

Une conception inclusive d'environnements d'apprentissage en ligne : modèles et ressources

Aline Germain-Rutherford

Université d'Ottawa, CANADA
agermain@uottawa.ca

Barbara Kerr

Université d'Ottawa, CANADA
bkerr@uottawa.ca

Bernadette Charlier

Université de Fribourg, SUISSE
bernadette.charlier@unifr.ch

Ana Moura

Université de Fribourg, SUISSE
ana.mouraalves@gmail.com

Colette Mvoto Meyong

Université de Douala, CAMEROUN
mecoco61@yahoo.fr

Genny Villa

Concordia University, CANADA
gvilla@alcor.concordia.ca

Revue de littérature

Résumé

L'impact de la multiplication des cours en ligne sur la composition démographique des classes amène les notions de diversité et de multiculturalité au cœur des préoccupations curriculaires. Dans ce contexte, beaucoup d'enseignants insistent sur l'importance de la prise en compte de la notion d'interculturalité dans la conception des cours en ligne et le choix des outils technologiques. Cet article présente les résultats d'une importante revue de la littérature scientifique sur la problématique de l'interculturalité dans un enseignement en ligne, ainsi qu'un module de formation pédagogique médiatisée sur la gestion de la dimension culturelle dans la conception de cours en ligne, au sein d'un projet financé par une bourse de l'Agence universitaire de la Francophonie.

Abstract

Globalization and advances in ICT have accelerated the diversification of the demographic of our student body. This cultural diversity benefits learning greatly but challenges institutions and faculties who feel untrained and unprepared to provide quality learning experiences for multicultural audiences as well as to assess which appropriate technology is the best choice. More attention is being paid to the role and impact of culture in learning. In this article we will present the results of an extensive literature review related to cross-cultural and multicultural issues in online education. We will then describe an online learning module that addresses the question of integrating and managing the cultural dimension in online education. The development of this module was funded by the Agence universitaire de la Francophonie.



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à http://ritpu.ca/IMG/pdf/ritpu0403_rutherford.pdf, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada : <http://creativecommons.org/licences/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

Cet article a été sélectionné et retenu pour publication dans la RITPU par le comité de lecture des textes soumis au 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) qui s'est tenu à Montréal en mai 2007. Le comité était composé de Jacques Viens, Thierry Karsenti et Michel Lepage.

Introduction

L'éducation à distance est un des champs de l'éducation les plus dynamiques (Patru et Khvilon, 2002). Les sciences informatiques et les technologies de l'information et de la communication (TIC) ne font qu'accélérer cette croissance, et l'impact de la multiplication des cours en ligne sur la composition démographique des classes amène les notions de diversité, de multiculturalité et de mondialisation au cœur des préoccupations curriculaires (Bo-Yuen Ngai, 2003).

Dans un document de travail sur la mondialisation et l'éducation à l'intention de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Marginson et van der Wende (2007) esquissent le nouveau paysage dans lequel les institutions postsecondaires doivent désormais évoluer :

Dans les économies mondiales de la connaissance, les établissements d'enseignement supérieur sont plus importants que jamais en tant qu'intermédiaires dans une multiplicité de relations internationales et de flux continus d'individus, d'informations, de connaissances, de technologies, de produits et de capital financier. Même s'ils participent à la réinvention du monde autour d'eux, les établissements d'enseignement supérieur, et les actions politiques qui les engendrent et les soutiennent, sont aussi en train d'être repensés. (p. 3)

L'Association internationale des Universités (AIU), affiliée à l'UNESCO, a été créée en 1950 pour encourager la coopération entre établissements d'enseignement supérieur

dans le monde entier. Elle constate ces dernières années une intensification et une complexification des échanges et des collaborations transfrontalières entre les institutions académiques (Association internationale des Universités [AIU], 2007).

Dans ce contexte d'internationalisation et de mondialisation de l'éducation, et devant le besoin grandissant d'avoir une main-d'œuvre de mieux en mieux éduquée et adéquatement formée (McIsaac et Gunawardena, 1996), les universités, aidées par le développement des technologies éducatives et de communication, offrent des programmes de plus en plus flexibles, sur le plan tant des formats, des contenus, des objectifs, des besoins exprimés et des compétences développées que des modes et des moments de livraison (Collis et Moonen, 2001). De plus, dans une société fondée sur les savoirs, et dont les composantes clés reposent sur une éducation accessible à tous et un apprentissage tout au long de la vie (Smith, 2005), les institutions postsecondaires accueillent, par le biais de l'enseignement à distance ou sur leurs campus, une population étudiante grandissante et de plus en plus hétérogène. La cohorte traditionnelle d'étudiants de 18 à 21 ans est désormais beaucoup plus diversifiée, incluant de nombreux adultes inscrits dans des programmes de formation permanente professionnelle (McIsaac et Gunawardena, 1996) ou d'étudiants à temps partiel (Smith, 2005). La mondialisation de l'apprentissage, phénomène amplifié par une accessibilité accrue aux formations en ligne et à distance, tout en facilitant une plus grande circulation d'idées et de pensées à travers le monde, favorise l'émergence d'environnements d'enseignement et d'apprentissage de plus en plus multiculturels (Mason, 2002, 2003). Face à cette diversité des publics et des besoins, nombre d'enseignants réalisent l'importance de prendre en compte les notions de multiculturalité et d'interculturalité dans la conception des cours en ligne et dans le choix des outils technologiques pour développer ces cours et ces formations (Dunn et Marinetti, 2002; McGee, 2002; Moore, Shattuck et Al-Harathi, 2006).

Comment, dans un cours à distance où les étudiants vivent dans une pluralité d'environnements culturels, intégrer et gérer cette dimension multiculturelle? Comment faciliter l'interaction et le dialogue entre des personnes d'influences culturelles très différentes? Comment les défis d'une communication interculturelle dans un environnement en ligne influencent-ils un enseignement et un apprentissage en ligne? Quelles sont les caractéristiques d'un cours en ligne inclusif de toutes diversités, et quels sont les principes directeurs pour le développement de tels cours? Ce sont là des questions importantes qu'un nombre accru d'enseignants et concepteurs de formations en ligne se posent. Cependant, peu de recherches semblent s'être penchées systématiquement sur le lien entre les variables culturelles et les principes de conception pédagogique en ligne (Mason, 2003; Morse, 2003; Seufert, 2002).

Learners study collaboratively in multicultural teams. Instructors from different nations teach and facilitate students from all over the world. What could be the possible influence of cultural differences on the acceptance and use of online learning environments? Despite these potentials of web-based education and the importance of cultural factors, there is a paucity of research that systematically analyzes culture-related variables to suggest design guidelines for culture-related, flexible, online learning environments. (Seufert, 2002, p. 2)

Pour tenter de répondre à certaines de ces interrogations, nous explorerons dans un premier temps les concepts de culture et de culture d'apprentissage, afin de mieux caractériser, dans une deuxième partie, l'impact de certaines dimensions culturelles sur l'apprentissage en ligne. Nous présenterons et discuterons ensuite différents modèles de conception pédagogique en ligne culturellement inclusive, pour conclure par la description d'un module de formation pédagogique médiatisée sur la gestion de la dimension culturelle dans l'enseignement et l'apprentissage en ligne. Ce module, dont la recherche et le développement furent financés par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), s'adresse principalement aux enseignants et concepteurs de cours en ligne.

I. Exploration des concepts

1. Qu'est-ce que la culture?

Il est important de clarifier ici le concept de « culture » afin de mieux le situer dans le contexte d'un environnement d'enseignement et d'apprentissage en ligne multiculturel. Cette tâche est cependant assez complexe puisque ce terme abonde en définitions. En 1952 déjà, les anthropologues américains Kroeber et Kluckhohn répertoriaient 164 définitions de la culture, avant d'en proposer une qui tentait de synthétiser tout ce que les autres avaient en commun :

Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior, acquired and transmitted by symbols constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiment in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other as conditioning elements of further action. (Kroeber et Kluckhohn, 1952, cités par Agar, 2002, p. 115)

Pour l'anthropologue américain Linton, « une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée » (Linton, 1945/1977, p. 59). Plus proche de nous, et dans un contexte de formation pour le développement de compétences interculturelles dans le monde professionnel, Trompenaars et Hampden-Turner (1998) parlent de la culture comme d'un ensemble de comportements générés et adoptés par un groupe d'individus pour résoudre les problèmes et concilier les dilemmes. Dans le même contexte, Hofstede et Hofstede (2005) décrivent la notion de culture comme une programmation collective de l'esprit qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie de gens des autres. Si les définitions sont nombreuses, elles mettent toutes en évidence quatre propriétés fondamentales de la culture : la culture est « globale », car elle englobe tous les éléments qui caractérisent la vie d'un groupe; elle

est « partagée », car des individus d'un groupe social adhérent à un ensemble de valeurs et de normes en réponse aux problèmes que leur pose leur environnement; elle est « transmissible » d'une génération à l'autre pour permettre d'assurer la continuité d'une culture dans le temps; enfin, elle est « évolutive », et non pas statique, afin de préserver son adaptation au monde qui l'entoure. Pour paraphraser le titre anglais d'un article de Street (1993), la culture n'est pas un nom, mais un « verbe »; titre qui démontre bien le processus dynamique d'une culture en constante construction.

Dans une étude sur le concept de cyberculture dans un contexte d'apprentissage en ligne, Reeder, Macfayden, Roche et Chase (2004) parlent d'une culture « négociée » et non pas « donnée », au sein des discussions en ligne que les étudiants d'origines différentes entretiennent avec leurs pairs et leur professeur, caractérisation qui rejoint la définition que Hall donne de la culture lorsqu'il établit un lien quasi synonymique entre culture et communication : « Culture is communication and communication is culture » (Hall, 1990, p. 186). Ce lien indissociable entre communication et culture est très bien illustré par un autre anthropologue américain, Agar, travaillant, dans ce cas précis, sur des toxicomanes américains :

When I landed at a hospital for narcotics addicts in the late sixties, I watched a young Black addict from one city meet an older White addict from another city, watched them meet for the first time and talk immediately about several things in a way I couldn't make any sense out of. Here were native speakers of American English I couldn't understand, and the difference between me and them, I knew right away, had something to do with culture, too. (Agar, 2002, p. 118)

Pour Agar, tout comme pour Hall, le concept de culture ne peut se comprendre qu'à travers le concept de communication, et dans une dynamique de communication :

Culture grew up as a concept to cover the description of isolated communities. Now I want to use it

to describe why two people who are different in some way have trouble communicating and what they can do about it. Culture needs to be hooked on to langua. (Agar, 2002, p. 122)

Ici, la culture n'est plus, contrairement à une perspective anthropologique traditionnelle, un objet statique et spatialement délimité que l'on peut décrire de façon exhaustive. La culture se définit progressivement dans le vécu et par le dialogue avec l'autre, en organisant en un tout cohérent les différences rencontrées entre deux réalités culturelles (Agar, 2002).

Nous retiendrons ici cette définition dynamique d'une culture en constante construction, car elle s'applique particulièrement bien au contexte qui nous occupe : celui de formations en ligne où communiquent et interagissent des étudiants de groupes culturels variés. C'est dans ce dialogue multiculturel et dans « cet espace interstitiel entre le semblable et le différent » (Zarate, 1993, p. 11) que peu à peu les étudiants, dépassant leur propre identité culturelle et prenant conscience du « décalage de la différence culturelle » (Bhabha, 1992, p. 64), contrasteront, réviseront et réévalueront leurs valeurs et normes culturelles pour en développer ensemble de nouvelles et pour générer de nouveaux comportements culturels, créant ce que certains appellent une « troisième culture » en constante évolution (Bhabha, 1992; Hewling, 2004; Holec, 1988; Kramsch, 1996). Hewling illustre très bien cette notion de troisième culture en construction avec l'image bien connue des deux profils dessinant, dans l'espace « interstitiel », un vase ou un gobelet :

The space in the middle – is it really a goblet? – perhaps it is just a space, which happens to resemble a goblet, but which is in fact the ongoing product of participant joint endeavour ... Could it be the manifestation of evolving understanding, a way of finding beliefs, behaviours and norms; a way of generating something that some might call culture? (Hewling, 2004, p. 3)

2. Cultures d'apprentissage et dimensions culturelles

La façon dont nous apprenons et le système éducatif dans lequel nous apprenons sont culturellement définis. Voilà pourquoi il est souvent difficile d'exporter des systèmes et politiques d'éducation dans d'autres pays qui ne partagent pas les mêmes valeurs ou normes (Hall, 1990). Collis (1999), étudiant l'impact du contexte culturel sur l'apprentissage en ligne, constate ainsi que le degré d'acceptation et d'utilisation de cours en ligne est grandement influencé par la culture des apprenants, que ce soit la culture sociétale, personnelle, organisationnelle, professionnelle ou disciplinaire. On peut donc parler de cultures d'apprentissage, qui, dans leurs différences et similarités, s'harmonisent plus ou moins facilement dans une classe multiculturelle.

Afin d'observer et de caractériser les similarités et différences entre les diverses cultures d'apprentissage, plusieurs chercheurs vont choisir d'utiliser le modèle des dimensions culturelles que Hofstede (1980), anthropologue hollandais, développa à la fin des années 1970 à partir d'une étude sur les valeurs culturelles des employés de la société IBM dans plus de 55 pays différents. Cette étude, qui englobe aujourd'hui plus de 75 pays, a tout d'abord permis d'établir et de définir quatre « dimensions culturelles », qui, agissant comme instruments de mesure, facilitent la comparaison entre certains aspects de cultu-

res différentes (Hofstede et Hofstede, 2005). Ces quatre dimensions sont la relation à l'autorité¹; la relation entre le groupe et l'individu²; les concepts de masculinité et de féminité³; et la gestion de l'ambiguïté et de l'incertitude⁴. Sa collaboration avec Michael Harris Bond de l'Université de Hong Kong lui permit d'explorer plus profondément ces dimensions culturelles auprès d'étudiants et de professionnels de pays et régions asiatiques, et de confirmer leur existence, à la nuance près que la quatrième dimension, concernant la façon de gérer l'incertitude, se traduisait plutôt, dans les sociétés asiatiques, imprégnées de la pensée de Confucius, par des valeurs opposant une orientation vers le futur à une orientation vers le présent et le passé. Hofstede ajouta donc à son modèle une cinquième dimension : une orientation à long terme s'opposant à une orientation à court terme⁵. Ce modèle multidimensionnel s'ajoute à celui de Hall (1976, 1990) pour qui les cultures peuvent se contraster selon leur degré de dépendance plus ou moins élevé au contexte du message. Selon ce modèle, les cultures à forte dépendance contextuelle reposent sur les éléments non verbaux, situationnels et contextuels pour extrapoler la signification du message. La gestuelle, le rituel d'interaction, le rapport au silence et la façon de mener la conversation apporteront plus d'information que le simple code linguistique pour comprendre le message. Au contraire, les cultures à faible dépendance contextuelle reposent sur l'explicite du message verbal lui-même pour sa compréhension.

Tableau 1. Traduit et adapté de Morse (2003, p. 43)

| Culture d'apprentissage à forte dépendance contextuelle | Culture d'apprentissage à faible dépendance contextuelle |
|---|---|
| Centration sur l'enseignement. Les étudiants reçoivent et reproduisent le contenu. Tout le matériel d'apprentissage est fourni en classe. Rigidité du programme et uniformisation du programme pour tous les étudiants. | Centration sur l'étudiant et ses objectifs d'apprentissage. L'étudiant apprend en explorant le matériel, et par le biais de pédagogies actives. |
| Centration sur le contenu et les savoirs. Peu d'importance donnée aux compétences transversales et individuelles. C'est par l'effort que vient la réussite. | Priorité au développement d'attitudes et de compétences individuelles, d'un apprentissage profond et sur toute une vie. |
| Évaluation basée sur des examens réguliers testant la maîtrise d'un contenu. L'apprentissage vise la réussite à l'examen. L'examen est le même pour tous. | Grande variété d'outils d'apprentissage et d'évaluation (évaluation individuelle, de groupe, par les pairs, etc.). L'évaluation est vue dans une dynamique de rétroaction. |
| Relation formelle entre l'étudiant et l'enseignant : la performance de l'étudiant dépend du savoir de l'enseignant, la communication est formelle, l'enseignant est le « sage », et l'étudiant accepte sans contredire la « sagesse » de l'enseignant-expert, la « sagesse » de l'aîné. | Relation informelle entre l'étudiant et l'enseignant : l'enseignant est un guide, un facilitateur, un mentor dans le processus d'apprentissage. Communication informelle et contacts individuels. |

II. L'impact des dimensions culturelles sur l'enseignement et l'apprentissage en ligne

Afin d'examiner l'impact des facteurs culturels sur le comportement d'étudiants participant à un cours en ligne, Morse (2003) identifie tout d'abord les éléments qui différencient les cultures d'apprentissage à forte dépendance contextuelle des cultures à faible dépendance contextuelle.

L'opposition de ces deux perspectives pédagogiques (Tableau 1) ne représente que les deux extrémités d'un continuum et est bien entendu à nuancer avec la diversité des expériences individuelles vécues par les étudiants et leur style d'apprentissage. Comme nous le rappelle Henderson (1996), chacun appartient à plus d'un groupe culturel et c'est dans l'interaction de ces différents niveaux culturels que se construit progressivement notre identité culturelle individuelle. Pourtant, dans un environnement d'apprentissage informatisé où la communication, médiatisée par l'ordinateur, se fait principalement par le biais de la langue écrite, la signification d'une information repose beaucoup plus sur le code linguistique que sur le contexte. Cette contrainte de l'environnement en ligne peut donc défavoriser les étudiants dont la culture repose sur une communication à forte dépendance contextuelle. Moore montre que si tous les étudiants participant à son étude perçoivent les avantages d'une communication en ligne asynchrone, les facteurs culturels font cependant apparaître une différence significative dans la priorisation des avantages et des défis de ce type d'apprentissage en ligne, et s'alignent sur les deux perspectives pédagogiques présentées au Tableau 1. Par exemple, alors que les étudiants venant d'une culture à faible dépendance contextuelle classent comme premier avantage la possibilité de communiquer quand et où ils le désirent, et comme dernier avantage la possibilité de réfléchir à leur contribution avant de l'afficher sur le forum, les étudiants venant d'une culture à forte dépendance contextuelle font le classement inverse, et voient comme le plus grand avantage d'une communication en ligne asynchrone la possibilité d'afficher une information pertinente et réfléchie alors que la flexibilité du temps et de l'espace ne vient qu'en dernier. De plus, les étudiants à faible

dépendance contextuelle valorisent surtout la nature participative de l'environnement en ligne, alors que les étudiants à forte dépendance contextuelle voient principalement dans ces forums la possibilité d'améliorer la qualité et l'effort d'un travail personnel (Morse, 2003).

Dans une étude similaire, Moore *et al.* (2006), reprenant les dimensions culturelles de Hofstede pour décrire différentes cultures d'apprentissage dans un environnement en ligne, contrastent les principales caractéristiques d'une philosophie pédagogique américaine d'une formation à distance en ligne, favorisant l'idée d'un partenariat entre l'enseignant et l'étudiant, et facilitant l'interaction et l'interactivité dans une approche systémique centrée sur l'individu, avec les caractéristiques d'une philosophie plus confuciusienne de l'éducation, où le rapport hiérarchique entre l'étudiant et l'enseignant est très présent, et où la réussite à l'examen, marche-pied vers la réussite professionnelle, est souvent vue comme une finalité (Lin, n.d.). Moore *et al.* (2006), décrivant deux expériences conduites par Shattuck (2005) et Al-Harhi (2005) auprès, respectivement, d'étudiants arabes et asiatiques, illustrent bien cet impact des valeurs culturelles sur le degré d'acceptation ou de non-acceptation de la situation d'apprentissage en ligne. Ces deux groupes d'étudiants suivaient, depuis leur pays, deux cours en ligne à distance, conçus et enseignés par des professeurs américains. Les comportements des étudiants furent analysés à la lumière des dimensions culturelles de Hofstede, particulièrement celles concernant le contrôle de l'incertitude (l'inquiétude, par exemple, des étudiants arabes de cette classe devant certaines situations qui n'étaient pas familières ou expliquées de façon imprécise) et la relation entre le groupe et l'individu (l'inquiétude constante chez les étudiantes arabes, depositaires en tant que femmes, selon leur culture, de la morale et de l'honneur de leur famille, d'écrire une ineptie ou de faire une erreur lors des interactions sur le forum électronique, ce qui a limité leur participation). Les étudiants asiatiques ont fortement ressenti, quant à eux, l'imposition d'un modèle centré sur l'individu et basé sur une approche constructiviste et interactive qui ne correspondait pas toujours à leurs propres attentes culturelles et traditions (Moore *et al.*, 2006).

Cette influence des valeurs culturelles dans les systèmes éducatifs explique certaines différences que l'on peut remarquer, à un niveau très général et sans tomber dans le stéréotype, entre, par exemple, les systèmes secondaire et postsecondaire d'Amérique du Nord, où la flexibilité dans le choix des cours, les préférences pour des pédagogies actives et réflexives, et des stratégies d'apprentissage collaboratives sont assez caractéristiques, et les systèmes secondaire et postsecondaire d'Asie, où l'on remarque une plus grande centralisation des programmes et des politiques éducatives ainsi qu'une forte influence de la pensée de Confucius, favorisant des programmes et des parcours curriculaires assez rigides, un enseignement souvent magistral et une valorisation de la compétition dans l'apprentissage (Dunn et Marinetti, 2007; Liu, 2007). Oliver (1999) observe par exemple que les étudiants japonais trouvent très déroutantes la souplesse du système universitaire américain et cette possibilité de choix de cours. Liu (2007), observant, dans un contexte d'apprentissage en ligne à distance, des groupes d'étudiants asiatiques (dont le groupe d'appartenance culturelle se définit comme ayant une dépendance contextuelle assez élevée et des valeurs plus collectivistes qu'individualistes) et des groupes d'étudiants nord-américains (dont le groupe d'appartenance culturelle se définit comme ayant une dépendance contextuelle faible et des valeurs plus individualistes) et les comparant, remarque, par exemple, que les étudiants asiatiques ont tendance à poser moins de questions que leurs pairs nord-américains sur les forums, et que dans un environnement en ligne, les premiers favorisent les directives de cours affichées sur le site alors que les seconds dépendent plus de

l'information donnée par leurs pairs. Seufert (2002) constate aussi ces différences de comportement en comparant des étudiants venant d'une culture plus individualiste par opposition à des étudiants originaires d'une culture privilégiant le groupe. Les premiers démontrent un schéma de communication plus ouvert et plus précis, et une plus grande disposition à répondre aux messages ambigus. Kim et Bonk (2002) remarquent une différence dans les comportements communicationnels entre les étudiants occidentaux et asiatiques, les premiers étant plus directs, explicites et expressifs. Les auteurs constatent aussi que ces différences de style communicationnel ont un impact important sur les comportements de collaboration lors d'activités d'apprentissage en ligne. Dans une étude comparant les styles cognitifs des étudiants asiatiques et occidentaux, Nisbett (2004) étudie cinq domaines où ces deux catégories de population diffèrent dans leur façon de penser : les sciences et les mathématiques, l'attention et la perception, l'inférence causale, l'organisation du savoir et le raisonnement. Selon l'auteur, les étudiants occidentaux ont plus tendance à utiliser des principes abstraits, des règles et la logique pour expliquer leur environnement, appliquant ces règles à toute situation, alors que les étudiants asiatiques ont plutôt tendance à contextualiser leur environnement, à prendre en compte les relations et les variables des objets, et à appliquer les règles de façon spécifique à chaque cas individuel : « To set aside universal rules in order to accommodate particular cases seems immoral to the Westerner. To insist on the same rules for every case can seem at best obtuse and rigid to the Easterner and at worst cruel » (Nisbett, 2004, p. 65).

Tableau 2. Traduit et adapté de Cortazzi et Jin (1997, p. 85)

| | |
|--|--|
| <p><i>Perception des étudiants sur le rôle de l'enseignant :</i> A un rôle d'autorité, d'expert. Est un modèle. Est un parent, un ami. Connaît les problèmes des étudiants. Donne des réponses et des conseils clairs. Enseigne ce qu'il faut faire.</p> | <p><i>Perception des enseignants sur le rôle de l'enseignant :</i> Est un facilitateur, un planificateur. Est un modèle. Est un critique amical.</p> |
| <p><i>Perception des étudiants sur le rôle de l'étudiant :</i> Développe des qualités de réceptivité, de raisonnement par déduction; une harmonie collective. Respecte l'enseignant : apprend en écoutant, en réfléchissant. Apprend des procédés, des techniques nouvelles. Se concentre sur le produit, le résultat.</p> | <p><i>Perception des enseignants sur le rôle de l'étudiant :</i> Développe une certaine indépendance, individualité, créativité, des qualités de raisonnement par induction. Participe au dialogue. Développe une pensée critique. Se concentre sur le processus d'apprentissage. Pose des questions en cas de difficulté. Trouve ses propres réponses. Devrait savoir quoi faire ou trouver des solutions.</p> |

Dans une étude qualitative et quantitative sur les perceptions d'un groupe d'étudiants et d'enseignants chinois sur l'environnement pédagogique, Cortazzi et Jin (1997) montrent combien, dans une société fortement marquée par la philosophie de Confucius, le savoir est central à l'apprentissage et l'enseignant est détenteur de ce savoir. Le Tableau 2 résume les résultats de cette enquête longitudinale effectuée à partir d'interviews, de sondages, d'observations filmées de classes et de travaux d'étudiants.

Kinuthia (2007), citant les travaux de Semali (1999), montre que la différence entre la valorisation du travail d'équipe et celle du consensus, caractéristiques de la plupart des cultures africaines, force à repenser les approches pédagogiques dans une perspective de cohérence avec les comportements et contextes culturels des étudiants. Enfin, le récit biographique de Simone Conceição (2002), jeune femme brésilienne qui décide de venir étudier aux États-Unis, apporte un exemple concret du choc culturel que peuvent ressentir certains étudiants mis dans une situation d'apprentissage dont l'approche et la dynamique pédagogique diffèrent du contexte et des valeurs culturelles auxquels ils sont habitués :

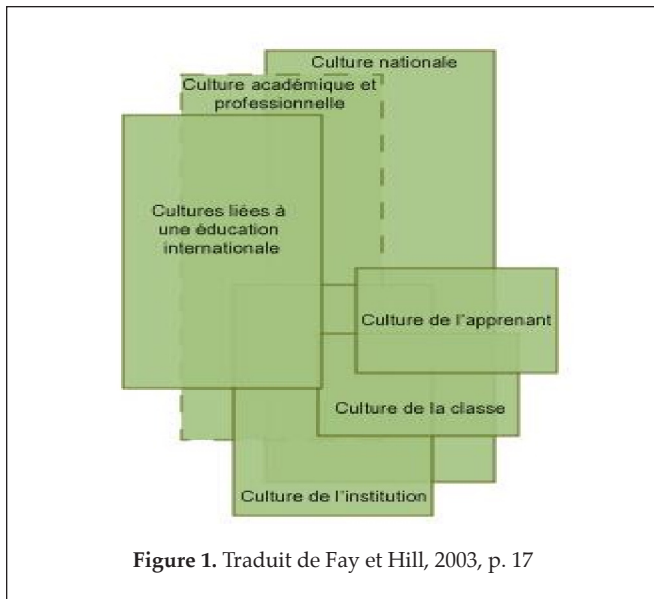
Even though immigrating to the United States freed me somewhat from traditional female roles, it challenged my assumptions about my learning. I came from a culture where group cooperation was emphasized, time was relative, thinking was holistic, affective expression was evident, extended family was the norm, the worldviews of other cultures were generally accepted, and interactions were socially oriented. In Brazilian culture, I displayed a field-dependent cognitive learning style, which is relational, holistic, and highly affective. [...] Conversely, field-independent and analytic thinking with limited affective thinking are characteristics of the Euro-American cognitive learning style. [...] Moving to the United States and joining its higher education system required that I adapt and expand my learning style to accommodate the independent cognitive style of my new environment. (Conceição, 2002, p. 38)

Définir un environnement pédagogique en tenant compte des dimensions culturelles des perceptions des étudiants et des enseignants n'est donc pas chose facile. Tylee (2002), explorant l'impact des dimensions culturelles sur les perceptions d'accessibilité des environnements d'apprentissage en ligne quant à la validité d'une technologie en ligne en tant que voie d'apprentissage et au rôle du design d'une interface culturellement appropriée dans l'apprentissage, propose au concepteur du cours en ligne une liste de questions à considérer basée sur le travail de Hofstede (1980) et de Marcus et Gould (2000). Par exemple :

- Quel équilibre développer entre les opinions du groupe et les opinions individuelles?
- Comment gérer le besoin de certitude de certains groupes culturels tolérant mal l'ambiguïté?
- L'apprentissage va-t-il favoriser un travail individuel ou collectif?
- Comment les dimensions sociales et contextuelles seront-elles prises en compte?
- La nature des travaux favorisera-t-elle une perspective critique, non conventionnelle ou conservatrice?
- L'enseignement sera-t-il plutôt didactique ou participatif?
- Comment sera prise en compte la question des différences de styles d'apprentissage d'étudiants venant de traditions culturelles variées?
- Vaut-il mieux développer des interfaces et des cours différents pour des groupes culturels différents?
- Faut-il offrir un choix dans les activités d'évaluation pour répondre aux différences culturelles?

Ce même type de questionnement peut aussi s'appliquer aux logiciels et aux plateformes informatiques développés dans un contexte culturel donné et basés sur des valeurs et normes propres à ce contexte. Reeder *et al.* (2004) montrent ainsi la prédominance des valeurs nord-américaines dans la conception des plateformes de communication qui favorisent une communication rapide et ouverte, avec un niveau d'informalité et de questionnement qui peut ne pas correspondre à celui d'autres cultures.

L'environnement d'un apprentissage en ligne, que ce soit sur le plan des outils technologiques ou de sa conception pédagogique, se trouve à la croisée de tout un chevauchement de traditions pédagogiques tant nationales qu'éthniques, académiques, institutionnelles, disciplinaires et individuelles, que Fay et Hill (2003), adoptant le concept de « couches culturelles » de Holliday (1994), représentent ainsi (Figure 1) :



À ces différents niveaux culturels s'ajoutent aussi les caractéristiques d'une culture de l'Internet, une cyberculture, qui peut avoir une grande influence sur le type et le niveau d'utilisation de l'Internet dans un apprentissage en ligne. Dans une étude sur les comportements d'utilisation de sites Internet d'étudiants d'Afrique du Sud, Walton et Vukovic (2003) remettent en question les résultats des recherches actuelles sur le degré de convivialité et de facilité d'emploi de sites Internet, la plupart étant basées sur des observations de participants venant de milieux privilégiés et de cultures occidentales. Les 20 étudiants participant à leur étude, novices dans leur utilisation de l'Internet, ont eu, par exemple, de grandes difficultés à interpréter les diagrammes en arborescence et les conventions de navigation visuelles sur l'Internet, hiérarchisés en pistes ou en menus extensibles, qui sous-entendent une compréhension de ces valeurs hiérarchiques :

As students learn to use Web-based resources, they need to master a wide range of new visual conventions. The hierarchical tree from literate Western culture pervades both the interfaces of Web sites and often – through databases and hierarchical file structures – their underlying organization. (Walton et Vukovic, 2003, p. 68)

Quels sont alors les modèles de conception pédagogique possibles, prenant en compte la complexité de cette diversité?

III. Modèles de conception pédagogique pour un enseignement et un apprentissage en ligne culturellement inclusifs

1. Le modèle multidimensionnel de Collis, Vingerhoets et Moonen (1997)

Pour Collis (1999), le dispositif pédagogique et la technologie utilisés dans un cours en ligne doivent pouvoir anticiper les choix des utilisateurs par rapport à un nombre important de variables exprimant des valeurs différentes selon les contextes culturels. Ceci signifie que tout système doit, dès le début de sa conception, intégrer cette notion de flexibilité. Collis, Vingerhoets et Moonen (1997) identifient sept dimensions dans la dynamique d'un cours où la notion de flexibilité pourrait être appliquée, et où l'étudiant, dans une situation d'apprentissage à distance, pourrait établir un choix. Ces sept dimensions sont :

1. L'organisation sociale du cours;
2. La sélection du contenu du cours, de sa progression et de ses activités d'apprentissage;
3. La sélection des matériaux pour le cours;
4. La sélection du mode d'interaction dans le cours;
5. La sélection de la plateforme technologique supportant le cours;
6. La ou les langue(s) utilisée(s) dans le cours;
7. La modalité selon laquelle le cours est dispensé (entièrement à distance ou de façon hybride).

À ces dimensions s'ajoutent celles de la flexibilité désirée par rapport au temps, à l'approche pédagogique, aux modalités d'entrée dans le cours et d'évaluation des apprentissages, etc.

2. Le modèle cubique de Seufert (2002)

Seufert (2002), reprenant cette notion de souplesse, ajoute deux autres dimensions et propose ainsi un modèle tridimensionnel où interagissent trois catégories de considérations à prendre en compte lorsque l'on veut concevoir un cours en ligne qui veut répondre à la diversité culturelle :

1. Des considérations de « souplesse » et de « variété » en ce qui concerne les outils technologiques et de communication, les méthodologies et les rôles que peuvent adopter les enseignants et les étudiants dans une variété de situations d'apprentissage, et les ressources à utiliser dans le cadre pédagogique du cours;
2. Des considérations de simplicité en ce qui concerne le choix des outils technologiques et leur utilisation, les types d'interaction, la structure des activités, etc.;
3. Des considérations de prise de conscience du contexte multiculturel et des différences culturelles, et de réflexion sur les échanges et les interactions qui ont lieu en ligne, sur le déroulement du cours, son contenu et sa progression, les matériaux, etc.

3. Le modèle pédagogique inclusif de McLoughlin (2007)


McLoughlin (2007) propose un cadre pédagogique favorisant l'internationalisation des ressources d'apprentissage basé sur une approche constructiviste, apportant une certaine

flexibilité et pluralité dans la situation d'apprentissage. Cette accommodation de la diversité peut se réaliser en adoptant tout d'abord des modèles cognitifs et des théories d'apprentissage qui favorisent l'inclusivité, en reconnaissant ensuite la pluralité et la diversité culturelles des contextes d'apprentissage et des étudiants, et enfin en concevant des activités d'apprentissage et d'évaluation cohérentes avec des objectifs et approches pédagogiques culturellement inclusifs. Les théories socioconstructiviste et socioculturelle de l'apprentissage issues des travaux de Vygotsky (1978) semblent, selon l'auteur, les plus aptes à créer de tels contextes d'apprentissage. Reposant sur des activités reliées au monde réel et une participation active de l'étudiant, l'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social à l'individuel. Dans cette perspective, l'apprentissage est une forme d'acculturation. La lecture du Tableau 3 permet d'évaluer le degré d'inclusivité culturelle introduit dans la conception pédagogique du cours selon le modèle de McLoughlin.

4. Le modèle des cultures multiples d'Henderson

Henderson (1996, 2007) affirme que si l'approche constructiviste est importante pour la prise en compte de la diversité culturelle dans le contexte d'apprentissage, elle n'est pas suffisante. Se distinguant des modèles multiculturels et inclusifs (reconnaissance de la réalité multiculturelle d'une société où chaque culture est sur un pied d'égalité), ainsi que

Tableau 3. Traduit et adapté de McLoughlin (2007, p. 233)

| Degré d'inclusivité | Exemples de programmes |
|---|---|
|  | <p>Type 1 - Degré faible d'inclusivité culturelle dans l'enseignement et l'apprentissage (assimilation) Les ressources en ligne reconnaissent la diversité des étudiants, mais ne reconnaissent pas la diversité des stratégies et styles d'apprentissage. Absence d'interaction sociale et approche pédagogique transmissive. Évaluation sommative et centrée sur le résultat plus que sur le processus. Faible niveau d'alignement constructif.</p> <p>Type 2 - Degré moyen d'inclusivité culturelle dans l'enseignement et l'apprentissage (accommodation) Le programme reconnaît la diversité des stratégies d'apprentissage des étudiants et offre des choix dans les tâches d'apprentissage pour accommoder certaines différences chez les étudiants. Les stratégies d'évaluation ne reconnaissent cependant pas la diversité culturelle et sont centrées sur les approches d'enseignement et non sur les styles d'apprentissage. Niveau moyen d'alignement constructif.</p> <p>Type 3 - Degré élevé d'inclusivité culturelle dans l'enseignement et l'apprentissage (niveau élevé d'alignement constructif) Le programme reconnaît que malgré les différences culturelles d'apprentissage observées chez les étudiants, les besoins d'apprentissage sont mieux servis par une conception constructiviste des activités d'apprentissage qui sous-entend que : Les étudiants peuvent adopter des approches d'apprentissage différentes et avoir des niveaux de connaissances préalables différents. Les différences culturelles que les étudiants apportent permettent d'enrichir la culture d'apprentissage. La définition d'attentes et de défis élevés pour tous les étudiants favorise un niveau de motivation élevé. L'évaluation se doit d'être authentique et d'inclure à la fois une évaluation diagnostique et une évaluation des acquis.</p> |

du modèle « inversé » (le point de vue dominant est celui de la culture minoritaire), Henderson propose le modèle des « cultures multiples » basé sur une interaction cohérente de trois logiques culturelles spécifiques et pleinement présentes dans la conception du cours : la logique de la culture académique, la logique de la culture dominante et la logique de la ou des cultures minoritaires concernées par cette situation d'enseignement et d'apprentissage. Une approche éclectique, plus qu'une seule approche socioconstructiviste, permet d'intégrer ces trois réalités culturelles dans la conception pédagogique du cours (Figure 2).

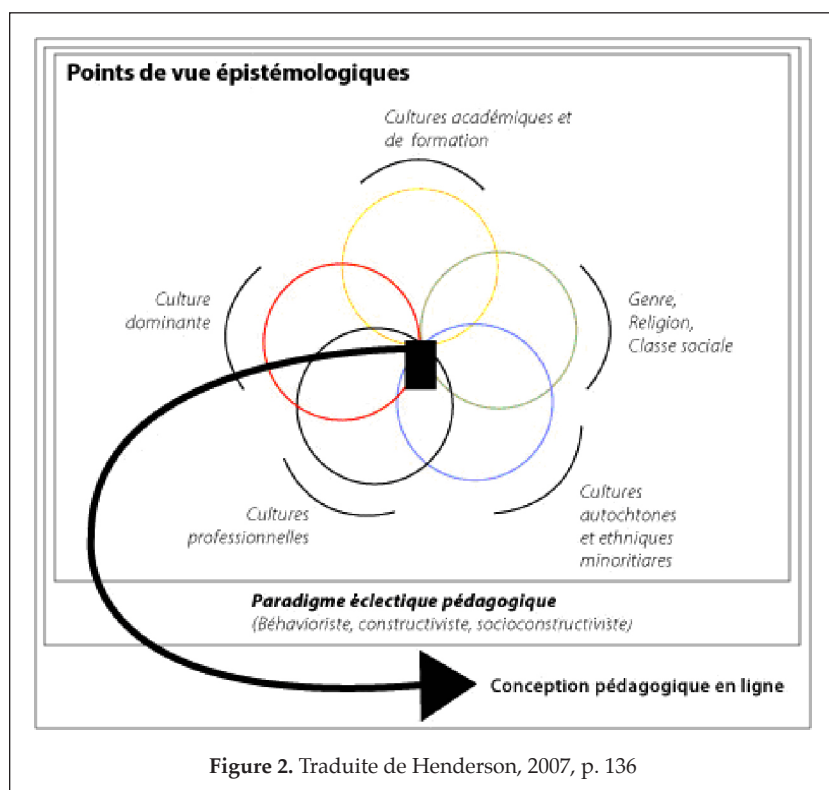


Figure 2. Traduite de Henderson, 2007, p. 136

Ainsi, dans ce modèle, les différences épistémologiques ou de philosophie pédagogique entre la culture académique, la culture dominante et la culture minoritaire sont pleinement considérées dans la conception du cours. Henderson prend par exemple le cas du rapport avec le savoir : dans une épistémologie occidentale, que ce soit dans une perspective constructiviste ou instructiviste, accéder au savoir est un droit pour chaque individu. L'épistémologie aborigène d'Australie diffère en ce que l'accès à certains savoirs n'est pas un droit mais un privilège : les anciens

ne transmettent pas certains savoirs aux jeunes générations qui ne sauraient en être de bonnes gardiennes, trop influencées par la culture occidentale. Dans cette culture, le détenteur de savoir en est le gardien et non le propriétaire. Cette distinction importante se traduit par des comportements qui peuvent être mal compris dans le monde académique où domine la culture occidentale : l'obligation de citer ses sources dans un travail académique est en fait, dans la culture aborigène, un comportement qui n'est pas fondé culturellement (Henderson, 1996). Le modèle de cultures multiples d'Henderson force l'intégration du point de vue des cultures minoritaires dans chacune des dimensions pédagogique

participant à la conception d'un environnement d'enseignement et d'apprentissage, et en ce sens, force l'adoption d'une approche « éclectique », qui, loin de nécessiter l'abandon de pratiques plus traditionnelles, favorise la combinaison d'éléments objectifs et constructifs, comportementaux et cognitifs, abstraits et concrets, dans une dynamique globale qui tend, cependant, vers une adoption progressive du paradigme constructiviste. Cette adoption progressive se fait par des activités de réflexion et de questionnement critique des contextes épistémologiques, philosophiques, économiques, politiques, etc., des notions abordées dans le cours et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Ce regard critique, sollicité régulièrement par les activités mises en place par l'enseignant, permet de mettre au centre, et non pas en marge, la relativité et la pluralité culturelles, et aide les étudiants, prenant conscience de cette pluralité culturelle, à construire eux-mêmes, au sein des

interactions, un espace d'apprentissage où les multiples cultures sont visibles et débattues (Henderson, 1996).

IV. Le module de formation pédagogique médiatisée « e-pédagogies interculturelles »

De cette recherche théorique sur les dimensions multiculturelle et interculturelle dans des environnements d'apprentissage en ligne est né le projet de développement d'un module

de formation pédagogique en ligne intitulé « e-pédagogies interculturelles ». Ce projet, financé par une bourse de l'AUF, est une collaboration internationale entre des enseignants-chercheurs du Canada, de la Suisse et du Cameroun. Les trois thèmes et objectifs clés du projet furent d'identifier, à partir d'une revue de la littérature scientifique sur le sujet ainsi que de questionnaires et entretiens de groupe et individuelles avec des enseignants et des étudiants des trois institutions partenaires, les facteurs et dimensions culturels ayant un impact sur l'enseignement et l'apprentissage en ligne; d'examiner et de discuter différents modèles et pratiques pédagogiques facilitant une compréhension et un dialogue interculturels en ligne; pour ensuite développer un module en ligne de formation pédagogique sur la gestion de la dimension interculturelle dans un environnement d'enseignement et d'apprentissage en ligne.

La revue de la littérature scientifique présentée ici dans ses grandes lignes nous a permis de construire le contenu théorique du module et d'élaborer les activités d'apprentissage présentes dans le module. Celui-ci se divise en neuf étapes, ou « Explorations » : après une première étape de prise de conscience, suivent sept étapes d'exploration notionnelle et d'activités réflexives qui permettent souvent d'analyser son propre contexte d'enseignement et d'apprentissage à la lumière des notions théoriques et des comptes rendus de recherche présentés tout au long du module. Chaque étape commence par des activités réflexives à partir de segments vidéo, audio ou textuels où s'expriment des enseignants et des étudiants canadiens, suisses et camerounais sur leurs représentations culturelles d'une éducation en ligne. La dernière partie du module, reprenant les notions et activités vues et pratiquées dans les étapes d'exploration précédentes, guide l'utilisateur dans la conception d'un scénario pédagogique pour un enseignement en ligne qui lui est propre, prenant en compte la dimension multiculturelle du public concerné. Un « *Carnet* individuel électronique » permet à chaque utilisateur de conserver ses réflexions et ses résultats d'activités tout au long du module, ou de les partager avec les autres utilisateurs dans l'espace de la « Communauté virtuelle » développé à cet effet. Enfin, un espace « Ressources en ligne »

fut créé pour archiver les nombreuses ressources bibliographiques collectées tout au long du développement du projet. Cet espace veut aussi accueillir toutes les ressources ayant un lien avec le module que les utilisateurs ne manqueront pas d'ajouter au fil du temps.

Pour conclure, précisons que ce module, dont les activités et le contenu théorique furent présentés et testés lors de plusieurs présentations et ateliers de formation pédagogique en Afrique, au Moyen-Orient, en Europe et en Amérique du Nord, est librement accessible à l'adresse suivante : <http://www.e-pedagogiesinterculturelles.org>. Il a été placé sous une licence *Creative Commons* dans le but d'inviter les éventuels utilisateurs à s'approprier le contenu de cette formation, à l'adapter et à le modifier selon les besoins et contextes de formation. Le module peut en effet être utilisé de façon indépendante par des utilisateurs isolés ou à l'intérieur d'une formation de groupe plus formelle. Un des objectifs de ce projet fut aussi, dès le début, de faciliter un échange d'expertise et de pratiques exemplaires sur la question de la diversité culturelle dans l'enseignement en ligne. Nous espérons que l'outil « Communauté virtuelle » pourra servir à créer, dans certains contextes d'utilisation, une communauté virtuelle interculturelle de praticiens qui voudront échanger sur leurs expériences, savoirs et savoir-faire divers afin d'enrichir cette ressource.

Références

- Agar, M. (2002). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York : Perennial.
- Al-Harhi, A. S. (2005, mars). *Globalization of distance education: Implications for access, social stratification, interconnectivity, and cultural imperialism*. Communication présentée à l'International Globalization, Diversity, and Education Conference, Pullman, WA.
- Association internationale des Universités [AIU]. (mise à jour février 2007). *AIU et l'internationalisation de l'enseignement supérieur*. Récupéré le 22 août 2007 du site de l'association : <http://www.unesco.org/iau/internationalization/fre>
- Bhabha, H. K. (1992). Post-colonial authority and post-modern guilt. Dans L. Grossberg, C. Nelson et P. Tricher (dir.), *Cultural studies* (p. 56-66). Londres : Routledge.
- Bo-Yuen Ngai, P. (2003). Linking distance and international education: A strategy for developing multicultural competence among distance learners. *Journal of Studies in International Education*, 7(2), 157-177.
- Collis, B. (1999). Designing for differences: Cultural issues in the design of WWW-based course-support sites. *British Journal of Educational Technology*, 30(3), 201-215.
- Collis, B. et Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world*. London: Kogan Page.
- Collis, B. M. J., Vingerhoets, J. et Moonen, J. (1997). Flexibility as a key construct in European training: Experiences from the TeleScopia Project. *British Journal of Educational Technology*, 28(3), 199-217.
- Conceição, S. (2002). The sociocultural implications of learning and teaching in cyberspace. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 96, 37-45.
- Cortazzi, M. et Jin, L. (1997). Communication for learning across cultures. Dans D. McNamara et R. Harris (dir.), *Overseas students in higher education* (p. 76-90). Londres : Routledge.
- Dunn, P. et Marinetti, A. (2002, juin). Cultural adaptation: Necessity for global e-learning. *Learning in the New Economy e-Magazine (LINE Zine)*, 7. Récupéré du site du e-Magazine, section Archives : <http://www.linezine.com/allissues.htm>
- Dunn, P. et Marinetti, A. (2007). Beyond localization: Effective learning strategies for cross-cultural e-learning. Dans A. Edmundson (dir.), *Globalized e-learning cultural challenges* (p. 255-266). Londres : Information Science Publishing.
- Fay, R. et Hill, M. (2003). Educating language teachers through distance learning: The need for culturally-appropriate DL methodology. *Open Learning*, 18(1), 9-27.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York : Anchor Books.
- Hall, E. T. (1990). *The silent language*. New York : Anchor Books.
- Henderson, L. (1996). Instructional design of interactive multimedia: A cultural critique. *Educational Technology Research and Development*, 44(4), 85-104.
- Henderson, L. (2007). Theorizing a multiple cultures instructional design model for e-learning and e-teaching. Dans A. Edmundson (dir.), *Globalized e-learning cultural challenges* (p. 130-153). Londres : Information Science Publishing.
- Hewling, A. (2004). Foregrounding the Goblet. In C. Ess & F. Sudweeks (Eds.), *Proceedings, Cultural Attitudes Towards Technology and Communication*, 2004. Sweden.
- Hofstede, G. H. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Hofstede, G. H. et Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York : McGraw-Hill.
- Holec, Henri (1988). *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, K.-J. et Bonk, C. J. (2002). Cross-cultural comparisons of online collaboration. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 8(1). Récupéré de l'ancien site de la revue : <http://jcmc.indiana.edu/vol8/issue1/kimandbonk.html>
- Kinuthia, W. (2007). African education perspectives on culture and e-learning convergence. Dans A. Edmundson (dir.), *Globalized e-learning cultural challenges* (p. 60-73). Londres : Information Science Publishing.
- Kramsch, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 13 pp. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm
- Lin, P. (n.d.). *Confucianism and the Chinese scholastic system*. Récupéré le 31 août 2007 du site de l'auteur à la California State Polytechnic University, Pomona, section *Courses – Traditions of Liberal Education – Schedule – Week 5: Confucianism and the Chinese Scholastic Tradition* : <http://www.csupomona.edu/~plin/l201/confucian2.html>

- Linton, R. (1977). *Le fondement culturel de la personnalité* (A. Lyotard, trad.) [version électronique]. Paris : Dunod. (Ouvrage original publié en 1945 sous le titre *The cultural background of personality*. New York : D. Appleton-Century). Récupéré du site Les classiques des sciences sociales, section *Les classiques – Linton, Ralph* : http://classiques.uqac.ca/classiques/Linton_Ralph/linton_ralph.html
- Liu, Y. (2007). Designing quality online education to promote cross-cultural understanding. Dans A. Edmundson (dir.), *Globalized e-learning cultural challenges* (p. 35-59). Londres : Information Science Publishing.
- Marcus, A. et Gould, E. W. (2000). Crosscurrents: Cultural dimensions and global Web user-interface design. *Interactions*, 7(4), 32-46.
- Marginson, S. et van der Wende, M. (2007). *Globalisation and higher education (Education working paper no. 8)* [version électronique]. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], Direction de l'éducation. Récupéré du site de l'OCDE : <http://www.oecd.org>
- Mason, R. (2002). The global classroom. Dans H. Adelsberger, B. Collis, et J. Pawlowski (dirs.), *Handbook on information technologies for education and training* (p. 615-622). Heidelberg: Springer.
- Mason, R. (2003). Online learning and supporting students: new possibilities. Dans A. Tait and R. Mills (Dirs.) *Rethinking Learner Support in Distance Education: Change and Continuity in an International Context*. London: Routledge.
- McGee, P. (2002). Web-based learning design: Planning for diversity. *USDLA Journal*, 16(3).
- McIsaac, M.S. et Gunawardena, C.N. (1996). Distance Education. Dans D.H. Jonassen (dir.), *Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology* (403-437). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- McLoughlin, C. (2007). Adapting e-learning across cultural boundaries: A framework for quality learning, pedagogy, and interaction. Dans A. Edmundson (dir.), *Globalized e-learning cultural challenges* (p. 223-238). Londres : Information Science Publishing.
- Moore, M., Shattuck, K. et Al-Harathi, A. (2006). Cultures meeting cultures in online distance education. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 2(1).
- Morse, K. (2003). Does one size fit all? Exploring asynchronous learning in a multicultural environment. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 37-55.
- Nisbett, R. (2004). *The geography of thought*. New York : Simon & Schuster.
- Oliver, D. E. (1999). Improving services for international students by understanding differences between Japanese and United States culture and educational systems. *NACADA Journal*, 18(1), 22-27.
- Patru, M. et Khvilon, E. (dir.). (2002). *Open and distance learning: Trends, policy and strategy considerations*. Paris : UNESCO, Division de l'enseignement supérieur. Récupéré du site de l'UNESCO, section *Documents et Publications* : <http://unesdoc.unesco.org>
- Reeder, K., Macfayden, L. P., Roche, J. et Chase, M. (2004). Negotiating cultures in cyberspace: Participation patterns and problematics. *Language Learning & Technology*, 8(2), 88-105.
- Semali, L. (1999). Community as classroom: Dilemmas of valuing African indigenous literacy in education. *International Review of Education*, 45(3-4), 305-319.
- Seufert, S. (2002). Trends and future developments: Cultural perspectives of online education. Dans H. H. Adelsberger, B. Collis et J. M. Pawlowski (dir.), *Handbook on information technologies for education and training* (p. 121-135). Berlin : Springer.
- Shattuck, K. (2005). *Cultures meeting cultures in online distance education: Perceptions of international adult learners of the impact of culture when taking online distance education courses designed and delivered by an American university*. Thèse de doctorat non publiée, The Pennsylvania State University.
- Smith, P. J. (2005). Distance education: Past contributions and possible futures. *Distance Education*, 26(2), 159-163.
- Street, B. (1993). Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. Dans D. Graddol, L. Thompson et M. Byram (dir.), *Language and culture: Papers from the Annual Meeting of the British Association of Applied Linguistics* (p. 23-43). Clevedon, Royaume-Uni/Philadelphia : British Association of Applied Linguistics et Multilingual Matters.
- Trompenaars, F. et Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in global business*. New York : McGraw-Hill.
- Tylee, J. (2002, juillet). *Cultural issues and the online environment*. Communication présentée à l'Australian Society for Educational Technology [ASET] *International Education and Technology Conference, Melbourne, Australie*. Récupéré le 31 août 2007 du site de la Charles Sturt University : <http://www.csu.edu.au>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

-
- Walton, M. et Vukovic, V. (2003). Cultures, literacy, and the Web: Dimensions of information "scent". *Interactions*, 10(2), 64-71.
- Zarate, C. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Collection CREDIF Essais. Didier.

Notes

- 1 La relation à l'autorité correspond au degré d'inégalité attendu et accepté par les individus. Les cultures à tendance hiérarchique recherchent la stabilité, établie et maintenue par une hiérarchie, alors que les cultures à tendance égalitaire favorisent le changement, amené par l'autonomie et l'expertise individuelle.
- 2 Cette dimension correspond au degré d'autonomie que peuvent revendiquer les membres d'une société. Les réalisations personnelles sont valorisées pour une société plutôt individualiste, alors que l'harmonie et la solidarité sont recherchées par les sociétés collectivistes.
- 3 Cette dimension correspond au degré d'importance accordé aux valeurs de réussite et de possession (valeurs masculines) et à l'environnement social ou à l'entraide (valeurs féminines). Plus les rôles sont différenciés, plus la société montrera des traits masculins; plus les rôles sont interchangeables, plus les traits sont féminins.
- 4 Le contrôle de l'incertitude correspond au degré de tolérance d'une culture face à l'inquiétude des événements futurs. Certaines cultures favorisent l'incertitude, la souplesse des règles et des relations, alors que d'autres les évitent et ont besoin de règles établies qui doivent s'appliquer uniformément à tous.
- 5 Une orientation à long terme versus une orientation à court terme correspond à la manière dont les membres d'une société acceptent le report de gratification de leurs besoins matériels, sociaux et émotionnels. À long terme, les valeurs sont orientées vers le futur : persévérance et sens de l'économie. À court terme, elles sont orientées vers le passé et le présent, le respect de la tradition, la responsabilité de ses engagements sociaux, la réciprocité des politesses, la volonté de sauver la face, etc.