

Éditorial

Isabelle SAVARD
Université TÉLUQ

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. Rogers, Graham, et Mayes (2007) ont souligné que peu d'enseignants (et d'apprenants) sont conscients des différences culturelles et que cela peut nuire à l'enseignement et à l'efficacité des activités pédagogiques. Une des stratégies qui semblent prometteuses consiste à s'outiller pour la conscientisation (en rendant explicites ces variables) 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 (Edmundson, 2007 ; Man, 2004 ; Subramony, 2004, 2017 ; Young, 2008). 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, quelles distinctions 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 (2010) s'inspirent de Spencer-Oatey (2004) 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 » (Savard, Bourdeau et Paquette, 2010 : Page 52)

Ces auteurs 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 (souvent 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, Kroeber et Kluckhohn (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'inter-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. Il importe ici de souligner la distinction à faire entre deux grands types de transfert : le vertical et le latéral. Comme le

soulignent Péladeau, Forget et Gagné (2005), le premier fait référence à la hiérarchie de complexité, qui implique que la maîtrise de certaines connaissances de base et d'habiletés préalables rend possible l'apprentissage d'habiletés de plus haut niveau, et le second fait référence à un nouveau contexte mais à un niveau de complexité comparable. Tardif et Meirieu (1996 : Page 2) 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 ». Ils font ici référence au transfert latéral, qu'ils disent 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 les variables contextuelles 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). D'ailleurs l'article de Claire Anjou, présent dans ce numéro 11 de la revue *Contextes et Didactiques*, présente un exemple, en géothermie, de ce type de scénario. 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. Ce numéro est constitué de quatre articles.

Le premier article de Claire Anjou présente un exemple de modélisation de contextes pour favoriser l'apprentissage par effets de contextes, sur le sujet de la géothermie. Elle y présente les effets de contexte comme étant des phénomènes de rupture dans les apprentissages, pouvant prendre la forme d'affect lors d'interactions. Le projet de recherche présenté se base sur l'hypothèse que lorsque des décalages sont mis en évidence entre les conceptions d'apprenants issus de contextes différents (Québec et Guadeloupe dans ce cas), on peut favoriser l'apprentissage (par effets de contexte). Ainsi, elle a voulu vérifier si des conceptions d'étudiants vis-à-vis de la géothermie diffèrent en fonction des zones géographiques dans lesquelles ils vivent et si ces conceptions sont influencées par le contexte géothermique de l'endroit. Elle a ensuite cherché à utiliser les contextes et les effets de contextes comme levier aux apprentissages, par le moyen d'approches pédagogiques telles que la démarche d'investigation et les collaborations entre étudiants. Cette expérimentation est décrite dans l'article de Claire Anjou.

Le deuxième article de Rodica Ailincăi, Zehra Gabillon et Séverine Ferrière présente la première partie d'une recherche visant à analyser les représentations des enseignants de premier

degré au sujet de l'utilisation des outils numériques dans le contexte de la Polynésie française. Par cette recherche, elles tentent de répondre aux questions suivantes : dans quelle mesure les outils numériques sont-ils connus par les enseignants (de la Polynésie française) ? Comment les mobilisent-ils dans leur formation et dans la classe ? Quel est le ressenti des professeurs par rapport à l'utilisation de ces outils dans leur enseignement ? Quelle utilisation font-ils des environnements numériques d'apprentissage et/ou de l'apprentissage en ligne ? Elles présentent les spécificités de l'utilisation du numérique en contexte polynésien et les données issues d'entretiens semi-dirigés, réalisés auprès des professeurs des écoles titulaires et des conseillers pédagogiques. À plus long terme, elles envisagent le déploiement d'une recherche-action visant à proposer des dispositifs de formation, en présence et à distance, pour les enseignants. Elles baseront cette recherche-action sur les représentations, les éléments de contexte et de culture identifiés lors des entretiens avec les différents acteurs.

Le troisième article proposé par Lamprini Chartofylaka, Frédéric Anciaux, Olivier-Serge Candau, Béatrice Jeannot-Fourcaud, Isabelle Carignan et Audrey Saint-Pierre présente une expérimentation de scénario pédagogique visant l'apprentissage par effets de contexte. Ils ont fait travailler ensemble et séparément des élèves de deux écoles primaires, une située au Québec et l'autre en Guadeloupe, sur le thème du conte. Les activités pédagogiques ont permis aux enfants de faire ressortir les ressemblances et les différences entre les deux contes et aussi entre les contextes dans lesquels ils ont été écrits. Leur analyse démontre que les enfants sont passés de conceptions majoritairement spontanées et acontextuelles à des conceptions plus confirmées et souvent bicontextuelles, voire multicontextuelles.

Enfin le quatrième et dernier article, proposé par Camille Roelens et intitulé *Mobilités, apprentissages à distance, cultures : quels apports à la philosophie de l'autorité ?*, pose un regard philosophique sur l'augmentation de la mobilité internationale des enseignants et des apprenants. Les notions d'autonomie et d'autorité se trouvent au cœur de son analyse. Il s'intéresse à la relation éducative à distance dans un contexte où il faut savoir s'adapter à une diversité de cultures et de contextes.

Bonne lecture !

Références bibliographiques

- Alber, J. L. (2002). Le concept anthropologique de "culture" : repères et mises au point. *Terra Cognita : Quelle Culture ? Revue Suisse de l'intégration et de La Migration. Commission Fédérale Des Étrangers*, 1, 34-40.
- Basque, J. et Brangier, É. (2006). Faut-il et comment développer le e-learning en entreprise ? Dans C. Lévy-Leboyer, C. Louche et J.-P. Rolland (dir.), *RH : Les apports de la psychologie du travail - I. Management des personnes* (p. 433-452). Paris : Éditions d'Organisation.
- Edmundson, A. (2007). The cultural adaptation process (CAP) model : designing e-learning. Dans *Globalized e-learning cultural challenges* (p. 267-290).
- 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* (p. 330-335). Springer.
- Kroeber, A. L. et Kluckhohn, C. (1952). Culture : A critical review of concepts and definitions. *Papers. Peabody Museum of Archaeology et Ethnology, Harvard University*.

- Man, S. (2004). Are preservice instructional designers adequately prepared for tomorrow's diverse learning audiences ? : A cultural content analysis of textbooks (1993-2003) used for instructional design.
- Péladeau, N., Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 31(1), 187-209.
- 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. (2014). *Modélisation des connaissances pour un design pédagogique intégrant les variables culturelles*. Télé-université.
- Savard, I., Bourdeau, J. et Paquette, G. (2010). Modélisation des connaissances pour un environnement de conception pédagogique "conscient" des variables culturelles. *Les Cahiers de l'ISC*, 1, 49-58.
- Spencer-Oatey, H. (2004). *Culturally speaking : Managing rapport through talk across cultures*. AetC Black.
- Subramony, D. P. (2004). Instructional technologists' inattention to issues of cultural diversity among learners. *Educational Technology*, 19-24.
- Subramony, D. P. (2017). Revisiting Instructional Technologists' Inattention to Issues of Cultural Diversity Among Stakeholders. Dans *Culture, Learning, and Technology* (p. 28-43). Routledge.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. *Documenter Le Parcours de Développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie Pédagogique*, 98(7), 4-7.
- Van Oers, B. (1998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, 8(6), 473-488.
- Williams, R., Karousou, R. et 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). Integrating culture in the design of ICTs. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 6-17.