



Hypermédias, Culture, Apprentissage

Ian Hart, Denis Meyer

► **To cite this version:**

Ian Hart, Denis Meyer. Hypermédias, Culture, Apprentissage. Cinquième colloque Hypermédias et apprentissages, Apr 2001, Grenoble, France. pp.35-45. edutice-00000450

HAL Id: edutice-00000450

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000450>

Submitted on 8 Jun 2004

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

HYPERMÉDIAS → CULTURE → APPRENTISSAGE

Ian HART et Denis MEYER

Université de Hong Kong

*Une vue du monde peut tout imaginer, sauf une autre vue du monde.
Umberto Eco (1984, p. 12)*

Résumé : *Les technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement (TICE) rendent possible la création de nouveaux environnements qui s'étendent au-delà de la salle de classe et de l'école. Elles apportent également de la souplesse dans la conception des apprentissages, elles permettent un recentrage sur l'apprenant, elles facilitent des scénarios de collaboration et enfin elles débouchent sur de multiples applications. Cependant, la production de matériel et d'environnements adaptés aux TICE exige qu'on prenne conscience des questions culturelles et, en conséquence, des styles d'apprentissage. En fait, les éléments culturels forment des paramètres à de nombreux niveaux : ils incluent des hypothèses concernant l'intelligence et la motivation, ils prennent en compte les modes de communication humaine et de fonctionnement social. Dans cet article, je présenterai certaines hypothèses fondées sur des exemples de matériel didactique produit dans le cadre de l'enseignement de trois langues différentes : le français, l'italien et le chinois.*

Mots-clés : *multimédias, constructivisme, enseignement de langues, scénarios didactiques.*

Abstract : *Information and communication technology applied in educational settings allows creating new environments that go beyond the classroom and the school. They also provide ease in the design of learning, they allow to centre around the learner, they facilitate collaboration scenarios and generate multiple applications. However, the production of material and environments suitable for educational technology requires to take into account cultural questions and, as a consequence, learning styles. Moreover, cultural elements form parameters at many levels : they include hypotheses concerning intelligence and motivation, they take into account human communication modes and social functioning. In this article, I will present some hypotheses based on examples from didactical material produced for language teaching in three different languages : French, Italian and Chinese.*

Keywords : *multimedia, constructivism, language teaching, didactical scenarios.*

INTELLIGENCE ET CULTURE

Comment évaluer et décrire l'intelligence ? Les tests de QI, pour les jeunes enfants, comprennent souvent un « test de mémoire visuelle » : figure 1, le sujet regarde pendant 30 secondes une sélection d'objets familiers, puis on lui demande de se rappeler autant d'objets qu'il peut. En Australie, les résultats de ces tests indiquent que la performance des enfants aborigènes des communautés traditionnelles est inférieure à celle des enfants d'origine européenne. Les enfants aborigènes rencontrant en général de grosses difficultés à l'école, et la plupart des enseignants les jugeant indisciplinés et souffrant d'une incapacité à se concentrer, il n'est pas étonnant que ce type de test ait en fait souvent servi à démontrer que les enfants aborigènes sont moins intelligents.

En 1986, la psychologue Judith Kearins publiait une expérience dans laquelle elle soumettait des enfants à un « test de mémoire spatiale » (Kearins, 1986), figure 2. Les objets employés dans ce test (des roches, des feuilles, des brindilles) étaient arrangés sur un plateau. Les enfants les observaient pendant 30 secondes puis on changeait la place de ces objets. On demandait ensuite aux enfants de replacer ces objets à leur place d'origine. La performance des enfants aborigènes pour ce test était cette fois bien meilleure que celle des enfants d'origine européenne.



Figure 1. Test de mémoire visuelle.



Figure 2. Test de mémoire spatiale.

Kearins suggère que cette différence dans les résultats vient du fait que l'idée de propriété privée n'est guère développée dans le système de valeurs des aborigènes australiens. En conséquence, la mémorisation des noms des objets est pour eux moins importante que pour les Européens. Par contre, l'observation et la mémorisation des relations spatiales dans un univers désertique sont des qualités essentielles pour le repérage et l'appréhension des directions.

Kearins fait une autre observation très intéressante : « Les enfants blancs dont la performance dans le test de mémoire spatiale était supérieure étaient néanmoins jugés paresseux par leurs enseignants, ou encore déconcentrés et sous-performants – des opinions non confirmées toutefois par les dossiers scolaires ». Kearins en conclut qu'il est probable que les stratégies cognitives de ces enfants ne se conformaient pas aux exigences et aux attentes de leurs enseignants.

Kearins cite cette observation de Rowe : « L'intelligence ne fonctionne pas dans le vide (*vacuum*) si l'on veut s'assurer de la validité et de la pertinence de notre évaluation de l'intelligence... il faut observer la façon dont l'individu fonctionne

dans la réalité, plutôt que dans un laboratoire ou dans une situation de test normalisé » (Rowe, 1985).

CONSTRUCTION DE LA CONNAISSANCE

Cet axiome est évidemment applicable au mécanisme de l'apprentissage : l'apprentissage ne fonctionne pas dans un vide, lui aussi s'articule à la réalité, et non à une situation de laboratoire.

Dans les années 70, Ference Marton, de l'Université de Gothenburg, se demandait pourquoi certains étudiants obtenaient sur des tâches spécifiques des résultats inférieurs à d'autres étudiants d'une intelligence comparable et issus du même type de milieu (Marton & Säljö, 1976). À la suite d'une série d'expériences portant sur les jugements erronés que ces étudiants concevaient à partir de tâches de lecture et d'apprentissage, Marton concluait que souvent les étudiants appréhendaient un texte d'une manière différente de celle proposée par son auteur, ou interprétaient des consignes d'apprentissage sous un angle différent de celui initié par l'enseignant (Marton, 1988).

**VIDÉO : A private universe 2 :40*

Au cours des dernières décennies, la vision objectiviste de l'apprentissage, qui tient que la connaissance existe en dehors de la conscience de l'individu, a ainsi cédé le pas à une approche plus relativiste, selon laquelle la connaissance est une construction individuelle et sociale, fondée sur l'expérience, les savoirs et les croyances de chaque individu.

En proposant une approche de l'apprentissage basée sur le développement individuel et la dimension sociale, des théoriciens comme Piaget, Freinet, Vygotsky et Bruner ont remis en question les théories prévalentes sur les systèmes d'apprentissage proposées par Thorndike et Skinner. Duffy et Cunningham ont résumé cette nouvelle approche « constructiviste » de l'apprentissage.

- L'apprentissage est un processus de construction des connaissances.
- Les visions du monde peuvent être construites en grande quantité, il existe de multiples perspectives.
- La connaissance est dépendante du contexte.
- L'apprentissage est médiatisé par des outils et des signes.
- L'apprentissage est un processus de dialogue social.
- Les apprenants participent à un processus socioculturel dont ils sont des éléments hétérogènes et multidimensionnels.
- Savoir comment connaître constitue la forme la plus avancée de la connaissance. (Duffy & Cunningham, 1996).

Dans les paragraphes suivants, nous examinerons chacune de ces propositions du point de vue d'un enseignant qui travaille dans un contexte multiculturel.

L'APPRENTISSAGE EST UN PROCESSUS DE CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES

L'approche constructiviste est très importante pour les producteurs de matériaux éducatifs, surtout si on envisage d'utiliser ces matériaux dans un contexte de situations inter-culturelles. Dans le monde anglophone, nous sommes assaillis, à travers le cinéma, la télévision, les cédéroms, les sites web, etc., par les productions américaines incorporant le système de valeurs de ce pays.

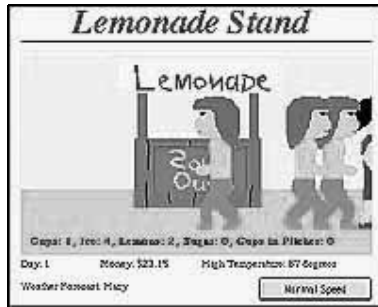


Figure 3. *Stand de citronnade.*

On peut citer comme illustration le jeu informatique de maths « Stand de citronnade » (Lemonade Stand¹). Figure 3, l'apprenant est un vendeur de citronnade ambulante. Sa tâche consiste à équilibrer l'offre (le prix des citrons et du sucre) en fonction de la demande (l'emplacement et la température), afin de fixer un prix qui lui rapportera le maximum de bénéfices. Même si ce jeu ne fait en apparence que traiter de problèmes mathématiques, un rapide examen révèle qu'il est en fait truffé de références à des valeurs culturelles :

- (a) La culture américaine : le stand sur le trottoir, où les enfants du quartier vendent des boissons est un symbole bien connu aux États-Unis, mais pas du tout à Hong Kong, en France ou même en Australie.
- (b) La culture politique : l'exploitation de la demande afin de maximiser la rentabilité est un concept capitaliste qui peut être mal compris ou interprété dans certains pays, même non ouvertement socialistes.
- (c) La culture historique : dans les années 40 et 50 on pressait les citrons à la main, mais pour les apprenants du 21ème siècle, cette méthode peut apparaître bizarre : pourquoi en effet ne pas utiliser du concentré ?

LES VISIONS DU MONDE PEUVENT ÊTRE CONSTRUITES EN GRANDE QUANTITÉ

On dit que le Président Nixon a demandé à Zhou Enlai, premier ministre de Chine, ce qu'il pensait de la Révolution française. Sa réponse fut la suivante : « Il est encore trop tôt pour en parler » (National Security Archive, 1999 ; Rosenberg, 1999)

1 <http://littlejason.com/lemonade/index.html>.

Pour un Européen, apprendre le chinois présente de grosses difficultés. Pour la prononciation il faut maîtriser les tons, et pour la langue écrite il faut mémoriser des milliers d'idéographies. On voit ainsi à quel point les langues indo-européennes se ressemblent et diffèrent des langues asiatiques. Par ailleurs, il existe de grandes différences culturelles à surmonter. Par exemple, pour des raisons liées au développement de leur société au cours des cinquante dernières années, les Chinois font grand cas de la dimension historique lorsqu'ils s'expriment sur l'éducation, l'art, la famille, la société ou encore le gouvernement. La langue chinoise est ainsi imprégnée de ces convictions ou de ces croyances, et l'apprenant se doit de les comprendre et les assimiler.



Figures 4 & 5. *Zouba!*

En Australie, où la population est pour la plupart d'origine européenne, on commence seulement aujourd'hui à comprendre que nous sommes situés en Asie. En conséquence, le chinois et le japonais deviennent des langues de plus en plus importantes. En 1990, j'ai tourné une série de documents vidéos sur 8 jeunes Australiens qui faisaient leurs études en Chine. Leurs difficultés étaient plus souvent d'ordre culturel que linguistique.

Étant des adolescents australiens typiques – c'est-à-dire décontractés et informels – ils ont fait tout leur possible pour se faire des amis chinois.

**VIDÉO – Zouba ! 2 :06 (figures 4 et 5)*

FRANCESCA : il semble qu'il y ait deux différentes étapes dans une amitié. Au cours de la première étape, tout le monde est très poli. On est un peu mal à l'aise, mais on s'amuse quand même. Ce stade est résumé par le mot chinois « keqi », qui signifie politesse obligatoire. Pour passer cette étape, il faut se connaître sur une durée supérieure à 6 mois. Nous sommes ici depuis 2 ans et nous avons 2 ou 3 vrais amis chinois.

Bien sûr, l'Australie a ses propres icônes culturelles : aussi omniprésentes que les stands de limonade et aussi incompréhensibles aux étrangers. Pour les Australiens, le Vegemite est comme les escargots pour les Français et le haggis pour les Écossais. Il est naturellement difficile d'imaginer ce que peuvent en penser les Chinois.

**VIDÉO – Zouba ! 0 :51*

BONNEEN : Ce soir nous avons invité nos amis chinois. Nous préparons des pizzas, la salade et un dessert de fruits avec ananas... Ce soir ils vont goûter le Vegemite pour la première fois... J'espère que tout ça va leur plaire.

LA CONNAISSANCE EST DÉPENDANTE DU CONTEXTE

Comme les Chinois, les Français ont aussi des traditions et des convictions bien ancrées sur l'éducation et la société. Celles-ci imprègnent tous les aspects de la vie. Un apprenant en français devra comprendre ce système de croyances s'il veut réussir. Quels sont les principaux traits de caractère des Français selon quelques jeunes Français ?

**VIDÉO – Chauvigny 1 :02*

la bonne bouffe... accueillant... avancé en science et industrie... égoïste...

Pour une adolescente australienne qui vient d'arriver en France, le plus important c'est l'image qu'on a de soi et la manière dont on est accepté par les amis. Si l'on a confiance en soi, on progressera vite, car l'aisance en langue sera portée par la nécessité de communiquer quotidiennement avec son entourage.

**VIDÉO – Chauvigny 1 :03*

MARCHESSOU : Tanya, tu es élève de troisième au Collège de Chauvigny. Tu parles bien français, tu t'es intégrée, tes professeurs me l'ont dit. Est-ce que tu avais fait du français en Australie avant de venir ?

TANYA : Il y a cinq années j'ai fait du français à l'Alliance Française en Canberra, et aussi j'ai fait du français maintenant dans ma classe de Year 9 – c'est l'équivalent de troisième... J'avais du peur de les autres étudiants me trouvent stupide, parce qu'en anglais je parle couramment, je comprends tout, mais en français je parle comme ça...

MARCHESSOU : Dis-moi, quand tu es arrivée au premier jour au Collège Gérard Philippe, comment ça s'est passé ?

TANYA : C'était passé très bien. J'avais peur quand même mais mes amis, j'avais beaucoup des amis... tout le monde est très gentil, et...

MARCHESSOU : Personne ne s'est moqué de toi...

TANYA : Non, personne.

L'APPRENTISSAGE EST MÉDIATISÉ PAR DES OUTILS ET DES SIGNES

Vygotsky suggère qu'il existe deux types de moyens médiatiques : les outils (outils techniques) et les signes (outils sémiotiques) (Vygotsky, 1978). S'il est vrai que c'est la culture qui crée l'outil, il n'en reste pas moins que l'outil peut changer la culture. Le cas de la télévision et de nos jours celui de l'ordinateur sont deux parfaites illustrations de cette idée.

À Northwestern University (Chicago), Prof Thomas Simpson a développé une méthode innovatrice pour enseigner l'italien aux étudiants américains. Parallèlement à l'étude des textes traditionnels, les étudiants déconstruisent des genres populaires, tel que le feuilleton (Telenovela). Ils sont ensuite encouragés à

mettre en scène et jouer leur propre feuilleton qu'ils ont nommé « Navigare il fiume d'amore senza remo ». Cette production est régulièrement diffusée sur Internet. Les étudiants ont trouvé ce travail très motivant. Tous les préceptes de l'apprentissage constructiviste sont exemplifiés dans ce type d'entreprise².

*VIDÉO – *Telenovela 1* :43

LES APPRENANTS PARTICIPENT À UN PROCESSUS SOCIOCULTUREL DONT ILS SONT DES ÉLÉMENTS HÉTÉROGÈNES ET MULTIDIMENSIONNELS

Hongkong est une cité cosmopolite qui dépend étroitement du commerce international, des industries de service et du tourisme. Il est donc d'autant plus étonnant de constater que les étudiants de cette ville tournée vers l'extérieur ont en fait des idées plutôt insulaires. Par ailleurs, peu d'entre eux ont fait l'expérience directe de la vie culturelle d'un autre pays. La langue maternelle est le cantonais et c'est la langue d'enseignement dans 80% des écoles. L'anglais est la *lingua franca*, celle du commerce et du tourisme. L'anglais est également langue d'enseignement dans 20% des écoles et dans les sept universités locales.

La motivation principale derrière la décision d'apprendre une langue européenne à Hong Kong est que la maîtrise de cette langue devrait faciliter l'accès de l'apprenant à la culture d'un pays particulier en Europe. Le cas de l'anglais est différent, cette langue étant perçue comme un outil de communication internationale et à ce titre, dépourvue de « matière » culturelle propre, ou en tout cas diluée par son processus de diffusion globale. Le français, ou l'allemand par exemple, restent au contraire des langues fortement identifiées à l'espace national où elles sont utilisées. Cette perception, justifiée ou non, des langues européennes comme simples instruments de communication « locale », combinée avec la connaissance rudimentaire de l'Europe dont font preuve la plupart des étudiants de Hong Kong, entraînent nécessairement certains ajustements et aménagements dans les cursus d'apprentissage des langues européennes. Ces ajustements concerneront en particulier le type de matériel présenté, la sélection des documents, le choix des références et des contextes, l'étendue des champs de discussion etc. Mais de manière plus essentielle encore, l'identification langue-culture locale suscite normalement chez l'apprenant le réflexe spontané d'explorer l'interface culture-à-culture, autrement dit, de tester la dualité « culture de l'apprenant » vs « culture cible ». La stratégie d'enseignement qui en découle, résolument constructiviste, sera ainsi basée sur une dimension interculturelle prenant en compte les éléments contextuels qui ont une influence sur la perception par l'apprenant de la culture cible.

2 <http://www.italian.nwu.edu/telenovela/telenovela.html>.



Figures 6 & 7. *Les Hongkongaises*.

*VIDÉO : *Jan et Aurélie 1* :26

APPRENDRE LE FRANÇAIS À HONG KONG

Le type de matériel commercial ayant rapport à la civilisation ou à la vie quotidienne en France est, du point de vue de l'apprenant de Hong Kong, loin d'être satisfaisant. En effet, et vraisemblablement pour des raisons liées à la taille des marchés, on observe chez les éditeurs français une tendance à généraliser le récepteur au plan socio-culturel, et peu d'efforts sont en fait mis en place pour contextualiser le matériel didactique selon des critères géographiques, culturels ou institutionnels. Par ailleurs, ce type de matériel n'est pas sans entraîner un certain nombre de problèmes de nature idéologique : les personnages présentés sont la plupart du temps des Français, le choix des sujets est arbitraire et dans leur médiation de la France, tendent à favoriser une vision nationale (Zarate, 1986, 1993).

En ce qui concerne le matériel dit « authentique » pouvant être tiré de la presse écrite, de la télévision, de l'Internet, les obstacles principaux qui se présentent à l'utilisation de ces documents en classe ou en centre de ressources sont leur haut degré de sophistication, l'extrême codification des registres de langue employés et des références implicites. Par ailleurs, les documents authentiques ayant pour sujet des thèmes d'actualité posent d'autres types de problèmes d'ordre pratique dûs cette fois à leur nature éphémère, qui limite leur usage dans le cadre d'un cursus.

L'une des réponses à ces problèmes consiste à créer un matériel original et ciblé, conçu pour s'ajuster aux différents paramètres d'une situation locale. Le film *Les Hongkongaises* (figures 6 et 7) en est une première tentative, et les paragraphes suivants résument les critères qui ont guidé sa production :

1. Matériel centré sur les étudiants de Hong Kong : nous partons du principe que l'attitude positive de l'apprenant est facilitée par le processus d'identification. À cet effet, le matériel visuel utilise des acteurs chinois dont les comportements et les réactions pourront être largement interprétés, et même anticipés, par une audience locale. Ces personnages sont loin de maîtriser la langue mais démontrent néanmoins leur capacité à communiquer de manière satisfaisante, et montrent par ailleurs des réactions spontanées au contact de la culture étrangère.

2. Thèmes : le matériel s'efforce de couvrir un large échantillon de situations de la vie quotidienne, telles que la vie familiale, les foyers d'étudiants, l'école et la salle de classe, les visites de bibliothèques, de musées, les activités commerciales, le marché, les restaurants et les repas, les transports, la vie urbaine, les loisirs etc. Ces

situations ordinaires sont celles que des étudiants de Hong Kong devraient rencontrer lors d'un voyage en France. Dans l'élaboration de ce matériel, nous nous efforçons de trouver un équilibre entre les aspects visuels, auditifs, non-verbaux et culturels : l'objectif n'est pas l'apprentissage de la langue par la vidéo, il s'agit plutôt de créer un matériel dont les thèmes et les implications pourront susciter en classe discussions et débats selon une perspective interculturelle et participative.

3. Méthodologie : trois ou quatre étudiantes de l'Université de Hong Kong constituent les principaux personnages des films conçus pour ce programme. L'audience va peu à peu se familiariser avec ces personnages et les accompagner à travers une série de situations que tout étudiant local pourrait rencontrer s'il venait à voyager en France à son tour. Ouvertement ou de manière implicite, un certain nombre de codes communicatifs seront mis en place et vont opérer de manière à établir une solidarité entre l'audience locale (les étudiants de Hong Kong) et les personnages du film (les « témoins »). Ceci signifie que les personnages du film vont non seulement jouer le rôle d'informants et d'investigateurs mais ils vont également agir en tant que médiateurs culturels en interagissant fréquemment (en anglais ou en cantonais si nécessaire) avec la caméra.

Cette production met par ailleurs l'accent sur les dialogues, les interviews, les reportages, les situations quotidiennes et réelles. Spontanéité et naturel gouvernent le jeu des acteurs et en conséquence, les erreurs, les confusions ou autres malentendus ne sont pas évités. Au contraire même, ces « fautes » sont valorisées pour leur pertinence dans un contexte d'analyse et d'évaluation.

Enfin, les thèmes sont choisis pour le fort élément de contextualisation qu'ils contiennent, de façon à ce que les spectateurs puissent facilement reconnaître le type de situations dont ils sont les témoins « par procuration ». De même, ces situations réelles comportent un degré de prévisibilité qui devrait permettre à l'audience de rester activement impliquée durant la projection du film.

**VIDÉO : Paris 5 :08*

SAVOIR COMMENT CONNAÎTRE EST LA FORME LA PLUS AVANCÉE DE LA CONNAISSANCE

Selon une perspective constructiviste, un apprenant réussit en développant une attitude « intentionnelle », tout en cultivant l'autoréflexion. Marlene Scardamalia définit l'apprentissage intentionnel comme « un accomplissement qui résulte de l'engagement actif et résolu, vigoureux et autorégulateur de l'apprenant » (Bereiter & Scardamalia, 1989). Afin d'être intentionnel, un étudiant doit apprendre à apprendre aussi bien qu'à accumuler des connaissances. Pour réussir, il doit se familiariser avec le processus d'autoréflexion, poser des questions et développer des facultés métacognitives.

Bereiter définit l'autoréflexion comme « l'observation et l'interprétation de ses propres actions ; par exemple, considérer ses intentions et ses motifs comme des objets qui méritent d'être pensés » (Bereiter & Scardamalia, 1989).

**VIDÉO – Tanya 0 :45 (figure 8)*

MARCHESSOU : Tanya, tu viens de me dire que quand tu parles une langue étrangère c'est pas vraiment toi. C'est qui alors ?

TANYA : Ça me permet d'être quelqu'un complètement différent. Quand je parle français je me sens très bizarre, ça me permet de faire d'autres choses qui sont bizarres.

MARCHESSOU : Ça te plaît, t'échapper comme ça ?

TANYA : Beaucoup. Ça me plaît vraiment beaucoup. D'abord c'était très difficile de m'accoutumer à toujours parler français, mais maintenant je préfère parler français. Je me sens différente et même je ne veux pas retourner en Australie.



Figure 8. Tanya.



Figure 9. Fiona & ketchup.

CONCLUSION : L'APPRENTISSAGE ET LA CULTURE

Dans une salle de classe de l'Université de Hong Kong, des étudiants, de retour d'un voyage en France, montrent à leurs camarades des photos, des vidéos, et racontent leurs impressions. Leurs amis sont surpris par ce que ces expériences révèlent de différences et de curiosités, à commencer par les plus banales d'entre elles : dans le métro parisien, ce sont les passagers eux-mêmes qui doivent ouvrir la porte du wagon, dans les rues on roule à droite, et on ne sert pas de riz dans les restaurants. Ils s'étonnent aussi qu'on puisse vivre dans une petite ville de France où les bus ne passent qu'une fois par heure... Ils trouvent également difficile à comprendre l'étiquette qui préside aux manières de table en France, ont du mal à se retrouver parmi tous les ingrédients qui accompagnent les plats, sans parler de ces horreurs qu'on nomme vin et fromage... Ils ressentent une certaine gêne envers ce besoin des Français de jouir d'un espace personnel, et surtout s'inquiètent de voir qu'on les regardera avec sévérité s'ils s'avaient de laisser libre-cours à l'exubérance naturelle d'une conversation cantonnaise. Et par dessus tout, ils trouvent carrément impossible de comprendre cette manière française de défendre son opinion dans une veine philosophique et théorique.

« Mais avez-vous apprécié votre séjour ? demande les camarades, « comment avez-vous fait pour communiquer ?

*VIDÉO – Ketchup 0 :30 (figure 9)

BIBLIOGRAPHIE

- Bereiter C. & Scardamalia M. (1989). « Intentional learning as a goal of instruction », in L. B. Resnick (éd.), *Knowing, learning and instruction : essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ : Erlbaum, p. 361-392.
- Duffy T. M. & Cunningham D. J. (1996). « Constructivism: implications for the design and delivery of instruction », in D. H. Jonassen (éd.), *Handbook of research for educational communications and technology*, New-York : Simon & Schuster Macmillan, p. 170-198.
- Eco U. (1984). *Semiotics and the philosophy of language*, Bloomington, IN : Indiana University Press.
- Kearins J. (1986). « Visual spatial memory in aboriginal and white Australian children », *Australian Journal of Psychology*, vol. 38, n° 3, p. 203-214.
- Marton F. & Säljö R. (1976). « On qualitative differences in learning - I : Outcome and process », *British Journal of Educational Psychology*, n° 46, p. 4-11.
- Marton F. (1988). « Phenomenography: Exploring different conceptions of reality », in D. M. Fetterman (éd.), *Qualitative approaches to evaluation in education*, New-York : Praeger, p. 177-198.
- National Security Archive. (1999). *Record of historic Richard Nixon - Zhou Enlai talks in February 1972 now declassified*, [WWW site], George Washington University [2001, March].
- Rosenberg T. (1999). « The unfinished revolution of 1989 (Who is Europe ?) », *Foreign Policy, Summer*.
- Rowe H. (1985, October). *So intelligence tests don't work*, Paper presented at the First Australian Conference on Testing and Assessment of Ethnic Minority Groups, Darwin.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Zarate G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette.
- Zarate G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.