

LES TEXTES PÉDAGOGIQUES – SUPPORTS POUR L'APPRENTISSAGE ET ARTEFACTS CULTURELS¹

Staffan SELANDER

Si l'école était un organisme humain, les textes pédagogiques seraient un des yeux avec lesquels elle verrait le monde. Son autre œil serait l'enseignant, sa connaissance et son horizon de compréhension. Les programmes, les plans d'étude et les traditions des différentes disciplines scolaires constitueraient son réseau neural. Simple métaphore du monde scolaire, illustrant ce qui est considéré comme connaissance, en relation avec les traditions et les textes, elle souligne le rôle essentiel des textes pédagogiques, qu'ils soient imprimés ou juste projetés sur un écran. L'importance du texte, trop souvent vu comme une fenêtre transparente sur le monde, a été mise en évidence dans la recherche contemporaine. Le texte – sa manière d'organiser l'information, sa présentation et sa structure – est l'outil central de médiation du travail scolaire. Mais pour bien comprendre le texte pédagogique, il nous faut voir comment il est utilisé dans des pratiques cadrées de manière institutionnelle.

Dans ce chapitre, je discuterai certains aspects des textes et de l'apprentissage dans leur relation aux institutions et à la mise en forme même des textes. Les aspects institutionnels seront soulignés afin de rendre visible le rôle du texte pédagogique. Traditionnellement, le texte est considéré comme étant neutre, simplement donné, et, pour cette raison, sans grand intérêt. En opposition, nous pensons que le texte pédagogique est un outil fondamental – une ressource sémiotique – pour tout ce qui concerne l'apprentissage dans les écoles. S'intéresser à la conception et à la mise en forme (*design*²) du texte pédagogique – la production de signes pour des projets institutionnels spécifiques – est alors d'un grand intérêt, afin de mieux comprendre l'apprentissage, comme manière de communiquer et d'interagir avec des symboles.

Recherche sur les textes pédagogiques

La recherche sur les textes pédagogiques n'est pas une entreprise nouvelle. Il y a cependant plusieurs façons de la caractériser (Mikk, 2000 ; Lorentzen *et al.*, 2002 ; Mikk *et al.*, 2002). Dans son vaste tour d'horizon, Johnsen (1993) parle d'études *historiques* et *critiques*, ainsi que d'études orientées vers la *production* et l'*utilisation* des manuels. Choppin (1992) distingue des recherches orientées vers les *processus* (production, diffusion et utilisation), des recherches orientées vers les *produits* (contenu, aspects culturels et sociaux, aspects linguistiques et didactiques) et des recherches orientées vers la *compréhension des textes* par

¹ Texte traduit de l'anglais par Eric Bruillard

[Note du traducteur] Pour l'auteur, le terme « *texte pédagogique* » désigne un *texte* (ou plus largement un *code* ou un *signe*) produit dans un *but spécifique* (souvent éducatif) défini par une institution. Un *panneau de signalisation routière* est considéré comme un *texte pédagogique*, de même qu'un *livre de cuisine* ou une *information sur le marché du travail*. Néanmoins, les *textes pédagogiques* les plus répandus sont conçus pour les écoles. Cette notion s'étend également aux *textes produits* par les élèves à l'école (devenus très courants depuis que l'on met l'accent sur les *processus d'écriture*). Le terme « *texte pédagogique* » sera employé largement dans la suite, sans guillemets.

² [Note du traducteur] Pour l'auteur, le concept de « *design* » réfère au fait de donner une forme, reprenant la racine latine *designare*, donner une forme à une pensée. Bien qu'il y ait une formulation maintenant dépassée, dans le sens où une forme caractérise également la pensée, il emploie le mot *design* dans le sens de créer / modeler (*shape*) un processus ou un produit. Nous avons traduit par « *mise en forme* » ou par « *conception et mise en forme* ». On aurait pu sans doute utiliser « *mise en forme matérielle* » ou parfois plus simplement « *conception* ».

les élèves. Selander (2003) opère une distinction entre des recherches orientées *système et processus* (le système scolaire, les programmes, les processus de sélection, etc.), des recherches orientées *produit* (didactiques disciplinaires, analyses critiques, études historiques), des recherches sur la *réception* et, enfin, des recherches sur la *mise en forme* des manuels. Selander et Skjelbred (2004) mettent en exergue la *sélection*, l'*évaluation* et l'*utilisation* des manuels, mais aussi le texte pédagogique lui-même en tant que produit *culturel* important.

Caractéristiques et normes textuelles

Les textes, tant imprimés que virtuels, sont multimodaux et multifonctionnels. Ils fournissent du sens, qui doit être alors négocié par le lecteur/utilisateur. Les genres peuvent être vus comme des normes permettant à l'auteur de produire un certain type de texte dans un but déterminé, mais aussi au lecteur d'utiliser le texte d'une manière spécifique. Les normes textuelles produisent des horizons d'attente. Un genre a aussi son « économie sémiotique », une façon d'organiser toute l'information accessible (Stewart, 2001). Voir par exemple la manière d'organiser un album de photos de famille. La relation entre les genres et les normes sociales peut être analysée en termes de statut du texte, sa manière d'exprimer et de définir temps et lieu, ses attentes vis-à-vis du lecteur (utilisateur) et ses relations aux sphères idéologiques (Volosjinov, 1973).

Un texte pédagogique peut être compris à partir de sa *forme rhétorique*, sa manière d'être persuasif et convaincant. Autrement dit, comment le texte convainc le lecteur que l'information fournie est vraie, fiable, utile et importante ? Dans de nombreux cas, ces aspects doivent être intégrés dans les textes eux-mêmes. Plusieurs caractéristiques spécifiques des textes pédagogiques méritent d'être soulignées. D'abord, leur autorité repose en dehors des textes eux-mêmes, sur l'enseignant. Leur lecture est strictement contrôlée par différents types de tests. Ils sont souvent très fortement cadrés par les traditions des disciplines scolaires. Enfin, ils sont à différencier en fonction des niveaux attendus de développement et de connaissance disciplinaire des élèves. Comme nous le discuterons à la fin de ce chapitre, tous ces aspects interviennent dans notre monde post-moderne, où l'apprentissage devient beaucoup plus dynamique et différencié.

Vus en termes de genres, beaucoup de textes pédagogiques ont une forme *ostensive*. Ils désignent le monde en disant : « regarde, on appelle cela... ». L'idée est sans doute de donner aux enfants des « concepts » et des « connaissances de base » pour comprendre le monde. Toutefois, trop souvent, les livres présentent des « mots » nouveaux, sans aucune relation avec d'autres concepts ou d'autres manières d'organiser la connaissance. Les textes peuvent être riches en énoncés factuels, mais en même temps pauvres en structure et en liens pour se centrer sur la connaissance et ils sont très rarement authentiques (Wikman, 2004).

Les textes *narratifs* racontent une histoire avec une intrigue. Ils étaient anciennement utilisés dans les livres d'histoire traitant des rois et des reines. De forme « archétypale » correspondant à la structure de base des contes ou des feuilletons télévisés sentimentaux (*soap operas*), ils fourmillent d'exemples de personnages « souhaitant » sauver le pays ou la nation. Les rois et plus généralement les personnages sont utilisés métaphoriquement à la place des structures plus complexes de nation et d'état.

Les textes *explicatifs* sont conçus pour donner des arguments afin d'approfondir la compréhension d'un phénomène par le lecteur – pas uniquement pour désigner ou pour raconter une belle histoire. Ils mettent en évidence un « problème » ou une « question », développent des arguments, donnent des exemples et des contre-exemples, discutent des faits et présentent des modèles. Il ne s'agit pas de dire comment on doit comprendre « x », mais

d'inviter le lecteur à prendre part à la construction de la compréhension d'un phénomène. Reichenberg (2000) a montré l'importance de la structuration du texte pour donner au lecteur une chance de mieux le comprendre en profondeur.

Instruction et contrôle, facettes des textes ostensifs, autant que narratifs ou explicatifs, en font ressortir le côté didactique. On demande ainsi au lecteur de faire un certain nombre de choses en relation avec le texte, dans des instructions souvent formulées en fin de chapitre comme des questions ou des tâches à accomplir. Il est très rare que l'auteur commence par une question ou un problème et développe ensuite le texte sur cette base. Voici deux exemples différents montrant la relation entre l'auteur/le manuel et le matériel présenté et la façon dont les questions peuvent être posées³ :

Que peut-on savoir sur la manière de vivre des humains, il y a une centaine de milliers d'années ? Si on peut deviner certaines choses, on ne sait rien sur la plupart d'entre elles. Bien que ces gens aient vécu il y a très longtemps, les historiens peuvent affirmer certains points avec un degré raisonnable de certitudes [...] *Sources*. Pour l'histoire la plus ancienne, les sources les plus importantes sont celles que les archéologues ont trouvées au cours de leurs fouilles [...]. Une autre façon d'acquérir des connaissances sur la manière de vivre des humains durant la préhistoire est d'étudier les peuples qui vivent encore comme chasseurs ou cueilleurs [...]

1. Qui étaient les premiers hommes ? Quand, approximativement, ont-ils vécu ? [...]
3. Comment se nourrissaient les premiers hommes ? [...]
10. Comment peut-on connaître la façon dont les hommes vivaient aux temps préhistoriques ?

Dans un autre manuel, la même question est traitée différemment⁴ :

Scientifiques et historiens sont en quelque sorte des détectives. S'ils ne connaissent pas la réponse à un problème ou à un mystère, ils recueillent autant d'éléments qu'ils peuvent pour les aider à trouver une solution [...]

(Maintenant, c'est à toi).

Rapport du détective [...] Mystère [...] Cas [...] Expérience [...] Témoignages, preuves [...]

Songe à ta conclusion.

Vérifie les faits.

Réfléchis par toi-même.

Sois un détective

Alors que dans le premier exemple, le caractère ostensif est clairement affirmé, dans le second, c'est plutôt le genre explicatif qui est à l'œuvre. Le dernier livre s'ouvre à plusieurs voix, alors que le premier est univoque et monologique (voir Bakhtine, 1991). Dans le premier cas, le texte semble correspondre à une vieille pratique de lecture des textes : celui qui interprète connaît les bonnes réponses. Dans le second, le texte est conçu comme un outil de compréhension réflexive et fournit l'occasion de lancer des activités de type recherche.

Comme nous l'avons dit jusqu'à présent, les textes sont des activateurs de normes (*norm-activating*). Ils constituent des points de départ pour les enseignants dans les activités de classe et des normes pour tester ce que les enfants « savent » ou au moins ce qu'ils ont réalisé. Ils régulent ce que les élèves sont censés faire avec les textes : repérer et nommer les choses, résoudre des problèmes, faire fonctionner les choses en pratique, etc. Ils transforment également les valeurs sociales (individuel / collectif ; démocratique / dictatorial ; patriarcal / féministe, etc.).

³ Öhman 1989, p. 10 et suivantes. Les exemples sont de van Leeuwen et Selander (1995).

⁴ Coupe & Andrews 1984, p. 7 et suivantes.

Idéalement, le manuel devrait aider l'enfant à acquérir une compréhension du monde plus précise et plus complexe. Lakoff (1988) parle du niveau conceptuel de base comme étant celui à partir duquel débute la compréhension. Par exemple, la table est un concept de base à partir duquel on peut aller à un niveau plus élevé – le mobilier – ou à des sous-catégories comme la table de cuisine, la table de nuit, etc. Son idée est qu'une pensée systématique va approfondir notre compréhension du monde – et qu'elle montre ainsi comment la connaissance se construit⁵.

Apprentissage

Il faut également prendre en compte le lien entre la structuration des connaissances dans les manuels et la manière de structurer les connaissances de chaque enfant pris individuellement. Selon Rosenberg (1988), on peut identifier trois styles de pensée différents – la pensée séquentielle, la pensée linéaire et la pensée systématique. L'attention d'un *penseur séquentiel* est captée par les événements immédiats et concrets qu'il observe. Les questions qui guident son activité intellectuelle sont : à quoi cela ressemble ? Qu'est-ce qui va se passer ensuite ? Les *penseurs linéaires* analysent la séquence d'activités qu'ils observent. Les questions de base sont ici : quelle est la cause d'un effet observé ou quel effet une cause observée va-t-elle produire ? Les *penseurs systématiques* juxtaposent les relations entre les actions et les croyances. Ils reconnaissent que ces relations sont soit objectivement déterminées soit subjectivement construites et prennent en compte le contexte particulier dans lequel une relation donnée va intervenir et la fonction qu'elle remplit dans un système plus grand dont elle fait partie. Rosenberg, intéressé par la science politique, fut un précurseur dans l'analyse des styles cognitifs. Bien que des recherches postérieures aient apporté des confirmations plus ou moins substantielles, il semble que les recherches sur les styles cognitifs et les stratégies d'apprentissage ont une meilleure base théorique et empirique que les termes souvent utilisés et plutôt vagues de « styles d'apprentissage ».

La question essentielle ici est qu'il semble que les genres ostensifs sont adaptés au style cognitif des penseurs séquentiels, les genres narratifs à celui des penseurs linéaires et les genres explicatifs à celui des penseurs systémiques. Si tel est bien le cas, il y a là un défi pour les enseignants : utiliser – *et étendre* – la manière dont les enfants organisent la connaissance. Sans oublier l'aspect social de l'apprentissage et les possibilités d'apprentissage de type social (cf. Vygotsky 1999/1934 ; Wertsch 1991, 1997).

La conception et la mise en forme (*design*) – une manière de comprendre les relations entre les institutions, les genres de texte et l'apprentissage

Les institutions – groupements sociaux légitimés (Douglas, 1982, 1986, 1996⁶) – sont fondées sur des classifications partagées, des pratiques régulées, des rites et des sanctions. On peut trouver de telles classifications sociales dans les dichotomies telles que sacré – profane, culturel – naturel, pureté – danger, mais aussi dans doué – non doué, travailleur – indolent ou normal – différent (et ainsi nécessitant une attention spéciale). Lotman (1990) a introduit le concept de « sémiosphère » pour désigner la manière dont nous créons des frontières entre nous et « l'Autre », autant en termes de métaphores et de symboles qu'en termes de législation juridique et économique.

⁵ C'est aussi important du fait que de nombreuses choses que nous tenons pour réelles le sont dans un sens autre que lorsque nous considérons des objets comme réels. Par exemple mardi, seconde base, ami, histoire n'ont de sens qu'en référence à des schémas culturels.

⁶ Mary Douglas (1982, 1986, 1996) utilise respectivement les concepts « régulations sociales/régulations formelles » et « cosmologies/styles de pensée » et combine ainsi des modèles de relations sociales avec des états mentaux.

Les institutions modernes changent l'organisation symbolique, combinent les registres et les répertoires, et les dimensions technologiques et sociales sont comprises dans un « ordre culturel multiple », mais un ordre, encore, d'un certain type (Knorr Cetina, 1992). Strauss et Quinn (1999) soulignent le fait que les modèles culturels et sociaux sont caractérisés par la dynamique entre stabilité et changement. Ils établissent une distinction entre les tendances centripètes comme la durabilité individuelle et historique, les rétroactions émotionnelles, thèmes qui s'appliquent dans des cadres sociaux variés, et les tendances centrifuges comme le changement individuel, les passages de génération, les rétroactions non motivées, les cadres contextuels et les idées qui ne sont partagées que par un petit nombre de personnes. Ils parlent d'arrangements culturels qui peuvent être combinés de différentes façons par des individus différents. Les institutions ne sont vues ici ni comme un pouvoir social abstrait ni comme une cage de fer, mais plutôt comme une ressource possible pour la création du sens⁷.

Les aspects multimodaux du texte – la production de signes pour l'apprentissage ; la reconfiguration et la recontextualisation de signes dans l'apprentissage – réfèrent aux institutions dans ce sens postmoderne :

Les théories actuelles de l'apprentissage sont fondées sur des théories de la signification développées dans un champ constitué entièrement différemment, autour de l'hypothèse de systèmes stables, de la répliquabilité des formes, des processus et des actions, de l'adhésion à des conventions et à leurs règles, que ce soit dans le langage ou dans d'autres modes de représentation, ou plus généralement dans des pratiques sociales, économiques et culturelles (Kress & Selander, 2005).

La production de signes à l'école est caractérisée d'une part par « les textes pédagogiques et les médias éducatifs », d'autre part par la construction individuelle du sens dans l'élaboration d'une re-représentation. La tension entre le sens offert (ou présenté) et le sens interprété ou construit et utilisé, peut être repérée dans de nombreux cas. L'école va utiliser certains mécanismes de contrôle pour réguler les interprétations différentes et, au travers des tests et des notes, reconfigurer ces interprétations en termes de signification déterminée (*given*). Cela peut être observé à la fois dans des disciplines scolaires comme l'histoire dans différents pays (van Leeuwen & Selander, 1995) et dans la manière dont les genres et ensembles de textes construisent un espace de signification négociable (Selander & van Leeuwen, 1999). Cependant, la construction individuelle de sens – en utilisant les nouveaux médias – va bien au-delà de ces régulations.

Les questions de mise en forme et de multimodalité sont liées à de nouvelles formes d'engagement sémiotique dans le monde de la représentation et aux facilités de communication offertes par les nouveaux médias (Kress & van Leeuwen, 2001 ; Kress, 2003). L'unité de production et d'analyse sémiotiques est le signe, entité dans laquelle forme et sens sont confondus⁸. La mise en forme (*design*) considère les individus dans leurs environnements actuels et s'interroge sur leurs besoins et leurs désirs et sur les possibilités de l'implémentation de ceux-ci, compte tenu des ressources disponibles dans l'environnement. Sur la base d'une compréhension complète du potentiel des ressources disponibles, des

⁷ Gadamer (1988) dit que la tradition est toujours recréée au travers des pratiques. En même temps, il voit les traditions comme « données ». Vattimo (1997) discute les traditions comme n'étant pas données mais transmises (*über-lieferung*), et ainsi ouvertes à la négociation et la re-création conceptuelle (voir Selander et Ödman, 2005).

⁸ C'est contraire à certaines approches linguistiques pour lesquelles les entités grammaticales et syntaxiques sont vues comme séparées des entités sémantiques – la syntaxe s'occupant des arrangements formels, la sémantique du sens. C'est également contraire avec certaines approches psychologiques qui s'occupent de la notion de « concept », une entité qui aurait une existence « dans la tête », mais sans réalisation physique ou matérielle spécifique.

contraintes de l'environnement social actuel, la conception regarde en avant ; elle a un programme pour le futur. Pour le concepteur, la question est « comment je peux réaliser mes souhaits, compte tenu de ces ressources façonnées par l'histoire, les structures de pouvoir dans cet environnement, les caractéristiques de mon public ? ». Cette interrogation va conduire à de nouvelles questions sur la « créativité pédagogique » (Kupferberg, 2003).

Médias et modèles sociaux de communication

Les médias électroniques renforcent de nouveaux modes de structuration de la communication et de l'interaction, ceci également dans les écoles. Toutefois, dans de nombreux cas, le mot « interactif » semble contenir plus ou moins tout, de l'« initiative de l'action » à la « réponse à des stimuli », ou quelquefois simplement remplacer « électronique », « moderne » ou « alternatif » (Aarseth, 2000). L'interactivité, au sens fort, est liée aux possibilités, pour un individu, d'« agir avec », et pas seulement de « réagir à ». Le travail scolaire et les structures de pouvoir établies exigent certainement un espace étendu pour l'inter-action et les intérêts individuels – dans une structure institutionnellement régulée et contrôlée –.

Il est possible que les nouveaux médias dans les écoles et les nouvelles activités de traitement de l'information conduisent à de nouvelles pratiques de lecture des textes qui correspondront plus à la relation traditionnelle entre la littérature et le lecteur : plutôt ouverte que fermée, plus basée sur des centres d'intérêt que prédéfinie et plutôt orientée vers des thèmes que présentée en facettes (*facet-structured*). Si l'information « flotte au-dessus » avec les réseaux informatiques (tels internet), et si les enfants et les étudiants sont autorisés à rechercher de l'information, le rôle de l'enseignant va changer : de contrôleur d'un texte prédéfini à celui de tuteur qui donne des structures, des instruments pour évaluer l'information et rechercher l'information nécessaire, mais pas toujours disponible.

Remarques finales sur les structures textuelles et l'interaction sociale

Je conclurai ce chapitre en résumant quelques différences caractéristiques entre médias électroniques et textes imprimés, d'une part, et sur les conséquences en termes d'interaction sociale d'autre part. Le point essentiel est ici d'identifier quelques directions claires concernant le flux et les modalités des ressources sémiotiques.

Programme sur réseau	Manuel scolaire
Hypertextuel	Linéaire (mais parfois) sans contour clair
Multimodalité augmentée (textes, animation, image, son)	Multimodalité restreinte (texte, image, disposition)
Grande quantité d'information (si lié à internet)	Quantité restreinte d'informations
Boucles de rétroaction	Pas de boucles de rétroaction
Interactivité	Interactivité restreinte
L'avantage des images et de la communication sur les textes	Les avantages du texte sur les images et la communication
Cadrage interne par des « agents pédagogiques » et des tâches	Cadrage interne par des questions et des tâches.

Tableau 1. Comparaison entre les programmes sur réseau et le manuel imprimé – patterns d'information

Dans le tableau 1, le modèle ou pattern textuel (au sens large) est mis en évidence. Dans le tableau suivant, nous nous focalisons sur le modèle social en tant qu'il diffère entre une organisation en réseau distant (par l'intermédiaire des technologies) et la salle de classe.

Réseau	Classe
Distance sociale (si désirée)	Densité sociale (classe)
Opacité sociale (on peut jouer un rôle, garder ses distances)	Transparence sociale (on ne peut pas se cacher, tout le monde se connaît)
Indépendance sociale	Dépendance sociale
Relations à court terme (l'utilisateur décide)	Relations à long terme (l'institution 'décide')
Auto direction	L'enseignant dirige
Communication globale et asynchrone	Communication locale et synchrone

Tableau 2. Comparaison entre le réseau et la classe – modèles sociaux

La classe traditionnelle est comme l'église chrétienne traditionnelle : le prêtre vous dit comment interpréter le Livre Saint. Internet ressemble plus au Talmud – ni début ni fin clairement définis, une suite indéfinie de questions et de réponses, et de nouvelles réponses possibles (cf. Rosen, 2001). Ainsi, la classe peut se transformer en une activité de *surf* incontrôlée, sans début ni fin. Les deux systèmes paraissent très éloignés l'un de l'autre. Quand l'école aura renoncé aux horaires fixes, aux limites prédéfinies des connaissances à un niveau donné, etc., internet s'intégrera tranquillement à la culture scolaire. La technologie va « pousser » ce changement, mais le cadre institutionnel « décidera » de sa vitesse.

On discute souvent des TIC (technologies de l'information et de la communication) en se focalisant sur l'écran vu comme l'interface entre l'homme et la machine ou comme un artefact homme-homme. Mais, des technologies intelligentes peuvent également être intégrées à des artefacts nouveaux ou traditionnels. Ainsi un robot ressemblant à un ours en peluche (*teddy bear robot*) peut interagir avec des enfants apprenant les langues ou les mathématiques. Le développement d'interfaces haptiques va également changer l'interaction, les mouvements du corps remplaçant l'activation de boutons et d'icônes à l'écran. Il est vraisemblable que de tels développements modifient aussi notre compréhension des médias (et de leur rôle) et des modalités dans les constructions du sens.

Bibliographie

- Aarseth, Espen (1997). *Cybertext. Perspectives on ergodic literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Bachtin, Michail (1991). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Antrhropos.
- Choppin, Alain (1992). *Les manuels Scolaires : Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.
- Coupe, S. & Andrews, M. (1984). *Their Ghosts May Be Heard – Australia to 1900*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Douglas, Mary (1982). *Essays in the sociology of perceptions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Douglas, Mary (1986). *How institutions think*. NY: Syracuse University Press.
- Douglas, Mary (1996). *Thought styles*. London: SAGE Publications.
- Gadamer, Hans-Georg. (2002). *Sanning och Metod*. Göteborg: Daidalos. [Wahrheit und Methode, 1960; Truth and Method, 1988.]
- Johnsen, Egil Børre (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Knorr Cetina, Karin D. (1994). Primitive Classification and Postmodernity: Towards a Sociological Notion of Fiction. *Theory, Culture & Society*, 11 (3) 1-23.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

- Kress, Gunther & Selander, Staffan (in press). Designs for Learning – Individual and Institutional Formation of Meaning. IN Säljö, Roger (ed.). *Information and Communication Technology and the Transformation of Learning Practices*.
- Kupferberg, Feiwei (2003). Læring eller kreativitet? Pedagogisk professionalitet i den creative økonomi. Hjort, Katrin (ed.). *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. [Learning or creativity? Pedagogic professionalism in the creative economy. IN: The professionals – research on professions and professional education.]
- Lakoff, George (1991). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Lorentzen, Svein – Selander, Staffan – Toley, Marita (ed; 2002). *New Educational Media and Textbooks*. The Second IARTEM Volume. Stockholm Library of Curriculum Studies No 9. Stockholm: HLSD Förlag.
- Lotman, Yuriy (1990). *Universe of mind. A semiotic theory of culture*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mikk, Jaan (2000). *Textbook Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mikk, Jaan – Meisalo, Veijo – Kukemelk, Hannu – Horsley, Mike (ed., 2002). *Learning and Educational Media*. The Third IARTEM Volume. Tartu: University of Tartu.
- Öhman, Christer (1989). *Historia*. Uppsala: Esselte Studium.
- Reichenberg, Monica (2000). Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av eleverns förståelse av olika textversioner. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences 149. [Voice and causality. A study of pupils' understanding of different versions of texts.]
- Rosen, Jonathan (2001). *The Talmud & the internet*. London: Continuum Books.
- Rosenberg, Shawn (1988). *Reason, Ideology and Politics*, Cambridge: Polity Press
- Selander, Staffan & Skjelbred, Dagrun (2003). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget. [Pedagogic Texts for Communication and Learning.]
- Selander, Staffan & van Leeuwen, Theo (1999). Vad gör en text? I Säfström, C-A. & Östman, L. (ed.). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan (2003). Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning. I *Läromedel – specifikt*. SOU 2003:15. [Pedagogic Texts and Other Artefacts for Knowledge and Communication. IN Learning Resources – Specifically.]
- Selander, Staffan & Ödman, Per-Johan (ed; 2005). *Text och Existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos. [Text & Existence. Hermeneutics meet Social Sciences.]
- Stewart, Susan (2001). *On longing. Narratives of the miniature, the gigantic, the souvenir, the collection*. Durham: Duke University Press.
- Strauss, Claudia & Quinn, Naomi (1999). *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*. Cambridge.
- van Leeuwen, Theo, Selander, Staffan (1995): Picturing “our” heritage in the pedagogic text. Layout and illustrations in an Australian and a Swedish history textbook. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 27, No. 5, 501-522.
- Wikman, Tom (2004). På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential. Vasa: Åbo Akademi University Press. [In search of the good school textbook. On the learning potential of pedagogic texts.]
- Volosinov, V. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. New York.
- Vattimo, Gianni (1997). *Utöver tolkningen. Hermeneutikens betydelse*. Göteborg: Daidalos. [Beyond hermeneutics. The texts are from different sources like *Oltre l'interpretazione*, 1994, and *Etica dell'interpretazione*, 1989.]
- Vygotsky, Lev S. (1999/1934). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos. [Thinking and Language.]
- Wertsch, James V. (1991): The Problem of Meaning in a Sociocultural Approach to Mind. In McKeough, A. – Lupart, J. *Towards the Practice of Theory-Based Instruction. Current Cognitive Theories and Their Educational Promise*. Hilldale: Lawrence Erlbaum Assoc..
- Wertsch, James V. (1997). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.