



REVUE SEMESTRIELLE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**APPEL À CONTRIBUTION**

Revue « *Contextes et Didactiques* », Numéro 11, Juin 2018

**« CULTURES, CONTEXTES ET APPRENTISSAGES À DISTANCE »**

Numéro thématique coordonné par  
Isabelle SAVARD

**MODALITES DE SOUMISSION ET CALENDRIER**

Les personnes intéressées sont invitées à soumettre leur article avant **le 20 avril 2018** par voie électronique à l'adresse de la revue, ainsi qu'à la coordonnatrice du numéro thématique :  
**contextes.didactiques@espe-guadeloupe.fr** et **isabelle.savard@teluq.ca**

- Les propositions d'articles seront soumises à une double expertise en aveugle, puis au comité éditorial. Retour de l'expertise : **le 20 mai 2018**
- Réception de la version finale de l'article : **le 20 juin 2018**
- Le numéro 11 de la revue « Contextes et Didactiques » paraîtra sur le site de la revue sous format électronique : **le 30 juillet 2018**

Pour toute information (politique éditoriale, recommandations aux auteurs, feuille de style),  
Veuillez consulter les informations sur le site de la Revue « Contextes et Didactiques » :

<http://espe-guadeloupe.fr/la-recherche/revue-contextes-et-didactiques/>

Tous les numéros parus sont intégralement disponibles en ligne et accessibles gratuitement :

<http://espe-guadeloupe.fr/la-recherche/revue-contextes-et-didactiques/la-revue-en-ligne/>

## ARGUMENTAIRE

---

L'internationalisation de l'éducation concerne la mobilité internationale des apprenants, des enseignants et des chercheurs mais aussi l'intégration des dimensions internationales et interculturelles dans les programmes de formation, du primaire aux études supérieures. Elle est maintenant bien tangible et fait son apparition dans diverses sphères de notre quotidien. Le Bureau Canadien de l'Éducation Internationale (BCEI) soulignait dans son dernier rapport une augmentation de 92% des étudiants internationaux en 2015. Et cette tendance s'observe aussi ailleurs dans le monde. Selon l'OCDE (2016), un étudiant sur dix à la maîtrise (niveau master) serait en mobilité internationale et cette proportion s'élèverait à un sur quatre au doctorat. On voit de plus en plus de projets de collaboration et d'échanges internationaux entre institutions, tous niveaux confondus (parfois même à partir de la petite enfance). L'apprentissage à distance, qui met l'accent sur la distance physique ou temporelle entre l'apprenant et le formateur, contribue à cette internationalisation car il permet d'éliminer les contraintes temporelle et géographique et facilite les échanges sous diverses formes (écrite, audio, vidéo). L'apprentissage en ligne (*e-learning*) repose sur l'usage des technologies de réseaux (Basque et Brangier, 2006). Ce dernier nous permet de bénéficier de nombreux outils de partage et de collaboration (forums de discussion, blogues, réseaux sociaux, outils permettant le partage de documents ou la communication vidéo) qui multiplient les occasions d'échanges, de rencontres, de partage. Il permet de regrouper, autour d'un même but, des apprenants œuvrant dans des contextes bien différents. Malheureusement, nous n'exploitons qu'une infime partie du potentiel pédagogique qu'offrent ces rencontres, qui sont pourtant de belles occasions d'enrichissement et d'approfondissement.

Afin que tous puissent maximiser les bénéfices d'une telle expérience, il s'avère nécessaire de développer nos stratégies tant pour intégrer ces nouvelles dimensions que pour bien accueillir les étudiants d'ailleurs ou préparer nos étudiants à aller à l'étranger. Roger, Graham et Mayes (2007) ont souligné que peu d'enseignants (et d'apprenants) sont conscients des différences culturelles et que cela peut nuire au cours et à l'efficacité des activités pédagogiques. Une des stratégies qui semblent prometteuses consiste à s'outiller pour la conscientisation et l'adaptation interculturelle. Toutefois, même si le besoin est clairement identifié, il existe peu d'outils favorisant l'adaptation interculturelle, tant des étudiants, des enseignants que des dirigeants d'établissements (Subramony, 2004, 2017 ; Young, 2009 ; Edmundson, 2007 ; Man, 2004). Ainsi, les étudiants, comme les enseignants et les dirigeants, sont trop régulièrement confrontés à des problèmes d'adaptation culturelle qui demeurent trop longtemps implicites, non-identifiés et donc difficiles ou impossibles à régler.

Le manque d'outils et les problèmes d'adaptation interculturelle peuvent, en partie, expliquer le fait que, malheureusement, nous n'exploitons qu'une infime partie du potentiel pédagogique qu'offrent ces rencontres. Mais il faut aussi souligner que par l'internationalisation des programmes d'études, c'est-à-dire l'intégration des dimensions internationales et interculturelles dans les programmes de formation, on cherche à préparer les apprenants à interagir sur la scène internationale ou à en tenir compte dans leurs interactions locales. Les apprenants doivent développer des compétences, notamment des compétences interculturelles. Ici comme ailleurs, on veut qu'ils développent des compétences d'adaptation, qu'ils soient habiles à prendre en compte une diversité de contextes et de cultures.

Nous reviendrons au développement de compétences mais d'abord, quelle distinction doit-on faire entre contexte(s) et culture(s) ? Les deux termes sont souvent utilisés un peu comme des synonymes dans la littérature, ce qui peut avoir pour effet de créer de la confusion. Savard, Bourdeau et Paquette (2009) s'inspirent de Spencer-Oatey (2000) et définissent la culture de la façon suivante : « *un ensemble évolutif, dans le temps et dans l'espace, de schèmes influençant le comportement de chacun des membres d'un groupe donné, son interprétation de la signification du comportement des autres individus ou groupes et les processus d'interprétation et de représentation qui lui permettent d'interagir avec son environnement* ». Ils voient les scénarios pédagogiques, les environnements d'apprentissages et les ressources pédagogiques comme étant des produits dotés d'une culturalité, c'est-à-dire teintés (à intensité variable) de la culture des individus ou groupes qui les ont conçus. Ils ont identifié des variables dans les pratiques pédagogiques (par exemple le rapport au temps ou à l'autorité, les rôles du professeur et de l'apprenant) et supposent que ces variables créent notamment des attentes (implicites) qui peuvent mener à des malentendus constituant des obstacles aux processus d'enseignement et d'apprentissage (Savard, 2014). Différentes autres définitions de la culture existent, Kruber et Klockhorn (1952) en ont recensé plus de deux cents et elles ont continué de se multiplier après 1952. Le contenu de ces définitions a évolué au fil du temps et comme le souligne Alber (2002) plusieurs critiques ont permis de soulever différents problèmes : une était trop évolutionniste et ne permettait pas d'analyser les cultures sur le même pied d'égalité ; d'autres ne permettaient pas de souligner son caractère dynamique, évolutif dans le temps. Le principal défi est toujours lié au fait que nous tentons de comprendre la diversité des cultures à partir de l'universalité, qui lie les êtres humains.

Le contexte demeure également, encore aujourd'hui, un concept mal défini. Van Oers (1998) aborde le contexte sous l'angle de l'approche de l'activité et le conçoit en tant que processus de contextualisation, comme étant dynamique. Il souligne l'importance de traiter de façon distincte deux paramètres principaux, largement reconnus en sciences de l'éducation : d'une part, le contenu d'apprentissage, et d'autre part, la situation d'apprentissage – On peut voir l'activité d'apprentissage comme réunissant, notamment, le contenu et la situation –. Le contexte peut également être vu comme une « photo » (plus statique) des différents paramètres (les acteurs, l'environnement physique ou virtuel, l'événement et ses buts, par exemple) dans lesquels une activité d'apprentissage se déroulera ou s'est déroulée. En effet, on note souvent d'importantes distinctions entre une activité d'apprentissage telle qu'elle est planifiée ou scénarisée (avec tous ces paramètres) et telle qu'elle est réellement effectuée ou vécue. Cela nous ramène au caractère dynamique et nous permet de souligner l'influence possible entre apprentissage et contexte, entre apprentissage et culture ou même entre contextes et cultures.

On peut ici revenir à la nécessité de viser le développement des compétences et faire le parallèle avec le courant des programmes pédagogiques visant le développement de celles-ci. La compétence y est vue comme un savoir-agir complexe qui amène l'apprenant à mobiliser ses ressources internes (connaissances, habiletés et attitudes) et externes (collègues, outils de références, livres, etc.) à l'intérieur d'une famille de situations (Tardif, 2006). Pour être reconnu compétent, un apprenant doit exercer son savoir-agir complexe dans différents contextes. Il faut que l'apprenant puisse faire le transfert d'une situation à l'autre. Tardif et Meirieu (1996) expliquent que « le transfert se produit lorsqu'une connaissance acquise [ou une compétence développée] dans un contexte particulier peut être reprise d'une façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte, lorsqu'elle peut être recontextualisée ». Le transfert est favorisé par

les processus de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation (Tardif et Meirieu, 1996; Van Oers, 1998). Il y a donc un intérêt certain à faire place à une variété de contextes dans les curriculums, et à intégrer ces préoccupations de transfert et d'adaptation dans le processus de scénarisation pédagogique. Mais comment peut-on le faire concrètement ?

L'apprentissage à distance, plus particulièrement l'apprentissage en ligne, combiné à l'utilisation de technologies variées offrent de belles opportunités pour tenter de répondre à cette question. Les nombreux outils de partage et de collaboration multiplient les occasions d'échanges, de rencontres, de partages, de transferts à un point tel qu'on a parfois l'impression que la distance rapproche. L'apprentissage en ligne permet de regrouper des apprenants qui souhaitent développer les mêmes compétences mais qui évoluent dans des contextes différents et offre ainsi de belles opportunités de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation. Savons-nous bien les saisir ? Deux grands types de scénarios pédagogiques intégrant le contexte sont envisageables. Premièrement, on peut planifier en tentant de provoquer des « clashes » de contextes (préétablis et prévus) comme le proposent Forissier, Bourdeau, Mazabraud et Nkambou (2013). Deuxièmement, on peut planifier en tentant de faire une place aux variations contextuelles qui pourraient émerger en cours d'apprentissage (imprévisibles) comme le proposent Williams, Karousou et Mackness (2011).

L'objectif scientifique de ce numéro 11 de la revue « Contextes et Didactiques » est de poursuivre la réflexion sur la place que prend ou devrait prendre la diversité de contextes et de cultures dans nos programmes de formation, plus particulièrement dans l'apprentissage à distance. Nous vous proposons deux grands axes de questionnement en guise de pistes de réflexions mais nous tenons à souligner que ce ne sont que des pistes, parmi d'autres pouvant être explorées dans ce numéro. De plus, les deux axes peuvent être abordés dans un même article.

#### Axe I : De nature plus conceptuelle

Quelles distinctions faites-vous entre culture et contexte ? Que comprend le contexte ? Quelles sont les fonctions du contexte et/ou de la culture dans le processus d'apprentissage ? Comment définissez-vous le contexte et/ou la culture et leurs impacts pédagogiques dans le cadre d'apprentissage à distance ?

#### Axe II : De nature plus pratique

Comment peut-on exposer les apprenants à différents contextes, à différentes cultures dans les environnements numériques d'apprentissage ? Quel potentiel pédagogique voyez-vous dans ces rencontres interculturelles ? Que permettent les environnements numériques d'apprentissage (ENA) et/ou l'apprentissage en ligne ? Comment peut-on faire place à l'apprentissage émergent, aux variations contextuelles et culturelles en apprentissage à distance ? Quelles sont vos stratégies ou vos expériences en lien avec :

- l'internationalisation de l'éducation (intégration de différentes dimensions dans les programmes de formation) ?
- L'enseignement/apprentissage interprofessionnel – collaboration interprofessionnelle (contextes et cultures) ?
- La prise en considération de la diversité (contexte et cultures) ?
- L'adaptation interculturelle ?

Nous vous invitons à répondre à cet appel à proposition en fournissant des éléments de réponses aux questions posées, d'autres pistes d'exploration ou des récits d'expériences. Nous vous demandons de croiser au moins deux des trois grands thèmes proposés : Cultures, Contextes, Apprentissage à distance.

### Références bibliographiques

- Alber, J.L. (2002). Le concept anthropologique de « culture ». *Terra cognita*, 1, 34-38.
- Basque, J. et Brangier, E. (2006). Faut-il et comment développer le e-learning en entreprise ?
- Forissier, T., Bourdeau, J., Mazabraud, Y. et Nkambou, R. (2013). Modeling Context Effects in Science Learning: The CLASH Model. Dans *International and Interdisciplinary Conference on Modeling and Using Context* (pp. 330-335). Springer Berlin Heidelberg.
- Edmundson, A. (2007). The Cultural Adaptation Process (CAP) Model: Designing E-Learning for Another Culture. Dans A. Edmundson (dir.), *Globalized E-Learning : Cultural Challenges*. (p. 267-290). Hershey, Information Science Publishing,
- Kruber et Klockhorn (1952) Kroeber, A.L. et Kluckhohn, C. (1952). « Culture: A critical review of concepts and definitions », *Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology*, vol. 47. Cambridge : Harvard University Press.
- Man, S. (2004). *Are Preservice Instructional Designers Adequately Prepared For Tomorrow's Diverse Learning Audience ? A Cultural Analysis Of Textbooks (1993-2003) Used for Instructional Design*. Graduate School Theses and Dissertations, University of South Florida. [en ligne] <http://scholarcommons.usf.edu/etd/1147> Page consultée le 12 juin 2017.
- Rogers, P.C., Graham, C.R, et Mayes, C.T. (2007). Cultural competence and instructional design: Exploration research into the delivery of online instruction cross-culturally. *Educational Technology Research and Development*, 55(2), 197-217.
- Savard, I., Bourdeau, J., et Paquette, G. (2010). Modélisation des connaissances pour un environnement de conception pédagogique conscient des variables culturelles. Dans *Les cahiers de l'ISC*, 1, 49-58. Page consultée le 12 juin 2017: [https://isc.uqam.ca/upload/files/CahiersISC/ACTES\\_Final-pourMiseEnLigne.pdf#page=49](https://isc.uqam.ca/upload/files/CahiersISC/ACTES_Final-pourMiseEnLigne.pdf#page=49)
- Spencer-Oatey, H. (2000). *Culturally speaking : managing rapport through talk across cultures*. Continuum Intl Pub Group.
- Subramony, D.P. (2004). Instructional technologists' inattention to issues of cultural diversity among learners. *Educational technology : The magazine for managers of change in education*, 4, 19-24.
- Subramony, D. P. (2017). Revisiting Instructional Technologists' Inattention to Issues of Cultural Diversity Among Stakeholders. *Culture, Learning, and Technology: Research and Practice*, 28.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98(7), 4-7.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. *Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Van Oers, B. (1998). From context to contextualizing. *Learning and instruction*, 8(6), 473-488.
- Williams, R., Karousou, R., & Mackness, J. (2011). Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 39-59.
- Young, P. A. (2008). The Culture Based Model: Constructing a model of culture. *Educational Technology & Society*, 11(2), 107-118.