

Mots clés : formation en ligne – collaboration - interculturalité – attitude

Formation en ligne en contexte multiculturel : enrichissements et difficultés.

Résumé : Cette contribution a pour objet d'évaluer comment la diversité des cultures, ainsi que des environnements socioculturels et sociotechniques des apprenants, peuvent constituer une richesse contribuant à plus d'efficacité dans les apprentissages, ceci tout en repérant les écueils possibles que présente une telle situation.

Notre corpus est constitué de 182 étudiants qui suivent, en ligne, une licence ou un master en sciences de l'éducation ; 102 étudiants ont répondu à une enquête que nous leur avons soumise. Cette étude met en évidence un certain nombre de mécanismes, de stratégies comportementales et cognitives des apprenants en situation d'apprentissage interculturel. Notre objectif est ainsi de contribuer à la compréhension des difficultés que rencontrent les apprenants dans les dispositifs d'apprentissage à distance en contexte multiculturel et, de fait, aider à mieux prendre en compte ces facteurs spécifiques dans la mise en place et la gestion des formations en ligne.

Introduction

A la différence des dispositifs traditionnels de formations, les plateformes virtuelles d'apprentissage permettent la rencontre, et parfois la collaboration, d'étudiants résidant dans des pays, des continents différents. L'apprentissage s'effectue dans un contexte multiculturel médiatisé par les technologies éducatives, celles-ci ouvrant ou renforçant un champ de l'apprentissage interculturel reconnu comme une nouvelle perspective, un nouveau paradigme de recherche en sciences de l'éducation (Legros, Maître de Pembroke & Talbi, 2002¹).

L'exemple du programme CSILE (*Computer-Supported Intentional Learning Environment*) conduit par Scardamalia et Bereiter, cité par Legros (2002), constitue un des cadres d'expérimentation de ce nouveau paradigme. Dans cette optique, la diversité culturelle des apprenants est prise en compte dans la co-construction des savoirs comme une variable supplémentaire. Pour ces auteurs (p. 39) « Étudier l'effet de ces différences culturelles dans les interactions permettra de comprendre les particularités des structures de connaissances et des traitements cognitifs mis en œuvre dans les apprentissages ; les enjeux sont importants : préserver l'identité et la spécificité de chaque culture mais aussi rendre plus efficace les systèmes ».

L'idée sous-jacente à une telle assertion est que la diversité culturelle peut constituer un atout si on la considère comme une variable essentielle à ne pas négliger ; elle peut en effet concourir à un optimum d'efficacité du travail collaboratif dans ce type de dispositif de formation (Coulibaly, 2005²).

Cependant nous savons qu'apprenants, et même enseignants, ont souvent peu de connaissances à propos de la culture et de la situation économique et sociale des pays représentés au sein de leur formation. Ce sont alors souvent leurs représentations, plus ou moins fondées, qui guident leurs comportements. Dans notre propos, nous essayons de comprendre comment les acteurs de ces formations perçoivent cette spécificité de la formation en ligne qui prive de présence physique et d'interactions orales les différents protagonistes.

1. Le contexte et l'origine de notre réflexion :

Dans le cadre d'un LMD en ligne à l'université de Franche Comte (option promotion de la santé – EPSSSEL³), des étudiants du monde francophone sont amenés à se rencontrer en ligne sur la plateforme Moodle et parfois à travailler ensemble dans le cadre de situations d'apprentissage collaboratives. Or nous avons constaté que certains étudiants résidant en Afrique Sub-saharienne présentaient une

¹ LEGROS, D. MAÎTRE DE PEMBROKE, E. & TALBI, A. (2002). Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias. In D. Legros & J. Crinon (Eds.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin (Collection U) (pp.23-39).

² COULIBALY, B. «Multiculturalité et apprentissage collaboratif Assisté par ordinateur (ACAO) : l'exemple du DESS UTICEF». TICE et développement, Numéro 01, 9 novembre 2005, <http://www.revue-tice.info/document.php?id=531>.

³ EPSSSEL : Education et Promotion Santé et Social En Ligne

propension à l'abandon ou fournissaient un travail de moindre qualité dans le contexte spécifique d'une situation d'apprentissage collaboratif en ligne.

Après avoir émis diverses hypothèses sur l'origine de ce phénomène, des entretiens semi-directifs avec une vingtaine d'étudiants ont permis de mettre à jour une explication relevant de leur contextes sociotechniques d'apprentissage.

Les étudiants Africains disposent très majoritairement de moyens de connexion à Internet peu fiables, quand les aléas de leur vie personnelle et professionnelle leur permettent d'en avoir une. Quant à leurs pairs Occidentaux, ils bénéficient presque tous d'une connexion à haut-débit sûre et disponible depuis leur domicile.

Ce déséquilibre rend les interactions parfois difficiles entre les uns et les autres, surtout si la scénarisation pédagogique prévoit des modalités de communication synchrone. Si par exemple un étudiant ne peut se connecter les quatre premiers jours d'une période de deux semaines consacrées à la réalisation d'un travail de groupe, il ne pourra pas s'impliquer dans la planification des tâches et manquera peut-être le rendu d'un travail intermédiaire. La conséquence constatée est souvent une manifestation de découragement, voire d'abandon ; surtout si leurs collègues de groupe, et/ou l'enseignant manifestent une certaine indifférence face à leur situation.

Ce constat fait, nous avons voulu savoir si la spécificité multiculturelle de la formation avait d'autres incidences sur les attitudes des uns et des autres, notamment dans le cadre du fonctionnement des activités de groupe. La problématisation ci-dessous a constitué un prélude à la conduite d'une enquête menée auprès de l'ensemble des apprenants.

2. Problématisation

Le concept de multiculturalisme fait souvent référence à un mode de vie en société à la population diverse (Lasonen, 2005⁴). Un des postulats relevant de cette approche est celui de la cohabitation de ces populations dans le respect des particularismes. Même si ce concept a pu servir d'instrument de différenciation des cultures partageant un même territoire, il n'en reste pas moins vrai que la pensée contemporaine, teintée d'humanisme fondé sur l'approche relativiste de la culture, met plutôt en avant les aspects positifs de la cohabitation entre les cultures en présence. Cette tendance érige de facto le multiculturalisme en un atout ou, du moins, comme un facteur d'enrichissement mutuel des cultures.

En permettant la rencontre virtuelle, mais bien réelle en terme de processus d'apprentissage, les plates formes d'enseignement à distance placent les apprenants originaires de pays divers dans un contexte d'internationalisation de l'apprentissage, posant ainsi la question de la manière de prendre en compte ce paramètre.

Or, selon nous, il importe bien plus de mettre en valeur dans un processus d'apprentissage une confrontation cognitive qu'une simple cohabitation. L'approche du multiculturalisme paraît dès lors réductrice car, dans la coexistence des cultures, se joue alors une dynamique qui est faite d'échanges et d'interactions fondées sur les identités des apprenants. Dans un tel contexte, les processus d'apprentissage exigent de ces apprenants qu'ils se réfèrent en permanence à leurs origines, leurs expériences⁵.

Le concept d'interculturalité nous semble alors plus approprié pour l'analyse des situations d'apprentissage regroupant des apprenants de différentes cultures.

Cette idée de confrontation, d'échanges et d'interactions contenue dans le concept d'interculturalité offre, dans une certaine mesure, l'opportunité de revisiter les théories du processus d'apprentissage collaboratif tels que le constructivisme et le socioconstructivisme qui en constituent les supports théoriques (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001⁶).

La dynamique de ce processus repose sur la confrontation de points de vue différents, socialement et culturellement déterminés, des apprenants : la culture tient bien une place capitale dans le conflit socio-cognitif, voire dans de la communication métacognitive qui fonde l'intercompréhension entre les apprenants.

Notre objectif est bien sûr de tenter de comprendre comment la diversité des cultures ainsi que des environnements socioculturels et socio-techniques des apprenants peut constituer une richesse

⁴ LASONEN, J., Réflexions sur l'Interculturalité par rapport à l'Education et au Travail, Higher Education Policy, 18, 4, 2005, p.54-61.

⁵ T-Kit, L'apprentissage interculturel, Conseil de l'Europe et Commission Européenne, Formation-Jeunesse, 2001, P. 35.

⁶ Henri, France ; Lundgren-Cayrol, Karin. *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy (Québec, Canada) : Presses de l'Université du Québec, 2001, 181 p.

contribuant à plus d'efficacité dans les apprentissages, mais aussi à repérer les écueils possibles que présente une telle situation.

On comprend bien en effet que ces variables, différentes selon les apprenants, sont fondamentales pour la compréhension du processus et des stratégies d'apprentissages. Et c'est bien cette spécificité qui retient notre attention. Car le déterminisme culturo-environnemental pourrait bien être une source potentielle de conflits qui résulteraient des représentations et des interprétations divergentes des comportements et des pratiques des uns et des autres.

Ces interprétations sont fondées sur des mécanismes d'assimilation-accommodation au sens où l'entendent Demorgon et Molz (2001⁷) ou sur le principe de la sensibilité interculturelle au sens de Bennett (1993⁸). Ce principe se définit « en termes de phases du développement personnel ». Ces phases se schématisent par « un continuum de sophistication croissante dans la façon de gérer les différences culturelles, partant de l'ethnocentrisme en passant par des phases de plus grandes reconnaissance et d'acceptation de la différence » qu'il nomme « l'ethnorelativisme ».⁹

Dans ce contexte d'apprentissage de la manière dont les apprenants gèrent leurs différences culturelles dépendra le climat de l'apprentissage.

Cela nous conduit à une série d'interrogations sur les conditions d'un tel apprentissage interculturel. Ces questions nous ont guidés dans la rédaction du questionnaire dont certains résultats seront présentés dans le point 4.

3. Descriptif du contexte de l'enquête et méthodologie

Les entretiens préliminaires avaient attiré notre attention sur un certain nombre d'indicateurs liés à l'appartenance culturelle et que nous voulions vérifier.

Nous avons donc soumis, au cours de l'été 2007, un questionnaire à l'ensemble des apprenants pour apporter des éléments de réponses aux hypothèses formulées.

En cette fin d'année universitaire 2006/07, sur 279 étudiants inscrits en licence ou master, 182 avaient soit obtenu leur diplôme, soit étaient encore en course pour continuer et terminer leur formation l'année suivante.

Sur ces 182 étudiants, 102 ont répondu à l'enquête.

L'échantillon des répondants est composé de la manière suivante :

	Afrique	Occident	A + O
Hommes	33 %	5,8 %	39,8 %
Femmes	13,6 %	47,6 %	61,2 %
H + F	46,6 %	53,4 %	100 %

Précisons que, parmi les Africains, figuraient seulement 4 apprenants de culture maghrébine. Cette proportion ne nous paraît pas assez importante pour en faire une distinction particulière.

A l'exception d'une étudiante, aucun africain n'a séjourné plus d'un an dans un pays occidental, et aucun étudiant occidental n'a séjourné plus d'un an dans un pays africain. On peut affirmer qu'aucun des étudiants n'a pu vraiment s'imprégner de la culture de l'autre avant de démarrer la formation.

Les abandons en cours de formation concernent la même proportion d'Africains que d'Occidentaux.

Sur les 102 étudiants qui ont répondu l'enquête, 96 ont eu l'occasion de travailler en mode collaboratif sur la plateforme Moodle. La grande majorité des groupes d'apprentissage constitués étaient alors culturellement « mixtes ».

La formation aux compétences de bases TIC et à l'utilisation de la plateforme Moodle s'est faite à distance.

Concernant les enseignants, la majorité d'entre eux était Occidentaux. On peut estimer à 2/3 la proportion de ceux qui mettaient en œuvre une réflexion pédagogique qui prenait en compte les spécificités de la distance.

⁷ DEMORGON, J., MOLZ, M., Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen, dans Thomas, Alexander (éd) *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen : Hogrefe, Verlag für Psychologie, 1996.

⁸ BENNETT, M., Towards ethnorelativism : a developmental model of intercultural sensitivity, dans Paige, R. Michael (éd) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, Maine : Intercultural Press, 1993.

⁹ *Op. cit.*, p.28

Afin d'éviter que les réponses soient induites ou influencées par la conscience que l'identité culturelle des étudiants allait être prise en compte dans le traitement des réponses, celle-ci a été demandée en toute fin de questionnaire.

Il faut cependant considérer les biais possibles suivants :

- Nous avons cherché à croiser, grâce au logiciel de traitement de données statistiques SAS (Statistical Analysis System), respectivement les variables Sexe et Culture avec les réponses données par les étudiants. Or, il s'avère que l'effectif des hommes Occidentaux est très réduit par rapport à l'ensemble de la population, nous avons donc décidé de travailler principalement sur le croisement de la variable culture avec les autres variables.
- L'échantillon des 102 étudiants qui ont répondu à notre enquête est représentatif de la population de notre formation, mais cet échantillon peut ne pas être représentatif de tous les étudiants susceptibles de participer à une formation en ligne ; les résultats qui sont présentés dans la présente publication doivent donc être pris comme des pistes à confirmer ou à infirmer par d'autres recherches.
- Les étudiants qui ont répondu à l'enquête sont ceux qui sont arrivés au bout de l'année universitaire sans avoir abandonné, ce sont les plus motivés.

Ces réserves méthodologiques exprimées, nous allons maintenant présenter les résultats auxquels nous sommes parvenus.

4. Synthèse des principaux résultats notables au regard de notre problématique

4.1 La motivation des étudiants pour suivre la formation en ligne EPSSEL

La première source de motivation évoquée (85% des étudiants, toutes origines culturelles confondues), réside dans la **possibilité d'allier une activité professionnelle et une formation universitaire**.

Le choix de la formation par les africains est caractérisé par la **recherche d'une reconnaissance internationale** : 50% contre 12% pour les occidentaux. La différence est hautement significative (Khi2 : $p < 0.0001$).

L'**inexistence d'une telle filière dans leur environnement géographique** est aussi un critère de choix pour les Africains (44% contre 20% pour les Occidentaux ; Khi2 : $p = 0.0074$).

A l'opposé, le choix des occidentaux est motivé plus spécifiquement par un **besoin personnel de compétences pour sa pratique professionnelle** (91% contre 58% pour les africains ; Khi2 : $p = 0.0001$). Cette recherche de compétences est cohérente avec leur **intérêt personnel pour les cours dispensés** (60% pour les occidentaux contre 34% pour les africains ; khi2 : $p = 0.0089$).

Ce manque relatif d'intérêt personnel pour les cours dispensés par les africains peut être expliqué par le fait qu'ils jugent à 36% d'entre eux, contre 5% pour les occidentaux, qu'**un certain nombre de cours proposés sont en décalage avec leur culture** (Test exact de Fischer : $p = 0.0003$).

4.2 Les acteurs de la formation et leurs relations

Nous observons que certains étudiants estiment que **leurs rapports avec les enseignants** sont plus proches (39% des Africains contre 20% des occidentaux) et plus fréquents (36% des Africains contre 30% des occidentaux) sur Moodle que dans leurs expériences d'apprentissage en présentiel. La différence entre Africains et Occidentaux n'est cependant pas significative.

Il en va de même en ce qui concerne **les relations entre étudiants** qui sont estimées à 52% plus fréquentes qu'en présentiel, mais cependant plus distantes (à 57%) ; le sentiment de distance étant significativement plus marqué par rapport au présentiel chez les Africains que chez les Occidentaux (khi2 : $p = 0.0369$). S'agissant de **l'ambiance au sein de la promotion**, elle a été jugée conviviale à 68% ; 27% des réponses fournies faisant le constat d'une situation aléatoire selon les cours.

Cette situation fait apparaître une différence hautement significative concernant le **nombre d'étudiants que les sondés ont connus uniquement sur la plateforme et avec lesquels ils pensent garder le contact après la formation** : 45% des Africains, contre 21% des Occidentaux, pensent garder contact avec un effectif compris entre trois et cinq d'entre eux (khi2 : $p = 0.0046$).

4.3 Les aspects liés au travail en groupe

Nous constatons que 80 % des étudiants **sondés avaient déjà une expérience d'apprentissage collaboratif avant d'entrer au sein de la formation EPSSEL**, et que plus de 90 % l'ont pratiqué en ligne au cours de cette année. C'est sur ces derniers qu'ont été menées les investigations suivantes.

Quelle que soit leur culture d'origine, les étudiants répondent à 52% que la **collaboration sur Moodle est plus difficile qu'en présentiel**. Cependant, 46% affirment être **aussi performants en apprentissage collaboratif qu'en mode individuel** et 28% **plus performants**.

De plus, ces résultats montrent de façon notable l'intérêt des enquêtés pour l'apprentissage collaboratif. Ils attestent à 56% que **la collaboration leur a permis de réaliser un travail supérieur en qualité au regard de ce qu'ils auraient produit en mode individuel**. Par ailleurs, 86% d'entre eux affirment que **l'expérience du travail de groupe a été enrichissante**, pour leur parcours personnel (67%) et pour leur parcours professionnel (52%).

Enfin, si l'intérêt perçu unanimement consiste bien dans les **échanges avec des pairs d'horizons professionnels et culturels divers** (90% des sondés), les avis exprimés sont plus contrastés au regard d'autres paramètres.

▪ **Les difficultés perçues dans le cadre de l'apprentissage en groupes :**

Pour tous, le principal écueil évoqué porte sur la **difficulté à assumer les contraintes inhérentes au travail en équipe** (40%). Ce constat se décline à travers divers problèmes évoqués ; nous n'avons retenus ici que ceux qui nous semblaient les plus significatifs au regard de la variable « culture ». On peut par exemple signaler que 28% des étudiants occidentaux se plaignent de la **présence d'une dimension coopérative¹⁰ trop importante dans le travail des groupes**, ce qui génère des problèmes de cohérence interne au niveau du résultat final. Ils sont seulement 4.5% des Africains à faire ce constat (Khi2 : $p=0.0025$). Par ailleurs, 18% des Africains s'estiment **insuffisamment préparés pour collaborer ainsi à distance** contre 4% d'Occidentaux (Khi2 : $p=0.0261$). En effet, il faut reconnaître qu'aucune préparation en ce sens n'est prévue pour les étudiants à l'entrée en formation.

Nous avons enfin remarqué que 40% des étudiants estiment **qu'un ou plusieurs membres de leurs groupes respectifs ont empêché un travail de qualité en se reposant sur les autres pour faire le travail à leur place** et que 31% pensent que **certaines attitudes de leurs pairs ont pu affecter leur sentiment de pouvoir participer efficacement à l'apprentissage collaboratif**. Nous n'avons pas constaté à ce niveau de différences significatives qui dépendraient de la variable culture.

▪ **Les bénéfices perçus dans le cadre de l'apprentissage en groupes :**

A ce niveau, il apparaît que la variable culture est souvent discriminante en matière de différences observées.

Les étudiants affirment en majorité que l'expérience d'apprentissage collaboratif a fait **évoluer leur conception de l'apprentissage** (53%) **ainsi que leurs aptitudes cognitives et métacognitives** (51%).

75% des Africains disent que leur expérience **d'apprentissage collaboratif à distance a favorisé leur persévérance**, contre 42% des Occidentaux (Khi 2 : $p=0.0012$).

De manière similaire, 32% des Africains font remarquer que leur expérience **d'apprentissage collaboratif à distance a favorisé leur réussite**, contre seulement 12% chez les Occidentaux (khi2 : $p=0.0191$).

Enfin, 36% des Africains (contre 16 % des Occidentaux) disent que cette **formation en ligne leur a apporté le sentiment d'être plus performant dans le cadre d'un travail de groupe** (khi2 : $p=0.0221$).

▪ **Les contraintes de la collaboration perçues de façon contrastée en fonction de la culture :**

Nous avons pu noter une différence dans la perception qu'ont les étudiants de la **dépendance entre les membres d'un groupe pour atteindre les objectifs fixés** : plutôt un avantage pour les Africains, et clairement un inconvénient pour les Occidentaux (test exact de Fisher : $p=5.8 \times 10^{-05}$).

¹⁰ Le terme « coopération » est pris ici au sens d'une division (\neq mutualisation) des tâches pour parvenir à un objectif commun.

Par ailleurs, **l'obligation qui est faite aux apprenants de pratiquer dans certaines unités d'enseignements cette forme d'apprentissage** est ressentie de manière très différente en fonction de l'origine culturelle. Elle est perçue à 34% comme un inconvénient par les Occidentaux, opinion partagée par seulement 7% des Africains (test exact de Fischer : $p=9.965 \times 10^{-04}$)

4.4 Les difficultés rencontrées dans le suivi de la formation

Le parcours de la formation est sans doute un moment fort important dont l'observation permet de se rendre compte des handicaps ou obstacles auxquels se confrontent les apprenants.

51 % des étudiants affirment que les difficultés qu'ils ont rencontrées étaient dues à des **problèmes de gestion du temps et d'organisation du travail** ; c'est de loin le facteur le plus évoqué, et ceci autant par les Africains que les Occidentaux.

A l'opposé, on note une certaine disparité au niveau culturel en ce qui concerne les origines d'une grande partie des autres difficultés évoquées.

32% des Africains évoquent des **problèmes liés à leurs compétences dans l'utilisation des TIC**, alors qu'ils sont 14% chez les Occidentaux (Khi2 : $p=0.0385$). Par ailleurs, ces difficultés sont aggravées par des **défaillances de connexion au réseau Internet** : 52% des Africains évoquent des problèmes de ce type, tandis qu'ils sont 18% chez les Occidentaux (khi2 : $p=0.0005$).

Enfin, si aucun Occidental n'évoque de **difficultés d'ordre financier**, 18% des étudiants africains signalent ce problème (khi2 : $p=0.0016$).

Le **manque de réactivité des enseignants** est souvent un écueil important, surtout dans le contexte d'une formation à distance. Dans la cadre de la formation EPSSEL, 38% des Occidentaux, contre 11% des Africains, se disent affectés par le manque de réactivité et de considération de certains enseignants (khi2 : $p=0.0031$). Peut-être les attentes en la matière sont-elles différentes d'une culture à l'autre ; les étudiants africains faisant preuve d'une autonomie et d'une motivation plus importante dans des conditions d'apprentissage plus exigeantes.

Pour finir, soulignons encore que la **différence culturelle** peut elle-même être considérée comme un handicap. 20% des Occidentaux, contre 4 % des Africains, affirment que les situations interculturelles en formation génèrent des **difficultés de compréhension** (khi2 : $p=0.0175$).

Malgré toutes ces difficultés, ou peut-être en partie à cause d'elles, une très large majorité des apprenants, 70% toutes cultures confondues, pensent que le **principal profit de cette formation en ligne est le développement de leurs capacités d'autonomie** ; l'amplitude de cette proportion nous incite à mener ultérieurement une réflexion sur ce sujet.

Après la présentation de ces résultats, tentons d'aborder à présent la signification que peuvent révéler ces disparités de points de vue, de comportements et de jugements dans un contexte d'apprentissage interculturel en ligne.

5. Perspectives

Les résultats obtenus nous donnent un certain nombre d'indications que nous chercherons, dans un premier temps, à affiner grâce à de nouveaux entretiens semi-directifs. Un de nos objectifs est également d'être en mesure de mieux prendre en compte la variable du genre ; la distinction devrait au moins pouvoir être faite avec les données recueillies chez les étudiants africains.

Dans l'immédiat, il est possible de confirmer notre hypothèse que, dans une logique d'internationalisation croissante de la formation en ligne, la variable de la culture, prenant également en compte l'environnement socioculturel et sociotechnique des apprenants, doit sérieusement être prise en compte à tous les niveaux de la formation : de la conception des cours – contenus et scénarisation – à l'accompagnement des apprenants.

C'est à cette condition que la situation d'interculturalité sera susceptible de tenir toutes ses promesses en termes d'enrichissement mutuel des apprenants, surtout en sciences humaines.

BIBLIOGRAPHIE :

BENNET, M., Towards ethnorelativism : a developmental model of intercultural sensitivity, dans Paige, R. Michael (éd) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, Maine : Intercultural Press, 1993.

CONSEIL DE L'EUROPE. Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues une introduction pratique à l'usage des enseignants, BYRAM M., GRIBKOVA B. et STARKEY H. Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DG IV. 2002, [en ligne]. Disponible sur :

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf> (consulté le 17.08.2006)

COULIBALY, B. «Multiculturalité et apprentissage collaboratif Assisté par ordinateur (ACAO) : l'exemple du DESS UTICEF». TICE et développement, Numéro 01, 9 novembre 2005, <http://www.revue-tice.info/document.php?id=531>.

DEMORGON, J., MOLZ, M., Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen, dans Thomas, Alexander (éd) *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen : Hogrefe, Verlag für Psychologie ? 1996.

GLIKMAN, V., Apprenants et tuteurs: une approche européenne des médiations humaines. *Education permanente*, 3(152), 2002, p55-69.

GOFFMAN, E., Stigmate, Les usages sociaux des handicaps, Minuit, Paris, 1975.

HALL, E.T, HALL M. Understanding cultural differences. Germans, French and Americans. Maine, Intercultural Press, 1990.

HENRI, France ; LUNDGREN-CAYROL, Karin. *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy (Québec, Canada) : Presses de l'Université du Québec, 2001, 181 p.

HYDE, J.S., DURIK, A., M. Gender, Competence, and Motivation. *Handbook of competence and motivation* (2005), 375-391.

JOVELIN, E. Le travail social face à l'interculturalité. L'Harmattan, Collection travail du social, Paris, 2001, 342 p.

LASONEN, J., Réflexions sur l'Interculturalité par rapport à l'Education et au Travail, *Higher Education Policy*, 18, 4, 2005, p.54-61.

LEGROS, D., PUDELKO B. & CRINON J. Les nouveaux environnements technologiques et l'apprentissage collaboratif, in *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Retz, Paris, 2001.

LEGROS, D. MAÎTRE DE PEMBROKE, E. & TALBI, A. (2002). Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias. In D. Legros & J. Crinon (Eds.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin (Collection U) (pp.23-39).

MANDERSCHIED, J.C., JEUNESSE C. L'enseignement en ligne : A l'université et dans les formations professionnelles Pourquoi ? Comment ? De Boeck, 2007.

PERRIAULT, J. L'Accès au savoir en ligne, Odile Jacob, 2002, p 29.