

BABYLONIA

2|2026

*Rivista per l'insegnamento e
l'apprendimento delle lingue*

*Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen*

*Revue pour l'enseignement et
l'apprentissage des langues*

*Rivista per instruir ed emprender
linguatgs*

*A Journal of Language Teaching
and Learning*

WWW.BABYLONIA.ONLINE

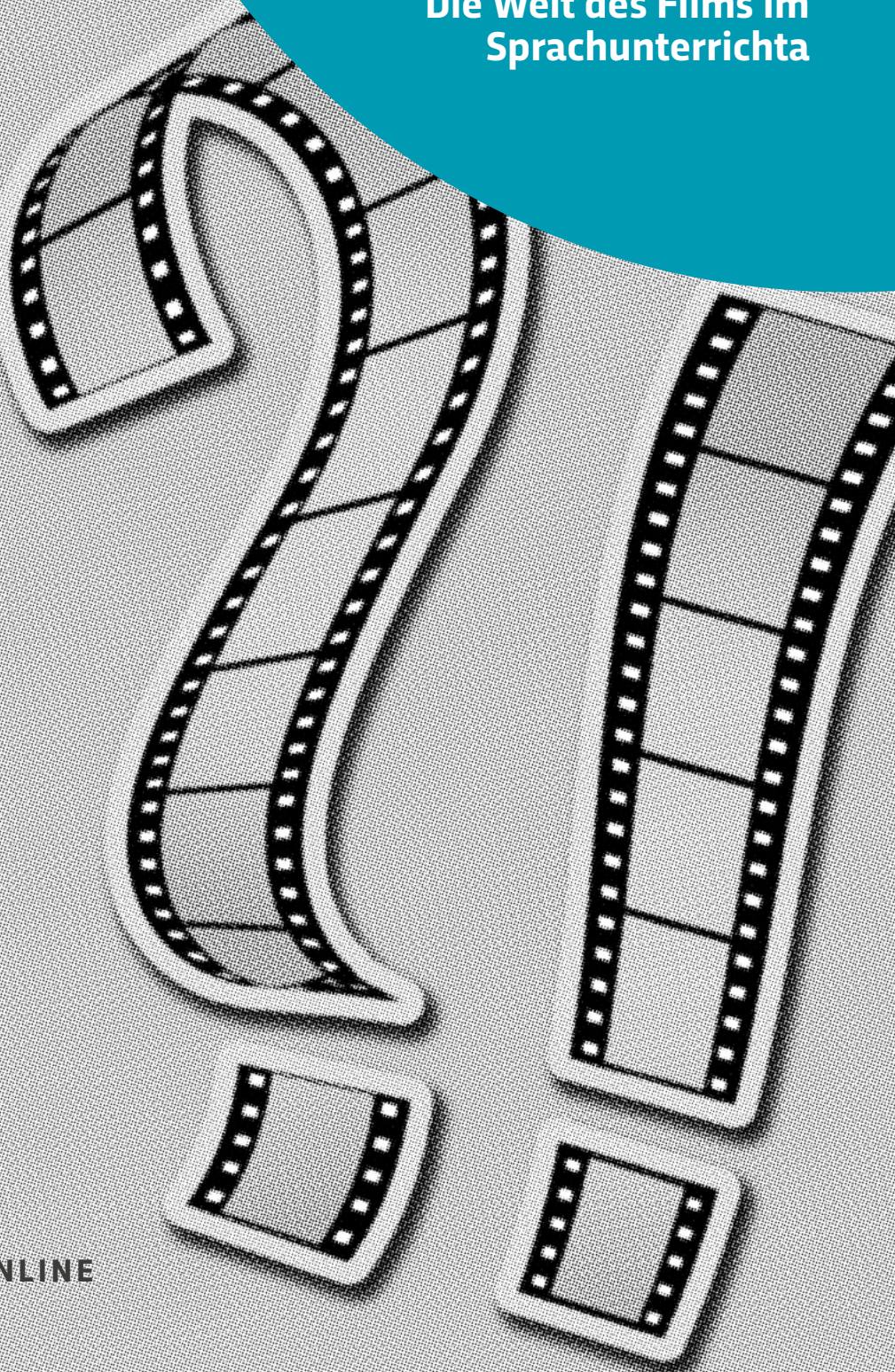
CineEducation

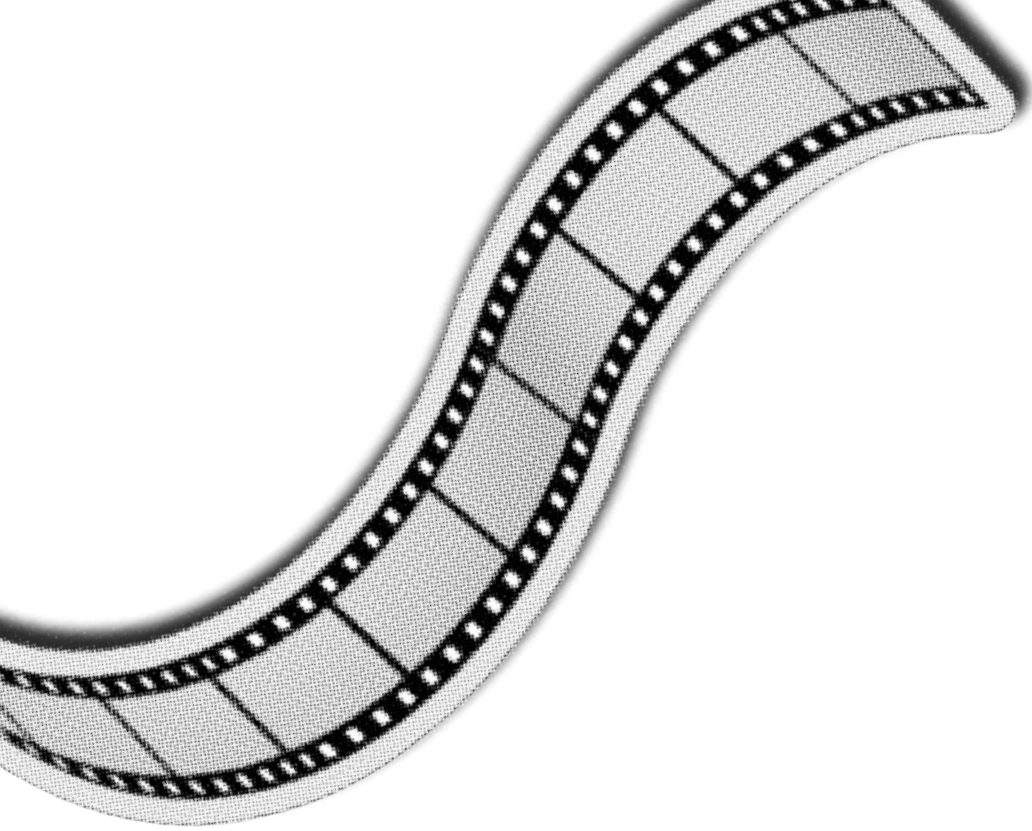
**The World of Film in
Language Teaching**

**Le monde du cinéma dans
l'enseignement des langues**

**Il mondo del cinema
nell'insegnamento delle lingue**

**Die Welt des Films im
Sprachunterricht**





CineEducation

The World of Film in Language Teaching
Le monde du cinéma dans l'enseignement des langues
Il mondo del cinema nell'insegnamento delle lingue
Die Welt des Films im Sprachunterricht

Responsabili della parte tematica:
Loder-Büchel & Casoni

Babylonia

Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue
edito dalla
Associazione Babylonia Svizzera
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3/anno XXX/2023

Con il sostegno di



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Département fédéral de l'intérieur DFI
Dipartimento federale dell'interno DFI
Departament federal da l'intern DFI
Bundesamt für Kultur BAK
Office fédéral de la culture OFC
Ufficio federale della cultura UFC
Uffizi federal da cultura UFC



Repubblica e
Cantone Ticino

CineEducation

The World of Film in Language Teaching

Le monde du cinéma dans l'enseignement des langues

Il mondo del cinema nell'insegnamento delle lingue

Die Welt des Films im Sprachunterricht

Tema

6

**Editoriale della
redazione**

8

Introduzione

Laura Loder-Büchel
Matteo Casoni

12

**Film literacy x scientific
literacy**

Jan-Erik Leonhardt
Karoline Thorbecke

18

**Transmission des
savoirs dans des
séries françaises :
analyse de la mini-série
Générations Carbone en
contexte d'enseignement
du FLE**

Georgia Gödecke

24

***Watch Me If You Can:*
intégrer la vidéo en
L2 pour forger une
conscience citoyenne**

Debora Porfiri

34

**Using short films
and clips in foreign
language lessons to raise
awareness on language
difficulties**

Evangelia Kyritsi

40

***Girotondo:* Filmisches
Lernen im frühen
Italienischunterricht am
Gymnasium**

Antonino Arcuri

BABYLONIA

2|2026

48

Feministischer Widerstand in virtueller Realität mit *DRAW FOR CHANGE! Existimos, Resistimos*: Didaktisches Potenzial und Immersionserleben

Jennifer Wengler

54

Apprendimento linguistico e schermi: un percorso didattico tra letteratura, cinema e giustizia sociale

Chiara Falcone

58

L'uso dell'input filmico nella didattica della letteratura italiana

Alessandra Minisci

64

Windows and Mirrors: Approaching Diversity with the TV series *Heartstopper* (season 1)

Lena Schwarz

Nikola Mayer

72

« Tu veux parler comme un Français ? » Étude des représentations linguistiques dans les vidéos éducatives de FLE en contexte numérique

Isciane Favre

78

Anti-Bias Education Approaches to Visual Storytelling using *Avatar: The Last Airbender*

Abitha Ranganathan

Primula

Primula

Qui est dans le champ? Le grand cinéma des politiques linguistiques suisses

Au moment où nous écrivons ces lignes, deux objets liés aux langues occupent la scène politique suisse. Le premier nous est familier: la Loi sur les langues, la place des langues étrangères à l'école, la cohésion nationale. Le sujet a largement mobilisé notre milieu. Courriels, consultations, groupes de travail, prises de position, échanges par différents canaux: nous avons été nombreuses et nombreux à discuter, argumenter, donner nos avis d'expert-es. La consultation fédérale s'est achevée le 5 octobre 2026... la suite au prochain épisode.

Le second objet porte lui aussi sur les langues. Mais sur des langues qui ne sont en général pas spontanément incluses lorsque nous parlons de « politique linguistique », de « plurilinguisme » ou même de « didactique des langues »: les langues des signes. En septembre 2026, le Conseil national a accepté, par 102 voix contre 88, une initiative de sa Commission de la science, de l'éducation et de la culture visant à élaborer une loi-cadre sur les langues des signes. Le Conseil des États doit encore se prononcer.

Et nous? Combien d'entre nous sommes au fait de cette initiative? Combien de chercheur-ses, d'enseignant-es ou de didacticien-n-es des langues se sont senti-es directement concerné-es? La question est inconfortable, parce qu'elle nous oblige à nous demander pourquoi certains objets linguistiques entrent si facilement dans notre champ de vision, tandis que d'autres restent à sa périphérie. Pourquoi certaines langues sont-elles spontanément considérées comme relevant de notre domaine, alors que d'autres – pourtant au cœur d'expériences langagières bien réelles – restent hors champ?

Cela nous ramène aux écrans, et à ceux que nous utilisons pour enseigner les langues. Car choisir une série, une vidéo, un film, un sous-titrage, une langue ou un mode de représentation, c'est aussi choisir ce que l'on donne à voir et à entendre. Qui est dans le cadre, qui est hors champ, qui a droit aux sous-titres, qui obtient un premier rôle? Et surtout: qui décide du scénario?

Nous vous souhaitons une bonne lecture!

Wer ist im Bild? Das grosse Kino der Schweizer Sprachenpolitik

Zum Zeitpunkt, in dem wir diese Zeilen schreiben, beschäftigen zwei sprachbezogene Themen die politische Bühne der Schweiz. Das erste ist uns vertraut: das Sprachengesetz, die Rolle der Fremdsprachen in der Schule, der nationale Zusammenhalt. Das Thema hat unser Umfeld stark mobilisiert. E-Mails, Vernehmlassungen, Arbeitsgruppen, Stellungnahmen, Austausch über verschiedene Kanäle: Viele von uns haben diskutiert, argumentiert und Expertisen abgegeben. Die eidgenössische Vernehmlassung endete am 5. Oktober 2026 ... Fortsetzung in der nächsten Folge.

Beim zweiten Thema geht es auch um Sprachen. Aber um Sprachen, die in der Regel nicht spontan einbezogen werden, wenn wir von „Sprachenpolitik“, „Mehrsprachigkeit“ oder gar von „Sprachendidaktik“ sprechen: die Gebärdensprachen. Im September 2026 hat der Nationalrat mit 102 zu 88 Stimmen einer Motion der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur zugestimmt, ein Rahmengesetz zu den Gebärdensprachen auszuarbeiten. Der Ständerat muss sich dazu noch äussern.

Und wir? Wie viele von uns kennen diese Initiative? Wie viele Forschende, Lehrende und Didaktiker:innen fühlten sich direkt betroffen? Das Thema ist unbequem, weil es uns zwingt, uns zu fragen, warum gewisse Geschäfte zur Sprachenpolitik so leicht in unser Blickfeld gelangen, während andere am Rande bleiben. Warum werden manche Sprachen spontan als Teil unseres Fachgebietes betrachtet, während andere – obwohl sie tatsächliche sprachliche Erfahrungen repräsentieren – ausgeschlossen bleiben?

Das führt uns zurück zu den Bildschirmen und zu denen, die wir im Sprachenunterricht verwenden. Denn die Auswahl einer Serie, eines Videos, eines Films, einer Untertitelung, einer Sprache oder einer Darstellungsweise bedeutet auch, zu bestimmen, was gezeigt und gehört wird. Wer ist im Bild, wer bleibt draussen, wer hat Anspruch auf Untertitel, wem wird eine Hauptrolle zugewiesen? Und vor allen Dingen: Wer entscheidet über das Drehbuch?

Wir wünschen gute Lektüre!

BA

BY

Dentro e fuori campo: il gran cinema delle politiche linguistiche svizzere

Mentre scriviamo queste righe, due oggetti legati alle lingue occupano la scena politica svizzera. Il primo ci è familiare: la Legge sulle lingue, il posto delle lingue straniere a scuola, la coesione nazionale. Il tema ha movimentato molto il nostro ambiente. E-mail, consultazioni, gruppi di lavoro, prese di posizione, scambi attraverso diversi canali: quanta discussione, argomentazione, quanti pareri da esperte e esperti abbiamo dato. La consultazione federale si è conclusa il 5 ottobre 2026... il seguito nella prossima puntata.

Anche il secondo oggetto riguarda le lingue. Ma quelle che di solito non vengono incluse spontaneamente quando parliamo di «politica linguistica», di «plurilinguismo» o persino di «didattica delle lingue»: le lingue dei segni. Nel settembre 2026, il Consiglio nazionale ha approvato con 102 voti a favore e 88 contrari un'iniziativa della Commissione della scienza, dell'educazione e della cultura volta a elaborare una legge quadro sulle lingue dei segni. Il Consiglio degli Stati deve ancora pronunciarsi.

E noi? Quanti di noi sono a conoscenza di questa iniziativa? Quanti ricercatori e ricercatrici, insegnanti o persone esperte di didattica delle lingue si sono sentite direttamente coinvolte? La domanda è scomoda, perché ci costringe a chiederci perché alcuni oggetti linguistici entrano facilmente nel nostro campo visivo, mentre altri rimangono alla sua periferia. Perché alcune lingue vengono spontaneamente considerate come parte del nostro campo di attività, mentre altre, pur essendo al centro di esperienze linguistiche reali, rimangono fuori campo?

Questo ci riporta agli schermi, e a quelli che usiamo per insegnare le lingue. Perché scegliere una serie TV, un video, un film, un sottotitolo, una lingua o un modo di rappresentazione, significa anche scegliere cosa far vedere e sentire. Chi è nell'inquadratura, chi è fuori campo, chi ha diritto ai sottotitoli, chi ha il ruolo principale? E soprattutto, chi decide la sceneggiatura?

Vi auguriamo una buona lettura!

Tgi ei el maletg? Il grond kino dalla politica da lungatgs svizra

Durant che nus scrivin questas lingias fatschentan dus temas en connex cul lungatg la tribuna politica svizra. Igl emprend ei enconuschents a nus: la lescha da lungatgs, la rolla dils lungatgs jasters en scola, la cohesiun naziunala. Il tema ha mobilisau fermamein nossa communitad. Emagls, consultaziuns, gruppas da lavur, posiziuns, brats sur differents canals: Biar:as da nus han discussiunau, argumentau ed exprimiu pareris. La consultaziun federala ei ida a fin ils 5 d'october 2026... la cuntinuaziun dat ei ella proxima episoda.

Era il secund tema concerna ils lungatgs. Mo quels lungatgs vegnan pil solit buca inclus spontanamein sche nus discurren da «politica da lungatgs», «plurilinguitad» ni schizun da «didactica da lungatgs»: ils lungatgs da segns. Il settember 2026 ha il Cussegl naziunal approbau cun 102 encunter 88 vuschs ina moziun dalla cumissiun per scienza, educaziun e cultura d'elaborar ina lescha da basa davart ils lungatgs da segns. Il Cussegl dils stans sto aunc s'exprimer en caussa.

E nus? Con:tas da nus enconuschan quell'iniziativa? Con:tas perscrutad:ras, scolast:as e diactic:ras sesentan pertucca:das directamein? Il tema ei malem-perneivels, perquei ch'el sforza nus da sedumandar, daco che certas tematicas linguisticas vegnan aschi tgunsch en nies camp da vesta, ferton che autras restan agl ur. Pertgei vegnan certs lungatgs considerai spontanamein sco part da nossa domena, ferton che auters – schegie ch'els representan experient-schas linguisticas realas – restan exclus?

Quei meina nus anavos tier ils moniturs e tier quels che nus duvrein ell'in-strucziun da lungatg. Pertgei l'elecziun d'ina seria, d'in video, d'in film, d'in sottitel, d'in lungatg ni d'ina moda da presentaziun munta era da definir tgei che vegn mussau ed udiu. Tgi ei el maletg, tgi resta ordeifer, tgi ha il dretg sin sottetels, a tgi vegn attribuiu ina rolla principala? Ed oravontut: Tgi decida davart il script?

Nus giavischein ina buna lectura!

LO

NIA

LIGHTS, CAMERA, ACTION: FILMS AND CLIPS IN LANGUAGE LESSONS

● Laura Loder-Büchel

| HEP Zurich

Matteo Casoni

| Osservatorio

linguistico della

Svizzera italiana



Laura Loder Buechel has been a teacher trainer at the Zurich University of Teacher Education in Switzerland for over 20 years.



Matteo Casoni ricercatore presso l'OLSI, i suoi interessi di ricerca vertono sulla sociolinguistica dell'italiano in Svizzera e sulle politiche linguistiche.

Noio volevòn savuàr... come si usano oggi in classe di lingua i film e i video.

Let's begin our introduction with a quote from a film, as we feel it captures well the 'spirit' with which Babylonia and those who have contributed to this issue view the relationship between languages, film and education – a 'spirit' open to experimentation and to finding innovative and engaging teaching methods.

L'expression *Noio volevòn savuàr* („nous voulions savoir“) est tirée du film *Totò, Peppino e... la malafemmina* (1956, (<https://www.youtube.com/watch?v=EP-WYhR8N7nw>)). Totò a été un maître de la comicité verbale (cf. F. Rossi, 2002, *La lingua in gioco. Da Totò a lezione di retorica*, Bulzoni). La scène est devenue iconique pour l'utilisation d'un pastiche de langue. Elle repose sur un malentendu linguistique et culturel: Totò e Peppino sont arrivés à Milan depuis Naples et ils sont convaincus que à Milan on ne parle pas italien mais que la ville soit encore sous la domination autrichienne. Ayant besoin

de trouver une adresse, Totò s'adresse donc à un agent de police qu'il prend pour un général autrichien. La solution pour se faire comprendre? „Polylinguaging“ et „arte di arrangiarsi“: „Dungue, excuse me. Bitte schön [...] Noio volevàn... volevòn savuàr, noio volevàn savuàr l'indrìs... Ja? Dunque, noi vogliamo sapere, per andare dove dobbiamo andare per dove dobbiamo andare. Sa, è una semplice informazione“.

Babylonia always strives to provide its readers with 'straightforward information'. It does so by drawing on the expertise of specialists and those working in the field. In the call for papers for this issue, we wrote:

we are curious about how full-length cinema, short films and clips and even shorter social media posts can be used to promote foreign language learning or learning about the world through the foreign language.

We are looking for contributions that are novel, concrete and backed by evidence from classrooms; use films and clips for

both language learning and deepening perspectives, for example on issues of social justice. We are looking for examples of activities that convey powerful and timely messages in the classroom and encourage deeper reflection; clearly show how learners have benefited; include ethical and other considerations and limitations on using films and clips in our current “screen age”.

We believe that the articles we have received and selected meet these objectives and what we love about all these ideas is that it is easy to change the settings on the streaming platform to be able to use them for any language.

Film as a tool for critical analysis of social and scientific issues

Several contributions explore how film can open up spaces for critical reflection on social, cultural, and scientific issues.

Nikola Mayer and Lena Schwarz, in *Windows and Mirrors: Approaching Diversity with the TV series Heartstopper*, revisit the metaphor of films as both “windows” into other lives and “mirrors” reflecting learners’ own experiences. Through the series *Heartstopper*, they show how questions of identity, diversity, and belonging can be meaningfully addressed in the language classroom.

Jennifer Wengler’s contribution, *Feministischer Widerstand in virtueller Realität mit DRAW FOR CHANGE! We exist, we resist*, takes this engagement further by examining the use of immersive media. Working with a VR-based short film in Spanish, the article highlights both the affective power of such experiences and the pedagogical responsibility of carefully guiding learners through their emotional and critical responses.

The intersection of film and scientific literacy is explored in two complementary contributions. **Georgia Gödecke**’s analysis of the French mini-series *Générations Carbone* demonstrates how audiovisual narratives can help learners engage with complex ecological issues. Building on this, **Jan-Erik Leonhardt and Karoline Thorbecke** propose a framework linking *Film literacy x scientific literacy*, inviting learners to analyze and produce science-based video essays. In doing so, they

develop not only critical viewing skills but also the ability to evaluate how films communicate scientific concepts and help us engage with complex ecological issues.

Crucially, these contributions remind us that it is not only *what* we do with films, but also *which* films we choose that matters. **Evangelia Kyritsi**’s article on using short films and clips to raise awareness of speech, language, and communication needs illustrates how carefully selected materials can foster empathy and inclusivity. La contribution de **Debora Porfiri**, *Watch Me If You Can: intégrer la vidéo en L2 pour forger une conscience citoyenne*, propose un cadre méthodologique et des pistes de réflexion et d’intervention en explorant le potentiel des courts métrages et extraits vidéo pour soutenir l’engagement des apprenant-e-s envers les contextes historiques, culturels et sociaux d’œuvres littéraires.

Film as a tool for language development

While all contributions demonstrate the linguistic potential of audiovisual media, the following articles focus more explicitly on the *how* of language learning with film. In *Girotondo: Filmisches Lernen im frühen Italienischunterricht am Gymnasium*, **Antonino Arcuri** shows how even beginner learners can become active producers through film-based activities, transforming the classroom into a space of creative and functional language learning.

“We are curious about how full-length cinema, short films and clips and even shorter social media posts can be used to promote foreign language learning or learning about the world through the foreign language.”

Due mondi da sempre vicini sono la letteratura e il cinema, avvicinati anche dal potenziale didattico dato dalle possibilità comparative di due generi narrativi: l'opera letteraria e la sua trasposizione cinematografica. Anche tramite questo approccio il focus sui contenuti e le istanze sociali veicolate dalle opere d'arte diventa parte integrante e fondante delle attività in classe. **Alessandra Minisci** illustra *L'uso dell'input filmico nella didattica della letteratura italiana* descrivendo attività in classe basate sul romanzo e film *Sostiene Pereira*, dove sono sviluppati temi quali la libertà d'informazione,

Film as a tool for visual literacy development

A further thread running through this issue is the development of visual literacy – the need to realize that images, too, must be consumed with awareness. A fact that is perhaps not yet taken for granted even in our “image-driven society,” if Minisci’s assertion is true that in school “many students are not accustomed to consciously reflecting on the expressive means of the audiovisual text, tending to view this type of analysis as a practice linked almost exclusively to literature” (our translation). A statement that also challenges those involved in teacher training.

Finally, this season’s Teaching Taster, by **Thorbecke, Gödecke & Leonhardt** is entitled „Lights, camera... and science!“ It provides teachers with a structured way of combining scientific with film literacy in a tool that can be used by learners for analysis and provides myriad additional ideas for teachers in French, German and English lessons. To conclude, we include a „Primula“ practical parts of **Abitha Ranganathan**’s MA thesis entitled „Anti-Bias Education Approaches to Visual Storytelling using Avatar: The Last Airbender“ which provides a useful framework for unpacking bias in film that can be used with secondary school learners.

Across all these contributions, one message emerges clearly: films and videos are not merely supplementary materials, but powerful pedagogical tools that can foster language development, critical thinking, and meaningful engagement with the world. Like Totò and Peppino, our learners – and we as educators – may sometimes navigate linguistic and cultural complexity with improvisation and creativity. Yet it is precisely this process of searching, experimenting, and striving to understand—*noio volevòn savuàr*—that makes learning both possible and profoundly human.

“A further thread running through this issue is the development of visual literacy - the need to realize that images, too, must be consumed with awareness. A fact that is perhaps not yet taken for granted even in our ‘image-driven society’.”

la responsabilità individuale, l'impegno civile. Nel contributo di **Chiara Falcone**, *Apprendimento linguistico e schermi: un percorso didattico tra letteratura, cinema e giustizia sociale*, le attività si appoggiano al libro e film *Como agua para chocolate* dove si discute per es. di tradizioni (e oppressioni) familiari o del desiderio di libertà giovanile. Entrambe le autrici evidenziano come accanto all'acquisizione di competenze linguistiche (rispettivamente in italiano e in spagnolo), si sviluppano anche competenze sulle diverse strategie narrative di un romanzo e di un film, sulla capacità di discutere e argomentare in una lingua straniera e sulla visual literacy. **Isciane Favre** propose par contre une métaréflexion sur la norme ou l'idée de norme linguistique: à partir de la question “« Tu veux parler comme un Français ? » » elle propose une étude sur les *représentations linguistiques dans les vidéos éducatives de FLE en contexte numérique*, en montrant comment les vidéos éducatives de FLE au format court sur les médias sociaux nous renseignent sur les représentations linguistiques des différents acteurs de l'enseignement-apprentissage du FLE.

“Films and videos are not merely supplementary materials, but powerful pedagogical tools that can foster language development, critical thinking, and meaningful engagement with the world.”



Fotogramma da “Totò, Peppino e... la malafemmina”, un'altra celebre scena: la dettatura della lettera. Fonte: Wikimedia Commons. Opera nel pubblico dominio. L'utente che ha caricato in origine il file è stato Ligabo di Wikipedia in italiano, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=29890373>

FILM LITERACY X SCIENTIFIC LITERACY INTRODUCING SCIENCE-BASED VIDEO ESSAYS TO EXPLORE FILM DESIGN IN ENGLISH LANGUAGE EDUCATION

Film literacy befähigt Lernende, sich eigenständig und kritisch mit Filmen in englischer Sprache auseinanderzusetzen. Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass Schüler*innen Schwierigkeiten haben, Filme als bewusst gestaltete Medienprodukte zu erkennen, die Fakten verzerren können. Um dieser Herausforderung im Englischunterricht zu begegnen, stellen wir einen Unterrichtsvorschlag vor, der *film literacy* mit *scientific literacy* verknüpft. Wir möchten damit Lernende befähigen, zu untersuchen, wie komplexe Themen in Filmen aus einer evidenzbasierten Perspektive dargestellt werden. Wir veranschaulichen diesen Ansatz anhand der Animationsfilme *Inside Out* (dt. Alles steht Kopf) und *Inside Out 2* (dt. Alles steht Kopf 2), welche die Komplexität von Emotionen in Kindheit und Jugend thematisieren. Im Unterrichtsvorschlag analysieren und produzieren die Lernenden wissenschaftlich fundierte Videoessays und werden so zu aktiven Teilnehmenden wissenschaftlicher Diskurse.

● Jan-Erik Leonhardt
| Technische
Universität
Braunschweig
Karoline Thorbecke
| Universität Bremen

Films in English language education: A short review

Research over the past decade has shown that films and online videos have become an integral part of adolescents' media consumption in Europe (most recently Külling-Knecht et al., 2024; mpfs, 2025). What is more, streaming services such as Netflix and Amazon Prime, as well as on-line video platforms like YouTube provide a major part of their content in English. Already in grade 6, 44 % of learners in Germany watch films in English; this number increases to 68 % in grades 8 and 10 (Leonhardt, 2024, p. 280). Consequently, English language education must equip learners with *film literacy*, i.e., the ability to autonomously and critically engage with English-language films. 'Critically' thereby refers to the ability to analyse films as cultural artefacts and their deliberate narrative and aesthetic design (Leonhardt, 2024; cf. also Viebrock, 2016b).

Publications on *film literacy* in English language education have so far focused

on developing competence models from a conceptual perspective and on creating practical teaching approaches (Blell et al., 2016; Henseler et al., 2011; Viebrock, 2016a). Only more recently, empirical research on *film literacy* has gained attention, yielding valuable insights into both teachers' perceptions and use of films as well as students' abilities to engage with films. Most notably, Paran and Duncan (2018) show that teachers are aware of the potentials of films for teaching literature in language education; however, teachers seem to focus more on the narrative level of films and less on their specific design elements such as camera work and editing. Bakken (2016) notes that many teachers tend to use films as truthful representations of history, people, and culture. These findings can further be substantiated by looking at the *film literacy* of secondary school learners, as researched by Leonhardt (2024) in a large-scale mixed-methods study (n=671). While learners are often able to follow the storyline, they demonstrate lower levels of competence in analysing

“Scientific literacy overlaps with film literacy particularly in the domain of critical competences and can support learners in deconstructing films and videos regarding the evidential basis of their representations.”

film-aesthetic design. What is more, they often mistake the film narrative for truth, thus not capturing films as consciously produced cultural artefacts.

In this article, we thus aim to connect the objective of *film literacy* with *scientific literacy*, which allows learners to critically scrutinize films from an evidence- and research-based perspective. We will then present a practical teaching approach in which learners contextualise films by viewing and producing a video essay. We elaborate this approach by drawing on two animated films by Pixar, *Inside Out* and *Inside Out 2*, which address emotional development and identity formation from childhood to adolescence, informed by insights from psychological and neuroscientific research.

Film literacy x scientific literacy

Film literacy is defined as the autonomous and critical engagement with films on both a receptive and productive level. Several models of *film literacy*, which largely remain conceptual, define competence areas serving this objective (for an overview of the most influential models, cf. Leonhardt & Römhild, 2026). In the following, we will refer to the model of *film literacy* proposed by Leonhardt (2024) as the first empirically substantiated model. Based on an exploratory factor analysis of test data and an evaluative qualitative content analysis of interview data, Leonhardt (2024) differentiates between several key areas of *film literacy*: First, to understand a film’s story, characters, and setting, learners need *narrative-aesthetic competences*. Second, to understand the specific design elements of a film – including camera angles and movement, music, and lighting –, learners need *film-aesthetic competences*. Learners must also be able to engage with films as cultural artefacts and understand (how) they are produced; Leonhardt (2024) subsumes this as *critical competences*. These competence areas are constantly interacting. Thus, analyses should especially focus on the interplay between narrative and film-aesthetic design. Third, the model

contains *language competences* for understanding language used in films and for discussing films. When analysing film design, students need to acquire correct technical terminology.

When films focus on scientific topics, the notion of *film literacy* can be combined with *scientific literacy*. *Scientific literacy* overlaps with *film literacy* particularly in the domain of critical competences and can support learners in deconstructing films and videos regarding the evidential basis of their representations. While *film literacy* is a concept that stems from English language education, *scientific literacy* is used mainly in the context of Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM), as well as in science communication. According to Alter (2025, p. 67), who brings together STEM subjects with film-based language teaching, *scientific literacy* refers to “the ability to understand scientific concepts, to critically engage with their media representations, to communicate clearly about science, to act reflectively, and to make informed decisions” (OECD, 2023, p. 40).

When defining *scientific literacy* from the perspective of science communication, however, a few additions are necessary. In the 1980s, *scientific literacy* was mainly conceptualised within a deficit model, assuming that the public lacked an adequate understanding of scientific research. Although this perspective has since been challenged, science communication is still sometimes framed as a process of “knowledge transfer”, particularly in films and videos (Boy et al., 2020), thereby obscuring learners’ active role in meaning-making. More recent publications also point to a paradigm shift towards approaches of



Prof. Dr. Jan-Erik Leonhardt works as an assistant professor at the department of Teaching English as a

Foreign Language at *Technische Universität Braunschweig*, Germany. His research focuses on teaching audio-visual texts, critical approaches to English language education, and science communication.



Dr. Karoline Thorbecke works at the department of Teaching English as a Foreign Language at *Universität*

Bremen, Germany. Her research interests include media education in the EFL classroom, critical approaches to English language education, and reconstructive foreign language research.

public engagement with science, which conceptualise non-scientists as partners encouraged to participate in scientific debates (Gantenberg & Jurack, 2024; Schäfer et al., 2020). Hence, promoting *scientific literacy* requires more than analytical deconstruction; learners must be actively engaged in the discourse, participating in discussions, reflections, and productions that allow them to interrogate both the scientific content and the ways it is communicated.

What is more, 'science' in English often refers only to the natural sciences, not the humanities and social sciences. Yet, science communication research emphasises that the humanities and social sciences are essential academic disciplines grounded in systematic inquiry (Gödecke, 2022). Therefore, *scientific literacy* should include all scientific disciplines, as the example used in this article will show. Consequently, this article includes two fields of scientific inquiry: film studies, which allow to deconstruct the design of films and videos, and neuroscience, which allows to critically engage with the key topics of the *Inside Out* films.

Video essays to promote film literacy and scientific literacy

English language education can be seen as a particularly suitable context for engaging with scientific content, as knowledge is frequently communicated and debated through media in English. Whereas Gödecke (in this volume) illustrates the analytic-deconstructive dimension of *scientific literacy* through her analysis of science communication strategies in a mini-series, this article highlights its critical-participative dimension by focusing on the learners' production of video essays.

Video essays are audio-visual texts of limited length that analyse films, cinematic practices, or filmmakers (McWhirter, 2015, p. 370). Typically, video essays are published on interactive and participatory platforms such as YouTube. They are thus characterised by discursivity and audience engagement that is also central

to both *film literacy* and *scientific literacy*. As part of digital fan and popular culture, video essays present a meaningful way of involving learners actively in scientific discourses.

Sendra (2020, p. 69) argues that producing a video essay is an inherently critical activity, which

claims a kind of film education that embraces practice as key to the theoretical enquiry, not so much to prepare aspiring filmmakers for the industry, but to produce reflexive and recursive scholarly work through artistic practice-based research. Criticality results then from a close engagement with and manipulation of the film medium [...].

By incorporating intertextual excerpts from other films or online videos, video essays position their creators within an ongoing critical and evidence-based discourse. Video essays hereby follow a clear argumentative framework, comprising an introduction, a summary of the film under analysis, a critical discussion based on selected scenes and supported by academic theories, and a conclusion or punchline. Thus, video essays enable a dual focus in classroom analysis, addressing both the evidential basis and aesthetic design of a film, and the video essay's own argumentative structure, language use, and aesthetic features (e.g., voice-over, background music).

While video essays have gained popularity in film studies, there is little evidence of their use in English language education so far. The following teaching proposal integrates video essays into film-based English language education, employing the format both as an analytical tool for film reception and as a productive task.

Inside Out – a teaching proposal fostering film literacy and scientific literacy

The target group for the teaching proposal consists of learners at CEFR level B2 and above (grade 11 and older). The proposal is based on two animated

films, *Inside Out* and *Inside Out 2*. *Inside Out* (2015) humorously explores the emotional world of its protagonist Riley during her childhood by personifying her core emotions Joy, Sadness, Anger, Fear, and Disgust. These emotions 'run' Riley's brain, depicted as a headquarter, and guide her thoughts, decisions, and responses. *Inside Out 2* (2024) continues the narrative into Riley's adolescence, introducing new emotions such as Anxiety and Embarrassment. While the films tell a fictional story, their design is rooted in neuroscience, psychology, and emotional theory (Keltner & Ekman, 2015). The films fictionalise how emotions play a central role in shaping perception, memory, and identity. For example, Sadness gradually influences Riley's thinking and memories by colouring her recollections in blue, illustrating how emotional states can shape memories. While the *Inside Out*-films have been praised for their emotional model, a focus on key emotions was necessary to fictionalise emotional theory. The depiction of memories in form of tangible, colour-coded orbs is necessarily simplified (Prost, 2016). To add suspense to the story, emotions are often displayed as more disruptive than research suggests. For example, Sadness is mainly presented as lethargic, whereas research shows sadness to be physiologically activating (Keltner & Ekman, 2015).

The objective of the teaching proposal is for learners to analyse the films from a research perspective (cf. info box 'target task'). The given target task can be accompanied by further pre- and while-viewing activities: To promote engagement with video essays, students can research video essays about their favourite films, analyse them in terms of structure and discourse markers, and compile these in a glossary to serve as a language scaffold for the target task. Additionally, learners can engage with *Inside Out* and sketch the main emotions featured in the film as characters, and speculate about what the film may be about. While-watching, learners can take notes on the story of Riley and her family, the depiction of the emotions in the film in comparison to their presumptions, and the depiction of Riley's brain as a headquarter.

Target task:

Design a video essay discussing the scientific accuracy of the animated film *Inside Out 2*.

Follow these steps:

1) After having watched *Inside Out*, watch this video essay by Nerdwriter1: <https://tinyurl.com/arpmy72>.

a) Outline the main arguments.

b) Analyse its key features as a video essay as well as these features' communicative purposes. Use the given analysis grid. You can amend the grid if necessary.

2) Watch *Inside Out 2*. Discuss: What are the key topics of the film that lend themselves to closer scientific analysis in a video essay?

3) Do research on psychological theory to substantiate your video essay. Create a glossary of the most important technical terms that you encounter.

You can start your research here:

a) This news article in TIME: <https://tinyurl.com/58r58fwx>

b) This comment in the British Journal of Psychiatry: <https://tinyurl.com/yrysbd25>

c) This video with Dacher Keltner, scientific consultant to the film: <https://tinyurl.com/yasvtdj3>

d) This video on Sigmund Freud's theory of psychoanalysis, which was neglected in the depiction of emotions in *Inside Out* according to the video essay you have watched: <https://tinyurl.com/yuxmpc2k>

4) Write a script for your video essay, making visible your main topic of discussion, your argument, and the scenes you want to discuss. Use the technical terms you have noted down earlier.

If you want to learn more about video essay writing, visit this website: <https://tinyurl.com/w5f9u635>

5) Film and edit your video essay.

6) Share your video essays. Based on the analysis grid, give feedback on both strengths and areas for improvement of each video essay.

Based on the given video essay in (1), the learners can discover the science behind the first film and how it has been fictionalised. An analysis grid for science communication texts can be used as a scaffold (cf. teaching taster in this issue). Most prominently, the video visualises abstract concepts – such as emotional theories – and substantiates its claims through intertextual references to scenes from *Inside Out*. The argument unfolds in a clear structure narrated by the editor, and the auditory design is supported by suspenseful background music that sustains attention.

In the following steps (2) to (5), the learners research, plan, film, and produce a video essay on *Inside Out 2*. They typically focus on the emotions during early puberty and how they are represented in the film. Differentiation can be implemented at the level of the product by allowing learners to choose between formats, such as writing a script only or producing an audio essay with voice-over and still images instead of a full video essay. Differentiation can also be offered in terms of content, for example by focusing on a single emotion in early puberty, or, for higher difficulty, by contrasting different psychological models. In addition, collaborative group work with clearly assigned roles, such as researcher, scriptwriter, narrator, or editor, provides further opportunities to accommodate different proficiency levels.

Programs such as *Clipchamp*, *Splice*, *Kinemaster*, or the relatively easy-to-learn editing program *iMovie* for MacOS/iOS

are suitable for editing (cf. also Leonhardt & Viebrock, 2021). As video essays usually make use of original scenes as well as background music, learners should be made aware of potential copyright issues especially if the essays are to be shared online. To reflect on the video essays that have been created in step (6), again the analysis grid for science communication texts can be used: Which strategies detailed in the grid have been used successfully, which ones could be added for an improved video essay?

Final considerations

Depictions of scientific topics in films and videos offer a promising entry point for fostering both *film literacy* and *scientific literacy* in English language education. In this article, a teaching proposal that deconstructs depictions of science in films has consequently been developed. The proposal draws on the films *Inside Out* and *Inside Out 2*. Learners first engage with a video essay on *Inside Out* to analyse the film, then create their own video essay analysing *Inside Out 2* – thus becoming active participants and creators of scientific discourse instead of passive recipients of scientific knowledge.

For implementation in English language classrooms, the proposal furthermore is designed to be adaptable, e.g., by providing more scaffolding on film analysis (for practical suggestions cf. Leonhardt & Viebrock, 2021). We thus encourage teachers to experiment with video essays as a means of integrating *film literacy* and *scientific literacy* in English language education.

While our teaching proposal has not been implemented in class and scientifically evaluated yet, it is based on recent studies into film-based language education. The teaching proposal, connecting *film literacy* with *scientific literacy*, hereby opens up a productive field for future research into film-based English language education, particularly regarding learners' critical engagement with scientific content, and how these competence areas can be promoted in the language classroom.

“Learners first engage with a video essay on *Inside Out* to analyse the film, then create their own video essay analysing *Inside Out 2* – thus becoming active participants and creators of scientific discourse instead of passive recipients of scientific knowledge.”

References

- Alter, G.** (2025). We Don't Quit, We Got Grit! Ada Twist, Scientist and Young Learners of English. In J.-E. Leonhardt & B. Viebrock (Eds.), *Popular Series in English Language Education* (pp. 65-78). Narr.
- Bakken, A.** (2016). When Teachers Talk About Films: An Investigation Into Some Aspects of English Teachers' Discursive Practices. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.2513>
- Bleil, G., Grünewald, A., Kepser, M., & Surkamp, C.** (Eds.). (2016). *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Boy, B., Bucher, H.-J., & Christ, K.** (2020). Audiovisual Science Communication on TV and YouTube: How Recipients Understand and Evaluate Science Videos. *Frontiers in Communication*, Volume 5 - 2020. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.608620>
- Gantenberg, J., & Jurack, E.** (2024). Go for it! - Potenziale für die Umsetzung von Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften. In G. Gödecke & A. Grünewald (Eds.), *Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften. Grundlagen, Konzepte, Anwendungen* (pp. 9-26). wbv.
- Gödecke, G.** (2022). Wissenschaftskommunikation über die Fremdsprachendidaktik – erste Annäherungen an ein neues Gegenstandsfeld. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(2), 211-233. https://dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2022/Heft_ZFF_2_2022_Goedecke.pdf
- Henseler, R., Möller, S., & Surkamp, C.** (2011). *Filme im Englischunterricht: Grundlagen, Methoden, Genres*. Klett.
- Keltner, D., & Ekman, P.** (2015). The Science of 'Inside Out'. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2015/07/05/opinion/sunday/the-science-of-inside-out.html>
- Külling-Knecht, C., Waller, G., Willemse, I., Deda-Bröchin, S., Suter, L., Streule, P., Settegrana, N., Jochim, M., Bernath, J., & Süß, D.** (2024). JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2018/JAMES_2024_DE.pdf
- Leonhardt, J.-E.** (2024). *Film Literacy im Englischunterricht: Eine Mixed-Methods-Studie zur Erhebung der Kompetenzen von Lernenden der Sekundarstufe I*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-70373-1>
- Leonhardt, J.-E., & Römhild, R.** (2026). *Filme im Fremdsprachenunterricht*. Narr. DOI: <https://doi.org/10.24053/9783381134625>
- Leonhardt, J.-E., & Viebrock, B.** (2021). Kreativ und digital: App-Einsatz im filmbasierten Fremdsprachenunterricht. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Eds.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (pp. 70-82). Beltz Juventa.
- McWhirter, A.** (2015). Film criticism, film scholarship and the video essay. *Screen*, 56(3), 369-377. <https://doi.org/10.1093/screen/hjv044>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest** (mpfs). (2025). *JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Retrieved 26.11.2025 from https://mpfs.de/app/uploads/2025/11/JIM_2025_PDF_barrierearm.pdf
- OECD.** (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing.
- Paran, A., & Duncan, S.** (2018). Snapshots of Reality: How Teachers Use Film in the Language and Literature Classroom. In E. Domínguez Romero, J. Bobkina, & S. Stefanova (Eds.), *Teaching literature and language through multimodal texts* (pp. 1-21). Information Science Reference.
- Prost, E.** (2016). Inside Out: Life of the Mind. *Queen's Quarterly*, 123(2), 242-255.
- Schäfer, M. S., Kessler, S. H., & Fährnrich, B.** (2020). Analyzing science communication through the lens of communication science: Reviewing the empirical evidence. In A. Leßmöllmann, M. Dascal, & T. Gloning (Eds.), *Science Communication* (pp. 77-104). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110255522-004>
- Sendra, E.** (2020). Video essays: Curating and transforming film education through artistic research. *International Journal of Film and Media Arts*, 5(2), 65-81. <https://doi.org/10.24140/ijfma.v5.n2.04>
- Viebrock, B.** (Ed.). (2016a). *Feature Films in English Language Teaching*. Narr.
- Viebrock, B.** (2016b). Fostering Film Literacy in English Language Teaching. In B. Viebrock (Ed.), *Feature Films in English Language Teaching* (pp. 13-30). Narr.

TRANSMISSION DES SAVOIRS DANS DES SÉRIES FRANÇAISES : ANALYSE DE LA MINI-SÉRIE *GÉNÉRATIONS CARBONE* EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT DU FLE

This article examines the mini-series *Générations Carbone* (TV5Monde+ 2024) as a vehicle for science communication in French as a foreign language (FFL) teaching. Through short, humorous narratives, the series makes complex ecological issues accessible. The analysis is based on a framework developed specifically for this study, combining narrative, (audio-)visual, and reflective dimensions. It highlights the series' potential to foster the development of scientific literacy, series/serials literacy, and foreign-language communicative competence in French language teaching.

● Georgia Gödecke
| Université de Brême



Dr Georgia Gödecke est postdoctorante à l'Université de Brême en didactique des langues romanes. Depuis février 2024, elle prépare son habilitation sur le thème de la communication scientifique en didactique des langues étrangères.

Introduction

L'un des objectifs centraux de la communication scientifique est de transmettre, de manière compréhensible et adaptée aux publics ciblés, des contenus scientifiques qui soulèvent des questions de société (cf. WR 2021: 9). De plus en plus, des formats numériques tels que les podcasts, les films ou les séries remplissent cette fonction. En didactique des langues étrangères, la question se pose également de savoir comment les apprenant.e.s peuvent accéder à des thèmes complexes, scientifiques ou sociaux, à travers des formats qui s'appliquent à reproduire le quotidien.

Dans ce contexte, cet article analyse la manière dont la mini-série française *Générations Carbone* (TV5monde+ 2024) met en scène de tels contenus. Composée de six épisodes, elle aborde des questions écologiques fondamentales – de la pollution au recyclage – tout en intégrant des dimensions personnelles et familiales. Elle fait ainsi référence aux objectifs de

développement durable (notamment les ODD 12 et 13; cf. Nations Unies, s. d.). En mobilisant à la fois l'humour et l'émotion, la série met en lumière les contradictions des comportements face aux enjeux climatiques et environnementaux et donne à voir différentes perspectives selon les générations, des baby-boomers à la génération Z.

En tant que ressource audiovisuelle extrascolaire non conçue à des fins didactiques, *Générations Carbone* constitue un support particulièrement pertinent pour l'enseignement du français (à partir de la 4^e année d'apprentissage), car elle permet d'articuler apprentissages linguistiques, culturels et thématiques. Une analyse qualitative de scènes sélectionnées, fondée sur un schéma d'analyse spécifiquement élaboré pour cette étude, permet d'identifier des stratégies de transmission des savoirs, telles que le *storytelling*, l'identification, la narration dialoguée ou encore la mise en scène de controverses. Sur cette base, des pistes didactiques sont proposées

afin de montrer comment cette analyse peut contribuer au développement de la *scientific literacy* (cf. OECD 2019) et de la *series_serials literacy* (cf. Leonhardt & Viebrock 2025: 24–30).

1. Communication scientifique, *scientific literacy* et *series_serials literacy*

La communication scientifique désigne l'ensemble des formes de transmission des connaissances scientifiques au sein de la société, dans les médias et dans l'espace public (cf. Schäfer et al. 2015: 13). Longtemps fondée sur un modèle du déficit – postulant un manque de connaissances chez les citoyen-ne-s et une transmission unilatérale –, elle s'inscrit aujourd'hui davantage dans des approches dialogiques et participatives (cf. Gantenberg & Jurack 2024: 12–13). Dans ce contexte, la notion de *scientific literacy* gagne en importance: d'abord conçue comme une compétence de base en sciences naturelles (cf. OECD 2019), elle est désormais comprise comme la capacité à comprendre des informations scientifiques, à les évaluer de manière critique et à participer aux débats de société (cf. Costa & Mendel 2016). En didactique des langues étrangères, elle renvoie en outre à la capacité de participer, dans la langue cible, à des discours portant sur des questions sociétales et scientifiques.

Dans la mesure où ces questions sont de plus en plus médiatisées à travers des formats audiovisuels (documentaires, vidéos explicatives, séries), leur compréhension constitue elle-même une condition de la capacité de jugement. Les médias ne se contentent pas de transmettre des savoirs: ils les mettent en forme et en scène. C'est à ce niveau qu'interviennent la *film literacy* et la *series_serials literacy*, entendues comme la capacité à décoder des textes audiovisuels, à en analyser les procédés de mise en scène et à réfléchir à leur rôle dans la construction des savoirs (cf. Leonhardt 2024: 392; Leonhardt & Viebrock 2025: 25). Le modèle empirique de Leonhardt (2024) distingue deux domaines de compétence – «film as film» et «film as story», repris dans le modèle de Leonhardt & Viebrock (2025) sous les notions de «serial narration» et «serial composition», et englobant des compétences narratives, esthétiques et critiques.

« Une analyse qualitative de scènes sélectionnées, fondée sur un schéma d'analyse spécifiquement élaboré pour cette étude, permet d'identifier des stratégies de transmission des savoirs, telles que le *storytelling*, l'identification, la narration dialoguée ou encore la mise en scène de controverses. »

On distingue les *séries* épisodiques, caractérisées par des épisodes relativement autonomes, et les *serials* à narration continue, fondés sur une progression narrative au long cours.¹ La *series_serials literacy*, qui recoupe en partie la *film literacy*, implique en outre des connaissances spécifiques liées à la logique sérielle (développement des personnages, structure des épisodes, gestion des attentes du public; cf. Leonhardt & Viebrock 2025: 24). Pour l'enseignement des langues étrangères, les séries dites de «qualité» se prêtent particulièrement à cet usage en raison de leur complexité narrative, de leurs thématiques actuelles, de leurs personnages pluriels et de leurs formes esthétiques innovantes (cf. Henseler & Möller 2017). Les mini-séries telles que *Générations Carbone* regroupent ces caractéristiques dans des épisodes compacts et dramaturgiquement condensés.

Les trois concepts – communication scientifique, *scientific literacy* et *series_serials literacy* – offrent ainsi un cadre complémentaire pour analyser les médias audiovisuels en didactique des langues étrangères. Ils permettent de penser conjointement la compréhension, la mise en récit et l'évaluation des savoirs scientifiques et sociétaux, et visent à développer chez les apprenant-e-s une approche réflexive des séries en tant que médias de transmission des savoirs.

¹ *Générations Carbone* relève ainsi du modèle des séries épisodiques, dans la mesure où les épisodes, bien que reliés par des thématiques communes, restent largement autonomes (voir chapitre d'analyse 3).

2. Schéma d'analyse pour des textes audiovisuels de communication scientifique en langue étrangère

Le schéma d'analyse développé² constitue un outil pour l'enseignement des langues étrangères, en soutenant les enseignant-e-s dans la sélection et la préparation didactique de textes scientifiques audiovisuels, la conception de tâches d'apprentissage axées sur les compétences, ainsi que la planification et l'évaluation de processus d'apprentissage réceptifs, productifs et réflexifs. Sur le plan analytique, le schéma vise à structurer les stratégies de transmission des savoirs dans les formats audiovisuels et à mettre en évidence la logique de conception et le potentiel didactique. Il prend en compte des procédés narratifs, linguistiques, (audio-)visuels et interactifs, ainsi que des dimensions réflexives et éthiques.

Les catégories ont été développées dans un processus analytique et herméneutique : des formes de communication typiques – telles que le *storytelling*, les métaphores visuelles, la multimodalité ou la mise en scène de la factualité – ont été identifiées de manière inductive à partir de l'analyse du matériel (cf. *text mapping* selon Leonhardt 2024), puis mises en relation avec des concepts de communication scientifique, de la *scientific literacy* et de la *series_serial literacy*.

S'inspirant de Leonhardt & Viebrock (2025), la grille intègre des dimensions narratives, cinématographiques et esthétiques, ainsi que critiques et réflexives, sans les considérer comme des domaines distincts. Les catégories peuvent être combinées de manière flexible : il ne s'agit pas d'un système de classification rigide, mais d'un outil heuristique permettant d'analyser les caractéristiques cinématographiques et linguistiques ainsi que les processus de réception et de réflexion pertinents pour l'enseignement.

Chaque stratégie est associée à des exemples, des fonctions et des repères didactiques, permettant une exploitation ciblée des médias audiovisuels comme objets et supports de savoirs et contribuant au développement de la *scientific literacy* et de la *series_serials literacy*.

En complément, l'autrice, scénariste et réalisatrice Laura Ghazal a été intégrée au processus d'analyse à travers un questionnaire³ (douze questions directrices, réponses écrites et audio, 2 décembre 2025).

Ses réponses éclairent les intentions, les choix dramaturgiques et les stratégies de transmission et ont été prises en compte dans l'interprétation. La combinaison d'une analyse filmique systématique et de cet apport permet ainsi une double perspective : elle met en relation la mise en scène des savoirs avec les intentions narratives et esthétiques de leur production.

3. Analyse : stratégies de médiation des savoirs dans la série *Génération Carbone*

La mini-série *Génération Carbone* (TV-5Monde+), produite dans une perspective de sensibilisation aux enjeux environnementaux, constitue l'objet de l'analyse. Composée d'épisodes d'environ cinq minutes, elle permet d'illustrer les catégories de la grille et leur applicabilité didactique :

1. *Garde tes poubelles* : une influenceuse lance un défi de ramassage des déchets qui devient viral et se transforme pour elle en une obsession dangereuse.
2. *Jour de permis* : un père, qui donne sans cesse des leçons à son fils, doit de manière inattendue passer lui-même une « épreuve de conduite » écologique.
3. *Quand elle frappe à la porte* : une mère s'informe sur les funérailles durables afin de montrer à sa fille qu'elle prend la responsabilité écologique au sérieux.
4. *Chewing-gum* : un jeune homme rencontre son match sur une application de rencontres et réalise que leurs positions en matière de protection de l'environnement ne sont pas aussi compatibles.
5. *Bébé carbone* : un jeune couple cherche des moyens de réduire l'empreinte carbone de son bébé sans devoir bouleverser complètement son mode de vie.
6. *Les éco-blasés* : lorsque la participante la plus âgée d'un groupe climatosceptique change

² Le schéma d'analyse a été élaboré conjointement avec Karoline Thorbecke et Jan-Erik Leonhardt (cf. leur contribution dans ce numéro). Il peut être utilisé aussi bien par les élèves que par les enseignant-e-s ; la version enseignant-e comporte une colonne supplémentaire intitulée « pistes didactiques ». Le schéma d'analyse est disponible en trois langues : <https://babylonia.online/index.php/babylonia/article/view/1443/1840>

³ Disponible en ligne : https://www.dropbox.com/scl/fi/ybe6djf0r00avzh09d9pk/Leitfaden_Entretien-G-n-rations-Carbone.pdf?rlkey=na9y5gscibxjywobdk0fu-78v&st=8ak30k3n&dl=0

d'avis, elle est exclue du groupe malgré des arguments convaincants.

Au niveau des stratégies narratives, la série repose sur un *storytelling* qui traduit des enjeux écologiques complexes en micro-drames ancrés dans le quotidien. Les contenus scientifiques et sociétaux ne sont pas abordés de manière abstraite, mais rendus émotionnellement perceptibles à travers des situations concrètes et des choix individuels. Dans *Bébé carbone*, par exemple, l'empreinte carbone est mise en scène comme le dilemme personnel de jeunes parents, illustrant la manière dont des contenus spécialisés peuvent être rendus accessibles de façon intuitive.

À cet égard, l'humour joue un rôle central. Ghazal le décrit comme une « arme redoutable » (voir question A.1) pour aborder des thèmes climatiques sensibles. Il fonctionne comme un procédé narratif de distanciation : il déjoue les attentes, introduit de la légèreté et ouvre des espaces d'identification, sans adopter un ton moralisateur (« Je ne braque pas, je ne moralise pas », voir A.4), ce qui permet en contexte didactique de faciliter l'engagement des apprenant-e-s et d'ouvrir des espaces de discussion moins normatifs. *Jour de permis* illustre ce procédé à travers la métaphore ludique du « permis écologique », qui esquisse en même temps un « avenir souhaitable » (voir B.6). Plus largement, des ruptures d'attente structurent le récit, comme dans *Les éco-blasés*, où le personnage le plus âgé adopte la position la plus progressiste.

Les personnages constituent un vecteur central de transmission. Selon Ghazal, celle-ci ne peut réussir que si l'identification est possible : les personnages sont « ancrés dans notre réalité » (voir B.7), tels que l'influenceuse, le père dépassé, le jeune couple ou encore la senior climatosceptique, qui reflètent des rôles et des dilemmes familiaux et relient le quotidien aux défis sociétaux. Les ambivalences mises en scène ouvrent des espaces de discussion (« Je souhaite avant tout qu'on puisse dialoguer ! », voir B.5) – un potentiel particulièrement pertinent pour des activités d'interprétation et de débat en classe.

Sur le plan linguistique, la série privilégie des dialogues proches des usages courants et intègre des formes contemporaines

(chats, émojis, hashtags), ce qui facilite l'accès à des discours ancrés dans des contextes sociaux contemporains. Comme l'explique Ghazal, la formulation linguistique vise délibérément à susciter un maximum d'identification : « J'essaie toujours que mes personnages parlent comme ils parleraient dans la vie » (voir question B.9). Le langage spécialisé n'apparaît que ponctuellement, mais il joue alors un rôle dramaturgique. Dans *Bébé carbone*, un dialogue culmine ainsi dans l'apparition inattendue d'un terme très technique (« polybromodiphéniléther »), que Ghazal décrit comme un « petit électrochoc » (voir B.9). Ces changements de registre marquent des moments de savoir, créent un effet de surprise et ancrent des contenus scientifiques dans une communication quotidienne, sans nuire à la crédibilité des personnages.

« Au niveau des stratégies narratives, la série repose sur un *storytelling* qui traduit des enjeux écologiques complexes en micro-drames ancrés dans le quotidien. »

En ce qui concerne les stratégies (audio-) visuelles, la série utilise des images et des sons clairs et épurés pour rendre les contenus visuellement accessibles. Des métaphores visuelles, des compositions symboliques et des éléments multimodaux – tels que des incrustations à l'écran (par exemple « Un aller-retour Paris–New York en avion équivaut à 2,5 tonnes de CO₂ par passager » dans *Bébé carbone*) ou des effets sonores ciblés – structurent l'attention du public et condensent les informations.

Ceci est particulièrement frappant dans *Chewing-gum* : dans cet épisode, la focalisation sur les déchets (caméra au niveau des pieds) guide la perception et place la thématique écologique au centre du récit.

Au niveau réflexif, les épisodes relient des débats sociaux à des décisions quotidiennes (consommation, mobilité, recyclage ou communication numérique). Les fins ouvertes créent des ambivalences morales et incitent à réfléchir à la responsabilité individuelle, ce qui peut, en classe, être exploité à travers des activités de prise de position ou de débat. Des références intertextuelles – notamment à la culture des réseaux sociaux – situent la série dans des récits sociaux contemporains.

« *Générations Carbone* se présente ainsi comme une « invitation » : elle suscite l'intérêt, crée un accès émotionnel et prépare la réception de contenus scientifiques plus approfondis – en particulier pour les publics fatigués ou réticents face aux discours climatiques. »

La dimension culturelle et générationnelle des thèmes écologiques joue également un rôle structurant. *Quand elle frappe à la porte* montre comment les questions de durabilité s'intègrent aux routines familiales ; *Chewing-gum* illustre les négociations intragénérationnelles au sein de la génération Z. La série traite globalement du thème de la réconciliation entre les générations et culmine symboliquement dans le dernier épisode *Les éco-blasés*, lorsqu'une femme âgée s'adresse activement à de jeunes militant-e-s pour le climat. Cet acte symbolique met l'accent sur la capacité de dialogue social et le changement de perspective.

Enfin, la série s'inscrit dans une dynamique de « retour scientifique » : bien que conçue sans accompagnement académique, elle est reprise par des chercheur-e-s après sa diffusion. Ghazal décrit son approche comme une « première

marche » (B.5). *Générations Carbone* se présente ainsi comme une « invitation » : elle suscite l'intérêt, crée un accès émotionnel et prépare la réception de contenus scientifiques plus approfondis – en particulier pour les publics fatigués ou réticents face aux discours climatiques. Le fait que des chercheur-e-s utilisent des extraits de *Générations Carbone* (ou de la deuxième mini-série de Ghazal, *Là-haut sur la montagne*, TV5Monde+ 2025) pour introduire leurs propres colloques et séminaires (A.2) confirme son potentiel en tant que moyen de communication réflexif. La série a ainsi un impact non seulement sur le public, mais aussi sur les discours scientifiques – un double effet rare et particulièrement significatif.

4. Perspectives didactiques pour l'enseignement du français

Le travail didactique mené autour de *Générations Carbone* s'appuie sur les procédés narratifs et esthétiques mis en évidence dans l'analyse : d'une part, une perception globale, orientée vers l'expérience, et, d'autre part, une approche cognitive et analytique visant à rendre ces procédés conscients (cf. Decke-Cornill & Luca 2007 ; Leonhardt & Viebrock 2025 : 25). Pour l'enseignement des langues étrangères, cette seconde approche est particulièrement centrale pour une exploitation didactique ciblée, car elle permet aux apprenant-e-s d'analyser de manière différenciée les mises en scène du savoir dans les textes audiovisuels et de les traiter sur le plan langagier, en développant des compétences d'interprétation et d'évaluation critique.

Sur cette base, et en s'appuyant sur les pistes didactiques issues de la grille d'analyse, un matériel pédagogique (niveau B1/B1+) a été élaboré autour de l'épisode *Garde tes poubelles*. Celui-ci articule le développement de la *scientific literacy*, de la *series_serials literacy* et de la compétence de communication en langue étrangère. Les apprenant-e-s sont amené-e-s à identifier les savoirs environnementaux mis en scène dans l'épisode, à analyser les stratégies narratives et audiovisuelles par lesquelles ces savoirs sont transmis (notamment le recours à l'humour, les ruptures d'attente et la mise en scène des réseaux sociaux, mises en évidence dans l'analyse), et à adopter une posture réflexive et critique vis-à-vis des

messages proposés. Ces activités visent ainsi à développer une compréhension critique des liens entre savoir scientifique, mise en récit médiatique et enjeux sociétaux, en amenant les apprenant-e-s à identifier, contextualiser et évaluer des informations scientifiques intégrées dans des formats narratifs audiovisuels.

Les tâches proposées accompagnent des apprenant-e-s du secondaire dans l'exploration et la réflexion critique sur des enjeux écologiques et sociétaux à travers un format médiatique accessible. Un exemple de mise en œuvre didactique, comprenant un commentaire didactique et méthodologique ainsi qu'une fiche de travail, est proposé dans un *Teaching Task* associé à cet article.⁴

5. Conclusion et perspectives

L'application du schéma d'analyse met en évidence son potentiel comme outil didactique pour la didactique des langues étrangères : il permet de saisir systématiquement des principes centraux de la communication scientifique audiovisuelle et de les rendre exploitables pour la planification de l'enseignement. L'analyse montre ainsi que *Générations Carbone* mobilise une combinaison riche de stratégies narratives, visuelles et réflexives pour rendre des contenus scientifiques et sociaux compréhensibles et accessibles sur le plan émotionnel. Des questions écologiques et sociales complexes y sont transformées en récits courts et humoristiques qui invitent à la réflexion, sans prétendre se substituer à une expertise scientifique.

En tant que média audiovisuel destiné à des apprenant-e-s de français de niveau B1/B1+ environ, la mini-série offre de nombreuses opportunités d'apprentissage. Elle articule des objectifs linguistiques, culturels et thématiques, encourage une approche réfléchie des mises en scène multimodales du savoir et contribue au développement de la *scientific literacy*, en particulier en permettant aux apprenant-e-s d'identifier, d'interpréter et d'évaluer des contenus scientifiques intégrés dans des récits audiovisuels, et de la *series/serials literacy*. C'est notamment la combinaison de la narration, de l'humour, des moyens visuels et d'espaces de réflexion ouverts qui fait de cette série un exemple de la manière dont des

récits fictifs peuvent aborder des thèmes complexes sans adopter un ton prescriptif ou moralisateur.

Pour la didactique des langues étrangères, ces résultats ouvrent des perspectives pour des formats d'apprentissage productifs : les apprenant-e-s pourraient, par exemple, concevoir leurs propres storyboards, micro-épisodes ou essais vidéo et ainsi créer eux-mêmes des récits sur des thématiques scientifiques. Des recherches empiriques futures pourraient examiner les processus de compréhension et de réflexion que de tels dispositifs initient en classe de langue, soulignant le potentiel des mini-séries fictives comme supports de transmission des savoirs et de discussion participative.

⁴ <https://www.dropbox.com/scl/fi/tl2v1so-54cusvrc0sfnn/Teaching-Taster.pdf?rlkey=312k4pbps6fhdeil6430eu8gf&st=zmjcg54b&dl=0>

Références

- Costa, R., & Mendel, I. (2016). Zwischen Anpassung und Widerstand: Critical science literacy in der Wissensgesellschaft. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 28, 1-9.
- Decke-Cornill, H., & Luca, R. (2007). Filmanalyse und/oder Filmleben? Zum Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt. In H. Decke-Cornill & R. Luca (Eds.), *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche* (pp. 11–30). kopaed.
- Gantenberg, J., & Jurack, E. (2024). Go for it! – Potenziale für die Umsetzung von Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften. In G. Gödecke & A. Grünwald (Eds.), *Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften. Grundlagen, Konzepte, Anwendungen* (pp. 9–26). wbv.
- Henseler, R., & Möller, S. (2017). Previously on. Mit TV-Serien narrative Kompetenz und Spracherwerb fördern. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 146(2), 2–9.
- Leonhardt, J.-E. (2024). *Film literacy im Englischunterricht. Eine mixed-methods-Studie zur Erhebung der Kompetenzen von Lernenden der Sekundarstufe I*. Springer.
- Leonhardt, J.-E., & Viebrock, B. (2025). *Popular series in English language education*. Narr Francke Attempto.
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/04/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_d1c359c7/b25efab8-en.pdf
- Schäfer, M., Kristiansen, S., & Bonfadelli, H. (2015). Wissenschaftskommunikation im Wandel: Relevanz, Entwicklung und Herausforderungen des Forschungsfeldes. In M. Schäfer, S. Kristiansen, & H. Bonfadelli (Eds.), *Wissenschaftskommunikation im Wandel* (pp. 10–42). Herbert von Halem.
- TV5Monde+ (2024). *Générations Carbone* [TV Séries]. <https://www.tv5mondeplus.com/fr/series/comedie/generations-carbone>
- TV5Monde+ (2025). *Là-haut sur la montagne* [TV Séries]. <https://www.tv5mondeplus.com/fr/series/comedie/la-haut-sur-la-montagne>
- United Nations. (s. d.). *Sustainable development goals*. <https://sdgs.un.org/goals>
- Wissenschaftsrat (WR). (2021). *Wissenschaftskommunikation. Positionspapier*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/9367-21.pdf?__blob=publicationFile&v=4

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=DjptNQt4QhQ> 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 ELLE*, 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. »

USING SHORT FILMS AND CLIPS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS TO RAISE AWARENESS ON LANGUAGE DIFFICULTIES

Negli ultimi anni si è registrato un notevole aumento del numero degli studenti con difficoltà linguistiche. Queste hanno un impatto sullo sviluppo infantile a vari livelli e rendono le classi significativamente più eterogenee. Alla luce di quanto sopra, l'obiettivo di questo articolo è evidenziare le lezioni di lingua straniera come un'opportunità promettente per sensibilizzare sulle difficoltà linguistiche il pubblico generale. Si sostiene che il materiale autentico, come sono i cortometraggi e i video, creato da enti scientifici e istituzioni ufficiali, possa contribuire a importanti risultati di apprendimento. Inoltre, tale materiale è possibile coinvolgere gli studenti nel processo di apprendimento, aumentando contemporaneamente la loro consapevolezza di importanti situazioni reali, come il vivere con una difficoltà linguistica, che spesso vengono trascurate.

● Evangelia Kyritsi
| National and
Kapodistrian
University of Athens



Dr Evangelia Kyritsi is a clinical linguist at the National and Kapodistrian University of Athens and holds a

BA in English Language and Literature. Her research interests include language development and disorders, foreign language learning and teaching, deafness, education, and social justice.

Defining language difficulties

A common issue of concern in the past few years is the growing number of students with language difficulties, particularly after the COVID-19 pandemic (American Speech-Language-Hearing Association, ASHA, 2023). These students represent a very heterogeneous population and cover two broad categories (Paradis et al., 2021), which are briefly described below.

The first category consists of children with neurodevelopmental disorders, such as developmental language disorder (DLD), autism spectrum disorder (ASD), deafness, speech sound disorder (SSD), attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) (Bishop et al., 2017). In the case of DLD, language difficulties cannot be attributed to a medical condition and they emerge early in childhood, affecting receptive and/or expressive language skills but also other domains of child development. In children with other neurodevelopmental disorders, language difficulties

can also affect language comprehension and/or production but these are associated with a medical condition (e.g. deafness, ADHD, Down syndrome). It is worth noting that a common characteristic across different neurodevelopmental disorders is the significant variability in the child's profile of strengths and weaknesses. Further, the distinction between various neurodevelopmental disorders is not always an easy issue and there can be comorbidity between different disorders (i.e., a child might have both DLD and ADHD).

Among the various neurodevelopmental disorders, deafness is a particularly interesting case because it is related to a considerably heterogeneous population (Marschark & Spencer, 2015). Students with hearing loss vary greatly with respect to 1) degree of hearing loss (mild, moderate, severe, profound), 2) age of hearing loss onset (prelingual, postlingual), 3) type of hearing loss (sensorineural, congenital), 4) hearing status of parents (deaf vs. hearing), 5) sign language

use and proficiency, 6) preferred mode of communication, 7) sense of identity (Deaf, deaf, hearing, hard-of-hearing). All these factors impact considerably on child development in general and particularly on child language development. Further, a common finding in relevant studies is that deaf students face significant language challenges with spoken language and, by extension, with written language (Lederberg et al., 2023). In fact, it has been argued that 'language delay is the hallmark of deafness' (Musselman, 2000). In addition, deafness can also co-occur with another neurodevelopmental disorder, such as DLD (Hardman et al., 2023).

The second category of children with language difficulties includes those who come from an ethnic-minority background (e.g. Albanian-speaking or Chinese-speaking children raised and educated in Greece). These children often learn the majority language as a foreign language and they may lack a fully developed home language (Paradis et al., 2021). In such cases, children can be caught between two linguistic worlds without fluency in either. In the educational context, these learners are a distinct student population, facing unique challenges and calling for special attention and differentiated pedagogical approaches. The situation becomes even more complicated in terms of assessment, diagnosis and treatment when these two possibilities co-exist, i.e. when a child from an ethnic-minority background also has a neurodevelopmental disorder affecting language and communication (Paradis et al., 2021).

In published literature, a range of terms has been used to refer to children with the characteristics described in the previous paragraphs. For example, some common terms are 'language disability', 'language impairment', 'language disorder'. In addition, the use and distinction of terms such as 'speech', 'language' and 'communication' has also created some confusion both in the bibliography and in clinical practice. More recently, in line with Bishop et al. (2017), the term 'speech, language and communication needs' (SLCN) has been used as an umbrella term that encompasses both children who have language difficulties linked to a neurodevelopmental disorder and minority-language children. In this article, the term SLCN is used.

"Without proper intervention, language difficulties can have a lasting effect on the individual's life."

One last point that is worth noting is that SLCN can affect child development in multiple ways (Botting et al., 2016; Charman et al., 20015; Yew & O'Kearney, 2013). At school, these learners may have language deficits affecting receptive and/or expressive ability. These may be pronounced and get diagnosed early but they may also fall close to typical ranges and get diagnosed later in childhood or even adolescence, when the difference from peers becomes more noticeable or when they affect other critical domains of child development, such as academic progress, psychosocial development (e.g. peer relationships and friendships, self-efficacy), employment, independence, quality of life. Child language difficulties can also influence family life, a possibility that can be avoided through family intervention approaches (Law et al., 2019). In sum, without proper intervention, language difficulties can have a lasting effect on the individual's life.

In view of the above, one can understand that language difficulties cover a broad spectrum of cases. This has important implications for language both on a theoretical level (definitions, assessment, diagnosis) and on an educational level (needs analyses, teaching approaches and practices). It also has important societal implications. As argued above, each student with SLCN has a unique profile. At the same time, the number of children with SLCN is growing and, as there is a tendency for mainstreaming and inclusion worldwide, classes progressively become more heterogeneous. Therefore, it is of utmost importance that the general public is generally aware of the many factors that define language (e.g. communication tool, foundation of literacy, identity, index of mental health and well-being), the various implicit and

Video	Scientific body	Recommended level
Think language, think DLD https://youtu.be/MU1inVSISFo?si=djbRniA5qtoCRINZ	RADLD	A2, B1, B2
The hidden disorder: Understanding DLD https://youtu.be/9b7Xp_OJOoU?si=uvxK6C3t8PD0U1Gh	RADLD	B2, C1, C2
What is autism? https://youtu.be/Lk4qs8jGN4U?si=Hjh2f3joQwj-XbIO	National Autistic Society	A2, B1, B2
What is autism? https://youtu.be/MTW7H5UQ8Ts?si=lyA_WZMkvvFk5Yje	American Psychiatric Association	B2, C1, C2
Tips for teaching deaf children with a mild hearing loss https://youtu.be/jylb7TDn2Tk?si=lzXIE0E0VbNqcS45	National Deaf Children's Society	B1, B2
Discover Gallaudet University https://youtu.be/vdBS-vpHMh4?si=Se5pGY_l-fU4f1-D	Gallaudet University	University students C1, C2
The words of silence https://archive.ert.gr/92523/	Documentary in Greek, created by Greek director Loukia Rikaki	Greek-language learners at C1, C2 levels

Table 1

Films on language difficulties that can be used in FL classes

explicit manifestations of language difficulties, and the challenges of growing up with a language difficulty both for monolingual and for minority-language children.

Films and clips on language difficulties

One effective way to raise awareness on the aforementioned topics is through films and short clips, which are often used in foreign language classes (Herrero & Vanderschelden, 2019; Pavithra & Gandhimathi, 2024; Pannatier & Bétrancourt, 2024; Sert & Amri 2021). Especially when these are designed by scientific bodies and official institutions, then they can really contribute towards that direction. Table 1 includes a few such videos, mostly in English, but depending on the video, the language settings can be changed. These videos, of course, are also worth using in the mainstream language arts classroom.

For example, the film titled *Think language, think DLD*, hosted at the website of RADLD (Raising Awareness of

Developmental Language Disorder), provides useful information not only on the language characteristics of children with DLD but also on the difficulties they may face with respect to written language and psychosocial development. Similarly, another video by the same body, titled *The hidden disorder: Understanding developmental language disorder*, gives a more in-depth understanding of DLD through the personal narratives of an adolescent, his teacher, his speech and language therapist and his mother. Similar videos exist for autism spectrum disorder and for deafness. For instance, the clip *What is autism*, created by the National Autistic Society, presents typical characteristics of ASD, which include communication difficulties. Likewise, the National Deaf Children's Society has created a short film for teachers, which provides advice on how to teach a deaf child with a mild hearing loss.

Films and clips are usually short and concise so that they can be most effective and convey core information as briefly as possible. Yet, longer films also exist. For example, the Greek film *The words of silence* (Τα λόγια της σιωπής) is a highly

Video	Task	Level	Language skill
1	"Literacy floats on a sea of talk". Write an essay on the above statement.	C1, C2	Writing
	While watching the video, make a list of phrases describing a difficulty.	A2, B1, B2	Listening or Reading (Depending on whether subtitles are activated)
	After watching the video, describe its content to a friend who would like to know more about DLD.	C1, C2	Listening or Reading, Speaking
	Put the sentences in the order they appear on the video.	B1, B2	Reading
5	Make a list of the imperatives that appear on this video.	B1	Listening
	Make a list of the imperatives that appear on this video. Then, turn them into reported speech.	B2	Listening, Writing
	After watching this video, describe in your own words how a teacher should work with a deaf student.	B2, C1, C2	Speaking, Writing
	Find information on language and communication in people with hearing loss. Write a brief summary. Don't forget to make a list of the sources that you have used.	C1, C2	Reading, Writing

Table 2

General ideas for working with SLCN videos in class

impactful documentary describing the characteristics of the Deaf community and the challenges of living in a hearing community. The film is available in open access at the archive of the Hellenic Broadcasting Corporation and it could be used with learners of Greek as a FL or with pre-service or in-service FL teachers to raise awareness on deaf communication and deaf culture. Gallaudet University has also created some videos that can be used in a similar manner. Usually, undergraduate students studying foreign languages have little training on language and communication difficulties and therefore they begin their professional career inadequately prepared to work with students with language difficulties. After a presentation of such videos and a group discussion, undergraduate student teachers and in-service teachers could be asked to develop their own activities and material or to adapt existing material so as to meet student needs.

In conclusion, films such as those mentioned above can be used both with children and adults in foreign language classes with the goal to raise awareness on language difficulties and also to improve

FL competence. Table 2 gives some examples of activities that can be developed at different levels and age groups. The examples relate to videos 1 and 5 (Table 1).

Implications for foreign language teaching

In the scenarios described above, films and clips can be used in a foreign language lesson as a teaching tool to raise students' awareness on language difficulties and also to help them improve their foreign language skills while gaining real-world knowledge. Thus, they can be used as authentic material and give new, meaningful dimensions to classroom experiences and practices. Another possibility also exists. Films and clips could be the end-product of students' own efforts. For example, after a short preparation on the topic of language and language difficulties, which could include watching other films, students could be asked to create their own films and clips individually or in groups. Such an activity would have multiple benefits for the students, as it would allow them to combine their knowledge, beliefs and experiences

“Given the vast number of foreign language learners worldwide, foreign language classes provide rich opportunities for reaching out to the general public, for instilling respect for children’s rights, for promoting recognition of the need for inclusive societies and for bringing into the frontstage unquestionable human values such as human dignity, independence and social justice.”

with language skills (in their native language and in the foreign language) with Arts and creativity. It would also provide a valuable opportunity to gain insights into how the youth perceive the world and what things matter most to them.

Another significant gain from using such media on language difficulties in FL classes is that worldwide FL learners represent a considerable part of the general public. This makes FL classes an efficient channel for promoting awareness about diversity, disability, and social justice.

Conclusions

The use of short films and clips in FL classes can contribute towards raising awareness on a variety of topics, which are crucially related to human rights and quality of life. Living with a language difficulty is one of these topics. This paper has argued that short films and clips, created by scientific bodies and official institutions, can offer valuable perspectives into language difficulties and help the general public reflect and reposition themselves on issues of diversity and acceptance, equity and social justice, mutual understanding and respect.

It is important to point out that taking advantage of films and clips in FL classes to raise awareness on language difficulties aligns with UNESCO Sustainable Development Goals (SDGs) and with the

UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC, 1989). Specific articles such as SDG4 (Quality in Education), SDG10 (Reduced Inequalities), UNCRC Articles 23 (Children with Disabilities), 28 (Access to Education), 29 (Aims of Education), and 30 (Minority Culture, Language and Religion) are particularly relevant to the arguments developed in this article.

Given the vast number of foreign language learners worldwide, foreign language classes provide rich opportunities for reaching out to the general public, for instilling respect for children’s rights, for promoting recognition of the need for inclusive societies and for bringing into the frontstage unquestionable human values such as human dignity, independence and social justice.

Bibliography

American Speech-Language-Hearing

Association. (2023). Poll shows increases in hearing, speech, and language referrals, more communication challenges in young people. <https://www.asha.org/news/2023/poll-shows-increases-in-hearing-speech-and-language-referrals-more-communication-challenges-in-young-children/?srsltid=AfmBOoogzwYcH1rFooq6vQahqYuyuyvQPMwXD49EUHsP9EQUHVxU8DJ>

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the CATALISE consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

Botting, N., Durkin, K., Toseeb, U., Pickles, A. & Conti-Ramsden, G. (2016). Emotional health, support, and self-efficacy in young adults with a history of language impairment. *British Journal of Developmental Psychology* 34, 538-554. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12148>

Charman, T., Ricketts, J., Dockrell, J. E., Lindsay, G., & Palikara, O. (2015). Emotional and behavioural problems in children with language impairments and children with autism spectrum disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(1), 84-93. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12116>

Hardman, G., Herman, R., Kyle, F. E., Ebbels, S., & Morgan, G. (2023). Identifying developmental language disorder in deaf children with cochlear implants: A case study of three children. *Journal of Clinical Medicine*, 12(17), 5755. <https://doi.org/10.3390/jcm12175755>

Herrero, C., & Vanderschelden, I. (2019). *Using film and media in the language classroom: Reflections on research-led teaching*. Multilingual Matters.

Law, J., Levickis, P., Rodriguez-Ortiz, I., Matic, A., Lyons, R., Messarra, C., Hreich, E. K., & Stankova, M. (2019). Working with the parents and families of children with developmental language disorders: An international perspective. *Journal of Communication Disorders*, 82, 105922. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.105922>

Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E.

(2013). Language and literacy development of deaf and hard of hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49(1), 15-30. <https://doi.org/10.1037/a0029558>

Marschark, M. & Spencer, P. E. (Eds) (2015).

The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language. Oxford University Press.

Musselman, C. 2000. How do children who can't hear learn to read an alphabetic script?

A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 9-31.

Pavithra, K., & Gandhimathi, S. N. S. (2024).

A systematic review of empirical studies incorporating English movies as pedagogic aids in English language classroom. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1383977>

Pannatier, M., & Bétrancourt, M. (2024).

Learning from academic video with subtitles: When foreign language proficiency matters. *Learning and Instruction*, 90, 101863. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101863>

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2021).

Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism and second language learning (3rd ed). Brookes.

Sert, O., & Amri, M. (2021). Learning potentials

afforded by a film in task-based language classroom interactions. *The Modern Language Journal*, 105, 126-141. <https://doi.org/10.1111/modl.12684>

United Nations. (1989). Convention on the

Rights of the Child. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Yew, S. G., & O'Kearney, R. (2013). Emotional

and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 516-524. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12009>

GIROTONDO: FILMISCHES LERNEN IM FRÜHEN ITALIENISCHUNTERRICHT AM GYMNASIUM

This article presents the short film project *Girotondo*, carried out during a project week with an upper secondary school class that had been learning Italian for only one year. The students collaboratively produced a 13-minute short film entirely in the target language. The article illustrates how film-based project work can be implemented as an effective, motivating and reflective learning environment even at an early stage of language learning. Drawing on current research in project-based learning, performative pedagogy and Task-Based Language Teaching, it shows how exposure, imitation, learner agency and media production foster linguistic, media-related and social competences. The project is presented as a response to the challenges of foreign language learning in a digital and AI-driven era.

● Antonino Arcuri
| Gymnasium Oberwil
(BL)



Antonino Arcuri ist Gymnasiallehrer für Italienisch und Spanisch, ist Fachvorstand für das Fach Italienisch und PICTS-Multiplikator am Gymnasium Oberwil im Kanton Basel-Landschaft sowie Facilitateur beim ZEM CES.

1. Einleitung

Bewegte Bilder prägen den Alltag heutiger Jugendlicher in hohem Masse. Spielfilme, Serien, Kurzclips und Social-Media-Reels begleiten ihre Freizeit und beeinflussen Wahrnehmung, Kommunikation und Ausdrucksformen. Für den Fremdsprachenunterricht stellt sich deshalb weniger die Frage, ob audiovisuelle Medien eingesetzt werden sollen, sondern wie sie didaktisch so genutzt werden können, dass sie sprachliches Lernen früh fördern und Lernende von passiven Konsument:innen zu aktiven Gestalter:innen machen.

Empirische Studien stützen diesen Ansatz. Amoah-Ramey und Essien (2022) zeigen, dass Lernende bereits im ersten Semester einer Fremdsprache durch die Produktion eigener Kurzfilme Motivation, Kreativität und sprachliches Selbstvertrauen aufbauen. Auch Amorati, Ferrari und Hayek (2022) kommen in ihrer Untersuchung zur projektbasierten Podcastproduktion im Italienischunterricht mit

australischen Lernenden zu dem Ergebnis, dass produktorientierte Medienprojekte den authentischen Sprachgebrauch fördern und das Gefühl sprachlicher Selbstwirksamkeit stärken. Entscheidend ist dabei weniger das Medium selbst als vielmehr die aktive Rolle der Lernenden als Produzent:innen sprachlicher und medialer Inhalte.

Diese Ergebnisse sind für das Projekt *Girotondo* besonders relevant. Der vorliegende Beitrag zeigt, wie filmisches Arbeiten auf gymnasialer Stufe bereits nach einem Jahr Italienischunterricht als wirksames und ganzheitliches Lernsetting umgesetzt werden kann.

2. Kurzfilm als multimodaler Lernsetting

Filmisches Arbeiten aktiviert mehrere Sinneskanäle gleichzeitig: Sprache wird gehört, gesprochen, gesehen und körperlich umgesetzt. Die Multimedia Learning Theory geht davon aus, dass

Lernen besonders nachhaltig ist, wenn Informationen multimodal verarbeitet werden (Mayer, 2009). Gerade im frühen Fremdsprachenlernen eröffnet dieser Zugang Möglichkeiten, die über rein text- oder regelbasierte Lernformen hinausgehen.

Zugleich entspricht die Arbeit mit Filmprojekten der Medienrealität unserer Jugendlichen: Die JAMES-Studie 2024 zeigt, dass nahezu alle Schweizer Jugendlichen über ein Smartphone verfügen und audiovisuelle Inhalte regelmässig konsumieren, viele von ihnen aber auch bereits eigene Videos produziert haben. Der Fremdsprachenunterricht kann diese Kompetenzen aufgreifen und Lernende gezielt vom unreflektierten Medienkonsum hin zu bewusster, gestaltender Medienproduktion führen, eingebettet in sprachliche Lernprozesse.

Einen weiteren theoretisch fundierten Bezugspunkt bietet die Studie von Puspawati, Suwastini, Hutapea et al. (2021), die sich mit dem Konsum und insbesondere der **Produktion von Kurzfilmen als multimodalem Lernsetting** im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzt. Die Autor:innen zeigen, dass Lernprozesse besonders wirksam werden, wenn Lernende nicht nur audiovisuelle Inhalte rezipieren, sondern selbst filmische Produkte gestalten. In diesem Zusammenspiel von Rezeption und Produktion entfaltet sich ein multimodales Sprachenlernen, das sprachliche, visuelle, auditive und körperliche Ausdrucksformen miteinander verbindet.

Zentral ist dabei die Förderung der **6Cs-Kompetenzen** des 21. Jahrhunderts, darunter Critical Thinking, Creativity, Collaboration und Communication. Dieselbe Studie macht deutlich, dass Kurzfilmprojekte Lernende dazu anregen, gemeinsam Hürden anzugehen, Kompromisse auszuhandeln, kreative Entscheidungen zu treffen, und Sprache zielgerichtet einzusetzen.

Diese Befunde sind auch für das Projekt *Girotondo* von besonderer Relevanz, da auch hier die Kurzfilmproduktion als ganzheitliches Lernsetting angelegt war, in dem sprachliche Entwicklung, kreative Gestaltung, Zusammenarbeit und digitale Kompetenz untrennbar miteinander verknüpft waren.

„Entscheidend ist dabei weniger das Medium selbst als vielmehr die aktive Rolle der Lernenden als Produzent:innen sprachlicher und medialer Inhalte.“

3. Fremdsprachenlernen im digitalen Zeitalter

Digitale Übersetzungstools sind heute jederzeit verfügbar. Texte, Gespräche und gesprochene Sprache lassen sich in Sekundenschnelle übertragen. Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung des Fremdsprachenlernens zunehmend hinterfragt: Warum Vokabeln lernen und Grammatik üben, wenn das Smartphone alles übersetzen kann?

Diese Sichtweise greift zu kurz. Sprache ist mehr als ein funktionales Werkzeug zur Informationsübertragung. Sie ist Ausdruck von Identität, Beziehung und kultureller Zugehörigkeit. Fremdsprachenlernen bedeutet nicht nur, Strukturen zu beherrschen, sondern Sprache in sozialen, emotionalen und kulturellen Kontexten zu erleben.

Am Beispiel einer Episode der Fernsehserie *Radici – l'altra faccia dell'immigrazione* schildert Bautista (2024), wie der gezielte Einsatz eines Beitrags, der sich mit den Lebensgeschichten und Erfahrungen philippinischer Einwanderinnen und Einwanderer in Italien befasst, im Unterricht wirksam werden kann. Da das Thema unmittelbar an die Lebensrealität philippinischer Studierender anknüpft, fungiert es als persönliches und identitätsstiftendes Bindeglied zum Sprachenlernen und verleiht dem Lernprozess eine authentische, erfahrungsnahe Dimension.

Ein weiteres Beispiel führt Lernende mithilfe der Serie *Medici: The Magnificent in die italienische Renaissance* ein. Statt Geschichte auf Faktenwissen zu reduzieren, ermöglicht die Serie ein emotional

„Warum Vokabeln lernen und Grammatik üben, wenn das Smartphone alles übersetzen kann?“

fundiertes Eintauchen in die Epoche. Durch Empathie mit den Figuren sowie die Wirkung von Bildgestaltung, Musik und Atmosphäre erschliessen sich die kulturellen und gesellschaftlichen Dynamiken nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv (Mariani, 2020).

Audiovisuelle Formate machen darüber hinaus authentische Interaktionen sichtbar: Sprache erscheint eingebettet in Rollenbeziehungen, historische Kontexte und gesellschaftliche Diskurse und wird so als soziales Handeln erfahrbar. Ein zeitgemässer Unterricht muss genau diese Dimensionen anstreben.

Der gymnasiale Fremdsprachenunterricht steht unter erheblichem Zeitdruck. In der Schweiz lernen Schülerinnen und Schüler bereits vor dem Eintritt ins Gymnasium zwei Fremdsprachen; mit dem Übergang in die gymnasiale Ausbildung kommt häufig eine dritte hinzu. Gleichzeitig sieht der neue Rahmenlehrplan für Italienisch vor, dass bis zum Ende der Gymnasialzeit das Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) erreicht wird. Um dieses Ziel in irgendeiner Fremdsprache zu erreichen, sind mehrere hundert Unterrichtslektionen erforderlich (Knight, 2018; Foreign Service Institute). Längere Immersionsaufenthalte lassen sich jedoch aus organisatorischen und finanziellen Gründen nur selten realisieren. Vor diesem Hintergrund gewinnen intensive, handlungsorientierte Lernformate besondere Bedeutung. Kontinuierliche Exposition, aktive Anwendung und Imitation gelten als zentrale Faktoren erfolgreichen Spracherwerbs (Birdsong & Molis, 2001; Adank et al., 2010). Auch die Fähigkeit zum grammatikalischen Lernen bleibt bis ins späte Jugendalter weitgehend erhalten und nimmt erst danach kontinuierlich ab (Hartshorne, Tenenbaum & Pinker, 2018). Zwar spielt das Alter

eine Rolle, doch Lernumgebung, Methoden und Motivation haben einen ebenso grossen Einfluss (Zhai et al., 2022).

4. Das Kurzfilmprojekt *Girotondo*

Während einer Sonderwoche produzierten 21 Schülerinnen des Gymnasiums Oberwil, die erst seit einem Jahr Italienisch lernen, gemeinsam einen 23-minütigen Kurzfilm. Das Drehbuch war vollständig auf Italienisch verfasst, orientierte sich am erreichten Niveau A1 und integrierte über 30 ausgewählte idiomatische Wendungen eingebettet in einem passenden Schulkontext, sodass Ausdrücke wie «avere un diavolo per capello», «braccino corto» oder «arrampicarsi sugli specchi» ihren Weg in den nachgespielten Szenen fanden.

Das Projekt wurde von Francesco De Biasi, Head of Educational Program beim Festival von Locarno und Chiara Finadri, Koordinatorin Educational Program, sowie von den Regisseuren Theo Kunz und Sarah Fiechter von aringa Films begleitet.

Der Titel *Girotondo* (Reigen, Kreisspiel) verweist auf eine Kreisstruktur, inspiriert von literarischen Vorbildern wie Arthur Schnitzlers *Reigen* und Giovanni Boccaccios *Decameron*. Auch der Kurzfilm folgt diesem Prinzip: Die 13 Szenen bilden einen geschlossenen Kreis, in dem sich die Figuren der ersten Szene am Ende wieder begegnen. Jede Szene wurde dabei von mindestens zwei Lernenden gespielt. Eine Schauspieler:in oder ein Schauspieler wechselte jeweils in die darauffolgende Szene, wodurch die einzelnen Episoden miteinander verknüpft wurden. Auf diese Weise entstand eine fortlaufende Verkettung, die schliesslich zur Ausgangsszene zurückführte und den Kreis schloss. Diese Struktur erwies sich nicht nur narrativ, sondern auch pädagogisch als wirksam.

Die Schüler:innen arbeiteten vor allem in Zweiergruppen, wobei eine dritte Person die Szene mit dem Smartphone aufnehmen musste. Sie interpretierten ihre Szenen, passten Dialoge an, lernten Texte auswendig und setzten sie filmisch um.

In festgelegten Phasen während des Tages holten sie Feedback ein und überarbeiteten ihre Szenen mehrfach. Das fachliche Feedback der Filmexpert:innen

1 Die 180-Grad-Regel beschreibt eine gedachte Linie, die zwischen zwei Figuren oder entlang einer Bewegungsachse verläuft und dem Publikum die räumliche Orientierung erleichtert. Sie legt fest, dass die Kamera bei einer Szene stets auf derselben Seite dieser Linie positioniert bleiben sollte, damit Blickrichtungen und Bewegungen konsistent wirken.

2 Die Mise-en-Scène beschränkte sich im Projekt auf das Setting (Szenenbild, Drehort, Requisiten) und Schauspiel (Mimik, Gestik, Körpersprache). Aspekte wie Licht- und Farbdramaturgie sowie Kostüm und Make-up wurden aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nur am Rande thematisiert.

setzte vor allem auf der technischen Ebene an: Sie gaben konkrete Hinweise zu Anpassungen im Storyboard, zur präziseren Kameraführung sowie zu dramaturgisch bewussten Einstellungen, etwa zur Wirkung der Perspektive von oben, die Machtverhältnisse betont, oder der Untersicht, die Unterwürfigkeit oder Grösse inszeniert. Auch Schnitttechniken wurden reflektiert, beispielsweise wie sich abrupte Bildsprünge (Jump Cuts) vermeiden oder sinnvoll gestalten lassen. Somit liessen sich auch zentralen Elementen filmischer Praxis, darunter Storytelling, Bildkomposition, Schauspiel und Schnitt erlernen.

Parallel dazu bezog sich das Feedback des Sprachlehrers auf die sprachliche Ebene im Drehbuch, Storyboard oder bei den Aufnahmen. Im Fokus standen vor allem Aussprache, Intonation und die unterstützende Wirkung von Gestik und Mimik. Dabei entstanden immer wieder auch heitere Momente: So vertauschte eine Schülerin die Elemente einer Redewendung und sagte „Ho un capello per diavolo“ statt korrekt „Ho un diavolo per capello!“. Solche Situationen wurden produktiv aufgegriffen und als Lernanlässe genutzt.

Sprache wurde somit nicht isoliert geübt, sondern kontinuierlich angewendet, sowohl in der szenischen Arbeit als auch in der Interaktion mit den italienischsprachigen Filmexpert:innen aus dem Tessin.

Hinzu kam, dass die Schülerinnen grundlegende filmische Gestaltungskompetenzen erwarben, wie etwa den Einsatz der 180-Grad-Regel¹, die Wirkung von Licht sowie die Bedeutung von Kameraperspektiven. Film wurde so nicht nur Medium, sondern Gegenstand bewusster Analyse (Kress, 2010).

Durch die kreative Arbeit vor und hinter der Kamera wurden die Lernenden zu aktiven Gestalter:innen ihres eigenen Lernprozesses. Sie experimentierten mit Sprache, gewannen Selbstvertrauen im mündlichen Ausdruck und reflektierten zugleich den bewussten Umgang mit digitalen Medien. Dies zeigte sich im sicheren Rezitieren längerer Sätze, im gezielten Einsatz von Körpersprache und Expressivität sowie in der individuellen Gestaltung und Anpassung der *Mise-en-Scène*, also der filmischen Inszenierung (Ottiker, 2019).²



Abbildung 1
Storyboard der ersten Szene «Lesame».

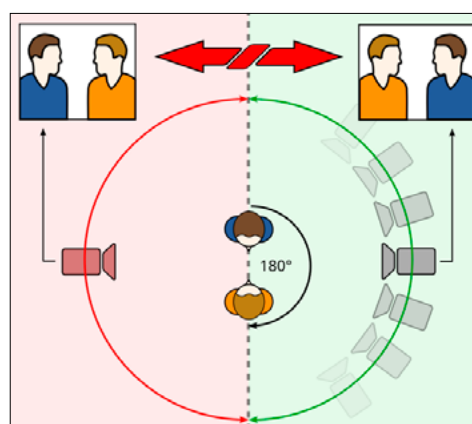


Abbildung 2
Die 180-Grad-Regel, Quelle: Wikipedia.org

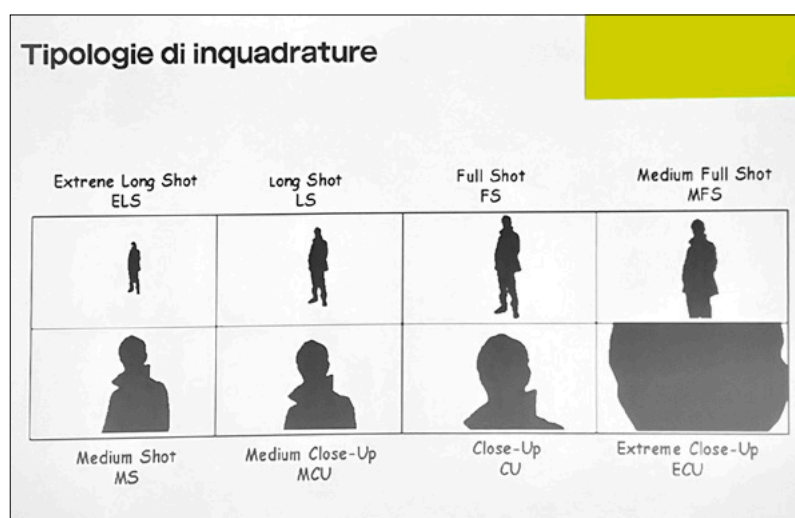


Abbildung 3
Einstellungsgrössen und Perspektiven. Quelle: Powerpoint Educational Program Locarno

5. Implizites Lernen und Selbstwirksamkeit

Besonderes Augenmerk galt der gezielten Integration ausgewählter italienischer idiomatischer Wendungen in das Drehbuch. Diese Wendungen wurden von der Lehrkraft im Vorfeld bewusst vorgegeben: Zum einen sollten sie den italienischen Wortschatz der Lernenden erweitern zum anderen dienten sie dazu, sie mit kulturell geprägten Sprachgepflogenheiten des Italienischen vertraut zu machen.

Die Szenen entstanden aus den idiomatischen Impulsen heraus, wodurch Form und Inhalt in einem authentischen Kontext miteinander eingebettet wurden. Die Wendungen wurden nicht vorab erklärt, sondern während der Dreharbeiten handlungsorientiert automatisiert und erst anschliessend reflektiert, im Sinne von „automatizzati prima che grammaticalizzati“ (Nuzzo & Rastelli, 2001). Bedeutung und Gebrauch erschlossen sich situativ. Das Vorgehen entspricht Annahmen zum impliziten Spracherwerb (Krashen, 1985) und betont die Rolle der

Kontextualisierung im Wortschatzlernen (Nation, 2013).

Indem die Schüler:innen die Ausdrücke reflektierten, szenisch anpassten und in stimmige Handlungszusammenhänge einbetteten, wurden sie nicht isoliert gelernt, sondern implizit angeeignet. So entwickelte sich ein differenziertes Verständnis sprachlicher Nuancen und kultureller Konnotationen der Zielsprache.

In Abbildung 6 wendet sich die sprechende Schülerin ihrer Mitschülerin zu und bringt ihre Enttäuschung über eine aufgedeckte Lüge zum Ausdruck. Sie verwendet dabei die Redewendung «Braccio corto e bocca larga!», die sinngemäss «Du bist knauserig und grossmäulig!» bedeutet, und schliesst die Szene mit «Ho un diavolo per capello!» («Ich bin total genervt!») ab.

Die Redewendungen mussten nicht nur korrekt wiedergegeben, sondern auch präzise und angemessen ausgesprochen sowie mit passender Gestik dargestellt werden. Für manche Lernende bedeutete dies eine echte persönliche Überwindung und erforderte Geduld sowie schauspielerische Ausdauer, da die Szenen mehrfach aufgenommen werden mussten.

Die wiederholten Aufnahmen führten jedoch zu mehr Sicherheit im Sprechfluss und im Ablauf. Gleichzeitig erforderte dieser iterative Prozess eine kontinuierliche Abstimmung innerhalb der Gruppe, bis schliesslich alle mit dem Ergebnis zufrieden waren.

Diese Episode «La bugia» kann über den folgenden Link bzw. QR-Code im Abschnitt «22–24 settembre 2025 Basilea Campagna – Gymnasium Oberwil» gestreamt werden:

<https://www4.ti.ch/decs/ssi/archivio/edizioni-2025>



Die Präsentation des fertigen Films vor Eltern und Mitschüler:innen bildete den emotionalen Höhepunkt der Woche und machte den Lernertrag sichtbar. In anschliessenden gemeinsamen Analysen ausgewählter Szenen aus professionellen Produktionen, unter anderem aus «El secreto de sus ojos» und «Westworld», vertieften die Schüler:innen ihr Verständnis für filmische Gestaltung, Schauspiel und kulturelle Ausdrucksformen.

„Fremdsprachenlernen bedeutet nicht nur, Strukturen zu beherrschen, sondern Sprache in sozialen, emotionalen und kulturellen Kontexten zu erleben.“



Abbildung 5

Aufnahme einer Filmsequenz von «Il colore» mit Smartphone und Stativ



Abbildung 6

Schneiden einer Filmsequenz am Tablet zur Szene «La bugia».

„Kontinuierliche Exposition, aktive Anwendung und Imitation gelten als zentrale Faktoren erfolgreichen Spracherwerbs.“

Fazit

Das Projekt versteht sich als Antwort auf die Herausforderungen des Fremdsprachenlernens im digitalen und KI-geprägten Zeitalter. Da digitale Tools heute in der Lage sind, nahezu fehlerfreie Texte in unterschiedlichsten Sprachen zu generieren, gerät ein primär auf schriftliche Reproduktion ausgerichteter, traditioneller Fremdsprachenunterricht zunehmend an seine Grenzen. Ein zeitgemässer Unterricht muss daher andere Schwerpunkte setzen.

In Anlehnung an Tognozzi (2010), der Lernende auf mittlerem Niveau Filmdialoge auswendig lernen, nachsprechen und im Hinblick auf Aussprache, Intonation und Gestik analysieren liess, nutzt auch dieses Vorhaben filmische und audiovisuelle Materialien, mit dem Unterschied, dass die Lernende einen eigenen Kurzfilm in ihrem eigenen schulischen Kontext konzipieren, produzieren und zugleich authentische Sprachverwendung erleben.

Solche Projekte verdeutlichen, dass filmische Produktion, die situative Einbettung idiomatischer Wendungen und die performative Auseinandersetzung mit Sprache Lernprozesse initiieren, die weit über blosser Reproduktion hinausgehen, authentische kommunikative Handlungsfähigkeit fördern, und nicht zuletzt Freude am Sprachenlernen wecken.

Die Produktion eines Kurzfilms in einer Fremdsprache ist kein didaktischer Luxus, sondern ein wirksames Lernsetting. *Girotondo* zeigt, wie Sprache, Medienkompetenz und kreatives Handeln bereits auf frühem Lernniveau miteinander verbunden werden können.

Handbücher wie Action! – Film und Video im Unterricht (Bader 2023) zeigen, dass solche Projekte auch über längere Zeiträume hinweg strukturiert umgesetzt werden können, *Girotondo* versteht sich als kompakter Einstieg in diese Form der Sprach- und Filmarbeit.

Zugangslinks zu ausgewählten Episoden des Kurzfilms „Girotondo“

Girotondo_1_Il_grande_amore
<https://www.nanoo.tv/link/v/TnJVpZTj>

Girotondo_2_La_bugia
<https://www.nanoo.tv/link/v/wqQEmyBq>

Girotondo_3_Coldplay
<https://www.nanoo.tv/link/v/pBYoEckr>

Girotondo_4_La_scala
<https://www.nanoo.tv/link/v/xjUEbwpV>

Girotondo_5_La_sincerità
<https://www.nanoo.tv/link/v/cnhiXxBp>

Literatur (APA-Stil)

- Adank, P., Hagoort, P., & Bekkering, H. (2010). Imitation improves language comprehension. *Psychological Science*, 21(10), 1–7. <https://doi.org/10.1177/0956797610383439>
- Amoah-Ramey, K., & Essien, A. (2022). Movie making in foreign language classes: Effects on motivation, creativity and confidence. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(4), 1–12.
- Amorati, R., Ferrari, E., & Hayek, J. (2022). Podcasting as project-based learning and its effect on the acquisition of linguistic and non-linguistic skills. *Language Learning in Higher Education*, 12(1), 7–28. <https://doi.org/10.1515/cercles-2022-0002>
- Bader, S. (2023). *Action! Film und Video im Unterricht*. Cornelsen.
- Bahloul, M. (2020). Making short films in a foreign language: A performative pedagogy that pushes textbooks off the scene. *ETEN Journal*. <https://etenjournal.com/>
- Bautista, N. I. (2018). La contestualizzazione dell'apprendimento della lingua italiana nelle Filippine: didattizzazione di una puntata di "Radici – L'altra faccia dell'immigrazione" sulle Filippine. In *Italiano LinguaDue*, 10(1). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8781>
- Birdsong, D., & Molis, M. (2001). On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 44(2), 235–249. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2750>
- Carney, N., & Foss, P. (2008). Student-produced video: Two approaches. *English Teaching Forum*, 46(2), 14–19. <https://americanenglish.state.gov/>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Foreign Service Institute's School of Language Studies, <https://www.state.gov/national-foreign-affairs-training-center/foreign-language-training>
- Guban-Caisido, D.A., Bautista, N.I. (2024). TV and Film as Didactic Tools in Teaching Italian Language and Culture. *ELLE*, Vol. 13, Num. 2.
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B., & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263–277. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007>
- JAMES. (2024). *Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Zürich: ZHAW.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Knight, B. (2028). How long does it take to learn a language? <https://www.cambridge.org/elt/blog/2018/10/11/how-long-learn-language/>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Mariani, A. (2020). *An Analytical Approach to the Italian Renaissance through Popular TV: The case of Medici*. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 194–222, 2020. <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19273>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nuzzo, E., & Rastelli, S. (2001). *L'apprendimento della fraseologia*. Guerra Edizioni.
- Ottiker, A.: *Filme analysieren und interpretieren* (Reclam 2019).
- Puspawati, N., Suwastini, N. K. A., Hutapea, J., Dantes, G. R., & Adnyani, N. L. P. (2021). Consumption and production of short film: Toward the conceptualization of multimodal language learning for developing 6Cs skills in the digital age. *Journal of Physics: Conference Series*, 1810, Article 012054. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1810/1/012054>
- Şendur, M. (2025). The cinema workshop in the teaching of French as a foreign language. *System*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103067>
- Simkins, T. (2002). *Project-based learning with multimedia*. Merrill/Prentice Hall.
- Tognozzi, E. (2010). *Teaching and Evaluating Language and Culture Through Film*. *Italica* 87 (1), 69–91. <https://www.jstor.org/stable/20750678>.
- University of Cambridge. (2018). *How long does it take to learn a foreign language?* Cambridge University Press.
- Zhai, L., Che Ahmad, C. N., & Chng, L. S. (2022). Age factors on second language acquisition: A critical literature review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(3), 1–15.
- Die Verwendung des Fotos in Abbildung 6 wurde dank Frau Meier-Tschudi Cornelia und Herr Meier Laurenz genehmigt.

„Durch die kreative Arbeit vor und hinter der Kamera wurden die Lernenden zu aktiven Gestalter:innen ihres eigenen Lernprozesses.“

FEMINISTISCHER WIDERSTAND IN VIRTUELLER REALITÄT MIT *DRAW FOR CHANGE! EXISTIMOS, RESISTIMOS*: DIDAKTISCHES POTENZIAL UND IMMERSIONSERLEBEN

The article examines the didactic potential of the interactive virtual reality short film *We Exist, We Resist* (*Existimos, Resistimos*, 2023). Available in four languages, the interactive VR application addresses gender-based violence and feminist resistance through art.

The empirical foundation is based on the analysis of subjective experiences from two university-level didactics seminars in Spanish teacher education, as well as on qualitative-quantitative data on students' evaluations of the film and their immersion experiences.

The findings indicate considerable potential for fostering Education for Sustainable Development and intercultural learning, alongside a high level of immersion during reception, while also highlighting the need for sensitive didactic framing. In addition, the article provides concrete recommendations for didactic and methodological integration in school and university learning contexts.

● Jennifer Wengler
| Leibniz Universität
Hannover



Dr. Jennifer Wengler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der romanischen Sprachen an

der Leibniz Universität Hannover. Ihre Schwerpunkte sind die Erforschung und Förderung (post-)digitaler Bildungsprozesse im Fremdsprachenunterricht der romanischen Sprachen, des (inter-/trans-)kulturellen Lernens sowie der affektiv-motivationalen Dimension fremdsprachlicher Lernprozesse. Aktuell widmet sie sich vorrangig den didaktischen Potenzialen von Virtual Reality und Künstlicher Intelligenz in der Lehrkräftebildung der romanischen Sprachen und dem Fremdsprachenunterricht Französisch und Spanisch.

1. Einleitung

Der preisgekrönte, mehrsprachige Virtual-Reality-Kurzfilm *We Exist, We Resist* (Flanders Image 2023)¹ der venezolanischen Filmemacherin Mariana Cadenas Sangronis aus der Reihe *DRAW FOR CHANGE!* eröffnet neue Perspektiven für den Einsatz immersiver und interaktiver Medien, nicht nur im Spanischunterricht.

Die Serie *DRAW FOR CHANGE!* begleitet sechs mutige Cartoonistinnen aus Mexiko, Russland, Indien, Syrien, Ägypten und den USA in ihrem Alltag und greift dabei Themen wie Diskriminierung von Frauen, Frauenrechte, Pressefreiheit und weibliche Repräsentation in Politik und Gesellschaft auf. Die Filme verbinden Dokumentation mit Cartoon und Animationsfilm. *We Exist, We Resist* ist der bisher einzige VR-Film der Reihe. Webseite des Projekts: <https://drawforchangetheseries.com/>

Die narrative VR-Erfahrung dreht sich um die mexikanische Cartoonistin Mariana Lorenzo, Maremoto genannt, die mit Street Art und Illustrationen feministische Themen im öffentlichen Raum sichtbar macht. Maremoto kämpft mit ihrer Kunst nicht nur gegen Sexismus, für Selbstermächtigung und *Body Positivity*, sie will die latente Misogynie, Gewalt gegen Frauen und alltäglich ausgeübte Femi(ni)zide² in Mexiko in das öffentliche Bewusstsein bringen. Obgleich im Jahr 2007 das *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* in Mexiko in Kraft trat, welches Frauen ein gewaltfreies Leben garantieren soll, berichtet Amnesty International (2025: 43) von 3.427 getöteten Frauen im Jahr 2024, von denen mindestens 829 als Feminizide eingestuft worden sind. Maremos Kunst und der VR-Kurzfilm *We Exist, We Resist* sind insofern höchst relevant³.

Titel: DRAW FOR CHANGE! We Exist, We Resist (Existimos, Resistimos)
Konzept und Regie: Mariana Cadenas Sangronis
Erscheinungsjahr: 2023
Erscheinungsort: Belgien
Produktionsfirma: Clin d'oeil films, Castar, Benuts Flanders
Medium: Virtual Reality, 360°
Dauer: 15 Minuten
Verfügbare Sprachen: Spanisch, Englisch, Französisch, Niederländisch

„Im Zeichen des UNO *Sustainable Development Goal 5* ‚Geschlechtergleichstellung‘ verbindet der Film authentische Sprache mit visuell starken Botschaften.“

2. Die Handlung von *We Exist, We Resist*

Die Zuschauenden begleiten die Cartoonistin Maremoto via VR-Headset durch ihren Alltag in Mexiko-Stadt. Der interaktive VR-Film enthält faktuale und fiktionale Texte, die zum einen eine Informationsfunktion, zum anderen eine appellative und ästhetische Funktion erfüllen.

Die erste Szene fordert sofort zur Handlung auf. Die User*innen müssen ein animiertes Feuer löschen, welches sinnbildlich für die Situation von mexikanischen Frauen steht. Im Off hört man (weh)klagende Frauenstimmen und die Cartoonistin Maremoto, die über die alltägliche Gewalt gegen Frauen in Mexiko und ihr Ausmaß informiert. Szene 2 führt in Maremos Wohnung in 360°, in der die User*innen mit Bildern und Multimedien interagierend Informationen zu ihrer Kunst und den Beweggründen ihres Aktivismus erfahren. Szene 3 zeigt Maremoto dabei, wie sie öffentlichen Raum mittels Kunst erobert und gleichzeitig Opfer von verbaler, sexueller Belästigung wird. Die vierte Szene ist vollständig animiert. Es nähern sich bei Nacht auf offener Straße Augen und Sprechblasen mit angedeuteten Anzüglichkeiten. Ein Schatten kommt immer näher, auf den die User*innen reagieren müssen. Die letzte Szene führt die Zuschauenden mitten in eine Demonstration zum Weltfrauentag. Während der kompletten VR-Erfahrung ertönt Maremos Stimme aus dem Off, mal anklagend, mal wütend und letztlich hoffnungsvoll, dass sich das Leben von Frauen in Mexiko zum Besseren wenden kann.

3. Didaktisches Potenzial

3.1. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Im Zeichen des UNO *Sustainable Development Goal 5* „Geschlechtergleichstellung“ verbindet der Film authentische Sprache mit visuell starken Botschaften, die eine Auseinandersetzung mit Fragen sozialer (Geschlechter-)Gerechtigkeit anregen. Der Film dient zudem dem interkulturellen Lernen, indem er Einblicke in die urbane Kultur Mexikos vermittelt, globale wie lokale Diskurse über Geschlechterrollen verknüpft, demonstriert, wie künstlerischer Widerstand als Kommunikationsform genutzt wird und somit, nicht zuletzt aufgrund seiner immersiven Erfahrung, eine affektiv starke Wirkung erzeugt.

3.2. Virtual Reality als immersives, interaktives Medium

We Exist, We Resist dient als herausragendes Beispiel des didaktischen Mehrwerts von VR-Filmen im Fremdsprachenunterricht (vgl. hierzu Wengler & Rempel 2026): Sie ermöglichen authentische Sprechansätze, die Förderung von Text- und Medienkompetenz sowie interkultureller kommunikativer Kompetenz und eröffnen Lernenden neue (Erfahrungs-) Räume der Teilhabe sowie Perspektivübernahme (vgl. hierzu Martingano et al. 2021; Higgins et al. 2024). Im Unterschied zum klassischen Film ermöglicht VR nicht nur eine multimodale, sondern eine multisensorische Erfahrung. Der Einsatz in VR verstärkt somit die genannten Potenziale durch das immersive „Eintauchen“. VR-Umgebungen können nachweislich zu erhöhter kognitiver Absorption und Behaltensleistung führen (Hsu 2024). Immersions- und räumliches Präsenzerleben stehen in Verbindung mit

- 1 Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=CH1IFT_p6Bg
- 2 Der in Mexiko gebräuchliche Begriff *feminicidio* betont die politische und gesellschaftliche Dimension der (häufig straflosen) Tötung von Frauen aufgrund ihres Geschlechts als Massenverbrechen im Vergleich zum Terminus *Femizid* (vgl. Amnesty International 2025: 43).
- 3 Eine weitere Fernseh-Dokumentation „Draw for Change - We Are Fire!“ über die Cartoonistin Maremoto (Originalton: Spanisch) ist auf ARTE in den Sprachen Deutsch und Französisch bis Januar 2027 abrufbar: <https://www.arte.tv/de/videos/113646-002-A/zeichnen-aus-protest/>

„We Exist, We Resist“ dient als herausragendes Beispiel des didaktischen Mehrwerts von VR-Filmen im Fremdsprachenunterricht.“

4 Unterrichtssprache war Spanisch. Lernziele dieser Einheit waren folgende:

- Die Studierenden können das SDG 5 beschreiben und (globale) Aspekte der Geschlechterungleichheit benennen. Sie können Ursachen von Geschlechterungleichheit sowie deren Konsequenzen verstehen. (AFB I)
- Die Studierenden kennen die Situation in Bezug auf Gewalt gegen Frauen (insbesondere in Mexiko) und können verschiedene Ausdrucksformen machistischer Gewalt identifizieren. (AFB II)
- Die Studierenden können individuelle und gesellschaftliche Vorurteile in Bezug auf sexuelle Identität oder Geschlecht kritisch analysieren und diese mit den Konzepten des Globalen Lernens, der BNE sowie der Global Citizenship Education (GCE) in Beziehung setzen. (AFB II/III)
- Die Studierenden können unter Bezugnahme auf eine Virtual-Reality-Anwendung im Kontext des SDG 5 didaktisch-methodische Aufgaben- und Übungsbeispiele für den Spanischunterricht entwickeln, die auf den Konzepten des Globalen Lernens, der BNE und der GCE basieren. (AFB III)

5 Es wurden per Mentimeter unterschiedliche für Frauen typische, diskriminierende Alltagssituationen gezeigt. Die männlichen Studierenden im Kurs sollten einschätzen, wie viele der weiblichen Studierenden im Kurs die jeweilige Situation schon erlebt haben und durften auf freiwilliger Basis ebenfalls Angaben dazu machen, ob sie selbst Ähnliches erlebt haben. Danach wurde per anonymer Umfrage unter den Studentinnen die tatsächliche Anzahl der Betroffenen ermittelt. In beiden Veranstaltungen wurde die Betroffenenanzahl in den meisten Fällen unterschätzt.

Motivation und situativem Interesse von Lernenden (Figuerola & Jung 2025). Daran anknüpfend verdeutlicht die Studie von Lin (2025), dass Immersion bzw. das damit einhergehende Präsenzerleben positiv mit der Lernleistung korreliert und dabei in engem Zusammenhang mit motivationalen Prozessen und Flow-Erleben steht. Wei et al. (2025) zeigen in ihrem systematischen Review, dass Präsenz als zentraler Wirkmechanismus fungiert und Lernprozesse insbesondere über vermittelnde Faktoren wie gesteigerte Aufmerksamkeit, Motivation und kognitive Involviertheit beeinflusst, wobei diese Effekte aufgabenabhängig sind und besonders in (sozial-)interaktiven Szenarien zum Tragen kommen.

Hervorzuheben ist vor diesem Hintergrund das Spiel zwischen (Inter-)Aktivität und Inaktivität sowie Machtlosigkeit und aktivistischer Ermächtigung in *We Exist, We Resist*. Während sich der Handlungsradius und der aktivistische Einfluss der Protagonistin im Verlauf des Films sukzessive erweitern – von der Wohnung, in der sie zunächst allein malt, über die Seitenstraße, in der sie im Team arbeitet, bis hin zur Innenstadt von Mexiko-Stadt, wo sie Teil einer Demo mit tausenden Frauen wird – bleiben die User*innen in diesen 360°-Kulissen in einer beobachtenden, körperlich präsenten, aber inaktiven Position. Nur in die animierten Cartoon-Szenen, die Maremos aktivistische Haltung symbolisch spiegeln, können die User*innen interaktiv eingreifen. Gerade diese vermeintlich handlungsoffenen Szenen jedoch erzeugen paradoxerweise ein besonders bedrückendes Gefühl der Machtlosigkeit, da die User*innen zwar aktiv reagieren und einzelne Elemente beeinflussen können, aber letztlich mit der Erfahrung konfrontiert werden, dass die dargestellten Strukturen von Gewalt und Ungleichheit nicht durch einzelne (Inter-)Aktionen aufzulösen sind. Der VR-Film inszeniert feministischen Aktivismus somit als ambivalentes Zusammenspiel von Teilhabe, Begrenzung und affektiver Überforderung.

4. Einsatz in der Praxis

4.1. Erfahrungen aus der universitären Lehrkräftebildung

We Exist, We Resist wurde je einmal im Rahmen zweier universitärer Lehrveranstaltungen (Aufbaumodul Didaktik: „360° Globales Lernen“ (SoSe 2025) und „Educación para el Desarrollo Sostenible con Realidad Virtual“ (WiSe 2025/26)) im Masterstudiengang „Lehramt am Gymnasium“ im Fach Spanisch in einem Block zum SDG 5 „Igualdad de género“ (Geschlechtergleichheit) eingesetzt⁴.

Vorbereitet wurde die VR-Erfahrung zu *We Exist, We Resist* durch eine Einheit zu diskriminierender Sprache, die Definition unterschiedlicher Formen von Gewalt, landeskundliche Informationen zur Situation von (Gewalt gegen) Frauen in Mexiko sowie eine abgewandelte Version der Methode des „violentrómetro“⁵ zur Sichtbarmachung von Alltagsdiskriminierung.

Nach der VR-Einheit entwickelten die Studierenden unter Anleitung zur Arbeit mit audiovisuellen Texten und zur Förderung des Hörsehverstehens selbst didaktische Materialien zu der Applikation. In der Lehrveranstaltung „360° Globales Lernen“ im SoSe 2025 war zudem die Regisseurin Mariana Cadenas selbst zu Gast, hielt einen Kurzvortrag und stellte sich im Nachgang an die VR-Erfahrung im Gespräch den Fragen der Studierenden. Die sich in beiden Lehrveranstaltungen an die VR-Erfahrung anschließenden Diskussionen waren äußerst fruchtbar und lebhaft.

Nicht nur die VR-Applikation selbst diente als Redeanlass, auch die Beobachtungen der Dozierenden zum Umgang der Studierenden mit der Anwendung eröffneten Diskussionsräume. In einer bestimmten Szene reagierten viele Studierende auch körperlich: Mehrere Studentinnen hielten die Arme schützend vor den Körper, während ein männlicher Studierender versuchte, den virtuellen „Aufdringling“ aktiv abzuwehren. Diese Reaktionen wurden im Anschluss auf Metaebene diskutiert und von den Studierenden mit geschlechtsspezifischer Sozialisation sowie eigenen Gewalterfahrungen in Verbindung gebracht. Der Student beschrieb die Szene als bedrohlich und zeigte sich überrascht über die eher passiven Reaktionsmuster der Studentinnen,

die diese als erlernte Schutzstrategie erklärten, um Eskalation zu vermeiden.

Vor diesem Hintergrund plädierten viele Studierende für einen frühen Einsatz der VR-Applikation in Schulen, um insbesondere Jungen eine Perspektivübernahme zu ermöglichen und eigenes Verhalten zu reflektieren. Zugleich wurde die Notwendigkeit betont, Mädchen gezielt durch Selbstverteidigungstrainings zu stärken. Kritisch angemerkt wurde jedoch, dass die Anwendung von einigen Lernenden als zu intensiv erlebt werden könnte und insbesondere bei Jugendlichen mit Gewalterfahrungen Sensibilität der Lehrkraft gefragt sei. Entsprechend wurde der Einsatz einer Inhaltswarnung vor der Nutzung, wie es in den Seminaren erfolgt war, als sinnvoll erachtet.

4.2. Didaktisch-methodische Einbindung in den Unterricht

Neben der bereits geschilderten Einbindung in ein universitäres Didaktikseminar mit Schwerpunkt BNE/Demokratiebildung/*Global Citizenship Education* ist ebenfalls die Thematisierung in Didaktikseminaren zum inter-/transkulturellen Lernen oder zur Arbeit mit audiovisuellen Texten und Medien denkbar. Der zeitliche Rahmen bestimmt den Umfang der vorzusehenden sprach-, text- und inhaltsbezogenen Sachanalyse. Besonders geeignet sind zudem Veranstaltungen der Literatur- und Kulturwissenschaften, etwa als Erweiterung der Arbeit mit (aktivistischen) Comics. In landeskundlichen sowie sprachpraktischen Seminaren kann die App zu den Themenschwerpunkten Mexiko oder Frauenrechte in Lateinamerika zum Einsatz kommen.

Da die Handlung in Mexiko angesiedelt und die Originalsprache Spanisch ist, bietet sich natürlich eine Thematisierung im Spanischunterricht der Sekundarstufe I und II an. Die App ist jedoch auch auf Englisch, Französisch und Niederländisch verfügbar, sodass sie auch in anderen Fächern und unter geeigneter thematischer Einbettung eingebracht werden könnte. Die Regisseurin Mariana Cadenas lebt in Belgien, sodass über diese Brücke ebenfalls der Französisch- und Niederländischunterricht Ort der VR-Erfahrung werden könnte⁶. Gut denkbar ist zudem eine Behandlung in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, Kunst und die Bearbeitung innerhalb fächerübergreifender Projekte.

Unabhängig davon, welchen didaktisch-methodischen Zugang man wählt, sollte eine sprachliche Vorentlastung mit Blick auf die Zielgruppe vorangestellt werden. Das für die Rezeption von *We Exist, We Resist* notwendige Niveau liegt in etwa bei B1/B2. Die Off-Stimme, von der Cartoonistin Maremoto gesprochen, ist in einer gut verständlichen mexikanischen Varietät realisiert. Die Off-Stimmen der aus dem Spanischen übersetzten Versionen zeichnen sich durch einen leichten Fremdakzent aus.

„In einer bestimmten Szene reagierten viele Studierende auch körperlich: Mehrere Studentinnen hielten die Arme schützend vor den Körper, während ein männlicher Studierender versuchte, den virtuellen ‚Aufdringling‘ aktiv abzuwehren.“

Für die Phase vor der eigentlichen VR-Rezeption stehen diverse Materialien (Trailer, Comics von Maremoto, *Presskits* etc.) online zur Verfügung, die als Einstieg, zur Aktivierung von Vorwissen, als Redeanlass und zur Hypothesenbildung genutzt werden können. Für Letzteres eignet sich der Künstlurname der Cartoonistin Maremoto (dt. *Seebeben*) ebenfalls ausgezeichnet.

Als besonders herausfordernd für die Rezeptionsphase gestaltet sich die Tatsache, dass während einer VR-Rezeption keine Notizen angefertigt werden können, ohne das immersive Erlebnis zu unterbrechen. Hier bietet es sich an, in Zweiergruppen zu arbeiten: Während zunächst eine Person den VR-Film rezipiert, beobachtet eine zweite Person ihr Verhalten und macht sich dazu Notizen, die im Nachgang besprochen werden. Auch könnte die jeweils rezipierende Person kontinuierlich das Gesehene kommentieren oder Gefühle beschreiben (lautes Denken), was vom anderen Gruppenmitglied notiert oder als Audio aufgezeichnet würde. Zudem können vorab Arbeitsaufträge an die Lernenden verteilt werden, um die Aufmerksamkeit zu lenken; diese werden jedoch erst nach der Rezeption schriftlich beantwortet. Hierbei wäre es auch möglich, Gruppen nach Arbeitsaufträgen zu

⁶ Es stehen bereits didaktische Materialien zum Projekt *DRAW FOR CHANGE!* auf Französisch und Niederländisch unter <https://www.edu-drawforchange.org/FR/index.html> zur Verfügung.

differenzieren (Gruppe A achtet z. B. auf sprachliche Aspekte, Gruppe B auf visuelle und/oder auditive Aspekte, Gruppe C auf VR-spezifische Interaktionen und Affordanzen o. ä.).

Denkbar ist zudem eine erneute Rezeption im Plenum mittels Streaming/Casting über den Beamer. Soll mit einzelnen Szenen im Detail gearbeitet werden (z. B. für vertiefte Analysen des sprachlichen, akustischen und optischen Codes), können im Vorfeld von der Lehrkraft Screencasts angefertigt werden, für deren Rezeption keine VR-Headsets nötig sind.

In der nachbereitenden Phase wird die Auseinandersetzung mit dem Film inhaltlich weiter vertieft. Es kann sich z. B. zunächst eine gemeinsame Rekonstruktion des Erlebten anhand von Leitfragen

(fremdsprachlichen) Fächern eingesetzt, kann zudem zur Förderung von Sprachbewusstheit die Wirkung des Fremdakzents der Off-Stimme(n) und sein möglicher Einfluss auf die Wahrnehmung von Authentizität, Affektivität oder kultureller Zugehörigkeit besprochen werden.

Im Rahmen einer aufgabenorientierten Lernaufgabe kann, je nach Kompetenzschwerpunkt, am Ende z. B. die Entwicklung eines Slogans, die Gestaltung eines Posters oder eines omics/Caroons sowie die Planung einer eigenen Kampagne gegen Geschlechterungerechtigkeit stehen, die unter dem Hashtag *#drawforchange* veröffentlicht werden könnten, um zum realen medialen Diskurs beizutragen.

Ferner ließe sich ein eigenes Voice-over für *We Exist*, *We Resist* schreiben und einsprechen oder eine alternative Szene entwerfen. Dies kann im Sinne der Förderung von Perspektivübernahme auch aus Sicht einer anderen Akteurin/eines anderen Akteurs geschehen (z. B. Betroffenenperspektive, Beobachterperspektive, Genderperspektive, politische Perspektive). Wenn 360°-Kameras zur Verfügung stehen, könnten selbst Filmsequenzen entwickelt, szenisch dargestellt und aufgezeichnet werden (vgl. hierzu Wengler & Rempel 2026).

Im Rahmen der kritischen Medienbildung kann zudem darüber diskutiert werden, welche Narrative erzeugt und welche Realitäten (re)konstruiert werden sowie in welche Diskurse *We Exist*, *We Resist* einzuordnen ist (s. weiterführend Wengler im Erscheinen). Es kann sich auch eine Reflexion des Mediums VR selbst anschließen. Diesbezüglich können die Konzepte der Immersion, des Präsenzerlebens und *Embodiment* auf ihre (möglicherweise anvisierte) Wirkung hin analysiert werden.

4.3. Einschätzungen von Lehramtsstudierenden zu *We Exist*, *We Resist* und Immersionserleben

Zusätzlich zur mündlichen Diskussion in den Seminaren wurden die Studierenden ($n=23$; *Ad-hoc*-Stichprobe) direkt nach der VR-Erfahrung mittels teilstandardisiertem Fragebogen via *LimeSurvey* zu ihren subjektiven Einschätzungen zum Film und ihrem Immersionserleben (Skala adaptiert nach Ferdig und Kosko 2020; Reliabilität: $\alpha=.74$) befragt. Die Auswertung erfolgte mit *PSPP*.

„Die Verwendung von VR-Technologie dient darüber hinaus nicht nur der Motivationssteigerung und der Schulung digitaler Bedienfertigkeiten, sondern erlaubt dank der hohen Immersion der VR-Anwendung das leibliche Erfahren von Situationen sowie das Üben von Perspektivübernahme und Empathie.“

anschließen, um die narrative Kompetenz der Lernenden zu fördern (z. B. Was habe ich gesehen? Was habe ich gehört? Was habe ich wann gefühlt?). Dafür können auch visuelle Skizzen oder eine Timeline der Ereignisse aus *We Exist*, *We Resist* oder der eigenen Wahrnehmungen angefertigt werden.

Dann können Kernaussagen herausgearbeitet werden (informationsentnehmendes Hörsehverstehen) oder Gefühle, Gestik oder Mimik der Protagonist*innen und die Cartoon-Animationen analysiert werden (ästhetisches Hörsehverstehen). Für die sprachdidaktische Vertiefung können lexikalische Felder oder rhetorische Strategien analysiert werden. Wird *We Exist*, *We Resist* in anderen

Die Befragten bewerten das didaktische Potenzial von *We Exist, We Resist* als groß ($M=4.23$, $SD=0.92$)⁷. Sie halten den Einsatz für wichtig ($M=4.36$, $SD=1.05$) und würden den Film im Spanischunterricht einsetzen ($M=4.0$, $SD=1.2$). Sie sehen ein großes Potenzial des Films für die Förderung von BNE ($M=4.0$, $SD=1.02$) und die Förderung von Empathie ($M=4.18$, $SD=1.01$). Außerdem fühlten sie sich motiviert, mehr über das Thema des Films zu erfahren ($M=4.09$, $SD=1.23$). Auch das Immersionserleben der Studierenden war stark ausgeprägt ($M=3.9$, $SD=.7$).

5. Fazit

Der interaktive VR-Film *We Exist, We Resist* erweist sich als äußerst geeignet, im Rahmen des SDG 5 „Geschlechtergleichstellung“ für Gewalt gegen Frauen zu sensibilisieren. Er lässt sich nicht nur im universitären Kontext einsetzen, sondern auch in der schulischen Praxis, im Spanischunterricht und darüber hinaus. Eingebettet in sinnvolle didaktisch-methodische Settings kann er dort besonders zur Förderung des Hörsehverstehens, der Text- und Medienkompetenz sowie der interkulturellen kommunikativen Kompetenz beitragen. Die Verwendung von VR-Technologie dient darüber hinaus nicht nur der Motivationssteigerung und der Schulung digitaler Bedienfertigkeiten, sondern erlaubt dank der hohen Immersion der VR-Anwendung das leibliche Erfahren von Situationen sowie das Üben von Perspektivübernahme und Empathie. Folgestudien sollten sich der empirischen Überprüfung dieser didaktischen Potenziale weiter widmen.

Bibliografie

- Amnesty International** (2025). *Amnesty International Report 2024/25. Zur weltweiten Lage der Menschenrechte*. <https://www.amnesty.de/sites/default/files/2025-05/Amnesty-International-Report-2025-Mai-2025.pdf>
- Ferdig, R. & Kosko, K. W.** (2020). Implementing 360 video to increase immersion, perceptual capacity, and teacher noticing. *TechTrends*, 64, 849–859. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00522-3>
- Figuerola, R. B. Jr. & Jung, I.** (2025). Integrating VR tours in online language learning: A design-based research study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 41(1), 70–87. <https://doi.org/10.14742/ajet.9498>
- Flanders Image** (2023). *Draw for Change. We Exist, We Resist*. <https://www.flandersimage.com/titles/draw-for-change-we-exist-we-resist>
- Higgins, S., Alcock, S., Aveiro, B. D., Daniels, W., Farmer, H. & Besharati, S.** (2024). Perspective matters: A systematic review of immersive virtual reality to reduce racial prejudice. *Virtual Reality*, 28(3), 125 (1–21). <https://doi.org/10.1007/s10055-024-01024-w>
- Hsu, L.** (2024). Exploring EFL learners' acceptance and cognitive absorption at VR-Based language learning: A survey and experimental study. *Heliyon*, 10(3), e24863 (1–12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24863>
- Lin, J.** (2025). Immersive experience in virtual reality gamification teaching: Analysis of the mediating effect on educational learning outcomes. *Scientific Reports*, 16(1), 2267 (1–18). <https://doi.org/10.1038/s41598-025-32176-7>
- Martingano, A. J., Hererra, F. & Konrath, S.** (2021). Virtual reality improves emotional but not cognitive empathy: A meta-analysis. *Technology, Mind, and Behavior*, 2 (1), 7–21. <https://doi.org/10.1037/tmb0000034>
- Wei, Z., Liao, J., Lee, L.-H., Qu, H. & Xu, X.** (2025). *Towards Enhanced Learning through Presence: A Systematic Review of Presence in Virtual Reality Across Tasks and Disciplines [Preprint]* (Version 1). arXiv. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2504.13845>
- Wengler, J. & Rempel, N.** (2026). »Travesías transareales 360°« Grenzen überwinden mit Virtual Reality in der literatur- und kulturwissenschaftlichen Lehramtsausbildung. In L. Mrohs, C. Herrmann, H. Brodel, J. Franz, D. Herrmann, M. Hess & K. Lindner (Hrsg.), *Räume der Hochschullehre. Bildungsorte für die Zukunft* (S. 271–287). Bielefeld: transcript (=Zukunft der Hochschullehre). <https://doi.org/10.14361/9783839400432-271>
- Wengler, J.** (im Erscheinen). Dibujar la resistencia: una conversación sobre feminismo, empatía y realidad virtual. *Hispanorama*, 192.

⁷ Es kamen fünfstufige Likertskalen zum Einsatz.

APPRENDIMENTO LINGUISTICO E SCHERMI: UN PERCORSO DIDATTICO TRA LETTERATURA, CINEMA E GIUSTIZIA SOCIALE

This contribution documents a teaching experience conducted in the fifth grade of an Italian Liceo Linguistico, centered around the novel *Como agua para chocolate*. It aims to investigate 1) how the use of a novel and its cinematic adaptation can promote meaningful foreign language learning; 2) what linguistic, cultural and civic skills can emerge from a task-based curriculum that addresses social relevant issues. These activities were designed to foster the use of Spanish (and its varieties), visual literacy and critical reflection. The analysis suggests strong students engagement, the develop of strong (meta)linguistic skills, and increased social awareness. The experience presents itself as a concrete and replicable example of the integration of language, literature and audiovisual media, transforming storytelling into a privileged path to develop not only competent speakers, but also aware citizens.

● Chiara Falcone
| Università degli
Studi di Milano



Chiara Falcone è
dottoranda presso
l'Università degli Studi
di Milano presso il
Dipartimento di Lingue,

Letterature, Culture e Mediazioni. I suoi
interessi di ricerca si concentrano sulla
linguistica e la didattica della lingua
spagnola, coinvolgendo al contempo
i campi degli studi letterari, culturali
e sociali.

Introduzione

La glottodidattica contemporanea è chiamata a integrare la dimensione linguistica, culturale e critica, superando una concezione meramente grammaticale dell'apprendimento. In questa prospettiva, il testo letterario non rappresenta solo un oggetto di studio e di analisi estetica, ma diviene uno spazio di costruzione di significati e di negoziazione identitaria e interculturale (Spaliviero, 2020; Ivančic et al., 2018). Parallelamente, l'utilizzo dei film in classe consente di ampliare l'esperienza testuale in una dimensione multimodale che coinvolge linguaggio verbale, visivo e sonoro (Fisher & Frey, 2015). Per questo motivo, «confrontare l'arte cinematografica con la letteratura [...] offre l'opportunità di comprendere meglio entrambe le forme e quindi trarne il massimo sviluppo» (Johnson, 1971). In questo senso, allora, l'integrazione tra un testo letterario e il suo adattamento cinematografico può costituire uno strumento didattico particolarmente efficace quando l'obiettivo è sviluppare non solo la comprensione, bensì anche capacità argomentative e interpretative in lingua

straniera, che portano gli studenti a realizzare attività di elaborazione attiva (Butler et al., 2009), confrontando codici diversi per esplicitare inferenze, giustificare interpretazioni e costruire discorsi coerenti su uno specifico tema (Sequero Ventura Jorge, 2015), cioè competenze essenziali per comprendere e analizzare criticamente i messaggi culturali, le informazioni e le questioni etiche (López Valero et al., 2022) a cui i giovani d'oggi sono costantemente esposti.

Il presente contributo documenta un'esperienza didattica realizzata in una classe quinta di un liceo linguistico italiano a partire dalla lettura estiva del romanzo di Laura Esquivel, *Como agua para chocolate* (1989, ed. 2015)¹, e dal suo adattamento cinematografico diretto da Alfonso Arau (1992). L'obiettivo, attraverso una metodologia *task based*², è stato lo sviluppo integrato di 1) una competenza argomentativa in lingua spagnola, 2) una maggiore sensibilità nei confronti del tema della varietà linguistica, nel caso specifico, della varietà messicana³, 3) l'alfabetizzazione visiva, 4) l'interpretazione critica dei messaggi culturali.

Il percorso formativo

L'unità didattica qui presentata ha coinvolto 22 studenti di livello intermedio (B2) per un totale di 12 ore curriculari dell'insegnamento di lingua e letteratura spagnola.

Nella Tabella 1, si riporta una sintesi delle diverse fasi di lavoro:

La prima fase prevedeva la lettura di estratti selezionati, al fine di individuare i nuclei tematici centrali dell'opera, così riassunti: **desiderio individuale vs. autorità familiare, passione vs. repressione, tradizione vs. libertà personale**. In piccoli gruppi, gli studenti hanno formulato una prima ipotesi interpretativa, a partire da domande-guida fornite dalla docente, in cui era richiesto di associare citazioni e riferimenti espliciti al testo. In questo modo, si supera la concezione di semplice riassunto del testo, e si attivano meccanismi di interpretazione più profonda e opportunamente motivata (Terracini, 1974). Successivamente, gli studenti hanno lavorato da un punto di vista linguistico, svolgendo esercizi di uso guidato di strutture grammaticali (ad esempio, connettori e congiunzioni), di *brainstorming* del lessico valutativo (aggettivi, avverbi, sostantivi che esprimono valore) e *rephrasing*.

La fase due è dedicata alla visione del film, organizzata in sequenze parallele ai brani letti. In un primo momento, gli studenti hanno compilato una griglia di osservazione strutturata in cui era esplicitamente indicato loro di soffermarsi sull'uso del colore, sulla tipologia di inquadrature, sulla funzione della musica e sull'utilizzo della varietà messicana dello spagnolo.

«Si supera la concezione di semplice riassunto del testo, e si attivano meccanismi di interpretazione più profonda e opportunamente motivata.»

A partire da questi elementi, la richiesta era quella di individuare differenze e/o similarità rispetto al testo scritto, non solo dal punto di vista contenutistico, ma anche stilistico e rappresentativo, esprimendo le proprie idee attraverso le strutture linguistiche precedentemente approfondite.

A questo punto, ogni gruppo è stato invitato a stabilire quale versione (letteraria o cinematografica) risultasse più efficace a rappresentare uno di temi fondamentali dell'opera (assegnato casualmente), preparando una breve argomentazione orale da condividere con il resto della classe. In questo modo, la presa di decisione e la giustificazione hanno contribuito alla realizzazione di un task autentico (Jackson, 2022) in cui negoziare significati.

La terza fase costituisce il ponte in cui gli studenti provano ad utilizzare quanto hanno appreso per comprendere ciò che li circonda, al di fuori del contesto scolastico e al di fuori dell'attività in sé per sé. Ad ogni gruppo, sono infatti stati forniti materiali di varia natura (articoli di periodici, testi di canzoni, articoli sul web) che trattano tematiche affini, come l'oppressione familiare o il desiderio di libertà giovanile, al fine di analizzare lo stile comunicativo utilizzato nella lingua non letteraria in senso stretto. Lo scopo non è introdurre un nuovo elemento

- 1 *Como agua para chocolate* (1989) è il primo romanzo della scrittrice messicana Laura Esquivel. L'opera è ambientata durante la rivoluzione messicana (1910-1920) e unisce amore, cucina, storia e magia: infatti, racconta la storia di Tita, una giovane ragazza messicana che, secondo la rigida tradizione familiare, essendo la figlia minore, è costretta a badare a sua madre, Mamá Elena, rimasta vedova. Ciò le impedisce di sposarsi con il giovane Pedro, il quale, finisce per sposare la sorella maggiore per rimanere vicino alla sua amata. Tita esprime i suoi sentimenti attraverso la cucina, dando vita a veri e propri episodi che si iscrivono perfettamente nella cornice del cosiddetto realismo magico.
- 2 Il metodo *task based* risulta particolarmente rilevante perché si basa su una logica di organizzazione dell'apprendimento attorno a compiti comunicativi significativi che richiedono un uso autentico della lingua (Jackson, 2022).
- 3 La scelta del romanzo messicano, seppur ricada nel canone minuto e limitato alla produzione letteraria del Novecento latinoamericano, è un tentativo di uscire dal canone peninsulare, ampiamente diffuso, radicato e articolato, che domina i programmi curriculari e i manuali in uso (Calef, 2014).

	Obiettivo	Compito
Fase 1	Costruzione del problema interpretativo	1) Lettura guidata e formulazione di ipotesi 2) Laboratorio linguistico sull'argomentazione
Fase 2	Visione guidata e alfabetizzazione visiva	3) Scheda di osservazione strutturata 4) Compito decisionale comparativo
Fase 3	Confronto con la propria realtà	5) Ricerca di materiale
Fase 4	Compito finale	6) Compito conclusivo
Fase 5	Valutazione	

Tab. 1

Fasi dell'unità didattica

Indicatore di competenza	Descrizione ispirata al QCER	Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
Comprensione globale	Comprendere i temi principali e le informazioni chiave di un testo	Individua alcune informazioni principali	Individua i temi principali, coglie relazioni	Identifica i temi principali e secondari, comprende sfumature e implicazioni, e ricollega elementi trasversali al racconto (es. contesto storico)
Comprensione dettagliata	Individuare dettagli rilevanti e impliciti	Riconosce dettagli semplici o si limita alla comprensione globale	Riconosce dettagli e inferenze	Coglie dettagli impliciti, significati sottintesi e ricollega elementi trasversali al racconto (es. contesto storico)
Interpretazione critica	Capacità di spiegare significati impliciti e motivare	Riesce a esprimere opinioni poco articolate	Motiva le interpretazioni con riferimenti concreti	Motiva le interpretazioni e collega i contenuti con approfondimenti ulteriori
Alfabetizzazione visiva	Comprendere elementi visivi e simbolici a partire dal film	Nota alcuni elementi visivi superficiali	Analizza il contenuto in maniera coerente	Analizza in modo approfondito e coglie dettagli significativi
Struttura del discorso	Organizzazione logica di testi e discorsi	Organizza frasi semplici con coerenza limitata	La lingua è chiara e coerente	La struttura è chiara, caratterizzata da coerenza e coesione profonde
Uso della lingua	Correttezza e adeguatezza linguistica	Errori frequenti e articolazione limitata	Usa connettori e lessico adeguato, con pochi errori	Uso accurato, ricco e variegato di lessico e sintassi
Capacità argomentativa	Sostenere tesi e giustificare opinioni	Esprime opinioni in modo semplice e poco approfondito	Motiva tesi e propone argomentazioni	Argomenta criticamente, confronta più dati e fonti contemporaneamente
Competenza interculturale e di mediazione	Comprendere contenuti culturali e collocare la discussione anche in epoca contemporanea	I collegamenti risultano limitati	Crea collegamenti chiari e pertinenti, seppur non estremamente approfonditi	Crea collegamenti approfonditi, propone riflessioni critiche e personali

Tab. 2

Griglia di (auto)valutazione

«Progettare percorsi che mettano gli studenti nella condizione di interpretare, confrontare, argomentare e mettersi in discussione significa promuovere un'educazione linguistica autentica, in grado di coniugare competenza comunicativa, pensiero critico e consapevolezza culturale.»

mediatico da comparare al testo o al film, bensì comprendere come avviene la narrazione (dal punto di vista linguistico) nella vita reale, e provare a individuare pattern linguistici/stilistici comuni ai diversi generi testuali a cui gli studenti sono costantemente esposti.

L'unità didattica si conclude con la redazione di un saggio argomentativo, la cui traccia è riassumibile nella domanda «La tradizione familiare, come quella rappresentata in *Como agua para chocolate*, si può considerare un valore da preservare o una forma di oppressione da criticare?». In questo modo, agli studenti è chiesto di formulare una tesi chiara, integrare

almeno due riferimenti testuali e/o filmici, utilizzare connettori argomentativi diversi e includere riflessioni critiche sui messaggi culturali, anche in rapporto all'epoca contemporanea.

La valutazione

La valutazione che ne è conseguita è sorta dall'unione di due elementi: 1) una rubrica analitica, raccolta dall'insegnante nel corso delle diverse fasi, in cui venivano annotati punti di forza, limiti e commenti sullo svolgimento delle attività, nonché l'evoluzione linguistica (in termini di profondità lessicale e sintattica); 2) un'autovalutazione, a partire da una griglia strutturata (Tab. 2) che posiziona lo studente su diversi livelli di competenza, unendo aspetti di comprensione, produzione e mediazione. La stessa griglia è stata utilizzata dalla docente per orientarsi nel giudizio⁴.

I risultati emersi dalla valutazione hanno mostrato un aumento progressivo della competenza linguistica, una profonda maturità interpretativa, coinvolgimento attivo in tutte le fasi per tutti gli studenti, un interesse solido nei confronti dei contenuti trattati. La richiesta di utilizzare la stessa metodologia per il resto dell'anno scolastico è ritenibile un sintomo di efficacia metodologica, che conferisce *agency* e protagonismo allo studente lungo tutto il processo di apprendimento.

Discussione e conclusioni

Il percorso didattico presentato in questo contributo ha mostrato come l'integrazione strutturata tra testo letterario e adattamento cinematografico possa costituire un dispositivo efficace per lo sviluppo di competenze linguistiche, argomentative e critiche nella lingua straniera. L'esperienza condotta a partire da *Como agua para chocolate* ha evidenziato che la narrazione, quando inserita in una progettazione coerente e orientata ad un compito comunicativo autentico, come prevede l'approccio *task based*, diventa uno spazio privilegiato per l'uso attivo della lingua e per la costruzione di significati complessi.

Dal punto di vista linguistico, la progressione delle attività ha favorito un miglioramento osservabile nella qualità dell'argomentazione in L2, maggiore chiarezza nella formulazione della tesi, uso più consapevole di elementi sintattici e lessicali,

e maggiore coerenza macrostrutturale dei testi prodotti. Parallelamente, il confronto sistematico romanzo-film ha permesso di sviluppare competenze di alfabetizzazione visiva e di interpretazione critica dei messaggi culturali: l'analisi guidata, infatti, ha reso esplicito il carattere costruito della narrazione audiovisiva, favorendo una lettura meno ingenua dei media. In questo senso, il film non ha avuto una funzione illustrativa, ma ha agito come elemento di problematizzazione (Balboni, 2004), costringendo gli studenti a rivedere, confrontare e giustificare i propri giudizi.

Dal punto di vista educativo, l'esperienza mostra come la didattica della lingua e della letteratura possa contribuire alla formazione di cittadini critici e consapevoli: i temi affrontati nell'opera hanno stimolato riflessioni che vanno oltre l'ambito strettamente linguistico, confermando la funzione etica e formativa della letteratura per la crescita personale e civica degli apprendenti.

Pur trattandosi di un caso di studio circoscritto, il modello proposto risulta potenzialmente trasferibile ad altri contesti linguistici, nonché ad altre opere letterarie dotate di adattamento audiovisivo, ad altri livelli scolastici o ad altre finalità comunicative, che meriterebbero ulteriori studi.

In conclusione, l'esperienza documentata conferma che l'integrazione consapevole tra lingua, letteratura e cinema (Bartoli Kucher, 2020) non rappresenta un semplice arricchimento metodologico, ma una scelta didattica capace di indicare in profondità sulla qualità dell'apprendimento. Progettare percorsi che mettano gli studenti nella condizione di interpretare, confrontare, argomentare e mettersi in discussione significa promuovere un'educazione linguistica autentica, in grado di coniugare competenza comunicativa, pensiero critico e consapevolezza culturale.

⁴ La pratica dell'autovalutazione è comune all'interno della classe, la quale, all'inizio dell'anno, ha dedicato alcune ore al chiarimento degli obiettivi (di competenza, di contenuto) per l'intero anno.

Riferimenti bibliografici

Balboni, P. (a cura di). (2004). Educazione letteraria e nuove tecnologie. UTET Libreria.

Bartoli Kucher, S. (2020). Neoplurilinguismo e didattica integrativa della lingua, della letteratura e del cinema nella classe di lingua straniera. *Italiano LinguaDue*, (2), 512-522.

Butler, A. C., Zaromb, F. M., Lyle, K. B., & Roediger, H. L. (2009). Using Popular Films to Enhance Classroom Learning. *APS (a Journal of the Association for Psychological Science)*, 20(9), 1161-1168.

Calef, P. (2014). Didattica della letteratura spagnola. Cosa, perché. come. *RICOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 1(1), 133-141.

Esquivel, L. (2015). Como agua para chocolate. Debolsillo.

Fisher, D., & Frey, N. (2015). Using video and film in the classroom. In D. Fisher, & N. Frey, *Engaging the adolescent learner* (pp. 96-105). International Literacy Association.

Ivancic, B., Puccini, P., Rodrigo Mora, M. J., & Turci, M. (a cura di). (2018). Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: esperienze a confronto. Quaderni del CeSLiC. Atti di convegni CeSLiC (Vol. 6). CeSLiC.

Jackson, D. O. (2022). Task-Based Language Teaching. Cambridge University Press.

Johnson, T. (1971). Using film in the classroom. Annual Meeting of the National Council of Teachers of English (pp. 1-16). ERIC.

López Valero, A., Encabo Fernández, E., & Moreno Muñoz, C. (2022). Didáctica de la lengua y de la literatura: la utopía necesaria para el bienestar personal. *Contextos educativos*, (5), 31-40.

Sequero Ventura Jorge, M. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, (21), 30-53.

Spaliviero, C. (2020). Educazione letteraria e didattica della letteratura. Edizioni Ca' Foscari.

Terracini, L. (1974). Sulla didattica della letteratura. *Belfagor*, 29(4), 369-387.

L'USO DELL'INPUT FILMICO NELLA DIDATTICA DELLA LETTERATURA ITALIANA

Der Beitrag soll zeigen, wie der Filmtext durch das emotional besonders fesselnde audiovisuelle Erlebnis eine nützliche „Brückenfunktion“ (Spaliviero 2021) gegenüber dem geschriebenen literarischen Text erfüllen kann, insbesondere in Fällen, in denen Literatur nicht das Hauptstudienobjekt ist.

Als Beispiel werden Szenen aus dem Film *Sostiene Pereira* von Roberto Faenza analysiert und mit Seiten aus dem gleichnamigen Roman von Antonio Tabucchi verglichen.

Die Zielgruppe sind Studierende, die sich auf den Unterricht von Italienisch als Fremdsprache in der Sek I vorbereiten und keinen Bachelor-Abschluss haben. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass dieser didaktische Ansatz auch in anderen Kontexten, wie z. B. im Gymnasium, gewinnbringend eingesetzt werden kann.

● Alessandra Minisci
| PH FHNW



Alessandra Minisci è docente di Lingua e di Letteratura italiana alla Scuola Pedagogica FHNW. Addottorata in

filologia italiana all'Università di Losanna, dopo aver insegnato per molti anni in licei milanesi, si è trasferita a Basilea, dove si è dedicata all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

Il contesto

Alla scuola pedagogica della Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) per l'insegnamento dell'italiano lingua straniera (LS) nella scuola secondaria di I grado accedono due tipi di studenti: chi ha già conseguito un Bachelor in italianistica e chi invece ha solo un diploma di maturità. Il percorso per questi due gruppi si differenzia e chi non ha già frequentato dei corsi universitari deve seguire alcuni moduli disciplinari di lingua, di linguistica e di letteratura italiana. Si intende infatti offrire loro una formazione sufficientemente ampia sulla cultura italiana. Inoltre, anche se gli insegnanti di italiano LS nella scuola media difficilmente possono leggere con i loro allievi testi letterari, hanno comunque il compito di avvicinarli a opere creative e aiutarli a “scoprirne e descriverne l'effetto estetico”, come affermato nel Leherplan 21, il piano di studi per la scuola dell'obbligo nei Cantoni di lingua tedesca.

In questo contesto ho potuto verificare l'efficacia dell'analisi di film, o spezzoni di film, che abbiano un legame con un'opera letteraria, nel motivare gli studenti alla lettura di opere letterarie e accrescere la loro sensibilità per gli aspetti estetici trasmessi attraverso diversi tipi di linguaggio.

Il cinema come “ponte” verso la letteratura

Nell'ambito delle riflessioni sulla didattica della letteratura è da tempo evidente la necessità di aprire il canone a diversi linguaggi, rendendolo più vicino alle esigenze di studenti immersi in una realtà comunicativa sempre più simultanea e multimodale (Balboni 2006).

D'altra parte, è anche noto come il mezzo audiovisivo favorisca la componente motivazionale grazie a un coinvolgimento sia sul piano cognitivo che su quello emotivo.

Suoni e immagini facilitano il processo di immedesimazione e lo spettatore è portato a identificarsi con i personaggi, a vivere le loro emozioni, a gioire e soffrire con loro. Tutto ciò crea la disponibilità a fare un passo successivo e affrontare il testo in forma cognitiva e riflessiva (Diadori 2020, Maugeri 2021).

La visione di alcune sequenze cinematografiche può svolgere una funzione di “ponte” (Spaliviero 2021) nei confronti di un’opera letteraria. Nello stesso tempo fornisce l’occasione per una comprensione più approfondita e critica degli aspetti stilistici ed espressivi propri della pagina scritta e del testo audiovisivo.

Le modalità con cui il cinema si è relazionato con l’opera letteraria sono diverse e tutte possono essere di aiuto per facilitare l’approccio alla letteratura scritta. In questo articolo si illustra una proposta didattica a partire da un adattamento cinematografico molto aderente al suo modello letterario.

La scelta di *Sostiene Pereira*

Sostiene Pereira di Antonio Tabucchi, pubblicato nel 1994, è un romanzo breve, in 25 capitoli, scritto in un italiano non troppo difficile. Brevità e comprensibilità lo rendono fruibile per studenti non madrelingua.

I temi trattati – libertà d’informazione, responsabilità individuale, impegno civile – corrispondono alle necessità di un’educazione alla cittadinanza globale ed essendo molto legati all’attualità, possono favorire lo scambio in classe.

Il film di Roberto Faenza (1995) è un adattamento fedele dell’opera letteraria, di cui il regista ripropone il titolo, il contesto, la caratterizzazione dei personaggi e lo sviluppo narrativo. Lo stesso Tabucchi ha collaborato alla stesura dei dialoghi e alla scelta dell’attore protagonista. Questo non sminuisce le qualità artistiche dell’opera filmica, ma rende più facile il confronto tra le due diverse forme comunicative.

Marcello Mastroianni (David di Donatello come miglior attore protagonista) interpreta in modo magistrale il graduale risveglio della coscienza di Pereira, favorendo l’immedesimazione dello spettatore nel personaggio. La sua recitazione

consente di vedere rappresentati sullo schermo i sentimenti, i dubbi, le contraddizioni del protagonista, descritte da Tabucchi nelle pagine del libro.

Una proposta didattica

La proposta didattica che segue si articola in una fase introduttiva e nell’analisi comparativa di due sequenze cinematografiche e due passi del romanzo. Il lavoro in classe si svolge nel corso di tre incontri, al termine dei quali agli studenti si chiede di leggere integralmente l’opera di Tabucchi. Non è però da escludere la possibilità di limitare l’attività didattica al solo confronto di alcuni passaggi significativi delle due opere.

Introduzione al film

Scopo di questa prima parte è stimolare la curiosità degli studenti, informare sul contesto e dare strumenti di comprensione e di analisi.

Si inizia dalla visione del trailer del film senza sottotitoli, poiché si tratta di concentrarsi soprattutto su quanto trasmesso da immagini e suoni e non principalmente sulle parole.

«È noto come il mezzo audiovisivo favorisca la componente motivazionale grazie a un coinvolgimento sia sul piano cognitivo che su quello emotivo.»



Figura 1

Al centro della locandina del film risalta la figura di Pereira-Mastroianni

Segue una discussione (brain storming) in cui gli studenti sono invitati a formulare delle prime ipotesi e a motivarle, rispondendo alle domande:

- A che genere appartiene il film secondo voi? Quali generi potete escludere? Viene presentato un elenco dei principali generi cinematografici, sottolineando che sono le stesse categorie utilizzate per le opere letterarie (commedia, dramma, thriller, storico, fantasy, biografia, avventura, ecc.). Si invitano gli studenti a riflettere sul fatto che spesso in un film si mescolano le caratteristiche di più generi.
- In che periodo e in che luogo potrebbe essere ambientata la vicenda? Osservate le immagini degli esterni, ma anche gli arredi, i vestiti, la musica, le scritte. Non si pretende di individuare esattamente lo spazio e il tempo della storia, ma si chiede di fare attenzione ad alcuni dettagli e discuterne.
- Come interpretate la voce fuori campo che racconta non in prima persona ma ripetendo più volte l'espressione "Sostiene Pereira"? Si invita a riflettere sull'effetto diverso creato da una narrazione in prima o in terza persona e sul significato del verbo "sostenere", diverso ad esempio da "dire" o "raccontare".
- Di cosa potrebbe trattare la storia? Cosa vi aspettate da questo film? Con queste ultime domande si lasciano formulare agli studenti le loro ipotesi in modo completamente libero.

In un secondo momento si introducono alcuni termini cinematografici che gli studenti potrebbero non conoscere (colonna di sinistra) e si chiede quindi di completare la tabella 1, in base alle informazioni che possono ricavare riguardando autonomamente il trailer.

Come ultima parte di questa fase introduttiva si chiede agli studenti di richiamare alla mente conoscenze storiche pregresse o di fare una breve ricerca sulla situazione politica europea nel 1938, in particolare per quanto riguarda i paesi di cui si tratta nel film: Portogallo, Italia, Spagna, Germania e Francia. Questo breve inquadramento storico sarà importante per una comprensione piena del libro e del film.

Dal film al libro: l'incipit

Viene introdotta la prima sequenza del film, dall'inizio al minuto 05:00, che termina con la frase "senza sospettare l'importanza che quell'appuntamento avrebbe avuto in seguito per la sua vita". Finalità di questa prima visione è introdurre il protagonista e il contesto, destare interesse sul proseguire della storia, guidare gli studenti a comprendere la sequenza filmica in modo sempre più consapevole, dettagliato e mirato e confrontarla col testo scritto.

La comprensione si focalizza su meccanismi comunicativi non solo linguistici, ma anche extralinguistici, culturali e letterari. Per favorire l'attenzione a tutti questi

Titolo	
Regista	
Soggetto	Antonio Tabucchi (dal romanzo <i>Sostiene Pereira</i> , Italia 1994)
Sceneggiatura	Roberto Faenza, Sergio Vecchio Antonio Tabucchi (collaborazione ai dialoghi)
Attori principali	
Colonna sonora	
Anno	1995
Paese di produzione	Portogallo, Italia, Francia

Tabella 1

Scheda del film

aspetti e visto che si tratta di una sequenza breve, si preferisce una visione senza sottotitoli; nel caso però che gli studenti lo richiedano (a seconda del livello delle competenze ricettive in italiano), non è escluso l'uso di sottotitoli in italiano.

Il protagonista

In una prima visione della sequenza ci si concentra sul personaggio protagonista. Si chiede agli studenti di cercare tutte le informazioni che è possibile ricavare su Pereira:

- aspetto fisico, veicolato attraverso le immagini;
- collocazione all'interno della società (lavoro, famiglia, religione), per cui è necessario comprendere anche le parole;
- carattere, per cui ci si può appoggiare anche ad altre dimensioni dell'atto comunicativo, come la mimica e la gestualità, o il livello della voce e le pause.

Ambientazione e colonna sonora

Una seconda visione è dedicata ad osservare il contesto in cui si svolge l'azione: gli studenti devono descrivere ciò che si vede della città di Lisbona e i riferimenti alla dittatura.

Nello stesso tempo si invita a portare l'attenzione sul brano iniziale della colonna sonora di Ennio Morricone, la canzone *A brisa do coração*, e sul secondo brano che si sente alla fine della sequenza, chiedendo di esplicitare le sensazioni evocate dalle due musiche. Le musiche di Morricone svolgono infatti un ruolo importante per creare l'atmosfera in cui si svolge la vicenda e accompagnano il percorso di risveglio del protagonista dando un ritmo al film.

Gli studenti individuano facilmente il senso di leggerezza e ottimismo veicolato dal primo brano, che si può anche ricollegare con il testo della canzone. Trovano maggiori difficoltà a dare un carattere "emotivo" preciso al secondo, per cui può essere utile suggerire un ventaglio di proposte tra cui scegliere: i termini preferiti sono "inquietudine" e "suspence".

Entrambe le musiche ritorneranno più volte nel corso della pellicola e la prima sarà riprodotta anche nella seconda sequenza che verrà commentata.

Confronto con i primi due capitoli del romanzo

L'ultima frase della sequenza pronunciata dalla voce fuori campo lascia allo spettatore la curiosità di sapere cosa scaturirà da questo incontro. Si propone agli studenti di confrontarla con la prima frase romanzo: "Sostiene Pereira di averlo conosciuto in un giorno d'estate". Gli studenti sottolineano che nel testo scritto non si dice che l'incontro rivestirà una grande importanza per lo svolgimento della storia. La docente invita ad osservare che questa affermazione si colloca proprio all'inizio del racconto e che prima di diverse pagine non verrà rivelato chi sia la persona conosciuta dal protagonista. A seguito di una discussione la classe concorda con il fatto che si tratta di un modo diverso per dare rilievo all'avvenimento e suscitare l'interesse del lettore.

A questo punto gli studenti leggono i primi due capitoli del romanzo. Quello che interessa non è individuare differenze poco significative tra il libro e il film (qualche particolare che viene spostato prima o dopo rispetto alla narrazione scritta), ma comprendere quali mezzi espressivi vengono usati nei due casi e quali effetti producono.

Per questo, dopo la lettura individuale, gli studenti sono invitati a rispondere a domande aperte e a discuterne insieme.

Esempi di domande:

- L'interpretazione di Pereira da parte di Mastroianni vi sembra corrispondere alla descrizione fatta da Tabucchi nel romanzo? Quali aspetti sono sottolineati dalla recitazione dell'attore?
- Leggendo il testo scritto avete capito qualcosa di più rispetto alla visione del film? Se sì, che cosa?
- Il fatto di aver visto prima la sequenza cinematografica ha facilitato la vostra comprensione del testo scritto? Se sì, in che modo e con quali mezzi?
- Diverse espressioni del libro sono riprese nel film alla lettera o quasi: cercate di individuarle e discutete se vi sembrano importanti e perché (vedi ad esempio la frase "gli venne la bizzarra idea che lui forse non viveva, ma era come se fosse morto" cap. 2).



Figura 2

La copertina del libro pone l'accento sulla città di Lisbona e implicitamente sul ruolo dell'intellettuale nella società, rappresentando un noto caffè meta dei letterati portoghesi

Da ultimo si torna a riflettere sugli effetti della ricorrenza dell'espressione "Sostiene Pereira" e si invita a fare un legame con il sottotitolo del romanzo "Una testimonianza".

Dal libro al film: l'incontro di Pereira con una donna ebrea

Un'ulteriore lezione viene dedicata a un episodio significativo del racconto: l'incontro in treno tra Pereira e una donna ebrea tedesca costretta ad emigrare negli Stati Uniti. In questo modo si intende mostrare la centralità all'interno dell'opera del tema dell'impegno civile, dell'invito a non piegarsi alle dittature e a difendere la libertà di informazione. Questo episodio aggiunge un tassello per la comprensione del testo ma non svela nulla sulla trama della storia. Si ritiene preferibile, infatti, lasciare poi agli studenti il piacere di scoprire in modo autonomo lo sviluppo della vicenda leggendo il romanzo o guardando l'intero film.

Lettura del capitolo 10 del romanzo

Questa volta si propone prima la lettura di un estratto del capitolo 10 del romanzo, da «Pereira si accomodò in uno scompartimento dove c'era una signora che leggeva un libro» fino alla fine, a cui seguirà la visione della sequenza filmica.

Dopo la lettura individuale si propone una discussione in classe sulla base di alcune domande:

- Quali informazioni, nuove o già intuite, potete ricavare da questo brano sul carattere di Pereira?
- Quali sentimenti suscita in Pereira la conoscenza della signora Delgado

e il colloquio scambiato con lei? E in voi?

- Perché secondo voi lo scrittore inserisce in questo passo il «dolce paesaggio del Portogallo»?
- Sembra che in qualche modo la grande cortesia di Pereira voglia compensare il suo mancato impegno per denunciare le ingiustizie come giornalista. Cosa ne pensate?
- Quali sono secondo voi le frasi più significative in questo brano? Perché?

Confronto con la sequenza cinematografica

In seguito si mostra agli studenti la sequenza cinematografica che ripropone lo stesso episodio (minuti 23:24-27:00) e si avvia un nuovo dibattito guidato:

- Avete compreso qualcosa in più o qualcosa di diverso rispetto alla lettura del testo scritto?
- Prestate attenzione al momento in cui viene introdotto il brano musicale: lo riconoscete? Per quale motivo viene riprodotto a questo punto secondo voi?
- Avete ritrovato nella pellicola alcune delle frasi che avevate segnato? Ne sono pronunciate altre che non avevate annotato e che vi sembrano importanti?
- Vi sembra convincente il modo in cui l'attrice interpreta la signora Delgado? Avevate immaginato un personaggio diverso?
- Osservate il modo di parlare dei due protagonisti della scena e le convenzioni di cortesia verbali e non verbali (comprendenti gestualità, distanza che separa gli interlocutori, comportamenti culturali): in che misura corrispondono alle convenzioni attuali?

Infine si propone una discussione sui diversi effetti ottenuti attraverso le due modalità di comunicazione utilizzate per veicolare lo stesso messaggio.

Conclusioni

Dalle attività in classe e dai feedback raccolti emerge innanzitutto che molti studenti non sono abituati a riflettere in modo consapevole sui mezzi espressivi del testo audiovisivo, tendendo a considerare questo tipo di analisi come una

«In particolare, lo sforzo di "tradurre in parole" impressioni generate da immagini e suoni ha contribuito ad ampliare e affinare il lessico.»

pratica legata quasi esclusivamente alla letteratura. Pur essendo immersi in una comunicazione quotidiana fortemente visuale, gli studenti non mostrano di padroneggiare quella competenza sovradisciplinare spesso definita come “visual literacy”. In prospettiva di formazione degli insegnanti l’esperienza ha confermato che si dovrebbe lavorare in modo più sistematico sul “leggere” immagini e suoni con la stessa attenzione che si dedica ai testi scritti.

L’analisi comparativa delle sequenze cinematografiche e dei brani letterari in questo caso ha permesso di comprendere la specificità dei due mezzi artistici e di sviluppare la sensibilità estetica nei confronti di entrambi i media.

Per quanto riguarda la percezione dell’attività, gli studenti hanno mostrato di trovare stimolante la lettura approfondita delle sequenze cinematografiche e più impegnativo il confronto con il testo scritto. L’uso del testo audiovisivo ha certamente favorito l’interesse e lo sviluppo di empatia, la capacità di assumere la prospettiva dell’altro.

Sul piano delle competenze linguistiche le attività svolte hanno favorito soprattutto il rafforzamento dell’espressione orale: il dibattito, il confronto tra pari e l’interazione con l’insegnante hanno richiesto agli studenti di argomentare, negoziare interpretazioni, precisare concetti e riformulare le proprie posizioni. In particolare, lo sforzo di “tradurre in parole” impressioni generate da immagini e suoni ha contribuito ad ampliare e affinare il lessico.

Un momento particolarmente produttivo è stato l’esame del capitolo/scena dell’incontro con la donna ebrea, che ha attivato un confronto partecipato su un nodo tematico centrale dell’opera: responsabilità personale e impegno civile. In questo senso, l’analisi comparata non ha agito solo come esercizio tecnico, ma come dispositivo per far emergere significati, valori e implicazioni etiche, permettendo agli studenti di collegare il testo al proprio orizzonte culturale e al presente.

Riferimenti bibliografici

Balboni, P. (2006). *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*. Guerra.

Diadori, P., Carpicci, S. & Caruso, G. (a cura di), (2020). *Insegnare italiano L2 con il cinema*, Carocci.

Faenza, R. (1995). *Sostiene Pereira*. Film

Maugeri, G. (2021). 6. *Letteratura, cinema e fumetto d'autore come strumenti integrativi e motivanti per gli studenti stranieri*, in G. Maugeri, *L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti*. Edizioni Ca' Foscari-Digital Publishing. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-523-0/006>

Spaliviero, C. (2021). *Leggere e vedere l'italiano e l'Italia. Insegnare, lingua, cultura e letteratura italiane L"/LS attraverso il cinema*, in "Bollettino Itals", anno 19, n. 89. <https://itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/giugno2021/spaliviero.pdf>

Tabucchi, A. (1994). *Sostiene Pereira*. Feltrinelli.

WINDOWS AND MIRRORS: APPROACHING DIVERSITY WITH THE TV SERIES *HEARTSTOPPER* (SEASON 1)

Tema

In diesem Beitrag stellen wir ausgewählte Ergebnisse eines in zwei Zyklen durchgeführten Design-Based-Research-Projekts vor, bei dem die TV-Serie *Heartstopper* (Staffel 1) in einem Wahlfach English Literature mit Neuntklässler:innen einer Sekundarschule in der Schweiz eingesetzt wurde. Die Studie untersucht, wie eine zeitgenössische Fernsehserie in den EFL-Unterricht integriert werden kann, um Sprachlernen, Series_Serial Literacy sowie die Auseinandersetzung mit Diversität (mit dem Fokus auf LGBTQ+) zu fördern. Das Unterrichtsdesign verband sprachbezogene Aufgaben, multimodale Analysen und kreative Produktionsformen. Die Schüler:innen analysierten filmische Gestaltungsmittel, nutzten Fachbegriffe, verglichen medienspezifische Erzählstrategien und reflektierten Identität und Repräsentation mithilfe von Bishops Metapher von Texten als Fenster, Schiebetüren oder Spiegel. Die Ergebnisse zeigen, dass die Arbeit mit der Serie *Heartstopper* die sprachliche Entwicklung produktiv mit multimodaler Literalität und kritischer Reflexion verbinden kann und zugleich Raum bietet, um vertieft auf LGBTQ+-bezogene Inhalte einzugehen.

● Lena Schwarz

| Teacher in a
secondary school in
Winterthur

Nikola Mayer

| Zurich University of
Teacher Education for
teaching English at the
secondary level

Over the past two years, we implemented the TV series *Heartstopper* (season 1) twice in an elective English literature class with ninth-grade students at a lower secondary school in the canton of Zurich. *Heartstopper* originally began as a web-comic in 2016 (f.e. on WEBTOONS) and was later published as a graphic novel. Building on the strong support of its fan community, author and illustrator Alice Oseman subsequently wrote a screenplay that adapted the story into a television series, which was soon acquired by Netflix. With *Heartstopper*, Oseman set out to portray the developing relationship between two boys, focusing on their journey from friendship to romance. The main protagonists are Charlie, who is openly gay at the beginning of season 1, and Nick, a rugby player who initially perceives himself as straight before gradually realizing that his feelings for Charlie go beyond friendship.

Based on our experience, the series *Heartstopper* offers rich potential for addressing diversity in the secondary EFL

classroom while productively integrating content-based and creative approaches to language learning. When we first implemented the project in 2023, we designed all teaching materials ourselves (the materials are available through Mayer & Schwarz 2025a). Our primary aim was to explore how a contemporary TV series can be meaningfully embedded in the EFL classroom and, more specifically for working with *Heartstopper*, how students engage with a serial narrative placed in an LGBTQ+ setting (Overview of the Two Teaching Cycles).

Following the initial implementation cycle, we reviewed the entire project and revised several tasks and activities before teaching a second cycle in 2024 (see Mayer & Schwarz 2025b). In this article, we share insights into working with *Heartstopper* and demonstrate how connections can be established between the students' visual and series_serial literacy¹ and the development of their language competencies. To illustrate our approach, we present two tasks – “Windows and Mirrors”

and “Help!” – Nick’s research on the Internet” – both of which foreground learners’ interpretive, reflective, and productive engagement with the series. The chart (figure 1) provides an overview of our teaching sequence. Across the different materials, we aimed to address a range of learning objectives, including taking on another perspective, comparing visual storytelling strategies in the graphic novel and the television series, and engaging in creative design tasks. The students were given opportunities to develop skills central to the EFL classroom, such as writing, speaking, and reading, as well as listening-viewing. Overall, the materials were designed to foster students’ series_serial literacy, understood as the ability to meaningfully engage with, interpret, and reflect on serial audiovisual narratives in a foreign-language context (see Leonhardt / Viebrock 2025).

Reasons for working with *Heartstopper*

Heartstopper portrays a group of grammar school students in a rather optimistic way and offers a positive representation of LGBTQ+ experiences. While this portrayal has been praised for its affirming tone, it has also been criticized for presenting a somewhat idealized version of adolescent relationships and school environments. In the series, conflicts are often resolved quickly and supportive peers and adults are readily available. One might therefore argue that such depictions may simplify the more complex realities many LGBTQ+ adolescents experience. When selecting a series for our teaching project, our aim was to find a series based on a graphic novel that addresses LGBTQ+ issues in a relatable way. For this purpose, *Heartstopper* proved a suitable choice. As a recent coming-of-age series available on Netflix, it is easily accessible to many students. Each season consists of eight episodes of about 30 minutes, which allows individual episodes to be integrated into classroom teaching (ideally one episode per double lesson). The “boy-meets-boy” narrative is set in a British secondary school context that may be familiar to ninth-grade students. The storyline focuses mainly on the development of the central characters and contains relatively few secondary plotlines. The protagonists are close in age to the students, reflecting Alice

Heartstopper Project	Cycle 1 – Fall 2023 – Spring 2024	Cycle 2 – Fall 2024 – Spring 2025
Course	Elective module: English Literature, Grade 9 (Sekundarschule)	Elective module: English Literature, Grade 9 (Sekundarschule)
Schedule	One lesson per week (Friday afternoon)	One lesson per week (Monday afternoon)
Participants	7 pupils aged 14–15	18 pupils aged 14–15
Materials	Self-designed teaching materials (see Mayer & Schwarz, 2025)	Self-designed teaching materials (see Mayer & Schwarz, 2025) plus additional materials
Final project evaluation	One group interview with 4 pupils (approx. 45 minutes)	Four group interviews with 16 pupils in total (approx. 20 minutes per group)

Fig. 1
Overview of the Two Teaching Cycles



Lena Schwarz is a teacher in a secondary school in Winterthur. She studied Communication and Media

Studies at the Zurich University of Applied Sciences (ZHAW) and completed her teacher training degree at the Zurich University of Teacher Education (PHZH). She wrote her master’s thesis with Nikola Mayer, focusing on bringing literature to the EFL classroom.



Nikola Mayer is a professor and lecturer at the Zurich University of Teacher Education for teaching English at the

secondary level. Her research focuses on the integration of graphic narratives into the EFL classroom and the promotion of visual and multimodal literacy. Over the past years she has taught many students, and it is a great pleasure when collaborations like the one with Lena Schwarz result from this.

1 In academic discourse, a distinction is often made between *series* and *serials*. In a series, each episode can stand alone and tells a complete story, as in *Sherlock* or *The Simpsons*. In contrast, serials follow an ongoing storyline that develops across episodes and seasons, as in *Heartstopper* or *Wednesday*. In this publication we use the more commonly used term “series”.

MATERIALS	AIMS
Mat 1: Boy meets Boy	I can make predictions (storyline, character traits, etc.). I can analyze a scene from the serial / graphic novel.
Mat 2: Moving from Friendship to Romance	I can analyze different ways of visual storytelling (graphic novel, series). I can create a storyboard for a Heartstopper scene. I can use technical terms (cinematographic and graphic novel specific terminology).
Mat. 3: Windows and Mirrors	I can take different perspectives and reflect on diversity. I can respond to someone's movements in a mirroring activity.
Mat 4: "Help!" – Nick's Research on the Internet	I can compare visual storytelling approaches in the graphic novel and the series. I can analyze visual effects (lighting, colors). I can reflect on the effects of the songs / music.
Mat 5 – Design your personal Heartstopper Page + write a diary entry from the perspective of one of the protagonists	I can create a visual scene based on screenshots and graphic drawings. I can apply visual storytelling approaches from the graphic novel and the serial. I can write a diary entry from the perspective of one of the protagonists of my Heartstopper page
Mat 6: Tracing Nick's Journey	I can understand and apply the unifying model of sexual identity development.
Mat 7: Analyzing the Color Code	I can analyze and reflect on the effects of visual storytelling (color code, symbolism). I can decode symbols of diversity.

Fig. 2
Overview Chart – Materials and Objectives of the Heartstopper Project

Oseman's decision to cast predominantly young, mostly unknown actors for the series, alongside a few established performers such as Olivia Colman in the role of Nick's mother.

The series also features an indie-pop soundtrack that may appeal to young audiences and can be used as additional material in classroom activities (→ Mat. 4). We found the empathetic portrayal of the protagonists who across the seasons deal with complex issues such as toxic relationships, mental health, and sexual identity development, to be one of the series' strengths despite the above-mentioned issues. The caring and supportive language used by Nick and Charlie was echoed by several students in their own language production, for example in the diary-writing task in Mat. 5 (see Mayer & Schwarz 2026). From a language-learning perspective, our students reported that the series was generally easy to understand; we therefore always used English subtitles to ensure that everyone could follow the storyline.

Heartstopper offering "Windows and Mirrors" – approaching diversity

We implemented the series *Heartstopper* in an elective class entitled 'English Literature' with 9th grade lower secondary students. After a first introduction to *Heartstopper*, we embedded Bishop's concept of texts being windows, mirrors and sliding glass doors (Bishop 1990). Bishop originally developed her argument in response to an observation from a classroom in which a boy with an African American background found it hard to engage with any of the picturebooks offered by the teacher since none of the main characters resembled him. From this observation, she developed her concept that books (or texts in a wide understanding of the term) have the power to function as windows into other worlds, or as sliding glass doors when we as readers (or viewers) imaginatively enter new worlds or, "when lighting conditions are just fine" (Bishop 1990, ix), they can also be mirrors and we can find ourselves reflected in the stories. In the student dossier, we included a quote from Bishop explaining these metaphors and linked it to a scene from the *Netflix* trailer of *Heartstopper*. In this scene, Charlie is

sitting on a bus next to his sister Tori on their way to school. The atmosphere is damp, and the bus windows are fogged up when Tori asks Charlie what kind of boy he would like to go out with. Charlie appears slightly overwhelmed before responding, *Just someone I can have a laugh with*. Absentmindedly, he wipes the fogged-up window, and through the now-clear glass, Nick Nelson becomes visible in the background.

Recognizing this visual moment in combination with Bishop’s metaphor created a moment of surprise for the students, which we used as a starting point for a short classroom discussion in which they described and interpreted the scene. Subsequently, students individually reflected on and recorded personal experiences in which a series, a film, or a book had functioned for them as a window into another world. Finally, they were invited to reflect on whether they had ever experienced such a window turning into a mirror, drawing on Allen’s idea that “media with mirrors have the potential to serve as developmental tools for students who are exploring a particular identity” (Allen 2023, 203).

To reconnect with the mirror concept, we began the following lesson with a short warm-up game using mirror words derived from cinematographic terminology that had already been introduced earlier (see Figure 2) where the students received either the word or its mirrored version and they had to find their partner. We then embodied the metaphor through a mirroring exercise borrowed from drama pedagogy: students faced each other as if looking into a mirror, with one student leading a sequence of movements that the partner had to mirror. After a short time, the roles were switched. Observing the students during this physical activity proved insightful for us. Some students were visibly shy and restrained, reproducing only the movements we had initially modelled during the demonstration. As pairs were formed randomly, students were deliberately mixed no matter which gender, and several students worked with partners they might not have chosen themselves. Despite this initial hesitation, the activity had a lasting impact. In the post-project discussion, one student explicitly referred back to this mirroring task as a positive and memorable moment of the project.

In the group discussions after the project, we returned to the concept of series functioning as *windows* and *mirrors* when collecting students’ attitudes towards *Heartstopper*. Overall, a clear divide emerged between the majority of students who expressed positive responses to the series (e.g. “very good,” “interesting,” “exciting,” “something new”) or neutral positions (e.g. “I had already watched it,” “okay,” “generally fine”), and a small number of students who reacted negatively.

In each implementation cycle, one student explicitly voiced their dislike of the series: *I didn’t like the series because it wasn’t really the kind of topic I usually watch. And I often felt uncomfortable because of some of the scenes. It was just a bit too much* (Cycle 2, Group 3, Pos. 12; our translation). Feelings of discomfort were also mentioned by students who otherwise evaluated the series positively, particularly in relation to specific scenes: *There are very strange situations in many scenes where you just don’t know how to react* (Cycle 2, Group 2, Pos. 21–23; our translation). As we found out, the students referred to scenes depicting physical intimacy between the two male protagonists, such as kissing. These reactions underline that for them, *Heartstopper* remained primarily a window into unfamiliar experiences, occasionally accompanied by feelings of irritation or discomfort.

“We found the empathetic portrayal of the protagonists who across the seasons deal with complex issues such as toxic relationships, mental health, and sexual identity development, to be one of the series’ strengths.”

Mirror words - Find your partner / rentrap ruoy dnif
 Decipher/read your word – walk around and find the person who has your mirror word – you are not allowed to use the word itself → describe what it means.
 Example: panel → lenap

screenplay	<u>yalpneercs</u>
director	<u>rotcerid</u>
film crew	<u>werc mlif</u>
series	<u>seires</u>
camera angle	<u>elgna aremac</u>
protagonist	<u>tsinogatorp</u>
heartstopper	<u>reppotstraeh</u>
graphic novel	<u>levon cihparg</u>
medium shot	<u>toh2 muibem</u>

Fig. 3
Mirror Words

2 In television series, specific color palettes are often used as part of the series’ visual identity. In *Heartstopper*, light yellow and light blue are prominent colors (e.g., the Netflix promotional poster for Season 1). These colors are part of the series’ visual design and are not intended to reference Ukraine or convey a political message.

Terminology is key – Moving between BICS and CALP

In the second implementation cycle, even more consciously than in the first, we placed a strong emphasis on fostering students' visual and series_serial literacy. Tasks such as *"Analysing the color code"* used throughout the series proved to be genuine eye-openers for many students.² Once they became aware that the series is visually framed by a recurring palette of light blue and light yellow, they began to recognize these colors across numerous scenes. Students noticed, for example, how the color scheme appears in the corridors of Truham Grammar School, where the two protagonists repeatedly encounter each other, in the characters' clothing, and – most iconically – in the final episode of season 1, where the boys' beach towels pick up these colors. In addition, we analyzed

literacy as framing elements and which could be easily transferred to series_serial literacy. BICS were activated when students described scenes, wrote diary entries, or related to the protagonists' emotions etc. In these tasks, they relied largely on existing vocabulary and grammatical structures, which were selectively expanded through scene-specific lexical input. At the same time, developing students' visual and series_serial literacy also required CALP in the form of cinematographic and graphic novel terminology. Beyond noticing visual features such as color codes, students needed linguistic resources to name and describe what they perceived. We therefore repeatedly referred to cinematographic aspects such as camera angles and shot types and encouraged students to apply this terminology in productive tasks. For instance, when creating their own storyboards, students were asked to specify the camera angles and shot types they would use (Mat. 2).

To further support the acquisition of this terminology, we introduced a memory game in the second cycle consisting of two complementary worksheets: one focusing on cinematographic terms (e.g. medium shot, bird's-eye view, establishing shot), and the other on graphic-novel terminology (e.g. panel, speech balloon, gutter) which we needed for a comparison task. Matching the terms with corresponding visuals – we used scenes from *Heartstopper* – invited students to actively negotiate meanings and to cross-check their understanding using the reference worksheets included in their dossiers.

Although many terms were not retained in full, several students recalled this activity during the final group discussions, suggesting that it had a lasting impact. One student reflected: *We also looked at the different camera angles, such as the bird's-eye view and others whose names I can't remember exactly. I learned the terms used to describe the different perspectives and from which angle something is filmed. I also realized what a big difference it makes which perspective a scene is shot from* (Cycle 2, Group 1, Pos. 100; our translation).

Acquiring film-specific terminology also proved relevant for the broader theme of diversity that underpins *Heartstopper*. When students become more aware of how particular scenes are constructed and have the vocabulary to describe

"We analyzed how the rainbow colors associated with the LGBTQ+ movement are employed in several scenes, visually reinforcing the series' emphasis on diversity and inclusion."

how the rainbow colors associated with the LGBTQ+ movement are employed in several scenes, visually reinforcing the series' emphasis on diversity and inclusion. Across both cycles, students explicitly referred to the color-code activity as particularly memorable and meaningful, as illustrated by the following comment: *...you know, when we looked at the colors. As I already said earlier, I found that interesting* (Cycle 1, Pos. 215).

One key insight from the first implementation cycle was that working with a television series requires students to draw on both Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (see Cummins 2008) which Viebrock (2016, 17) had already included in her model of film

cinematographic and visual elements, they are better able to articulate how these influence them as viewers. In this way, CALP in the domain of film and series analysis helps learners move beyond intuitive reactions and discuss more precisely how visual choices shape their perceptions of diversity.

‘Why am I like this?’ – Focus on Nick’s inner struggles

In season 1 of *Heartstopper*, the narrative centers on Nick and Charlie’s gradual movement towards becoming a couple and recognizing one another as partners. For Charlie, the central challenge is not to know that he is interested in Nick, but rather to overcome the fear that Nick – whom he perceives as straight – will not be open to a relationship. Nick, by contrast, undergoes a different developmental process: he begins to question his self-concept as a straight rugby player, gradually realizing that he may be bisexual and that his feelings for Charlie offer an opportunity to explore his own (sexual) identity. Early in the series, Nick’s mother remarks that he seems most like himself when he is with Charlie without yet being aware of the special chemistry between the boys.

We repeatedly worked with Nick’s identity process in class. One key moment is the scene following a movie night with Charlie, during which Nick feels a strong impulse to take Charlie’s hand. Confronted with these feelings, Nick decides to seek information and support online (Mat. 4: “Help!” – Nick’s research on the Internet). To strengthen the analytical potential of this scene, we worked with both the graphic novel and the television series, comparing how each medium represents Nick’s inner turmoil through its specific means.

Our starting point was the graphic novel. Students first examined an almost wordless double spread (pp. 188–189) depicting Nick’s arrival at home after the movie night and his hesitation before searching the internet. The students were asked to comment on Nick’s emotional state and to speculate about what he might type into his laptop. On the subsequent double page, students focused on a striking visual composition on page 191: a close-up of Nick’s

confused face surrounded by fragmented panels containing search phrases such as “Am I gay?” or “The gay test.” Students discussed how they interpreted this visualization and the effect it had on them as readers. For the next double spread (pp. 192–193), students worked in pairs with cut-up panels provided in an envelope. This is a typical task when working with graphic novels, drawing attention to how panels, the individual framed images in graphic narratives, are connected, as well as how meaning emerges from the gutters, the spaces between panels. The scene visually represents the passage of time from 11 p.m. to 3 a.m. Although we kept the clocks and panels together to offer some scaffolding, students still needed time to negotiate the sequencing and discuss alternative arrangements before they agreed on their solution. To conclude Nick’s search, students read the final two pages (pp. 194–195), which

“The song by Orla Gartland, especially the chorus “Why am I like this?”, resonates as Nick’s own question and intensifies the affective dimension by engraving itself into the viewers’ minds and ears.”

depict his attempt to fall asleep and culminate in his desperate plea for help. Students selected those adjectives from a list we provided which for them best captured Nick’s emotional state. Finally, we drew attention to how Alice Oseman introduces a visual counterpoint of hope: the recurring leaf motif, also used in the series, which signals reassurance and emotional support, reappears at the end of the scene and offers a moment of (visual) relief.

In the TV series, this scene is split across two episodes – the end of episode 2 and the beginning of episode 3 which creates a cut and a cliffhanger. Our initial instruction was: *Watch the first scene without sound (S1:E2, 26:00–28:30). Note down what happens.*

In my opinion, the...

From my perspective, the... is more powerful because...

What I like best about... is that...

I prefer... because...

Textbox:

Language support for comparing the graphic novel with the series

- 3 Compare the two scenes in the serial with the pages in the graphic novel (p. 188-195).
Fill in the table.

	serial	graphic novel
Nick's feelings		
- sad / crying	- tears in Nick's eyes	- "sniff"
-	-	-
-	-	-
internet search		
-	-	-
-	-	-
-	-	-
time		
-	-	-
-	-	-
-	-	-
colors / lighting		
-	-	-
-	-	-
-	-	-
camera shots		
-	-	-
-	-	-
-	-	-
your idea:		
-	-	-
-	-	-
-	-	-

Fig. 4

Chart "Comparing the graphic novel and the series" (material from Mayer/ Schwarz 2025, reproduced with permission of Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.)

Although this scene closely parallels the corresponding episode in the graphic novel, the visual realization differs markedly in terms of camera shots, angles, and editing. In the series, viewers are shown more explicitly what appears on Nick's laptop screen, while the camera repeatedly zooms in on his distressed face. In a second viewing, students watched the scene with sound, which significantly altered their reception. The song by Orla Gartland, especially the chorus "Why am I like this?", resonates as Nick's own question and intensifies the affective dimension by engraving itself into the viewers' minds and ears. This leaves a powerful impression and deepens empathy for Nick, who struggles to make sense of his unexpected feelings for Charlie, which challenge his previously established self-perception.

We then moved on to the second part of the sequence at the beginning of episode 3 (S1:E3, 0:00–1:22) and asked the students to compile a list of aspects they found particularly striking. The final task involved a systematic comparison of the graphic novel and the television series, with a focus on the different means of visual storytelling employed in each medium. Students were encouraged to use as much of the cinematographic and graphic-novel terminology as possible when completing the comparison chart (Fig. 4). Finally, we invited them to reflect on and discuss their personal preferences regarding the series and the graphic novel, supported by language support (see textbox).

Concluding thoughts

Our approach to embedding the series *Heartstopper* in the EFL classroom is grounded in the conviction that working with an audiovisual medium such as a TV series requires a deliberate combination of different task types. On the one hand, this includes language-based activities – such as writing a diary entry from a character's perspective or developing short roleplays in which students primarily draw on their Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS). On the other hand, tasks that focus on students' perception and analysis of visual and cinematographic design elements call for the use of technical terms, thus activating Cognitive Academic Language

Proficiency (CALP). In addition, our approach deliberately integrates creative design tasks that allow students to apply and experiment with what they have perceived, i.e. when creating storyboards or comparing a scene from the graphic novel with its adaptation in the series. Moving back and forth between these linguistic, analytical, and design-oriented tasks proved to be a productive way of developing students' visual and series_ serial literacy and to introduce them to dealing with LGBTQ+-related issues in the ELT classroom.

Working with *Heartstopper*, a series that is sometimes criticized for presenting queer relationships in an idealized or simplistic manner, nevertheless proved to be an adequate role model for conveying a positive image of diversity issues such as LGBTQ+ representation and for illustrating author Alice Oseman's intention for *Heartstopper* as "Just one normal relationship between two people" (Oseman on Tumblr). While some students struggled with watching intimate scenes

between the two male protagonists or explicitly rejected LGBTQ+-related topics (*So for me, it's not important in that sense. I mean, I think you don't have to see it – I don't want to see it, and I don't need to see it either.* Cycle 1, Pos. 79; our translation), we considered it crucial that the series offered windows or even mirrors to all of them and encouraged our students to reflect on their own preconceptions and broaden their perspectives. Because we were able to connect the series to students' personal experiences as well as to concrete aspects of visual storytelling, diversity emerged as a central, yet not exclusive, dimension of the project. One student captured this particularly well when stating:

Well, I really liked the series, and I felt that it was kind of made for everyone. It was more a series with teenagers in it and also intended for teenagers, [...]; it's not made just for one group, but rather for everyone – for all young people – and that's why I liked it so much (Cycle 2, Group 1, pos. 10, our translation).

Bibliography

Primary sources and weblinks for *Heartstopper*

Heartstopper (2022; season 1). Streaming on Netflix.

Oseman, Alice (2019). *Heartstopper*, volume 1. London: Hodder & Stoughton.

<https://www.tumblr.com/heartstoppercomic> (last accessed 13.03.2026)

https://www.webtoons.com/en/canvas/heartstopper/list?title_no=329660 (last accessed: 29.01.2025)

Secondary sources

Allen, Melissa (2023). 'In a romantic way, not just a friend way!': exploring the developmental implications of positive depictions of bisexuality in Alice Oseman's *Heartstopper*. *Journal of Bisexuality* 23 (2), 197–228.

Bishop, Rudine Sims (1990). Mirrors, Windows and Sliding Glass Doors. *Perspectives* 6 (3), ix–xi. Available at: <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>.

Cummins, Jim (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: B.-V. Street & N. Hornberger (eds.): *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer Science + Business Media LLC, pp. 71–83.

Leonhardt, Jan-Erik and Britta Viebrock (2025). Series_Serial Literacy as an Objective in English Language Education. In: Jan-Erik Leonhardt and Britta Viebrock (eds.): *Popular Series in English Language Education*. Tübingen: Narr Studienbücher, pp. 15–32.

Mayer, Nikola and Lena Schwarz (2025a). Exploring *Heartstopper* Moments and Diversity with Teenagers in the Serial and Graphic Novel. In: J.-E. Leonhardt & B. Viebrock (eds.): *Popular Series in English Language Education*. Tübingen: Narr Studienbücher, pp. 233–249.

Mayer, Nikola and Lena Schwarz. (2025b). The *Heartstopper* Project: Results from a Collaborative Research Project in the Secondary EFL Classroom. In: *Babylonia* 2025/03, pp. 74–79.

Viebrock, Britta (2016). Fostering Film Literacy in English Language Teaching. In: B. Viebrock (ed.): *Feature Films in English Language Teaching*. Tübingen: Gunter Narr, pp. 13–33.



« TU VEUX PARLER COMME UN FRANÇAIS ? » ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS LINGUISTIQUES DANS LES VIDÉOS ÉDUCATIVES DE FLE EN CONTEXTE NUMÉRIQUE

Short educational videos on French as a foreign language (FLE), which are posted on social media, provide an ideal opportunity to observe linguistic representations. This qualitative study analyzed 30 videos and 5,249 comments, highlighting tensions related to learning. The creators promote 'authentic' French as opposed to 'academic' French, sparking debates between purism and pragmatism. Three authority figures emerge: the native French speaker, the teacher and the learner. Although the comments encourage collaborative learning, the lack of contextualization hinders the development of sociolinguistic competence, emphasizing the necessity of educational support.

● Isciane Favre
| Université de
Neuchâtel



Isciane Favre est titulaire d'un master en enseignement du français langue étrangère de l'Université

de Neuchâtel. Formée en linguistique, en sciences de l'information et de la communication et en psychologie et éducation, elle s'intéresse aux médias sociaux et à leur potentiel pour l'enseignement-apprentissage des L2.

Introduction

La place des technologies numériques et des médias sociaux dans le contexte éducatif s'est considérablement renforcée depuis la pandémie de COVID-19. L'écosystème numérique offre des opportunités d'interactions authentiques en langue seconde (L2), un accès facilité à des contenus éducatifs et contribue à la motivation des apprenant-e-s (Haque 2023). Si ce potentiel a été largement étudié, notamment en tant que soutien à un enseignement formel (Tomé 2016), et avec une attention particulière dans un contexte anglophone (Herlisya & Wiratno 2022), en revanche la nature des contenus éducatifs circulant sur les médias sociaux et les discours linguistiques qu'ils véhiculent restent peu interrogés, et les études restent rares dans le domaine du français langue étrangère (FLE).

Avez-vous déjà ouvert YouTube pour apprendre une langue étrangère, ou certains aspects de celle-ci, via des vidéos? Vous

n'êtes pas le-la seul-e: ces vidéos sous forme de «tutos» foisonnent en ligne. Notre recherche explore les représentations linguistiques véhiculées dans les vidéos éducatives de FLE au format court (quelques secondes à quelques minutes). Par «représentations linguistiques», nous entendons les conceptions que les locuteur-ric-e-s se font d'une langue, de ses normes et de ses usages, et qui orientent leurs pratiques langagières (Petitjean 2009). Ces représentations interviennent à plusieurs niveaux dans l'apprentissage d'une L2 et participent activement à la construction des normes linguistiques (Castellotti & Moore 2002).

Comment ces vidéos éducatives nous renseignent-elles sur les représentations des différent-e-s acteur-ric-e-s de l'enseignement-apprentissage du FLE? Pour répondre à cette question, nous avons analysé 30 vidéos éducatives de FLE au format court provenant des plateformes TikTok, Instagram et YouTube, issues de 10 créateur-ric-e-s de contenu spécialisé-e-s

dans l'enseignement du FLE, ainsi que 5249 commentaires d'utilisateur·rice·s. Destinées à des apprenant·e·s en apprentissage autoguidé, sans distinction de niveau, ces vidéos visent à traiter divers aspects du français (grammaire, lexique, phonétique, etc.). Notre corpus a été constitué selon une stratégie thématique centrée sur le français « natif » ou « réel », à partir d'étiquettes mobilisant explicitement des représentations et suscitant des débats normatifs. Le format court, aujourd'hui très populaire, présente un grand potentiel pour l'observation des dynamiques discursives et pédagogiques en FLE.

Le « vrai français » selon les créateur·rice·s de contenu

Quelles formes langagières les créateur·rice·s mettent-ils en avant ? Les vidéos de notre corpus se concentrent principalement sur trois dimensions de la variation diaphasique, plus particulièrement le français oral et les registres informels. La première, et la plus représentée, concerne le lexique familier ou issu du langage des jeunes (*bosser, kiffer, avoir la dalle, un pote*). La deuxième dimension touche aux traits caractéristiques de l'oral : marqueurs discursifs (*du coup, en fait, euh*), élisions phonétiques (« *chuis* » pour « *je suis* ») et omission du « ne » de négation. Enfin, quelques vidéos présentent des expressions idiomatiques courantes, comme « *j'en peux plus* ».

Une vérification sur des corpus oraux (CLAPI, OFROM, FLEURON, ESLO, MPF) confirme que la majorité de ces formes reflètent bien la réalité langagière, en particulier les marqueurs discursifs qui figurent parmi les plus fréquents à l'oral. Ces contenus présentent donc un intérêt pédagogique réel en donnant accès à des usages authentiques.

Cependant, dans leur présentation de ces formes, les créateur·rice·s adoptent en majorité une structure d'opposition entre un français « scolaire » et un français « réel », accompagnée d'un discours prescriptif inversé. Plutôt que de guider vers les normes académiques, les créateur·rice·s de contenu valorisent explicitement les registres informels et familiers : « *les Français ne disent pas 'je suis en retard', mais 'je suis à la bourre'* » (VID28). Cette stratégie discursive, tout

« Plutôt que de guider vers les normes académiques, les créateur·rice·s de contenu valorisent explicitement les registres informels et familiers. »

en rendant les contenus attractifs, véhicule des représentations linguistiques qui suscitent de vives réactions.

Entre purisme et valorisation de la variation

Dans les commentaires, deux postures s'affrontent. D'un côté, une partie des utilisateur·rice·s adopte une attitude puriste, marquée par la défense stricte de la norme prescriptive. De l'autre, certain·e·s intervenant·e·s se montrent plus pragmatiques, valorisant la variation et relativisant l'importance de la norme académique.

Le purisme se manifeste d'abord dans les qualificatifs attribués aux deux variétés. Le français « standard » ou « scolaire » est décrit de manière méliorative (*utile, clair, respectueux, beau, littéraire*), tandis que le français familier, informel ou oral est lourdement stigmatisé (*moche, misérable, rural, imbécile, horrible*). Plus révélateur encore, cette stigmatisation s'étend aux locuteur·rice·s eux-mêmes, décrits comme *jeunes, attardés, voyous, délinquants*, ou renvoyés à des groupes socialement ou ethniquement stigmatisés (*rebeux, cassos*). D'autres commentaires défendent le « bon usage » en proscrivant les formes enseignées et vont jusqu'à exprimer une vision du français comme langue menacée, même lorsque ces normes ne sont pas respectées, comme l'illustre cet extrait (1) :

1. VID4_IG_31 : Évitez tous ces verbes. Parler Français, c'est pas ça du tout. C'est pas classe du tout. Quelle tristesse de voir notre belle langue se détruire par ce genre de tuto.

À l'inverse, d'autres utilisateur·rice·s remettent en question cette vision monolithique de la norme. Certain·e·s soulignent que la compréhension mutuelle prime sur la correction formelle (2), tandis que d'autres rappellent la diversité inhérente au français (3).

2. VID9_IG_38: *L'important c'est qu'ils te comprennent*
3. VID13_IG_59: [...] *In my experience, there is no single way to speak french, even as a native speaker, that will never confuse anyone, because so much of how we talk has to do with regions, social classes family histories and so on. [...]*

Acteur·rice·s et garant·e·s de la norme

« *Tu veux parler comme un Français?* » Cette question, récurrente dans les titres et discours des vidéos, révèle une orientation forte vers le locuteur·rice francophone natif·ve, et plus spécifiquement vers le ou la Français·e, comme modèle linguistique. Ce choix, loin d'être anodin, suscite de vifs débats au sein des intervenant·e·s qu'ils soient apprenant·e·s ou natif·ve·s, Français·e·s ou non-Français·e·s.

Certain·e·s utilisateur·rice·s remettent en question la légitimité des Français·e·s comme garants de la norme (4):

4. VID23_TT_80: *excusez moi Mr. les français parlent très mal le français..Alors il n'est pas du tout intéressant d'apprendre le français de la bouche des français!!*

D'autres, locuteur·rice·s de français non hexagonaux (5) ou apprenant·e·s (6), contestent cette vision francocentrée en réaffirmant leur propre identité linguistique:

5. VID8_IG_13: *Mon Québécois devrait être suffisant. Si ce n'est pas le cas, j'évite la région.*
6. VID2_TT_74: *je veux parler comme moi, mais dans une autre langue.*

Pourtant, malgré ces contestations, l'adoption implicite du·de la Français·e comme figure d'autorité reste largement répandue. De nombreux·ses Français·e·s s'auto-sélectionnent notamment dans les commentaires pour valider, contester ou nuancer les enseignements, se positionnant ainsi comme expert·e·s légitimes (7):

7. VID2_YT_4: *Je suis francais et je confirme ces tics de langage sont souvent utilisés par les français*

Une autre figure d'autorité émerge: l'enseignant·e de FLE, perçu·e comme responsable de la transmission et de la défense de la norme prescriptive. Les écarts des créateur·rice·s par rapport à cette norme sont souvent relevés et critiqués, allant jusqu'à remettre en question leur légitimité (8):

« D'un côté, les créateur·rice·s valorisent le français oral et familier; de l'autre, une partie des utilisateur·rice·s s'opposent aux contenus présentés et les proscrivent. »

Ces débats révèlent un défi majeur pour les apprenant·e·s en apprentissage autoguidé: comment naviguer entre ces discours contradictoires? D'un côté, les créateur·rice·s valorisent le français oral et familier; de l'autre, une partie des utilisateur·rice·s s'opposent aux contenus présentés et les proscrivent. Sans encadrement pédagogique, l'apprenant·e risque d'intérioriser des représentations rigides ou d'adopter des formes sans comprendre leurs contextes d'usage. Cette tension soulève une question cruciale: qui détient la légitimité linguistique dans ces espaces numériques?

8. VID14_YT_25: *Le gars nous fait une vidéo sur le français vu à l'école avec des fautes de syntaxe omettant de faire la liaison ce qui en dit long. Je comprends mieux le problème de nos jeunes rivés sur leur téléphone.*

Cette citation illustre une double attente: non seulement l'enseignant-e doit maîtriser la norme, mais il-elle est aussi tenu-e responsable de sa transmission aux nouvelles générations. Enfin, de nombreux commentaires s'adressent directement aux **apprenant-e-s**, souvent sous la forme de conseils ou de mises en garde (9):

9. VID3_YT_84: *À ceux qui apprennent le français il ne faut bien entendu pas utiliser ces mots.*

Ces interventions délimitent le français que l'on attend des apprenant-e-s: le « bon usage », et non le registre familier. Elles révèlent une représentation selon laquelle les apprenant-e-s ne seraient pas légitimes à utiliser certaines formes, même si celles-ci sont authentiques.

Notre corpus fait ainsi émerger trois figures clés: le-la francophone natif-ve ou Français-e (légitimé-e par son statut), l'enseignant-e (garant-e de la norme), ici représenté-e par les créateur-ice-s, et l'apprenant-e (destinataire contraint-e). Mais au-delà de ces tensions autour de la légitimité, les commentaires révèlent aussi une dynamique collaborative inattendue.

Les vidéos comme espace d'apprentissage collaboratif

L'analyse des commentaires met en évidence une dimension souvent négligée des médias sociaux: leur potentiel collaboratif. Plus d'un quart des commentaires (26,58 %) relèvent de processus d'apprentissage actifs (réappropriations, traductions, questions entre pairs). Les apprenant-e-s s'entraident, corrigent les vidéos, proposent des alternatives, transformant ainsi l'espace des commentaires en une véritable classe virtuelle. Cette dimension collaborative est renforcée par la forte proportion de réactions positives (26,45 %), témoignant d'une bonne réception générale des vidéos. Certain-e-s créateur-ice-s encouragent d'ailleurs explicitement cette participation en invitant

« Plus d'un quart des commentaires (26,58 %) relèvent de processus d'apprentissage actifs. »

les utilisateur-ice-s à s'exprimer, créant ainsi un cadre propice aux échanges.

Cependant, cette dynamique collaborative ne compense pas une lacune majeure: le manque de contextualisation. Seule une vidéo sur les trente qui constituent notre corpus fournit des indications sur les contextes d'usage des formes enseignées (10).

10. VID28 (l.36-40): *« il est important de noter que ce sont des expressions informelles .h donc ce n'est pas le meilleur à utiliser (.) mais beaucoup de français parlent comme ça (.) mais attention ça reste informel. »*

Les apprenant-e-s se tournent alors vers les commentaires pour obtenir ces précisions, mais se heurtent aux discours contradictoires évoqués précédemment: certain-e-s valorisent ces formes, d'autres les stigmatisent, sans que les conditions d'emploi soient clairement établies.

Discussion: potentiel des vidéos pour l'apprentissage de la langue

Les vidéos étudiées présentent un intérêt pédagogique réel pour l'apprentissage autoguidé. Elles donnent accès à un lexique informel et familier, ainsi qu'à des traits caractéristiques du français oral souvent absents des manuels. Dans un contexte où le décalage entre le français enseigné à l'école et celui auquel sont confronté-e-s les apprenant-e-s dans des situations réelles peut être mal vécu (voir « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris? », Weber 2006), ces vidéos permettent un contact avec

« Sans indication sur les contextes, registres et interlocuteur·rice·s appropriés, les apprenant·e·s risquent d'utiliser ces formes de manière inadaptée. »

des formes langagières authentiques. De plus, l'espace des commentaires offre un environnement collaboratif où les utilisateur·rice·s peuvent s'entraider, poser des questions et s'approprier activement les contenus.

Toutefois, ces vidéos présentent des lacunes didactiques importantes. Le contenu est rarement contextualisé, et les apprenant·e·s ne reçoivent pas les outils nécessaires pour développer leur compétence sociolinguistique, c'est-à-dire « les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (Conseil de l'Europe 2001: 93). Sans indication sur les contextes, registres et interlocuteur·rice·s appropriés, les apprenant·e·s risquent d'utiliser ces formes de manière inadaptée.

Par ailleurs, la dimension marketing de ces vidéos ne doit pas être négligée. 80 % des créateur·rice·s de notre corpus offrent parallèlement des cours en ligne : leurs vidéos visent donc avant tout à attirer de potentiel·le·s client·e·s, ce qui pourrait primer sur la rigueur pédagogique. Les titres accrocheurs (« *Tu veux parler comme un Français ?* ») et les prescriptions inversées (valoriser le familier au détriment du standard) répondent à une logique d'engagement algorithmique plutôt qu'à des objectifs d'apprentissage clairement définis.

Bien que notre étude n'ait pas investi le terrain de la salle de classe, nos résultats ouvrent des pistes didactiques concrètes. Les nouvelles générations d'apprenant·e·s, natif·ve·s numériques, sont très probablement exposé·e·s à ces vidéos largement diffusées sur les médias sociaux. Plutôt que de les ignorer, les enseignant·e·s

gagneraient à les thématiser en classe pour rétablir un encadrement didactique en contextualisant les formes présentées, explicitant les registres de langue et développant ainsi la compétence sociolinguistique des apprenant·e·s. Cela peut notamment passer par des activités où les apprenant·e·s sélectionnent et présentent des vidéos pour une analyse collective en classe, ainsi que par un travail de vérification et d'analyse du lexique à l'aide d'outils concrets (dictionnaires en ligne, glossaires, corpus oraux). Cette approche permettrait de transformer une ressource imparfaite en outil pédagogique, tout en développant l'autonomie et la conscience normative et métalinguistique des apprenant·e·s.

Conclusion

Cette exploration des vidéos éducatives de FLE sur les médias sociaux révèle un écosystème riche mais complexe, où se négocient représentations linguistiques, légitimité et normes. Si ces contenus offrent un accès précieux à la variation linguistique et à des interactions authentiques, ils nécessitent un accompagnement pédagogique pour être pleinement exploités.

De futures recherches pourraient confirmer ces résultats par des entretiens dirigés avec des enseignant·e·s et des apprenant·e·s, ou encore explorer l'intégration de ces vidéos dans des pratiques de classe.

Bibliographie

- Castellotti, V., & Moore, D.** (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Division des Politiques Linguistiques.
- Conseil de l'Europe** (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-and-its-language-versions> (consulté le 20 décembre 2025)
- Haque, M. Z.** (2023). The use of social media platforms in language learning: A critical study. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 17(1), 20-28.
- Herlisya, D., & Wiratno, P.** (2022). Having Good Speaking English through Tik Tok Application. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature*, 1(3), 191-198.
- Petitjean, C.** (2009). Représentations linguistiques et plurilinguisme (Doctoral dissertation, Université de Provence-Aix-Marseille I; Université de Neuchâtel).
- Tomé, M.** (2016). Compétences orales et nouvelles technologies dans un cours de français langue étrangère. Cédille. *Revista de estudios franceses*, (12), 387-401.
- Weber, C.** (2006). Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris?. *Le français dans le monde*, 345, 31-33.

ANTI-BIAS EDUCATION APPROACHES TO VISUAL STORYTELLING USING AVATAR:THE LAST AIRBENDER

Im Englischunterricht (EFL) sollen neben Sprachkompetenzen auch kritisches Denken sowie sozio-kulturelles Wissen durch Medien gefördert werden. Diese Arbeit untersucht, wie multimediale Jugendmedien Anti-Bias Lernen in der Sekundarstufe unterstützen können. Dafür wurde das Anti-Bias-Medienanalysemodell entwickelt, das Ansätze der Anti-Bias Education (Derman-Sparks, 1989; Chiariello et al. 2022) mit kritischer Medienkompetenztheorien verbindet und Schüler:innen von der Beobachtung über die Reflexion zum Handeln führt.

Am Beispiel von Avatar – Der Herr der Elemente, mit Fokus auf Zukos Charakterentwicklung, wird gezeigt, wie Identität, Ungerechtigkeit und moralischer Wandel thematisiert werden können. Diese Arbeit zeigt, wie das Modell eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen ermöglicht und dadurch Anti-Bias- und kritische Medienkompetenzen fördert. Zudem werden Leitprinzipien und Unterrichtsaktivitäten für den Einsatz in verschiedenen Medien Kontexten skizziert.

● Abitha Ranganathan
| PHZH (Zurich
University of Teacher
Education)



Abitha Ranganathan recently graduated with a Master's degree from the Zurich University of Teacher Education.

She works as a substitute teacher and is currently travelling to explore diverse educational contexts and perspectives.

Rationale

In an increasingly complex sociopolitical landscape, young people are continuously exposed to visual media and algorithmically filtered content that shape their understanding of identity, belonging, and power (Derman-Sparks, 2016). At the same time, English as a Foreign Language (EFL) teachers face the challenge of developing language skills, critical thinking, media literacy, and socio-cultural awareness through authentic and engaging material (Lightbown and Spada, 2006; Derman-Sparks, 2016).

This work addresses this challenge by developing a classroom-ready analytical framework to support anti-bias learning through multimodal youth media. It is situated at the intersection of media literacy and anti-bias education (ABE). Drawing on the Teaching for Justice Social Justice Standards (Chiariello et al. 2022), based on ideas by Louise Derman-Sparks (1989), it asks how multimodal youth media can support anti-bias learning and

critical engagement with social issues in secondary EFL contexts.

Anti-bias education is an approach centred on four core goals aimed at helping learners to develop positive self-concepts, appreciate human diversity, recognise unfairness, and engage in action to address bias (Derman-Sparks and Edwards, 2010). However, its application to multimodal fictional youth media remains underexplored (Woo et al. 2022).

To address this gap, this study first analysed existing theoretical and analytical frameworks, which then were synthesised into a classroom-ready tool. In a next step, a preliminary version of the framework was applied to selected episodes of Avatar: The Last Airbender (2005-2008) with a focus on one of the main characters, Zuko, to refine and validate it as well as to demonstrate its classroom applicability.

The animated fantasy series allows for the exploration of complex issues, from

explicit engagement with themes of imperialism to identity formation, cultural genocide, multiculturalism, and social justice (Saurer 2019; Kerr, 2024). Its distinctive multimodal storytelling draws on cultural inspirations predominantly from South Asia and East Asia (Kerr, 2024; Van Hoey, 2022) and combines symbolic imagery, narrative structure, and audiovisual elements. This allows students to analyse how meaning is constructed across modes, making it particularly suitable for teaching visual and critical literacy in EFL contexts.

Furthermore, the fictional setting lowers barriers for discussing sensitive topics without singling out students or real-life situations, while still enabling critical engagement. With teacher support, students can analyse representations and connect fictional worlds with real-world institutions, thereby developing transferable media literacy skills.

Zuko's (the banished prince of the Fire Nation and the main villain of the show) character arc is particularly relevant for this study. His arc illustrates non-linear moral change, challenges fixed identity categories, and foregrounds systemic injustice rather than individual blame. For example, his shifting loyalties and eventual decision to join the protagonists shows how identity is shaped by both social structures and internal conflicts. This makes his story accessible and meaningful for adolescent learners, as it mirrors their own negotiations of autonomy and responsibility.

This article presents a condensed version of the full study, focusing on the framework and its classroom application. The complete study, including materials for extended analysis, is available on <https://doi.org/10.5281/zenodo.19351751> (Ranganathan, 2025).

The Anti-Bias Media Analysis Framework

The Anti-Bias Media Analysis Framework was developed through an extensive analysis and synthesis of existing models and frameworks. Each of these models addresses different aspects required for multimodal character analysis. The approaches analysed include the Teaching for Justice Social Justice

“A systematic approach prevents premature judgements and anchors the discussion in observable audiovisual details before moving towards social interpretation.”

Standards (Chiariello et al. 2022), supported by principles of Critical Literacy (McLaughlin and DeVoogd, 2004; Freitag-Hild, 2022), which help unpack issues of representation and power. In addition, Doelker's (2015) model of visual literacy provides tools for analysing visual and semiotic elements, while Eder's (2010) Clock of Character offers a method for examining character construction. Finally, Doering's (2013) affective-cognitive theory explains how learners emotionally connect and relate to characters and how this engagement can lead to meaningful reflection and action.

Four “pressure point” episodes were selected across the series to trace shifts within Zuko's character (“The Storm” S1Ep12; “Zuko Alone” S2Ep7; “The Crossroads of Destiny” S2Ep20; “The Western Air Temple” S3Ep12). These episodes are rich in character information and development, and mark important emotional turning points. Each episode was analysed using the framework. The insights were used to tighten the final classroom-ready framework and to develop concrete classroom activities. Thus, the framework functions both as a tool for students to analyse scenes and a guide for teachers to design activities.

The resulting framework (see Figure 1) is composed of five broad domains: Visual Scene Decoder (VSD), Identity, Diversity, Justice, and Action (IDJA). The VSD guides initial observation and interpretation of audiovisual elements. The Identity domain explores how characters understand themselves and are represented. The Diversity domain examines relationships, perspectives, and understanding across differences. The Justice

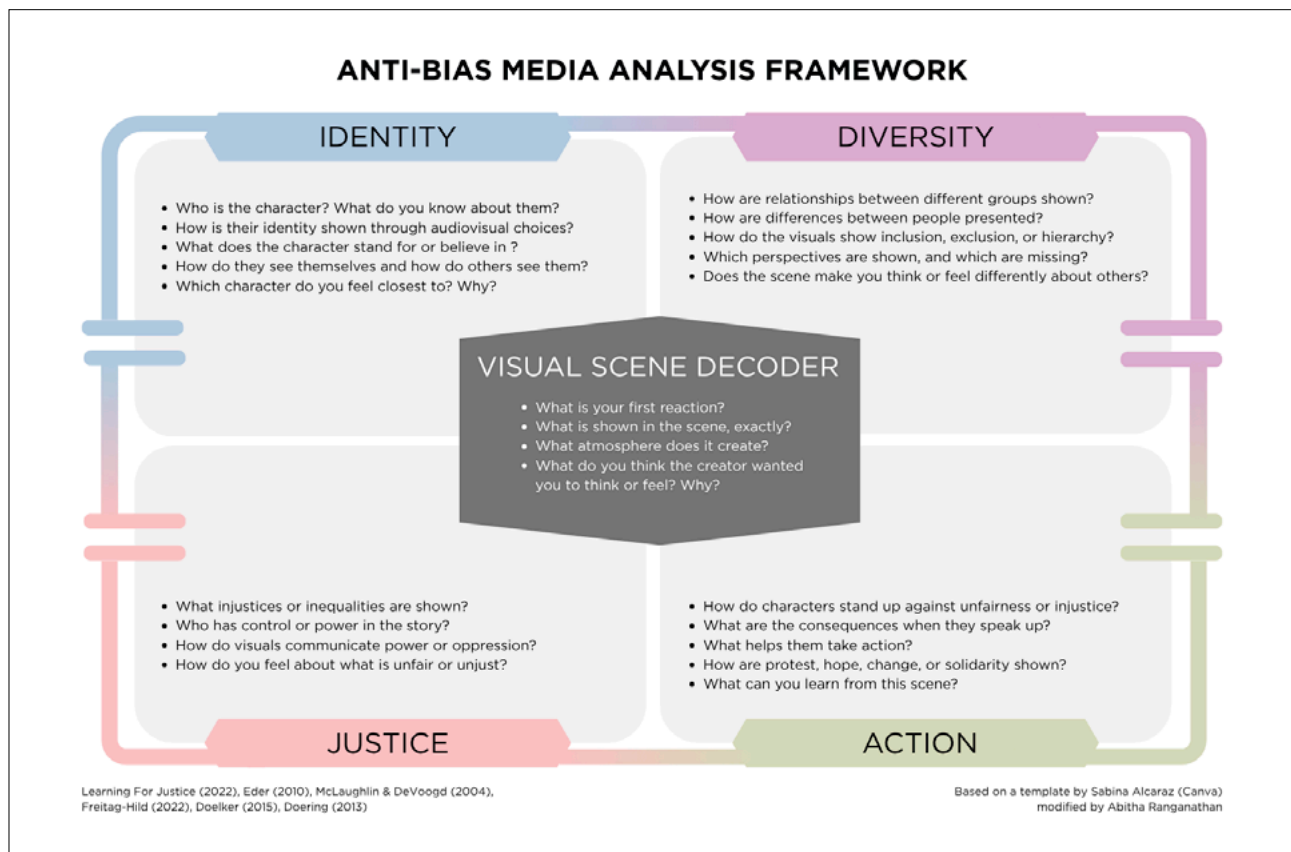


Figure 1
Anti-Bias Media Analysis Diagram. Design elements
sourced from Sabina Alcaraz via Canva.com

domain focuses on power structures and systemic inequalities. Finally, the Action domain encourages reflection on responsibility and possible responses to injustice. These domains serve as entry points for deeper inquiry and reflection. Each domain contains key analytical prompts and goals that provide an anchor for learning outcomes. The framework illustrates that anti-bias media literacy is interconnected. Analysis can begin at any point and often moved back and forth between domains. Teachers may hang up the framework in the classroom for constant visual reference. **F1**

As part of this framework, its classroom implementation follows a structured progression:

1. Perception: What do you see/feel?
2. Interpretation: How and why does the scene create meaning?
3. Reflection: What issues of identity, diversity, justice, and action are involved?
4. Action: Why does this matter, and what might we do?

On the one hand, this helps students maintain a stable routine whenever they work with a scene or an episode. On the other hand, a systematic approach prevents premature judgements and anchors the discussion in observable audiovisual details before moving towards social interpretation.

Before showing a scene or an episode, the teacher should point out one or two domains depending on the lesson focus to guide students' attention and prevent cognitive overload. Different tasks and activities can be integrated between the stages of interpretation and reflection to deepen understanding.

During this process, teachers can use characters as "mirrors" and "windows" (Bishop, 2015) by asking questions such as "In what ways is this character similar to you" and "what perspectives or experiences are new to you here?". This supports perspective-taking, self-reflection, and seeing characters as models for moral development.

Media-specific considerations should be made, such as including content warnings, clarifying cultural contexts, and avoiding stereotypical interpretations. The teacher's openness to multiple interpretations helps avoid imposing singular readings on students, especially when dealing with complex or sensitive themes. Language scaffolds such as sentence starters, emotion vocabulary, basic film terminology, key IDJA concepts can help students in expressing their ideas during discussions.

Suggestions for the Practical Application of the Anti-Bias Media Analysis Framework in the EFL Classroom

The following examples show how the framework can be applied to Avatar: The Last Airbender, while also presenting activities that are applicable to other media.

Domain focus "Identity": "Who am I?"

Episode focus: "The Storm" (S1Ep12), specifically the Agni Kai flashback, in which Zuko is punished and banished by his father after speaking out of line, and "Zuko Alone" (S2Ep7), which follows Zuko's isolated journey through the Earth Kingdom and his childhood and inner conflicts.

Key aims:

- Students explore how Identity is shaped by family expectations, cultural norms, and power structures.
- Students practise vocabulary for self-description, emotions, and values.

Possible activities:

- Students analyse screenshots/ short clips and identify audiovisual elements such as colours, light, camera angles, music, and body language using sticky notes or digital tags (e.g. Miro, OneNote).
- Students create identity webs for themselves and Zuko including categories such as age, gender, class, language, and discuss which aspects feel chosen or imposed. These webs get updated with each viewing of an episode.
- Students use Venn diagrams to compare either two characters or different stages of Zuko's

development in order to identify similarities, differences, and changes over time.

- Teachers introduce scaffolded sentence starters: "Zuko sees himself as...", "Others see him as...", "He wants to be..." to support structured discussion about identity.
- Students write a short reflective text about a situation in which external expectations conflicted with personal beliefs. This task can be optionally anonymised or fictionalised.

"The teacher's openness to multiple interpretations helps avoid imposing singular readings on students, especially when dealing with complex or sensitive themes."

Domain focus "Diversity": "Beyond Enemy Images"

Episode focus: "Zuko Alone" (S2Ep7), which presents Zuko's encounter with an Earth Kingdom family and challenges assumptions about enemies, and "The Crossroads of Destiny" (S2Ep20), in which alliances shift and Zuko makes a morally complex decision by betraying the Avatar.

Key aims:

- Students identify, question, and challenge stereotypical representations.
- Students practise multiperspectivity by discussing feeling empathy for the "villain".

Possible activities:

- Students are assigned role cards (e.g. Earth Kingdom villagers, soldiers, Zuko, Katara) and predict how their characters perceive others, tracking how these perceptions change over time.

- Students participate in in-role discussions using phrases such as “From my point of view...”, “I understand that... but...”.
- Students reformulate generalising or stereotyping statements into more precise and nuanced language (e.g. changing “all Earth Kingdom people are...” to “some Earth Kingdom people are...”) using examples from the series such as Katara’s “it’s in your blood” (S2Ep20) statement.
- Students complete a “Missing Voices” task, in which they identify marginalised perspectives in the series and rewrite, perform, or draw these viewpoints.

Possible activities:

- Students analyse freeze frames and describe spatial relationships (e.g. above, below, dark) and the atmosphere they create.
- Students identify and label symbols of power, fear, and resistance (e.g. architecture, clothing, gestures, insignia).
- Students place characters on a “power ladder” from most to least powerful. They justify their decision and have discussions about what it means to have power.
- Students compare age-appropriate historical and contemporary images (e.g. Japanese Imperialism, Trump administration, Nazi Germany) with Fire Nation imagery, using simple comparative language such as “similar to...”, “different because...”.

“It enables students to understand identity as evolving and negotiated, diversity as perspective-taking across difference, justice as shaped by systemic injustices, and action as a complex and often non-linear moral process.”

Domain focus: “Justice”: “Seeing Power Structures”

Episode focus: Flashbacks to the throne room scenes in “The Storm” (S1Ep12) and “Zuko Alone” (S2Ep7), which depict authority and punishment within the Fire Nation, and the coup scenes in “The Crossroads of Destiny” (S2Ep20), where Azula, the Fire Nation princess, tries to take over the Earth Kingdom.

Key aims:

- Students analyse how power and oppression are represented visually.
- Students understand how imperial/fascist aesthetics are reflected in media.
- Students develop vocabulary related to fairness and systemic injustice.

Domain Focus “Action”: “Honour and Accountability”

Episode focus: “The Western Air Temple” (S3Ep12), in which Zuko apologises to Team Avatar and wants to join them.

Key aims:

- Students practise language for apology, responsibility, accountability, and change.
- Students reflect on realistic forms of action in their own social contexts.

Possible activities:

- Students create a character journey timeline that tracks Zuko’s actions, setbacks and turning points to show the non-linear nature of transformation.
- Students do a “Hope Core” audio-visual task by collecting scenes and quotes that represent change or suggest hope.
- Students are presented with fictional or real-life conflicts (e.g. bullying, exclusion, gossiping). Students propose actions for these scenarios using prompts such as “If..., I can...”.
- Students analyse Zuko’s apology and identify key features of effective apologies before writing their own using sentence starters such as “I’m sorry for...”, “It was wrong because...”, “Next time I will...”.

Discussion

The application of the framework to *Avatar: The Last Airbender* highlights its potential as a learning tool for anti-bias education. It enables students to understand identity as evolving and negotiated, diversity as perspective-taking across difference, justice as shaped by systemic injustices, and action as a complex and often non-linear moral process. This series offers opportunities for students to engage with complex topics such as intercultural understanding, moral development, and agency, particularly when they may not yet have the language to discuss such concepts abstractly.

Applying the Anti-Bias Media Analysis Framework reveals several strengths. The IDJA domains ensure that anti-bias education questions are the central topic. The overlap of the domains reflects how they are interconnected both in the series they are applied to and in real-world contexts. The Visual Scene Decoder anchors discussions in concrete audiovisual details helping students move from observation to interpretation before engaging with broader social concepts. Combined with character coding and affective-cognitive layers, the framework encourages attention to how characters are represented, how viewers are guided to feel, and how those feelings can be questioned. Using the same prompts across multiple episodes supports pattern recognition of recurring injustices, evolving relationships, and shifts in motifs.

However, the framework also presents challenges. It demands a lot from teachers, as it requires extreme familiarity with the video to be used, experience with multimodal analysis, media and visual literacy, and knowledge of sensitive social subjects and how to address them in the classroom. Consequently, the framework can also be demanding for students who have to juggle multiple forms of analysis. Careful scaffolding of language and content is required to avoid over-interpretation or predetermined readings. Furthermore, multimodal analysis demands time and preparation, especially in linguistically diverse classrooms. For these reasons, the selected domains and the depth of analysis depend on class level and available time.

Conclusion

This work has introduced an Anti-Bias Media Analysis Framework and demonstrated its application to *Avatar: The Last Airbender*. It shows how multimodal storytelling can make abstract social concepts visible and discussable. Through structured viewing and targeted prompts, students can move from describing what they see to analysing how meaning is constructed, questioning how power operates, and considering how moral agency might look like in their own contexts.

Narratives such as *Avatar: The Last Airbender* can serve as effective entry points for anti-bias inquiry in EFL classrooms. They shape how students understand identity, belonging and justice. Rather than treating audiovisual texts as mere entertainment, educators can use them as sites for critical engagement with social issues. By combining language learning with critical media literacy, teachers can support learners in developing not only communicative competences, but also empathy and awareness for real-world social issues.

“Rather than treating audiovisual texts as mere entertainment, educators can use them as sites for critical engagement with social issues.”

Bibliography

Primary Sources

MacMullan, L. (Director). (2005, June 3). The Storm (Season 1, Episode 12) [TV series episode]. In DiMartino M. D. & Konietzko B. (Executive Producers), *Avatar: The Last Airbender*. Nickelodeon.

MacMullan, L. (Director). (2006, May 12). Zuko Alone (Season 2, Episode 7) [TV series episode]. In DiMartino M. D. & Konietzko B. (Executive Producers), *Avatar: The Last Airbender*. Nickelodeon.

DiMartino, M. D. (Director). (2006, December 1). The Crossroads of Destiny (Season 2, Episode) [TV series episode]. In DiMartino M. D. & Konietzko B. (Executive Producers), *Avatar: The Last Airbender*. Nickelodeon.

Spaulding, E. (Director) (2008, July 14). The Western Air Temple (Season 3, Episode 12 [TV series episode]. In DiMartino M. D. & Konietzko B. (Executive Producers), *Avatar: The Last Airbender*. Nickelodeon.

Secondary Sources

Bishop, R. S. (2015, January 30). Mirror, windows and sliding doors (Reading Rockets, Interviewer) [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_AAu58SNSyc

Chiariello, E., Edwards, J. O., Owen, N., Ronk, T., & Wicht, S. (2022). Social Justice Standards: The Learning for Justice Anti-Bias Framework. In Learning For Justice (Second Edition). The Southern Poverty Law Center, Inc. <https://www.learningforjustice.org/sites/default/files/2022-09/LFJ-Social-Justice-Standards-September-2022-09292022.pdf>

Derman-Sparks, L. & A.B.C Task Force (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. National Association for the Education of Young Children. Accessed through the Internet Archive: https://archive.org/details/isbn_093598920/mode/

Derman-Sparks, L. & Edwards J.O. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. National Association for the Education of Young Children. PDF Accessed through <https://www.antibiasleadersece.com/wp-content/uploads/2015/01/what-is-ABE-derman-sparks.pdf>.

Derman-Sparks, L. (2016, January 27). Guide for Selecting Anti-Bias Children's Books. *Socialjusticebooks.Org*. <https://socialjusticebooks.org/guide-for-selecting-anti-bias-childrens-books/>.

Doelker, C. (2015). *Bild-Bildung*. Alataverglag.

Doering, N. (2013). Wie Medienpersonen Emotionen und Selbstkonzept der Mediennutzer beeinflussen: Empathie, sozialer Vergleich, parasoziale Beziehung und Identifikation. In W. Schweiger & A. Fahr (Eds.), *Handbuch Medienwirkungsforschung*, (pp.295–310). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18967-3_15.

Eder, J. (2010). Understanding Characters. *Projections* 4 (1), 16–40. <https://doi.org/10.3167/proj.2010.040103>.

Freitag-Hild, B. (2022). Young Adult Literature and Critical Literacy – Politische Bildung Im Fremdsprachlichen Literaturunterricht. *Fremdsprachen Lehren Und Lernen* 51 (1): 107–20. <https://doi.org/10.24053/flul-2022-0008>.

Kerr, William. 2024. *Water, Earth, Fire, Air: Banal Nationalism and Avatar: The Last Airbender*. *European Journal of Cultural Studies* 27 (5), 1021–36. <https://doi.org/10.1177/13675494231206385>.

Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned* (3rd ed.). Oxford University Press.

McLaughlin, M. & DeVoogd, G. (2004). Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 48 (1), 52–62. <https://doi.org/10.1598/jaal.48.1.5>.

Ranganathan, A. (2025, December 11). Anti-Bias Approaches to Visual Storytelling using Avatar: The Last Airbender. [Master's thesis, Pädagogische Hochschule Zürich.] Zenedo Repositorium PHZH Abschlussarbeiten. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19351751>.

Saurer, F. (2019). Kulturelle Identität, Pluralität Und Hybridität in 'Avatar – the Last Airbender.' *Kids+Media Zeitschrift Für Kinder- Und Jugendmedienforschung* 9 (1), <https://doi.org/10.54717/kidsmedia.9.1.2019.1>.

Van Hoey, T. (2022). The Blending of Bending: How We Engage With the World of Avatar: The Last Airbender through Memes. *Metaphor and Symbol* 37 (3), 185–207. <https://doi.org/10.1080/10926488.2021.1973868>.

Woo, A., Lawrence, R. A., Doan, S. & Kaufman J. H. (2022). A Snapshot of Anti-Bias Education in U.S. K–12 Schools: Findings From the 2021 American Instructional Resources Surveys. RAND. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA134-12.html.

IMPRESSUM

EDITORE

Association Babylonia Suisse

WWW.BABYLONIA.ONLINE

GRAFICA

Acadabra communication visuelle
www.acadabra.ch

CONCETTO GRAFICO

Filippo Gander | distillerie grafiche
www.distillerigrafiche.ch
filippo.gander@gmail.com

AUTORI E AUTRICI DI QUESTO NUMERO

Antonino Arcuri | Gymnasium Oberwil |
antonino.arcuri@sbl.ch
Chiara Falcone | Università degli Studi di Milano |
chiara.falcone@unimi.it
Isciane Favre | isciane.favre@unine.ch |
Université de Neuchâtel
Georgia Gödecke | Universität Bremen |
goe@uni-bremen.de
Evangelia Kyritsi | National and Kapodistrian
University of Athens |
eva.kyritsi@phil.uoa.gr
Jan-Erik Leonhardt | Technische Universität
Braunschweig |
jan-erik.leonhardt@tu-braunschweig.de
Nikola Mayer | PH Zürich |
nikola.mayer@phzh.ch
Alessandra Minisci | PH FHNW |
alessandra.minisci@fhnw.ch
Debora Porfiri | Université de Genève |
debora.porfiri@unige.ch
Karoline Thorbecke | Universität Bremen |
thorbecke@uni-bremen.de
Jennifer Wengler | Leibniz Universität Hannover |
wengler@romanistik.phil.uni-hannover.de
Lena Schwarz |
lena.schwarz@win.ch

REDAZIONE

Matteo Casoni | OLSI
matteo.casoni@ti.ch
Sabine Christopher | OLSI
sabine.christopher@ti.ch
Anna Ghimenton | Université de Grenoble
anna.ghimenton@univ-grenoble-alpes.fr
Edina Krompák | PH Luzern
edina.krompak@phlu.ch
Amelia Lambelet | HEP Vaud
amelia.lambelet@hepl.ch
Karine Lichtenauer | Université de Genève
karine.lichtenauer@unige.ch
Laura Loder-Büchel | PH Zürich
laura.loder@phzh.ch
Flavio Manetsch | PH Fribourg
flavio.manetsch@edufr.ch
Elisabeth Peyer | KFM
elisabeth.peyer@unifr.ch
Verónica Sánchez Abchi | IRDP
veronica.sanchez@irdp.ch
Ingo Thonhauser | HEP Vaud
ingo.thonhauser@hepl.ch