

**TÉLÉ-UNIVERSITÉ**

**VERS UNE DÉFINITION DE LA FORMATION À DISTANCE INTERCULTURELLE**

**MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN FORMATION À DISTANCE**

**PAR  
CHANTAL ASSELIN**

**JUILLET 2008**



<http://r-libre.telug.ca/604/>

## REMERCIEMENTS

Bien que plusieurs incitatifs motivationnels intrinsèques et extrinsèques m'aient conduit jusqu'à la production de ce mémoire, il n'en demeure pas moins que plusieurs personnes ont contribué, de près ou de loin, à sa réalisation.

D'abord, je tiens à remercier monsieur Paul Bleton, mon directeur de mémoire. Son expertise m'a enrichie en me poussant souvent vers le dépassement de mes propres limites. Entre autres, il m'a appris l'importance de dialectiser, de préciser les concepts et de trouver le mot juste.

De plus, je remercie monsieur Michel Umbriaco, mon co-directeur de mémoire. Son écoute et son humour m'ont certes guidée vers des pistes de réflexions, parfois angoissantes, mais toujours sages et judicieuses.

Je ne peux passer sous silence l'aide de monsieur Pierre Gagné, directeur et professeur à l'U.E.R. Éducation. Sa patience m'a sécurisée, alors que plongée dans un tout nouveau monde, je me sentais comme lors d'un premier saut en parachute! Je ne peux que le remercier chaleureusement pour le temps qu'il m'a donné. Quant à messieurs André-Jacques Deschênes et François Pettigrew, en dépit du fait que j'aie travaillé plutôt indirectement avec eux, leurs propos et les conversations que j'aie eues avec eux m'ont aussi fait réfléchir et grandir.

En somme, je remercie ces personnes surtout pour la confiance manifeste qu'ils ont en moi.

Ensuite, je désire souligner l'apport des personnes participantes à cette recherche, car sans elles, ce premier rapport n'aurait pu avoir lieu.

En ce qui concerne mon entourage personnel, je profite de cette opportunité pour remercier mes amis et pairs pour les échanges, tantôt drôles, tantôt sérieux, mais toujours riches, que j'ai partagés avec eux : Claude Belcourt, Claude Breault, Julie Contant, Gaétane Fournier, Lucie Lavoie, Martin Maltais, Bernard Michaud, Karine Paquette-Côté, Cecilia Ré...

Je remercie sincèrement monsieur Gaétan Demers, mon compagnon de vie, pour sa compréhension lors de mon retour aux études à temps plein en août 2006 et ses encouragements à persister sur le chemin de la réalisation de mon rêve : devenir professeur universitaire et effectuer de la recherche. D'ailleurs, ce mémoire me prépare vers une étape que je croyais impossible il y a deux ans : j'entre au Doctorat dès septembre 2008.

Enfin, je souligne l'apport de madame Marie-Berthe Boulanger. Du haut de ses 76 printemps et de son passage trop laconique à l'école, elle m'a pourtant « enseigné » certaines de mes plus grandes vérités. Je lui dédie particulièrement cette recherche initiale.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>II</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>VI</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>VII</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>VIII</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I</b>	
<b>THÉORIES ÉDUCATIVES APPLIQUÉES EN FORMATION À DISTANCE,</b>	
<b>UNIVERSALISME ET SINGULARITÉ CULTURELLE.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Théories académiques .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 Théories technologiques .....</b>	<b>15</b>
1.2.1 Proposition de définition de la communication pédagogique médiatisée.....	15
1.2.2 Approches technologiques systémiques et multimédiatiques .....	16
1.2.3 Interaction ou interactivité.....	16
1.2.4 Communications linéaire (approche systémique technologique) et circulaire (approche multimédiatique technologique).....	19
1.2.5 Approches symbolique et contextuelle située/distribuée de la cognition.....	20
<b>1.3 Théories cognitivistes et constructivistes.....</b>	<b>22</b>
<b>CHAPITRE II</b>	
<b>ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 Choix de l'approche qualitative/interprétative exploratoire et hypothèse infirmée.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 Sources utilisées.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3 Collecte des données.....</b>	<b>32</b>
2.3.1 Techniques de cueillette.....	32
2.3.2 Instruments de cueillette.....	32
<b>2.4 Limites de la recherche .....</b>	<b>34</b>
<b>2.5 Procédures en matière d'éthique.....</b>	<b>35</b>
<b>2.6 Analyse inductive des données.....</b>	<b>35</b>

<b>2.7</b>	<b>Critères de rigueur.....</b>	<b>37</b>
	2.7.1 Triangulation des sources.....	37
	2.7.2 Triangulation des auteurs.....	37
	2.7.3 Triangulation des méthodes.....	39
<b>CHAPITRE III</b>		
<b>MALENTENDUS ET FORMATION À DISTANCE .....40</b>		
<b>3.1</b>	<b>Introduction.....</b>	<b>40</b>
<b>3.2</b>	<b>Malentendus et Pédagogie interculturelle.....</b>	<b>41</b>
	3.2.1 Théories éducatives cognitives et résolution de problèmes.....	41
<b>3.3</b>	<b>Description de l'apparition, du repérage et de la réparation du malentendu.....</b>	<b>42</b>
	3.3.1 Malentendu phonétique ou relié aux aspects phonético-prosodiques.....	42
	3.3.2 Malentendu sémantique ou relié à des aspects lexico-sémantiques.....	44
	3.3.3 Malentendu pragmatique ou fonctionnel.....	44
<b>3.4</b>	<b>Procédures communicationnelles des étapes du malentendu.....</b>	<b>45</b>
	3.4.1 Gestion des malentendus et du contenu par l'application de la théorie du conflit cognitif et du concept de proximité cognitive.....	45
	3.4.2 Interprétation subjective (intersubjectivité) pour gérer et résoudre les malentendus).....	46
<b>3.5</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>51</b>
<b>CHAPITRE IV</b>		
<b>COMPÉTENCES HERMÉNEUTIQUE, LINGUISTIQUE, PÉRI ET PÉRA- LINGUISTIQUE.....52</b>		
<b>4.1</b>	<b>Situation communicationnelle en Formation à distance.....</b>	<b>52</b>
	4.1.1 Malentendus et compétence communicationnelle .....	52
	4.1.2 Modalité virtuelle et technologies : conception universalisante de transmission des connaissances.....	56
	4.1.3 Modalité présentielle .....	58
	4.1.4 Pertinence ou nécessité d'une compétence communicationnelle en Formation à distance.....	60
<b>4.2</b>	<b>Situation interculturelle en Formation à distance.....</b>	<b>62</b>
	4.2.1 Malentendus et compétence interculturelle.....	62
	4.2.2 Compétences orale, écrite et fonctionnelle de la langue française, langue communicationnelle du cours/programme.....	67
	4.2.3 Sentiment de confiance, théorie de la réduction de l'anxiété de Gudykunst (1995) et gestion des malentendus.....	71
	4.2.4 Pertinence ou nécessité d'une compétence interculturelle en Formation à distance.....	76

<b>4.3</b>	<b>Situation pédagogique en Formation à distance.....</b>	<b>78</b>
4.3.1	Malentendus et compétence pédagogique.....	79
4.3.2	Aspects didactiques et expérientiels des personnes modératrices ou enseignantes et apprenantes sur une plateforme à distance universitaire et pluriculturelle.....	82
4.3.3	Utilisation des théories éducatives contemporaines et singularité culturelle.....	86
4.3.4	Pertinence ou nécessité d'une compétence pédagogique en Formation à distance.....	88
<b>CHAPITRE V</b>		
	<b>CONCLUSION ET PISTES DE RECHERCHE .....</b>	<b>91</b>
<b>APPENDICE A</b>		
	<b>A.1 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....</b>	<b>96</b>
	<b>A.2 FORMULAIRE D'ENGAGEMENT DE CONFIDENTIALITÉ.....</b>	<b>98</b>
<b>APPENDICE B</b>		
	<b>B.1 PRÉSENTATION DES ENTREVUES.....</b>	<b>99</b>
	<b>B.2 QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE AVEC LES PERSONNES APPRENANTES À DISTANCE NON-NATIVES.....</b>	<b>101</b>
	<b>B.3 QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE AVEC LES PERSONNES ENSEIGNANTES/MODÉRATRICES À DISTANCE.....</b>	<b>103</b>
<b>APPENDICE C</b>		
	<b>GRILLE D'ANALYSE AJUSTÉE DE L'INTERCULTUREL D'HOFSTEDE (1980).....</b>	<b>105</b>
<b>APPENDICE D</b>		
	<b>PRICIPAUX RÉSULTATS DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>110</b>
	<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>112</b>

**LISTE DES FIGURES**

Figure		Page
1.1	Carte cognitive représentant les théories éducatives technologiques et cognitives et conception universalisante des connaissances	21
1.2	Carte cognitive représentant les théories éducatives cognitives et principaux concepts socioculturels et contextuels de la cognition relatifs au cadre théorique de la recherche	26
2.1	Carte cognitive représentant la triangulation théorique (auteurs)	39
3.1	Les trois axes du triangle sémiotique; La conjonction S3 selon Le Moigne (1990)	48
3.2	Gestion et résolution des malentendus en formation à distance	50

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau		Page
1.1	Définition des principaux concepts, théories et principes socioculturels et contextuels de la cognition relatifs au cadre théorique de la recherche	23
2.1	Caractéristiques considérées des personnes participantes à la recherche pour la constitution de l'échantillon théorique	31
3.1	Sens et signification des mots dans leur contexte	47
3.2	Repères pour mettre en place une culture commune selon Honor (1997)	49
3.3	Principaux points à retenir du chapitre 3 : Malentendus et Formation à Distance	51
4.1	Principaux points à retenir de la section 4.1 : Situation communicationnelle en Formation à distance	61
4.2	«L'iceberg» - un concept de culture selon l'AFS Intercultural Programmes Inc., (1984), <i>AFS Orientation Handbook</i> , New York, vol. 4, p. 14	63
4.3	Principaux points à retenir de la section 4.2 : Situation interculturelle en Formation à distance	77
4.4	Principaux points à retenir de la section 4.3 : Situation pédagogique en Formation à distance	88

## RÉSUMÉ

Ce mémoire de maîtrise tend à montrer comment la communauté d'apprenants natifs et non-natifs arrive à construire et co-construire ses connaissances sur une plateforme pluriculturelle, virtuelle et francophone par la création d'une culture commune. Il apparaît qu'en dépit de diverses origines premières culturelles et linguistiques, la communauté d'apprenants natifs et non-natifs bâtit son réseau d'apprentissage par le biais d'interactions pédagogiques.

En l'occurrence, le contexte « techno-pédagogique » collaboratif favorise la mise en place de cette « culture commune ». De plus, les théories éducatives cognitives et constructivistes expliqueraient les apprentissages réalisés lors des rencontres entre les locuteurs natifs et non-natifs. L'apprentissage collaboratif semble s'inscrire comme solution d'apprentissage.

Il s'ensuit que la théorie éducative sociocognitive historico-culturelle de Vygotsky (1978), la Zone de Développement Proximal de Vygotsky (1978), la théorie du conflit cognitif, le concept de proximité cognitive et les compétences herméneutique, linguistique, péri et paralinguistique dans la langue communicationnelle du cours/programme apparaissent favoriser la gestion des malentendus et conflits et la réussite (succès scolaire, rétention cognitive, hausse de l'autonomie) des apprenants à distance natifs et non-natifs.

En effet, nous constaterons que les résultats des entrevues auprès d'apprenantes non-natives et de personnes enseignantes semblent révéler que la situation pédagogique tient une importance dominante par rapport aux autres éléments de contexte communicationnel et interculturel. De plus, bien que la connaissance (orale et écrite) de la langue du cours/programme s'avère évidemment pertinente, il semble que le fait que celle-ci soit une langue première, seconde ou étrangère importe dans la seule mesure où les capacités herméneutiques, péri et paralinguistique de la langue du cours/programme aident l'apprenant non-natif à construire, co-construire et intégrer ses nouvelles connaissances.

Enfin, la communication pédagogique contextuelle, cognitiviste, constructiviste et médiatisée aide les apprenants à distance à gérer les malentendus et réussir leur cours/programme dans leur propre contexte d'apprentissage.

**MOTS-CLÉS:** malentendus interculturels, formation à distance, théories cognitivistes-constructivistes, communication pédagogique médiatisée



## INTRODUCTION

« ...toute relation risque d'être interculturelle, chacun ayant son rapport au savoir selon sa famille, sa génération, son sexe, etc. Il ne suffit pas alors qu'une activité soit utile, intéressante, amusante ou appréciée pour que l'apprentissage soit accessible, le défi à relever renvoie au sens dans le registre des émotions et de sa représentation du monde. »

(Perrenoud, 2004a, p. 48-49)

D'abord, ce mémoire tentera de cerner le concept d'apprentissage en contexte de formation à distance interculturelle afin d'appréhender le partage du savoir entre les différentes langues premières et cultures inhérentes des personnes apprenantes à distance non-natives. Ensuite, il cherchera à mettre en évidence et à comprendre les phénomènes culturels et linguistiques influençant ce type de cognition sociale située et distribuée. Enfin, il visera à proposer certaines pistes de réflexion sur la réussite (succès scolaire, hausse de l'autonomie, rétention cognitive) des personnes apprenantes non-natives quant à leurs relations communicationnelles entre elles et avec l'enseignant et les autres personnes apprenantes natives sur une plateforme d'apprentissage à distance francophone et pluriculturelle.

Initialement, cette recherche visait à faire progresser la pratique et favoriser la théorisation de l'enseignement interculturel en développant des outils d'analyse de curriculum, de programmes de formation et d'approches pédagogiques. Elle aurait dû se fonder sur un ensemble d'entrevues réparties entre une dizaine de personnes apprenantes à distance non-natives et d'au moins cinq personnes enseignantes non-natives. En plus des champs éducationnels analysés, les compétences interculturelles, herméneutiques, péri et paralinguistiques des apprenants et enseignants, natifs et non-natifs, en communication pédagogique, analysés sémantiquement dans le cadre d'entrevues semi-dirigées, auraient dû favoriser l'émergence de caractéristiques conatives et socioculturelles des personnes apprenantes non-natives. Or, les résultats, découlant d'un corpus restreint (5 entrevues), allaient apporter un cruel démenti à cette visée initiale.

En effet, les entrevues allaient démontrer que l'idée même de formation à distance interculturelle n'existait pas pour nos répondants.

À partir de ce constat, il nous fallait choisir entre deux options :

1. nous en tenir à la définition annoncée par le titre de ce mémoire en supposant qu'un autre échantillon, mieux adapté, différent, plus large pourrait être trouvé;
2. nous en tenir à la réalité empirique de l'enquête et en tirer le meilleur parti possible.

Soulignons que l'hypothèse initiale de cette recherche a dû être remodelée afin d'interpréter les résultats obtenus. Ainsi, en dépit du souhait que nous avions de laisser une trace pour un émule qui aurait poursuivi cette recherche avec une méthodologie quantitative, nous nous en tiendrons aux principaux concepts, cités par ordre d'importance quantitative et regroupés sémantiquement : l'apport des théories éducatives sociocognitives à la gestion et au règlement des malentendus en formation à distance, les modalités de la communication pédagogique, les compétences linguistiques, para, péries-linguistiques et herméneutiques des locuteurs natifs et non-natifs, les théories éducatives contemporaines utilisées, les aspects didactiques et expérientiels des communications et compétences interculturelles des locuteurs, l'application de la *Théorie du contrôle de l'incertitude* de Gudykunst (1995) et le paradigme de conceptualisation de l'universalité et de la singularité des connaissances en formation à distance selon l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949), qui favorise une philosophie de singularité culturelle en postulant que les langues forment la pensée.<sup>1</sup> Toutefois, pour respecter les résultats de la recherche, nous avons pris assises sur l'apport des théories éducatives sociocognitives dans la gestion et le règlement des malentendus en formation à distance pour favoriser la réussite des apprenants natifs et non-natifs. D'ailleurs, nous y reviendrons à la section 1.3 du présent mémoire.

En ce qui a trait à la problématique, le contexte éducationnel interculturel offre des occasions de malentendus liés à la situation pédagogique. De plus, cette dernière diffère selon qu'elle est ou non médiatisée et semble dépendre des médias utilisés et des compétence et communication interculturelles des locuteurs. Il s'ensuit que la communication pédagogique interculturelle s'avère une communication s'exposant au déséquilibre entre émetteur et récepteur en ce qui a trait aux connaissances, compétences et savoirs du modèle de Byram (1997) : savoir comprendre, savoir s'engager, savoir apprendre/savoir faire, savoir être, et aux risques de la communication en général : phonético-prosodiques (on n'entend pas correctement), lexico-sémantiques (on ne comprend pas un mot, une phrase, un enchaînement argumentatif,...) et

---

<sup>1</sup> « La thèse standard est que les structures grammaticales et lexicales des langues, celles qu'étudient les linguistes, contraignent ce que l'individu perçoit de son univers et la manière dont il le pense » (*L'hypothèse Sapir-Whorf : Les langues donnent-elles forme à la pensée?* [http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id\\_article=10888](http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=10888)), consulté le 28 mai 2008). On peut penser que ce postulat favorise davantage l'approche symbolique de la cognition que l'approche contextuelle. En effet, il apparaît que cette hypothèse postule que les représentations mentales forment la langue (avant la pensée). Au contraire, l'approche contextuelle postule que la pensée gère (précède) les actions ou le langage/langue. À noter que contrairement à la langue anglaise, les mots francophones « langue » et « langage » n'ont pas la même signification.

pragmatiques (on ne saisit pas l'intention de l'émetteur, ses caractéristiques conatives, le jeu de langage et le registre langagier où l'on se trouve,...). Or, en situation dialinguistique et interculturelle, ces incompréhensions et malentendus augmentent par les rôles que tiennent les différents registres référentiels linguistique et socio-culturel des locuteurs natifs et non-natifs lors de leurs interactions mutuelles.

Notre première question de recherche s'énonce donc de la manière suivante :

1. Comment l'apprenant non-natif interprète-t-il la correspondance entre ses propres unités linguistiques et culturelles premières et les « objets-événements d'apprentissage » communiqués et diffusés dans la langue du cours/programme en contexte éducationnel francophone, pluriculturel et à distance?

En l'occurrence, nous appellerons malentendu : les images et représentations mentales du locuteur, registre de «...l'universalité des lois régissant son univers empirique » (Bleton, 2001) et locuteur non-natif, l'apprenant provenant d'un registre dialinguistique différent du contexte conceptuel et communicationnel du cours/programme, et essaierons de déterminer «...sa compétence périlinguistique » (Ladmiral, 1994, p.61). Pour ce faire, nous avons eu recours à des indicateurs du modèle de Byram (1997) qui analyse les compétences linguistiques, socio-linguistiques, discursives et interculturelles des locuteurs : « ...knowledge, discovery and interaction, attitudes, interpreting and relating and critical awareness » (*Languages and Cultures in Europe*, LACE, p. 23), que nous avons insérés dans notre grille d'analyse interculturelle ajustée de Hofstede (1980) (app. C).

Dans le cadre de la présente recherche, les compétences péries-linguistique de Ladmiral (1994, p.61) et communicationnelle interculturelle de Byram (1997) ont été définies par les mêmes critères et analysées selon des indicateurs communs. En effet, les concepts de divergences des images et représentations mentales sur des plateformes d'apprentissage francophone, pluriculturelle et à distance, pourraient s'expliquer par la présence de divers registres dialinguistiques. De plus, puisqu'un même mot/locution/expression peut avoir une signification différente selon la langue, le contexte, le ton et la morpho-syntaxe utilisés, et que les caractéristiques culturelles, comme les cultures implicites ou « *high-context* » et explicites « *low-context* » (Usunier, 1990), échappent à la perception immédiate des locuteurs non-natifs, on peut se demander, en second lieu :

2. Comment les locuteurs natifs et non-natifs vont-ils se comprendre et interpréter le contenu des messages véhiculés dans leurs interactions mutuelles, en dépit de leurs images mentales divergentes, sur les plateformes d'apprentissage francophone, pluriculturelle et à distance?

Nous avons utilisé des théories socio-linguistiques et éducatives contemporaines pour tenter d'identifier les malentendus interculturels entre apprenants et enseignants, natifs et non-natifs. Nous avons enquêté sur les 3 points suivants, découlant des 3 situations en contexte éducationnel pluriculturel francophone en formation à distance, pour chacune de nos questions de recherche :

1. **Situation communicationnelle** : La compréhension, la compréhension partielle, ou l'incompréhension de la signification des énoncés dans la communication pédagogique par les apprenants non-natifs.
2. **Situation interculturelle** : Les malentendus et l'intersubjectivité (interprétation et diversité des images/représentations mentales symboliques).
3. **Situation pédagogique** : La pédagogie employée (emploi d'une pédagogie interculturelle en appliquant des théories éducatives sociocognitives sur les plateformes d'apprentissage francophone, pluriculturelle et à distance).
  1. **Situation communicationnelle** : La compréhension, la compréhension partielle ou l'incompréhension de la signification des énoncés dans la communication pédagogique par les apprenants non-natifs.

Selon Lambert (1972) l'acquisition d'une langue peut être considérée comme une série de barrières à franchir, avec la langue et la culture comme barrières principales. En effet, lorsque les locuteurs proviennent de divers registres dialinguistiques, leur univers référentiel varie en fonction des contextes d'apprentissage dans lesquels ils vivent ou ont vécu et apprennent depuis leur naissance ou plusieurs années. On pourrait en déduire que l'interprétation subjective (intersubjectivité), les images et représentations mentales symboliques de chaque apprenant, natif et non-natif, risquent de s'entrechoquer. « Or, les incidents et les malentendus interculturels relèvent souvent d'un registre non intentionnel, voire inconscient, plutôt que rationnel » (Bleton, 2005, p. 79). En l'occurrence, nous avons abordé les aspects de « la méconnaissance ou de la maîtrise approximative des codes lexicaux, grammaticaux, sémantiques, stylistiques, etc.,... » (Bleton, 2005, p.122) des apprenants non-natifs et de l'enseignant natif. Quant à la phonétique, il apparaît que cette composante du segment paralinguistique de la communication exerce aussi un effet sur le sens/signification des énoncés. En effet, nous avons pu constater que les différents tons, rythmes, monèmes, phonèmes/prosodiques (ton, force, quantité, syllabes, groupes), accents

et composantes lexicales des apprenants et enseignants natifs jouent un rôle dans la compréhension ou l'incompréhension du message par les apprenants non-natifs. Enfin, nous verrons que l'analyse sémantique des entrevues des apprenants à distance non-natifs et personnes enseignante ou coordonnatrice natives semblent confirmer que les registres référentiels et langagiers constituent les divergences entre les images mentales (référents culturels et sémiotiques) et favorisent l'émergence de malentendus.

## 2. Situation interculturelle : Les malentendus

Il s'ensuit que les malentendus interculturels jouent un rôle majeur dans la communication pédagogique entre apprenants et enseignants, natifs et non-natifs. D'abord, un malentendu naît lorsque des interlocuteurs communiquent dans l'illusion de se comprendre. Ensuite, les interférences entre les diverses images mentales, la capacité herméneutique et les compétences linguistiques, para et péries-linguistiques des locuteurs déterminent la compréhension ou l'incompréhension (malentendus) de la signification/sens des énoncés. En effet, il s'avère fort aisé pour un apprenant non-natif de « *traduire ou interpréter* » l'information transmise par un enseignant ou un pair natif, un non-sens, un contre-sens, voire même, un faux-sens. « Knowledge of the culturally connotative meaning of words is important for effective intercultural communication and non-native learners need to acquire this sort of knowledge to avoid potential misunderstanding and social awkwardness » (Liaw, 2006, p. 49). En l'occurrence, les approches pédagogiques favorisant l'apprentissage d'un étudiant non-natif pourraient découler de la théorie de Gudykunst (1997) qui postule que « la communication efficace visant à minimiser les malentendus doit viser à réduire l'incertitude d'un interactant [locuteur], dans une situation où il se rend compte qu'il maîtrise mal les paramètres de sa communication (versant cognitif) et augmenter son assurance, sa confiance (versant émotif) », du modèle de la compétence communicationnelle interculturelle des 4 Savoirs de Byram (1997)<sup>2</sup> et de la définition de la compétence périlinguistique de Ladmiral (1994, p.61)<sup>3</sup> pour augmenter la capacité herméneutique<sup>4</sup> de l'apprenant non-natif.

<sup>2</sup> Modèle de Byram (1997) : savoir comprendre, savoir s'engager, savoir apprendre/savoir faire et savoir être.

<sup>3</sup> La compétence périlinguistique de Ladmiral pourrait se définir par les connaissances de la civilisation-source : « ...ce n'est pas en fonction d'une compétence exclusivement linguistique mais en utilisant certaines connaissances de la civilisation-source qui font partie de ce que nous appelons la compétence périlinguistique » (Ladmiral, 1994, p.61). La compétence périlinguistique pourrait aussi inclure les compétences linguistiques, socio-linguistiques, discursives et interculturelles des locuteurs : « ...knowledge, discovery and interaction, attitudes, interpreting and relating and critical awareness » (Languages and Cultures in Europe, LACE, p. 23).

<sup>4</sup> La compétence herméneutique pourrait se définir par la capacité d'interpréter les signes comme des éléments symboliques d'une culture particulière.

### 3. Situation pédagogique : La pédagogie employée

Ce qui conduit à la pédagogie interculturelle : l'utilisation de théories éducatives sociocognitives pourrait favoriser la communication pédagogique sur les plateformes francophone et pluriculturelle en contexte éducationnel à distance. En effet, la théorie éducative sociocognitive et socioculturelle de Vygotsky (1978), selon laquelle les artefacts transmettent les connaissances entre les générations et que la culture agit comme média entre l'individu, son environnement et sa culture, et la théorie du conflit sociocognitif, qui postule que l'apprenant, natif et non-natif, vérifie ses processus mentaux en les ajustant et les négociant lors de ses interactions avec ses pairs, se vérifient par l'analyse sémantique des entrevues. Quant à la zone de développement proximal de Vygotsky (1978) qui propose de mesurer la distance entre le niveau actuel de capacité de résolution de problèmes de l'apprenant et le niveau atteint avec l'aide d'autres personnes, elle s'avère aussi confirmée par les résultats de cette même analyse. De plus, toujours selon les théories éducatives sociocognitives, l'apprentissage par les pairs (apprenti-expert) aide à atteindre cette zone de développement proximal de Vygotsky (1978) et permet l'apprentissage contextualisé/situé (apprentissage dans le propre contexte de l'apprenant à distance). En somme, en appliquant la théorie du conflit sociocognitif, atteignant la zone de développement proximal de Vygotsky (1978) et favorisant l'apprentissage par les pairs, « la démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p.36). L'analyse sémantique des entrevues permet d'évaluer qualitativement l'impact des méthodes éducatives sociocognitives-constructivistes et des compétences herméneutiques, paralinguistiques et linguistiques des apprenants natifs et non-natifs sur les interactions pédagogiques<sup>5</sup> pour favoriser la réussite universitaire (succès scolaire, rétention cognitive, hausse de l'autonomie) des étudiants à distance.

Nous croyons que ces éléments de réponses nous ont permis de rencontrer les principaux objectifs de la recherche :

1. Repérer et préciser le rôle des principaux facteurs de réussite (succès scolaire, rétention cognitive, hausse de l'autonomie) des apprenants à distance non-natifs en formation à distance.

---

<sup>5</sup>Selon les théories éducatives cognitivistes-constructivistes, les interactions pédagogiques se transforment en « contenu de cours » sur une plateforme d'apprentissage à distance par l'application des apprentissages par les pairs, collaboratif et des théories du conflit sociocognitif et de l'atteinte de la Zone de Développement Proximal de Vygotsky (1978).

2. Réduire ou gérer les malentendus sur les plateformes d'apprentissage à distance francophones et pluriculturelles.
3. Confirmer et définir ou infirmer l'existence du concept de formation à distance interculturelle.

En premier lieu, les objectifs de cette recherche visent à analyser la situation pédagogique entre locuteurs natifs et non-natifs sur les plateformes d'apprentissage francophone et pluriculturelle en formation à distance en repérant et précisant les principaux facteurs de réussite des apprenants à distance non-natifs. De plus, ils visent à comprendre le rôle de ces facteurs dans la communication pédagogique interculturelle. Ensuite, ces objectifs visent à identifier et produire des pistes de réflexions ou solutions visant à augmenter la réussite (succès scolaire, rétention cognitive, hausse de l'autonomie) des apprenants natifs et non-natifs dans nos programmes et cours universitaires à distance en tentant d'identifier et gérer les malentendus et augmenter les capacités communicationnelles pédagogiques et herméneutiques des locuteurs des plateformes d'apprentissage francophones, pluriculturelles et à distance. Enfin, il faut préciser que le concept de formation à distance interculturelle semble difficile à définir étant donné le fait que les résultats de cette recherche nous révèlent davantage d'éléments théoriques pédagogiques, communicationnels (modalités), linguistiques et herméneutiques qu'interculturels et que la formation à distance tend à favoriser l'apprentissage contextualisé (dans le contexte de l'apprenant) : la notion d'interculturalisme ou de pluriculturalisme n'influencerait pas l'apprentissage à distance sur une plateforme francophone et pluriculturelle comme nous l'avions d'abord pensé. Par ailleurs, l'application des théories éducatives sociocognitives/constructivistes et les capacités linguistique et herméneutique des apprenants universitaires exerceraient cet impact en formation à distance sur l'émergence, la gestion et la résolution (complète ou partielle) des malentendus pour favoriser la réussite des apprenants. Bref, les concepteurs de cours n'ont pas à imposer leur vision du monde, mais plutôt à faire confiance à l'apprenant en lui présentant des alternatives (FADIM, 2000 et CAERENAD, 2003).

Nous croyons que les retombées de cette recherche pourraient favoriser des solutions incarnées dans des outils andragogiques pour gérer et contrer les malentendus en formation à distance, en développant une communication pédagogique axée sur une théorie éducative sociocognitive et favorisant une proximité cognitive (en gérant les malentendus) entre les locuteurs de la plateforme. Bref, ce n'est pas tant l'objet d'apprentissage qui importerait dans le succès de l'apprentissage, mais bien les ajustements de l'apprenant et ses interactions avec les locuteurs de la plateforme (conflits cognitif et sociocognitif).

En ce qui a trait à la méthode, nous avons opté pour l'approche de recherche qualitative interprétative exploratoire, étant donné le fait que nous avons (logiquement) repéré peu de documents écrits sur la formation à distance interculturelle.

« La recherche (analyse) exploratoire a pour but de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet, soit en recourant à un nouveau système d'inscripteurs, soit en appliquant des inscripteurs communs à un nouveau matériel; elle doit donc au départ avoir fait le tour d'horizon des écrits sur l'objet problématique afin d'en élaborer, le cadre conceptuel et méthodologique » (Van der Maren, 1996, p. 192).

Il s'ensuit que nous avons infirmé l'hypothèse de l'existence de ce type de formation à distance. Par ailleurs, l'étroitesse de l'échantillon pourrait permettre une hésitation dans l'interprétation des résultats. Cependant, une double codification a été pratiquée pour vérifier la cooccurrence du classement sémantique dans les éléments de la grille et la quantité de ces éléments cooccurents et chaque énoncé a été analysé par le logiciel spécialisé pour les recherches qualitatives, NVIVO 7.

Enfin, nous avons pratiqué une triangulation des auteurs et des sources pour vérifier la crédibilité des résultats. Nous expliquerons en détails la méthodologie de cette recherche au deuxième chapitre de ce rapport.

Nous avons présenté la problématique de ce mémoire. Nous poursuivrons en décrivant le cadre théorique. Les éléments de méthodologies utilisés dans le cadre de cette recherche seront décrits au chapitre deux. Par ailleurs, un tableau représentant les principaux résultats de la recherche sera exposé à l'appendice D. Quant au troisième chapitre, il explicitera le concept de malentendus tandis que le quatrième justifiera ce concept en en présentant les 3 parties centrales : les composantes des compétences herméneutique, linguistique, para et péri-linguistique dans chacune des situations communicationnelle, interculturelle et pédagogique en formation à distance. Un résumé des points à retenir de chacune de ces parties sera soumis au lecteur. Pour terminer, une conclusion et quelques pistes de réflexion pouvant favoriser la réussite des apprenants universitaires natifs et non-natifs à distance sur une plateforme francophone et pluriculturelle finaliseront ce rapport de recherche.



## CHAPITRE I

### THÉORIES ÉDUCATIVES APPLIQUÉES EN FORMATION À DISTANCE, UNIVERSALISME ET SINGULARITÉ CULTURELLE

« L'erreur du behaviorisme était de ne s'intéresser qu'aux comportements, tandis que l'erreur des sciences cognitives est de s'intéresser aux processus mentaux, mais sans tenir compte de la culture dans laquelle baigne l'individu »  
(Bruner, 1998).

Nous avons souligné l'apport des théories éducatives sociocognitives dans la gestion et le règlement des malentendus en formation à distance. Il s'ensuit que nous utiliserons ces théories éducatives de philosophie constructiviste comme cadre théorique. Nous tenterons de découvrir dans quelle mesure ces théories éducatives sont employées en formation à distance selon les dires des participants. Pour augmenter la transférabilité de cette étude, nous comparerons l'utilisation des théories sociocognitives à l'emploi des théories éducatives académiques et technologiques, toujours selon les principaux résultats révélés par nos participants lors des entrevues et leur analyse sémantique. Nous pourrions vérifier de cette façon si « les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes [théoriques éducatifs utilisés en formation à distance francophone et pluriculturelle] » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 143). Puisque nous savons maintenant que les malentendus pourraient se résorber ou se négocier par l'augmentation des capacités linguistique et herméneutique (compétence interculturelle de Byram, 1997) dans les situations communicationnelle, interculturelle et pédagogique en formation à distance, il apparaît pertinent de se référer à une plateforme d'apprentissage francophone, pluriculturelle et où la modalité virtuelle exige l'emploi d'une théorie éducative contemporaine favorisant les interactions et négociations (ou ajustements). Pour le moment, les cognitions situées et distribuées de philosophie constructiviste apparaissent être les éléments-clés au développement de ces capacités dans les situations communicationnelle, interculturelle et pédagogique en formation à distance afin de favoriser la réussite (succès scolaire, rétention cognitive et hausse de l'autonomie) des personnes apprenantes natives et non-natives.

Malgré le fait que les questionnaires de cette recherche aient été conçus selon l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949) qui énonce que « ...chaque langue contient une métaphysique cachée, une vision propre du monde et ne sert pas tant à exprimer les idées qu'à les conditionner et à les former », il s'avère qu'un processus dialectique de recherche nécessite d'examiner autant le principe d'universalisme que celui de singularité culturelle. Il s'ensuit que la faible quantité d'énoncés découlant de ces principes n'amointrit guère leur valeur en ce qui a trait à l'aspect sémantique de la recherche. Ayant fondé notre hypothèse initiale de recherche sur le principe de singularité culturelle et ayant abouti à une interprétation des données favorisant une vision du monde universelle, nous devons donc tenir compte de la qualité des énoncés relatifs à ces visions du monde, malgré leur faible quantité. Une personne apprenante à distance non-native explique pourquoi, selon elle, on ne peut pas séparer les concepts de **langue et culture** et qu'ils doivent être pris en compte lorsqu'on communique avec quelqu'un :

« [...] il y a des différents comportements à cause de leur culture [pour un même événement] et même s'ils parlent français, anglais ou n'importe quelle langue étrangère, leur culture makes them who they are, alors pour moi, on ne peut pas séparer les deux, il faut considérer la culture quand on a un échange communicatif avec quelqu'un » (Dossier E, universalisme et particularisme, référence 4 ».

La personne apprenante à distance non-native croit détenir un profil interculturel par ses cultures grecque et canadienne/québécoise. De plus, elle croit que le fait de travailler « avec des personnes qui viennent de partout au monde » (Dossier E, Universalisme ou particularisme, référence 7) lui permet de s'ajuster et de négocier ses idées avec des personnes aux valeurs individuelles et culturelles diverses. On peut présumer qu'elle utilise la théorie du conflit sociocognitif, en mode présentiel. On pourrait se demander si cette personne participante tiendrait les mêmes propos si elle exerçait ses fonctions sur une plateforme d'apprentissage médiatisée. Nous pensons que oui, étant donné que les résultats de cette recherche énoncent que ce sont la communication pédagogique, l'emploi des théories cognitivistes-constructivistes et les compétences herméneutique, linguistique, péries et para-linguistique qui influencent les apprentissages sur une plateforme pluriculturelle francophone en formation à distance, et ce, bien davantage que le contexte pluriculturel ou le fait d'être un apprenant à distance natif ou non-natif.

Il s'ensuit que le fait de comparer les théories éducatives recensées par les participants dans leurs énoncés avec l'élément (quantitativement mineur) de la grille d'analyse interculturelle ajustée d'entrevues d'Hofstede (1980) : universalisme et singularité culturelle, sur un continuum bipolaire, semble révéler, parfois de façon paradoxale, l'influence de ces théories sur l'acquisition

d'habiletés (stratégies cognitives et métacognitives), les comportements ou les attitudes des locuteurs natifs et non-natifs de la plateforme d'apprentissage à distance. Par exemple, nous avons noté que les théories académiques apparaissent être utilisées davantage dans des cultures où la distance hiérarchique s'avère imposante (Hofstede, 1997, p. 29) et où les interactions « enseignant-apprenant » véhiculent un contenu implicite (*high-context culture* », Usunier, 1990). On peut raisonnablement penser que les étudiants évoluant dans ce contexte adoptent des attitudes ou comportements plus humbles ou subordonnés que ceux cheminant dans une culture à faible distance hiérarchique (*low-context culture*, Usunier, 1990) et dans lesquelles les théories cognitivistes et constructivistes seraient plus utilisées selon nos sources.

Nous verrons que les aspects pédagogiques semblent particulièrement primer sur l'aspect interculturel dans la construction de connaissances. Ce qui conduit au développement des points ci-dessous :

#### Théories académiques

D'abord, Bertrand (1998, p. 15) précise que ces théories promeuvent les contenus objectifs à enseigner. Par exemple, les mathématiques et la littérature classique « existent en soi, peu importe la psychologie humaine et les structures sociales ». Par ailleurs, ces théories ont été moins abordées en entrevue que celles axant leurs fondements sur les interactions<sup>6</sup> : les théories technologiques multimédiatiques et cybernétiques et cognitivistes-constructivistes, que nous expliciterons dans les prochaines sections. En ce qui concerne celles de nature spiritualiste ou personnaliste, précisons que les personnes qui les utilisent canalisent leurs soutiens aux personnes apprenantes et actions « sur la dynamique interne de la personne : besoins, aspirations, désirs, pulsions, énergie, ... » (Bertrand, 1998, p.15), tandis que les théories sociales « proposent de former les personnes à changer la société » (ibid). Cette recherche utilise les théories éducatives contemporaines académiques, technologiques et cognitivistes-constructivistes (Bertrand, 1998) parce qu'elles correspondent à l'interprétation des données que nous avons faite de nos personnes répondantes.

Prenons l'exemple de la personne participante B, elle compare sa pratique estudiantine au sein d'un établissement français avec les théories éducatives qu'elle expérimente actuellement dans des cours dispensés par la TÉLUQ-UQAM. Nous verrons dans la description des personnes

---

<sup>6</sup> Le lecteur intéressé peut consulter le tableau des résultats, présenté à l'appendice D.

participantes, au prochain chapitre : *Éléments de Méthodologie*, que cette personne s'avère d'origines culturelle et linguistique, française et francophone. Elle confirme avoir grandi en France : «...j'ai, on peut dire, 3 compétences interculturelles : celle de ma naissance, que j'ai prise de mes parents, le fait que j'ai grandi en France, et celle que j'ai maintenant, depuis que je vis en Amérique du Nord... » (Dossier B, Attitudes, référence 3). On peut penser qu'elle est habituée à fonctionner selon les théories éducatives académiques, mais il semble que non : « Les études, [en France], c'est quelque chose de tellement ... c'est plus que **sacré**, c'est rigide, c'est pas de la blague, quoi »! (Dossier B, Théories éducatives contemporaines, référence 9). En l'occurrence, selon cette personne, les théories académiques semblent être favorisées dans le milieu scolaire et académique français.

D'autre part, des études en formation à distance confirment que le modèle académique est privilégié par rapport au modèle autonomiste : « Une analyse des activités montre que, de manière générale, les concepteurs présentent leurs activités d'encadrement en attribuant au professeur le contrôle du processus d'apprentissage » (Dionne, Mercier, Deschênes, Bilodeau, Bourdages, Gagné, Lebel et Rada-Donath, 1999, p.18). Sachant que ces recherches ont été réalisées au Québec, on ne peut confirmer que les théories académiques sont pratiquées uniquement en contexte de formation à distance française. Cependant, d'autres facteurs peuvent rendre compte d'une formation à distance favorisant une théorie éducative académique, par rapport à d'autres théories éducatives promouvant plutôt le développement de l'autonomie de l'apprenant au lieu d'une dépendance envers le « détenteur du Savoir ». À cet effet, cette personne apprenante à distance non-native raconte que lorsqu'elle suivait des cours à distance avec une institution française et qu'elle demeurait au Québec, elle a dû se rendre en personne en France pour produire son examen. En dépit de ses efforts, elle est arrivée en retard et a été refusée. Elle n'a donc pas eu son diplôme :

« Alors là, [lors de mon examen en présentiel à l'université en formation à distance en France] j'arrive, je ne connais pas le campus, tu rentres dans un bureau, c'était grand, un campus énorme, j'avais un plan, j'étais sur place, je voyais plus rien, moi je ne trouvais plus le bon bâtiment, fallait trouver le bon, personne ne t'accompagne! Alors, on y allait, gauche-droite, c'est par là, mais, quand tu ne connais pas...pourtant, après une demi-heure, on était à l'heure sur le campus, mais je n'ai pas trouvé la salle à l'heure... c'est ça, donc j'ai expliqué que j'avais pris l'avion, tout ça, [...] On va aller à l'administration, on va chercher un mot, une autorisation, mais le temps que tu ailles à l'administration et que tu reviennes sur tes pas, l'examen est déjà fini, après ça, ton diplôme, il te manque un cours... » (Dossier B, Théories éducatives contemporaines, référence 3).

Comme quoi, les tenants des théories académiques, traditionalistes et généralistes, misent sur l'enseignant pour contrôler le processus d'apprentissage : « Dans les deux cas, le rôle de l'enseignant consiste à transmettre ces contenus et le rôle de l'étudiant consiste à les assimiler » (Bertrand, 1998, p. 20). En effet, toujours selon la même personne participante, la formation à distance en France n'existe que pour offrir un service supplémentaire aux apprenants en mode traditionnel :

« [...] je pense qu'en France, la formation à distance, finalement, ce n'est pas une prolongation et... je pense que c'est comme... éventuellement, pour aider les étudiants qui sont déjà inscrits sur place, qui des fois, lorsqu'ils ne peuvent assister à un cours, pourraient recevoir une copie à distance. [...] Je n'en sais rien, mais j'imagine que les étudiants font les deux [ils s'inscrivent en modes présentiel et à distance]. Les étudiants suivent les cours sur place, mais puisqu'ils sont doublement inscrits à la formation à distance, pour s'assurer que s'ils sont malhabiles, s'ils ne peuvent pas se rendre sur place, ils reçoivent des copies [du cours] à la maison, quoi. Il n'y a pas de qualité, c'est pas le service complet [comme à la TÉLUQ-UQAM]» (Dossier B, théories éducatives contemporaines, référence 7).

De plus, cette même personne apprenante à distance non-native explique que lorsqu'elle suivait des cours à distance cette même institution française, elle n'avait que des documents écrits, elle n'avait pas accès à une personne tutrice ou chargée d'encadrement : on ne trouvait aucune procédure d'approbation de modifications à des besoins spécifiques de l'apprenant, aucune possibilité de négociations face à l'évaluation, la note ou la rétroaction et l'accent était placé sur le contenu du cours. On pourrait penser qu'un tel contexte éducatif existe pour rendre les étudiants dépendants de l'institution et de l'enseignant : le concept de distance hiérarchique, l'absence de proximité cognitive et de négociations favorisent la préséance des contenus, disciplines et traditions. D'autre part, lorsque cette personne apprenante à distance non-native mentionne que « ... c'est pas le service complet [comme à la TÉLUQ-UQAM] » nous pouvons présumer qu'elle sous-entend retrouver, à la TÉLUQ-UQAM, des procédures d'adaptation à ses besoins et objectifs et qu'elle peut négocier et échanger avec ses pairs et sa personne tutrice, voire même, un professeur :

« [...] un exemple, avec le professeur « X », alors là, du fait que je vienne de France comme je te dis, vraiment, le professeur, c'est **sacré**, [...], alors lorsque le professeur « X » [...] mais c'est vraiment quelqu'un, quoi, le professeur « Y », c'est pareil [...] alors il prend le téléphone, sympathique : « [...] tu peux me tutoyer, comment ça va, qu'est-ce tu fais, c'est quoi ta vie » ??? J'étais vraiment : WOW, j'étais rouge, j'avais le feu aux joues tellement j'avais peur de parler et ça m'a comme calmé, quoi! [...] les gens sont

vraiment très, très sympa, et très agréables,... [à la TÉLUQ-UQAM]» (Dossier B, Théories éducatives cognitivistes et constructivistes, référence 3).

Cette personne apprenante à distance non-native explique que lorsqu'elle suivait des cours en FAD avec cet établissement français, la distance hiérarchique entre les apprenants et les professeurs était marquée, alors qu'au Québec, à la TÉLUQ-UQAM, des professeurs l'ont invitée à les tutoyer, ce qu'elle n'avait jamais connu en France. Elle a vécu un sentiment de proximité cognitive, d'égalité relationnelle avec eux et explique que cela l'aide dans son projet de formation : « ... moi ça m'enrichit d'apprendre beaucoup des autres [professeurs, chargés d'encadrement, pairs] et ça fait gagner en confiance, et c'est ça, j'apprends vraiment que bon, y'a pas de prétention... » (Dossier B, Théories éducatives cognitivistes et constructivistes, référence 3). Comme une autre personne apprenante à distance non-native l'a énoncé : « Les connaissances, c'est bon, mais s'il n'y a pas de qualité humaine qui l'accompagne, ça fait vide » (Dossier D, théories éducatives contemporaines, référence 2). On peut présumer que le concept de qualité humaine énoncé ici, fait référence aux supports socio-affectif, motivationnel et métacognitif.

En ce qui concerne les principes d'universalisme et de singularité culturelle, toutes les personnes participantes ont confirmé que les apprenants à distance, natifs et non-natifs, devaient suivre des consignes de travail identiques et rencontrer les mêmes objectifs cognitifs. De plus, les personnes participantes, natives et non-natives, pensent que les gens ne veulent pas être catégorisés (universalisme). Ensuite, elles ont ajouté que, selon elles, le fait de diviser les apprenants en groupes de personnes apprenantes à distance natives et non-natives, n'améliorerait pas leur réussite (succès scolaire, rétention cognitive, hausse de l'autonomie). Il s'ensuit que peu importe la théorie éducative employée, les apprenants non-natifs devraient participer à la même plateforme d'apprentissage francophone que les natifs (universalisme). Rappelons que la formation à distance (de philosophie constructiviste et découlant des théories cognitivistes ou personnalistes) veut rendre l'apprenant plus autonome.

Pour conclure cette section, nous pourrions penser, à première vue, que les théories éducatives académiques pourraient être favorisées, entre autres, par la culture scolaire et académique française. Par ailleurs, le concept de proximité cognitive, que nous verrons à la figure 1.4 et au tableau 1.1, semble absent de cette théorie éducative. En l'occurrence, la distance hiérarchique semble monopoliser les relations entre les apprenants, l'enseignant et l'institution.

Nous pourrions en déduire que les théories éducatives académiques font partie d'une culture axée sur le contrôle hiérarchique. De plus, nous avons vu que selon Bertrand (1998), elles donnent le contrôle de l'apprentissage à l'enseignant et que le rôle de l'apprenant s'arrête à assimiler les contenus. À cette étape, nous ne pouvons conclure avec certitude que la culture scolaire et académique française privilégie les cultures éducatives académiques ou apposer l'étiquette de particularisme culturelle français à ces théories éducatives en formation à distance. Ce n'est pas l'objet de recherche de cette étude, mais on peut en revanche se demander si les théories éducatives contemporaines se répercutent toutes pareillement sur les apprentissages en formation à distance francophone et pluriculturelle. C'est ce que nous verrons aux prochaines sections de ce chapitre.

## 1.2 Théories technologiques

«... mettre l'interactivité au service de l'interaction...» (Jacquinot, 1991)

Il apparaît que les théories éducatives technologiques s'avèrent plutôt une conception universalisante des connaissances. En effet, selon les résultats de ce mémoire, il semble que la situation pédagogique régit davantage l'apprentissage des étudiants à distance non-natifs, au contraire de notre hypothèse de départ qui affirmait que le contexte communicationnel interculturel pourrait assurer cette fonction.

### 1.2.1 Proposition de définition de la communication pédagogique médiatisée

Il s'ensuit que le concept de communication pédagogique médiatisée pourrait se définir de la façon suivante :

Dialogue (interaction positive et rétroaction) entre un enseignant et un ou plusieurs apprenants, dans un espace communicationnel et psychologique (transaction) d'apprentissage plus ou moins structuré et distancé, où la relation entre les acteurs dirige le contenu du message. Le choix du média (composante télématique) influencera la distance entre les acteurs, la structure du cours et l'autonomie de l'apprenant. L'autonomie de l'apprenant est encouragé pour optimiser ses stratégies cognitive, informative, méthodologique et sa motivation (structure intellectuelle) pour favoriser son apprentissage. L'enseignant et les pairs respectent les différents référents sémiologiques des apprenants en partageant une distribution globale des savoirs et en utilisant

plusieurs réseaux alternatifs médiatiques pour répondre aux diverses modalités d'encodage (auditive, visuelle et kinesthésique) des apprenants.

### 1.2.2 Approches technologiques systémiques et multimédiatiques

Les méthodes éducatives contemporaines technologiques semblent distribuer les savoirs de façon globale. Néanmoins, précisons que Bertrand (1998, p. 100) présente les deux grandes tendances de cette théorie : systémique et multimédiatique. Il semblerait que la première insiste sur l'organisation du design pédagogique et les conditions externes de l'apprentissage tandis que la seconde met l'emphase sur la qualité des logiciels interactifs et la communication pédagogique ouverte. En effet, cette dernière tendance permet à l'étudiant d'assurer une indépendance face aux contenus du cours/programme à distance en contrôlant davantage son apprentissage que dans le cadre de la tendance systémique éducative technologique ou encore, de la théorie éducative académique. Ces deux tendances se sont mutuellement empruntées des éléments : la systémique a inséré des éléments de traitement de l'information (communication) à son design pendant que la multimédiatique ajoutait les principales composantes de l'enseignement à son répertoire. La notion de rétroaction s'est ajoutée à ces deux tendances et l'ingénierie pédagogique, l'informatique cognitive ou intelligence artificielle, a fait son entrée dans les systèmes d'apprentissage et d'enseignement (SAE).

### 1.2.3 Interaction ou interactivité

Les principes d'interaction et d'interactivité sont apparues avec les sciences cognitives, le cognitivisme contextuel et distribué (reliés aux modèles pédagogiques de la croissance cognitive selon Piaget et Vygotsky ou théories éducatives psycho et sociocognitives) et le modèle pédagogique de construction des connaissances/concepts de Bruner. D'ailleurs, nous reviendrons à ces théories éducatives cognitivistes et constructivistes dans la prochaine section.

Il s'ensuit que ces concepts d'interaction et d'interactivité semblent nécessiter quelques éclaircissements quant aux théories éducatives technologiques multimédiatiques (théories de communication et cybernétiques) et cognitivistes composant notre cadre.

D'abord, introduire les interactions langagières sémiologiques médiatisées dans l'apprentissage paraît un des moyens pour parvenir à des interactions qui s'éloignent nettement



d'un rapport maître/esclave (théorie académique), qui concernent des applications ouvertes et qui intègrent la composante de l'erreur comme un processus susceptible d'être bénéfique et normal. « Ce qui est oppressif dans un enseignement ce n'est pas finalement le savoir ou la culture qu'il véhicule, ce sont les formes discursives à travers lesquelles on les propose » (Bachelard, cité par Morandi, 2005, p. 45).

Sans interaction, l'interactivité n'exerce pas son rôle pédagogique ; elle ne sert alors qu'à communiquer une information, transmettre des données, un contenu puisqu'une interaction correspond au signifiant, à l'expression de l'opinion de l'encodeur, voire, de la relation entre les locuteurs encodeur et décodeur. On peut voir ainsi la co-construction des connaissances ou la mise en place de la « culture commune » ou de **l'objet-événement d'apprentissage**, transformé en objet symbolique langagier sur la plateforme. En effet, sans interaction, la relation n'existe pas et sans relation, la convention sociale, la construction d'image de valeur symbolique, de transaction communicationnelle de la pensée et du signe codé, voire, de la signification, ne se transmet guère. Ensuite, un contenu médiatisé transmis avec interaction rencontre son objectif pédagogique : les interactions de groupe sont perçues comme le principal facteur d'apprentissage, car les apprenants y « contrôlent » leur apprentissage. En l'occurrence, les interactions sont si importantes, qu'elles s'élaborent sous forme de « contenu de cours ».

[...] avec la TÉLUQ, [inaudible] il y a des discussions, des téléconférences, pour l'approche, je n'ai aucun problème, je ne reproche rien, j'ai toujours apprécié quand j'étais, je suis tout le temps en audioconférence avec beaucoup de plaisir, c'est intelligent, toujours des choses à dire, les gens participent, il y a beaucoup d'échanges, c'est très vivant [...] les gens sont vraiment très, très sympa, et très agréables, et au contraire, je crois beaucoup, parce que toute cette université c'est que, moi ça m'enrichit, d'apprendre beaucoup des autres et ça fait gagner en confiance, et c'est ça, j'apprends vraiment que bon, y'a pas de prétention [...] (Dossier B, Théories éducatives cognitivistes et constructivistes, référence 3).

Et les théories multimédiatiques et cybernétiques technologiques permettent ces interactions tandis que l'interactivité prohibe l'élaboration de contenu (ou co-construction de concepts/connaissances), car elle se contente de transférer les données selon les théories systémiques technologiques. « L'ordinateur n'est pas dialogique; il n'interprète pas les signes. L'ordinateur n'a pas de côté affectif et l'affectif s'avère essentiel à l'apprentissage » (Jacquinot, 1991). L'ordinateur n'est pas signifiant, et ne peut pas construire de code de signification symbolique. En effet, seul, l'interaction humaine s'ouvre à la tiercéité « signe-icône-symbole », à nos connaissances et représentations, par sa signification et sa relation apprenant-pairs ou

apprenants-enseignant. Soulignons que Jacquinet (1991) explique pourquoi le contenu dialogique du cours doit être écrit en fonction des apprenants et non à la satisfaction du concepteur : la didactique du contenu et les technologies utilisées vont modifier le contenu.

En somme, en ce qui concerne l'**interactivité**, le couple « apprenant-machine » se contente de gérer des données, le contenu, « l'objet d'apprentissage » en omettant la **co-construction** des nouvelles connaissances puisqu'il n'y a pas d'**interaction** entre les locuteurs.

Par ailleurs, les interactions « personne chargée d'encadrement-apprenants » et « apprenant-pairs » influencent l'apprentissage et le choix des médias devrait obéir à un choix pédagogique et non technologique puisque

« ...les outils technologiques, aussi puissants et sophistiqués soient-ils, n'ont en eux-mêmes aucune vertu pédagogique. Bien des études montrent que l'introduction des TIC dans l'enseignement n'améliore pas significativement les apprentissages : il n'y a pas d'« effet technologie ». Il devient de plus en plus clair que la technologie, en elle-même et par elle-même, ne modifie pas directement l'enseignement ou l'apprentissage. En l'occurrence, l'élément déterminant, c'est la manière dont la technologie est incorporée dans la démarche pédagogique" (Rapport US Congress, Office of Technology Assessment, 1995).

Une communication entre le concepteur et technicien apparaît donc indispensable et stratégique pour choisir les médias s'alliant le mieux aux modèles pédagogiques à favoriser selon les modalités d'apprentissage (visuelle, auditive et kinesthésique) et selon le fait que les connaissances déclaratives (capacités d'énoncer des faits, règles, principes), procédurales (capacités intellectuelles pour identifier des concepts, procédures) ou conditionnelles (capacités de développer des stratégies cognitives et métacognitives pour résoudre des problèmes et gérer son apprentissage) soient à acquérir par l'apprenant à distance. Le concepteur pourra construire ces scénarios pédagogiques selon les objectifs à rencontrer par l'apprenant à distance (natif et non-natif) dans le cadre du cours/programme.

« La planification d'une unité d'apprentissage revient au séquençement des événements d'enseignement choisis dans cette liste [neuf catégories d'événements d'enseignement ou interventions dans le processus d'apprentissage], et utilisant des techniques sélectionnées en fonction du type de capacités recherché pour l'étudiant » (Gagné, 1970).

Wagner (1994, p.22) présente un modèle interactif de transport d'information incluant les concepts d'interaction, d'interactivité et de rétroaction et basé sur le modèle de Shannon-Schramm (1954) adapté par Chute (1987). On constate que l'interactivité est représentée par les concepts en turquoise alors que les constituantes de l'interaction (découlant des théories

cognitivistes, constructivistes et technologiques multimédiatiques cybernétiques) sont de couleur verte (fig. 1.1 et 1.2). Tel que nous avons vu précédemment, les concepts d'interactivité s'avèrent systémiques et parties du couple « apprenant-machine » alors que les encodeur, décodeur et la relation déterminent l'interaction pédagogique bâtie par les gens ou acteurs communicationnels.

Enfin, selon Paquette (2002, p. 413), Gagné-Briggs (1979), par sa théorie de l'enseignement, et Landa (1976), par sa théorie algo-heuristique, représentent des exemples de théories éducatives technologiques s'intégrant dans le modèle MISA d'ingénierie pédagogique de modélisation des connaissances. À titre d'exemple, ces approches pourraient être considérées par le concepteur et le technicien selon qu'une théorie multimédiatique (interaction) ou systémique (interactivité) technologique soit à privilégier. Il s'ensuit que des scénarios basés sur la théorie de Gagné-Briggs (1979) favoriseraient l'application d'une théorie multimédiatique tandis que des scénarios basés sur des prescriptions algorithmiques ou heuristiques pour experts, novices et formateurs soutiendraient la mise en place d'une théorie systémique, comme la théorie de Landa (1976) où l'étudiant « interagit » avec le contenu. Par ailleurs, Langouët (1985, p.63) montre dans une enquête « que ce sont les élèves qui ne sont pas en difficulté [autonomes], qui bénéficient le plus de stratégies pédagogiques innovatrices, notamment l'usage des technologies éducatives ».

#### 1.2.4 Communications linéaire (approche systémique technologique) et circulaire (approche multimédiatique technologique)

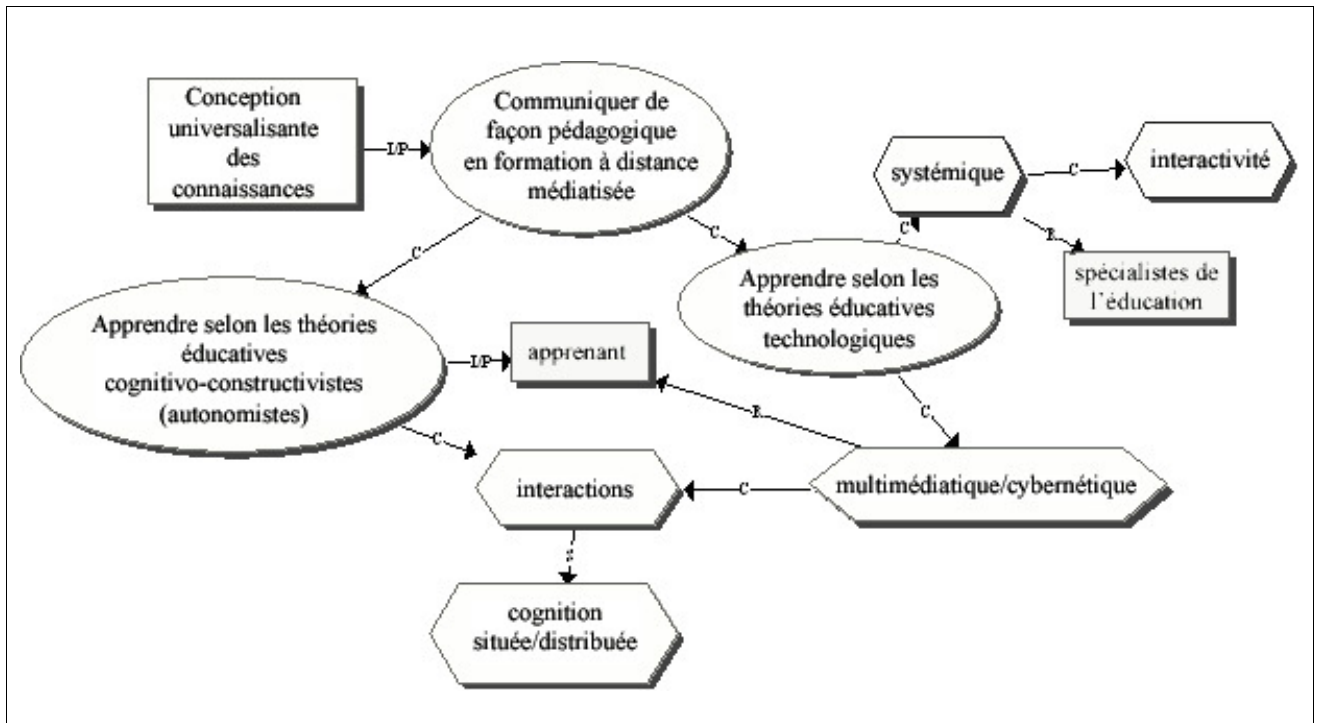
Quant à Desmet (1991), il axe son intervention sur la communication circulaire (tendance technologique multimédiatique), et non linéaire (tendance technologique systémique), comme les auteurs le suggéraient dans le passé. En effet, l'école de Palo Alto énonce que l'encodeur adapte son contenu en fonction du décodeur ciblé. La relation prend son importance : les signes codés (interactions) différeront selon le décodeur. Ce dernier, à son tour, ajuste son contenu selon l'encodeur initial, transformé en décodeur, lors de sa rétroaction. Il ajustera l'expression de son opinion, son énonciation, la signification du contenu, selon la relation avec son décodeur, et ce, consciemment ou non. Ses énoncés secondaire et primaire, exprimeront le message signifié, selon la relation signifiante, pour négocier avec le décodeur afin d'arriver à une entente. Les acteurs dialogiques interagissent et rétroagissent positivement (interactions) dans cette transaction communicationnelle maintenue dans un espace psychologique plus ou moins distancé et structuré, selon le niveau pédagogique des intervenants. La structure relationnelle

(multimédiatique) détermine comment ce contenu va être interprété. Enfin, l'autonomie et la motivation des acteurs détermineront cette interprétation (des interactions apprenant/pairs et apprenant/enseignant).

### 1.2.5 Approches symbolique et contextuelle située/distribuée de la cognition

Rappelons que nous avons d'abord pensé que les représentations mentales des apprenants à distance non-natifs pourraient influencer leur réussite en contexte éducationnel à distance. Comme nous avons mentionné précédemment, la communication pédagogique semble plutôt jouer ce rôle. Par ailleurs, l'approche de la cognition symbolique postule que les représentations mentales résultent d'un contexte. D'autre part, le cognitivisme situé/contextualisé, postule que ces mêmes représentations, sont la « conséquence » de l'interaction avec l'environnement social ou culturel (en se référant au cognitivisme diffusé/distribué de l'apprenant). Si le symbolisme postule que la cognition se réalise par les représentations, le cognitivisme contextuel postule que le cerveau travaille par compression algorithmique. (Fraser, 2005, p.21). Quant au connexionnisme ou approche sub-symbolique, elle postule que le mouvement synaptique est responsable de la cognition : on ne peut prévoir ce que les cellules conserveront comme informations/connaissances suite à l'énergie transmise entre les synapses par les neurotransmetteurs. Voilà la limite de ce modèle cognitif.

Il apparaît que la cognition, symbolique ou contextuelle, prend en compte les représentations mentales des apprenants, natifs ou non-natifs. Que la cognition se réalise par le contexte ou par les interactions avec l'environnement socioculturel de l'apprenant, il n'en demeure pas moins que les connaissances s'avèrent diffusées universellement (cognition distribuée) par les technologies interactives multimédiatiques et par les théories éducatives favorisant les interactions pédagogiques (cognitivisme, constructivisme). Quant aux technologies systémiques favorisant l'interactivité « apprenant-machine » elles transmettent les données sans interactions ou sans construire de savoir (fig. 1.2). En outre, les théories éducatives psychocognitives (Piaget, Bachelard, De la Garanderie) se lient avec le cognitivisme situé/contextualisé, tandis que celles qualifiées de sociocognitives (Vygotsky, Bandura, Bruner) se combinent au cognitivisme diffusé ou distribué (conception universalisante des connaissances). Ce sont celles qui assurent «...une médiation humaine indispensable dans toute communication » (Peraya, 2000) pour aider les apprenants « à s'exprimer, à négocier ou à résoudre des conflits sociocognitifs » (Charlier, 2000, p.84). Nous allons aborder ces théories éducatives au point suivant, dernière section de notre cadre théorique.



**Figure 1.1 :** Théories éducatives technologiques et cognitives et conception universalisante des connaissances.

#### Légende

C : est composé de

S : est une sorte de

I/P: est intrant ou produit de

R : régit

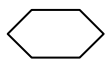
⬡ : principe découlant de théories éducatives technologiques systémiques



○ : processus théorique éducatif cognitiviste, technologique multimédiatique/cybernétique constructiviste



□ : type de conception des connaissances



⬡ : principe découlant de théories éducatives cognitivistes, technologiques multimédiatiques/cybernétiques et constructivistes



■ : concept de la personne détentrice du contrôle de l'apprentissage.

f

### 1.3 Théories cognitivistes et constructivistes

«Une communication intime devrait être instaurée entre l'enseignant, l'apprenant et le groupe d'apprenants à travers des mondes virtuels» (Henri, 1995).

Paquette (2001) énonce que « ...le rôle des apprenants en formation à distance consiste à recevoir l'information, poser des questions, collaborer entre eux,... ». En effet, sur les plateformes virtuelles (francophone et pluriculturelle) issues des théories éducatives sociocognitives et constructivistes (conceptuelles d'une globalisation des connaissances), la grande flexibilité, le mode multidirectionnel et la direction du courant des messages confirment la structure pédagogique de partage du savoir. L'apprenant à distance « transige » en énonçant, verbalement ou par écrit, son opinion, sa réponse ou sa question. Les dyades (interactions) complètent la transaction par des questions ou précisions (rétroactions) des autres apprenants. L'expertise se partage et les apprenants de la plateforme « enseignent », par ces transactions pédagogiques, à leurs pairs. Nous croyons, comme une personne participante à cette recherche et coordonnatrice à l'encadrement nous l'a confirmé, que les théories contemporaines éducatives sociocognitives facilitent l'apprentissage à distance, en laissant le contrôle à l'étudiant :

« On est là pour vous, pour vous écouter, on est disponible, et voici les moyens qu'on met à votre disposition pour nous contacter et voici les moments qu'on met à votre disposition pour nous contacter et faites-nous part des problèmes, difficultés et des succès aussi que vous vivez à mesure que vous les vivez, n'attendez pas de vous retrouver dans une situation compliquée ou difficile avant de nous contacter. On est là pour ça » (Dossier A, Théories sociocognitives, référence 3).

De plus, une autre personne participante à cette recherche, chargée d'encadrement, explique qu'elle s'assure de la compréhension sémiotico-sémantique et pragmatique des notions et concepts véhiculés dans les contenus de cours et dans les interactions sur les plateformes virtuelles. Pour ce faire, elle questionne davantage les apprenants non-natifs, de diverses manières, sur un même concept. On pourrait parler de dialogue, d'apprentissage collaboratif, de proximité cognitive, de théorie éducative socioculturelle et de zone proximale de développement vygotskyens (1978). En effet, les apprenants (natifs et non-natifs) contrôlent leur apprentissage, car la personne chargée d'encadrement ajuste les contenus de cours (interactions) à leurs besoins personnels (styles et modalités d'apprentissage, environnement, ressources matérielles, technologiques, humaines), académiques (scénarios pédagogiques basés sur l'apprentissage des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles) et professionnels (contexte de travail,

emploi) : « ...je vais être appelée à reformuler ou interroger à savoir si les gens [apprenants à distance natifs et non-natifs de la plateforme francophone et pluriculturelle], comprennent bien le sens [des énoncés des interaction et rétroaction], ... » (Dossier C, théories sociocognitives, référence 24). En ce qui a trait au sens ou à la signification d'un énoncé, les médias agiraient comme des outils socioculturels, « au même titre que le langage ou les normes sociales, qui changent fondamentalement les opérations de pensée » (Basque, 2005, p. 8). En effet, selon Vygotsky (1978), ces outils socioculturels agissent comme un média qui filtre les énoncés selon l'interprétation de l'apprenant à distance, natif ou non-natif. Ce dernier choisira les connaissances dont il a besoin pour évoluer dans son environnement, son propre contexte et contrôler son apprentissage. Pour terminer l'élaboration de ce cadre théorique et tenter d'explicitier la réussite de l'apprentissage à distance (succès, scolaire, rétention cognitive et hausse de l'autonomie) des apprenants à distance natifs et non-natifs, par la communication pédagogique médiatisée, nous définirons succinctement les principales théories, concepts et principes socioculturels et contextuels de la cognition au tableau 1.1, ci-dessous.

**Tableau 1.1**

Définitions des principaux concepts, théories et principes socioculturels et contextuels de la cognition relatifs au cadre théorique de la recherche

**Théorie éducative socioculturelle et contextuelle de Vygotsky (1978);  
cognitivismes diffusé ou distribué**

Théorie selon laquelle les artefacts transmettent les connaissances entre les générations et que la culture sert de médiation [filtre culturel] entre l'individu, son environnement et sa culture. « Il [le moi] interprète le monde et cette interprétation se fait dans une négociation avec les autres » (Vygotsky, 1985). Cette théorie promeut « **l'objet-événement** » d'apprentissage symbolique (la « **culture commune** » ou le consensus) créé par les interactions des apprenants de la plateforme hétérogène (pluriculturelle et francophone) et non par les contributions personnelles de chaque locuteur. Vygotsky (1978) énonce que « le développement de toutes les fonctions supérieures se fait par transformation d'un processus interpersonnel en un processus intrapersonnel » par le biais des transmissions des systèmes héréditaires (génétique) et culturels de l'individu. Par ailleurs, il définit l'apprentissage comme l'acquisition de ces dits systèmes. En ce qui concerne les outils psychologiques de l'apprenant, Vygotsky (1978) donne une importance prépondérante au langage. Dans le cadre de la théorie sociocognitive, socio-historique et socioculturelle, il postule que « **le langage intérieur** accompagne **la pensée** et résulte d'un processus d'internalisation des relations médiatisées par le langage » (Vygotsky, 1978, traduction libre).

En somme, les activités de résolution de problèmes stimulent les processus mentaux de plus en plus complexes de la personne apprenante : elle transforme ses processus mentaux en mots, ceux-ci permettant d'intégrer les concepts appris. Ce processus est nommé l'hypothèse du **langage intérieur** de Vygotsky (et s'avère être ce qui sépare Vygotsky et Piaget). En effet, Vygotsky postule que le langage intérieur permet la résolution de problèmes en transformant les mots en concepts. Quant à ces derniers, ils permettent à la personne apprenante de solutionner la problématique dans l'activité, ce que nous appelons : **apprentissage contextualisé**, concept que nous définissons un peu plus loin dans ce tableau.

### **Théorie de la Zone Proximale de Développement de Vygotsky (1978)**

Théorie qui propose de mesurer la distance entre le niveau actuel de capacité de résolution de problèmes de l'apprenant et le niveau atteint avec l'aide d'autres personnes. « The classroom is designed to foster zones of proximal development that are continually the subject of negotiation and renegotiation among its citizens » (Brown et al., 1993). La Zone Proximale de Développement de Vygotsky (1978) rappelle le concept **d'apprentissage par étayage** ou « scaffolding » (Collins, Brown et Holum, 1991, p. 7), où la personne enseignante doit adapter ses interventions selon la capacité de réalisation de la tâche par la personne apprenante. Ainsi, la personne enseignante (personne modératrice de la plateforme, pair ou autre personne experte) se retire progressivement, jusqu'à exécution complète de la tâche par la personne apprenante.

### **Apprentissage contextualisé**

Apprentissage dans le propre contexte de l'apprenant à distance (natif/non-natif) qui tient compte, comme contexte des « ...caractéristiques du milieu dans lequel sera utilisée la connaissance » (Bertrand, 1998, p. 151).

### **Apprentissage collaboratif**

« [...] Le groupe est un catalyseur de l'apprentissage. En se donnant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et il nourrit les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p.37).

### **Théorie du conflit cognitif**

Théorie qui postule que l'apprenant vérifie ses processus mentaux en les ajustant et les négociant lors de ses interactions avec ses pairs. « Théorie qui s'attaque aux problèmes des relations entre la dynamique cognitive individuelle et les processus collectifs » (Bertrand, 1998, p. 141).



### Concept de proximité cognitive

« La proximité cognitive se définit comme l'ensemble des moyens et méthodes mises en place par l'institution et ses acteurs pédagogiques pour maximiser les interactions entre l'étudiant et les sources du savoir. Elle touche la construction des savoirs, l'organisation des apprentissages, les modes de rétroaction, les modes d'évaluation » (Villardier, Kim lien Do, 2008).

Les personnes sources semblent penser que l'application des théories éducatives sociocognitives favorise la communication pédagogique (et la gestion des malentendus) entre les locuteurs de plateformes pluriculturelle et francophone en mode virtuel. En effet, comme nous avons vu en introduction et selon les définitions ci-dessus, une conséquence de l'application des théories éducatives sociocognitive et socioculturelle de Vygotsky (1978) et du conflit sociocognitif peut être exemplifiée par un énoncé d'une personne chargée d'encadrement participant à la recherche :

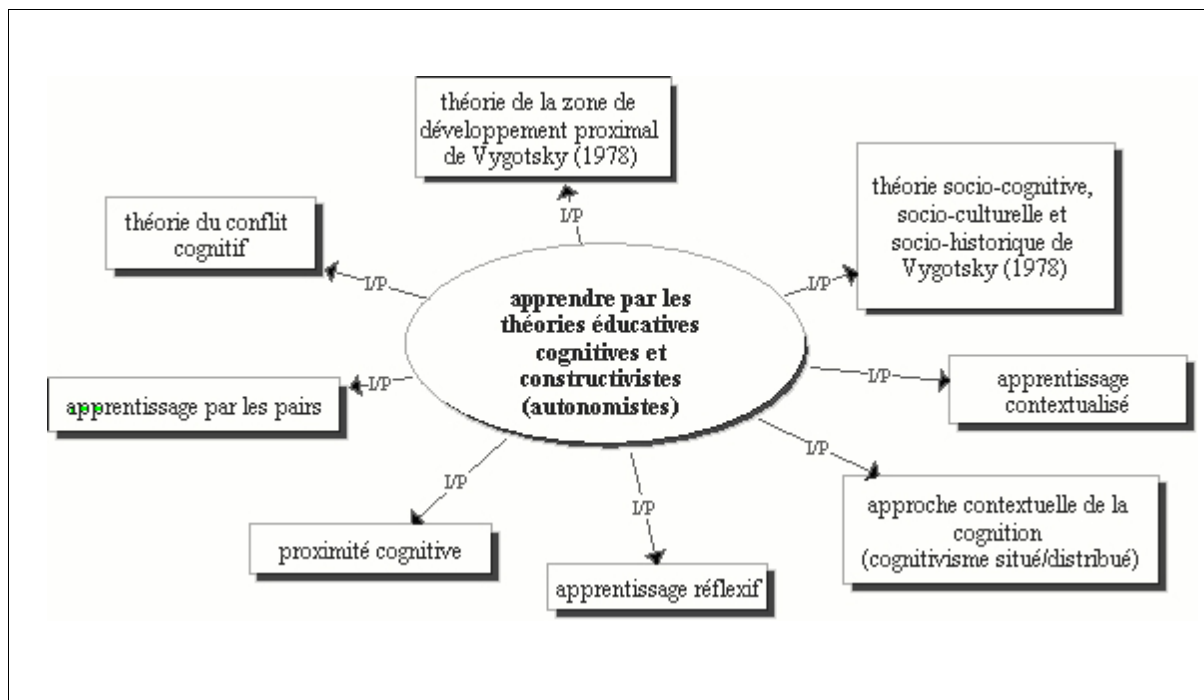
« [...] c'est arrivé [un conflit entre apprenants à distance natifs et non-natifs], sur une question par rapport à des commentaires sur ...c'est pas cette année que ça s'est passé, mais, c'était une étudiante émigrante qui critiquait l'attitude des québécois face à l'intégration des nouveaux arrivants...Ça a provoqué une réaction chez d'autres [apprenants à distance natifs de la plateforme du cours], en voulant dire qu'ils acceptaient mal de se faire critiquer là-dessus...en tout cas, ils l'ont pris personnel, comme on dit...alors ça, c'était...on voyait que ça faisait réagir...comment gérer ces choses-là? Je pense qu'il faut savoir prendre le malentendu comme tel et en discuter comme étant un objet d'apprentissage en soi...ben là, voici, on a un bel exemple de sujet ou de zone sensible qui peuvent créer des tensions entre 2 groupes, on discute pourquoi ça peut arriver, comment quelqu'un réagit par rapport à l'autre, des choses comme ça...c'est une façon un peu de désamorcer le conflit... » (Dossier C, théories sociocognitives, référence 20).

Quant à la zone de développement proximal de Vygotsky (1978) et l'apprentissage par les pairs, ils paraissent pouvoir être illustrés par des propos d'une personne apprenante à distance non-native et participante à cette recherche :

« [...] il y a des personnes qui rencontrent des difficultés, mais à cause de leur personnalité, ils ne demandent pas d'aide. Il y a les autres qui font « l'appel à tous » en même temps. Ça dépend de la personnalité aussi, mais je pense qu'à la TÉLUQ, il y a toutes les ressources pour se sortir d'une situation» (Dossier D, théories éducatives sociocognitives, référence 4).

La personne apprenante à distance non-native explique que les caractéristiques personnelles des apprenants à distance interfèrent sur leurs comportements et stratégies métacognitives. En effet, lorsqu'un apprenant à distance éprouve de la difficulté, le fait qu'il

demande du support ne semble pas dépendre de sa culture, du fait qu'il soit natif ou non-natif, mais plutôt de ses caractéristiques personnelles. Enfin, cette même personne apprenante à distance non-native conclut en mentionnant qu'à la TÉLUQ, des outils s'avèrent disponibles pour aider tous les apprenants à distance : ceux qui préfèrent se débrouiller seuls et les autres qui optent pour demander l'aide de leur personne chargée d'encadrement, leurs pairs, leur tuteur-programme ou un professeur. En somme, il apparaît que les apprenants à distance natifs et non-natifs acquièrent, construisent et co-construisent dans leur propre contexte selon les théories des apprentissages réflexif, collaboratif, cognitiviste et constructiviste. Enfin, dans la démarche d'apprentissage collaboratif, les interactions s'avèrent un contenu de cours/programme dans lequel « ...les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p.37).<sup>7</sup>





**Figure 1.2 :** Théories éducatives cognitives et principaux concepts socioculturels et contextuels de la cognition relatifs au cadre théorique de la recherche.

Légende

I/P: est intrant ou produit de

<sup>7</sup>Quant à l'apprentissage coopératif, Henri et Lundgren-Cayrol (2001, p. 28) le différencient de l'apprentissage collaboratif. En effet, le premier privilégie un ensemble de sous-tâches différentes réalisées en équipe tandis que dans le second, la tâche s'avère la même pour tous et est réalisée par tous. Nous avons donc relié l'apprentissage coopératif au concept d'interactivité dans les théories éducatives technologiques systémiques, concept représenté sur la carte cognitive illustrée sur la figure 1.1.

 : processus théorique éducatif cognitiviste, technologique multimédiatique/cybernétique et constructiviste

 : concept théorique éducatif cognitiviste ou technologique multimédiatique/cybernétique et constructiviste et type de conception des connaissances.

Par la figure 1.2, nous avons tenté d'illustrer comment les théories cognitives et constructivistes favoriseraient l'apprentissage, quelques soient les origines linguistiques et culturelles premières des étudiants, selon l'interprétation des données que nous avons faites.

## CHAPITRE II

### ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

D'abord, il est important de rappeler que la méthodologie est exploratoire et représente une première tentative de dégager de ce type de protocole des données valides. En effet, nous avons cru que nous pourrions extraire des données quantitatives de cette recherche. Mais tel qu'annoncé en introduction, le fait d'avoir infirmé l'hypothèse initiale explique que nous ayons retenu principalement des données qualitatives.

En effet, ce chapitre montrera les éléments découlant d'une méthodologie qualitative que nous avons utilisée.

#### 2.1 Choix de l'approche qualitative/interprétative exploratoire et hypothèse infirmée

Dans le cadre de l'approche qualitative/interprétative de cette recherche, nous avons tenté d'appliquer la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967; Strauss et Corbin, 1990). En effet, ce modèle de recherche qualitative/interprétative a permis « [...d'identifier] un ensemble de critères, provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, [...] à des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.130) et d'interpréter les résultats pour avancer dans la réflexion et « construire progressivement l'objet même de l'enquête » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.128). En l'occurrence, ce modèle favorise l'émergence de données, lesquelles s'avèrent interprétées selon le sens que leur donne le chercheur et « par son contact avec les participants à la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.129). Il est à noter que l'étudiante-chercheure a travaillé de février à juillet 2007 à temps partiel et de septembre 2007 à juillet 2008 à temps plein sur cette recherche.

En premier lieu, nous avons précisé deux questions de recherche, présentées en introduction :

1. Comment l'apprenant non-natif interprète-t-il la correspondance entre ses propres unités linguistiques et culturelles premières et les « objets-événements d'apprentissage » communiqués et diffusés dans la langue du cours/programme en contexte éducationnel francophone, pluriculturel et à distance?
2. Comment les locuteurs natifs et non-natifs vont-ils se comprendre et interpréter le contenu des messages véhiculés dans leurs interactions mutuelles, en dépit de leurs images mentales divergentes, sur les plateformes d'apprentissage francophone, pluriculturelle et à distance?

L'échantillonnage théorique, décrit au prochain point, s'avère limité en nombre, mais semble rendre compte de la réalité. En effet, les énoncés des cinq entrevues semi-dirigées semblent se corroborer. Par ailleurs, nous pourrions utiliser ces énoncés pour exercer la triangulation des sources.

Il s'ensuit que l'analyse inductive des données a conduit à une saturation. Ainsi, la formulation d'une théorie enracinée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.129) infirmant notre hypothèse de départ selon laquelle l'apprentissage des apprenants à distance non-natifs était influencé par leur culture lors d'activités à distance sur une plateforme francophone et pluriculturelle, nous a conduit vers des suggestions d'application d'une toute autre hypothèse. En effet, les résultats de la recherche nous ont amené à constater plutôt l'impact des théories sociocognitives sur la gestion des malentendus et sur la réussite (succès scolaire, rétention cognitive et hausse de l'autonomie) des étudiants à distance natifs et non-natifs sur une plateforme francophone et pluriculturelle. Par ailleurs, les chapitres suivants nous livreront en détails les résultats de cette recherche. En effet, chacune des sections du chapitre IV présentera un tableau résumant les points culminants quant à l'application des théories éducatives cognitives et constructivistes pour gérer les malentendus afin de favoriser la réussite des apprenants à distance.

Enfin, contrairement à ce qu'annonce le titre de ce mémoire, nous n'apporterons pas de définition de la formation à distance interculturelle, ce concept apparaissant ne pas exister selon les dires de nos sources, présentées ci-dessous.

## 2.2 Sources utilisées

Comme nous l'avons dit, cinq entrevues (questions ouvertes), enregistrées et transcrites, semi-dirigées et réparties entre trois personnes apprenantes non-natives de langues premières

francophone, anglophone et hispanophone, une personne chargée d'encadrement native et une personne coordonnatrice à l'encadrement native, francophones, ont constitué notre échantillonnage théorique. En premier lieu, nous avons cherché à contacter par courrier électronique des personnes apprenantes à distance au deuxième cycle en formation à distance à la TÉLUQ-UQAM. Ensuite, ces personnes auraient dû utiliser le français comme langue seconde ou étrangère. De plus, elles devaient avoir grandi (pays d'origine) dans un milieu autre que la province de Québec. Cependant, ce processus s'est avéré complexe (en ce qui a trait au respect des délais de dépôt du présent rapport). Ainsi, il a donc été convenu d'interviewer des personnes apprenantes du deuxième cycle en formation à distance à la TÉLUQ-UQAM, utilisant la langue française comme langue première, seconde ou étrangère, peu importe leur lieu d'origine. Il est arrivé qu'une personne apprenante non-native s'exprime dans la langue anglaise, sa langue première, lorsqu'elle jugeait plus approprié ou lorsqu'elle se sentait plus confortable pour répondre à certaines questions. « C'est leur compétence perçue comme étant pertinente en regard de la problématique de recherche qui incite le chercheur à les inviter à participer à la collecte de données » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.132). En ce qui concerne les deux personnes chargées d'encadrement et coordonnatrice de la TÉLUQ-UQAM en formation à distance, elles s'avèrent québécoises et utilisent la langue française comme langue première, langue de conception et communicationnelle des cours/programmes. Toutes les personnes participantes à la recherche sont adultes et font partie de l'ordre d'enseignement universitaire (TÉLUQ-UQAM). Un seul homme a participé. Pour des raisons de logistique, deux entrevues ont eu lieu en mode présentiel. Une entrevue téléphonique avec une sixième personne participante, apprenante à distance non-native, s'est ajoutée, mais malheureusement, des considérations techniques ont rendu l'accès difficile, voire impossible, aux données. Quant aux langues utilisées par les personnes apprenantes à distance, l'échantillon s'avère plutôt hétérogène, tel que le reflète le tableau suivant :

**Tableau 2.1**

Caractéristiques considérées des personnes participantes à la recherche pour la constitution de l'échantillon théorique.

	<b>Dossier A</b>	<b>Dossier B</b>	<b>Dossier C</b>	<b>Dossier D</b>	<b>Dossier E</b>
<b>âge</b>	N/D	27	N/D	41	47
<b>genre</b>	masculin	féminin	féminin	féminin	féminin
<b>langue première</b>	française	<b>française</b>	française	espagnole	anglaise
<b>langue seconde</b>	anglaise	arabe	anglaise	<b>française</b>	grecque
<b>langue(s) étrangère(s)</b>	N/A	espagnole, italienne, latine, anglaise	N/A	N/A	<b>française</b> , espagnole, italienne
<b>nationalité</b>	québécoise	française	québécoise	argentine	québécoise
<b>occupation</b>	coordonnateur à temps plein	apprenante à distance/temps partiel	chargée d'encadrement/temps partiel	apprenante à distance/temps partiel	apprenante à distance/temps partiel

Légende :

N/D : donnée non-disponible

N/A : donnée non applicable

Nous avons signalé en caractères gras le fait que la langue française, langue de conception et communicationnelle des cours/programmes, s'avère la langue première d'une apprenante à distance non-native dans un premier cas (dossier B), la langue seconde d'une deuxième apprenante à distance non-native (dossier D) et une troisième langue (ou langue étrangère) en ce qui concerne la troisième personne apprenante à distance non-native (dossier E). Nous soulignons ce fait, car bien que nous ayons déjà insisté sur l'influence des théories sociocognitives et constructivistes sur la réussite (succès scolaire, rétention cognitive et hausse de l'autonomie) des apprenants à distance natifs et non-natifs comme principal résultat de cette recherche, il ne faut pas oublier l'incidence des compétences herméneutique, linguistique, péries et para-linguistique sur les apprentissages et sur la gestion des malentendus dans la communication pédagogique. Il s'ensuit que nous pourrions faire l'hypothèse raisonnable que la connaissance de la langue communicationnelle du cours/programme joue un rôle majeur dans cette réussite. Nous y reviendrons à la section 4.2.2.

## 2.3 Collecte des données

Comme nous avons souligné, nous n'avons utilisé que des techniques et instruments s'appliquant aux recherches qualitatives.

### 2.3.1 Techniques de cueillette

D'abord, rappelons que nous n'avons réalisé que cinq entrevues. Elles ont été toutes semi-dirigées et ne contenaient que des questions ouvertes. Nous avons cru ainsi recevoir davantage d'informations, mais surtout, mettre la personne interlocutrice en confiance pour tenter d'éviter le biais de « gentillesse de la personne qui répond pour plaire ». De plus, la personne qui interviewait pouvait faire préciser un concept d'énoncé qui lui semblait vague ou incompréhensible au premier abord. Cela précisait l'interprétation des données. D'ailleurs, les entrevues enregistrées ont duré entre 50 et 85 minutes. Une pratique de réduction des données a été réalisée lors du codage et du comptage de phrases ou parties de phrases correspondant aux éléments sémiotico-sémantiques de la grille d'analyse, laquelle a été transcrite et traitée par un logiciel spécialisé pour les recherches qualitatives : NVIVO 7. De plus, une double codification a été pratiquée pour vérifier la cooccurrence du classement sémantique dans les éléments de la grille et la quantité de ces éléments cooccurents. À noter que c'est toujours la même personne qui a réalisé et transcrit les entrevues, codifié les énoncés, compté les phrases et parties de phrases, produit et transcrit la grille et assuré les traitements d'analyse sémiotico-sémantique des énoncés avec le logiciel NVIVO 7. On peut présumer que l'interprétation et l'analyse des résultats présente une certaine cohérence. Quant à l'observation participative, elle a pu être pratiquée étant donné le fait que les personnes interviewées ont fait partie de cours ou d'activités d'encadrement dans lesquels la personne productrice de ce rapport a participé puisqu'elle est elle-même étudiante native à distance au deuxième cycle en formation à distance de la TÉLUQ-UQAM depuis près de deux ans.

### 2.3.2 Instruments de cueillette

Il faut préciser que l'étudiante productrice de ce rapport, québécoise et francophone, a vécu l'expérience d'apprenante à distance non-native. En effet, elle a passé un bref séjour dans un milieu socioculturel et linguistique différent du sien : elle a appris avec des femmes de la tribu des Malekus dans des montagnes du Costa-Rica. Nul doute que l'espagnol s'avérait la langue communicationnelle du cours/programme et que le contexte d'apprentissage était fort différent de son contexte habituel. Il s'ensuit que cette expérience, selon son journal de bord, confirme



qu'elle croit que les apprentissages se réalisent davantage par la situation pédagogique (application des théories éducatives cognitivistes-constructivistes) et les caractéristiques personnelles (archétype psychologique, styles, modalités d'apprentissage : visuelle, auditive et kinesthésique et caractéristiques émotionnelles et affectives) que par la particularité culturelle. Cette constatation peut se lier avec les résultats de la recherche.

« C'est impressionnant comment elles vivent...elles m'embrassent tous les matins et tous les soirs...elles sont remplies de gratitude ...c'est incroyable...c'est moi qui apprend et elles me regardent comme si je leur donnais un cadeau...elles cousent à 40 degrés Celsius, sans machine et sans arrêter une minute...j'ai chaud juste à les regarder faire! On regarde ensemble le patron, je leur donne les tissus, fils, aiguilles,...on discute...et puis il y a une dame qui a déjà cousu qui semble vouloir prendre « le lead »...et elles travaillent en équipe...finalement, je ne fais qu'observer comment elles s'organisent. Une femme coud les pièces centrales tandis qu'une autre vérifie une première manche, puis une autre, l'autre manche, l'encolure,...elles viennent me voir seulement pour les finalités et elles disent n'avoir jamais fait ça de leur vie! » (Journal de bord, 13 juillet 2007).

En ce qui concerne les formulaires de consentement et de confidentialité et des présentations et questionnaires d'entrevues, le lecteur intéressé peut les consulter (app. A.1, A.2 et B.1, B.2, B.3). Par ailleurs, les deux premiers formulaires étaient envoyés deux semaines avant l'entrevue, tandis que le questionnaire était envoyé deux ou trois jours avant l'entrevue, par courrier électronique. En ce qui concerne celui-ci, il pouvait être modifié en cours d'entrevue. On comprend que lorsque la personne-intervieweuse ne comprenait pas un concept, elle le mentionnait et faisait clarifier la personne participante jusqu'à compréhension. Il faut préciser que parfois, la technique de « double-besace » (Masson, 2000) a été appliquée. En effet, en abordant un sujet de façon générale, l'interlocuteur se sent parfois moins jugé et plus à l'aise de dévoiler son opinion véritable sur ce sujet. Enfin, les personnes interviewées ont parfois raconté des malentendus qu'ils ont vécus, le but s'avérant de faire ressortir leur grille inconsciente des malentendus pédagogiques.

Soulignons que deux questionnaires ont été conçus : un premier pour les personnes apprenantes à distance non-natives et un second pour les personnes chargées d'encadrement et coordonnatrice natives. Il s'ensuit que nous avons tenté de concevoir ces questionnaires en nous inspirant de l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949). Mais bien que cette hypothèse nous ait dirigée, elle ne constitue pas le fondement de notre recherche. Plus le temps avançait, plus nous nous rendions compte que notre hypothèse initiale devait être abolie parce que les résultats des premières analyses révélaient que la cognition diffusée (approche contextuelle de la cognition) et

les théories éducatives utilisées primaient davantage que la situation interculturelle sur la réussite des apprenants non-natifs.

En ce qui concerne la grille d'analyse interculturelle d'Hofstede (1980), elle a dû être ajustée (app. C). D'abord, nous avons ajouté les indicateurs du modèle de Byram (1997) pour comprendre la situation interculturelle. Ensuite, pour clarifier la situation pédagogique, nous avons inclus l'identification des méthodes éducatives employées en formation à distance ainsi que les aspects didactiques des personnes participantes chargée d'encadrement et coordonnatrice et les aspects expérientiels des personnes apprenantes à distances non-natives. Enfin, pour interpréter la situation communicationnelle, les critères de Weaver (1994) ont été utilisés.

#### 2.4 Limites de la recherche

En premier lieu, précisons l'étroitesse du corpus : cinq personnes participantes. Seulement trois d'entre elles étaient étudiantes à distance non-natives. Le fait qu'elles aient toute une langue première différente peut s'avérer intéressant à prime abord, mais ne semble pourtant pas changer les résultats de la recherche. Une seule était d'origine québécoise. Elle était anglophone de langue première, mais a grandi avec la langue maternelle grecque. Le français consiste donc à lui servir de véhicule d'expression en troisième lieu. On peut aussi se demander si le fait que trois personnes sur cinq aient la langue française comme langue première peut influencer sur les résultats. À noter que la cinquième personne utilise la langue hispanique comme langue première et le français comme langue seconde. Il aurait été intéressant d'avoir plusieurs personnes répondantes de langue maternelle autre que le français pour vérifier si ce fait aurait changé les résultats. Quant aux personnes jouant le rôle de personnes enseignantes, deux personnes québécoises et francophones : une personne chargée d'encadrement et une personne coordonnatrice, ont participé. Il aurait été intéressant d'interviewer des professeurs, des personnes conceptrices de cours et des personnes chargées d'encadrement d'origine autre que québécoise ou de langue première différente que la langue française. L'analyse des interactions entre les personnes répondantes ou entre des personnes apprenantes à distance natives et non-natives sur une plateforme médiatisée auraient pu corroborer ou infirmer les résultats. Nous pourrions aussi nous demander si le fait d'interviewer davantage d'hommes modifierait les données. Quant au fait d'interviewer une personne apprenante native, nous pouvons consulter le journal de bord de la personne productrice de ce rapport relativement à son expérience d'apprentissage au Costa-Rica en juillet 2007. Rappelons que l'étudiante-chercheuse utilisait le logiciel NVIVO 7 pour la première fois. On pourrait se demander si la manipulation des tâches, données ou fonctions a pu fausser les données. Mais le fait que la codification ait été pratiquée

deux fois peut nous faire présumer que les données ont été interprétées selon la présentation qu'en faisait l'analyse sémiotico-sémantique réalisée sur ce logiciel. Pour terminer, nous n'avons pas appliqué la procédure d'inter-juge pour vérifier la fiabilité, considérant l'étroitesse du corpus.

## 2.5 Procédures en matière d'éthique

Le projet a été soumis au comité d'éthique de recherche de la TÉLUQ-UQAM et a reçu son approbation. Pour garantir le maximum de confidentialité, les mesures suivantes ont été prises :

- Tous les membres de l'équipe de recherche ont signé un engagement à la confidentialité.
- Tous les textes écrits d'entrevues ont été rendus anonymes par l'utilisation de pseudonymes et par le retrait de toute information nominale.
- Toutes les copies de texte écrit et d'enregistrement sonore des entrevues seront détruites après la fin de la recherche.
- Tous les textes d'entrevue qui ont servi pour l'analyse sémiotico-sémantique ont été soumis aux personnes participantes pour validation. Elles ont pu corriger le texte écrit correspondant à leurs propres énoncés.
- Tout au long de la recherche, les personnes participantes pouvaient se retirer sans justification.

## 2.6 Analyse inductive des données

Nous avons utilisé des méthodes qualitatives : analyse de contenus (entrevues, observation participante pendant les activités d'encadrement et les cours donnés sous forme de conférence téléphonique, journal de bord chez les Malekus). Quant aux méthodes quantitatives, nous n'avons que compté les énoncés (dénombrement) pour les regrouper sémantiquement afin de pouvoir les présenter sous forme de tableau récapitulatif. (app. D).

Comme nous avons modifié notre hypothèse, nous nous sommes rendus compte que la composante pédagogique prédominait sur les composantes communicationnelles mais surtout, sur celles de nature interculturelle ou pluriculturelle. Rappelons que nous avons considéré que la plateforme était francophone. Les apprentissages réflexif, contextualisé et collaboratif (cognitivism diffusé/distribué) et la théorie du conflit cognitif semblent jouer un rôle plus

important que les autres théories éducatives dans la gestion des malentendus, l'apprentissage et la réussite des apprenants natifs et non-natifs.

Ensuite, nous croyons que le fait d'analyser trois contenus différents écrits (entrevues, participation observatrice et journal de bord) permet de limiter les biais. Mais le point essentiel à retenir de ces analyses est que l'application de ces théories éducatives pour la gestion des malentendus et la réussite des apprenants semble identique pour les apprenants à distance natifs et non-natifs. (L'approche contextuelle de la cognition pourrait expliquer ce phénomène : si la pensée précède le langage et la langue, il serait normal que peu importe la langue maternelle ou l'origine de l'apprenant, la cognition ou les processus mentaux gèrent les autres opérations comme le langage. Il apparaît donc logique que les théories éducatives cognitivistes constructivistes favorisent l'apprentissage des apprenants dans leur propre contexte, peu importe leur langue première ou leur nationalité).

Nous aurions donc eu raison d'infirmer notre hypothèse de départ : on sait qu'elle s'est avérée fautive dans notre contexte d'étude qui s'appuyait sur l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949). En aucun cas, nous validons ou n'invalidons l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949). Cette recherche, trop laconique, ne permet pas d'en tirer une telle conclusion. Seulement une ou d'autres recherches pourraient nous renseigner à ce sujet. De plus, il est possible que l'analyse d'une plateforme plurilingue change toutes ces données. Cependant, nous retenons qu'il peut y avoir là matière à enquêter dans le cadre d'une thèse doctorale. Il est à noter que dans notre cadre théorique, nous utilisons la théorie sociocognitive, socio-historique et socioculturelle de Vygotsky (1978). Nous en avons vu la définition au tableau 1.1 de ce document. Brièvement, cet auteur affirme que les mots forment les concepts appris pendant l'activité (les mots sont stimulés par les processus mentaux, de plus en plus complexes, pendant l'activité). Nous avons vu aussi que nous privilégions l'approche contextuelle de la cognition (qui place la cognition/pensée avant le langage/langue). Étant donné nos résultats (qui donnent une place prépondérante à la situation pédagogique), nous ne pouvions que choisir cette approche contextuelle de la cognition et laisser tomber l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949) qui dit, sommairement, que la langue/langage forme la pensée. Une autre recherche pourrait cependant préciser cette hypothèse.

En l'occurrence, nous croyons que le cadre réflexif de nos répondants, complètement surdéterminé par le socioconstructivisme, a pu lui-même rejeter la dimension linguistique dans l'ombre. Il faut se rappeler que trois personnes répondantes sur cinq utilisent la langue du

cours/programme comme langue première et qu'une quatrième personne utilise régulièrement la langue française, sa troisième langue après le grec et l'anglais, dans le cadre de son travail à temps plein. Il est à noter que les questions d'entrevue étaient posées en français et qu'une seule personne participante a parfois utilisé une autre langue que le français (langue anglaise) pour répondre.

Enfin, nous ne pouvons conclure cette section sans revenir brièvement sur l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949) que nous avons laissée tomber pour obéir aux résultats, et sur le fait que nous avons, pour la même raison, opté pour l'apport de Vygotsky (1978) et de l'approche contextuelle de la cognition comme hypothèse de notre recherche. Notons que si Sapir-Whorf (1949) mentionne que « les hommes vivent selon leurs cultures dans des univers mentaux très distincts qui se trouvent exprimés (et peut-être déterminés) par les langues différentes qu'ils parlent » (*L'hypothèse Sapir-Whorf : Les langues donnent-elles forme à la pensée?* [http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id\\_article=10888](http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=10888)), consulté le 28 mai 2008), Vygotsky postule que la tâche pour résoudre une problématique stimule les processus mentaux (**pensée/cognition**) qui identifient les mots (**langage/langue**) pour former les concepts qui gouvernent l'activité pour résoudre cette problématique (**cognition/pensée/images et représentations symboliques** reliées à la culture de la personne apprenante et à ses relations médiatisées par les interactions à travers le langage dans le contexte ou pendant l'apprentissage contextualisé). Voilà en quoi le cognitivisme et les théories éducatives en découlant ont préséance dans cette recherche et tiennent lieu de points de départ à une réflexion pour éclaircir ou reprendre l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949) dans le cadre d'une autre recherche.

## 2.7 Critères de rigueur de la recherche

Nous avons pratiqué 3 types de triangulation pour tenter de vérifier les crédibilité, transférabilité et fiabilité des résultats :

### 2.7.1. Triangulation des sources entre les entrevues avec les apprenants à distance non-natifs et les personnes chargées d'encadrement et coordonnatrice natives.

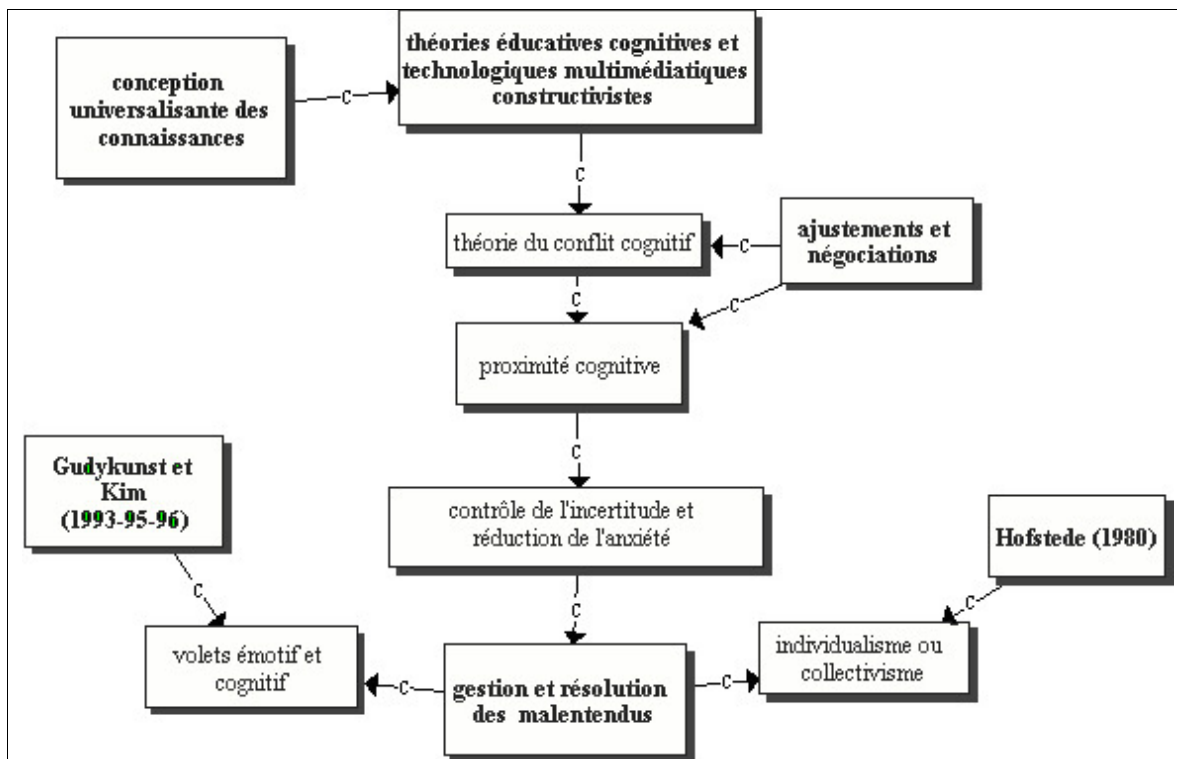
À titre d'exemple, nous pourrions nous référer à la citation suivante d'une personne apprenante à distance non-native : « [...] je pense que tous les apprenants sont égaux...alors non, ils n'ont pas besoin de consignes différentes » (Dossier E, universalisme ou particularisme, référence 6). À ce même propos, une personne chargée d'encadrement exemplifie :

« [...] qu'à l'intérieur d'un cours à distance, que tout le monde ait à répondre au niveau de l'évaluation, aux mêmes critères d'évaluation, sauf que d'un individu à l'autre, on ...chacun peut avoir sa façon dans le fond, de travailler et de faire sa démarche d'apprentissage pour dire dans le fond...la qualité de sa démarche soit suffisante pour mériter une sanction positive à la fin du cours » (Dossier C, théories socio-cognitives, référence 10).

2.7.2. Triangulation théorique entre la grille de l'interculturalisme ajustée de Hofstede (1980), la théorie relative à l'anxiété/incertitude de l'apprenant à distance non-natif de Gudykunst et Kim (1997), la théorie éducative socio-cognitive et socio-historique de Vygotsky (1978), les autres théories éducatives cognitivistes-constructivistes.

Nous n'avons pas retenu l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949) pour les raisons explicitées dans la section 2.6, ci-dessus.

On peut penser que le cognitivisme-constructivisme rejoint la théorie du contrôle de l'anxiété et de l'incertitude de Gudykunst et Kim (1997) par le sentiment de proximité cognitive (confiance) qui se développe lors de résolutions de conflits. Quant à l'axe bi-polaire « individualisme-collectivisme » d'Hofstede (1980), il se lie aussi au cognitivisme-constructivisme par l'application des théories psycho-cognitives (apprentissage réflexif, ajustements et processus mentaux individuels) et sociocognitives (négociations, résolutions de conflits en atteignant la Zone de développement Proximal de Vygotsky, 1978, et apprentissage collaboratif) pour la gestion des malentendus.



**Figure 2.1 :** Carte cognitive représentant la triangulation théorique (auteurs).

Légende

C : est composé de



: concepts théoriques reliés au cadre

2.7.3. Triangulation des méthodes d'analyses sémiologiques, des contenus (entrevues transcrites, notes d'observation participative, journal de bord chez les Malekus).

« L'entrevue, l'observation et l'utilisation de matériel écrit constituent des modes complémentaires de collecte de données » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.138). Nous avons vu que nous avons utilisé ces trois types de contenus écrits pour nos analyses sémiologiques. Comme expliqué précédemment, nous avons voulu limiter les biais. De plus, ces trois contenus se corroborent.

## CHAPITRE III

### MALENTENDUS ET FORMATION À DISTANCE

« L'humain descend du signe, il vit non dans les choses mais dans une forêt de symboles » (Anonyme).

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté notre problématique, nos assises théoriques et les éléments méthodologiques utilisés pour répondre à nos deux questions de recherche. Comme nous avons vu, nous ne croyons pas être en mesure d'atteindre nos objectifs initiaux, étant donné le fait que nous ayons infirmé notre hypothèse de départ afin que l'analyse et l'interprétation des résultats corroborent avec les réponses des personnes participantes lors des entrevues.

Le présent chapitre démontre l'importance des malentendus en formation à distance. En effet, nous verrons comment ceux-ci encouragent les interactions pédagogiques pour résoudre les problèmes et conflits en appliquant les théories cognitivistes et constructivistes. Ensuite, nous constaterons l'impact de l'intersubjectivité sur la plateforme pour construire la signification symbolique du consensus ou de la « culture commune » des personnes apprenantes issues de diverses origines culturelles.

#### 3.1 Introduction

D'abord, rappelons la définition que nous avons adoptée du malentendu : Les images et représentations mentales du locuteur, registre de «...l'universalité des lois régissant son univers empirique » (Bleton, 2001). Ensuite, nous avons vu que les caractéristiques personnelles des apprenants à distance natifs et non-natifs influençaient davantage leur réussite (succès scolaire, rétention cognitive et hausse de l'autonomie) que leur particularité culturelle. De plus, nous avons soulevé l'influence spécifique de l'application des théories sociocognitives sur les plateformes d'apprentissage à distance francophone et pluriculturelle en ce qui a trait à la réussite des étudiants. Enfin, il apparaît que les malentendus sur ces plateformes d'apprentissage découleraient des situations communicationnelle, interculturelle et pédagogique, lesquelles nous étudierons au chapitre IV. Nous verrons maintenant comment ces malentendus influencent la construction de relation et de contenu (interactions pédagogiques) sur la plateforme à distance francophone et pluriculturelle. En effet, les diverses images mentales des apprenants seraient



négociées à travers leurs interactions. Chaque apprenant à distance (natif et non-natif), de son propre contexte, négocie selon ses besoins, ses caractéristiques personnelles et les design et contenus pédagogiques médiatisés. Les relations et contenus sont construits et co-construits et « la relation gère le contenu » (Jacquinot, 1991). Lors de l'application des théories cognitives et constructivistes, la théorie du conflit cognitif risque d'être mise en application, d'où émergent, se négocient, se gèrent et peuvent être résolus les malentendus communicationnels, interculturels et pédagogiques. Par ailleurs, nous terminerons ce chapitre par un tableau récapitulatif.

### 3.2 Malentendus et Pédagogie interculturelle

Lorsque l'individu s'avère conscient de ses propres processus mentaux, modèles de réflexion, prise de décision et de résolution de problèmes, stratégies cognitives, métacognitives et caractéristiques personnelles (archétype psychologique<sup>8</sup>, styles, modalités d'apprentissage : visuelle, auditive et kinesthésique et caractéristiques émotionnelles et affectives), il peut choisir ses modèles de réflexion et de décisions en fonction de son propre contexte d'apprentissage. L'individu, dans sa vie personnelle et professionnelle, recherche l'équilibre, sa zone de confort, voire une réalité cohérente. Il ne tend pas à « transcender » son archétype psychologique opposé. « Toutefois, il y aurait un reste, le malentendu ni comme malheureux incident ni comme relance de la conception mais le malentendu comme déshomogénéisation, comme négociation, comme moteur [...]» (Bleton, 2001, p. 9).

#### 3.2.1 Théories éducatives cognitives et résolution de problèmes

On sait que chaque apprenant à distance applique les types d'apprentissage collaboratif à l'extérieur de la plateforme, dans son propre contexte. Selon cette théorie, l'individu optimise son apprentissage d'abord par un processus réflexif (théorie éducative psychocognitive), où il vérifie ses propres stratégies réflexives, pour ensuite les négocier avec ses pairs (ou avec la personne modératrice de la plateforme). Il s'ajustera par la suite pour adopter et s'adapter à la « culture commune » de la plateforme (Honor, 1997). Ces procédés s'expliquent, entre autres, par la mise en œuvre de la théorie de la Zone Proximale de Développement de Vygotsky (1978) : « The classroom [ici, c'est la plateforme francophone pluriculturelle à distance] is designed to foster zones of proximal development that are continually the subject of negotiation and renegotiation among its citizens » (Brown et al., 1993). De plus, les théories éducatives cognitives englobent cette théorie du conflit cognitif. En effet, il apparaît que les divergences

---

<sup>8</sup> Archétypes psychologiques de Jung : c.f. Beaudoin (1963) *L'œuvre de Jung*, Paris, Payot, pp.109-127 et 379-386.

d'opinion ou conflits (malentendus communicationnels, interculturels et pédagogiques) facilitent l'apprentissage ou la résolution de problèmes. Chaque individu doit dépasser, « transcender », son propre archétype psychologique afin d'arriver à un consensus conforme aux négociations des apprenants de la plateforme. Chaque individu devra donc confronter ses propres images et représentations mentales et ses caractéristiques personnelles avec celles du groupe pour résoudre le malentendu et construire la « culture commune ». « Ainsi être adulte c'était trouver en soi l'assurance de supporter de ne pas satisfaire le désir de son interlocuteur, c'était se faire assez autonome, par rapport à ses propres affects, pour affirmer sa pensée légitime » (Ollivier, 1995, p.113).

### 3.3 Description de l'apparition, du repérage et de la réparation du malentendu

Nous pouvons présumer que sur une plateforme médiatisée francophone et pluriculturelle, deux grandes catégories de malentendus émergent : considérons les types de malentendus linguistique et extralinguistique. En l'occurrence, nous aborderons les malentendus phonétique, sémantique et pragmatique, ces derniers découlant du modèle de Le Moigne (1990), présenté à la figure 3.1, et s'avérant présents dans les situations communicationnelle et interculturelle de notre plateforme.

#### 3.3.1 Malentendu phonétique ou relié aux aspects phonético-prosodiques

Ce type de malentendu peut surgir entre locuteurs natifs et non-natifs puisqu'il se définit par les sons, phonèmes, monèmes, rythmes, tons, syllabes, groupes de mots et accents,... que l'interlocuteur n'entend pas, ne reconnaît pas (ne comprend pas). Les difficultés de prononciations ou l'accent du locuteur peuvent aussi expliquer ce type de malentendu. Dans cette dernière situation, le locuteur natif doit porter son attention sur le **code linguistique** (mots ou groupe de mots) afin d'identifier ce que l'interlocuteur (locuteur non-natif) communique à travers ses prononciations ambiguës ou incorrectes. Enfin, le locuteur natif peut vérifier sa compréhension en posant une question à son interlocuteur. Ce type d'interaction peut réparer le malentendu.

« [Lors d'une conférence téléphonique], je crois que l'enseignante, elle a fait la remarque par rapport à l'accent, c'est sûr, mais elle disait de parler plus fort, après 3 ou 4 phrases de la personne [apprenante à distance non-native et se situant outremer], l'enseignante et mes pairs n'avaient pas compris ce qui avait été dit. Mais, moi j'pense que [...] ça jamais dû faire problème [dans la compréhension du concept, si on prend le temps de vérifier] » (Dossier B, Connaissance de la langue du cours-programme, référence 4).

La personne participante, apprenante à distance non-native, raconte que lors d'une téléconférence, tenue dans le cadre d'un cours de deuxième cycle dans un programme en formation à distance à la TÉLUQ-UQAM, elle et les autres personnes apprenantes à distance, natives et non-natives, avaient certaines difficultés à comprendre les propos d'une personne apprenante non native, se situant dans un pays outremer et ayant un accent fort différent de celui dont les personnes interlocutrices étaient habituées. En effet, malgré le fait que la personne apprenante locutrice parlait en français, sa langue première et la langue du cours-programme, elle prononçait avec un accent différent de l'accent québécois francophone (accent de l'apprenant natif). La personne chargée d'encadrement a dû l'interrompre et lui demander de parler plus fort pour se faire comprendre. On peut présumer que de cette manière, les personnes interlocutrices pouvaient, en se concentrant sur le **code linguistique et le contexte** (puisque'ils entendaient l'apprenant non-natif outremer), interpréter ce qu'il leur communiquait. « [...] l'accent, c'est ...ça demande une oreille fine, ça demande [...] à composer avec l'accent différent, et ça peut créer, ben c'est ça, une incohérence, un malentendu... » (Dossier B, Connaissance de la langue du cours/programme, référence 2). La personne apprenante à distance non-native explique qu'en effet, pour comprendre ce qu'un locuteur non-natif à distance exprime avec un accent différent de celui auquel on est habitué, il faut parfois se concentrer, faire certains efforts pour bien interpréter le concept, la signification ou le sens de l'idée que ce locuteur veut exprimer, puisque les différents phonèmes peuvent rendre certains sons ou sens inhabituels pour les interlocuteurs.

« Cependant un son articulé localisé dans le cerveau, même lorsqu'il est associé aux mouvements particuliers des organes de la parole nécessaires à le traduire, est encore très loin de constituer un élément du langage; il doit encore être associé avec un produit ou un groupe de produits provenant de l'expérience, par exemple une image visuelle ou une catégorie d'images visuelles ou une sensation, avant qu'il acquière la plus rudimentaire des significations » (Sapir, 1921, p.17).

Calvet (1999, p.10) explique que plusieurs pays africains utilisent le français comme langue officielle (vernaculaire) tandis que d'autres utilisent cette langue comme langue véhiculaire, pour les transactions quotidiennes. De plus, certains de ces pays utilisent des mots d'origines africaine et francophone dans le cadre de leur langue francophone vernaculaire ou véhiculaire. Ce phénomène explique partiellement les divers accents et pourquoi les locuteurs de la francophonie ont parfois de la difficulté à se comprendre mutuellement. De plus, plus les sociétés sont petites, plus les dialectes d'une même langue augmentent. À titre d'exemple, plus de 250 dialectes (ou langues) sont parlés au Cameroun et elles proviennent de diverses origines

africaines, anglaises et françaises (les langues officielles sont le français et l'anglais). « Dans des conditions primitives, le groupe ethnique est petit, la tendance à l'esprit local est très forte. Il est donc naturel que les langues de primitif, ou de populations non urbaines soient généralement segmentées en un grand nombre de dialectes » (Sapir, 1921, p.182). Ceci démontre l'importance du **contexte** pour interpréter la **signification du concept** exprimé par le locuteur.

### 3.3.2 Malentendu sémantique ou relié à des aspects lexico-sémantiques

Nous verrons à la section 3.4.2.2 que le mot **liqueur** couvre au moins deux sens dans la langue francophone : un premier dans la langue française parlée en France et le second, dans la langue française parlée au Québec. Il s'agit d'un malentendu sémantique. Ce dernier se repère dans son contexte. Le locuteur natif peut réparer ce malentendu en proposant un code linguistique davantage approprié au contexte. « [...] parce qu'on a une façon de parler imagée ou des fois les métaphores ne sont pas toujours appropriées [pour un locuteur non-natif], donc c'est de cette nature-là, peut-être plus... » (Dossier C, Compétence sémantique de la langue communicationnelle du cours/programme, référence 1). La personne enseignante indique que les locuteurs natifs s'expriment selon les images mentales bâtis pendant leurs apprentissages situés dans leurs propres contextes linguistique et culturel et que certains concepts pourraient ne pas faire partie de l'univers référenciel sémiotico-sémantique de l'apprenant non-natif par ses contextes linguistique et culturel différents ou encore, ces concepts pourraient exister, mais sous d'autres formes lexicales, discursives ou sémantiques.

Par ailleurs, il apparaît que la communication non-verbale nécessite aussi qu'on tienne compte du contexte. À ce propos, une apprenante à distance non-native explique:

“[...] then this person is asking you to leave, **on the screen**, all you see is : “Get out of here”! and you have to guess, **from the rest of the conversation**, if the person is playfull or serious, or...so you're missing that element of body language, the intonation of the voice, how the person looks at you, gestures that he might do,...” (Dossier E, Théorie du contrôle de l'anxiété de Gudykunst, 1995, référence 8).

### 3.3.3 Malentendu pragmatique ou fonctionnel

Le malentendu pragmatique réfère essentiellement aux règles comportementales et discursives culturelles. À titre d'exemple, cette citation explique bien les différences comportementales culturelles entre des personnes apprenantes de la Chine, du Japon, de la Corée et du Liban :

“Quant tu rencontres un étudiant du Liban, il prend toute la place dans la classe parce qu’il est intéressé à ce qui se passe. Mais l’étudiant de Chine, Japon ou Corée, il se tient tranquille parce qu’il respecte ce qui se passe dans la classe et il veut apprendre” (Dossier E, Théorie du contrôle de l’anxiété de Gudykunst, 1995, référence 9). Tel qu’exprimé dans cette citation, la même situation génère des comportements différents, voire, opposés. Une plateforme sociocognitive et constructiviste aide à l’expression du comportement **conflictuel**, par la mise en pratique de la théorie du conflit sociocognitif qui permet le repérage et la réparation du malentendu pragmatique. Pour ce faire, nous reprenons Honor (1997) qui propose des solutions de mise en commun des diverses manifestations culturelles symboliques, communicationnelles et non-communicationnelles linguistiques et herméneutiques (alinguistiques) (tableau 3.2).

#### 3.4 Procédures communicationnelles des étapes du malentendu

Il s’ensuit qu’une fois le malentendu réparé, les locuteurs doivent l’intégrer au contexte en le classant comme non important, adéquatement repéré et corrigé ou dont les réparations génèrent de nouveaux malentendus. Il semble que les locuteurs, par leurs interactions et négociations, gèrent ces malentendus sur la plateforme. Ainsi, c’est le consensus ou la culture commune qui détermine le classement du malentendu. La cognition distribuée ou diffusée par le conflit sociocognitif repère et répare les malentendus. C’est ce dont traite la prochaine section.

##### 3.4.1 Gestion des malentendus et du contenu par l’application de la théorie du conflit cognitif et du concept de proximité cognitive

Nous avons vu précédemment que la « relation gère le contenu » (Jacquinot, 1991). De plus, dans notre cadre théorique, certaines théories éducatives (cognitives, technologiques multimédiatiques et constructivistes), favorisent les interactions pédagogiques qui construisent ce contenu. Il s’ensuit que ce dernier se forme lors des négociations des images et représentations mentales (issues de la diversité des contextes<sup>9</sup> d’apprentissage et des cultures des locuteurs de la plateforme virtuelle francophone et pluriculturelle). Ceci pourrait décrire la mise en application de la théorie du conflit sociocognitif et du concept de proximité cognitive (Villardier, Kim lien Do, 2008). Il apparaît que ces derniers, mis en œuvres par les négociations et interactions, créent la relation pédagogique sur la plateforme en favorisant l’apprentissage par la « co-construction » des connaissances (théorie sociocognitive et socioculturelle de Vygotsky, 1978).

---

<sup>9</sup> Le contexte d’apprentissage réfère ici aux aspects herméneutique, linguistique, péri et para-linguistique, personnel et culturel des locuteurs de la plateforme francophone et pluriculturelle.

### 3.4.2 Interprétation subjective (intersubjectivité) pour gérer et résoudre les malentendus

Comme cité précédemment, selon Bleton, « [...] les incidents et les malentendus interculturels relèvent souvent d'un registre non intentionnel, voire inconscient, plutôt que rationnel » (2005, p. 79). En effet, les types psychologiques, les styles d'apprentissage et cognitifs, les caractéristiques personnelles, les images mentales (inter)-individuelles (intersubjectivité des interactions et négociations) et le contexte d'apprentissage lors de la mise en œuvre d'une culture commune sur la plateforme médiatisée selon une théorie éducative cognitive ou technologique multimédiatique constructiviste, peuvent expliquer « le registre non intentionnel, voire inconscient » des malentendus communicationnels, interculturels et pédagogiques. Puisque le contenu serait géré par la relation, il s'avère logique que l'intersubjectivité, « registre non-intentionnel, inconscient » (idem), puisse être à l'origine de ces malentendus, étant donné que les caractéristiques individuelles primeraient sur la particularité culturelle des locuteurs des plateformes d'apprentissage à distance, pluriculturelle ou non.

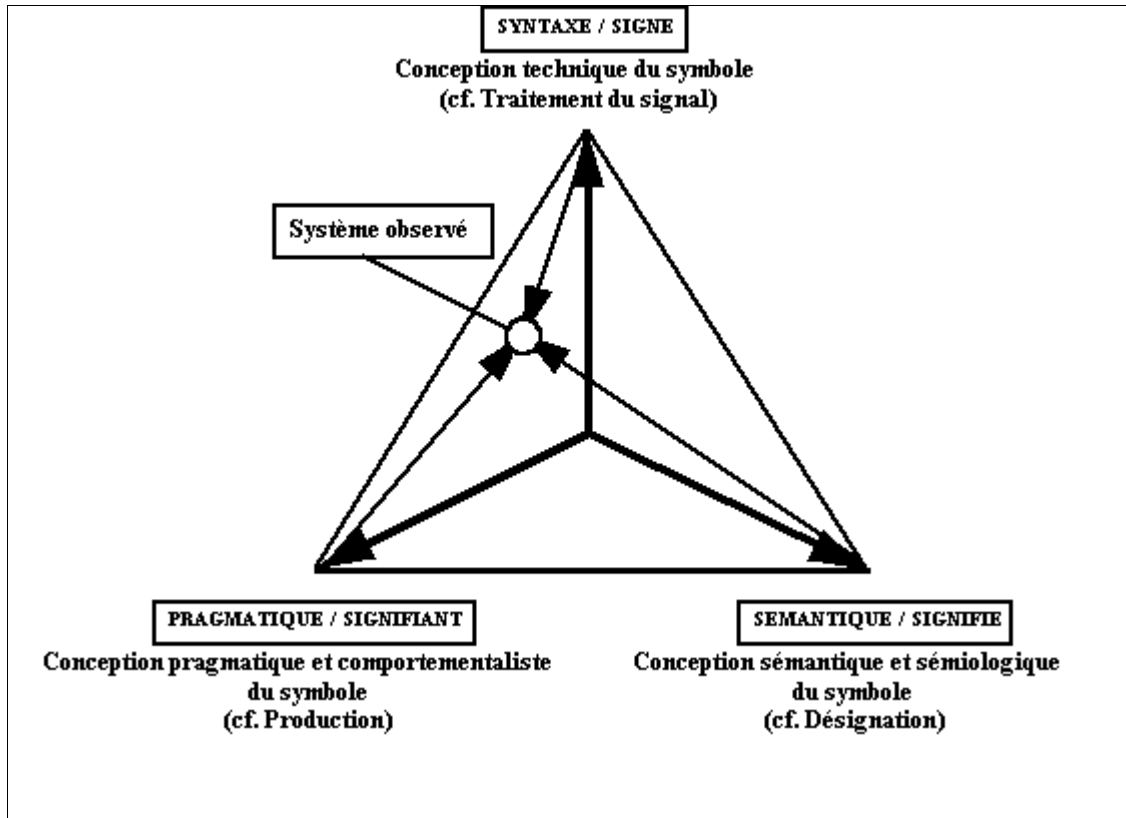
#### 3.4.2.1 Poids des mots : sens, signification et symboles

En ce qui a trait au sens ou à la signification des énoncés verbaux et écrits de la plateforme pédagogique médiatisée francophone et pluriculturelle, les spécialistes de la linguistique, de Saussure à Calvet, tentent de circonscrire la langue et le langage en spécifiant, entre autres, les rôles des mots, de la sémantique et de la syntaxe. En effet, ces auteurs expliquent que l'individu pourrait comprendre le pouvoir des mots, leur sens et signification dans le contexte d'utilisation. Le tableau 3.1 ci-dessous illustre les théories de ces auteurs. Quant aux symboles, malgré qu'ils seraient bâtis par l'inconscient collectif (Soi), nous savons qu'ils tiennent un grand rôle dans le subconscient (Moi), par le contenu et la signification des images et représentations mentales individuelles et collectives (culturelles).

**Tableau 3.1**  
Sens et signification des mots dans leur contexte

1. Le signe de Saussure = processus énergétique :  
**stimulus** → **réponse** ou **cause** → **effet = paire**. (Normand, 2000).
2. La « tiercéité » de Peirce (1978) inclut les trois éléments suivants :  
**signe – interprétant – objet**.
3. La « tiercéité » communicationnelle intersubjective de Le Moigne (1990) représente le symbole ou l'objet symbolique négocié par les locuteurs de la plateforme d'apprentissage : **signe – signifiant- signifié**.

Pour définir l'aspect sémantique entre les types psychologiques jungiens, nous pourrions recourir aux définitions du « signe » de Saussure (paire) et de Peirce (tiercéité) : « Le triangle sémiotique de Peirce qualifie la 'tiercéité' de la sémiosphère, ou le processus informationnel » (Bougnoux, 1998). La « tiercéité » de Peirce (1978) inclut les trois éléments suivants : signe – interprétant – objet. Pour expliquer les malentendus communicationnels, interculturels et pédagogiques entre les locuteurs natifs et non-natifs, nous pourrions nous référer au modèle communicationnel intersubjectif de Le Moigne (1990), présenté à la figure 3.1 ci-dessous.



**Figure 3.1** : Les trois axes du triangle sémiotique; La conjonction S3 de Le Moigne (1990).

Saussure investigate la langue sous plusieurs angles, tous subjectifs : « La langue fait corps avec la vie de la masse sociale [construction du contenu par les interactions pédagogiques et mise en place d'une culture commune/consensus par les négociations qui créent la relation, dans le cadre de la théorie du conflit sociocognitif]. La science de la langue est une science des valeurs» (Normand, 2000) [subjectivité des images mentales et représentations individuelles et intersubjectivité des symboles collectifs « du registre non intentionnel»] (Bleton, 2005, p.79).

#### 3.4.2.2 Univers référentiel commun : culture commune

« Chacun perçoit et interprète différemment [...]. Les mêmes faits ont des sens différents » (Pitcher, 1995, p.110).

Il s'ensuit que les membres d'une même culture, malgré les conflits sociocognitifs ou contextuels et affectifs ou relationnels, selon la théorie du contrôle de l'anxiété et de l'incertitude de Gudykunst (1995), se reconnaissent par les symboles culturels et leurs significations dans leur contexte. Honor (1997) reprend le concept d'interprétation subjective pour contrecarrer les malentendus communicationnels, interculturels et pédagogiques. Elle propose certains repères



pour repérer les principaux facteurs de réussite communicationnelle pédagogique médiatisée. Nous pourrions ainsi tenter de les mettre en application en contexte d'apprentissage médiatisée et pluriculturel :

### Tableau 3.2

Repères pour mettre en place une culture commune selon Honor (1997)

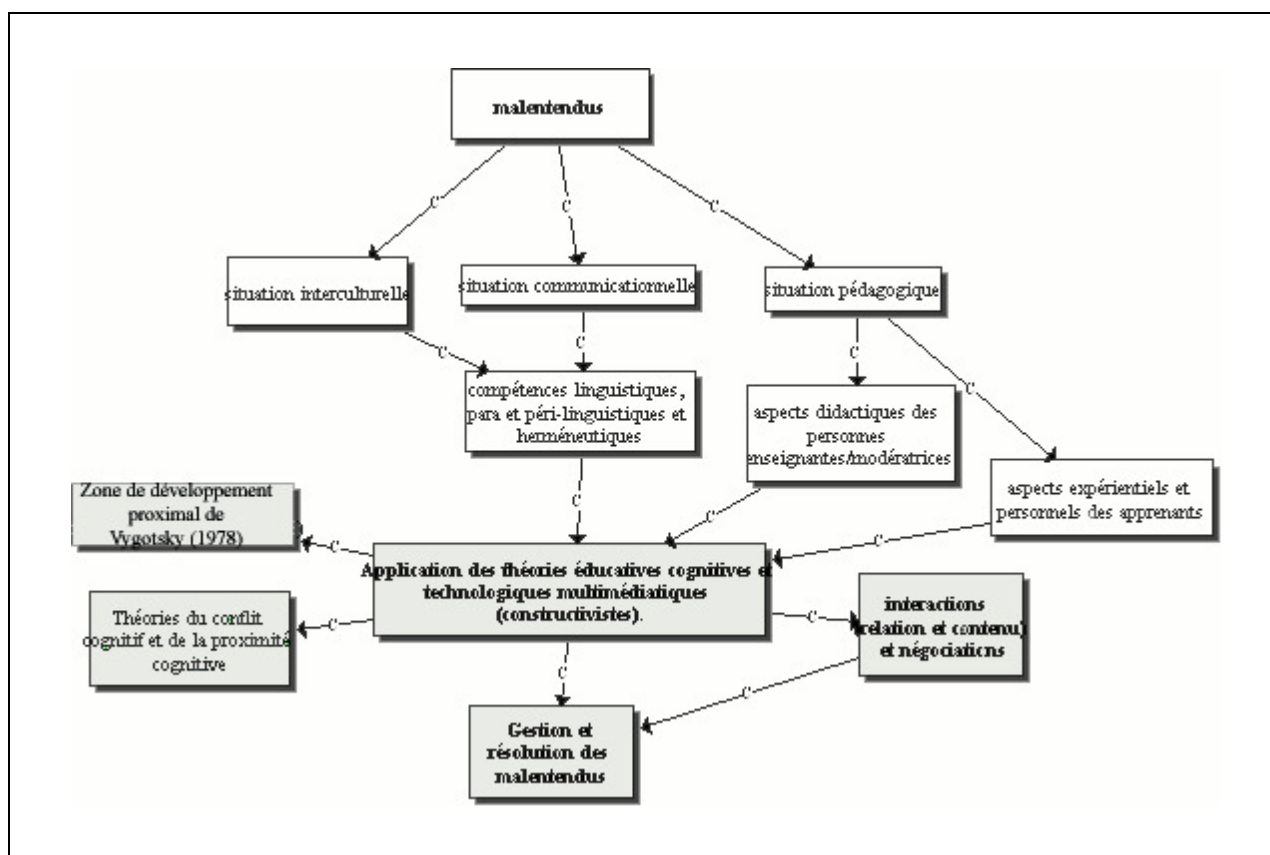
- « Établir un mode de communication relationnel [en prenant compte des différences d'opinion, des aspects didactiques des personnes enseignantes et des aspects expérientiels et personnels des apprenants].
- Mettre en place une hiérarchisation commune des contextes en valorisant les actes communicationnels non-verbaux (silences, hésitations, tremblements dans la voix, hausse/baisse du ton, rythme, prise ou non de parole), pour les transformer en actes communicationnels significatifs parce que négociés.
- Mettre en place une tierce culture commune en mettant à jour les diverses représentations [symboliques] de la communauté... »

Ces repères pourraient faciliter la gestion des malentendus sur la plateforme d'apprentissage médiatisée. « Ce que les mots ne disent pas, et qu'il convient donc d'explicitier pour réduire les malentendus..., c'est l'ensemble des représentations et des pratiques culturelles [contextes sémantique, pragmatique et syntaxique des mots de Le Moigne (1990)] vers lesquelles ils font signe sans les nommer ». (Honor, 1997). À titre d'exemple, une apprenante à distance non-native raconte un incident vécu à son arrivée au Québec :

« [...] comme les liqueurs, moi une fois, je travaillais dans une école, puis y'a une maman qui dit : « Ah, ma fille est assez excitée, elle a bu beaucoup de liqueurs la veille ». OH!!!!!!!!!!!!!! Ah j'étais là...sa fille avait 4 ans...elle avait bu beaucoup de liqueurs...sa mère disait qu'elle avait bu de la liqueur... elle n'a pas paru voir la question sur le coup et moi je suis restée complètement choquée [...] je pense que je l'ai vue pendant 6 mois comme alcoolique ou ivrogne et puis comment je l'ai appris, je pense que c'est à la télé ou quoi, que «liqueur » [en France et au Québec n'ont pas la même signification...] » (Dossier B, connaissance de la langue du cours/programme, référence 8).

Comme quoi, les compétences herméneutique, linguistique, péri et para linguistique (aspects linguistique et sémantique) gagnent à être développés pour gérer les malentendus et

favoriser l'apprentissage contextualisé. Quant à l'aspect pragmatique, la figure 3.2 ci-dessous peut permettre au lecteur de constater l'impact des théories éducatives cognitives et constructivistes pour atteindre ces derniers résultats. Par ailleurs, ce sont les compétences herméneutique, linguistique, péries et para linguistique que nous analyserons au prochain chapitre, divisé en trois situations présentes sur la plateforme d'apprentissage médiatisée francophone et pluriculturelle, soient, les situations communicationnelle, interculturelle et pédagogique.



**Figure 3.2 :** Gestion et résolution des malentendus en formation à distance.

Légende

C : est composé de



: concept théorique éducatif cognitiviste ou technologique multimédiatique/cybernétique et constructiviste



: concept théorique relié aux compétences à développer pour gérer les malentendus lors de diverses situations sur une plateforme médiatisée francophone et pluriculturelle.

### 3.5 Conclusion

Pour conclure ce chapitre, le tableau ci-dessous propose les principaux points :

**Tableau 3.3**  
Principaux points à retenir

- Selon l'approche contextuelle de la cognition, les caractéristiques personnelles des apprenants auraient préséance sur leur particularité culturelle quant à leurs interactions pédagogiques et négociations sur la plateforme d'apprentissage. « Accurate predictions or explanations of strangers' behavior require that we use cultural, social, and personal information (Gudykunst et Hall, 1994). » La langue première formerait la conception de la réalité par les représentations mentales (symboliques). Quant aux symboles, c'est la collectivité (culture où grandit l'individu) qui les élaborerait.
- Les malentendus sur la plateforme médiatisée francophone et pluriculturelle proviendraient des situations communicationnelle, pluriculturelle et pédagogique.
- Le développement des compétences herméneutique, linguistique, péri et para-linguistique (interprétation de la signification ou du sens des mots et autres éléments symboliques culturels) clarifierait les malentendus dans les situations communicationnelle et interculturelle.
- Les aspects didactiques des personnes enseignantes ou modératrices et les aspects expérientiels des apprenants contribueraient à la mise en place d'une plateforme découlant d'une théorie éducative sociocognitive et constructiviste et à l'application de la théorie du conflit cognitif et du concept de proximité cognitive (négociations et interactions pédagogiques) pour co-construire les connaissances (contenu) et la relation entre les locuteurs.
- L'application des théories éducatives sociocognitives ou technologiques multimédiatiques et constructivistes favoriserait la gestion et le règlement des malentendus (consensus, culture commune).
- La gestion et le règlement des malentendus soutiendraient la réussite (succès scolaire, rétention cognitive et hausse de l'autonomie) des apprenants.

## CHAPITRE IV

### COMPÉTENCES HERMÉNEUTIQUE, LINGUISTIQUE, PÉRI ET PARA-LINGUISTIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons identifié les malentendus comme des éléments déclencheurs d'interactions pédagogiques et de négociations lors de conflits cognitifs sur la plateforme d'apprentissage médiatisée francophone et pluriculturelle. De plus, nous avons déduit que ceux-ci pouvaient émerger des situations communicationnelle, interculturelle et pédagogique. Dans le présent chapitre, nous analyserons ces situations en formation à distance.

En effet, nous chercherons à vérifier comment les compétences herméneutique, linguistique, péries et para-linguistique des apprenants à distance peuvent inférer sur la résolution des malentendus (conflits) sur les plateformes d'apprentissage selon les théories éducatives cognitivistes et constructivistes et sur la réussite (succès scolaire, rétention cognitive et hausse de l'autonomie) des apprenants natifs et non-natifs.

#### 4.1 Situation communicationnelle en Formation à distance

D'abord, nous tenterons de définir le concept de compétence communicationnelle en formation à distance. Comme une personne chargée d'encadrement native l'a dit : « c'est l'habileté pour un intervenant d'être ouvert à des réalités culturelles différentes de la sienne et à induire la même ouverture chez l'autre, chacun conservant son privilège de questionner les croyances et les pratiques de l'autre » (Dossier C, définitions, référence 7).

##### 4.1.1 Malentendus et compétence communicationnelle

La compétence herméneutique développe une capacité d'interprétation des signes différents de ceux dont nous sommes habitués comme éléments symboliques culturels ou des mêmes signes, mais, n'ayant pas la même signification (signifié) que celle dont nous avons l'habitude de lui donner. «A la différence du signe linguistique, ces **signifiants multiples** et ce **signifié unique** sont constamment liés par un rapport de motivation» (Benveniste, 1966, p. 81-82). Nous faisons référence ici au malentendu sémantique (sect. 3.3.2). À ce propos, une personne apprenante à distance non-native explique comment la situation communicationnelle entre locuteurs issus de diverses origines culturelles, malgré une même langue, nécessite un

**sentiment de confiance mutuelle** (Anxiety and uncertainty management, *AUM Theory*, Gudykunst, 1997) ou un **rapport de motivation** puisque les comportements pour un même événement peuvent être différents, voire, contradictoires, et pourtant représenter un concept commun, « **une culture commune** » :

« [...] ou ben à ce qui pouvait être sous-entendu et qu'on entendait pas [comprenait pas], bien-sûr, et que lui [notre collègue sénégalais], pouvait entendre, parce qu'il était dans la culture [origine de nos interlocuteurs, la culture sénégalaise] (Dossier A, Connaissance de la langue, référence 2).

La personne participante A explique que pendant la durée du projet ABC, les représentants de la TÉLUQ-UQAM avaient recours aux services d'un collègue originaire du Sénégal afin **qu'il traduise ou interprète** les propos des locuteurs de ce pays. En effet, malgré une langue commune, la langue française, les risques de malentendus étaient ainsi diminués, puisque le sénégalais de la TÉLUQ-UQAM comprenait, en principe, les structures lexico-sémantiques et syntaxiques, les aspects phonético-prosodiques et pragmatiques et les univers cognitif et affectif contextuels des interactions entre les locuteurs francophones de la TÉLUQ-UQAM et ceux de l'établissement universitaire du Sénégal : « ...c'était plus pour s'assurer qu' on n'était pas, dans la mesure où on pouvait l'éviter, nous-mêmes, des barrières ou problèmes dans l'échange, dans la communication qu'on voulait avoir avec eux-autres » (Dossier A, Identification des théories éducatives socio-cognitivistes, référence 7). D'autre part, les représentants des deux établissements universitaires auraient pu décider d'utiliser les formats de concordances de *Key Word in Context* (KWIC), (concordancing software) pour vérifier les significations culturelles (et non linguistiques) d'un mot francophone, se prononçant et s'écrivant pareillement, mais possédant deux (ou plusieurs) significations (signifiés ou représentations symboliques) selon la culture de référence. Ces logiciels permettraient de nuancer les propos d'une personne en les situant dans un contexte (signification langagière et culturelle). Si plusieurs logiciels et dictionnaires permettent de traduire les mots ou expressions linguistiques, peu de ressources semblent accessibles ou du moins, consultées, pour « traduire ou interpréter » selon la signification de ce mot ou expression, dans son contexte d'utilisation. Vygotsky (1934) différencie le « sens » de la « signification » d'un mot. Il appelle « sens », (znachenie), un concept général d'un mot et « signification », (smysl), l'utilisation de ce mot ou expression dans un contexte langagier et culturel spécifique (Kozulin, 1986, p. xxxvii).

Par ailleurs, nous avons vu que la situation communicationnelle pouvait être spécifiée par le degré de compréhension ou d'incompréhension de la signification des énoncés dans la communication pédagogique (efficace) entre les apprenants natifs entre eux, les apprenants natifs et non-natifs et les apprenants et la personne enseignante ou modératrice. De plus, une personne apprenante non-native à distance ajoute : "Cultural communication is communicating but being sensitive to the other person's culture, it's being sensitive to understand what the person is saying and why he is saying it the way he is saying it" (Dossier E, définitions, reference 13). Ces propos semblent se relier à la théorie, *Anxiety/Uncertainty Management, (AUM Theory)*, ou à la théorie du sentiment de confiance de Gudykunst (1995) qui élabore sur le sentiment de confiance et de contrôle de l'anxiété face aux étrangers, car en croyant que l'interlocuteur « dit ce qu'il dit de la façon qu'il le dit » (traduction libre), on peut présumer que sa représentation ou l'image mentale du concept qu'il énonce se construit à travers le rôle de médiation ou de « filtre culturel » que prend sa culture à travers ses caractéristiques personnelles (styles cognitif et d'apprentissage, caractéristiques affectives et émotives), son environnement et sa culture, selon la théorie socio-historique et culturelle de Vygotsky (1978).

On peut comprendre que l'ouverture d'esprit et l'empathie s'avèrent pertinentes dans les communications pédagogiques entre les locuteurs natifs et non-natifs. À cet effet, Paquelin (2004, p. 175) définit la relation entre locuteurs « étayante et contenante » en reprenant les propos de Rogers (1974, p. 116) : « empathie, considération positive inconditionnelle, congruence ». En ce qui concerne la théorie du contrôle de l'incertitude de Gudykunst (1995), qui contient 10 axiomes illustrant les liens entre l'anxiété, l'incertitude, l'ouverture d'esprit/empathie et la communication efficace entre locuteurs natifs et non-natifs, il cite : « Misunderstandings, however, often occur when we communicate with strangers. The vast majority of the time, we interpret strangers' messages using our own frame of reference and they interpret our messages from their frame of reference ». On peut présumer que la compétence herméneutique favorise la gestion et la résolution des malentendus. En effet, si les locuteurs de la plateforme d'apprentissage peuvent accepter l'existence de nouvelles idées ou réalités, il semble qu'une communication efficace, voire pédagogique lors d'une activité d'apprentissage en formation à distance, pourrait prendre place.

« The intercultural dimension is concerned with - helping learners to understand how intercultural interaction takes place, - how social identities are part of all interaction, - how their perceptions of other people and others people's perceptions of them influence the success of communication - how they can find out for themselves more about the people with whom they are communicating » (Byram, Gribkova and Starkey, 2002, p.15).

De plus, selon la théorie du conflit sociocognitif, les interactions pédagogiques et les négociations créent le contenu. Il s'ensuit que les nouvelles idées ou réalités pour un apprenant peuvent s'avérer des connaissances antérieures pour un pair. Les négociations pourraient permettre un apprentissage contextualisé, par ces nouvelles réalités, acquises par le « locuteur négociateur » ouvert à ces nouvelles réalités. Tel que l'axiome 42 de *l'AUM Theory* (Gudykunst, 1995) l'énonce : “An increase in our openness to new information about strangers and our interactions with them will produce an increase in our ability to accurately predict their behavior”. Les caractéristiques personnelles d'ouverture d'esprit et d'empathie d'un apprenant à distance favoriseraient ses constructions et co-constructions d'apprentissages. Le fait de « prédire le comportement » (traduction libre) d'un pair s'avère un nouvel apprentissage et le degré de confiance apparaît favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances. Quant aux malentendus, ils risquent de mieux se gérer et se voir résolus dans un climat de confiance. La plateforme sociocognitive, en permettant de résoudre les conflits par les négociations, peut ainsi favoriser la proximité, la confiance et les apprentissages.

Nous avons identifié les notions de compétences linguistique, para et péries-linguistique dans le cadre des résultats de cette recherche. À cet effet, Gudykunst (1995, p. 41) postule à l'axiome 41: “An increase in our knowledge of strangers' language (dialect, jargon, slang) will produce an increase in our ability to manage our anxiety and an increase in our ability to accurately predict their behavior”. Par ailleurs, nous élaborerons davantage sur la théorie de Gudykunst (1995) à la section 4.2, décrivant la situation interculturelle en formation à distance.

On peut présumer que la connaissance de certaines expressions populaires, des usages sociaux de la langue du cours/programme (codes langagiers) et du registre langagier utilisé, en plus des **contenu et relation**<sup>10</sup> connexes à **l'objet événement-apprentissage** et de la reconnaissance des aspects phonético-prosodiques (rythmes, monèmes, phonèmes, ton, force, quantité, syllabes, groupes, accents, composantes lexicales, silences et hésitations,...), lexicosémantiques et pragmatiques des locuteurs sur la plateforme médiatisée, faciliteraient la compréhension des interactions pédagogiques par les locuteurs à distance natifs et non-natifs.

---

<sup>10</sup> Voir Jacquinot, Geneviève.1996. (co-dir.). *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Paris : CNDP, 138 pages, [ISBN 9782240003904](#) et «[Les NTIC. Écrans du savoir ou écrans au savoir?](#)». In *Outils multimedia et stratégies d'apprentissage du Français Langue étrangère*.

Il faut préciser que les compétences orale, écrites et pragmatiques ou fonctionnelles de la langue du cours/programme favorisent la réussite (succès scolaire, rétention cognitive et hausse de l'autonomie) des apprenants universitaires à distance. Par ailleurs, nous reviendrons sur la compétence dans la langue du cours/programme à la section 4.2.2 de ce chapitre.

#### 4.1.2 Modalité virtuelle et technologies : conception universalisante de transmission des connaissances

Selon Bounoux (1998, p. 39), « Il n'y a que dans la **sémiosphère**<sup>11</sup> que nous pouvons jouer, échafauder des hypothèses, faire des fictions, multiplier **les** mondes alternatifs ou virtuels loin des contingences du monde réel ». En effet, nous croyons que les plateformes médiatisées, particulièrement celles découlant des théories sociocognitives, permettent à la **culture de l'apprenant** de servir **d'outil de médiation** ou de filtrer les « cyber-informations » selon ses besoins, peu importe ses origines linguistiques ou culturelles. L'apprenant va lui-même sélectionner et utiliser les informations dont il a besoin pour construire et co-construire ses connaissances. D'autre part, l'hypertextualité<sup>12</sup> des informations (connexionisme sans culture commune) prohibe la construction de la relation. La culture commune (**l'objet-événement d'apprentissage symbolique ou le signifié**, selon Peirce, 1978, et Le Moigne, 1990, fig. 3.1) ne peut donc être bâtie puisque l'opinion ou la relation s'avère inexistante. Il s'agit alors d'une transmission universalisante des connaissances diffusées selon une théorie éducative technologique systémique (interactivité). Par ailleurs, nous avons vu qu'une plateforme d'apprentissage médiatisée pluriculturelle et francophone, résulte d'une co-construction des connaissances (par les interactions pédagogiques véhiculées selon une théorie éducative sociocognitive ou technologique multimédiatique et cybernétique) et est axée sur la mise en place d'une **culture commune**, nécessitant **relation et contenu**. Or, il apparaît que « les contingences du monde réel » obligent la construction de la culture commune ou de la relation si on veut atteindre l'objectif d'apprentissage. On peut raisonnablement penser qu'une conception universalisante de transmission des connaissances favorise l'apprentissage en rassemblant les personnes apprenantes, natives et non-natives, sur une même plateforme. En effet, rappelons-nous que la **relation**, plus ou moins distante, va gérer le contenu. À ce propos, une personne participante coordonnatrice exemplifie :

<sup>11</sup> Dans le cadre de ce mémoire, nous définirons ce concept comme l'espace sémiotico-sémantique, plus ou moins distant, selon la relation entre les locuteurs le composant, servant à bâtir l'objet-événement symbolique d'apprentissage constituant la culture commune des apprenants à distance.

<sup>12</sup> Bounoux (1998, p. 120) définit l'hypertexte comme « un texte numérisé, devenu indéfiniment combinable et fluide, dont la lecture invite à une navigation non-linéaire, et à l'interpolation de nouvelles écritures ».



« Il y a toutes sortes de choses comme ça qu'on ne voit pas, qu'on ne sait pas [accès aux ordinateurs seulement à certaines heures, par exemple], c'est nous qui soulignons, dont nos collègues dans ces pays-là [certains pays d'Afrique], c'est nous qui soulignons, ne se vantent pas non plus et ne nous demandent pas d'en tenir compte. Donc il faut être vraiment **sensible** et le découvrir tranquillement, ça, et essayer d'en tenir compte le mieux possible dans les échanges pédagogiques ou professionnels qu'on a avec eux » (Dossier A, Modalités des rencontres, référence 4).

La personne coordonnatrice explique combien il est important d'être constamment à l'écoute des apprenants non-natifs à distance résidant dans d'autres pays. Ses propos sont similaires aux concepts d'« empathie et considération positive inconditionnelle » de Paquelin (2004) et « the openness to new information about strangers » de Gudykunst (1995). En effet, Ces personnes apprenantes à distance, tel qu'explicité dans la citation ci-dessus, vivent parfois certaines réalités qui font obstacle à l'évolution de leurs travaux et ils ne s'en vantent guère! Ce qui peut favoriser l'émergence de malentendus, rendant la communication plutôt ambiguë.

Parce que la sémiosphère permet une navigation presque sans limite, il s'avère périlleux d'utiliser les technologies sans co-construction ou délimitation de la culture commune (coupure sémiotique)<sup>13</sup> lorsque les locuteurs veulent rencontrer leurs objectifs pédagogiques. En effet, sans la définition de l'objet-événement d'apprentissage symbolique, la communauté d'apprenants ne bâtit pas sa relation et sans cette dernière, le contenu n'est pas géré. Il en résulte que la plateforme ne peut jouer son rôle pédagogique, toujours selon les théories éducatives socio-cognitivistes, constructivistes et technologiques multimédiatiques. « Le but ultime du réseau n'est pas en effet le message [contenu ou objet d'apprentissage ou signifié], mais la disponibilité du contact : le réseau est d'abord **phatique**<sup>14</sup>, et il n'a pas au fond d'autre finalité : toute son utopie s'épuise à brancher entre eux des correspondants » (Bougnoux, 1998, p. 114). Ce branchement sert de relation et cette dernière gère le contenu, la culture commune ou l'objet-événement d'apprentissage symbolique, créé dans la sémiosphère et délimité par la coupure sémiotique, par l'application des théories éducatives sociocognitivistes, constructivistes ou technologiques multimédiatiques. Car sans cette coupure (sens/signification) réalisée par l'application de ces théories éducatives, on assiste à un contenu technologique systémique, à ce que Jacquinet (1991) appelle interactivité ou à une intelligence connectée (De Kerckhove, 1997) où la personne apprenante travaille seule et non avec la communauté et sans participer à la définition de la culture commune.

<sup>13</sup> (Ibid, p. 119) L'auteur explique le concept de coupure sémiotique en mentionnant que « la sémiosphère se déploie à bonne distance du monde réel; la carte n'est pas le territoire, [...] »

<sup>14</sup> (Ibid, p. 120) Selon Roman Jakobson (1963, p. 138-147), « la fonction phatique désigne tous les opérateurs de contact dans l'interlocution; un message phatique vise d'abord la mise en relation, et l'entretien optimal de celle-ci ».

En somme, les technologies et la modalité virtuelle participent à la conception universalisante de la transmission des connaissances par le cognitivisme-constructivisme ou la technologie multimédiatique qui permettent le branchement de Bounoux (1998, p. 114) en apportant une valeur ajoutée à tous les locuteurs « branchés » : « [...] des intelligence singulières ou des savoir-faire ainsi reliés, il ne peut pas **rien** sortir; que les individus mis en synergie se trouveront grâce au réseau plus riches qu'ils n'y sont entrés » (Bounoux, 1998, p. 114).

#### 4.1.3 Modalité présentielle

En ce qui concerne la modalité présentielle, elle semble importante en formation à distance, lors des conférences téléphoniques ou vidéographiques. Il semble que la modalité visuelle manque parfois en formation à distance, selon les dires de certaines personnes participantes à cette recherche, dont voici un extrait : « [...] parce que la communication non-verbale, tu dois être avec la personne pour être capable de la regarder, to see his behaviour, voir son comportement [...] » (Dossier E, Modalités des rencontres, référence 1). De plus, une autre personne participante ajoute : « En présentiel, c'est sûr que... t'as le visuel, le regard, le sourire... il y a beaucoup de choses que tu peux exprimer par le non-verbal et tes attitudes. À distance, là, c'est plus embêtant » (Dossier C, Modalités des rencontres, référence 2). Cette personne semble croire que la modalité visuelle favorise la communication, car le langage non-verbal démontre les attitudes et valeurs des locuteurs. À distance, à moins de travailler avec une « web-cam » ou en vidéoconférence, l'aspect communicationnel visuel est absent; on peut penser que l'interlocuteur pourrait manquer d'informations pour interpréter l'interaction. Cependant, Bounoux (1998, p.115) énonce que « le contexte et le monde propre du récepteur l'emportent désormais sur la sémantique interne du message ou l'intention de l'émetteur ». De plus, nous croyons que les silences, hésitations, tremblements de voix, prosodiques : rythme, ton, intensité de la voix, lecture entre les lignes,... apportent beaucoup d'informations compensant pour l'absence de la modalité visuelle. Ensuite, les écrits en formation à distance, par le choix des **codes linguistiques** et du **contexte**, peuvent facilement être interprétés sans la modalité présentielle. Enfin, il semble que les compétences herméneutique, linguistique, péries et para-linguistiques peuvent être développées par les modalités visuelle, auditive, verbale et écrite en formation à distance. Or, nous croyons que ces modalités s'exercent autant sur une plateforme d'apprentissage présentielle que virtuelle.

Il est à noter que le mode présentiel peut aussi s'exercer en formation à distance. À titre d'exemple, une personne participante coordonnatrice énonce :

« Pour le projet ABC, on était ici, à la TÉLUQ, sauf qu'on a fait un voyage ou deux, on est allés à Bruxelles ...pour former des délégués d'établissement parce que ...c'est un peu comme central aux pays d'Afrique, puis on est allés au Sénégal à une reprise ou deux pour faire une évaluation du programme, mais je n'ai pas fait le tour des pays, ça c'est fait vraiment à distance » (Dossier A, Modalités des rencontres, référence 1).

La personne coordonnatrice explique que dans le cas de ce projet, elle s'est rendue à Bruxelles et au Sénégal, une ou deux fois, pour former les personnes représentant les établissements d'enseignement et évaluer le programme en présentiel. Cependant, la majorité du projet s'est déroulée à distance. De plus, une personne participante chargée d'encadrement a vécu de nombreuses expériences similaires de formation à distance en mode présentiel outre-mer (dans des pays africains) et en présente les conséquences dans sa pratique tutorale médiatisée :

« [...] c'est ton expérience de vie qui s'enrichit à tous les jours...tu vis des expériences, tu apprends des histoires nouvelles, tu connais des nouvelles réalités auxquelles tu fais référence à l'intérieur de la formation à distance [médiatisée], et inversement [tu vis des expériences sur des plateformes virtuelles auxquelles tu fais référence en formation à distance en présentiel, lors de formations en Afrique, par exemple] » (Dossier C, Modalités des rencontres, référence 6).

Cette personne chargée d'encadrement explique que l'intégration de personnes de différentes cultures dans sa vie personnelle ou professionnelle et le fait de se faire accepter et respecter dans un milieu étranger témoignent de sa motivation à développer sa compétence herméneutique. Comme nous avons vu, il semble que cette dernière se développe dans les modes présentiel et virtuel et que les expériences vécues dans chacun de ces modes complémentent une formation suivie dans un mode unique.

Par ailleurs, on peut se demander si les stéréotypes culturels ne se manifesteraient pas davantage en mode présentiel que sur une plateforme médiatisée. En effet, puisqu' aucune des personnes participantes n'ait mentionné ce concept, nous pouvons nous interroger quant à son influence sur une plateforme pluriculturelle francophone virtuelle. Il se peut aussi que ce concept n'ait pas émergé, vu son absence du canevas et des questionnaires d'entrevues. Il faut préciser qu'Hofstede (1994) explique par les quatre catégories ci-dessous, « identifiées par Inkeles et Levingson vingt ans auparavant, les **dimensions** des différentes cultures [...] qui permettent ainsi d'en définir les aspects qui peuvent être comparés :

- 1 - la distance hiérarchique,
- 2 - le degré d'individualisme ou de collectivisme,
- 3 - le degré de masculinité ou de féminité,
- 4 - le contrôle de l'incertitude »

(<http://www.cnam.fr/lipsor/dso/articles/fiche/hofstede.html>, consulté le 24 juin 2008).

« [...] Le stéréotype entre en action quand, et seulement si, la catégorie est chargée avec des images [représentations mentales] et des jugements sur l'homme Noir, comme musicien, paresseux, superstitieux, etc. Le stéréotype n'est pas en lui-même le cœur du concept. Il opère cependant d'une manière telle qu'il empêche une pensée différenciée sur le concept » (Powers and Ellison, 1995).

Soit le cas de la première catégorie, nous avons déjà abordé le concept de distance hiérarchique à la première section du premier chapitre, en abordant les théories éducatives académiques. Soulignons que Labov (1966) postule qu'une distance sociale (distance hiérarchique) peut avoir des effets semblables à ceux de la distance géographique sur la langue communicationnelle ou pragmatique (véhiculaire). Nous reviendrons sur cette théorie éducative et le concept de distance hiérarchique à la section 4.3.4, *Utilisation des théories éducatives contemporaines et singularité culturelle*.

#### 4.1.4 Pertinence ou nécessité d'une compétence communicationnelle en Formation à Distance

Nous croyons que la compétence communicationnelle en formation à distance soutient le développement de la compétence herméneutique. Nous avons vu que cette dernière aide à l'interprétation des signes comme des éléments symboliques culturels. Nous pouvons présumer que ces éléments font partie du contexte et aident donc à comprendre, à divers degrés, les interactions de la plateforme d'apprentissage.

Enfin, comme annoncé, un tableau récapitulatif de cette section 4.1, résumera les points essentiels à la situation communicationnelle sur la plateforme pluriculturelle francophone médiatisée.

**Tableau 4.1**  
Principaux points à retenir

- Dans le cadre de cette recherche, on pourrait définir la relation par un **sentiment de confiance mutuelle** ou un **rapport de motivation** et le contenu par **la culture commune**.
- La co-construction de la **culture commune** nécessite **une relation et un contenu** ou interactions. Sans interactions, il n'y a pas d'opinion, pas de négociation ou de relation. Et sans relation, seul une transmission de contenu a lieu. Il n'y a alors qu'interactivité : pas de possibilité de mise en place de culture commune sur la plateforme médiatisée pluriculturelle et francophone.
- En dépit d'une langue commune sur une plateforme, les capacités herméneutiques, linguistiques, péri et para-linguistiques s'avèrent toujours pertinentes pour l'interprétation des interactions entre locuteurs natifs et non-natifs.
- L'ouverture d'esprit et l'empathie favorisent une communication efficace, voire, pédagogique entre locuteurs natifs et non-natifs et participe au règlement des malentendus issus de la situation communicationnelle médiatisée.
- Les technologies et la modalité virtuelle participent à la conception universalisante de la transmission des connaissances par le cognitivisme-constructivisme ou la technologie multimédiatique.
- La modalité présentielle existe en formation à distance : la voix de l'interlocuteur lors d'une téléconférence, la vision de l'interlocuteur lors d'une vidéoconférence ou la présence d'un formateur sur le terrain, formateur géré par l'établissement universitaire outremer, par exemple. On peut alors se retrouver en présence de locuteurs natifs et non-natifs. Selon les dires de certaines personnes participantes expérimentées dans ce type de formation à distance, les mêmes théories éducatives (sociocognitivistes et constructivistes) s'exercent pour atteindre les objectifs d'apprentissage.
- Selon Hofstede (1994), le concept de distance hiérarchique représente une des quatre catégories de stéréotypes mesurant les dimensions culturelles. Cette distance peut être quantifiée par un indice. Nous croyons que les interactions entre locuteurs natifs et non-natifs sont influencées par cette distance et que la modalité présentielle augmente cette catégorie de stéréotypes culturels. La théorie éducative académiste, en donnant tout le contrôle de l'apprentissage à l'enseignant, peut expliquer cette particularité culturelle de la situation communicationnelle.
- La compétence communicationnelle en formation à distance soutient le développement de la compétence herméneutique. Cette dernière aide à l'interprétation des signes comme des éléments symboliques. Il apparaît que ceux-ci font partie de la situation communicationnelle et contribuent à la compréhension des interactions sur la plateforme d'apprentissage médiatisée pluriculturelle et francophone.

#### 4.2 Situation interculturelle en Formation à distance

Byram et Fleming (1998, p. 8) définissent les **locuteurs interculturels** comme des personnes qui peuvent “establish a relationship between their own and the other cultures, to mediate and explain differences – and ultimately to accept that difference and see the common humanity beneath it”. Selon une personne participante à notre recherche, la situation interculturelle varie selon les motivations et les attitudes des apprenants. “[...] intercultural communication, it’s communicating with someone and keeping in mind that this person comes from a different culture and has different values and beliefs » (Dossier E, Définitions, référence 8). En effet, si les personnes apprenantes de la plateforme établissent des liens et recourent à leurs propres valeurs et à celles des autres, une culture commune émergera de cette situation interculturelle :

« L’ouverture, l’intérêt, autant que possible, le non-jugement ou autant que possible, le voir passer, le jugement, quand il vient. Essayer de ne pas succomber...tu ne joues pas avec des valeurs ...pas de préjugés...je pense que c’est ça la chose la plus importante, préjuger le moins possible, d’être ouvert à ce

qui

##### 4.2.1 Malentendus et compétence interculturelle

Nous avons vu que les malentendus et l’intersubjectivité (interprétation et diversité des images/représentations mentales symboliques) démontrent la situation interculturelle. En effet, l’intersubjectivité découle de la conception symbolique des **objets-événements d’apprentissage** négociés sur la plateforme. “People share a general conceptualising capacity regardless of what differences they may have in conceptual systems” (Lakoff, 1987). Il semble que la **compétence herméneutique** produira une différence entre le conflit et la résolution du malentendu. En effet, sachant que le malentendu germe lorsque les locuteurs communiquent dans l’illusion de se comprendre et que la diversité des concepts symboliques explique l’intersubjectivité, il apparaît qu’en plus des compétences linguistiques, la capacité herméneutique que le locuteur exerce produira la différence entre le règlement ou une simple gestion du malentendu. « Both alinguistic and linguistic aspects of the development of intercultural competence in telecollaboration have been investigated to draw instructional implications” (Belz, 2002, 2003).

#### 4.2.1.1 Capacité herméneutique et règlement des malentendus interculturels

En ce qui concerne la capacité herméneutique, la **théorie de l'iceberg**, dont les composantes sont présentées au tableau 4.2 ci-dessous, résume les aspects culturels mesurables, sous la forme d'indices proposés par Hofstede (1994), et soumis à la section 4.1.3, page 59 du présent document. En effet, il semble que même ceux qui **échappent à la perception immédiate** peuvent être calculés, suite à une analyse de discours ou de la rhétorique des interactions de la plateforme médiatisée pluriculturelle et francophone, par un logiciel chiffrant les concordances sémiotiques, (*Key Word in Context* (KWIC), concordancing software, [http://www.chs.nihon-u.ac.jp/eng\\_dpt/tukamoto/kwic\\_e.html](http://www.chs.nihon-u.ac.jp/eng_dpt/tukamoto/kwic_e.html), consulté le 24 juin 2008, ou les cooccurrences synonymiques *Latent System Analysis* (LSA), outil d'analyse morphologique répertorié à l'adresse : [www.11lsa.colorado.edu](http://www.11lsa.colorado.edu), consulté le 24 juin 2008)<sup>15</sup> en attribuant une valeur numérique à ces mots ou expressions synonymes ou à valeur synonymique et représentant des concepts symboliques divers pouvant expliciter certains malentendus générés par la situation interculturelle.

**Tableau 4.2**

«L'iceberg» - un concept de culture selon l'AFS Intercultural Programmes Inc. (1984), *AFS Orientation Handbook*, New York, Vol. 4, p. 14.

#### **Perception immédiate**

- arts
- littérature
- théâtre
- musique classique
- musique populaire
- danses folkloriques
- jeux
- art culinaire
- tenue vestimentaire

<sup>15</sup> «La mise en évidence de liens synonymiques par la méthode des cooccurrences compte deux étapes. Au cours de la première, l'exploration autour d'un pôle précis au sein de l'unité contextuelle de la phrase révélera une première série de cooccurrents. La seconde phase consiste alors à rechercher les phrases où une ou plusieurs de ces formes apparaissent sans le pôle initial. Au nouvel échantillon de texte ainsi défini, on applique une deuxième fois le calcul des cooccurrences qui rend compte de phénomènes cooccurrentiels autour des premières collocations. Cette réitération du calcul, qui revient donc à chercher les cooccurrents des cooccurrents d'un pôle donné, permet de discerner par leurs similarités distributionnelles, certaines formes synonymes dans le corpus» (<http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicométrica/jadt/jadt2000/pdf/78/78.pdf>, consulté le 24 juin 2008).

### Échappe à la perception immédiate

- notion de modestie
- conception de la beauté
- idéaux relatifs à l'éducation des enfants
- règles de bienséance
- cosmologie
- rapports avec les animaux
- modes de relations supérieurs/subalternes
- définition du péché
- séduction
- notion de ce qui est juste
- incitations au travail
- notions de leadership
- rythme de travail
- prise de décision en groupe
- conception de la propreté
- attitudes par rapport aux personnes à charge
- théorie de la maladie
- résolution des conflits
- conception de la mobilité
- façon de regarder
- rôle par rapport à la position selon l'âge, le sexe, l'activité professionnelle, la parenté, etc.
- définition de la démence
- amitié
- perception de «soi»
- modes de perception visuelle
- langage corporel
- expressions du visage
- notions de la logique et de la validité
- gestion des émotions
- modes conversationnels dans divers contextes sociaux
- conception du passé et de l'avenir
- organisation du temps
- préférence pour la compétition ou la coopération
- degré d'interaction sociale
- notions d'adolescence
- arrangement de l'espace physique, etc.

La même méthode pourrait s'exercer en mesurant certaines des composantes de la théorie de l'iceberg, classés sémantiquement ou chiffrés par un indice numéroté, des quatre compétences interculturelles de Byram (2000) : "(A) interest in knowing other people's way of life and introducing one's own culture to others, (B) ability to change perspective, (C) knowledge about



one's own and others culture for intercultural communication and (D) knowledge about intercultural communication processes". On pourrait trianguler les résultats indiciaires de Hofstede (1994) et ceux des compétences de Byram (2000) pour confirmer ou infirmer, sur un continuum bipolaire, la crédibilité de la compétence herméneutique, mesurée par des éléments théoriques de l'iceberg (tabl. 4.2).

Il est à noter que nous avons introduit les Savoirs de Byram (1997) dans notre grille d'analyse des entrevues. Rappelons que les résultats ont montré que ce sont les théories sociocognitivistes et constructivistes qui favorisent la communication pédagogique médiatisée pluriculturelle et francophone. En effet, selon notre analyse sémiotico-sémantique (app. D), 62 énoncés sur un total de 294 ou 21% des énoncés, réfèrent à cet élément de la grille. (On peut considérer ce résultat comme important lorsqu'on sait que le second élément, modalités des rencontres, contient 32 énoncés sur 294 ou près de 11% du total des éléments de la grille).

Il s'avère que Byram & alii. (2002) recommandent des procédés d'enseignement et d'apprentissage dirigés plutôt vers le cognitivisme-constructivisme en mentionnant favoriser le développement de nouvelles attitudes, d'habiletés et de la pensée critique (traduction libre). On peut penser que ces dernières augmentent suite aux interactions et négociations des apprenants à distance sur la plateforme pluriculturelle et francophone en classe ou médiatisée :

“The issues which need to be given priority are not the acquisition of more knowledge about a country or countries, but how to organize the classroom and classroom processes to enable learners to develop new attitudes (savoir être), new skills (savoir apprendre/faire and savoir comprendre) and new critical awareness (savoir s'engager)”.

Nous croyons que l'influence des théories éducatives n'élimine pas totalement les effets du modèle de Byram (2000) sur la gestion et le règlement des malentendus interculturels, étant donné sa similitude avec certains axiomes de la théorie du contrôle de l'anxiété, (*AUM Theory*), de Gudykunst (1995). En l'occurrence, nous reviendrons à cette dernière théorie à la section 4.2.3 de ce rapport. Quant aux compétences herméneutiques, linguistiques, péries et paralinguistiques, nous croyons qu'elles jouent leurs rôles dans les situations communicationnelle et interculturelle en formation à distance. En effet, « [...] Ability to learn has several components, such as language and communication awareness; general phonetic skills; study skills; and heuristic skills” (Council of Europe 2001, pp.106f). Il s'ensuit que la **relation** de Jacquinot (1991) et les **interactions pédagogiques** et négociations des théories éducatives

sociocognitivistes et constructivistes expriment l'opinion de la communauté d'apprenants en co-construisant la culture commune. Et nous croyons que ces interactions démontrent la capacité (la capacité partielle ou l'incapacité) herméneutique et que cette habileté à interpréter les signes comme éléments symboliques culturels renseigne sur le degré d'ouverture, d'empathie face aux autres et à soi-même.

« Learners must first become familiar with what it means to be part of their own culture and by exploring their own culture (by discussing the values, expectations, traditions, customs, and rituals they unconsciously take part in) before they are ready to reflect upon the values, expectations, and traditions of others with a higher degree of intellectual objectivity” (Straub, 1999).

Dans le cadre de cette recherche, alors que nous pourrions comparer le malentendu relié à la situation communicationnelle au malentendu phonétique ou relié aux aspects phonético-prosodiques, nous pourrions associer le malentendu interculturel, au malentendu sémantique. Nous verrons à la section 4.3 comment le malentendu pragmatique ou fonctionnel, relié aux règles comportementales et discursives culturelles, peut s'apparenter au malentendu pédagogique. Nous pourrions mieux comprendre l'impact de ces trois dimensions du malentendu interculturel sur les compétences herméneutique, linguistique et interculturelle de Byram (1997) et comment elle interviennent sur l'apprentissage.

D'autre part, nous avons vu que le malentendu sémantique (sect. 3.3.2) tient toujours compte du contexte, que la communication soit verbale ou non. À ce sujet, une personne participante déclare : « [...] malentendu interculturel...malentendu, c'est, à mon point de vue, c'est une incompréhension qu'on découvre en cours de route, on découvre à un moment donné qu'on ne s'est pas compris sur un sujet donné... » (Dossier C, définitions, référence 6). Or, la compétence herméneutique s'avère aussi pertinente en contexte verbal qu'en contexte non-verbal. De plus, la plateforme médiatisée sociocognitiviste et constructiviste, pluriculturelle et francophone, permet aux locuteurs de s'exprimer selon leurs propres besoins. Si on tient compte du fait que les communications pédagogiques en communauté se déroulent de plus en plus de façon médiatisée et textuelle, on comprend l'importance de la compétence herméneutique en mode non-verbal. Par ailleurs, si on compare le non-verbal au mode virtuel et le verbal au mode présentiel (rappelez-vous : nous avons dit que les conférences téléphoniques constituaient une communication en mode présentiel), il s'ensuit que cette compétence herméneutique prend toute son importance en situation communicationnelle médiatisée ou virtuelle pour la gestion et le

règlements des conflits cognitifs et des divers types de malentendus (pour définir la culture commune et favoriser la réussite des apprenants de la communauté virtuelle pluriculturelle et francophone). À ce propos, une personne apprenante participante indique : “To me, what is more important for communication is the implicit, it’s what we don’t see. That’s what will help us understand the other people and be able to have communication with them” (Dossier E, Cultures “high-context et low-context”, référence 1). La personne apprenante à distance non-native explique que le contexte culturel riche en implicites, comme les contextes culturels chinois, coréens et japonais, est très différent d’un contexte culturel pauvre en implicite, tel que les contextes culturels nord-américain et nord-européen<sup>16</sup>. Toujours selon cette même personne, les valeurs qu’on ne voit pas, valeurs implicites ou concepts qui **échappent à la perception immédiate**, sont celles qui priment. En l’occurrence, l’incompréhension ou la mauvaise interprétation de ces valeurs peut occasionner l’émergence de malentendus ou de conflits cognitifs ou relationnels avec des individus issus de contexte culturel différent. Par ailleurs, il s’avère que les cultures riches en implicites abondent.

En ce qui concerne avec les compétences linguistiques, péries et para-linguistiques, nous enchaînons avec les forces phonético-prosodique, sémantique et pragmatique, composantes de la capacité herméneutique.

#### 4.2.2 Compétences orale, écrite et fonctionnelle de la langue française, langue communicationnelle du cours/programme

Tel que nous l’avons vu au tableau 2.1, sur un total de cinq personnes participantes, trois sont d’origine francophone : la personne chargée d’encadrement, la personne coordonnatrice et une personne apprenante non-native. En ce qui concerne les deux autres personnes étudiantes, l’une d’elle est de langue première hispanique et l’autre déclare parler le grec à titre de langue maternelle, mais utiliser la langue anglaise comme langue première. Soit le cas de cette dernière, elle s’exprime en français comme troisième langue. Cependant, il semble que les trois personnes apprenantes à distance non-natives poursuivent le même programme de deuxième cycle en Formation à distance à la TÉLUQ-UQAM. À ce propos, la personne coordonnatrice déclare : « Je sais qu’il nous est arrivé de devoir retourner des étudiants [québécois francophones] ou des

---

<sup>16</sup> Voir les tendances culturelles latines ou anglo-saxonnes de Gauthey, Franck et Xardel, Dominique (dir. publ.) 1990. *Le management interculturel*, Paris, Presses Universitaires de France. Collection Que sais-je ?

devoirs demandant à des étudiants de quitter [le programme ou reprendre certains travaux] parce que, vraiment, au niveau de la langue, on n'arrivait pas à se comprendre » (Dossier A, Connaissance de la langue du cours/programme, référence 5). La personne coordonnatrice explique que même des étudiants natifs ont dû quitter des programmes ou reprendre certains travaux parce que leur connaissance écrite de la langue française ne correspondait pas aux critères de production des travaux ou examens :

« Alors notre limite, entre autres, au niveau de la langue, c'est d'être capable de se comprendre [...] on a eu des étudiants québécois francophones qui écrivaient tellement mal qu'on arrivait même pas à comprendre ce qu'ils voulaient dire. C'est exactement la même chose [que lorsque des personnes apprenantes à distance non-natives, francophones ou non, expérimentent des difficultés d'expression écrite francophone ]» (Dossier A, connaissance de la langue du cours/programme, référence 5).

D'autre part, nous avons vu que les cinq personnes participantes s'accordent sur le fait que les personnes apprenantes à distance natives et non-natives doivent suivre les mêmes cours, selon des consignes identiques.

« [...] parce qu'il y a un examen d'entrée, quelque chose pour les personnes qui n'ont pas la langue française [...] bon, s'ils ont passé cette étape-là, j pense que c'est tout, s'il est capable [de comprendre le français verbal et rédiger], c'est nous qui soulignons, faut pas...s'il [apprenant à distance non-natif], n'a pas de problème par rapport à la langue, à la rédaction des textes, tout ça... » (Dossier D, connaissance de la langue/programme, référence 5).

La personne apprenante à distance non-native croit que les apprenants à distance non-natifs comprenant le français verbalement et capables de rédiger dans cette langue « peuvent joindre le groupe natifs d'apprenants ». (Dossier D, Connaissance de la langue/programme, référence 5).

D'autre part, la personne participante B déclare : « ...j pense que la [méconnaissance de la langue] ça serait le premier obstacle des malentendus... » (Dossier B, Connaissance de la langue, référence 6). Cette personne apprenante à distance non-native semble croire que mis à part la connaissance de la langue communicationnelle, fonctionnelle ou **véhiculaire** du cours/programme à distance, peu de malentendus interviennent entre les locuteurs natifs et non-natifs : « [La langue], c'est l'unité première par rapport à l'enseignement, au cours...si y' a un obstacle ou quoi, ça peut arriver même dans le milieu francophone... moi je viens de France, c'est ça, c'est sûr qu'entendre un québécois parler, c'est ...y'a vraiment des ratés... » (Dossier B,

Connaissance de la langue, référence 7). La même personne apprenante à distance non-native explique qu'en dépit du fait que les français de France et les québécois parlent français, certains aspects phonético-prosodiques, lexico-sémantiques et pragmatiques font en sorte que deux personnes issues chacune de ces milieux peuvent ne pas se comprendre malgré le fait qu'ils parlent la même langue. « Les petits ratés, c'est là qu'on va apprendre à comprendre le sens des mots comme on n'est pas habitués » (Dossier B, Connaissance de la langue, référence 4).

À noter qu'elle fait allusion au malentendu sémantique dont nous avons traité à la section 3.3.2. En effet, elle croit que les ratés entre les français de France et les québécois leur permettent d'apprendre et comprendre de nouvelles réalités liées aux expressions, allusions, usages sociaux-culturels et registres langagiers de la langue française. « Ce sont les pratiques qui constituent les langues » (Calvet, 1999, p.15). Il apparaît que même l'humour contient des éléments culturels :

« Oui, l'humour, là, je commence à en avoir par exemple, même en conférence téléphonique, ça fait du bien de rigoler, mais j'ai pas capté [entendu], c'est nous qui soulignons, la chose qui faisait rire, tu vois, donc des fois, y'a même des ratés même dans l'humour, quoi, faut comprendre, ça appartient aussi, l'humour, c'est un phénomène marqué culturellement » (Dossier B, connaissance de la langue du cours/programme, référence).

La personne apprenante à distance non-native explique que même lors des blagues, une personne originaire d'une culture différente, mais de même langue première, par exemple, son cas d'apprenante à distance non-native originaire de France, de langue première française et immigrante au Québec depuis deux ans, peut ne pas comprendre la blague, puisque les réalités liées aux expressions, allusions, usages sociaux-culturels ou registres langagiers du Québec francophone ne sont pas toujours les mêmes qu'en France. À cet effet, la même personne apprenante ajoute : « Moi j'apprends à préciser quelque chose » (Dossier B, Connaissance de la langue/programme, référence 8). En effet, elle affirme que le fait d'être d'origine française et de vivre au Québec lui porte à préciser sa pensée, à tenter d'utiliser le mot **juste** ou l'expression qui sied le mieux au concept qu'elle veut exprimer. Il semble que Sapir (1921, p.267) se joindrait à sa façon de voir en ce qui concerne les mots et concepts d'une langue : « Les langages sont pour nous plus que de simples systèmes de communication de la pensée; ils sont comme des vêtements invisibles qui entourent notre pensée et donnent une forme précise à sa représentation symbolique ».

Ce qui conduit aux propos des apprenantes à distance non-natives et d'origine langagière première différente que francophone. « Et peut-être la difficulté que j'ai rencontrée, c'est de vite placer les mots dans la structure d'une phrase ou bien le sens des mots, qui pour moi, [d'origine langagière hispanique], signifiaient une chose, mais en français, la signification était autre » (Dossier D, Connaissance de la langue du cours/programme, référence 5). Cette personne apprenante à distance non-native explique qu'elle ne comprend pas toujours le sens des mots en français dans le contexte du concept exprimé et qu'ainsi, elle n'arrive pas toujours saisir la structure de cette phrase (française). Selon elle, c'est ce qui fait qu'elle n'en comprend pas la signification. En effet, elle affirme que dans cette situation, elle ne peut même pas traduire le concept exprimé par cette phrase française dans sa langue première (espagnole). « De telles différences montrent clairement qu'une langue retient de la réalité tel ou tel aspect qui lui paraît pertinent, et non pas tel autre, qui au contraire semblera pertinent à une autre langue donnée. Les **signifiés** ne sont donc pas entièrement **parallèles et identiques** aux **référénts** auxquels ils correspondent » (Touratier, 2000, p.37). Peut-être que ceci explique pourquoi la personne apprenante à distance d'origine linguistique première anglophone s'exclame ainsi : « Mais je suis mieux dans l'écrit que dans le parler » (Dossier E, Connaissance de la langue du cours/programme, référence 3). Elle croit que sa compétence écrite est supérieure à sa compétence verbale, en ce qui a trait à la langue française, sa troisième langue. Elle explicite ce sentiment par les outils qu'elle utilise : « Oui, ça m'aide beaucoup, je l'utilise [le logiciel Antidote] et quand j'écris quelque chose qui doit être parfaitement correct, je demande à un collègue francophone de le corriger » (Dossier E, Connaissance de la langue du cours/programme, référence 4). En plus d'utiliser le logiciel *Antidote* lorsqu'elle écrit en français, sa troisième langue, cette personne apprenante à distance non-native demande l'aide d'un collègue francophone. Elle avoue devoir se concentrer lors qu'elle transige en français, que ce soit lors des interactions relatives au cours à distance ou dans le cadre de son travail à temps plein. « Il y a toutes sortes de choses à regarder avant d'écrire et envoyer quelque chose en français » (Dossier E, Connaissance de la langue du cours/programme, référence 2). En effet, elle confirme que la complexité de la langue française fait en sorte que l'auteur d'une lettre, courriel ou autre production écrite doive vérifier plusieurs points [genre, orthographe, structures grammaticale, syntaxique, sémantique, ponctuation, marqueurs sociaux, registre langagier,...] avant de remettre son travail. Par ailleurs, elle confie que lors des interactions sur une plateforme d'apprentissage médiatisée, pluriculturelle et francophone, « la compréhension des concepts, il n'y a pas de problème, car on a le temps de regarder, chercher les mots [dans le dictionnaire] si on ne comprend pas quelque chose... non, je pense qu'il n'y a pas de problème avec les médias,

wiki, blogue, discussion et tout ça » (Dossier E, Connaissance de la langue du cours/programme, référence 1).

Enfin, Bleton (2001, p.13, figures 15-16) démontre bien la compréhension des concepts dans une langue seconde ou étrangère :

« [...] la méconnaissance de la langue, l'allemand, n'est pas toujours (souvent ?) un obstacle à la compréhension. [...] Nous sommes beaucoup plus du côté du mot que de l'image pourtant, la barrière linguistique devrait ici être maximale [locuteurs germanophone et non-germanophone]. Si elle ne l'est pas, et pire encore, si elle ne l'est pas de façon égale pour les deux cas, ce serait bien la démonstration de la force sémantique [...] ou de l'organisation textuelle des propos]».

#### 4.2.3 Sentiment de confiance, théorie de la réduction de l'anxiété de Gudykunst (1995) et gestion des malentendus.

Nous avons vu à la section 4.1.1 que la théorie de Gudykunst (1995) de la gestion et contrôle de l'anxiété et de l'incertitude, *Anxiety/Uncertainty Management, (AUM) Theory*, postule que l'empathie, voire le sentiment de confiance, l'attention ou le concept de **mindfulness** et la motivation, permettent de **communiquer efficacement** avec les personnes non-natives et de mieux comprendre le rôle des cultures dans la vision du monde.<sup>17</sup> De plus, d'autres auteurs se joignent à Gudykunst : "...learners were encouraged to take on the role of the foreigners so that they might gain insight into the values and meanings of the foreign culture" (Byram & Morgan, 1994). À cet effet, la personne coordonnatrice en Formation à distance corrobore :

Et j'ai travaillé avec des étudiants hispanophones, latino-américains et lusophones, portugais, au Brésil; au Costa-Rica, en espagnol, au Chili, donc, j'ai eu l'occasion de... beaucoup l'occasion d'être dans des situations pas toujours claires... moi je ne parlais pas bien la langue espagnole, eux ne parlaient pas bien le français et on parlait une langue assez amochée, maganée... on n'était pas toujours sûrs de s'être toujours bien compris, mais on laissait toujours des portes ouvertes... » (Dossier A, *AUM Theory*, référence 1).

La personne coordonnatrice raconte qu'elle a travaillé avec des personnes issues de diverses origines linguistiques et culturelles. Elle précise que les communications n'étaient pas toujours claires, parfois ambiguës, mais le fait de « laisser des portes ouvertes » augmentait le

<sup>17</sup> Nous croyons que le fait de comprendre le rôle de la culture dans la vision du monde favorise le développement de la compétence interculturelle, et, de ce fait, la lecture et l'interprétation des signes herméneutiques.

sentiment de confiance envers l'autre. La gestion et la résolution des malentendus ne pouvaient qu'en bénéficier. Ensuite, elle ajoute que le fait

« [...] de ne pas se lancer aussi, dans mon cas en tout cas, dans des grandes discussions au niveau conceptuel, d'en rester à des choses assez simples, assez simples en fait, et pour ce qui est des aspects plus conceptuels, c'était carrément d'utiliser de la traduction parce que c'est trop dangereux, à mon avis, d'être mal compris ou mal se comprendre quand on embarque dans des discussions plus philosophiques, si tu veux, alors on utilisait à ce moment-là, vraiment, un traducteur professionnel ou quelqu'un de la place qui maîtrisait très bien les deux langues » (Dossier A, *AUM Theory*, référence 2).

La personne participante A explique que pendant la durée du projet ABC, un traducteur professionnel était engagé, lors de discussion concernant des aspects conceptuels. En effet, sachant que les conflits affectifs, reliés aux relations interpersonnelles, ou conflits cognitifs, reliés au contexte, ne peuvent être évités sauf en augmentant le sentiment de confiance mutuelle entre les locuteurs natifs et non-natifs, le traducteur professionnel, « quelqu'un de la place qui maîtrisait très bien les deux langues » (Dossier A, *AUM Theory*, référence 2) en l'occurrence, les deux visions du monde, selon l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949), intervenait dans les relations entre les deux établissements. Par ailleurs, l'axiome 44 de l' (*AUM*) *Theory* de Gudykunst (1995, p. 42) stipule : « An increase in our awareness of the perspectives strangers use to interpret our messages (and the perspectives strangers use to transmit their messages to us) will produce an increase in our ability to accurately predict their behavior”.<sup>18</sup>

Il apparaît que cette même personne participante vit le sentiment d'empathie, de confiance et de **mindfulness** postulé par Gudykunst (1995) : « Mon profil, c'est un profil d'intérêt pour les autres, je suis intéressé aux gens, j'aime les gens, je trouve les gens intéressants, donc, n'importe qui, qui aurait un profil semblable à ça ... j'essaie de ne pas projeter, d'être ouvert » (Dossier A, *AUM Theory*, référence 3). La personne coordonnatrice explique que selon elle, un profil interculturel se définit simplement « par un intérêt général pour les autres et d'aimer les gens sans les cataloguer selon les stéréotypes » (Dossier A, *AUM Theory*, référence 4). Il semble que la prise de risques (gestion de l'anxiété), l'empathie, la confiance, l'ouverture d'esprit, l'attention et le **mindfulness**, font partie de cet amour des gens pour éviter de prendre assises sur les stéréotypes culturels lorsqu'on veut communiquer efficacement avec eux. Les conflits cognitifs, affectifs et les malentendus diminuent sans ces stéréotypes et le contexte

---

<sup>18</sup> Boundary condition : This axiom only holds when our anxiety and uncertainty are between our minimum and maximum thresholds (Gudykunst, 1995, p.42).



s'avère propice à la négociation et aux ajustements mutuels, postulés par les théories éducatives sociocognitivistes et constructivistes. «Because stereotypes are never accurate when applied to an individual, our predictions are inaccurate and our communication, therefore, is likely to be effective» (Gudykunst, 1995 p. 13).

Par ailleurs, le concept de **langage intérieur** de Vygotsky (1978), postule la transformation des processus mentaux en mots et l'élaboration des concepts pour résoudre une problématique ou agir sur le monde. Or, selon nous, ces concepts, voire, cette vision du monde, sont développés par la **culture ou la collectivité** dans les relations médiatisés par le langage (langue). C'est ce qui explique les malentendus : la vision du monde diversifiée et exprimée par la diversité des aspects phonético-prosodiques, lexico-sémantiques et pragmatiques du langage (langue)<sup>19</sup>. En l'occurrence, « le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique » (Saussure, 1967, p.99).

« Dès qu'on le voit venir, dès qu'on voit qu'il y a une difficulté, c'est immédiatement de l'examiner et de voir ce qu'on fait avec et de le voir en partenariat, parce que ce n'est pas nous qui avons toutes les ressources nécessairement, ils en ont des ressources chez-eux... ces gens-là fonctionnent dans le reste du monde même s'ils parlent portugais chez-eux, fait qu'ils ne parlent pas juste en portugais à l'année longue, pis avec le reste du monde, pis les chiliens, en espagnol, non plus,... les mauriciens, non plus,... donc, même nous, on parle pas toujours en français,... il y a des moments donnés, on s'exprime en anglais dans certains cas, bon. C'est la même chose. Donc, c'est de se faire confiance » (Dossier A, *AUM Theory*, référence 5).

La personne coordonnatrice explique que selon elle, la gestion des conflits ou malentendus se pratique en équipe, afin d'optimiser la disponibilité des ressources pour les ajustements et les négociations précédant l'identification et la mise en place des solutions. En faisant confiance aux interlocuteurs non-natifs, ils trouveront eux-mêmes comment résoudre la problématique selon leur propre contexte. Le sentiment de **confiance** octroie l'**autonomie** aux apprenants à distance (natifs et non-natifs) pour qu'ils puissent régler leurs problèmes en fonction de leurs besoins, de ce qui se passe chez-eux. Ce respect de l'autonomie augmente les sentiments de confiance, d'ouverture et de **mindfulness** envers la personne elle-même, mais aussi, envers l'interlocuteur (axiome 44, p. 72). Ainsi, malgré les malentendus ou conflits, la communication efficace s'exerce. Il apparaît, selon la personne coordonnatrice participante, que ce climat de

---

<sup>19</sup> Voir Whorf, Benjamin-Lee. 1949. *Four articles on metalinguistics*, Washington.

confiance, d'ouverture et de **mindfulness**, encourage la franchise en augmentant la **communication efficace** entre deux cultures, collectivités ou **visions du monde**.

« [...] moi, j'ai jamais connu des gens qui ont été offusqués parce que, simplement, parce que je ne savais pas ou parce que je ne comprenais pas une tradition ou une manière de faire...jamais! À la condition que j'aie l'honnêteté pis l'humilité de dire : je ne le savais pas...veuillez m'excuser. Je suis désolé. C'est arrivé très, très peu souvent. Très, très peu souvent » (Dossier A, *AUM Theory*, référence 6).

Il semble qu'un climat de confiance privilégie le règlement de malentendus. Sans cette confiance, naissent anxiété et incertitude, ce qui rend la communication ambiguë, voire conflictuelle.

« On a peut-être fait des gaffes, pis on ne l'a jamais su, remarque, mais là, ça ne nous regarde plus...ça regarde la sécurité de l'autre qui n'a pas été capable ou il n'a pas trouvé moyen ou il n'a pas trouvé ça important de nous le dire...je trouve ça dommage, parce que, en fait, on apprend beaucoup en s'ajustant de cette façon-là, mutuellement, en se disant : Ben ça, ça ne se fait pas chez-nous, ce n'est pas une manière de faire » (Dossier A, *AUM Theory*, référence 7).

La personne coordonnatrice fait référence à l'ouverture d'esprit et à une communication efficace entre les locuteurs afin de **négoier des ajustements** pour gérer ou régler des conflits ou malentendus. « Donc, c'est d'être clair par rapport à nos limites, de les afficher le plus rapidement possible dans la mesure où c'est nécessaire, de façon à ne pas créer d'attentes » (Dossier A, *AUM Theory*, référence 8). Par ailleurs, l'axiome 40 de l'*(AUM) Theory* encourage l'acquisition de connaissances relatives aux cultures des locuteurs non-natifs : « An increase in our understanding of the stocks of knowledge of the groups of which strangers are members will produce an increase in our ability to manage our anxiety and our ability to accurately predict their behavior »<sup>20</sup> (Gudykunst, 1995, p.41).

Il est à noter que la personne apprenante à distance non-native de langue première hispanique, insiste aussi sur le versant émotif de l'*AUM Theory*. En effet, elle essaie de développer le sentiment de confiance dans sa relation avec son interlocuteur non-natif, en vérifiant si ce dernier comprend bien le concept qu'elle tente d'exprimer et identifier, « ce qu'il ressent, ce qu'il pense, et essayer aussi de faire le feed-back, lui donner une rétroaction» en ajoutant la dimension dialogique interpersonnelle (volet affectif et concept de *mindfulness*) aux

<sup>20</sup> Boundary condition : This axiom only holds when we are **mindfull** (Gudykunst, 1995, p.41)

connaissances (volet cognitif). Ensuite, cette personne participante ajoute, en se référant aux personnes chargées d'encadrement au deuxième cycle en Formation à distance à la TÉLUQ-UQAM, « ils [chargés d'encadrement] sont ouverts d'esprit pour accueillir les autres, ça, c'est fondamental si tu parles d'interculturalisme, d'être ouvert à l'autre, de l'accueillir...pourquoi ne pas tolérer les différences? » (Dossier D, *AUM Theory*, référence 1). Elle croit que cette attitude d'ouverture favorise le sentiment de confiance, et ce dernier, la tolérance face aux différences.

Il semble qu'en climat d'anxiété ou d'incertitude, selon la personne participante E, de langue première anglaise, la personne apprenante non-native, ayant alors peu de confiance et d'assurance, peut demander des précisions, nécessiter des répétitions ou fuir la situation d'émergence de conflits cognitif et relationnel. Cependant, les malentendus risquent d'émerger.

« [...] ils ne comprennent pas, ils peuvent répondre par une question : « Que voulez-vous dire? Je ne comprends pas? » ou peut-être, ils vont essayer de clarifier ce qu'ils ont entendu, par exemple : « Est-ce que vous voulez dire que... » sinon, peut-être la communication va arrêter complètement : « Je dois partir maintenant, ok, à bientôt! » (Dossier E, *AUM Theory*, référence 3).

Elle-même avoue manquer de confiance ou d'assurance en ce qui concerne sa capacité expressive verbale française : « [...] mon manque de vocabulaire, la perte de confiance que j'ai quand je parle français » (Dossier E, *AUM Theory*, référence 4). La personne apprenante à distance non-native raconte que son manque de vocabulaire français occasionne sa perte de confiance en elle-même lorsqu'elle parle cette langue et peut favoriser de l'anxiété. Par ailleurs, elle renchérit : « Si je parle français avec mes collègues ou avec des étudiants, si je donne des renseignements, si je le parle chaque jour, je le parle couramment, mais maintenant, ça fait un peu de temps que je n'ai pas parlé français et je vois que j'hésite à dire les choses » (Dossier E, *AUM Theory*, référence 4). La personne apprenante à distance non-native d'origine anglophone explique que lorsqu'elle passe un certain temps sans parler français, elle hésite davantage lorsqu'arrive le temps d'exprimer verbalement ses idées dans cette langue, comme lors d'une conférence téléphonique, par exemple. Il faut comprendre que la langue française s'avère être sa troisième langue : « je me sentais pas très à l'aise à cause de la langue...je ne pouvais pas m'exprimer comme je voulais, alors j'ai hésité de participer même quand j'étais présente » (Dossier E, *AUM Theory*, référence 5). Cependant elle ajoute : « Je pense que s'il y avait d'autres personnes dans ma situation, ce serait moins stressant » (Dossier E, *AUM Theory*, référence 6). Cette personne participante croit que si elle s'était trouvée dans la même situation avec d'autres apprenants à distance non-natifs, son anxiété aurait diminué, puisque cela aurait « créer une

confiance » (Dossier E, *AUM Theory*, référence 6). Elle pense donc que le sentiment de confiance aide l'apprenant non-natif à s'exprimer. Nous pensons qu'elle a raison puisque ce climat de confiance minimise les malentendus en favorisant un climat de discussion, selon la théorie du conflit sociocognitif. Le fait d'échanger sur ses inquiétudes favoriserait l'émergence de solutions et réduirait le climat d'anxiété (Gudykunst, 1995). Elle résume sa situation ainsi : « S'il n'y a pas de problème technique, je pense qu'il n'y a pas de problème, même pour la langue...si je dois choisir une chose, ce serait l'expression [verbale]» (Dossier E, *AUM Theory*, référence 7). Elle semble penser que mis à part les difficultés techniques, les apprenants à distance non-natifs de langue première différente que le français, langue du cours/programme, n'ont que des problèmes d'expression verbale sur des plateformes d'apprentissage à distance ou en présentiel. Selon elle, les capacités de compréhension seraient plus grandes que celles reliées à l'expression. « Quand on comprend des choses comme ça dans chaque culture, on peut éviter les malentendus parce qu'on peut se dire : je sais pourquoi il a réagi comme ça, dans son pays, c'est une pratique de faire ça » (Dossier E, *AUM Theory*, référence 7). L'axiome 44 que nous avons vu évoque cette situation.

En somme, on peut raisonnablement penser que le sentiment de confiance et les connaissances des cultures différentes aide à diminuer et gérer les conflits ou malentendus. On peut alors concevoir que la représentation symbolique ou l'image mentale reliée au concept exprimé (signifié ou objet) se construit par le **rôle de médiation ou de filtre que prend la culture** du locuteur entre ses caractéristiques personnelles, son environnement et sa culture, selon la théorie socio-historique et culturelle de Vygotsky (1978). C'est ce que nous élaborerons à la section 4.3, traitant de la situation pédagogique en formation à distance. En attendant, voyons le tableau récapitulatif des points principaux de la section 4.2.

#### 4.2.4 Pertinence ou nécessité d'une compétence interculturelle en Formation à distance

Nous avons souligné que la situation interculturelle en formation à distance génère des malentendus linguistiques et **herméneutiques**. Il semble que les deux types de malentendus interculturels tiennent une importance pertinente dans leur gestion et résolution, quant à la **création de la culture commune**, essentielle à une **communication efficace** (utile à l'apprentissage). D'ailleurs, en considérant une plateforme d'apprentissage médiatisée pluriculturelle et francophone, on peut présumer que la culture commune émerge sous la forme d'objectifs pédagogiques. Il s'ensuit qu'une communication pédagogique médiatisée **efficace**

pourrait se définir par la capacité de lecture des signes herméneutiques et linguistiques des interactions entre locuteurs natifs et non-natifs, sur une plateforme découlant d'une théorie éducative sociocognitiviste et constructiviste et favorisant le développement des **versants affectif et cognitif** de ces interactions pour faciliter la réussite (succès scolaire, rétention cognitive, hausse de l'autonomie) des apprenants à distance.

Enfin, le tableau ci-dessous récapitule les principaux points de la section 4.2.

**Tableau 4.3**  
Principaux points à retenir

- La capacité herméneutique se définit par la capacité de lecture des signes comme éléments symboliques culturels. Les capacités de compréhension ou d'interprétation et d'expression de ces signes permettent d'évaluer les forces phonético-prosodique (reconnaissance des accents, rythmes et phonèmes), sémantique (sens/signification des énoncés/concepts dans leur contexte) et pragmatique (évaluation de la fonctionnalité ou du pragmatisme des concepts inclus dans les interactions).
- La capacité herméneutique englobe les capacités linguistiques, para, péri-linguistiques et alinguistiques des concepts communiqués, interprétés ou compris, verbalement, par écrit, par la gestuelle ou comportementaux, en présentiel ou sur une plateforme médiatisée.
- La capacité herméneutique tient compte des versants émotif et cognitif des interactions. En effet, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'attention et le concept de **mindfulness** de Gudykunst (1995) et l'acquisition de connaissances/réalités relatives à diverses cultures, en plus des langues alliées à ces cultures, s'avèrent pertinentes dans les interactions pédagogiques (négociations et ajustements) et permettent de contrôler l'anxiété découlant de la situation de locuteur non-natif ou de locuteur différent ou étranger.
- L'union de la capacité de lecture ou d'interprétation et d'expression des concepts et de la mise en œuvre d'une théorie éducative sociocognitiviste et constructiviste (ou multimédiatique avec interactions de philosophie constructiviste) reflète la communication pédagogique médiatisée.
- La capacité d'expression (verbale/écrite) serait plus pauvre que celle relative à la compréhension des concepts pour un apprenant à distance non-natif de langue première autre que le français, langue communicationnelle du cours/programme.

#### 4.3 Situation pédagogique en formation à distance

Les résultats de notre recherche (app. D) montrent l'influence majeure de l'application des théories éducatives sociocognitives sur l'apprentissage. Par exemple, une personne participante, coordonnatrice, raconte :

« On a besoin d'un professeur pour mettre en place des conditions, mettre en place un contexte, mettre en place un dispositif. Le reste, ça appartient à l'apprenant d'apprendre! [...] Puis on avait un échange entre [chaque délégué d'établissement universitaire outremer francophone du projet ABC], c'est nous qui soulignons, le professeur [...] et moi, coordonnateur, puis on échangeait sur les problèmes, ou les problématiques, les questions qu'ils pouvaient avoir. C'était simple! On utilisait le téléphone! » (Dossier A, Théories socio-cognitives, référence 15).

La personne coordonnatrice raconte que pendant la durée du projet ABC entre des apprenants à distance universitaires de divers pays, des exemples frappants de contextualisation des apprentissages et d'ajustements selon les besoins de ces apprenants ont eu lieu. Par exemple, les livres et cahiers des cours, ne pouvant être distribués par le service postal argentin, la distribution a été réalisée lors de la livraison des boissons gazeuses et de bière, ces dernières fonctionnant très bien dans ce pays. Les apprenants argentins ont donc reçu leurs contenus de cours écrits livrés par les camions de bière! Ensuite, ces personnes, un professeur de la TÉLUQ-UQAM et la personne coordonnatrice ont réalisé jusqu'à quatre-vingt-dix (90) audioconférences annuellement pour échanger et répondre aux questions des personnes étudiantes des divers pays membres de ce projet. Le professeur et la personne coordonnatrice ont donc agi à titre de personnes modératrices, comme le recommandent les théories éducatives sociocognitives, en mettant en place le dispositif d'apprentissage et fournissant les ressources. Les apprenants ont eu à construire et co-construire leurs apprentissages dans leur propre contexte. Il semble que lorsqu'on leur donne les conditions, les ressources et qu'on leur fait assez confiance pour leur donner leur autonomie, ils résolvent leurs problématiques et leur apprentissage (contextualisé) n'en est que plus **ancré**<sup>21</sup>. « La langue, les échanges entre nous aussi, parce que, je reviendrai là-dessus, c'est souvent là qu'ils vont proposer leurs solutions si on leur laisse la chance et qu'on réfléchit ensemble, ils ont des solutions à leur propre contexte» (Dossier A, Théories sociocognitives, référence 19). Rappelons que la théorie socioculturelle et historique

<sup>21</sup> Voir (Bertrand, 1998, pp. 128-164), Brown, Ash, Rutherford, Nakagawa, Gordon et Campione. 1993. "Distributed Expertise In The Classroom", in G. Salomon, ed., *Distributed Cognitions: Psychological And Educational Considerations*, Cambridge: Cambridge University Press, p.188-228 et Brown, Collins et Duguid.1989. "Situating cognition and the culture of learning". *Educational Researcher*, vol. 18, no 1, p. 32-42, consulté le 20 février 2007 de : <http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/JohnBrown.html>.

vygotskyenne postule que la culture **filtre** les informations nécessaires, parmi les caractéristiques personnelles de l'apprenant (archétype psychologique, style cognitif, modalités d'apprentissage : visuelle, auditive et kinesthésique et caractéristiques émotionnelles et affectives), son environnement et sa culture, et lui permet de trouver les solutions correspondant à son propre contexte ou ses besoins.

« ...c'est dans les échanges qu'ils vont avoir entre eux [apprenants natifs et non-natifs], qu'il va y avoir meilleure compréhension, des découvertes [nouvelles réalités], de l'information, ...c'est à travers ça [échanges, négociations, interactions], que l'information va circuler puis que les adaptations, je dirais, les prises en compte des différences [apprentissage contextualisé et cognitions situées et distribuées] vont se faire » (Dossier A, Théories sociocognitives, référence 20).

#### 4.3.1 Malentendus et compétence pédagogique

D'abord, rappelons Bertrand (1998, p. 16) : « Les théories psychocognitives [...] portent essentiellement sur les didactiques constructivistes conçues à partir de la psychologie de l'apprentissage. Les théories sociocognitives s'intéressent tout particulièrement à l'impact des facteurs culturels et sociaux sur l'apprentissage ». De plus, l'auteur ajoute que les théories technologiques modélisent les interactions. C'est ce que nous avons vu au premier chapitre. Nous qualifierons l'emploi de ces théories de **communication pédagogique**. D'autre part, nous verrons à la section 4.3.3, ce qui advient des théories académiques, toujours dans le cadre de ce mémoire.

Nous avons défini le malentendu pragmatique comme celui se référant aux règles comportementales et discursives culturelles. En effet, nous avons vu qu'un même événement pouvait générer des comportements différents selon les cultures. Nous pourrions mettre en pratique les points de repère d'Honor (1997), (tableau 3.2, p. 49), pour gérer et solutionner ces malentendus pragmatiques. De plus, nous avons insisté sur les théories cognitivistes et constructivistes, dans le but de représenter les résultats de cette recherche. Il s'ensuit que nous définissons la compétence pédagogique comme l'emploi de ces théories sur les plateformes d'apprentissage universitaire, francophone, pluriculturelle et à distance en vue d'une **communication pédagogique**. En outre, nous avons clairement énoncé que les mêmes résultats s'appliquent indépendamment du fait que les locuteurs soient natifs ou non-natifs. Soulignons que le cognitivisme, le constructivisme, la gestion de l'anxiété envers les locuteurs non-natifs (*AUM Theory* de Gudykunst, 1995), la compréhension et l'expression des concepts dans la langue

communicationnelle du cours/programme et la formation à distance laissent place à l'autonomie, l'ouverture d'esprit, et à l'attention ou le **mindfulness** (*AUM Theory*, 1995). Il s'avère donc logique que les types de plateforme pédagogique découlent des théories éducatives cognitivistes et constructivistes, représentés par les deux (2) prochains extraits ci-dessous.

« Au début, j'étais, probablement par insécurité, plus interventionniste, i.e. que je préparais à l'avance des exposés qui prenaient un peu trop de place, je pense, à l'intérieur des séminaires, alors que maintenant, je laisse beaucoup plus la parole aux étudiants, et je les laisse davantage interagir et j'essaie de provoquer plus des questionnements que d'intervenir moi-même, c'est peut-être un progrès que j'ai fait au cours de mes 8 années » (Dossier C, théories sociocognitives, référence 6).

La personne chargée d'encadrement agit dorénavant comme une personne modératrice, tel que le recommandent les théories sociocognitivistes. Elle affirme laisser place aux dyades entre les personnes apprenantes à distance. En ce qui concerne l'évaluation, elle déclare s'arrêter au processus d'apprentissage en plus du résultat. « Il faut quand même que j'arrive à comprendre sa pensée pour pouvoir en discuter, quoi, et...passer à travers tout le processus d'évaluation, puisque veux, veux pas, ça fait partie du cours » (Dossier C, théories sociocognitives, référence 11). Elle permet donc aux personnes apprenantes de négocier avec elle, contrairement à ce que postulent les théories académiques, par exemple. Elle explique qu'elle a parfois demandé à certaines personnes apprenantes, natives et non-natives, de reprendre leur travail.

« [...] donc, ça m'est arrivé de demander à des gens... autant pour des québécois que pour des gens d'origine... d'autre origine culturelle, de fournir un effort additionnel pour préciser leur pensée ou de ...d'améliorer...oups, tu vois, c'est un terme qui comprend cette valeur [jugements, stéréotypes], c'est nous qui soulignons, ...de rendre la structure de leur document plus compréhensible, pour moi, en tout cas, tout en le restant pour eux... et j'ai invité les gens à me proposer...des fois c'était...des fois y'a des gens qui ont...tu le vois dans leur façon d'écrire, ils ont une structure mentale complètement différente de la tienne, quoi,...pour qu'on puisse se rejoindre au niveau de la compréhension » (Dossier C, théories sociocognitives, référence 12).

En l'occurrence, la capacité d'expression écrite dans la langue communicationnelle du cours/programme prend ici toute son importance. Si la capacité de compréhension des concepts communiqués, verbalement et non-verbalement, peut s'accomplir par des habiletés linguistiques et herméneutiques, il n'en demeure pas moins que la capacité d'expression écrite ou de rédaction, quant à elle, exige des habiletés cognitives linguistiques, paralinguistiques (connaissances des allusions, expressions,...) et péries-linguistiques (mise en page,...) précises. D'ailleurs, nous



avons déjà mentionné que les capacités expressives, particulièrement celles reliées à l'écriture, s'avèrent plus complexes pour les apprenants à distance, natifs et non-natifs. Comme quoi les processus mentaux varieraient selon les individus et non selon les cultures. À ce propos, la personne chargée d'encadrement s'interroge :

«Je ne le sais pas, c'est peut-être... l'origine nationale a peut-être pas d'influence sur ...il n'y a pas de lien direct avec la structure de raisonnement chez certaines personnes ou dans le fond, la facilité à construire un raisonnement avec une méthode cartésienne, comme on la connaît, parce que ça doit arriver autant avec des québécois qu'avec des non-québécois. C'est assez étonnant, mais c'est ça » (Dossier C, théories sociocognitives, référence 13).

Il apparaît que l'utilisation d'une méthode cartésienne pour raisonner ou structurer un texte écrit ne dépendrait pas de la culture de l'individu, mais bien de l'individu, de ses processus mentaux et habiletés cognitives. D'autre part, cette même personne participante avoue avoir « des échanges plus fréquents que d'habitude [échanges plus fréquents avec les personnes apprenantes non-natives qu'avec les personnes apprenantes natives] » (Dossier C, théories sociocognitives, référence 14).

En somme, l'utilisation des théories éducatives cognitivistes-constructivistes, par les **interactions**, négociations, ajustements et surtout, la mise en place d'une **culture commune** (Honor, 1997), contribuent à la gestion et à la résolution des malentendus :

« Par téléphone, à l'oral, dans les courriels, de la même façon en essayant de toujours être simple, clair et synthétique dans mes courriels, en ne faisant pas de longs monologues par écrit, ni à l'oral, en étant le plus simple possible et en vérifiant et en les invitant à me revenir si ce que je dis n'est pas clair ou si ce que je dis n'est pas suffisant ou ainsi de suite... donc c'est ... la plus part du temps, ce qui s'établit, c'est un dialogue avec l'étudiant, c'est très rare qu'il y a juste un message-aller ou un message-retour et que ça finit là » (Dossier A, Théories sociocognitives, référence 5)...

La personne coordonnatrice favorise le dialogue et la négociation avec les apprenants. De plus, elle mentionne qu'elle fera les ajustements nécessaires, le cas échéant. L'apprenant est au centre de l'interaction. La personne coordonnatrice agit comme modérateur et se concentre pour découvrir les besoins de l'apprenant et lui apporter les ressources adéquates à son bien-être et à sa réussite (rétention cognitive, hausse de l'autonomie et succès scolaire).

#### 4.3.2 Aspects didactiques et expérientiels des personnes modératrices ou enseignantes et apprenantes sur une plateforme à distance universitaire et pluriculturelle

En ce qui concerne les personnes tenant le rôle de personnes modératrices sur les plateformes pluriculturelle, universitaire, francophone et à distance, la personne coordonnatrice raconte qu'elle travaille en formation à distance à l'international depuis dix-huit ans. Elle nous révèle une partie de son cheminement professionnel en expliquant son rôle de coordonnateur dans le cadre d'un projet interuniversitaire auquel cinq établissements d'origine culturelles et linguistiques variées, en plus de la TÉLUQ-UQAM, ont participé pendant cinq ans. «[...] avec l'université Cheik Antar Diop de Dakar au Sénégal, l'université de l'île Maurice, l'université catholique pontificale du Chili, l'université nationale à distance du Costa-Rica, l'université fédérale du Matto Grosso au Brésil » (Dossier A, Aspects didactiques, référence 1).

En outre, elle compare le travail des personnes déléguées de l'université du Matto Grosso au Brésil, à celui des personnes représentantes de la TÉLUQ-UQAM.

« Donc, ils faisaient la même job que nous, intégrer...cependant eux, à l'université fédérale du Matto Grosso, un peu comme on est actuellement avec l'UQAM. OK, donc, ils avaient leur autonomie, et leur tâche était de proposer de la formation à distance, tant à travers les cours de l'université, qu'une formation continue par exemple, partout dans la province du Matto Grosso... je crois qu'ils avaient cinq ou six centres installés dans des capitales régionales, si tu veux, là, dans la province du Matto Grosso » (Dossier A, Aspects didactiques, référence 2).

On peut penser que cette personne participante, par son rôle de personne modératrice sur cette plateforme à distance pluriculturelle pendant cinq ans, son expérience professionnelle et son cheminement académique<sup>22</sup>, a fait preuve d'ouverture pendant les négociations et de mindfulness ou d'attention pour effectuer les ajustements nécessaires à la mise en œuvre de la culture commune. Par exemple, elle explique que « les étudiants brésiliens pouvaient faire leurs travaux en portugais et les faire traduire par quelqu'un, chez-eux, sur place » (Dossier A, Aspects didactiques, référence 6).

Soulignons que chacune des diverses personnes déléguées des cinq établissements universitaires, selon la théorie sociocognitive, socio-historique et socioculturelle de Vygotsky (1978), exprimaient leurs idées en sélectionnant les mots exprimant les concepts reflétant leurs

<sup>22</sup> Pendant l'entrevue, réalisée en décembre 2007, la personne coordonnatrice a confirmé avoir réalisé un certificat en animation à l'université Laval et une maîtrise en andragogie à l'université de Montréal.

besoins. Il faut préciser que les cinq contextes, différents les uns des autres, nécessitaient une **communication efficace** soutenue par une plateforme pédagogique empreinte de socio-cognitivism-constructivisme. Il semble que pareille expérience ait enrichi cette personne participante. D'emblée, elle poursuit en racontant un autre mandat :

« J'étais professeur d'anglais et de français dans un collège privé tenu par des frères canadiens à Abidjan en Côte d'Ivoire. Et ensuite j'étais animateur d'un comité antituberculeux au Burkina Faso. J'ai remis sur pied un comité de lutte contre la tuberculose au Burkina Faso. [...] L'idée pour moi, c'était de remettre en place un comité qui veille à mettre sur pied des équipes, à supporter des équipes et à leur trouver des moyens pour faire le tour du pays...des moyens financiers, des moyens de transport, c'était vraiment de remettre en place une équipe nationale, si tu veux, qui s'occupe de donner le support pour que les gens et les infirmiers soient formés pour aller dans les campagnes et un peu partout » (Dossier A, Aspects didactiques, référence 3).

Il faut préciser que les théories éducatives sociocognitivistes et constructivistes recommandent que la personne modératrice fournisse les ressources matérielles, humaines et technologiques aux personnes apprenantes et qu'elle agisse en retrait pendant les interactions.

Toujours dans le cadre de son cheminement professionnel, la personne coordonnatrice ajoute qu'elle a vécu avec six personnes apprenantes à distance argentines qui sont venues en stage à la TÉLUQ-UQAM pendant 6 mois dans les années 90 :

« On a eu des argentins à un moment donné qui sont venus faire un stage de 6 mois ici à Montréal pour apprendre c'était quoi la Formation à distance dans les années 90. Ils étaient six, ils ont passé six mois, ils ont fait le tour de la TÉLUQ, ils sont allés dans tous les services, ils ont fait de la conception de cours et tout ça » (Dossier A, Aspects didactiques, référence 4).

Enfin, on peut croire cette personne participante lorsqu'elle affirme : « On fait le cours tel qu'on est habitué de le faire [comme lorsqu'on conçoit un cours pour les personnes apprenantes natives], tel qu'on le conçoit normalement, comme on conçoit un bon cours, je dirais, si on parle de cours ». (Dossier A, Aspects didactiques, référence 5). Les ajustements, lorsqu'il y a lieu, toujours selon les théories sociocognitives, ont lieu par la suite, en conservant les mêmes objectifs et les mêmes consignes. Par ailleurs, la personne chargée d'encadrement mentionne qu'elle utilise des méthodes de travail similaires, indépendamment du fait que ses apprenants soient natifs ou non. «J pense que je l'ai fait aussi de la même façon quand j'avais juste des québécois et quand j'avais pas juste des québécois » (Dossier C, Aspects didactiques, référence 1). Cependant, elle explique qu'en ce qui concerne les **concepts** qu'elle présente, elle s'interroge

davantage sur la compréhension des personnes apprenantes non-natives que sur celle des personnes natives. Elle ajoute : « Peut-être que je suis plus attentive à m'assurer de me faire bien comprendre des étudiants qui sont d'origine différente » (Dossier C, Aspects didactiques, référence 2). Les hypothèses du langage intérieur de Vygotsky que nous avons vue au tableau 1.1 et de Sapir-Whorf (1949), expliquée en introduction, pourraient être un premier pas d'explication de la réaction de la personne chargée d'encadrement.

En ce qui concerne les personnes apprenantes à distance non-natives, certaines comparent leurs expériences en formation à distance universitaire entre l'établissement de leur pays d'origine et la TÉLUQ-UQAM.

D'abord, la personne participante B déclare : « J'ai fait une crise avec la France...et ça c'était très mal passé [les cours en FAD] (Dossier B, Aspects expérientiels, référence 1). En effet, le lecteur peut réviser la citation référant à celle-ci dans la section 1.1 : (Dossier B, Théories éducatives contemporaines, référence 3). Il s'ensuit que cette apprenante n'a pas pu recevoir son diplôme de fin de programme, ayant été refusée à l'examen en présentiel, en France, alors qu'elle demeurait au Québec et qu'elle était arrivée en retard. Disons tout de suite que les **ajustements** dont on parle dans les théories socio-cognitivistes et constructivistes n'ont pas été pratiqués dans cette situation, laquelle semble découler plutôt de l'application d'un modèle académique où le système hiérarchique domine. Nous y reviendrons dans la prochaine section.

Par ailleurs, la personne participante D explique avoir de la difficulté en rédaction écrite française. D'origine linguistique hispanique, elle souligne les soutiens métacognitif et socio-affectif reçus par un professeur de la TÉLUQ-UQAM.

« Par exemple, quand j'ai eu de la difficulté avec la grammaire en français, c'est le professeur qui m'a aidé à bien comprendre, à structurer la phrase [...] je me suis sentie très bien accueillie, très bien supportée émotivement et ça, c'est pour moi, une chose, très, très valide, valable, importante » (Dossier D, Aspects expérientiels, référence 2).

Elle souligne que ses expériences en formation à distance universitaire ont été positives autant en Argentine, son pays d'origine, qu'à la TÉLUQ-UQAM :

« Vraiment, il n'y a pas beaucoup de différences, parce que pour les deux, les cours, je les ai reçus à la maison, le matériel écrit pour lire... il y a un guide pour les étudiants de comment se préparer avant de commencer de faire les activités,

les travaux pratiques ... c'est la même chose pour la TÉLUQ, les autres et l'université de Cordoba... et après, il y a des situations, dans mon cas, des situations cliniques à résoudre, des situations bioéthiques [sciences de la santé], etc...que tu dois résoudre, selon le matériel bibliographique que tu as reçu avant. Et ça, c'est qualifié avec un autre [chargé d'encadrement]. C'est la même chose qu'à la TÉLUQ. (Dossier D, Aspects expérientiels, référence 3).

Selon ses dires, on peut penser que l'université de Cordoba utilise aussi parfois des méthodes pédagogiques découlant des théories sociocognitivistes et constructivistes et qu'elles favorisent son apprentissage.

En ce qui concerne la personne participante E, elle produit son mémoire de maîtrise. Elle suit ce programme à temps partiel puisqu'elle travaille à temps plein. La TÉLUQ-UQAM lui permet ces ajustements : « Je m'occupe des projets internationaux, des programmes crédités du soir [...] je suis embarrassée...ça fait 8 ans, vraiment, à temps partiel...j'ai pris un cours chaque session, mais j'ai reporté des cours des fois » (Dossier E, Aspects expérientiels, référence 2).

Enfin, la personne coordonnatrice, personne participante A, raconte que plusieurs personnes apprenantes à distance non-natives ont obtenu des postes plus intéressants dans leur pays respectif grâce aux programmes qu'elles ont suivis à la TÉLUQ-UQAM :

« [...] les gens sont devenus responsables de toutes les technologies de Formation à distance à l'Île Maurice, des personnes qui sont devenues directeurs du service de Formation à distance au Chili, puis un ancien étudiant qui a pris comme adjoints des gens qui avaient fait, comme lui, la maîtrise ou le DESS, toutes sortes de choses comme ça. Au Sénégal, on a des exemples, au Chili... on a des exemples chez chacun de nos partenaires...que des gens ont pu profiter de la formation qu'ils ont reçue chez-nous pour la faire valoir et se faire valoir et obtenir des postes vraiment plus intéressants qu'autrement...que ce qu'ils auraient eu autrement » (Dossier A, Aspects expérientiels, référence 1).

On peut penser que les plateformes à distance pluriculturelles employant des modèles pédagogiques et découlant de théories éducatives sociocognitivistes-constructivistes, ont favorisé la réussite (succès scolaire, rétention cognitive et hausse de l'autonomie), mais aussi, la rencontre d'objectifs de nature différente qu'académique. À titre d'exemple : développer la capacité d'interagir et de négocier pour l'obtention d'une promotion professionnelle.

#### 4.3.3 Utilisation des théories éducatives contemporaines et singularité culturelle

En premier lieu, nous avons vu à la section 1.1 que le concept de distance hiérarchique pouvait s'associer avec ceux définissant les théories éducatives académiques. D'ailleurs, nous avons signalé au lecteur, à la section 4.1.3, que nous aborderions ce sujet dans la présente section.

Hofstede (1997) définit ainsi le concept de distance hiérarchique : “Power distance refers to the extent to which less powerful members expect and accept unequal power distribution within a culture”. Pour être en ligne avec les dires de la personne participante B, apprenante à distance d'origines culturelle et linguistique française et francophone, nous avons relié ses affirmations avec les concepts éducatifs théoriques académiques. (Le lecteur intéressé peut réviser certains énoncés de la personne participante B et ces théories éducatives en révisant la section 1.1).

Pour mieux comprendre la relation « personne enseignante-personne apprenante » dans une culture à haut indice de distance hiérarchique, il faut savoir que « Hofstede claims that high Power Distance countries tend to have centralized political power and exhibit tall hierarchies in organizations with large differences in salary and status [...] **Teachers possess wisdom and are automatically esteemed**. Inequalities are expected, and may even be desired” (ibid). Selon la même source, p. 29, la France a un indice hiérarchique de 68<sup>23</sup>.

Sachant que les enseignants possèdent la sagesse et sont respectés (traduction libre), on peut penser que cet indice hiérarchique français et les traditions socio-historiques justifient l'application des théories académiques dans cette culture. Rappelons que les théories académiques s'appuient sur les contenus et que ceux-ci « existent en soi [...] » (Bertrand, 1998, p. 15).

Il apparaît que la personne participante B constate des différences majeures d'emploi des théories éducatives dans les milieux de la formation à distance française et québécoise de la TÉLUQ-UQAM : « ...les études ont toujours été quelque chose d'inaccessible, de froid ... on ne peut pas étudier sans sanction, sans transpirer, sans souffrir...c'était vraiment peu sain [...] mais

---

<sup>23</sup> À titre comparatif, le Canada détient 39 alors que la Malaisie, pays possédant l'indice de distance hiérarchique le plus grand selon cette grille, atteint le résultat de 104.

là, maintenant, [à la TÉLUQ-UQAM], c'est une bénédiction! » (Dossier B, théories éducatives, référence 10).

Cette même personne apprenante rappelle l'incident qui lui a occasionné la perte de son diplôme :

« [...] c'est ça, c'est en écrasant l'étudiant... je sais pas comment ils voient ça, mais avec ce que j'ai vécu en France [lorsqu'elle est arrivée pour faire son examen, en retard, en classe présentielle, en France, alors qu'elle habitait au Québec et qu'elle suivait un programme à distance avec un établissement français], c'est tellement, je te dis...c'est comme s'ils voulaient pénaliser l'étudiant, ne lui donner aucune chance! » (Dossier B, Théories éducatives, référence 10).

On peut présumer que ni les négociations, ni la proximité ne sont favorisées dans cette culture. De plus, elle explique qu'en France, en manquant un contrôle, la personne apprenante perd son année et sa bourse :

« ...mais les étudiants faisaient des dépressions à cause des surcharges de travail, [...] les contrôles, les notes, c'était super stressant, on avait trop peur ... si tu rates ton année, t'as plus de bourse! T'as pas assez travaillé en plus à côté [travail à temps partiel rémunéré]. En tout cas, c'était pas agréable d'étudier, quoi! » (Dossier B, théories éducatives, référence 11).

Il apparaît que dans cette culture, l'accent est mis sur les règles, traditions et contenus. En effet, aucune mention ne porte sur l'évaluation du processus d'apprentissage. De plus, la personne participante B insiste sur la réussite du contrôle pour l'obtention du diplôme et de la bourse. Enfin, l'absence de négociation démontre la prédominance des contenus, contrairement aux théories personnalistes, sociales, cognitivistes-constructivistes et technologiques multimédiatiques.

En outre, il s'avère intéressant de constater que l'indice de distance hiérarchique de l'Argentine (pays d'origine de la personne participante D), toujours selon Hofstede (2001, p.30), s'élève à 81 et que la personne apprenante à distance non-native, participante D démontre, par ses propos, dont voici un extrait, que les théories cognitivistes-constructivistes ne sont guère mises en application dans son pays. En effet, elle mentionne que l'apprentissage par les pairs et l'apprentissage collaboratif ne se pratiquent pas à cause de l'absence de la modalité asynchrone. En fait, les personnes apprenantes à distance sont habituées de travailler ensemble et en même temps et «...les rapports, c'est plus professeur-élèves ... c'est plus comme ça » (Dossier D, Théories éducatives, référence 1). On pourrait se demander si cette **incapacité technologique** de modalité synchrone ne serait pas davantage le résultat d'une **tradition** socioculturelle, où la

personne enseignante détient le contrôle, plutôt que de laisser le contrôle de l'apprentissage aux personnes étudiantes à distance, en leur permettant d'interagir ensemble sur une plateforme synchrone. En somme, bien que la modalité asynchrone permette les interactions, il semble que les personnes apprenantes argentines interagissent uniquement avec la personne enseignante.

#### 4.3.4. Pertinence ou nécessité d'une compétence pédagogique en Formation à distance

Il semble bien que les théories éducatives sociocognitives, particulièrement celle de Vygotsky (1978), nommée théorie socioculturelle et socio-historique, en faisant référence aux artefacts culturels transportant l'information à travers les **générations** et **l'hypothèse du langage intérieur** qui postule que les interactions stimulent la cognition par les informations transmises par le langage/langue, permettent une communication médiatisée pédagogique, indépendamment du fait que les locuteurs soient natifs ou non-natifs. Voici donc les principaux points que nous retenons quant à la définition d'une communication pédagogique sur une plateforme universitaire médiatisée, pluriculturelle et francophone.

**Tableau 4.4**  
Principaux points à retenir

- Selon les théories sociocognitives, la personne enseignante agit à titre de personne **modératrice** en fournissant les ressources matérielles, humaines et technologiques aux personnes apprenantes. De plus, elle s'assure de présenter tous les objets-événements d'apprentissage en variant les modalités et designs pédagogiques selon les types de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles) à acquérir. Ensuite, elle sélectionne et conçoit le matériel didactique en reliant les nouvelles connaissances aux connaissances antérieures des personnes apprenantes et en les répartissant dans le temps. Enfin, elle laisse les personnes étudiantes interagir entre elles afin qu'elles résolvent leurs problématiques réelles, issues de leurs propres contextes, **sans égard au fait qu'elles soient natives ou non-natives**. Par le dispositif d'apprentissage ainsi mis en place, la personne étudiante à distance **contextualisera son apprentissage**.
- En l'occurrence, la théorie sociocognitive, socio-historique et socioculturelle de Vygotsky (1978) postule que la culture de la personne apprenante filtre, parmi son environnement, sa culture et ses propres caractéristiques personnelles, les éléments des interactions de la plateforme, pertinents à la résolution des tâches ou des problèmes relatifs au contexte ou à sa situation.



- Sapir (1921, p.265), prédécesseur de Vygotsky (1934, 1978), énonce que « le langage est la forme d'art la plus puissante et la plus étendue que nous connaissons, c'est le travail gigantesque et anonyme des générations inconscientes ». On peut présumer que l'hypothèse du langage intérieur de Vygotsky (1934, 1978) corrobore l'énoncé de Sapir (1921, p.265). Le fait que la culture se transmette par les artefacts peut laisser présager que la langue joue un rôle similaire.
- La culture ou la collectivité de la personne apprenante, le contexte des interactions et les codes linguistiques permettront à la personne apprenante à distance d'identifier les informations nécessaires à combler ses besoins et à résoudre ses problématiques, **qu'elle soit native ou non-native.**
- Une **communication pédagogique et efficace**, selon les résultats de cette recherche, découle de l'application des théories éducatives énumérées ci-dessus, car elles favorisent la **création de la culture commune**, essentielle à une **communication efficace** (utile à l'apprentissage). Une communication pédagogique médiatisée **efficace** pourrait se définir par le développement de la capacité de lecture des signes herméneutiques et linguistiques.
- Ce sont les **interactions** de Jacquinet (1991), le **mindfulness** de Gudykunst (1995) et l'**autonomie** des personnes apprenantes, exercée grâce au **retrait de la personne modératrice**, recommandé par les théories sociocognitives, qui rendent possible l'application des théories éducatives décrites ci-dessus. Le **mindfulness** de Gudykunst (1995) se pratique par les locuteurs natifs et non-natifs lorsqu'ils se concentrent sur les **codes linguistiques** et le **contexte** des interactions sur la plateforme pluriculturelle et francophone médiatisée.
- Les codes linguistiques de chaque apprenant leur ont été enseignés par leur culture ou collectivité. De là origine sa propre sélection d'informations pertinentes au règlement de ses problématiques, d'où les rôles de retrait partiel de la personne modératrice ou enseignante à l'intérieur du dispositif de formation à distance.
- La culture commune facilite la résolution des **malentendus**. Les communications verbale et non-verbale s'avèrent aussi pertinentes l'une que l'autre pour cette résolution de conflit, affectif ou cognitif. La lecture ou l'interprétation des signes, reflet de la **capacité herméneutique**, accroît la possibilité de mise en place de **culture commune** et de **résolution ou gestion des malentendus**, qu'ils soient phonétique, sémantique ou pragmatique.
- Les situations communicationnelle, interculturelle et pédagogique génèrent tous des malentendus. Il semble que le malentendu pragmatique, relié aux comportements discursifs, soit celui se déclarant en situation pédagogique et interférant davantage sur les interactions. En l'occurrence, la plateforme médiatisée devient lieu de **négociations, d'ajustements et d'apprentissages**. En contexte verbal ou non-verbal, ce sont les dyades qui régleront les malentendus.
- **Les apprenants natifs et non-natifs** semblent éprouver davantage de difficultés en expression écrite ou rédaction que pour la compréhension des concepts.

- La pratique des théories éducatives ci-dessus mentionnées paraît découler non seulement des capacités technologiques, mais aussi des traditions socioculturelles/historiques.
- Même si les théories académiques énoncent que certains contenus comme les mathématiques et la littérature classique existent de manière objective et indépendamment des contextes sociétaux, il apparaît que l'interprétation de ceux-ci s'avère plutôt subjective. Par exemple, l'indice de distance hiérarchique mesuré par Hofstede (1994, 2001) montre comment les diverses cultures interprètent différemment un même **objet-événement d'apprentissage**, selon les besoins ou selon ce que la **collectivité** a enseigné aux personnes membres de cette culture, tout au long de leur croissance au sein de celle-ci, par les **interactions**, médiatisées par le langage/langue et transigées dans et avec l'**environnement**.

## CHAPITRE V

### CONCLUSION ET PISTES DE RECHERCHE

« ...il [l'homme], n'est pas réduit au seul fruit de ses efforts personnels, mais coopère régulièrement avec ses semblables; ce qui renforce le rendement de chacun »  
(Durkheim, 1922, p.12).

Dans un premier temps, nous recommandons au lecteur intéressé de consulter les tableaux récapitulatifs (tabl. 3.3, 4.1, 4.3 et 4.4). Ensuite, nous rappelons que nous voulions évaluer l'impact de la situation interculturelle dans l'apprentissage à distance. Nous nous sommes d'abord inspirés de l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949). Bien que nous n'ayons voulu, en aucun cas, infirmer ou confirmer celle-ci, soulignons que nous optons pour un particularisme culturel modéré. Quoiqu'il en soit, de plus amples recherches pourraient apporter les précisions que nous souhaitons identifier éventuellement. Il s'ensuit que nous nous sommes inspirés de l'approche contextuelle de la cognition plutôt que de l'approche symbolique pour respecter et interpréter les résultats. En effet, nous avons établi des liens entre cette dernière et le principe de relativisme culturel exprimé dans l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949), tandis que nous avons relié l'approche contextuelle avec la théorie éducative sociocognitive, socio-historique et socioculturelle de Vygotsy (1978). Nous avons donc réalisé, avec stupéfaction précisons-le, que la situation interculturelle des personnes impliquées dans cette recherche n'influence pas l'apprentissage à distance en contexte pluriculturel et francophone. Nous avons visé à repérer et préciser le rôle des principaux facteurs de réussite (succès scolaire, rétention cognitive, hausse de l'autonomie) des apprenants à distance non-natifs en formation à distance, alors qu'il apparaît que ce sont les mêmes que pour les apprenants natifs. Nous voulions réduire ou gérer les malentendus sur les plateformes d'apprentissage à distance francophones et pluriculturelles. Nous avons identifié la mise en application des théories sociocognitivistes-constructivistes pour ce faire. « The challenge for teachers today is to enter into a constructivist approach to learning and deploy a socio-cultural understanding of their activity" (Bélisle 2008, p.11). Enfin, nous cherchions à confirmer et définir ou infirmer l'existence du concept de formation à distance interculturelle. Rendons les armes : nous infirmons ce concept!

« C'est une formation qui lui permet d'exploiter qui il est, [l'apprenant à distance], avec les apprentissages qu'on lui propose, mais d'exploiter qui il est...en faisant ces apprentissages-là à partir de qui il est et dans son contexte à lui...donc ça suppose des activités, je dirais, des cours ouverts, pas dans le sens où il n'y a pas de contenu dedans, mais dans le sens que c'est lui [l'apprenant à distance], c'est nous qui soulignons, qui a la place, c'est lui qui a la « drive », c'est l'étudiant qui a le « lead » de ce qui est important pour lui...il peut négocier, c'est sûr-là, on laissera pas faire n'importe quoi, n'importe comment, mais c'est lui qui est au centre, pis dans ce sens-là, on pourrait dire jusqu'à un certain point que l'interculturel n'existe pas, quand c'est l'autre qui est au centre, peut importe qui il est l'autre, on part de lui pis on fait quelque chose avec lui, pis lui, il fait quelque chose avec nous autres » (Dossier A, Théories sociocognitives, référence 19).

Bien que le corpus soit restreint, nous continuons à penser que nous n'obtiendrions que des données redondantes, même en ajoutant d'autres personnes participantes. Par ailleurs, il nous apparaît maintenant cohérent et logique, puisque par définition, la formation à distance permet à la personne apprenante de sélectionner elle-même les informations pertinentes à la résolution des problématiques issues de son propre contexte, que les aspects interculturels influencent peu ou pas son apprentissage. Les entrevues et sélections d'énoncés analysés et classés sémantiquement selon les éléments de la grille ont permis de confirmer la prépondérance du rôle pédagogique de la plateforme dans l'apprentissage à distance.

Il n'en demeure pas moins que les aspects linguistiques, particulièrement en ce qui concerne la rédaction ou l'expression écrite, donnent des difficultés aux apprenants non-natifs. Cependant, il semble que la même situation prévaut pour les apprenants à distance natifs. Sait-on à quel point les aspects herméneutiques contribuent à la communication efficace et pédagogique? Nous espérons que la lecture de ce document permettra au lecteur de réaliser la pertinence de ces derniers. « Le langage ne peut pas être séparé des moeurs, c'est-à-dire qu'il est lié à l'assemblage de coutumes et de croyances qui est un héritage social et qui détermine la trace de nos existences » (Sapir, 1921, p.251). Lorsque Vygotsy (1934, 1978) affirme que nos prédécesseurs nous transmettent leur Savoir par les artefacts culturels et que le langage en fait parti, il se joint à Sapir (1921, p.251). En l'occurrence, nous avons abordé **l'hypothèse du langage intérieur** de Vygotsky (1978) qui postule que les processus mentaux sont stimulés par les **concepts contextuels** ou **l'environnement** et que l'apprenant transforme ces concepts en **mots** décrivant **l'objet-événement d'apprentissage** qu'il vit ou a vécu. Nous croyons que la formation à distance prend assise sur cette théorie sociocognitive. Et puisque les mots représentant ces concepts découleraient des interactions avec l'environnement de l'apprenant, son contexte, sa

culture/collectivité et ses caractéristiques personnelles, nous présumons que cette théorie, socio-historique, parce que véhiculée par les **artefacts** transmis à travers les générations et socioculturelle, parce que transmise par les mots représentant les concepts ou significations, nous concluons que la formation à distance, pratiquée par cette théorie éducative permet de transiger ou d'échanger, négocier les idées pour arriver à un consensus, ajusté lors des **malentendus** ou conflits, en **co-construisant** la **culture commune** de la plateforme pluriculturelle et francophone. « Cooperative learning tends to be the most recommended technique for students from diverse cultural backgrounds » (Irvine and York, 1995).

En somme, nous concluons que la mise en application des théories sociocognitivistes-constructivistes permet d'élaborer des éléments de réponse à nos questions de recherche :

1. Comment l'apprenant non-natif interprète-t-il la correspondance entre ses propres unités linguistiques et culturelles premières et les « objets-événements d'apprentissage » communiqués et diffusés dans la langue du cours/programme en contexte éducationnel francophone, pluriculturel et à distance?
2. Comment les locuteurs natifs et non-natifs vont-ils se comprendre et interpréter le contenu des messages véhiculés dans leurs interactions mutuelles, en dépit de leurs images mentales divergentes, sur les plateformes d'apprentissage francophone, pluriculturelle et à distance?

En particulier, nous privilégions la théorie sociocognitive, socio-historique et socioculturelle de Vygotsky (1978) pour expliciter les processus mentaux de l'apprenant envers lui-même, son environnement et sa culture. Sachant que la culture filtre les informations, l'apprenant à distance, natif ou non-natif, sélectionne celles dont il a besoin. Sa capacité herméneutique et ses compétences linguistiques, péries et para-linguistiques lui permettront de **communiquer efficacement** avec les autres locuteurs de la plateforme pluriculturelle et francophone.

Pour terminer, précisons que nous poursuivrons cette recherche dans un cadre doctoral. Nous souhaitons enquêter davantage sur l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949), même si nous croyons qu'elle mérite d'être ajustée. Par ailleurs, nous croyons que Vygotsky (1978) permet d'effectuer ses ajustements. Nous envisageons donc explorer cette théorie éducative sur des plateformes virtuelle et présentielle, mais toujours pluriculturelles. En outre, nous planifions ajouter la dimension plurilinguistique sur ces plateformes. Rappelons que la personne

participante A, coordonnatrice, mentionne avoir travaillé à distance sur une plateforme pluriculturelle, voire, plurilingue :

« On a utilisé un outil de façon systématique dans le projet ABC [...] entre les différents sites [établissements universitaires partenaires du projet]. On a utilisé un logiciel de traduction qui s'appelle *SYSTRANET* et qui facilement, si on écrit des phrases simples et courtes, peuvent facilement traduire, ce qui permet à l'autre de comprendre l'idée générale [...] et l'autre, à l'autre bout, pouvait traduire chez-lui en portugais ou en espagnol ou en anglais, donc, ça, c'est intéressant » (Dossier A, théories sociocognitives, référence 17).

Par ailleurs, nous avons vu que l'axiome 41 de Gudykunst (1995, p.41) postule que l'apprentissage des langues, dialectes et jargon (sect. 4.1.1) favorise l'augmentation de la capacité herméneutique en situation interculturelle. Comme plusieurs auteurs, il nous apparaît intéressant de nous orienter vers cette direction en contexte médiatisé : “[...] the benefits of using computer technology for intercultural learning as many researchers have suggested” (Belz, 2002, 2003; Furstenberg, Levet, English et Maillet (2001); O’Dowd, 2003; Throne, 2003; Warschauer & Kern, 2000). De plus, la dimension plurilinguistique occupe un champ de recherche effervescent à l’intérieur du *Cadre Européen Commun de Référence pour la Culture et les Langues*, (CECRL), <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperlie ns.pdf>, et le *Languages and Cultures in Europe*, (LACE), [www.lace2007.eu](http://www.lace2007.eu). En l’occurrence, la plateforme médiatisée d’apprentissage des langues européennes, [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu), semble pertinente à nos projets de recherche puisque chaque locuteur doit s’exprimer par écrit dans sa langue première, alors que les interactions précédentes ont eu lieu dans les diverses langues premières des autres locuteurs. Et la culture commune se co-construit de cette façon. Les logiciels de calcul de cooccurrence synonymique, *LSA* et *KWIC*, (sect. 4.2.1.1, p. 63) pourraient compléter l’utilisation de *SYSTRANET* en ce qui concerne la confirmation ou l’infirmité de la mise en place **d’une culture commune** sur une plateforme médiatisée pluriculturelle et plurilingue. « Computer networks are seen as a channel for interactivity and authenticity and for developing language learners’ intercultural competence” (Abrams, 2002; Hager, 2005; Kramsch, 1993; Straub, 1999).

On peut maintenant terminer en énonçant que les stratégies pédagogiques d’apprentissage et d’enseignement (SAE) découlant du sociocognitivisme-constructivisme, particulièrement la théorie socioculturelle et socio-historique vygotskyenne (1978), par son approche contextuelle de la cognition, explicitée par l’**hypothèse du langage intérieur**, (tabl. 1.1, p. 23), la transmission

des artefacts à travers les générations et les **interactions avec l'environnement, médiatisées par le langage/langue**, favorise la gestion, le règlement des malentendus et la réussite (succès scolaire, rétention cognitive, hausse de l'autonomie) des personnes apprenantes à distance, **natives et non-natives**.

Toujours selon cette recherche, les capacités linguistiques verbales et écrites, péries, paralinguistiques et herméneutiques (alinguistiques), favorisent certes cette réussite, spécifiquement lors des pratiques rédactionnelles écrites, mais, selon l'axiome 41 de *l'AUM Theory* de Gudykunst (1995, p. 41), elles contribuent particulièrement à augmenter la compétence interculturelle lors des communications verbale et non-verbale, des **apprenants natifs et non-natifs**.

En somme, nous croyons fermement que **la situation pédagogique** prime sur les situations communicationnelle et interculturelle en formation à distance.

## APPENDICE A

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre de la recherche :** *Vers une définition de la formation à distance interculturelle.*

**Identification des membres de l'équipe de recherche :**

**Chercheuse principale :** Chantal Asselin, étudiante à la maîtrise en formation à distance, programme (3509), tél. : 418-529-9687, [chantaleasselin@hotmail.com](mailto:chantaleasselin@hotmail.com)

**Directeur du mémoire :** Paul Bleton, professeur, tél. : 800 463-4728 X 2708  
[pbleton@teluq.uqam.ca](mailto:pbleton@teluq.uqam.ca)

**Co-directeur du mémoire :** Michel Umbriaco, professeur, tél. : 418-657-2262 X 5597,  
[mumbriac@teluq.uqam.ca](mailto:mumbriac@teluq.uqam.ca)

**Responsable de la transcription des entrevues :** Chantal Asselin, étudiante à la maîtrise en formation à distance, programme (3509), tél. : 418-529-9687, [chantaleasselin@hotmail.com](mailto:chantaleasselin@hotmail.com)

**Brève description du projet de recherche :**

La présente recherche porte sur le thème de la formation à distance. Plus précisément, cette recherche explore les variables qui influencent la formation à distance interculturelle. Les résultats de cette étude peuvent s'avérer importants à plusieurs égards. D'abord, ils permettront d'améliorer les connaissances sur le sujet. Ensuite, les résultats permettront aux dirigeants de savoir comment l'apprenant à distance non-natif interprète la correspondance entre ses propres unités linguistiques maternelles et les « objets-événements d'apprentissage » communiqués et diffusés dans la langue de conception, diffusion et communication du cours/programme à distance ou encore de résoudre plus efficacement le problème de répercussion des diverses images mentales reliées aux valeurs individuelles, culturelles et universelles dans les interactions pédagogiques entre l'enseignant/concepteur (natif/non-natif) et les apprenants à distance natifs et non-natifs. Finalement, les résultats permettront la rédaction d'un mémoire de M.A. et la publication éventuelle de plusieurs articles de recherche. Dans le cadre de la présente étude, vous êtes invité à m'accorder une entrevue d'une durée d'environ 45 minutes qui sera enregistrée. L'entrevue portera principalement sur les thèmes suivants : concepts d'apprentissage, lecture, écriture, compréhension, stratégies d'études, langue et culture, langues seconde et étrangères, formation à distance, communautés d'apprentissage virtuelle et présentielle et communication interculturelle.

**Respect des principes éthiques :**

Soyez assuré que toutes les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle. Ainsi, toutes les personnes pouvant avoir accès à cette information, c'est-à-dire MM. Bleton, Umbriaco et moi-même, ont signé un engagement de confidentialité. La cassette contenant l'enregistrement et sa transcription seront conservées dans un lieu sécuritaire.

De plus, aucune information permettant de retracer l'identité d'un participant ne sera divulguée lors de la diffusion des résultats de la recherche.



Compte tenu des thèmes qui seront abordés et des mesures de confidentialité qui seront prises, le fait de participer à notre projet de recherche ne devrait vous causer aucun préjudice. Cela ne devrait pas non plus vous profiter directement.

**Signature du participant :**

Ayant lu et compris le texte ci-dessus et ayant eu la possibilité de recevoir des détails complémentaires sur l'étude, je consens à participer à cette recherche.

Prénom et nom du participant à l'entrevue : \_\_\_\_\_

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : (jj/mm/aaaa) : \_\_\_\_\_

## FORMULAIRE D'ENGAGEMENT DE CONFIDENTIALITÉ

**Titre de la recherche :** *Vers une définition de la formation à distance interculturelle.*

**Identification des membres de l'équipe de recherche :**

**Chercheuse principale :** Chantal Asselin, étudiante à la maîtrise en formation à distance, programme (3509), tél. : 418-529-9687, [chantaleasselin@hotmail.com](mailto:chantaleasselin@hotmail.com)

**Directeur du mémoire :** Paul Bleton, professeur, tél. : 800 463-4728 X 2708  
[pbleton@teluq.uqam.ca](mailto:pbleton@teluq.uqam.ca)

**Co-directeur du mémoire :** Michel Umbriaco, professeur, tél. : 418-657-2262 X 5597,  
[mumbriac@teluq.uqam.ca](mailto:mumbriac@teluq.uqam.ca)

**Responsable de la transcription des entrevues :** Chantal Asselin, étudiante à la maîtrise en formation à distance, programme (3509), tél. : 418-529-9687, [chantaleasselin@hotmail.com](mailto:chantaleasselin@hotmail.com)

**Responsable de la transcription des entrevues et de l'analyse des données statistiques :**  
Chantal Asselin, étudiante à la maîtrise en formation à distance, programme (3509), tél. : 418-529-9687, [chantaleasselin@hotmail.com](mailto:chantaleasselin@hotmail.com)

**Conditions de l'engagement :**

Nous, soussignés, membres de l'équipe de recherche réalisant le projet de recherche mentionné ci-dessus, nous engageons formellement à :

- assurer la protection et la sécurité des données que nous recueillons auprès des participants et à conserver leurs enregistrements dans un lieu sécuritaire;
- ne discuter des renseignements confidentiels obtenus auprès des participants qu'avec les membres de l'équipe ayant signé le présent engagement;
- ne pas utiliser les données recueillies dans le cadre de ce projet à d'autres fins que celles prévues, à moins qu'elles ne soient approuvées par le Comité d'éthique de recherche de la Télé-Université;
- ne pas utiliser, de quelque manière que ce soit, les données ou renseignements qu'un participant aura explicitement demandé d'exclure de l'ensemble des données recueillies;
- prendre les dispositions nécessaires pour bien informer les participants dont on pourrait retracer l'identité. Ces informations porteront sur les objectifs du projet, le traitement des renseignements et la nature des informations diffusées;
- prendre les dispositions nécessaires pour obtenir des participants, dont on pourrait retracer l'identité, un consentement écrit en toute connaissance de cause.

Prénom et nom des membres de l'équipe	Signature	Date (jj/mm/aaaa)
Paul Bleton		
Michel Umbriaco		
Chantal Asselin		

## APPENDICE B

### Présentation des questionnaires

Le but premier de cette recherche est de définir la formation à distance interculturelle.

Le présent questionnaire vise à connaître vos opinions à l'égard des concepts d'apprentissage, de compréhension et de culture en formation à distance. De plus, il tend à connaître le rôle de la composante périlinguistique dans les interactions des apprenants à distance natifs et non-natifs, entre eux et avec l'enseignant (natif ou non-natif). Ensuite, il tend à définir les aspects liés à la connaissance et l'intérêt de connaître les différentes cultures présentes dans une communauté d'apprentissage à distance. Par ailleurs, il prétend à mesurer l'importance de la connaissance de la langue de conception, diffusion et communication du cours/programme à distance quant à la réussite académique de ce cours/programme. Enfin, il recherche à identifier dans quelle mesure la maîtrise de la langue première influence l'acquisition de la langue seconde et d'une langue étrangère.

Répondez sans hésitation aux questions incluses dans ce questionnaire, car ce sont vos premières impressions qui reflètent généralement le mieux votre pensée. Il n'y a pas de limite de temps pour répondre au questionnaire, bien que nous ayons estimé que cela devrait vous prendre entre 60 et 75 minutes.

Compte tenu des mesures de confidentialité qui seront prises, votre participation ne devrait pas vous causer de préjudice pas plus qu'elle ne vous profitera directement. Vos réponses devraient nous permettre de contribuer au développement de la formation à distance. Les informations recueillies resteront strictement confidentielles et anonymes, et ne seront utilisées que pour l'avancement des connaissances et la diffusion des résultats globaux dans des forums savants ou professionnels. En aucun temps, suivant la remise du questionnaire, il ne sera possible ni pour le chercheur, ni pour aucune autre personne, d'identifier l'individu ayant fourni les réponses à ce questionnaire.

Vous êtes complètement libre de refuser de participer à ce projet, et vous pouvez décider en tout temps d'arrêter de répondre aux questions. De plus, vous pouvez refuser de répondre à une ou plusieurs questions qui vous gêne(nt).

Merci de votre collaboration!

Chantal Asselin

Étudiante à la M.A.

Télé-Université

418 529-9687

[chantaleasselin@hotmail.com](mailto:chantaleasselin@hotmail.com)

Michel Umbriaco,

Professeur et Co- Directeur du Mémoire

Télé-université

418 657-2262 X5597

[mumbriac@teluq.uqam.ca](mailto:mumbriac@teluq.uqam.ca)

**QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE AVEC LES PERSONNES  
ÉTUDIANTES NATIVES ET NON-NATIVES À LA MAÎTRISE EN FORMATION À  
DISTANCE À LA TÉLUQ-UQAM.**

Nom :

Age :

Nationalité :

Situation de famille : (origine de vos parents, conjoint,...)

**Mise en contexte**

- Depuis combien de temps étudiez-vous à distance à la TÉLUQ-UQAM? Combien de cours/programme y avez-vous réalisé? Avez-vous suivi d'autres cours en FAD dans d'autres institutions/pays? (Décrivez)
- La langue communicationnelle du cours/programme que vous suivez est-elle votre langue première? Seconde? Étrangère?
- Suivez-vous actuellement des cours de langue seconde ou étrangère ? Si oui, quelle(s) langue(s) étudiez-vous ? Pourquoi ?
- Si vous ne suivez pas de cours de langue, parlez-vous déjà d'autre(s) langue(s) que votre langue première?
- **Gestion des malentendus**
- Décrivez la qualité de vos échanges en FAD lors des forums, wikis, blogues, vidéo/téléconférences,...
- Selon vous, quelles sont les principales difficultés rencontrées par des apprenants non-natifs sur ces plateformes?
- Pensez-vous que vos pairs ont ressenti ces mêmes difficultés lorsque la communication s'effectuait dans leur langue maternelle? (Décrivez)
- Sur une plateforme d'apprentissage interculturel à distance (forums, wikis, blogues et vidéo/téléconférences,...) comment vous adaptez-vous aux différences de sexes, cultures, langues premières diverses des interlocuteurs, hiérarchies et médias?
- D'après vous, est-il nécessaire de souligner les différences entre cultures ou est-il préférable de se concentrer sur l'acceptation de ces différences ? Pourquoi? Comment?
- Pensez-vous que la FAD devrait s'effectuer de la même manière selon que les acteurs soient natifs ou non? (Décrivez)
- Comment les acteurs des plateformes d'apprentissage à distance perçoivent-ils les « malentendus » interculturels?
- Pourrait-on anticiper (ou gérer) ces malentendus? Comment?
- Que pensez-vous de l'idée d'inclure de l'information culturelle dans la FAD lorsque des apprenants à distance non-natifs font partie des cours/plateformes virtuelles, télé/vidéo conférences ? En général, l'idée s'avère-t-elle pertinente ou non?
- Ce contenu culturel s'apparenterait-il davantage à des contenus explicites (langue, vocabulaire et expressions verbales et écrites, nourriture, habitation,...) ou à des contenus implicites (valeurs, croyances, attitudes,...)? (Décrivez).

### **Définitions**

- Pouvez-vous me donner votre définition de la communication interculturelle? De la compétence interculturelle?
- Pouvez-vous me donner votre définition de la formation à distance interculturelle?
- Comment vous situez-vous par rapport à cette dernière définition ?

### **Communication non-verbale**

- Mis à part la langue, pensez-vous avoir recours à d'autres moyens de communication en milieu de formation à distance interculturelle? Lesquels ? Dans quelles circonstances ? Pourquoi ?

### **Communication interculturelle**

- Selon vous, est-ce que des actions/consignes devraient être mises en place dans la conception et les interventions en FAD entre intervenants natifs et non-natifs? (Décrivez) (Ex. : soutien à l'apprentissage et activités d'encadrement-cours/programme pour apprenants à distance non-natifs,...)
- Pensez-vous avoir un profil interculturel ?
- Quels sont vos critères de référence ?
- Croyez-vous que vos pairs, professeur/concepteur/coordonnateur/ chargé d'encadrement ont un tel profil?

### **Mobilité**

- Avez-vous vécu, travaillé/étudié /effectué un stage/formation à l'étranger (dans le passé ou présentement)?
- Dans quel(s) pays/région(s)/contexte ? Combien de temps ?

### **Vos commentaires :**

- Votre avis sur ce questionnaire ?
- Y a-t-il des questions qui ne vous ont pas été posées et sur lesquelles vous auriez souhaité vous exprimer ?

Merci.

## **QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE POUR LES PERSONNES ENSEIGNANTES/ MODÉRATRICES NATIVES EN FORMATION À DISTANCE À LA TÉLUQ-UQAM.**

Nom de l'enseignant/modérateur/chargé d'encadrement/coordonnateur :

Détails : (concepteur/professeur, chargé d'encadrement, coordonnateur aux études, Nombre d'années d'expérience professionnelle dans l'enseignement/enseignement en contexte interculturel, expertise internationale) :

Nationalité :

Situation de famille : (origine de vos parents, conjoint,...)

### **SAE (système d'enseignement et d'apprentissage) et design pédagogique**

Les interactions avec des apprenants à distance non-natifs vous impose-t-il d'employer des moyens/stratégies différentes/complémentaires comparativement à celles utilisées avec les apprenants natifs ? (Ex. : soutien à l'apprentissage et activités d'encadrement-cours/programme). Si oui, dans quels domaines ?

Pourriez-vous dire que votre profession (ou méthodologie de travail) a évolué ces dernières années ? Si oui, quelle(s) direction(s) prend-elle ?

Les styles d'apprentissage des étudiants à distance ont-ils évolué selon vous dans les dernières années ? Si oui, en quoi ?

### **Définitions**

Le cas échéant, quelle est la stratégie de votre institution en matière de recrutement international d'apprenants à distance ?

Pourriez-vous me donner votre définition de la communication interculturelle ? de la compétence interculturelle ?

Pourriez-vous me donner votre définition de la formation à distance interculturelle ?

Comment vous situez-vous par rapport à cette définition ?

Selon vous, comment se situe la TÉLUQ-UQAM par rapport à cette définition ?

### **Gestion des malentendus**

Pensez-vous avoir un profil interculturel ?

Pourquoi ? Quels sont vos critères de référence ?

Quelles sont vos pratiques en matière de formation à distance interculturelle ?

Langues :

Compétence interculturelle :

Communication interculturelle entre apprenants non-natifs et enseignant natif :

Communication interculturelle entre apprenants natifs et enseignant non-natif :

Modérateur de plateforme d'apprentissage interculturelle à distance :

Pensez-vous que la FAD devrait s'effectuer de la même manière selon que les acteurs soient natifs ou non ? (Décrivez)

Comment les acteurs des plateformes d'apprentissage à distance perçoivent-ils les « malentendus » interculturels ?

Pourrait-on anticiper (ou gérer) ces malentendus ? Comment ?

Décrivez votre expérience en enseignement à distance à l'international ? (modes présentiel/virtuel)

Le cas échéant, comment ces pratiques ont-elles influé sur vos stratégies d'enseignement actuelles?

Que pensez-vous de l'idée d'inclure de l'information culturelle dans la FAD lorsque des apprenants à distance non-natifs font partie des cours/plateformes virtuelles, télé/vidéo conférences ? En général, l'idée s'avère-t-elle pertinente ou non?

Ce contenu culturel s'apparenterait-il davantage à des contenus explicites (langue, vocabulaire et expressions verbales et écrites, nourriture, habitation,...) ou à des contenus implicites (valeurs, croyances, attitudes,...)? (Décrivez)

### **Mobilité**

Avez-vous vécu, travaillé/ enseigné/étudié /effectué un stage/formation à l'étranger (dans le passé ou présentement)?

Dans quel(s) pays/région(s)/ contexte ? Combien de temps ?

### **Vos commentaires :**

Quel regard critique pourriez-vous apporter à ce questionnaire ?

Y a-t-il des questions auxquelles vous auriez aimé répondre et que je ne vous ai pas posées ?

Si oui, lesquelles ?

Merci



## APPENDICE C

### Grille d'analyse pour le mémoire de maîtrise :

#### *Vers une définition de la formation à distance interculturelle.*

Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, ces trois (3) grilles serviront pour l'analyse sémiotico-sémantique des six (6) entrevues semi-dirigées (questions ouvertes) effectuées avec une (1) enseignante (chargée d'encadrement) native, un (1) coordonnateur à l'encadrement natif et quatre (4) apprenantes à distance non-natives. Tous ces locuteurs proviennent des études supérieures à distance de deuxième cycle de la TÉLUQ-UQAM.

En premier lieu, on constate qu'une variété de malentendus joue un rôle majeur dans la communication pédagogique entre apprenants et enseignants, natifs et non-natifs. « *S'il existe des différences dans les langues, il en existe autant dans la communication non verbale dans les différentes cultures : là aussi le code peut changer d'un groupe à l'autre, et faire naître des malentendus, voire des conflits* » (Claes, 1995). D'abord, un malentendu naît lorsque des interlocuteurs communiquent dans l'illusion de se comprendre. Ensuite, les interférences entre les diverses images mentales, la capacité herméneutique et les compétences interculturelles linguistiques et périlinguistiques des locuteurs déterminent la compréhension ou l'incompréhension (malentendus) de la signification/sens des énoncés. En effet, il s'avère fort aisé pour un apprenant non-natif de « *traduire ou interpréter* » l'information transmise par un enseignant ou un pair natif, un non-sens, un contre-sens, voire même, un faux-sens. « *Knowledge of the culturally connotative meaning of words is important for effective intercultural communication, and non-native learners need to acquire this sort of knowledge to avoid potential misunderstanding and social awkwardness* » (Liaw, 2006, p. 49).

Ainsi, ces grilles pourraient nous permettre d'identifier des éléments de réponse aux questions suivantes :

1. Comment sont générés les malentendus?
  - La situation pédagogique elle-même ?
  - La situation interculturelle ? Une défaillance culturelle globale ?
  - Une défaillance culturelle par rapport au contenu de l'enseignement ? par rapport à la modalité (présence/distance) ?
  - Une défaillance linguistique (forme ? sens ? communication ?)
  
2. Dans un certain nombre de cas, ces malentendus sont repérés et corrigés par quel(s) interactant(s) ?  
disposant de quelle(s) compétence(s) ou caractéristiques personnelles

### *La situation pédagogique*

D'abord, en ce qui concerne la pédagogie interculturelle, l'utilisation de théories éducatives sociocognitives « ...qui se préoccupent des incidences culturelles et sociales sur l'apprentissage » (Bertrand, 1998, p. 130) pourrait favoriser la communication pédagogique entre locuteurs natifs et non-natifs sur les plateformes interculturelles en modes présentiel et virtuel. En effet, la théorie éducative sociocognitive et socioculturelle de Vygotsky (1978) selon laquelle les artefacts transmettent les connaissances entre les générations et que la culture sert de médiation entre l'individu, son environnement et sa culture et la théorie du conflit cognitif qui postule que l'apprenant vérifie ses processus mentaux en les ajustant et les négociant lors de ses interactions avec ses pairs, pourraient se vérifier par l'analyse sémiotico-sémantique de ces plateformes d'apprentissage. Quant à la zone de développement proximal de Vygotsky (1978) qui propose de mesurer la distance entre le niveau actuel de capacité de résolution de problèmes de l'apprenant et le niveau atteint avec l'aide d'autres personnes, elle pourrait aussi être confirmée ou infirmée par ces mêmes analyses. De plus, toujours selon les théories éducatives sociocognitives, l'apprentissage par les pairs (apprenti-expert) aide à atteindre cette zone de développement proximal de Vygotsky (1978) et permet l'apprentissage contextualisé/situé (apprentissage dans le propre contexte de l'apprenant natif/non-natif). Enfin, dans la démarche d'apprentissage collaboratif, en appliquant la théorie du conflit cognitif, atteignant la zone de développement proximal de Vygotsky (1978) et favorisant l'apprentissage par les pairs, « ...les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p.37).

Il s'ensuit que cette première grille cherchera à identifier les théories éducatives utilisées en formation à distance aux études supérieures selon l'expérience des personnes interviewées. De plus, nous tenterons de vérifier si les théories sociocognitives s'avèrent employées et, le cas échéant, dans quelle mesure. En somme, nous croyons que les malentendus (pédagogiques) interculturels peuvent être gérés plus aisément par l'emploi de ces méthodes éducatives afin de concorder l'interprétation et la diversité des images et représentations mentales symboliques (intersubjectivité). « *L'erreur du behaviorisme était de ne s'intéresser qu'aux comportements, tandis que l'erreur des sciences cognitives est de s'intéresser aux processus mentaux, mais sans tenir compte de la culture dans laquelle baigne l'individu* » (Bruner, 1998).

1.1 identification des méthodes éducatives employées en formation à distance (et en présentiel);

1.2 identification des théories éducatives sociocognitives utilisées en formation à distance (et en présentiel);

1.3 aspects didactiques des communications et compétences interculturelles : indicateurs des compétences /caractéristiques personnelles amenés par l'enseignant natif ou non-natif sur les plateformes d'apprentissage à distance;

1.4 aspects expérientiels des communications et compétences interculturelles : indicateurs des compétences /caractéristiques personnelles amenés par les apprenants natifs et non-natifs sur les plateformes d'apprentissage à distance.

## 2. La situation interculturelle

Ensuite, la grille interculturelle ajustée de Hofstede (1980) servira de second point de référence pour l'analyse sémiotico-sémantique des six (6) entrevues semi-dirigées (questions ouvertes). En effet, Hofstede (1980) postule que « ...l'homme doit faire face à trois types de problème : sa relation avec les autres [espace], sa gestion du temps et la façon dont il traite avec le monde extérieur [contexte de communication] ». Il s'ensuit que la compétence interculturelle sera évaluée selon le modèle des quatre *Savoirs* de Byram (1997) *Assessment of Intercultural Communication* :

### 2.1 Savoir s'engager

### 2.2 Savoir comprendre

### 2.3 Savoir être

### 2.4 Savoir apprendre ou savoir faire

**2.1 Savoir s'engager** : « ...l'homme doit faire face à trois types de problème : sa relation avec les autres... » (Hofstede, 1980).

2.1.1 universalisme (caractéristiques universelles) ou particularisme (caractéristiques culturelles)

**2.2 Savoir comprendre** : « ...l'homme doit faire face à trois types de problème : ...sa gestion du temps... et la façon dont il traite avec le monde extérieur [contexte de communication]... » (Hofstede, 1980). « D'autre part les auteurs [Gudykunst et Ting-Toomy (1988)] font l'hypothèse que l'ambiguïté acceptable dans les modes de communication est liée au niveau de contexte de la culture (...) et relie encore ces dimensions [ci-dessous] avec le facteur individualisme et collectivisme de Hofstede (1980) ».

2.2.1 individualisme ou collectivisme ;

2.2.1.1 l'ambiguïté ou la clarté dans les messages;

2.2.1.2 le caractère high-context [contexte riche en implicites] de la culture vs. caractère low-context [contexte pauvre en implicites] de la culture (Usunier, 1990);

2.2.1.3 contrôle de l'incertitude;

2.2.1.4 masculinité ou féminité

2.2.1.5 distance hiérarchique;

2.2.1.6 orientation à long ou court terme.

2.2.2 degré d'engagement, diffus ou limité, envers une personne ou une situation

## 2.3 Savoir être

2.3.1 objectivité ou subjectivité ;

2.3.2 statut attribué ou statut acquis ;

## 2.4 Savoir apprendre ou savoir faire

2.4.1 Compétences linguistique et discursives

2.4.1.1 lexicale (vocabulaire, lexèmes, monèmes)

2.4.1.2 bipolaire syntagmatique et paradigmatic (syntaxe et système de la langue de conception et communicationnelle pédagogique du cours/programme);

2.4.1.3 grammaticale;

2.4.1.4 sémantique;

2.4.1.5 orthographique;

2.4.1.6 phonétique/phonémique (ton, accent)

2.4.2. Compétences sociolinguistiques et socioculturelles

2.4.2.1 usages sociaux de la langue

2.4.2.2 allusions;

2.4.2.3 marqueurs sociaux

2.4.2.4 registre langagier

2.4.2.5 expressions populaires

2.4.2.6 dialectes

2.4.2.7 conception du temps :

2.4.2.7.1 linéaire ou circulaire (Hall, 1990)

2.4.2.7.2 système monochronique ou polychronique (Hall, 1990)

2.4.2.8 échelle de valeurs

2.4.2.9 volonté de contrôle de la nature

### 2.4.3 Compétences interculturelles

2.4.3.1 connaissances (acquisition de nouvelles connaissances, de nouvelles réalités);

2.4.3.2 découvertes et interactions;

2.4.3.3 attitudes ou motivation;

2.4.3.4 interprétation

2.4.3.5 capacités critiques;

2.4.3.6 connaissance et respect des règles sociales;

2.4.3.7 tendances culturelles latines ou anglo-saxonnes (Gauthey et Xardel, 1990).

### ***3. La situation communicationnelle***

Enfin, pour mesurer les dimensions communicationnelles, verbales et non-verbales, nous évaluerons les critères suivants (Weaver, 1994) sur des continuums bipolaires :

3.1 compétition ou coopération (identification des théories éducatives);

3.2 langage verbal ou langage non-verbal (non-dits);

3.3 rencontres à distance ou en/face-à-face;

3.4 communication personnelle ou impersonnelle;

3.4 relations de dépendance ou indépendance ou interdépendance;

3.6 relations monologiques ou dialogiques (identification des théories éducatives);

3.7 relations systématiques ou spontanées.

## APPENDICE D

Principaux résultats : nombre d'énoncés corroborant à des éléments de la grille d'analyse par participant

<b>Principaux résultats</b>	<b>Participant A</b>	<b>Participant B</b>	<b>Participant C</b>	<b>Participant D</b>	<b>Participant E</b>	<b>Total par élément</b>
<b>Emploi des théories éducatives sociocognitives</b>	<b>25</b>	<b>7</b>	<b>26</b>	<b>4</b>	<b>ND</b>	<b>62</b>
Attitudes ou motivation	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>ND</b>	<b>ND</b>	<b>19</b>
Aspects didactiques des communications et compétences interculturelles : Points de vue de la personne chargée d'encadrement, personne participante « C » ou de la personne coordonnatrice, personne participante « A »	<b>18</b>	<b>N/A</b>	<b>7</b>	<b>N/A</b>	<b>N/A</b>	<b>25</b>
Aspects expérientiels des communications et compétences interculturelles : Points de vue de la personne apprenante à distance non-native	<b>N/A</b>	<b>7</b>	<b>N/A</b>	<b>15</b>	<b>ND</b>	<b>22</b>
Modalités des rencontres : Comparaisons entre apprentissage en formation à distance et en mode présentiel	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>32</b>
Acquisition de nouvelles connaissances et réalités	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>ND</b>	<b>3</b>	<b>16</b>
Masculinité ou féminité	<b>ND</b>	<b>ND</b>	<b>4</b>	<b>ND</b>	<b>ND</b>	<b>4</b>
Identification des méthodes éducatives : Aspects pédagogiques et didactiques du cours	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>ND</b>	<b>21</b>
Connaissance de la langue du cours/programme (langue française) : Compétences orale, écrite (linguistique), pragmatique ou fonctionnelle, herméneutique, péri et para-linguistique	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>29</b>
Compétence sémiotico-sémantique	<b>ND</b>	<b>4</b>	<b>ND</b>	<b>1</b>	<b>ND</b>	<b>5</b>
Aspects phonétiques et phonémiques	<b>ND</b>	<b>2</b>	<b>ND</b>	<b>ND</b>	<b>ND</b>	<b>2</b>
Interprétation et capacités critiques	<b>ND</b>	<b>ND</b>	<b>2</b>	<b>ND</b>	<b>ND</b>	<b>2</b>
Échelle de valeurs : Valeurs individuelles, culturelles, aspects moraux et éthiques	<b>ND</b>	<b>ND</b>	<b>ND</b>	<b>ND</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Contrôle de l'incertitude (Gudykunst, 1995) Sentiment de confiance vs. conflit cognitif ou affectif et réduction de l'anxiété et de l'incertitude, gestion des malentendus et application de la théorie du conflit cognitif	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>ND</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>24</b>
Découvertes et interactions : Ouverture d'esprit envers les réalités différentes et mise en pratique de ces dernières	<b>5</b>	<b>ND</b>	<b>ND</b>	<b>ND</b>	<b>ND</b>	<b>5</b>
Culture « high context » ou « low context » (Usunier, 1990) : High context : culture riche en implicites (ex.: Asie), Low context : culture pauvre en implicites (ex. : Etats-Unis) = contexte explicite	<b>ND</b>	<b>3</b>	<b>ND</b>	<b>ND</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
Universalisme ou particularisme (Hofstede, 1980) : Caractéristiques culturelles ou universelles des apprenants à distance	<b>ND</b>	<b>6</b>	<b>ND</b>	<b>ND</b>	<b>7</b>	<b>13</b>
Distance hiérarchique : Respect, partiel ou non-respect de la hiérarchie = Acceptation par les gens sans pouvoir de la répartition inégale du pouvoir	<b>ND</b>	<b>4</b>	<b>ND</b>	<b>1</b>	<b>ND</b>	<b>5</b>

## RÉFÉRENCES

- Abrams, Zsuzsanna I. 2002. "Surfing to cross-cultural awareness: using Internet-mediated projects to explore cultural stereotypes". *Foreign Language Annals*, vol. 35, no 2, p. 141-160.
- AFS Intercultural Programmes Inc., AFS Orientation Handbook. 1984. *L'iceberg, un concept de culture*, New York, Vol. 4.
- Basque, Josianne. 2005. « Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 2, no 1, Québec, Télé-Université, p. 30-41, consulté le 17 mars 2006 de : [www.profetic.org/revue](http://www.profetic.org/revue).
- Bélisle, Claire. 2008. "E-Learning and Intercultural dimensions of learning theories and teaching models". LIRE (University Lyon 2 & CNRS), *France eLearning Papers*, vol. 2, no 7, p. 2, ISSN 1887-1542, consulté le 20 mars 2008 de : [www.elearningpapers.eu](http://www.elearningpapers.eu).
- Belz, Julie-Anja. 2002. "Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study". *Language Learning & Technology*, vol. 6 no 1, p. 60-81, consulté le 17 août 2007 de : <http://ilt.msu.edu/vol6num1/BELZ/default.html>.
- Belz, Julie-Anja. 2003. "Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration". *Language Learning and Technology*, vol. 7, no 2, p. 68-99, consulté le 17 août 2007 de : <http://ilt.msu.edu/vol7num2/BELZ/default.html>.
- Benveniste, Émile. 1966. « Remarques sur la fonction du langage dans la découverte freudienne ». *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, tome 1, p. 81-82.
- Bertrand, Yves. 1998. *Théories contemporaines de l'éducation*, Montréal, Éditions Nouvelles AMS, 306 p.
- Bleton, Paul. 2001. « Bande dessinée : bien vu et malentendu ». *Image & Narrative On-line Magazine of the Visual Narrative*, vol. I, no 4 : Gender Issue, consulté le 10 février 2008 de : <http://millennium.arts.kuleuven.ac.be/narrative>.
- Bleton, Paul. 2005. *COM 3030 La communication interculturelle : Une Introduction*, Québec, Télé-Université, 229 p.
- Bougnoux, Daniel. 1998. *Introduction aux sciences de la communication*, Paris, éditions La Découverte, 126 pages.
- Bruner, Jerome, S. 1998. « L'éducation, porte ouverte sur le sens ». Jean-Claude Ruano-Borbalan, (sous la dir. de), *Éduquer et former*, Paris, Éditions Sciences humaines, p. 221-227.
- Brown, John Seely, Allan Collins and Paul Duguid. 1989. "Situated cognition and the culture of learning". *Educational Researcher*, vol. 18, no 1, p. 32-42, consulté le 20 février 2007 de : <http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/JohnBrown.html>.



Brown, A.L., D. Ash, M. Rutherford, K. Nakagawa, A. Gordon, and J.C. Campione. 1993. "Distributed Expertise In The Classroom", in G. Salomon, ed., *Distributed Cognitions: Psychological And Educational Considerations*, Cambridge: Cambridge University Press, p.188-228.

Byram, Michael, Carol Morgan and Colleagues. 1994. *Teaching and Learning Language and Culture*, Great Britain: WBC.

Byram Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Sydney.

Byram, Michael and Fleming Michael (Eds.) 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective : Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, Michael. 2000. "Assessing intercultural competence in language teaching", *Sprogforum*, vol. 18, no 6, p. 8-13.

Byram, M., B. Gribkova and H. Starkey (eds). 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. 41 p.

Calvet, Louis-Jean. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*, Saint-Amand-Montrond (Cher), Plon, 302 p.

Charlier, Bernadette, Amaury Daele, Nathalie Deschryver. 2000. « Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, vol 28, no 2, 2002, p. 345-365, Intégration pédagogique des TIC : recherches et formation, Jacques Viens, Daniel Peraya et Thierry Karsenti (dir. publ.), consulté le 20 mai 2008 de : <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007358ar.html>.

Chute, Alan G. 1987. "Instructional design for teletraining", Paper presented at the *International Teleconferencing Association Annual Meeting*, June, Washington, DC.

Collins, Allan, John Seely Brown, and Ann Holum. 1991. "Cognitive apprenticeship : Making thinking visible", *American Educator*, vol. 15, no 3, 16 p.

De Kerckhove, Derrick. 1997. *Connected Intelligence: The Arrival of the Web Society*, Somerville House, USA, 224 p.

Desmet, Roger. Témoignage sur les concepts d'interaction et d'interactivité. Entrevue avec Thérèse Lamy et Geneviève Jacquinot en 1991. Tel que cité dans *EDU6002 : Communication et Formation à distance*, Québec, Télé-Université, 2003.

Dionne, M., J. Mercier, André-Jacques Deschênes, Hélène Bilodeau, Louise Bourdages, Pierre Gagné, Céline Lebel et A. Rada-Donath (1999) « Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance », *Distances*, vol.3, no.2, p.69-99.

Durkheim, Émile. 1922. *Éducation et sociologie*, consulté le 20 avril 2007 de : [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/education\\_socio/education\\_socio.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf),

Collection: *Les classiques des sciences sociales*, Site web: [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html), en collaboration avec la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi, Site web: <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>.

Furstenberg G., S. Levet, K. English, K. Maillet. 2001. "Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The Cultura Project Classroom Examples", *Language Learning & Technology*, Vol. 5, No. 1, p. 55-102, consulté le 10 juin 2008 de : <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>

Gagné, Robert M. 1970. *The Conditions of Learning*, 2<sup>e</sup>. Edition, New-York, Holt, Rhinehart et Winston.

Gagné, Robert M. et L. Briggs 1979. *Principles of Instructional Design*, 2<sup>nd</sup>. Ed., New-York : Holt, Rinehart and Winston.

Gauthey, Franck et Xardel, Dominique (dir. publ.) 1990. *Le management interculturel*, Paris, Presses Universitaires de France. Collection Que sais-je ?

Glaser Barney G. and Anselm L. Strauss. 1967. *Discovery of grounded theory*, Chicago (IL), Aldine.

Gudykunst, William B. and Ting-Toomey. 1988. "Culture and Affective Communication", *American Behavioral Scientist*. 31: p. 384-400

Gudykunst, William B. and B.J. Hall. 1994. "Increasing effectiveness of interpersonal and intergroup communication", J. Daly & J. Wiemann (Eds.), *Communicating strategically: Strategies in interpersonal communication*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gudykunst William B. 1995. "Anxiety\Uncertainty management (AUM) theory: Current status", R. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory*, p. 8-58.

Gudykunst William B. and Young Yun Kim. 1997. *Communicating with Strangers*, Boston, Massachusetts, p. 247-370.

Hager, Michael. 2005. "Using German websites to teach culture in German courses", *CALICO Journal*, vol. 22, no 2, p. 269-284.

Henri, France et Karin Lundgren-Cayrol. 2001. *Vers une définition de l'apprentissage collaboratif*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, chapitre 1, pp. 9-43, 169-181.

Hofstede, Geert. 1980. *Culture's consequences*, London, Sage.

Hofstede, Geert. 1994. *Vivre dans un monde multiculturel*, Éditions d'organisation, consulté le 24 juin 2008 de : <http://www.cnam.fr/lipsor/dso/articles/fiche/hofstede.html>.

Hofstede, Geert. 1997. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, New York.

- Honor, Monique. 1997. *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle*, Lyon, Chroniques sociales, 171 p.
- Irvine, J.J. and D.E. York. 1995. *Learning Styles and Culturally Diverse Students : A Literature Review*, Handbook of Research on Multicultural Education, ed.
- Jacquino, Geneviève. Témoignage sur les concepts d'interaction et d'interactivité. Entrevue avec Thérèse Lamy et Roger Desmet en 1991. Tel que cité dans *EDU6002 : Communication et Formation à distance*, Québec, Télé-Université, 2003.
- Karsenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 316 p.
- Kramsch, Claire. 1993. *Context and culture in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- KWIC, Key Word In Context, consulté le 24 juin de : [http://www.chs.nihon-u.ac.jp/eng\\_dpt/tukamoto/kwic\\_e.html](http://www.chs.nihon-u.ac.jp/eng_dpt/tukamoto/kwic_e.html).
- Kozulin, Alex. 1986. *Thought and Language, Lev Vygotsky*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- Labov, William. 1966. *The Social Stratification of English in New York City*, Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Ladmiral, J.R. 1994. *Traduire : Théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard, coll. TEL 274 p.
- Lakoff, George. 1987. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*, Chicago: University of Chicago Press.
- Landa, L. 1976. *Instructional Regulation and Control : Cybernetics, Alogorithmization and Heuristics in Education*, Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications.
- Languages and Cultures in Europe, LACE. 2006. *The Intercultural Competences Developed in Compulsory Foreign Language Education in the European Union*, Contract n° 2006-4583/001-001 SO2 EPAL, 26 p.
- Lambert, Wallace. 1972. "Developmental aspects of second language acquisition", In *Lambert W.E. Language, psychology, and culture, Essays*, Stanford, CA, Stanford University Press, p. 9-31.
- Langouët, G. 1985. *Suffit-il d'innover ? L'exemple des collèges*, PUF.
- Le Moigne, Jean-Louis. 1990. *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Afcet Systèmes, consulté le 6 janvier 2007 de : <http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/mksm.htm>.
- Le Nouveau Larousse Universel I*. 1969. Paris, Librairie Larousse, 788 p.
- Liaw, Meei-Ling. 2006. *E-Learning and the Development of intercultural competence*, consulté le 15 mai 2007 de: <http://ilt.msu.edu/vol10num3/liaw/>.

Little, David and Barbara Simpson. 2001. *European Language Portfolio : The intercultural component and Learning how to learn*, Council of Europe, DG IV/EDU/LANG (August 2003) 4. 53 p.

LSA, *Latent Semantic Analysis*, consulté le 24 juin 2008 de : [www.lsa.colorado.edu](http://www.lsa.colorado.edu).

Masson, Jean-Pierre. 2000. *Besoins d'encadrement des étudiants selon leur type psychologique: introvertis ou extravertis*. Communication présentée au 68ème congrès de l'ACFAS, Montréal.

Morandi, Franc. 2005. *Philosophie de l'éducation*, collection : Éducation en poche, 128 p.

O'Dowd, Robert. 2003. « Understanding the "other side": intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange », *Language Learning & Technology*, vol. 7, no 2, p. 118-144, consulté le 20 mai 2008 de: <http://llt.msu.edu/vol7num2/odowd>.

Ollivier, Blaise. 1995. *L'acteur et le sujet; vers un nouvel acteur économique*, Paris, Desclée de Brouwer, 477 p.

Paquelin, Didier. 2004. *Le Tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif*, Université Michel de Montaigne, Bordeaux3, 25 p.

Paquette, Danielle. 2001. « Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender », *DistanceS*, vol. 5, no 1, p. 7-35.

Paquette, Gilbert. 2002. « Méthode, théorie et pratique », In *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*, Sainte-Foy, PUQ, 41p.

Peirce, Charles Sanders. 1978. *Écrits sur le signe*, éd. par G. Deledalle, Paris, Le Seuil (pour la traduction française).

Peraya, Daniel. 2000. *Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques*, consulté le 20 août 2006, de : <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007353ar.html>.

Perrenoud, P. 2004a. *Suffit-il d'être expert pour former des experts?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, consulté le 20 septembre 2007 de : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2004/2004\\_16.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_16.html).

Pitcher, Patricia. 1995. *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations; Rêves, réalités et illusions du leadership*, Montréal, Presse HEC et Québec/Amérique, 262 p.

Powers, D.A. and C.G. Ellison. 1995. "Interracial Contact and Black Racial Attitudes: The Contact Hypothesis and Selectivity Bias", *Social Forces*, Vol. 74, no. 1, p. 205-226.

Rogers, Carl R. 1974. « In Retrospect 46 years », *American Psychology*, vol. 29, no. 2.

Saussure, Ferdinand. 1967. *Saussure : bibliographie et citations extraites du cours*, consulté le 20 septembre 2006 de : [http://ciepfc.rhapsodyk.net/article.php3?id\\_article=50](http://ciepfc.rhapsodyk.net/article.php3?id_article=50).

- Sapir, Edwar (1921) *Le langage, Introduction à l'étude de la parole*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 285 p.
- Shannon, C. et Schramm, W. 1954. « Procedures and effects of mass media », *Mass Media and Education*, ed. N.B. Henry, 53<sup>rd</sup>. Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2, Chicago : University of Chicago Press.
- Straub, Hans. 1999. *Designing a cross-cultural course*, English Forum, vol. 37, no 3, July-September.
- Strauss, A. and Corbin J. 1990. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Sage Publications.
- Touratier, Christian. 2000. *La sémantique*, Paris : Armand Collin.
- Throne, S.L. 2003. "Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication", *Language Learning & Technology*, vol. 7, no 2, p. 38-67, consulté le 20 mai 2008, de : <http://lt.msu.edu/vol7num2/thorne>.
- United States Congress. 1995. *Office of Technology Assessment: Electronic Surveillance in a Digital Age*, OTA-BP-ITC-149, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Usunier, Jean-Claude. 1990. *Management international*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Van der Maren, Jean-Marie. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, s.a., 502 p.
- Villardier, Louis et Kim lien Do. 2008. *Le concept de proximité : un recadrage des pratiques de la FAD?*, Québec, Télé-Université.
- Vygotsky, Lev. S. 1978 (1934). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Michael Cole et al., (sous la dir. de) Cambridge:Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev. S. 1985 (1934). *Pensée et langage*. Paris : Messidor (Editions sociales).
- Wagner, E.D. 1994. "In support of a functional definition of interaction", *The American Journal of Distance Education*, vol. 8, no. 2, p. 6-29.
- Warschauer, M. and R. Kern. 2000. *Network-based language learning: theory and practice*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Weaver, Gary R. 1994. *Culture, communication and conflict :Readings in intercultural relations*, Needham Heights, MA, Simon & Schuster Higher Education Publishing group, 549 p.
- Whorf, Benjamin-Lee. 1949. *Four articles on metalinguistics*, Washington.