

HOMO DIGITALIS + HOMO PLURILINGUIS = HOMO SAPIENS ?

L'Homo digitalis constitue-t-il une évolution par rapport à *L'Homo sapiens* ou en est-il une partie ? Voilà la question que pose cette contribution multilingue écrite à six mains.

L'introduction revient sur le terme *Homo digitalis* et l'analyse à l'aide de la compétence plurilingue pluriculturelle, dont les trois parties suivantes démontrent l'importance à côté de celle de la littératie pour l'exploitation de documents authentiques. La première partie traite du recours aux documents visuels numérisés en classe de grec ancien ; la deuxième d'inscriptions latines et de leur exploitation en classe grâce à l'image numérisée ; la troisième de cinéma italien et de divers supports numérisés qui permettent de l'intégrer dans la formation des élèves. La conclusion propose une réponse à la question initiale.

● Antje-Marianne
Kolde, Carlamaria
Lucci, Rosanna Margo-
nis-Pasinetti
| HEP Vaud

Einführung

(Antje-Marianne Kolde)

Der Begriff „Homo digitalis“ besteht aus zwei lateinischen Wörtern und nimmt in seiner Struktur ein System auf, das im 16. Jahrhundert geschaffen und im 18. Jahrhundert von Carl von Linné systematisiert wurde: die binäre Nomenklatur.

Latein wird zwar nicht mehr gesprochen, ist aber dennoch eine dynamische Sprache: in unserem Begriff hat das Wort *digitalis* eine semantische Erweiterung erfahren, die stark mit dem zeitlichen und kulturellen Kontext zusammenhängt: in der lateinischen Literatur bezeichnet das Wort einen Rebstock, der „digitali gracilitate“ (Plinius der Ältere, 14.40) ist – „schlank wie ein Finger“. Bei „Homo digitalis“ denkt niemand an einen Menschen, der „wie ein Finger“ ist: die Allgegenwart der künstlichen Intelligenz, für deren Verwendung kaum ein menschlicher Körperteil so wichtig ist wie der Finger, der *digitus*, weist sofort auf die Bedeutung „verbunden mit der künstlichen Intelligenz“.

Um den Begriff „Homo digitalis“ zu verstehen, ist es wichtig, das Wort und den kulturellen Kontext zu verstehen. Dazu befähigt die vom Europäische Referenzrahmen hervorgehobene „mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz“ (Europäischer Referenzrahmen: 8.1., S. 163; fortan kurz: MPK), die eng mit den *Littératie*-Kompetenzen (Merkelbach, 2010: 19) verbunden ist. Die Vermittlung der MPK und die *Littératie*-Erziehung sind Hauptaufgaben der Schule, in sprachlichen und in nicht sprachlichen Fächern.

Welchen Platz nimmt „Homo digitalis“ in diesem Lernprozess ein - ist er eine Weiterentwicklung oder ein Teil des *Homo sapiens*? Im Fall der zweiten Hypothese - welche Kompetenzen braucht er noch?

Um diese Fragen zu beantworten, veranschaulichen die drei Beiträge, wie digitalisierte *Documents authentiques* (Cuq & Gruca, 2017: 404) im alt- und modernsprachlichen Unterricht eingesetzt werden können, damit Schüler:innen sich MPK aneignen und ausarbeiten, sowie ihre *Littératie*-Fähigkeiten verstärken

können. Einige der Schlussfolgerungen können schon vorweggenommen werden: so wird sich zeigen, dass digitale Technologie zwar ein vorzügliches Medium darstellt, um Kulturelles und Interkulturelles zu vermitteln, aber auch, dass im Rahmen einer mehrsprachigen und multikulturellen Bildung ein kritischer und verantwortungsvoller Umgang mit diesem Medium wesentlich ist und gefördert werden muss.

Peintures sur vases grecs

(Carlamaria Lucci)

Les peintures sur vases, produites dans des ateliers grecs ou de culture grecque, ont fait l'objet d'échanges commerciaux à travers le bassin de la Méditerranée au moins entre le VIII^e et le IV^e siècle av. J.-C. Pourvues parfois d'inscriptions, elles représentent des sources d'information précieuses sur le monde ancien. Ce n'est pas un hasard, par conséquent, si les supports numériques qui les concernent ont proliféré dans ces trente dernières années : des bases de données déjà existantes sous forme d'archives en papier ont été numérisées et mises en ligne ; des reproductions photographiques de spécialistes, de particuliers ou d'agences de presses se sont ajoutées. C'est précisément le statut numérique des supports qui rend ces documents accessibles et, concrètement, visibles, à un grand public. Avant leur numérisation et leur mise en ligne, ils n'étaient accessibles qu'à ceux qui se rendaient dans les musées ou dans les sites où ils étaient conservés et, indirectement, à ceux qui consultaient des volumes spécialisés équipés de reproductions photographiques.

Plus généralement, ces documents recèlent un potentiel remarquable pour l'enseignement/apprentissage scolaire de la langue et de la culture grecques anciennes dans une perspective visant à exploiter la dimension plurilingue et pluriculturelle des images (Maurer & Londei, 2008). Les supports visuels peuvent, par exemple, aider les élèves à s'orienter dans des textes littéraires en langue originale, sans qu'ils dépendent forcément d'une traduction en langue de scolarisation. Afin de clarifier l'enjeu, il est important de préciser que la pratique de soumettre à de jeunes apprenants des textes littéraires, sans adaptations ni traductions, est encouragée au niveau de la didactique des langues anciennes (Augé, 2013), mais pas

sédimentée dans les écoles secondaires pendant les premières années de grec. Il est, en effet, objectivement difficile de lire et de comprendre des textes longs et complexes lorsqu'on essaie de se familiariser avec une langue nouvelle, véhiculée par un alphabet préalablement inconnu. Comment des élèves équipés de très peu de prérequis linguistiques et, parfois, pas à l'aise avec l'alphabet grec, pourraient-ils établir un premier contact avec des textes d'un tel niveau de difficulté ?

Ce questionnement justifie le recours à des documents visuels susceptibles d'aider les élèves à voir les textes littéraires autrement et, du coup, à les faire parler. C'est surtout le cas lorsque ces textes puisent dans un imaginaire héroïque ancré dans la mémoire culturelle des Grecs et susceptible, par conséquent, de trouver des échos dans des peintures sur vases, équipées ou non d'inscriptions. (Kolde, 2017 : parr. 19-26). La pluralité des sources numériques désormais disponibles en ligne n'affranchit cependant pas les chercheurs et les enseignants de la nécessité d'en faire une sélection et de les exploiter selon une démarche critique. Je donnerai ici quelques pistes pour trouver, utiliser et mettre en contexte ces documents, alors que je présenterai des exemples de séquences d'enseignement dans une autre publication¹.

Pour les reproductions photographiques et, plus généralement, pour les informations de base sur les peintures sur vases grecs, la référence d'autorité est représentée par le catalogue Beazley en ligne², John Beazley (1885-1970) étant l'archéologue britannique de renommée mondiale qui s'est occupé de la classification systématique et de la datation de ces documents. Au site du Beazley Archive s'ajoutent d'autres sites académiques, tel que celui de l'Université de Bâle³. D'autres sources d'autorité, susceptibles de disposer d'informations récentes et mises à jour, sont les sites des musées dans lesquels les vases sont conservés⁴.

La manière la plus simple pour trouver des images en lien avec un thème est, bien évidemment, la recherche par mots clés : le nom propre d'un personnage en est un exemple. Lorsqu'on a trouvé une peinture sur vase, il est crucial d'en noter le numéro d'inventaire dans le musée qui l'abrite et le numéro qui l'identifie dans les archives Beazley. Une première idée



Antje-Marianne Kolde est professeure en didactique de latin et de grec à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud. En didactique, elle travaille essentiellement sur la lecture de textes en cours de latin et de grec et sur le rôle de ces deux langues dans l'éducation au plurilinguisme.



Carlamaria Lucci a obtenu une licence et un doctorat en philologie et littératures grecques et latines à l'Université de Pise entre 2003 et 2007. Depuis 2017, elle est assistante-doctorante en didactique du grec et du latin à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud.



Rosanna Margonis-Pasinetti a été enseignante de langues et s'occupe de formation des enseignants depuis plus de 20 ans. Elle est professeure associée à la HEP VD en didactique de l'italien langue étrangère. Ses intérêts de recherche et développement portent sur les dimensions actionnelle, plurilingue et interculturelle dans l'enseignement des langues, ainsi que sur les instruments de politique linguistique.

¹ Voir "Babylonia", Amuse-bouches didactiques 3/2022.

² Pottery (ox.ac.uk)

³ <https://www.avi.unibas.ch>

⁴ On verra par exemple les sites du Musée du Louvre et du British Museum. Respectivement: <https://collections.louvre.fr/recherche?collection%5B0%5D=1> et <https://www.britishmuseum.org/collection>.

de la situation didactique dans laquelle on prévoit utiliser le document permettra par la suite de bien choisir le format du support (numérique, imprimé etc.) et de tenir compte, le cas échéant, des droits d'images.

Indépendamment du type d'emploi didactique auquel on décide de destiner le document visuel numérisé, il est finalement nécessaire d'obtenir des informations de base concernant le contexte historico-culturel de l'objet pris dans sa matérialité : le lieu de fabrication, le lieu de découverte, le lieu de conservation. On se rendra compte tout de suite que ces informations sont multiples dans la mesure où les lieux de fabrication, de découverte et de conservation coïncident rarement. Le premier se situe souvent en Grèce ou en Italie du Sud (là où se trouvaient les principaux ateliers) ; le deuxième en Italie (en raison des échanges commerciaux que les Étrusques ont entretenus avec les Grecs) ; le dernier varie considérablement (en raison de la dispersion de ces objets entre les musées et les collections privées).

Obtenir ces informations et les mettre en contexte oblige donc de s'orienter à travers des milieux historico-culturels très divers, précisément par le biais d'une attitude interculturelle à laquelle il sera crucial de sensibiliser les élèves. L'avantage du numérique réside dans le fait de rendre ces contextes virtuellement présents, sans aucun déplacement physique, grâce aussi à une multiplication rapide des supports disponibles à travers la navigation sur Internet et le repérage de liens. Sans des connaissances préalables concernant le numéro des peintures sur vase dans les archives Beazley ou, au moins, l'un des personnages ou les sujets représentés sur les vases, il demeure cependant ardu sinon impossible

de trouver ces documents : la connaissance spécialisée reste indispensable pour les manipuler et les présenter aux élèves.

Lateinische Inschriften

(Antje-Marianne Kolde)

In der antiken Welt waren Inschriften im öffentlichen Raum sehr häufig. Sie dienten der Mitteilung von Informationen, waren also allen Passant:innen und Leser:innen leicht verständlich. Informieren war damals wie heute wichtig und alltäglich. Inschriften, wie auch Vasenmalereien, gehören zu den Dokumenten, die man in der Fremdsprachendidaktik „Documents authentiques“⁵ nennt, und die hervorragend im Hinblick auf die Vermittlung und Aneignung der „mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz“ (MPK) und auf die *Littératie*-Erziehung im altsprachlichen Unterricht eingesetzt werden können. Auch das Potenzial der Bezüge zwischen damals und heute, ein für den altsprachlichen Unterricht wertvolles Anliegen, ist hier extrem gross.

Wie kann man Inschriften in den Unterricht einbinden? Theoretisch ist es möglich, sich mit Schüler:innen in ein Museum oder auf eine archäologische Stätte zu begeben, damit sie sich *in situ* mit den Inschriften auseinandersetzen. Aber auch wenn verschiedene Parameter (wie die geografische Entfernung, die Zugänglichkeit der Inschrift, usw.) dem nicht im Weg stehen, ist es meistens nicht möglich, sich der Inschrift wirklich zu nähern, sie aus aller Nähe und aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Eine Zeichnung mit Abschrift oder ein traditionelles Foto schaffen nur bedingt Abhilfe, geben sie ja ein unvollständiges Bild des Objektes an sich wieder, und zwar meistens nur die Inschrift und nicht ihren Träger – würde dieser in seiner Gesamtheit abgebildet, würde die Inschrift durch die Kleinheit unlesbar. Für das Verständnis der Inschrift ist er jedoch von grosser Bedeutung.

Ein digitalisiertes Foto stellt für mehrere dieser Punkte eine Lösung dar: die meist grosse Qualität des Fotos, die Möglichkeit, es zu projizieren, zu vergrössern, die Kontraste zu verstärken usw., erlauben, sich feiner und differenzierter mit der Inschrift und ihrem Inhalt auseinanderzusetzen.

⁵ Siehe die Einleitung.

[...] ces documents recèlent un potentiel remarquable pour l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture grecques anciennes dans une perspective visant à exploiter la dimension plurilingue et pluriculturelle des images.

Da die Inschriften aber, wie gesagt, stark in ihrem räumlichen und zeitlichen Kontext eingebettet sind, trägt zwar eine sehr gute Digitalisierung einer Inschrift massgeblich zu ihrem Verständnis bei, ist aber nicht hinreichend, um den Kontext genügend zu erfassen. Sollen die Schüler:innen anhand einer Inschrift ihre MPK und ihre Littératie-Kompetenzen anwenden und stärken, ist es jedoch unerlässlich, dass sie sich ein gutes Bild ebendieses Kontextes machen können.

Die geopolitischen, historischen, kulturellen und sprachlichen Fakten, die diesen Kontext bilden und die den Schüler:innen einen Blick in die ihnen zu einem gewissen Grad fremde Welt und fremde Realität verschaffen, müssen ihnen, soweit sie ihnen unbekannt sind, zur Verfügung gestellt werden, erweitern sie doch das Reservoir, aus dem dann ihre MPK schöpfen kann. Ob das über angegebene und zu konsultierende Sites passiert oder über von der Lehrkraft verfasste Dokumente ist hier nicht wichtig; was zählt ist, dass das didaktische Szenario alle nötigen Voraussetzungen trifft, damit die Schüler:innen in einem handlungsorientierten Ansatz die Inschrift so weit wie möglich dank ihrer MPK und ihren Littératie-Kompetenzen mit ihnen Bekanntes verknüpfen und so erschliessen können.

Die Digitalisierung ist zweifellos wichtig, weil sie unter anderem besser als papierene Dokumente den Schüler:innen das Gefühl vermitteln kann, live bei der Entdeckung einer Inschrift dabei zu sein und zu ihrer Entschlüsselung einiges beizutragen – was sich positiv auf die Motivation auswirkt. Und doch ist sie nicht alles: wenn die Schüler:innen nicht lernen, ihre MPK und ihre Littératie-Fähigkeiten einzusetzen⁶, werden sie nicht in der Lage sein, die mit ihrem Kontext verknüpften Dokumente ihrem Kontext gerecht und zutreffend zu erschliessen.

Cinema italiano: prima del trailer, la locandina

(Rosanna Margonis-Pasinetti)

Lo scopo di questo mio contributo è di proporre una riflessione sul ruolo assunto dalle possibilità d'accesso virtuale a quelli che in didattica delle lingue vengono comunemente chiamati documenti autentici (Cuq & Gruca, 2017). Questa riflessione va situata in un contesto definito e parti-

Die [...] Fakten, die diesen Kontext bilden und die den Schüler:innen einen Blick in die ihnen zu einem gewissen Grad fremde Welt und fremde Realität verschaffen, müssen ihnen, soweit sie ihnen unbekannt sind, zur Verfügung gestellt werden.

colare: si tratta della formazione iniziale e continua all'insegnamento dell'italiano in quanto lingua straniera, eccezionalmente proposto come disciplina opzionale a tutti gli allievi della scuola media del Canton Vaud. Il concetto integrativo di formazione, basato sull'approccio azionale e la presa in conto degli aspetti interculturali, dà largo spazio all'uso della lingua connesso con la realtà e quindi alla messa a confronto degli apprendenti con documenti elaborati nella realtà italoфона. Di fronte all'espandersi del digitale nell'ambito dell'educazione, occorre chiedersi quale valore aggiunto il virtuale rappresenta per l'accesso ai documenti autentici, in particolare a documenti autentici non virtuali perché legati a produzioni culturali che cronologicamente hanno preceduto l'era del digitale.

Lo sviluppo della disponibilità in rete e della versione digitale di praticamente tutte le creazioni legate al mondo italoфона, e segnatamente le produzioni culturali, ha senz'altro facilitato l'integrazione di tali innumerevoli e tanto diverse produzioni nella pianificazione didattica della lezione di lingua (Ganea, 2014), in particolare la lezione d'italiano lingua straniera ad apprendenti adolescenti. Grande sarebbe però la tentazione di limitare le proposte ai documenti che presentano spiccate caratteristiche digitali, considerati come i più vicini al mondo dei nostri apprendenti e i più adatti alle nuove vie di trasmissione e di lettura: l'alfabetizzazione – le competenze di ricezione e comprensione – sarebbero ridotte alla fruizione digitale. Dipanando il filo della riflessione su un tipo di prodotto culturale che assume un ruolo molto importante nella didattica delle lingue straniere in generale e in quella dell'italiano in particolare, il cinema, intendiamo sostenere che la fruizione digitale non deve ridurre ma ampliare l'accesso ai documenti autentici. In altra

⁶ Siehe ein Beispiel in den Praxis-Gluschterli Babylonia 3/2022.

sede, la riflessione sarà completata da esempi concreti⁷.

Le diverse forme dell'audiovisivo (Cuq & Gruca, 2017), tramite l'immagine animata, aggiungono alla lingua tutti gli elementi non verbali e iconografici, portatori di senso ma anche capaci di avvicinare l'apprendente a quello che può percepire come lontano, a fargli vivere esperienze culturali e interculturali. Se alcuni prodotti audiovisivi (bollettini informativi, spot pubblicitari, clip musicali) sono abbastanza facilmente integrabili in classe di lingua straniera, rispettando la canonica durata della lezione – 45 minuti – un film (lungometraggio) costituisce una forma audiovisiva più difficilmente fruibile nella sua integralità. Il cinema rappresenta artisticamente e storicamente un elemento culturale di grande importanza e impatto; insegnando la lingua-cultura italiana (italofona) non si può quindi tralasciare non foss'altro che un accenno al cinema italiano. Nell'impossibilità materiale di proporre agli apprendenti la fruizione e lo studio di un'opera cinematografica integrale, i docenti ricorrono spesso a soluzioni di ripiego come quella di mostrare uno spezzone o di far ricorso alla "star" della promozione cinematografica, il trailer (Regosa, 2003).

– tramite la rete – va aldilà del prodotto derivato cinematografico audiovisivo (il trailer) per permetterci di studiare un altro fenomeno legato alla storia del cinema italiano, quello della locandina.

Nella pianificazione di un'unità didattica si attribuisce volentieri al cartellone cinematografico il ruolo di elemento introduttivo. Grazie alla concentrazione di indizi – testuali (come il titolo) o iconografici – riuniti su un unico supporto, la locandina può fungere da trampolino per elaborare ipotesi che permetteranno all'apprendente di lingua straniera di avere appoggi per la fruizione del film. Nel caso della presenza del cinema nell'insegnamento dell'italiano e quindi dell'eventuale studio delle locandine, il valore artistico del manifesto rappresenta un valore aggiunto didattico e culturale da non sottovalutare: «Il manifesto cinematografico italiano è senza dubbio uno dei più importanti a livello internazionale per tradizione e valore artistico. L'industria cinematografica italiana, fin dalle sue origini, ha considerato con serietà il problema della valorizzazione del film attraverso i suoi strumenti di promozione, primo fra tutti il manifesto murale a colori. (...) Nel corso degli anni, nonostante la trasformazione dell'industria cinematografica che punta su una strategia promozionale sempre più banale e stereotipata ma decisamente efficace, e il sorgere delle agenzie pubblicitarie che svolgono un ruolo intermedio tra committente e autore, si mantiene viva la tradizione di un'illustrazione in cui si intersecano tra loro classicismo e modernità, modelli pittorici e illustrazione popolare, narrativa e ritrattistica sullo sfondo di un marcato realismo.» (Della Torre, 2014)

La disponibilità di una grande quantità e di un'importante diversità di prodotti principali e derivati legati alla storia del cinema italiano permette quindi al docente di accompagnare l'apprendente in un favoloso viaggio che può iniziare dall'analisi del trailer, per poi esplorare il mondo della locandina e di tutte le sue tecniche di realizzazione, che possono aprire le porte e far conoscere opere fotografiche e pittoriche. Il vero valore aggiunto dell'uso del virtuale-digitale in classe di lingua risiede nel fatto che esso non limita ma amplia l'accesso a prodotti culturali appartenenti ad epoche storiche diverse.

Di fronte all'espandersi del digitale nell'ambito dell'educazione, occorre chiedersi quale valore aggiunto il virtuale rappresenta per l'accesso ai documenti autentici, in particolare a documenti autentici non virtuali perché legati ad una tradizione che precede il digitale.

Ci si potrebbe dunque fermare alla visione del breve prodotto che riassume e promuove il film presso gli eventuali futuri spettatori, anche perché il trailer ha una vita propria: «La forma breve di comunicazione audiovisiva che siamo soliti definire trailer si è caratterizzata nel tempo come uno dei principali elementi della campagna che promuove il prodotto cinematografico, offrendo anche un terreno di sperimentazione piuttosto interessante: già dagli anni Trenta troviamo soluzioni stilistiche, narrative e formali, decisamente innovative.» (Regosa, 2003). Ma il valore aggiunto della fruizione digitale

⁷ Cfr. "Babylonia", Spuntino didattico 3/2022.

Conclusioni

(Carlamaria Lucci)

Giunte alla conclusione del nostro intervento a sei mani, siamo in grado di rispondere alla domanda posta all'inizio: l'*homo digitalis* può considerarsi parte dell'*homo sapiens* a condizione che sia riconosciuto il primato della dimensione culturale e interculturale dell'umano e che, in modo complementare, il digitale sia subordinato ad un'esigenza di comunicazione intrinseca a tale dimensione.

Se ci si pone in una prospettiva di antropologia culturale e, in particolare, nella prospettiva dell'antropologia interpretativa di Clifford Geertz, punto di riferimento del rinnovamento epistemologico che ha caratterizzato la disciplina alla fine del XX secolo, si è obbligati a constatare, in effetti, che la premessa indispensabile per ogni scienza dell'uomo è di considerare quest'ultimo come « *animal suspended in webs of significances* » (Geertz, 1973: 5). La tecnologia non è, dunque, che uno strumento iscritto in questa rete di significati culturali e interculturali. Al di fuori di tale prospettiva, rispondente al fine della comunicazione, la tecnologia può produrre alienazione e dipendenza⁸.

Proprio alla luce di questi rischi, siamo obbligati a tener conto di alcuni punti di riferimento che permettano di incoraggiare un impiego critico e responsabile del digitale nel quadro di un insegnamento, plurilingue e pluriculturale, che sia sviluppato secondo un approccio orientato all'azione. Preziosi suggerimenti a proposito dell'avvenire dell'*Homo sapiens technologicus* vengono dal filosofo Michel Puech (2008: 9): nelle pagine introduttive, Puech fa appello a un'esigenza di saggezza che gli appare intrinseca alla nozione di « *sapiens* ». Spetta a noi trarre profitto da questa carta di navigazione, per Internet e non solo.

⁸ Per la Svizzera si veda, ad esempio, il sito Dipendenze Svizzera alla voce Nuove Tecnologie: [Uso di internet in Svizzera: cifre chiave - Fatti e cifre - dipendenzesvizzera.ch](https://www.dipendenzesvizzera.ch)

Bibliographie

- André, J.** (1958). *Pline l'Ancien. Histoire Naturelle. Livre 14*. Paris : Les Belles Lettres.
- Augé, D.** (2013). *Refonder l'enseignement des langues anciennes: le défi de la lecture*. Grenoble: Ellug.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I.** (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Della Torre, R.** (2014). *Invito al cinema. Le origini del manifesto cinematografico italiano (1895-1930)*. Milano: EDUCatt.
- Ganea, A.** (2014). L'exploitation des ressources authentiques virtuelles dans l'enseignement du français langue étrangère. *Synergies Roumanie*, 9, pp. 43-51.
- Geertz, C.** (1973). Thick Description. Toward an Interpretive Theory of Culture. In: C. Geertz, *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, New York : Basic Books, pp. 3-30.
- Kolde, A.-M.** (2017). Des images pour lire des textes en latin et en grec ? Quelques propositions didactiques. In : J.-C. Chabanne (dir.), *Actes des XVIIes Rencontres de didactique de la littérature*, juin 2016, Institut Français de l'éducation-ENS de Lyon. Récupéré du site Didactique de la littérature, XVIIes Rencontres: <http://rdidlit7.hypotheses.org/kolde>
- Maurer, L. & Londei, D.** (2008). Introduction : Images, discours et représentations culturelles. In : G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 219-225.
- Merkelbach, C.** (2010). Plan d'études romand et langue de scolarisation (français) : quelles options pour la littérature ?, https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/422/2010_2_Merkelbach_PDF.pdf
- Puech, M.** (2008). *Homo sapiens technologicus*, Paris : Le Pommier.
- Regosa, M.** (2003). *Per un'analisi del trailer cinematografico*. Firenze: Alinea Editrice.
- Trim, J., North, B. & Coste, D.** (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, Berlin, München: Langenscheidt.