguistiques, brièveté et efficacité cognitive et motivationnelle.

Les données probantes issues de diverses études démontrent des améliorations significatives et mesurables en termes de compétences linguistiques en classe de L2 (Freire & Escudero, 2016); mais au-delà des compétences linguistiques, les médias audiovisuels sont des outils puissants pour cultiver la conscience interculturelle et la pensée critique, puisqu'ils permettent d'explorer des contextes authentiques et de comprendre diverses perspectives culturelles. Cette approche redéfinit le rôle de l'enseignant-e, qui passe de transmetteur de connaissances à celui de facilitateur, médiateur et architecte d'expériences d'apprentissage engageantes. Cependant, une utilisation passive de la vidéo risque de transformer cet outil en simple dispositif de divertissement plutôt qu'en levier pédagogique. La clé du succès réside dans une mise en œuvre réfléchie, un échafaudage pédagogique adéquat et la reconnaissance que les médias, lorsqu'ils sont traités comme des textes, offrent des opportunités d'apprentissage profondes et pertinentes pour le monde réel.

La présente contribution propose des pistes de réflexion et d'intervention en explorant le potentiel des courts métrages³ et extraits vidéo pour soutenir l'engagement des apprenant-e-s envers les contextes historiques, culturels et sociaux d'œuvres littéraires présentant des sujets de société et des « questions sensibles »⁴ tels que la ségrégation raciale, la masculinité toxique, les droits des femmes, la stigmatisation des peuples autochtones, le plurilinguisme et le pluriculturalisme. L'objectif central est ainsi de transformer l'apprentissage linguistique en un espace de réflexion critique, d'empathie et d'engagement social.

2. Méthodologie

2.1 Cadres méthodologiques pour l'intégration de la vidéo

Les activités présentées dans cette contribution s'appuient sur les principes de la *Conception Universelle de l'Apprentissage* (CUA),⁵ un cadre pour la conception de programmes qui vise à créer des apprenant-e-s experts en fournissant de multiples voies d'accès au savoir, puisqu'il offre des moyens multiples de représentation et d'engagement afin d'optimiser l'autonomie individuelle et l'inclusion de tous les apprenant-e-s.⁶

Les activités se réfèrent en outre au cadre de compétences *A Rounder Sense of Purpose* (RSP) qui détaille les aptitudes nécessaires pour comprendre et agir face aux défis sociétaux. Ce cadre, cofinancé par le programme Erasmus+, définit 12 compétences éducatives que les enseignant-e-s devraient posséder et développer chez leurs apprenant-e-s pour un avenir durable. De ce fait, il préconise une pédagogie transformatrice et orientée vers l'action.⁷

Enfin, elles s'alignent sur les *Objectifs de développement durable des Nations Unies* (ODD)⁸ qui constituent un appel mondial à l'action pour la paix et la prospérité des peuples et de la planète. Par conséquent, cette approche place l'étude des L2 dans une perspective de citoyenneté globale qui vise, non seulement à acquérir des compétences linguistiques, mais également à connecter l'apprenant aux défis du monde réel tels que la justice sociale et la durabilité.

2.2 Les séquences didactiques

La méthodologie de ce projet repose sur des dispositifs majoritairement collaboratifs et kinétiques conçus pour compenser la posture statique induite par les écrans et favoriser une co-construction du sens. Les activités sont organisées autour de modalités didactiques variées :

- Parcours découverte (*Carousel-Stations*): les apprenant-e-s explorent des thématiques socio-culturelles à travers de courts documentaires et entretiens en circulant entre différentes stations vidéo et en synthétisant les informations sur des fiches d'analyse.

« L'objectif central est ainsi de transformer l'apprentissage linguistique en un espace de réflexion critique, d'empathie et d'engagement social. »

- 1 Synthèse des points exposés dans Bakkegard (2023).
- 2 Pour un historique de ce terme appliqué aux *digital studies* se référer à Hopkins (2016).
- 3 Donaghy consacre une section de son ouvrage *Film in action* (2015) aux activités autour de formats vidéo émergents, tels que des 'shorts' et des vidéos virales ('Exploring new film genres', pp. 68-72).
- 4 « Un thème sensible traité en classe se définit par une quadruple dimension, pédagogique, éthique, politique et sociale ce qui rend son traitement complexe. Le didactiser nécessite d'intégrer cette complexité pour ne pas trahir sa dimension « multifacette » tout en conservant une approche éthique puisque ce thème met en jeu les valeurs de l'enseignant-e et de ses élèves. » (Buttier & Waltermann, 2025, p.3)
- 5 La CUA est basée sur trois principes fondamentaux qui correspondent aux trois réseaux cérébraux primaires de l'apprentissage : l'engagement, la représentation, les modes d'action et d'expression. https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer_french.pdf.
- 6 Ceci permet de réaliser l'objectif ODD 4 - Éducation de qualité. « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. » <https://sdgs.un.org/fr/goals/goal4>
- 7 Les compétences, qui se soutiennent mutuellement, incluent *intégration, implication, pratique* et *réflexivité* ; <https://aroundersenseofpurpose.eu/>
- 8 <https://sdgs.un.org/fr>

« Ainsi, en assumant pleinement ce rôle de guide et d'architecte de l'apprentissage, l'enseignant·e crée les conditions nécessaires pour que les apprenant·e·s ne soient plus de simples récepteurs de savoirs, mais deviennent des acteurs critiques et engagés, capables de contribuer activement à une dynamique de citoyenneté participative. »

– Visionnage alterné (*Split viewing*) : cette technique est utilisée pour analyser les conditions socio-économiques liées aux œuvres étudiées grâce à la description d'un extrait à un/une camarade qui ne voit pas la vidéo. Ce dernier a donc accès aux contenus exclusivement à travers la description faite par son/sa camarade.

– Analyse d'extraits vidéos (film, série TV, documentaires) : les apprenant·e·s se confrontent à des segments linguistiques authentiques et contextualisés et les mettent en relation avec les textes lus en classe grâce à des activités d'analyse à visée spécifique.

– Débats dynamiques (*Four corners*)⁹ : cette activité incite les apprenant·e·s à prendre position physiquement et intellectuellement en choisissant un lieu de la classe où va se produire la suite de l'activité définie par leur choix.

– Séminaires socratiques¹⁰ : organisées après le visionnage de vidéos portant sur des « questions sensibles », ces discussions encouragent une analyse critique profonde. Les apprenant·e·s s'appuient sur des feuilles de route qui les aident à structurer leurs échanges (expressions utiles, schémas conversationnels).

– Vidéos interactives : utilisation d'activités intégrées aux supports vidéo pour augmenter l'engagement et dynamiser le visionnage, notamment à travers d'entretiens sur la communication interculturelle favorisant la prise de perspective.

– Conversation à tour de rôle (*Conversation in the round*)¹¹ : afin d'explorer un thème défini au préalable, chaque apprenant·e écrit la première réplique en imaginant être le/la journaliste. Puis, il/elle passe sa feuille à son/sa voisin·e. Chacun lit alors la phrase et – en imaginant être l'auteur – rédige une réponse. Ensuite, la feuille est de nouveau transmise et ainsi de suite jusqu'à l'obtention d'une interview. Un autre groupe évalue la vraisemblance des répliques avec un code prédéfini.

Pour finir, les deux outils interactifs suivant permettent de mesurer et rendre visible le degré de perméabilité entre les différentes techniques exposées ci-dessus :

– Évaluation interactive guidée entre paires : les apprenant·e·s mènent une interaction à visée fonctionnelle afin d'évaluer et comparer plusieurs options. Pour ce faire, ils vont devoir mobiliser différents types de savoirs acquis au préalable, stimulant ainsi la coopération entre apprenant·e·s et la circulation d'idées.

– Intégration de l'IA : pour consolider les acquis et les faire dialoguer avec leur propre esprit critique, les apprenant·e·s interagissent avec un *chatbot* incarnant un personnage littéraire ou un *tutor*, ce qui les oblige à évaluer de manière critique les points de vue et les stéréotypes.

Le tableau Fig.1 répertorie les activités proposées en classe d'italien et anglais L2, niveaux B1-B2 au Collège de Genève (2023-2025). Chaque proposition est mise en relation avec les objectifs des cadres de références visés (ODD, RSP et CUA)¹², la typologie d'activité, l'œuvre littéraire de référence, tandis que la dernière colonne présente l'objectif d'apprentissage général de l'activité ainsi que les thématiques socio-culturelles abordées.

⁹ Variation sur le modèle présenté ici <https://www.facinghistory.org/resource-library/four-corners> avec une vidéo dans chaque coin de la classe.

¹⁰ <https://www.edutopia.org/discussion/socratic-seminars/>

¹¹ Cette activité est tirée de l'ouvrage de Collie & Slater (1987, p.58).

¹² ODD – Objectifs de Développement Durable; RSP – A Rounder Sense of Purpose; CUA – Conception Universelle de l'Apprentissage.

2.3. Le rôle crucial de l'enseignant-e et de l'étagage

Le rôle de l'enseignant-e passe ainsi de celui de « l'expert » à celui de facilitateur du savoir ; plus spécifiquement l'enseignant-e est censé

- donner aux apprenant-e-s les outils nécessaires pour devenir des participants actifs dans le processus d'apprentissage ;
- servir de médiateur dans le processus d'apprentissage, en particulier lors des discussions qui favorisent la prise de conscience culturelle ;
- fournir un échafaudage pédagogique adéquat. Des outils comme des tableaux d'analyse, des activités structurées avant, pendant et après le visionnage, des questions d'analyse ciblées, des cartes de discussion et des schémas discursifs sont essentiels pour guider les apprenant-e-s.

Ainsi, en assumant pleinement ce rôle de guide et d'architecte de l'apprentissage, l'enseignant-e crée les conditions nécessaires pour que les apprenant-e-s ne soient plus de simples récepteurs de savoirs, mais deviennent des acteurs critiques et engagés, capables de contribuer activement à une dynamique de citoyenneté participative.

3. Résultats et retombées

Les observations de terrain et les recherches liées à ce projet démontrent des bénéfices multidimensionnels. La revue scientifique de Guban-Caisido & Bautista (2024) portant sur l'utilisation de la vidéo en classe d'italien L2 illustre l'étendue des retombées, qui vont de la compétence linguistique (aisance à l'oral, rétention du vocabulaire, conscience pragmatique, et identité et compétences digitales) à la communication interculturelle (compétence interculturelle, conscience interculturelle, et histoire et civilisation).¹³ Sur le plan linguistique et cognitif, l'intégration de vidéos authentiques enrichit les stratégies discursives liées à l'argumentation. L'exposition à des propriétés visuelles et sonores authentiques aide à l'expansion du vocabulaire et à l'incorporation d'expressions pragmatiques. De

plus, les apprenant-e-s développent une littératie médiatique accrue, permettant de distinguer les faits des opinions¹⁴ et d'évaluer la fiabilité des sources, une compétence cruciale à l'ère numérique.¹⁵ Les apprenant-e-s apprennent ainsi à gérer les informations et les ressources de manière autonome, devenant des acteurs de leur propre savoir :

Seeing a video of the content class has the same impact as the teaching of one on one. This is something that it is challenging to achieve in a public school setting. When a student becomes an independent learner, he or she exhibits features such as curiosity, persistence, autonomous comprehension, critical thinking, accountability, self-examination, self-motivation and are capable to choose their own study strategies. (Freire & Escudero, 2016, p.42).

Les activités proposées renforcent leur 'agentivité' (*agency*) en les rendant conscients des structures sociales, politiques et économiques qui façonnent les récits lus en classe. Cette approche est directement liée à la compétence de pensée critique décrite dans le cadre *A Rounder Sense of Purpose*, qui vise à aider les apprenant-e-s à évaluer de manière critique la pertinence et la fiabilité des affirmations, à distinguer les faits des opinions et à réfléchir de manière indépendante au cadrage des problèmes.¹⁶ Cet objectif est atteignable grâce aux activités où les choix individuels sont mis en avant et où les rythmes des apprentissages sont modulables (parcours découverte et débats dynamiques, par exemple), sans oublier les interactions finales avec un pair ou un agent virtuel qui requièrent la mobilisation des savoirs acquis dans un but communicationnel défini. Sur le terrain, plusieurs élèves sondés reconnaissent que les activités proposées sont utiles pour 'développer son esprit critique (distinguer faits et opinions, prise de position, différents points de vue, ...)', comme synthétisé par cette apprenante : 'multiplicité des points de vue sur un sujet, différentes analyses (différent de la prof) : amène un autre regard. Le sujet peut aussi être amené différemment et peut explorer d'autres thématiques.'

¹³ Guban-Caisido & Bautista (2024), p. 193.

¹⁴ RSP, 4.1: « The educator helps learners to distinguish between facts, assumptions and opinions, including their own. » Des activités allant dans ce sens sont proposées dans Deubelbeiss (2015), par exemple à p. 32 autour de vidéos publicitaires.

¹⁵ Ce point est particulièrement pertinent lorsque les vidéos sélectionnées proviennent des réseaux sociaux (ce qui est très rare dans cette contribution), d'où le rôle fondamental de l'enseignant-facilitateur dans ce contexte : « This makes social media sites to contain user generated content which may come from credible sources or non-credible sources. This results in sharing wrong or misleading information which rather slows down the learning process instead of promoting it (Ambrose et al., 2010 ; O'Connor & Weatherall, 2019). This calls for the acquisition of critical digital literacy skills by the learners to help them determine the reliability of information and the content that they access (Techataweewan & Prasertsin, 2018). In this process, educators are also involved in the mentoring of students in the choice of accurate and educationally safe materials, which reduces potential dangers posed by the blind use of social media. » (Assakhi & Fakhurriana, 2023, p.135)

¹⁶ RSP, 11.3: « The educator helps the learners to develop their agency and their awareness of social, political and economic structures. »

ODD	RSP	CUA
10 - Inégalités réduites 11 – Villes et communautés durables	Systèmes / Attention	Relier les connaissances antérieures aux nouveaux apprentissages (3.1) Optimiser la pertinence, la valeur et l'authenticité (7.2)
	Esprit critique / Attention	Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations (1.2)
	Empathie / Valeurs	Illustrer à travers plusieurs supports (2.5)
10 - Inégalités réduites	Transdisciplinarité / Valeurs	Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif (8.3) Représenter une diversité de perspectives et d'identités de manière authentique (1.3) Varier et honorer les différents modes de réponse, de navigation et de mouvement (4.1) Optimiser l'accès aux matériels accessibles et aux technologies et outils d'assistance et accessibles (4.2) Optimiser les choix et l'autonomie (7.1)
	Esprit critique / Attention	Illustrer à travers plusieurs supports (2.5) Cultiver l'empathie et les pratiques réparatrices (9.4)
	Participation / Valeurs	Optimiser l'accès aux matériels accessibles et aux technologies et outils d'assistance et accessibles (4.2) Représenter une diversité de perspectives et d'identités de manière authentique (1.3)
	Systèmes / Plurilinguisme	Cultiver la compréhension et le respect entre les langues et les dialectes (2.3) Éliminer les préjugés dans l'utilisation de la langue et des symboles (2.4)
16 - Paix, justice et institutions efficaces	Participation / Transdisciplinarité	Relier les connaissances antérieures aux nouveaux apprentissages (3.1) Varier et honorer les différents modes de réponse, de navigation et de mouvement (4.1)
	Responsabilité / Esprit critique	Mettre en évidence et explorer les modèles, les caractéristiques critiques, les grandes idées et les relations (3.2)
	Empathie / Transdisciplinarité	Développer la conscience de soi et des autres (9.2) Cultiver l'empathie et les pratiques réparatrices (9.4)
5 - Égalité entre les sexes	Empathie / Esprit critique	Développer la conscience de soi et des autres (9.2) Mettre en évidence et explorer les modèles, les caractéristiques critiques, les grandes idées et les relations (3.2)
	Empathie / Esprit critique / Participation	Acquérir une aisance avec un soutien gradué à la pratique et à la performance (5.3) Promouvoir la réflexion individuelle et collective (9.3)
4 - Éducation de qualité	Empathie / Esprit critique / Action	Mettre en évidence et explorer les modèles, les caractéristiques critiques, les grandes idées et les relations (3.2) Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif (8.3)
		Relier les connaissances antérieures aux nouveaux apprentissages (3.1) Mettre en évidence et explorer les modèles, les caractéristiques critiques, les grandes idées et les relations (3.2)

Activité / Méthodologie	Œuvre de Référence	Objectifs d'Apprentissage et Thématique Principale
Parcours découverte avec fiches de synthèse (<i>Background Carousel</i>). Chaque station présente une vidéo en lien avec des éléments socio-historiques ¹⁷	<i>A Raisin in the Sun</i>	Découvrir la ségrégation raciale et la lutte pour les droits civiques des Afro-américains
Visionnage alterné d'une scène de l'adaptation cinématographique de la pièce théâtrale ¹⁸ (<i>Split viewing</i>)	<i>A Raisin in the Sun</i>	Analyser les conditions de la ségrégation raciale et du <i>blackbelting</i>
Analyse de contenu d'un extrait de série TV (<i>All in the family</i> ¹⁹)	<i>A Raisin in the Sun</i>	Réfléchir sur l'inclusion des Afro-américains aux USA
Quatre coins (<i>Four Corners</i>): une vidéo dans chaque coin de la classe est accessible par QR code; ²⁰ un mot-clé sert de <i>teaser</i> pour guider le choix des apprenant.e.s	<i>Flight</i>	Explorer l'identité des Natifs d'Amérique et leur stigmatisation
Analyse documentaire ou filmique (<i>How Hollywood stereotyped the Native Americans</i> ²¹ / <i>Smoke Signals</i> ²²)	<i>Flight</i>	Comprendre l'importance de la représentation des Natifs américains à l'écran
Vidéos interactives ²³	<i>Flight</i>	Pratiquer la communication interculturelle à travers les questions posées aux Natifs
Vidéo interactive sur l'AAVE ²⁴ avec conversation guidée avec chat-bot-tutor de <i>Brisk</i>	<i>Long Way Down</i>	Comprendre les traits distinctifs et le statut de l' <i>African American Vernacular English</i> (AAVE)
Visionnage et anticipation de vidéo sur liens entre langues ²⁵	<i>Noi siamo tempesta</i>	Sensibiliser au plurilinguisme et à la richesse de la diversité linguistique
Reconnaître les représentations des héros du passé affichées au mur (<i>carousel/stations</i>) suite au visionnage d'une conférence de l'auteur ²⁶	<i>Noi siamo tempesta</i>	Distinguer entre figures héroïques et les collectivités transformatrices ; comparer leurs caractéristiques narratives.
Mise en relation de vidéos sur les événements historiques avec les éléments présents dans les nouvelles ²⁷	<i>Noi siamo tempesta</i>	Développer la conscience et la connaissance historique
Création d'un dialogue collaboratif (<i>conversation in the round</i>) suite au visionnage d'entretien avec l'auteur ²⁸	<i>Flight</i>	Développer l'empathie, la prise de perspective et comprendre la justice sociale
Identifier les personnages de la pièce/du film à travers des clichés dans le générique final du film ²⁹	<i>Due Partite</i>	Reconnaître et analyser l'évolution des rôles de genre à travers deux générations de femmes
Séminaire socratique autour d'input vidéos sur le concept de masculinité toxique en lien avec la lecture ³⁰	<i>Long Way Down</i>	Analyser de manière critique la masculinité toxique
Évaluation interactive guidée entre paires	Texte narratif étudié en classe	Produire des résultats via des échanges interactifs
Apprentissage assisté par IA, Échanges guidés avec chatbot	Texte narratif étudié en classe	Produire des résultats via des échanges interactifs

- 17** How the U.S. Government Segregated Chicago: https://www.youtube.com/watch?v=LN_8KlpmZXs; *Origins of the Jim Crow Era*: https://www.youtube.com/watch?v=KXo_9DGG6aV8; Civil Rights Movement: <https://www.youtube.com/watch?v=9ppTiyxFSsQ>; Trailer de l'adaptation cinématographique de la pièce théâtrale: <https://www.youtube.com/watch?v=Hip2vqM7Wdg>
- 18** <https://youtu.be/84EAbPDRQ4k>
- 19** <https://www.youtube.com/watch?v=IAdQBuaZqLg>
- 20** Reservation: <https://www.youtube.com/watch?v=OOWUDM1GBhk>; Thanksgiving: <https://www.youtube.com/watch?v=jGc34FeFqH0>; Language: <https://www.youtube.com/watch?v=3K1BsEbjIAo>; Redskin: <https://www.youtube.com/watch?v=M8r8cQNpWt4>
- 21** https://www.youtube.com/watch?v=_hJFi7SRH7Q
- 22** <https://www.youtube.com/watch?v=uwcjaUaVfR0> et <https://www.youtube.com/watch?v=xPnV2392Tck>
- 23** Voir ces vidéos interactives à titre d'exemple : <https://en.islcollective.com/english-esl-video-lessons/listening-comprehension/deep-listening-focus-on-meaning/intercultural-communication/native-americans-review-indian-sports-mascots/1020645> et <https://en.islcollective.com/english-esl-video-lessons/vocabulary-practice/general-vocabulary-practice/intercultural-communication/native-americans-answer-commonly-googled-questions/1047064>
- 24** https://www.youtube.com/watch?v=dnOLKqhx_Co
- 25** <https://www.youtube.com/shorts/1WpZtozaRi8>
- 26** <https://www.youtube.com/watch?v=JTSOo4ki3qA>
- 27** Par exemple <https://www.youtube.com/watch?v=DjptNQ4QhQ> au sujet de la machine de Turing et <https://www.youtube.com/watch?v=IDT04sate6E> pour les J.O. Mexico 1968
- 28** <https://bigthink.com/videos/sherman-alexie-method-author/>
- 29** <https://www.youtube.com/watch?v=jxAKWKGgI2k>
- 30** <https://www.youtube.com/watch?v=hc45-ptHMxo&t=8s> et https://www.youtube.com/watch?v=6fh_ZPc29ks&t=1s

Figure 1

Activités didactiques en L2 intégrant des courtes vidéos et liens avec les cadres méthodologiques

« Sur le plan éthique et social, l'un des résultats les plus marquants est l'émergence d'une conscience citoyenne, puisque les films et la télévision sont de riches sources de connaissances culturelles, présentant des représentations vivantes de la culture cible. »

Les études démontrent que les outils audiovisuels améliorent de manière significative l'acquisition des compétences linguistiques. Du point de vue de la grammaire, l'étude de Freire & Escudero (2016) sur la classe inversée a révélé une amélioration remarquable des connaissances grammaticales : les résultats des pré-tests et post-tests montrent une différence significative entre le groupe expérimental (utilisant les vidéos) et le groupe de contrôle.³¹ Selon la littérature scientifique, l'utilisation de vidéos est également un outil efficace pour l'acquisition de vocabulaire. Les études sur l'apprentissage de l'italien de Lertola (2012) et Beltramello (2019) ont montré que les activités de sous-titrage par les apprenant-e-s facilitaient la rétention du vocabulaire, non seulement en termes de signification mais aussi de contexte d'utilisation. Le sondage sur le terrain révèle que ce dernier point est le plus visible aux yeux des apprenant-e-s, avec un avis largement partagé sur l'utilité des activités pour 'enrichir les compétences communicatives (compréhension, débats, voc thématique...)'. En particulier, l'accent est mis sur la compétence lexicale avec une visée communicative et contextualisée, selon les dires des apprenant-e-s : 'Je trouve que utiliser des vidéos pour les leçons sont assez utiles car on entend la langue et on apprend du nouveau vocabulaire qu'on peut utiliser pour communiquer.' ; 'Il me semble que les vidéos sont utiles pour renforcer notre vocabulaire car elles utilisent des mots faciles à comprendre et qui sont faciles à employer dans la vie de tous les jours.'

Les études montrent aussi que l'exposition à un langage authentique via des

extraits de films aide à améliorer la production orale, les compétences communicatives et la conscience socioculturelle. Des activités telles que la mémorisation et la récitation de dialogues (Tognozzi, 2010) ou la préparation à des examens oraux (Albizzati, 2013) se sont avérées bénéfiques. Dans cette contribution, il s'agit d'activités où la production langagière est mise au service de la co-construction de sens (le visionnage alterné, par exemple, repose sur ce postulat) ou de séquences dans lesquelles les compétences langagières sont renforcées grâce à des vidéos interactives (travail sur des aspects langagiers précis). Suite à l'activité de création d'un *chatbot* représentant un personnage de la pièce *A Raisin in the Sun*, un élève conscientise la perspective actionnelle du travail mené :

First, working with a chatbot required us to carefully construct dialogues, which helped us develop our ability to write in English. We had to think about sentence structure, vocabulary, and tone to make sure the character's responses sounded natural and stayed true to his character... This mimicked real-life communication, where adjusting language based on context is crucial. It also encouraged us to expand our vocabulary by experimenting with different ways to phrase our questions and responses.

Le travail sur la langue contextualisée grâce aux apports des vidéos trouve son application pratique dans ce travail conclusif dans lequel les apprenant-e-s peuvent manifester la conscience linguistique acquise au préalable.

Sur le plan éthique et social, l'un des résultats les plus marquants est l'émergence d'une conscience citoyenne, puisque les films et la télévision sont de riches sources de connaissances culturelles, présentant des représentations vivantes de la culture cible. La méta-analyse de Guban-Caisido & Bautista (2024) a identifié le développement de la communication interculturelle comme un thème central. Les applications incluent l'apprentissage de l'histoire et de la civilisation, le développement de la compétence et de la sensibilité culturelles, la contextualisation et le dialogue authentique. Les activités de cette contribution facilitent également une empathie accrue en permettant aux apprenant-e-s d'imaginer

³¹ Amélioration du groupe expérimental en Post-Test +6.0 comparée à celle du groupe de contrôle à +1.2 (Freire & Escudero, 2016, p.45).

la vie de personnes issues de milieux socio-culturels différents et variés ; une prise de conscience de l'importance de la représentation des minorités à l'écran ; une capacité à réfléchir sur ses propres actions et à accepter une responsabilité personnelle face aux enjeux de durabilité ; le développement de l'intelligence sociale et émotionnelle par l'analyse des cultures présentes dans les médias. D'après le sondage, les activités proposées en classe sont utiles pour faire 'émerger une posture citoyenne (forger son opinion, reconnaître les responsabilités de chacun, découvrir différentes cultures, se préparer au vivre ensemble et à la participation démocratique,...)', même si les apprenant-e-s ont eu plus de difficulté à expliciter des exemples concrets et des arguments à ce sujet au-delà de 'voir des éléments hors de la salle de classe sur le cours', ce qui est néanmoins une projection hors murs. Au sujet de l'empathie, du moins aux yeux des élèves, les activités résultent peu utiles pour 'développer l'empathie (comprendre les émotions et les besoins de l'autre et de soi, identifier les connections entre être vivants, ...)', ou selon un apprenant, elles 'développent peu l'aspect empathique (ou du moins pas énormément) mais se concentrent surtout sur l'aspect apprentissage en autonomie et interactif d'une possible conversation pouvant se produire.'³²

Pour conclure, les activités de production en interaction, soit en paire ou en groupe, soit avec un agent virtuel, permettent une confrontation avec un tiers et une mise en perspective fondamentales. Le retour d'une apprenante à la suite d'un travail de groupe sur un *chatbot* littéraire souligne ce point :

Group work was also appreciated, as we got to learn how to work with people that we didn't necessarily know very well. It's an important task to learn how to do, as in the future we will rarely be picking who we work with so we need to adapt to our surroundings.

Les axes de travail présentés montrent ainsi que cette approche donne du pouvoir d'action aux apprenant-e-s, favorise l'autonomie et les prépare avec des compétences pertinentes pour le monde réel à condition de les rendre visibles à leurs yeux. Elle encourage, en somme, une transition vers un environnement

d'apprentissage où les apprenant-e-s deviennent des participants actifs dans la construction de leur propre savoir, avec l'enseignant-e agissant comme un guide et un facilitateur.

4. Conclusions et implications

Cette contribution démontre que la vidéo en classe de L2 n'est pas un simple support illustratif, mais un vecteur de transformation sociale. L'implication majeure pour les enseignant-e-s est la nécessité de passer d'une consommation de médias à une analyse active, critique et collaborative.

L'intégration de la vidéo en classe de L2, guidée par des cadres pédagogiques solides comme la *Conception Universelle de l'Apprentissage* et le *Rounder Sense of Purpose*, apparaît dès lors comme un levier pour améliorer les résultats d'apprentissage. Les avantages apparaissent dans les domaines des compétences linguistiques, du développement de la pensée critique et de la compréhension interculturelle. Bien que la surexposition aux écrans constitue une limite, l'usage stratégique de vidéos courtes, associé à des tâches collaboratives et/ou kinétiques, permet de relier l'apprentissage des langues aux questions urgentes de justice et de durabilité. Le rôle de l'enseignant-e évolue ainsi vers celui d'un facilitateur qui guide les apprenant-e-s dans le décodage et dans la mise en relation avec les lectures menées en classe. En conclusion, ce projet propose des pistes d'actions pour que la classe de L2 devienne un laboratoire où l'on forme non seulement des locuteurs compétents, mais surtout des citoyens informés, critiques et engagés dans la transformation de la société grâce à l'intégration de la vidéo comme vecteur de citoyenneté.

³² Ces résultats et commentaires révèlent également quels aspects de l'enseignement des langues sont plus ou moins visibles aux apprenant-e-s : il leur est plus aisé d'identifier vocabulaire et grammaire que des concepts tels qu'empathie et citoyenneté en cours de langue, vraisemblablement en raison de certaines traditions d'enseignement ciblant plus explicitement les premiers.

5. Bibliographie

5.1 Textes littéraires

Alexie, S. (2007). *Flight*.

Comencini, C. (2015). *Due Partite*.

Hansberry, L. (1959). *A Raisin in the Sun*.

Murgia, M. (2019). *Noi siamo tempesta*.

Reynolds, J. (2017). *Long Way Down*.

5.2 Cadres de référence

A Rounder Sense of Purpose. Consulté 20 février 2026 à l'adresse <https://aroundersenseofpurpose.eu/>

Conception Universelle de l'Apprentissage. Consulté 20 février 2026 à l'adresse https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer_french.pdf

Objectifs de Développement Durable des Nations Unies. Consulté 20 février 2026 à l'adresse <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

5.3 Livres, articles et sites web

Albizzati, M. (2013). Il film a lezione di Italiano L2: Gli esami al cinema. *Italiano LinguaDue*, 5(2), 182-210. DOI: [10.13130/2037-3597/3758](https://doi.org/10.13130/2037-3597/3758)

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.

Assakhi, S.M., Fakhurriana, R. (2023). Short Videos on Social Media as Catalysts for English Language Learning Beyond the Classroom. *BATARA DIDI: English Language Journal*, Vol. 2 No. 3, 131-140. DOI: [10.56209/badi.v2i3.116](https://doi.org/10.56209/badi.v2i3.116)

Bakkegard, D. (2023). Incorporating Photos, Videos, and Other Media in the Classroom. Consulté 20 février 2026 à l'adresse <https://www.edutopia.org/article/how-to-read-media-as-texts/>

Beltramello, A. (2019). Exploring the Combination of Subtitling and Revoicing Tasks: A Proposal for Maximising Learning Opportunities in the Italian Language Classroom. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 8, 93-109. DOI: [10.12681/ijltic.20279](https://doi.org/10.12681/ijltic.20279)

Buttier, J.-C., Waltermann, E. (2025). L'intégration Des Questions Sensibles En Formation Enseignant-e: Obstacle Ou Levier Pour Agir. *Annales De L'Institut Universitaire De Formation Pour L'Enseignement*, n° 1, juillet 2025. DOI: [10.5077/journals/aiufe.2025.e2257](https://doi.org/10.5077/journals/aiufe.2025.e2257)

Collie, J., Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge University Press.

Donaghy, K. (2015). *Film in Action: Teaching languages using moving images*. Delta.

Deubelbeiss, D. (2015). *Using Video In The Classroom - A Teacher's Handbook*. Consulté 20 février 2026 à l'adresse <https://ddeubel.edublogs.org/2015/05/31/using-video-in-the-classroom-a-teachers-handbook/>

Freire, M., Escudero, G. (2016). Grammar Video Lessons to Foster Independent Learners in the English as a Foreign Language Classroom. *Investigación y Desarrollo, Revista de Divulgación Científica y Cultural*, Vol. 11, Décembre 2016, 40-48. DOI: [10.29033/id.v11i1.660](https://doi.org/10.29033/id.v11i1.660)

Guban-Caisido, D.A., Bautista, N. I. (2024). TV and Film as Didactic Tools in Teaching Italian Language and Culture: A Review of Practice. *Rivista EL.LE*, Vol. 13, n° 2, juillet 2024. DOI: [10.30687/ELLE/2280-6792/2024/02/004](https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2024/02/004)

Hopkins, J. (2016). The Concept of Affordances in Digital Media. In *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten* (eds) H. Friese, G. Rebane, M. Nolden & M. Schreiter, 1-8. (Springer Reference Sozialwissenschaften). Springer Fachmedien Wiesbaden http://link.springer.com/reference/workentry/10.1007/978-3-658-08460-8_67-1

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.

Lertola, J. (2012). The Effect of Subtitling Task on Vocabulary Learning. In A. Pym & D. Orrego-Carmona (eds), *Translation Research Projects 4*. Barcelona: Intercultural Studies Group URV, 61-70.

O'Connor, C., & Weatherall, J. O. (2019). *The misinformation age: How false beliefs spread*. Yale University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8jp0hk>

Techataweewan, W., & Prasertsin, U. (2018). Development of digital literacy indicators for Thai undergraduate students using mixed method research. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(2), 215-221. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.07.001>

Tognozzi, E. (2010). Teaching and Evaluating Language and Culture Through Film. *Italica* 87(1), 69-91. DOI: [10.2307/20750678](https://doi.org/10.2307/20750678)

« Ce projet propose des pistes d'actions pour que la classe de L2 devienne un laboratoire où l'on forme non seulement des locuteurs compétents, mais surtout des citoyens informés, critiques et engagés dans la transformation de la société grâce à l'intégration de la vidéo comme vecteur de citoyenneté. »