

Université Paris X – Paris Ouest Nanterre La Défense  
Ecole Doctorale 139 « Connaissance, Langage, Modélisation »  
Département des Sciences de l'Éducation  
Centre de Recherche en Éducation et Formation (CREF - EA 1589)  
Option « Apprenance-Formation des adultes »

**Doctorat**  
Sciences de l'Éducation

Thèse soutenue par  
**Christophe JEUNESSE**

**Collaboration et interculturelité  
dans la formation en ligne**  
Contribution à l'écologie de l'apprenance

**Thèse dirigée par Philippe CARRÉ**  
Soutenue le 2 décembre 2009

**Jury :**  
ARNAUD Michel  
DEPOVER Christian  
HENRI France  
VINSONNEAU Geneviève

## Résumé

Cette recherche porte sur l'étude des spécificités liées à l'apprentissage collaboratif en ligne et en contexte multiculturel. Elle se situe à l'intersection des réflexions menées sur les champs conceptuels traitant de la motivation, de la culture, du genre, et de la formation à distance médiatisée par les technologies éducatives.

Le contexte de cette étude réside en une formation universitaire en ligne rassemblant 249 étudiants européens et africains, tous francophones, en formation continue et travaillant au sein d'un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance.

Ma réflexion a été guidée par le questionnement à propos de la manière dont les étudiants vivaient la collaboration en ligne en contexte multiculturel, et notamment sur les difficultés manifestées par les Africains alors même qu'ils semblaient présenter une attitude plus positive que leurs pairs occidentaux vis-à-vis de cette modalité d'apprentissage.

Plusieurs enquêtes successives : préliminaires, quantitative et qualitative auprès d'échantillons représentatifs des étudiants permettent d'apporter un certain nombre de réponses à la question de recherche ainsi que des informations complémentaires.

La culture, et notamment l'environnement sociotechnique des apprenants, constitue bien une variable supplémentaire à prendre en compte par rapport au genre pour décoder les attitudes et les comportements d'apprenants impliqués dans une formation collaborative en ligne. Une réflexion autour des dimensions de l'apprenance et de la distance transactionnelle permet également de mieux comprendre les relations entre les acteurs de la formation et les adaptations nécessaires du dispositif de formation dans un tel contexte.

**Mots clés** : formation en ligne, collaboration, culture, interculturalité, genre, motivation, agentivité, apprenance, distance transactionnelle, dispositif de formation.

## Résumé en anglais

This research concerns the study of specificities connected to the online collaborative learning in a multicultural context. It is situated at the intersection of the reflections carried out on the conceptual fields dealing with the motivation, with the culture, with the gender and with the distance training mediated by the educational technologies.

The context of this study lies in an online university training gathering 249 European and African students, all French-speaking people, in an adult continuing training and working within remote collaborative learning plan .

My reflection was driven by the questioning about the way the students lived the online collaboration in multicultural context, in particular on the difficulties shown by the Africans while at the same time they seemed to present a more positive attitude than their western peers towards this method of training.

Several successive investigations (preliminary, quantitative and qualitative among representative samples of the students) make it possible to bring a certain number of answers to the question of research as well as additional details.

The culture, in particular the sociotechnical environment of the learners, provides an additional variable well to be taken into account with regard to the gender necessary to decode attitudes and behavior of learners who are involved in a online collaborative

training. A reflection around the dimensions of the “learnance” and the transactional distance also allows to understand better the relations between the actors of the training and the necessary adaptations of the training design in such a context.

**Key words:** online training, collaboration, culture, interculturality, gender, motivation, agency, “learnance” (learning readiness), transactional distance, training design.

## Remerciements...

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de thèse, Philippe Carré, pour ses grandes qualités, tant humaines qu'intellectuelles, témoignées envers moi ainsi que tous les doctorants du Cref au sein de l'équipe « Apprenance et formation des adultes ». Il a su m'encadrer de manière à la fois souple et rigoureuse avec l'art d'aller à l'essentiel, de manière claire et synthétique. Spécialiste des théories liées au champ conceptuel de la motivation, il a su l'entretenir en moi tout au long de mon cheminement.

Je remercie également Michel Arnaud, mon directeur de mémoire de master, qui m'a aidé à me mettre en route sur cette voie aussi difficile qu'intéressante, ainsi que Bernard Coulibaly avec lequel j'ai beaucoup échangé sur ce sujet passionnant de l'interculturalité en ligne.

Merci aussi aux étudiants et enseignants de la formation EPSSEL de l'université de Franche Comté sans lesquels ce travail n'aurait pu être mené. Et, parmi eux, j'exprime une attention toute particulière à Jean-Claude Manderscheid, mais également à Bertille Patin et François Galichet.

Mes remerciements vont également à tous les chercheurs du Cref pour leur soutien, leurs encouragements ainsi que les échanges constructifs, souvent passionnants, menés au cours de temps de rencontres mémorables qui permettent de se ressourcer tout en s'enrichissant mutuellement. J'ai ici une pensée toute particulière pour Chantal Dumont, amie et camarade de route et à qui j'adresse tous mes vœux de réussite dans ses entreprises futures.

Je remercie enfin, last but not least, mon épouse Catherine et mes trois enfants, Camille, Florian et Nicolas mais aussi ma mère, mes beaux parents et tous mes proches qui ont partagé avec moi, au quotidien, avec amour et patience, tous les moments, heureux comme difficiles, vécus au cours de ce travail.

## TABLE DES MATIERES

Introduction	8
1. Le contexte de l'étude	10
1.1. La population sujet de l'étude	10
1.2. Moodle : l'espace virtuel support de la formation	10
1.3. Un choix didactique qui permet les échanges et la collaboration à distance	11
2. Origine du questionnement et hypothèses de départ	13
2.1. Enquête préliminaire	13
2.2. Questionnement initial et hypothèses préliminaires	14
3. Revue de littérature sur les champs théoriques en lien avec la problématique	15
3.1. Apprentissage collectif : fondements théoriques	15
3.1.1. Distinction groupe/équipe, coopération/collaboration	15
3.1.2. Approches théoriques de l'apprentissage en groupe	17
3.1.3. Intérêts et exigences de la collaboration	19
3.2. Formation en ligne et collaboration : spécificités	23
3.2.1. Introduction terminologique	24
3.2.2. Les différences présence/distance de la pratique collaborative	26
3.2.3. Environnements virtuels et outils qui permettent la collaboration	28
3.2.4. Les facteurs susceptibles d'influer sur la qualité de la collaboration :	29
3.2.4.1. Les spécificités liées aux modalités de la tâche	30
3.2.4.2. Taille et composition des groupes d'apprenants	32
3.2.4.3. Suivi, accompagnement et encadrement des apprenants	35
3.2.4.4. Le concept de communauté d'apprentissage à distance	37
3.2.4.5. Caractéristiques des apprenants en lien avec la collaboration	42
3.2.5. Conclusion sur l'apprentissage en groupe et la collaboration en ligne	44
3.3. Le facteur culturel	47
3.3.1. La fracture scientifique entre Afrique et Occident	47
3.3.2. De l'approche conceptuelle de la culture à celle de l'interculturalité	48
3.3.3. Travail en groupe en contexte multiculturel	52
3.3.3.1. Confrontations de cultures différentes et interculturalité	52
3.3.3.2. Influence de la culture sur la propension à travailler en groupe	56
3.3.4. Le facteur « relation » avec l'enseignant	59
3.3.5. La relation à l'objet technologique	61
3.3.6. Utiliser les TIC pour faciliter le dialogue interculturel	61
3.3.7. Pour conclure sur le facteur culturel	63
3.4. La variable « genre »	65
3.4.1. Genre et relation à l'objet technologique	65
3.4.2. L'influence du genre dans les relations en ligne entre individus	66
3.4.3. Genre, motivation et persistance	68
3.4.4. Pour conclure sur la question du genre	70
3.5. Motivation et agentivité en diversité socioculturelle	71
3.5.1. Choix de la source théorique	71
3.5.2. Individualisme, collectivisme et modèles d'agentivité	73
3.5.3. Construction de l'agentivité et diversité socioculturelle	75
3.5.4. Conclusion sur la question de la motivation en diversité socioculturelle	79
3.6. Cas d'apprentissage en ligne dans un contexte culturellement mixte	80
3.6.1. Avantages perçus	81
3.6.2. Inconvénients perçus	81
3.7. Cadrage de la revue de littérature dans le modèle de la « causalité triadique réciproque »	82
3.7.1. La relation E - P (Environnement – Personne)	83
3.7.2. La relation P - C (Personne - Comportement)	85
3.7.3. La relation E - C (Environnement – Comportement)	85
3.8. Conclusion de la revue de littérature	86
4. Entretiens préliminaires à l'enquête quantitative	89
4.1. Conditions de mise en œuvre des entretiens	89

4.2.	Résultats des entretiens	91
4.2.1.	Les difficultés des Africains à collaborer en ligne	91
4.2.2.	Autres enseignements sur la nature des relations entre acteurs	92
4.3.	Conclusion : vers des hypothèses de travail	93
5.	Enquête quantitative	95
5.1.	Choix des variables	95
5.2.	Description du contexte de l'enquête et de la méthodologie employée	95
5.3.	Synthèse des principaux résultats	97
5.3.1.	Les sources de motivation des étudiants pour suivre la formation	97
5.3.2.	Les acteurs de la formation et leurs relations	98
5.3.3.	Les aspects liés au travail en groupe	98
5.3.3.1.	Les difficultés perçues dans l'apprentissage en groupe	99
5.3.3.2.	Les bénéfices perçus dans l'apprentissage en groupes	100
5.3.3.3.	Contraintes de la collaboration perçues en fonction de la culture	100
5.3.4.	Les difficultés rencontrées dans le suivi de la formation	100
5.3.5.	Comparaison hommes femmes chez les Africains	101
5.3.6.	Comparaison hommes femmes sur l'ensemble de la formation	102
5.4.	Exploitation des résultats	103
5.4.1.	Aspects liés au facteur technologique	104
5.4.2.	Le facteur « enseignant »	105
5.4.3.	Le travail en groupe	106
5.4.4.	Les sources de motivation extérieures aux aspects collaboratifs	108
5.5.	Conclusion et reformulation de la problématique et des hypothèses	109
6.	Enquête qualitative confirmatoire	114
6.1.	Introduction	114
6.2.	Protocole et modalités de questionnement et de traitement des données	116
6.3.	Bilan des entretiens par chat	118
6.3.1.	Modalités et durées moyenne des entretiens	118
6.3.2.	Modalités de traitement des données textuelles recueillies	119
6.4.	Présentation des résultats obtenus	121
6.4.1.	Graphe 1 : attentes des apprenants sur la formation	121
6.4.2.	Graphe 2 : perception par les apprenants de la collaboration en ligne	125
6.4.2.1.	Observations d'ordre général	127
6.4.2.2.	Les difficultés perçues de l'apprentissage collaboratif (graphe 2a)	128
6.4.2.3.	Les avantages perçus de la collaboration (graphe 2b)	131
6.4.2.4.	Approche autour des dimensions affective, cognitive et conative	132
6.4.2.5.	Synthèse conclusive de l'observation des entretiens	134
7.	Principaux résultats obtenus au cours de la recherche	138
7.1.	Résultats en lien avec la première hypothèse	139
7.1.1.	Les problèmes d'ordre sociotechnique des étudiants africains	139
7.1.2.	Le décalage des cours avec la culture des Africains	142
7.1.3.	Les problèmes de nature interculturelle entre apprenants	143
7.1.4.	Les sources potentielles de motivation des apprenants	145
7.2.	Résultats en lien avec la deuxième hypothèse	147
7.2.1.	Le niveau d'ouverture du dispositif de formation	148
7.2.2.	Le dialogue entre les acteurs de la formation	150
7.2.2.1.	La présence cognitive	150
7.2.2.2.	La présence éducative	152
7.2.2.3.	La présence sociale	153
7.2.2.4.	Conclusion sur le dialogue entre les acteurs de la formation	155
7.2.3.	Le contrôle psychologique des apprenants	157
7.2.4.	Conclusion : la distance transactionnelle selon les cultures	159
7.3.	Conclusions relatives aux deux hypothèses	160
7.3.1.	Conclusions relatives à la première hypothèse	160
7.3.2.	Conclusions relatives à la deuxième hypothèse	163
8.	Analyses, conclusions et perspectives	165
8.1.	Analyse des résultats obtenus	165

8.2. Recommandations	168
8.2.1. Faire un écosystème du dispositif de formation multiculturel	168
8.2.2. L'interculturel, un savoir-être	172
8.3. Conclusion et recherches futures	174
BIBLIOGRAPHIE	178
BIBLIOGRAPHIE	178
ANNEXES	184
Annexe 1 : questionnaire soumis aux étudiants pour l'enquête quantitative	185
Annexe 2 : enregistrements des entretiens semi-directifs	196
Hommes africains :	196
Femmes africaines :	205
Femmes occidentales	213
Hommes occidentaux :	224
Annexe 3 : Graphes d'analyse des données textuelles issues des entretiens	231
Balises utilisées pour exprimer la typologie d'idées exprimées par les étudiants	231
Graphes 1 : Propos relatifs à question 1, voire 4	235
Considérations d'ordre général sur la structure du graphe 1	237
Distribution le long du premier axe :	238
Distribution le long du deuxième axe	238
Graphes 2 : Propos relatifs aux questions 2 et 3, voire 4	241
Considérations d'ordre général sur la structure du graphe 2	242
Distribution le long du premier axe	242
Distribution le long du deuxième axe	243
Les difficultés perçues de l'apprentissage collaboratif (graphe 2a)	246
Les avantages perçus de la collaboration (graphe 2b)	251
Les composantes de l'apprenance	254

## Introduction

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 le 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, 2002).

Ce champ de recherche et de réflexion intéresse également les sociétés privées spécialisées dans la constitution de communautés virtuelles d'apprentissage<sup>1</sup>. En effet, pour être en phase avec la mondialisation globale de l'économie, les organisations doivent développer, au sein de leurs équipes, les compétences d'adaptation à des milieux culturels de plus en plus vastes et variés. Les entreprises doivent pouvoir relier toutes leurs équipes internationales entre elles pour créer des réseaux de travail et de communication efficaces. Comprendre et s'appropriier les cultures de chacun ainsi que les systèmes de croyance sur lesquelles elles se fondent, devient un enjeu clé pour toutes les organisations globales et internationales qui veulent assurer leur cohésion interne.

De la reconnaissance de la différence culturelle au développement de stratégies de communication spécifiques, ces sociétés tentent de tirer des programmes axés sur les situations et les problèmes rencontrés par les professionnels évoluant en contexte international.

Le contexte de ma réflexion réside en une formation universitaire en ligne rassemblant principalement des étudiants français et africains ; ceux-ci sont amenés à pratiquer, sur environ la moitié de leurs Unités d'Enseignement, la collaboration en ligne afin de résoudre des situations problèmes en lien avec les contenus des cours. Or il s'avère 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 attitudes et comportements.

Sachant que l'utilisation des nouvelles technologies en formation change la façon dont les étudiants et les enseignants interagissent tant au niveau structurel que social (Altman & Gajjala, 2006), j'ai tenté 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.

Ma réflexion a ainsi été guidée par un certain nombre de questions qui allaient orienter le travail d'enquête auprès des étudiants. Comment ceux-ci vivent-ils la collaboration en

---

<sup>1</sup> Par exemple Crossknowledge : <http://www.crossknowledge.fr>

ligne en contexte multiculturel ? Comment expliquer certaines manifestations de découragement, de décrochage d'un certain nombre d'étudiants africains ?

Selon Altman & Gajjala (2006), pour comprendre la façon dont l'origine ethnique, le genre, la classe sociale et d'autres caractéristiques de l'identité fonctionnent dans des environnements virtuels d'apprentissage, il faut considérer l'intersection des espaces virtuels et réels, le contexte de vie quotidien au sein duquel les utilisateurs accèdent aux environnements virtuels d'apprentissage.

La littérature relative à ces questions consiste en des articles traitant plus généralement des différences d'approches et de motivations entre cultures dans le champ éducatif ; ils serviront d'appui pour justifier les orientations de recherche, mais également la démarche d'interprétation des résultats.

## 1. Le contexte de l'étude

Dans le cadre d'un LMD en ligne à l'université de Franche-Comté (option promotion de la santé – EPSSEL<sup>2</sup>), des étudiants du monde francophone sont amenés à se rencontrer en ligne sur la plateforme d'apprentissage à distance Moodle<sup>3</sup> et parfois à travailler ensemble dans le cadre de situations d'apprentissage collaboratif et dans un contexte multiculturel.

### 1.1. La population sujet de l'étude

Les 249 étudiants sujets potentiels de l'observation sont européens ou africains (2006/07) :

	Afrique		Europe		Afrique + Europe	
	Effectif	Pourcent.	Effectif	Pourcent.	Effectif	Pourcent.
<b>Hommes</b>	73	29,3 %	30	12,0 %	103	41,3 %
<b>Femmes</b>	30	12,0 %	116	46,6 %	146	58,7 %
<b>H + F</b>	103	41,3 %	146	58,7 %	249	100 %

Les étudiants africains sont à 94% d'origine sub-saharienne.

**Tableau 1** : les effectifs des étudiants par genre et origine ethnique

A quatre exceptions près, ce sont tous des adultes en formation continue ; ils sont pour la plupart des professionnels de la santé ou du social souhaitant acquérir de nouvelles compétences dans le cadre de leurs projets professionnels respectifs. On remarquera que, contrairement aux Africains, la proportion de femmes est beaucoup plus importante chez les Européens.

### 1.2. Moodle : l'espace virtuel support de la formation

Dans cet espace virtuel d'apprentissage constitué par la plateforme Moodle, l'identité des acteurs du dispositif (apprenants, formateurs) s'appréhende au premier abord à travers les fiches personnelles. Celles-ci comprennent une courte présentation de la personne (lieu de résidence, activité professionnelle, situation familiale...) à laquelle peut se rajouter, facultativement, une photo pour que les uns et les autres puissent mettre un visage sur le nom de leur partenaire de travail.

<sup>2</sup> EPSSEL : Education et Promotion Santé et Social En Ligne

<sup>3</sup> Moodle : Modular Object-Oriented Dynamic Learning

Selon le niveau d'études (L3, M1 ou M2), les unités d'enseignement sont organisées dans différents espaces virtuels qui leur sont propres (les étudiants non-inscrits n'y ayant pas le droit d'accès). Chaque formateur les agence et les structure selon ses choix pédagogiques en intégrant les outils nécessaires au bon déroulement des activités proposées : forums, chat, wikis, etc... Les espaces de consultation de documents, de travail individuel et/ou collaboratif peuvent être ouverts à tous les étudiants inscrits ou, parmi eux, à certains groupes ciblés par l'enseignant. Les ouvertures successives des différents espaces de travail d'une UE donnée peuvent être programmées à des dates données par l'enseignant concepteur du cours. Tous les propos échangés dans les espaces d'échanges collectifs sont enregistrés ; les enregistrements des échanges duels ne peuvent être consultés que par les acteurs concernés.

L'espace enseignant est différent de l'espace étudiant en ce sens qu'outre la constitution du cours et les droits d'accès des étudiants à celui-ci, il comporte des outils statistiques qui permettent de suivre en temps réel le travail des étudiants.

Tous ces aspects seront repris plus en détails au chapitre 3.

### **1.3. Un choix didactique qui permet les échanges et la collaboration à distance**

Moodle permet la mise en œuvre de choix didactiques très variés allant d'une formation individualisée à de l'apprentissage en petits groupes. Cette diversité d'approches a été observée au sein de la formation EPSSEL.

Ce sont les pratiques d'apprentissage collaboratif qui ont fait l'objet de mes observations pour la présente étude. Celles-ci s'appuient sur le paradigme socioconstructiviste ; ce processus reposant sur la confrontation de points de vue différents, socialement et culturellement déterminés. Cette approche a été choisie par les enseignants d'un certain nombre de cours comme ceux sur la gestion des conflits, la promotion de la santé ou les représentations sociales. Les tâches d'apprentissage d'un niveau de complexité élevé s'y traduisaient par la résolution de problèmes complexes et peu structurés, supposant des réponses ouvertes et mettant en jeu des opérations cognitives complexes (inférence inductive et déductive, comparaison, conceptualisation, etc.). Elles nécessitaient intrinsèquement un réel échange de ressources entre tous les membres du groupe.

Les principaux arguments qui ont présidé à la mise en œuvre d'une telle approche pédagogique dans le cadre d'EPSSEL sont les suivants :

- Savoir travailler en équipe est une compétence de plus en plus demandée dans un monde économique où la mutualisation des tâches et des connaissances pour atteindre des objectifs communs devient une nécessité.
- De nombreuses recherches présentent l'apprentissage collaboratif comme potentiellement riche et intéressant d'un point de pédagogique,
- Les TICE permettent de mettre en œuvre la collaboration de façon efficace.
- Pour des raisons pédagogiques, mais aussi économiques, cette modalité d'apprentissage est de plus en plus utilisée sur les plateformes dédiées<sup>4</sup>.

Partant de l'idée que la diversité des cultures des apprenants peut constituer une richesse contribuant à plus d'efficacité dans les apprentissages, notamment en sciences humaines, certains enseignants de la formation ont ainsi choisi d'imposer la pratique collaborative au sein de leurs cours en composant eux-mêmes des groupes d'apprentissage culturellement mixtes.

---

<sup>4</sup> Le point 3 abordera en détail ces trois derniers points

## 2. Origine du questionnement et hypothèses de départ

### 2.1. Enquête préliminaire

Il a été constaté que certains étudiants, résidant très majoritairement en Afrique subsaharienne, présentaient une propension à l'abandon ou fournissaient un travail de moindre qualité dans le contexte spécifique d'une situation d'apprentissage collaboratif en ligne.

Face à ce constat, mus par la question de savoir quelles représentations les étudiants en situation d'apprentissage collaboratif multiculturel pouvaient se faire du travail de groupe, nous avons mené une enquête auprès de 38 étudiants inscrits en master, enquête menée à partir des questions suivantes<sup>5</sup> :

- *Percevez-vous la collaboration comme une modalité d'apprentissage performante ou non ?*
- *La collaboration à distance vous semble-t-elle plus ou moins complexe par rapport à d'éventuelles expériences antérieures en présentiel ?*
- *Rencontrez-vous des difficultés à être confronté à des représentations différentes des vôtres ?*
- *La collaboration au sein de vos groupes d'apprentissage supporte-t-elle bien la diversité culturelle de ses membres ?*

La synthèse des 31 réponses obtenues est la suivante :

- Pour les étudiants ayant une expérience antérieure d'apprentissage collaboratif, la collaboration à distance sur une plateforme ad hoc leur semble plus efficace qu'en présentiel.
- 1/3 des étudiants européens affirment que des problèmes surviennent en situation d'apprentissage collaboratif dans une situation d'interculturalité (frictions et incompréhensions). Ils constatent parallèlement des situations d'abandon, parfois provisoires, de la part d'une proportion significative d'étudiants africains, et parmi eux plus d'hommes que de femmes.
- Les étudiants africains n'ont pas évoqué ces problèmes, ceux qui étaient en décrochage ne m'ont pas répondu.

Les traces laissées sur la plateforme permettent de corroborer certaines réponses :

- Quelques conflits sont observables au sein des forums et des chats, les étudiants européens (quasiment toujours des femmes, mais elles sont très majoritaires par

---

<sup>5</sup> Un questionnaire a été soumis par courriel aux apprenants ; ils l'ont complété par écrit et l'ont renvoyé

rapport aux hommes) sont toujours les déclencheurs des hostilités verbales. Les motifs résident dans des absences ou des contributions non faites, hors délais ou considérées comme hors sujet.

- Chez les étudiants africains, divers comportements ont été observés. Il arrive qu'ils présentent une absence de réaction ou un abandon (implicite) à l'UE concernée ou à la formation. Dans le cas contraire, on observe des manifestations d'humour ou la présentation d'excuses et/ou une demande de compréhension des collègues face à une situation personnelle difficile, des problèmes techniques (fréquents en Afrique) ou des obligations de déplacement dans des zones fermées à toute connexion à Internet.
- On fait également le constat de « mises à l'écart » d'un membre du groupe jugé trop peu actif (sans agression verbale).
- La confirmation que les décrochages et abandons sont majoritairement le fait d'étudiants africains.

On peut enfin remarquer que les Unités d'Enseignement dans lesquelles ces constats ont été opérés sont organisées, encadrées et validées par des enseignants (occidentaux) expérimentés et convaincus de l'intérêt de l'apprentissage en groupe à distance. Ces derniers sont également reconnus pour leur réactivité et leurs compétences pédagogiques.

## 2.2. Questionnement initial et hypothèses préliminaires

Les résultats de l'enquête préliminaire ont permis d'échafauder la question initiale de la recherche :

« Qu'est-ce qui provoque les difficultés manifestées par les étudiants africains en situation de collaboration en ligne multiculturelle ? »,

ainsi que deux hypothèses préliminaires qui lui sont associées :

**Hypothèse 1** : il existe, chez les apprenants, des différences globales de perception de la collaboration en ligne selon leur genre et leur culture d'origine.

**Hypothèse 2** : cela génère des phénomènes susceptibles de provoquer les difficultés manifestées par les étudiants africains en situation d'apprentissage collaboratif (découragement, décrochages, etc.).

Ces hypothèses touchent aux concepts suivants : apprentissage collaboratif, formation en ligne, culture, genre, motivation et agentivité. La revue de littérature va aborder ces différents aspects, si possible dans le contexte particulier de la formation en ligne.

### 3. Revue de littérature sur les champs théoriques en lien avec la problématique

#### 3.1. Apprentissage collectif : fondements théoriques

##### 3.1.1. Distinction groupe/équipe, coopération/collaboration

Avant de mener une revue de la littérature sur la question de l'apprentissage collectif, d'abord dans un cadre général, puis dans celui de la formation à distance, il me semble important de distinguer respectivement les concepts de « groupe » et d'« équipe », mais aussi de « coopération » et de « collaboration » qui sont employés de façon récurrente dès lors qu'on aborde l'apprentissage collectif.

#### **Groupe/équipe :**

Dans la littérature, les mots « groupe » et « équipe » ne se distinguent que peu l'un de l'autre au niveau de l'usage qui en est fait ; ils sont parfois même employés pour éviter une répétition de l'un ou l'autre dans le texte. Les auteurs anglo-saxons emploient plutôt le mot « group », très rarement le mot « team ».

Le dictionnaire « Le Robert » donne les définitions suivantes :

**Équipe** : groupe de personnes unies dans une tâche commune.

**Groupe** : réunion de plusieurs personnes dans un même lieu ; ensemble de personnes ayant quelque chose en commun.

Selon ces définitions, si une équipe peut constituer un groupe, le contraire n'est pas forcément vrai.

En effet, les membres d'un groupe ne partagent pas forcément une tâche commune ainsi que les objectifs communs associés. Par contre, la tâche commune que partagent les membres d'une équipe constitue bien un point commun susceptible d'identifier un groupe parmi un collectif. Remarquons enfin qu'un groupe ainsi défini peut comprendre plusieurs équipes, mais non l'inverse.

Le concept d'équipe semble donc plus approprié pour désigner un rassemblement de personnes dont l'objectif est d'apprendre tout en construisant une œuvre commune. Il est cependant plus restrictif dans le sens où cette étude devra envisager les situations où des personnes font officiellement partie d'un groupe, sans pour autant se révéler unis à leurs collaborateurs dans l'élaboration de la tâche commune.

J'emploierai donc préférentiellement le mot « groupe », plus générique pour désigner l'entité au sein de laquelle se déroule l'apprentissage collectif et beaucoup plus employé dans la littérature dédiée à cette question.

## **Coopération/collaboration**

Les termes de « collaboration » et de « coopération » ont longtemps été utilisés indistinctement ; leurs distinctions ne faisant pas encore aujourd'hui l'unanimité.

La définition de la collaboration donnée par Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 me paraît particulièrement opérante pour rendre compte des observations menées dans le cadre de ce travail de recherche ; par ailleurs, leur approche, fondée essentiellement sur le paradigme socioconstructiviste, est celle que l'on retrouve dans les différents travaux de recherche menés dans le champ de l'apprentissage collaboratif en ligne :

« La collaboration se caractérise par des rapports plus égalitaires entre les acteurs : apprenants, formateurs, concepteurs et gestionnaires de la formation (Pradl, 1991). Elle préconise un processus plus démocratique que la coopération en donnant aux apprenants plus de pouvoir dans un climat d'ouverture et de responsabilité partagée. En raison de leur maturité, de leur responsabilité et de l'autonomie dont ils jouissent, les apprenants peuvent, tout en participant aux activités du groupe, faire des choix selon leur cheminement et utiliser les stratégies d'apprentissage qui leur conviennent. Pour induire l'apprentissage, la collaboration mise autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe, contrairement à la coopération qui propose à l'apprenant de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche. »

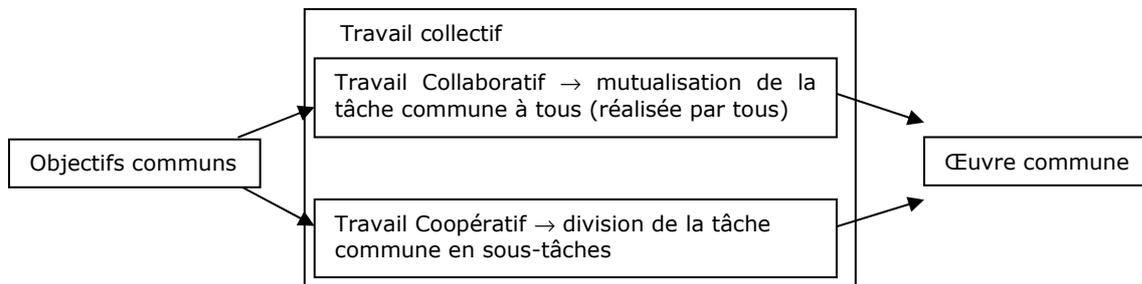
Elles soulignent encore que la flexibilité relative de l'apprentissage collaboratif, combinée avec l'autonomie relativement plus grande des apprenants, en ferait un modèle davantage approprié à la formation à distance, et dans l'enseignement supérieur, que l'apprentissage coopératif. Structuré et encadrant, ce dernier serait plutôt destiné à des jeunes apprenants, ne disposant pas encore de l'autonomie et de la capacité nécessaire à contrôler leur apprentissage ; le formateur disposant par ailleurs, d'un réel contrôle sur celui-ci.

Remarquons enfin que :

- la collaboration ainsi définie, et qui s'appuie donc sur la règle de la co-activité allant de la co-réflexion au co-apprentissage passant par la co-décision et la co-production, est beaucoup plus exigeante que la coopération,
- un travail réalisé en mode coopératif peut souffrir d'un manque de cohérence interne si la tâche à réaliser n'est pas adaptée à cette modalité ou/et si la concertation entre les apprenants est défailante,
- le « travail collaboratif » et le « travail coopératif » sont toujours orientés vers la réalisation d'un produit final tangible, alors que ce n'est pas toujours le cas pour

le « travail en groupe » qui peut être une finalité – comme l'apprentissage – sans nécessairement donner lieu à un résultat tangible.

On pourrait schématiser la distinction collaboration/coopération de la manière suivante :



**Figure 1** : Distinction entre travail coopératif et travail collaboratif

Dans la pratique, le travail collectif se traduit généralement par une pratique intermédiaire qui emprunte à la fois aux techniques de division et de mutualisation de la tâche. Avec Henri & Lundgren-Cayrol (2001), on peut donc dire que la tâche coopérative n'est pas exclue, bien au contraire de la démarche collaborative ; aussi, en employant l'expression d' « apprentissage collaboratif », j'inclurai toutes les formes d'apprentissage en groupe qui vont d'une simple entraide à une véritable interdépendance entre apprenants, interdépendance susceptible de mixer, à des degrés divers, stratégies collaboratives et coopératives. Bandura (2003) fait également la distinction entre deux formes de fonctionnement du groupe selon que l'interdépendance entre ses membres est faible ou forte. Il n'attribue pas cependant de termes susceptibles de qualifier, de distinguer ces deux formes de travail.

Certains auteurs comme Bourgeois (1997) emploient le terme coopération avec le sens donné plus haut à la collaboration. En évoquant et citant leurs écrits, je laisserai le terme tel qu'ils l'auront originellement employé.

### 3.1.2. Approches théoriques de l'apprentissage en groupe

Johnson et Johnson (2004) distinguent trois origines théoriques de l'apprentissage en groupe : les théories de l'interdépendance sociale, les théories du développement cognitif (Piaget, 1930 ; Vygotsky, 1978) et les théories de l'apprentissage social (Bandura, 1977a; 2003).

Selon eux, il y a **interdépendance sociale** lorsque des individus partagent un but commun et que le succès de chaque personne est affecté par l'action des autres.

Une interdépendance positive, non fondée sur la compétition mais sur la cohésion du groupe, est nécessaire afin que les membres du groupe interagissent entre eux de manière constructive et solidaire pour parvenir à leur objectif commun.

Henri & Lundgren-Cayrol (2001) distinguent également différents degrés dans l'interdépendance, selon que l'on est dans une perspective de :

- collaboration : interdépendance moins élevée à caractère associatif,
- coopération : interdépendance très forte car dépendante des contributions respectives et complémentaires des uns et des autres<sup>6</sup>.

**Les théories du développement cognitif et sociocognitif** (Piaget, 1930 ; Vygotsky, 1978) mettent en avant l'intérêt de l'apprentissage en groupe en ce sens que des conflits cognitifs peuvent émerger des interactions entre apprenants. Ces conflits peuvent en effet constituer une source de développement cognitif dans la mesure où ils trouvent leur origine dans la confrontation entre des conceptions divergentes<sup>7</sup>.

**Les théories de l'apprentissage social** construites par Bandura reposent sur trois piliers théoriques fondamentaux : le rôle des processus vicariants, celui des processus symboliques et celui des processus régulateurs. Nous nous intéresserons plus loin à ce dernier à travers le concept d'agentivité ; agentivité au cœur du système de « causalité triadique réciproque » qui établit le fonctionnement humain comme le produit de l'interaction dynamique entre trois séries de facteurs : personnels, comportementaux et environnementaux<sup>8</sup>. Dans la représentation ouverte du fonctionnement humain qui en découle, les individus sont à la fois « acteurs de leurs devenirs et reliés à leurs contextes sociaux et physique d'existence », (...) ce sont les *cognitions* (représentations, pensées, prises de conscience, etc.) qui jouent un rôle majeur de médiation entre l'action de l'environnement et les « réponses » comportementales (Carré, 2004).

En lien avec ces fondements théoriques, il faut encore aborder l'efficacité collective en tant qu'attribut émergent du groupe, essentielle selon Bandura (2003) à la compréhension de son fonctionnement organisationnel. Selon cet auteur, « les croyances des gens en leur efficacité collective influencent (...) la quantité d'énergie qu'ils investissent dans les activités de leur groupe, leur persévérance lorsque les efforts collectifs ne produisent pas de rapides résultats ou rencontrent une opposition vigoureuse, leur vulnérabilité au découragement » ainsi que leur réussite. Au niveau du

---

<sup>6</sup> Voir au point précédent les définitions données aux termes coopération et collaboration.

<sup>7</sup> Il peut s'agir, dans ce contexte, de l'exploitation de situations interculturelles

<sup>8</sup> Ces facteurs seront détaillés au point 3.5.1.

groupe, de nombreuses études ont également montré que les croyances d'efficacité collective prédisaient son niveau de performance<sup>9</sup>.

Bandura (2004) présente notamment l'efficacité de groupe perçue, comme inévitablement liée au sentiment d'efficacité personnelle, et ceci pour des niveaux variés d'interdépendance organisationnelle. Cela dit, la somme des efficacités individuelles ne sera prédictive de l'efficacité collective qu'en situation de faible interdépendance ; en situation de forte interdépendance, plus exigeante pour les membres qui doivent bien fonctionner ensemble pour obtenir des résultats de groupe, il faudra plutôt prendre en compte la somme des évaluations globales de l'efficacité du groupe.

### **3.1.3. Intérêts et exigences de la collaboration**

« Dans un monde de réseaux, les démarches d'apprentissage se doivent d'intégrer les capacités de relation à l'autre, de travail en groupe, de communication et de collaboration qui deviennent des enjeux majeurs de la réussite professionnelle et personnelle » (Carré, 2005). L'apprentissage en groupe n'est donc pas qu'une approche pédagogique particulière dont on peut discuter de la pertinence pour atteindre des objectifs cognitifs, il peut également constituer un moyen susceptible de faire acquérir aux apprenants des compétences sociales et relationnelles indispensables dans de nombreuses activités professionnelles comme celles impliquées dans la formation EPSSSEL<sup>10</sup>, sujet de la présente étude.

Sur le plan de la formation proprement dit, Bourgeois et Nizet (1997) citent les revues successives de la littérature<sup>11</sup>, ainsi que les méta-analyses de ces travaux<sup>12</sup> qui démontreraient de manière assez claire les effets positifs significatifs de l'apprentissage en groupe sur la performance individuelle, comparativement aux deux autres dispositifs pédagogiques (apprentissage individuel ou basé sur la compétition). Une méta-analyse menée par Lou & al. (2001) fait le même constat, dans certaines conditions, dans le cadre d'un apprentissage utilisant les TIC ; une comparaison de 15 études menées par Spencer et Hiltz (2001) cités par Fenouillet in Lameul et al. (2009) également.

S'appuyant sur la théorie du développement sociocognitif, Bourgeois et Nizet expliquent ce constat en avançant l'hypothèse<sup>13</sup> que l'apprentissage coopératif est propice à l'émergence de « controverses » : conflits d'idées, d'opinions, de conclusions, de théories

---

<sup>9</sup> Bandura (2003) cite Hodges & Carron (1992) ; Bandura (1993) ; Little et Madigan (1995)

<sup>10</sup> Professions de la santé et du social

<sup>11</sup> Sharan 1980, Slavin 1980, Bossert 1988

<sup>12</sup> Johnson, Johnson et Maruyama 1983, 1983 ; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson et Skon 1981

<sup>13</sup> Ils citent l'hypothèse Johnson et Johnson (1983)

et d'informations entre les membres. Le travail en groupe, structuré par un dispositif favorisant un maximum d'échanges des participants (conditions de la controverse), apparaîtrait ainsi de loin le plus efficace, tant sur le plan de la compréhension que de la rétention des connaissances à acquérir.

Citant Cohen (1994), ils reconnaissent cependant que, d'une étude à l'autre, une variation non négligeable du degré d'efficacité de l'apprentissage coopératif est observée, certains ne montrant pas une supériorité significative par rapport aux deux autres cités plus haut. Dans sa méta-analyse, Lou & al. (2001) font le même constat.

Cette variabilité pose la question incontournable des facteurs susceptibles d'influer sur l'efficacité de l'apprentissage collaboratif.

Dans cette perspective, il faut d'abord souligner que quelles que soient leurs positions respectives sur la question, de très nombreux auteurs sont d'accord pour dire que la collaboration n'est pas innée chez les apprenants.

Dans un contexte où deux systèmes d'interaction sont en jeu, le social et le cognitif, des dispositions personnelles, une certaine expérience dans le travail de groupe et/ou une formation spécifique préalable sont nécessaires pour que les membres d'un groupe deviennent de bons collaborateurs et qu'émerge un sentiment d'efficacité collective. Il faut par exemple qu'un certain nombre d'exigences soient prises en compte, et, notamment, l'engagement envers le groupe en tant que disposition affective et psychologique sans laquelle la collaboration ne peut être envisagée. Selon Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, cet engagement repose sur trois variables :

- **L'appartenance au groupe** qui se manifeste par l'implication des apprenants dans le travail de groupe (perception de la présence active de soi-même et de ses pairs),
- **La cohésion du groupe** qui s'observe et se mesure à travers la présence et l'absence de certains comportements dans le groupe,
- **La productivité** qui concerne la perception qu'ont les apprenants de la collaboration comme moyen d'atteindre le but commun et leurs objectifs personnels.

Au-delà de l'importance du conflit cognitif, Bourgeois et Nizet (1997) donnent des précisions sur les comportements évoqués par Henri & Lundgren-Cayrol (2001). Ils insistent notamment sur l'importance, pour l'apprentissage en groupe, de la dimension socio-affective des interactions entre pairs, dimension dont on peut estimer qu'au moins les trois premiers facteurs précédemment cités sont à la fois causes et conséquences.

Ils expliquent que le travail en groupe n'est efficace en terme de performance d'apprentissage que si les partenaires sont capables de mobiliser un certain nombre de comportements et d'attitudes relationnelles propices au développement d'une dynamique

coopérative ; attitudes ou comportements dont l'acquisition serait elle-même favorisée par la pratique de l'apprentissage coopératif : « Le développement des compétences sociales : être attentif à l'autre, savoir écouter mutuellement, être empathique à l'égard de l'autre, exprimer un désaccord avec le point de vue d'autrui sans agressivité vis-à-vis de la personne, s'encourager mutuellement et s'entraider, savoir gérer les conflits, encourager l'autre à participer, à s'exprimer, etc. sont autant d'attitudes et de comportements, parmi d'autres, qui apparaissent indispensables pour que l'apprentissage en groupe puisse réellement s'avérer efficace. »

Enfin, ces mêmes auteurs précisent l'importance pour l'apprenant d'être en capacité de mettre en correspondance la structure de la tâche proposée avec une structure de relation sociale signifiante pour lui (marquage social de la tâche). Si elle ne l'est pas, la complaisance prédomine ; sinon, les sujets s'opposent et des progrès sont constatés.

Selon une approche différente, et qui met en avant non seulement la nécessité pour l'apprenant de disposer de certaines dispositions personnelles, mais aussi pour l'institution et le formateur de mettre en œuvre un certain nombre de dispositifs favorables à une collaboration efficace, Rovai (2002) suggère qu'un apprentissage collectif, et à plus forte raison collaboratif, ne peut se développer qu'au sein de ce qu'il appelle une communauté d'apprentissage. Il définit cette communauté selon quatre dimensions :

- **Sentiment d'appartenance**<sup>14</sup> : c'est donner à l'apprenant la possibilité de s'identifier à sa communauté d'apprentissage, qu'il puisse s'en sentir membre à part entière, mais aussi vivre un sentiment de camaraderie et le plaisir d'être ensemble. A défaut, l'apprenant peut souffrir d'un sentiment de solitude, d'une baisse de confiance en soi et de motivation à apprendre, qui peuvent mener à des résultats médiocres, voire à l'abandon.
- **Confiance** : elle repose sur deux dimensions étroitement liées aux comportements évoqués plus haut : la crédibilité (on peut compter sur la parole des autres) et la bienveillance (les apprenants sont attentifs au bien-être de leurs pairs et à les aider dans leur apprentissage). « Quand il y a de la confiance parmi les personnes, les relations s'épanouissent, sans confiance, elles flétrissent » (Preece (2000), dans Rovai (2002)). Rovai (2002) rajoute qu'alors les relations deviennent plus rigides et formelles, les échanges au sein du groupe sont dans ce cas principalement occupés par la présence du formateur.
- **Interaction** : la quantité et la qualité relatives des échanges entre apprenants est significativement révélatrice du sens de la communauté qui règne au sein de leur groupe. Des facteurs tels que le savoir et la personnalité des étudiants, la manière de communiquer, la peur des critiques et des représailles, la réticence à

---

<sup>14</sup> Traduction de « spirit » dans le texte

donner un feedback honnête peuvent affecter négativement le sens de la communauté en réduisant les sentiments de sécurité et de confiance parmi les apprenants. Par ailleurs, plus ces relations se déroulent dans un cadre amical, plus chacun y dévoile des informations personnelles, plus les apprenants établiront entre eux de la confiance, chercheront à s'entraider et trouveront de la satisfaction à évoluer au sein de leur communauté d'apprentissage (Cuttler (1996) dans Rovai (2002)).

- **Objectifs communs : apprendre.** Apprendre représente le but commun de la communauté ; ses membres doivent pouvoir avoir conscience que leurs objectifs d'apprentissage ont été atteints à travers leur participation active à la communauté.

Selon Tinto (1993) cité par Rovai (2002), un fort sentiment de communauté n'est pas seulement susceptible de favoriser la qualité de la coopération et la collaboration, mais il permet aussi d'augmenter la persistance des apprenants, l'engagement de chacun envers le groupe, les échanges entre eux ainsi que le soutien mutuel.

Pour les enseignants, dans un contexte de communauté d'apprentissage tel que décrit plus haut, le concept de professeur unique qui fusionne les notions de maître et d'expert de la connaissance se trouve dépassé. On peut alors distinguer :

- le concepteur de l'environnement d'apprentissage (généralement l'institution),
- le concepteur du cours et de l'activité d'apprentissage (généralement un expert du contenu),
- le formateur au contact des étudiants (accompagnateur - tuteur).

Le tuteur, qui peut également être le concepteur du cours, a un rôle très spécifique et beaucoup plus exigeant<sup>15</sup> que celui habituellement conféré dans l'enseignement universitaire traditionnel. La posture épistémologique de l'enseignant change, et, avec celle-ci, la nature de ses relations avec les étudiants (Black, 2006). Il n'est plus transmetteur de savoirs, mais intermédiaire entre le savoir et les apprenants ; maîtrisant le dispositif pédagogique, il devient un facilitateur, voire un incitateur de l'interaction cognitive et sociale (Hibbert & Rich, 2006).

Ce point est essentiel car, comme le souligne Bourgeois (1997), « l'efficacité du travail en groupe en situation d'enseignement ou de formation est largement conditionnée par la manière dont les interactions relatives à la tâche sont structurées au sein du groupe : dans le cas de l'apprentissage complexe, au plus l'interaction coopérative est structurée de manière à favoriser l'émergence et la régulation de conflits cognitifs, au plus elle sera efficace. »

---

<sup>15</sup> Pour les enseignants, ces expériences reposent sur une position épistémologique socioconstructiviste encore très peu pratiquée dans le corps professoral en milieu universitaire.

Prenant en compte les informations ci-dessus, dans le contexte particulier de notre champ d'étude, on peut formuler l'hypothèse qu'une approche coercitive, sans préparation, sans formation spécifique, et mal encadrée de la pratique collaborative en ligne ne peut rester sans incidences sur la qualité de la collaboration, et, par voie de conséquences, sur le comportement et la motivation des étudiants concernés.

Nous reviendrons en détail<sup>16</sup> sur l'ensemble des variables recensées par la littérature comme susceptibles d'affecter l'apprentissage en groupe dans le contexte particulier de la formation en ligne.

### **3.2. Formation en ligne et collaboration : spécificités**

Depuis les années 90, un grand nombre d'études ont été menées sur la collaboration en ligne. De nombreux écrits ont ainsi montré les intérêts potentiels (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001) ; (Stacey, 1999) ; (Ainley & Armatas, 2006), mais aussi les difficultés et les limites, d'un dispositif d'apprentissage collaboratif en ligne (Arnaud, 2003).

Cela dit, la complexité inhérente à un tel dispositif, la grande variabilité des conditions de mise en œuvre et de déroulement d'un tel apprentissage rendent difficile la mise en avant de résultats en tant soit peu généraux (Depover et Marchand (2002) et Arnaud (2003)). Il est cependant possible de détecter dans la littérature un certain nombre d'invariants, d'éléments dont on peut légitimement penser qu'ils sont susceptibles de favoriser une collaboration en ligne de qualité, ou au contraire de la mettre à mal. Dans la perspective d'éclairer les résultats des recherches qui vont être présentées, je vais ainsi mettre en avant les principales spécificités liées à la collaboration en ligne ainsi que les facteurs susceptibles d'influer de manière significative sur la façon dont elle peut être perçue par les apprenants.

---

<sup>16</sup> au point 3.2.4.

### 3.2.1. Introduction terminologique

FAD, e-learning, FOAD, apprentissage en ligne... certains de ces termes sont parfois utilisés de manière polysémique si on observe leur utilisation dans les publications et échanges de la vie courante ; voire même dans certains articles de recherche. Aussi, avant de commencer ce chapitre, il me semble important d'établir une définition précise pour chacun d'eux, en les situant les uns par rapport aux autres.

**FAD** : Un consensus sur le terme FAD est exprimé par la définition donnée par Glikman (2002) : « L'appellation « formation à distance » s'applique à tout type de formation organisée, quelle qu'en soit la finalité, dans laquelle l'essentiel des activités de transmission des connaissances ou d'apprentissage se situe hors de la relation directe, face à face, ou « présentielle », entre enseignant et enseigné. » Cette auteure caractérise également la FAD par une médiatisation importante qui n'a pas nécessairement recours à la parole d'un enseignant, qui dispose des avantages offerts par une institution éducative (ressources, soutien...) et qui s'adresse à des publics spécifiques, dont principalement des adultes.

**e-learning** : Un certain consensus existe sur la définition de l'e-learning. La Commission des Communautés Européennes (2001) définit ce concept de la manière suivante : « c'est l'utilisation des nouvelles technologies multimédias et de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance ».

Autrement dit, dès que les modalités d'apprentissage recourent à l'usage de moyens électroniques, de l'apprentissage solitaire et en autonomie en utilisant un CD-Rom éducatif à l'apprentissage sur une plateforme de formation à distance, on se trouve dans le champ du e-learning.

**FOAD** : Ce terme est souvent galvaudé pour désigner improprement des formes d'apprentissage auxquelles il ne correspond pas.

En plus de l'acronyme FAD, FOAD fait référence à la notion d'ouverture en ce sens qu'on l'associe à la notion de souplesse des modes d'organisation pédagogique et à l'adaptation des besoins des apprenants. La conférence de consensus organisée par le Collectif de Chasseneuil (2001) a permis de donner une définition précise et reconnue à la FOAD : « Une formation ouverte et à distance est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective, et repose sur des situations d'apprentissage

complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources ».

Remarques :

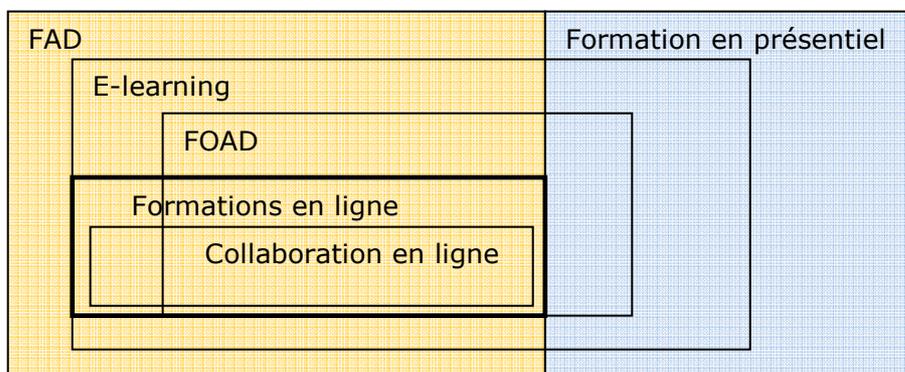
- Cette définition est souvent réduite aux FOAD supportées par les TIC.
- Les publics des FOAD sont beaucoup plus hétérogènes que ceux des formations traditionnelles sur campus ou même que la clientèle traditionnelle des FAD (Glickman, 2002).

**Formation en ligne** : souvent improprement confondue avec l'expression « e-learning », cette expression désigne une formation offerte et appuyée par des réseaux comme Internet ou des intranets. Ce type de formation à distance peut être ouvert ou non, mixé à de l'enseignement en présentiel ou non (blended learning).

Les formations en ligne utilisent généralement comme support des plateformes d'apprentissage à distance, à vocation collaborative<sup>17</sup> ou non.

C'est ce terme, très souvent utilisé dans la littérature anglo-saxonne<sup>18</sup>, que j'utiliserai pour désigner la formation EPSSEL, sujet de la présente recherche.

Partant des précédentes définitions, je propose ci-dessous une schématisation de ces quatre terminologies afin de mieux les situer les unes par rapport aux autres :



**Figure 2** : Schéma permettant de situer les différentes terminologies de la formation en ligne les unes par rapport aux autres

<sup>17</sup> Les méthodes visant à mettre en œuvre l'apprentissage collaboratif sont parfois désignées par l'acronyme CSCL (Computer Supported Collaborative Learning). Celui-ci est dérivé des CSCW (Computer Supported Collaborative Work). Ces deux champs particuliers sont à l'intersection de la psychologie, de l'informatique et des sciences de l'éducation.

<sup>18</sup> Formation en ligne : Online instruction, online courses

### 3.2.2. Les différences présence/distance de la pratique collaborative

En passant par la médiation d'outils technologiques, la communication qui permet le travail collectif entre apprenants change de nature, principalement dans sa forme et sa temporalité.

Alors qu'un certain nombre d'études ont mis en évidence que les échanges au sein d'environnements virtuels sont plus nombreux qu'ils ne le seraient en face à face au sein d'une classe ou de petits groupes (Goldman et al., 2003 cités par Ainley & Armatas, 2006)<sup>19</sup>, le passage du présentiel à la distance s'accompagne d'abord d'une évolution de la perception sensorielle de ses partenaires ; on passe d'un univers de visages et de voix à un espace où les interlocuteurs s'identifient par un nom, au mieux accompagné d'une photo, et communiquent en utilisant les supports proposés par l'environnement de formation<sup>20</sup>.

Aussi, alors qu'en présentiel, la communication orale et synchrone est prépondérante, à distance, ce sont des modalités de communication écrite et asynchrones qui prévalent.

Sans prendre en compte l'attitude qu'ont les apprenants face à l'outil technologique, ces différences peuvent avoir des conséquences multiples sur la façon dont ils vivent le travail collectif en ligne (Merryfield, 2003). Celles-ci touchent principalement à la présence et au lien social, et au-delà à l'accomplissement des tâches.

Burge (1993) citée par Depover et Marchand (2002) et par Henri et Lundren-Cayrol (2001) rapporte que l'absence d'indices paraverbaux (ton, geste) peut causer l'incertitude chez l'apprenant parce qu'il n'arrive pas à percevoir s'il est accepté par le groupe ou quelle est sa position dans celui-ci<sup>21</sup>. Avec un faible degré de « présence sociale médiatisée »<sup>22</sup>, la conséquence est qu'il peut être difficile de s'engager dans la collaboration et développer un sentiment d'appartenance. En phase avec ce constat, les seuls indices socio-émotifs à disposition des interlocuteurs sont, en plus d'un usage savant de la ponctuation exclamative, les émoticônes (ou smileys) (Oren et al., 2002). Leur usage permet d'« adoucir » certains propos jugés comme pouvant être mal interprétés au niveau des intentions de leur auteur, accentuer un trait d'humour ou encore exprimer des émotions très variées comme l'angoisse, l'énervement, l'inquiétude, le plaisir, la satisfaction, l'excitation (Plantin & Traverso, 2000 et Dejean-Thircuir, 2008). Un des effets possibles de la complexité de ce mode d'expression peut être, particulièrement pour un néophyte, la peur d'exposer publiquement ses idées par écrit,

---

<sup>19</sup> Cet aspect sera revu plus loin, en relation avec le genre des apprenants

<sup>20</sup> En émergence, l'utilisation des outils de vidéoconférence sont encore peu utilisés

<sup>21</sup> Cet aspect est également souligné par Howland & Moore (2002) ; Mac Alpine et al. (2002) cités par Zhao, N. McDougall, D. (2008)

<sup>22</sup> Concept présenté par Fenouillet dans Lameul et al. (2009)

ne sachant comment ceux-ci risquent d'être interprétés. Enfin, contrairement à la volatilité de propos tenus oralement, les traces laissées au sein des espaces d'échanges virtuels sont le plus souvent enregistrées. Une faible confiance en soi au regard de la matière concernée par le sujet de l'échange, ou tout simplement vis-à-vis de son orthographe ou de sa manière de s'exprimer, peut ainsi constituer un frein à une contribution active au travail collaboratif du groupe auquel on appartient.

Enfin, le caractère asynchrone des échanges libère les interlocuteurs de l'ordre séquentiel de la prise de parole et de la règle de politesse qui demande aux interlocuteurs de parler un à la fois et de répondre à ce qui vient d'être dit (Henri et Lundren-Cayrol (2001) qui citent à ce propos différents auteurs). Les contributions des apprenants à la réflexion collective peuvent être élaborées sans la pression de l'immédiateté qui est typique des communications en face à face (Oren et al., 2002). De ce fait même, ce mode de communication peut également générer des attentes inhabituelles chez les apprenants qui sont habitués à la réactivité des échanges synchrones, certains pouvant dès lors estimer l'attente de réponses parfois frustrante, voire fastidieuse pour l'accomplissement du travail collectif (Zhao et McDougall, 2008). Un des effets peut résider dans la lourdeur à gérer les conflits cognitifs autant que les conflits personnels, aussi les participants peuvent-ils être incités à se replier sur les stratégies de prise de décision non consensuelle.

Ce constat est cependant pondéré par Dejean-Thircuir (2008) qui va dans le sens de la validation de l'hypothèse émise par Peraya (2005) selon laquelle « des interlocuteurs distants, dans certaines conditions liées à l'exécution et à la planification d'une tâche commune peuvent vivre un sentiment subjectif de communication en temps réel même s'ils travaillent sur un mode technique asynchrone, à certaines conditions, notamment s'ils sont obligés – sans doute aussi parce qu'ils le sont – de se reconnecter fréquemment et très régulièrement pour collaborer ».

Cela dit, comparé au caractère éphémère de la conversation de vive voix qui comporte, par ailleurs, les contraintes bloquantes du rendez-vous (Reffay & Chanier, 2003), les modalités de communication écrite en mode asynchrone peuvent constituer, selon Henri et Lundren-Cayrol (2001), un des moyens les plus efficaces pour la construction collective de connaissances. Les risques qu'une bonne idée se perde, soit mal comprise ou déformée sont fortement minorés. Les messages enregistrés restituent fidèlement les idées qui peuvent être manipulées sans les pertes inhérentes à la prise de notes qui comporte inévitablement une certaine part de subjectivité.

Evoquons enfin les échanges synchrones utilisant l'écriture. De manière assez classique, il est observé que les messages ainsi communiqués sont plus nombreux et plus brefs que

ceux transmis à l'aide d'un outil asynchrone qui sont moins nombreux, mais plus élaborés (De Lièvre, Depover, 2007). Par ailleurs, la communication synchrone sert principalement à organiser le travail du groupe plutôt qu'à débattre d'idées, fonction pour laquelle elle démontre ses aspects chronophages ainsi qu'une inefficacité et des exigences proportionnelles à l'effectif du groupe ; plus les interlocuteurs sont nombreux, plus ils doivent être capables d'écrire rapidement et clairement leur pensée afin que celle-ci soit prise en compte.

Aucune des études que j'ai abordées n'évoque les différences de représentations que des collaborateurs peuvent avoir les uns des autres en rapport avec le fait qu'ils collaborent ensemble au sein d'un environnement virtuel sans s'être jamais rencontrés réellement. Une telle étude relèverait d'un intérêt certain pour mieux comprendre les comportements des apprenants en ligne.

### **3.2.3. Environnements virtuels et outils qui permettent la collaboration**

Pour pouvoir collaborer à distance, les apprenants doivent disposer de ce que Henri et Lundren-Cayrol (2001) appellent un « environnement d'apprentissage virtuel », dénomination que je ferais évoluer en « environnement virtuel d'apprentissage » ; il doit être acquis que l'apprentissage est bien réel !

L'efficacité d'un tel dispositif est dépendante de l'appropriation par ses utilisateurs des fonctionnalités de base de l'outil informatique, de compétences génériques dans le domaine de la bureautique (traitements de texte, tableur, diaporama, traitement sommaire d'images numériques), et de la maîtrise des outils proposés par les plateformes d'apprentissage à distance. Michel, Garrot, George (2007) résumant bien quels sont ces outils et leurs enjeux :

- outils de communication synchrone : chat, vidéoconférence et audioconférence ; ils précisent que quand ces deux derniers outils sont présents sur les plateformes (ce qui est plutôt rare), ils sont très peu utilisés,
- outils de communication asynchrones : mail et forum (qui sont généralement beaucoup utilisés et de façon complémentaire),
- outils de production et de partage : partage d'applications, tableau blanc, éditeur de texte partagé, wiki, blog, portfolio),
- outils de management du travail collaboratif : gestion de documents, outils de planification.

Ces auteurs posent également la question de savoir si la présence de ces outils implique leur utilisation, et si utilisation il y a, celle-ci implique-t-elle une réelle activité collective

entre apprenants ? Nous verrons plus tard l'importance de la scénarisation pédagogique pour que ces outils constituent véritablement des supports à un apprentissage collaboratif.

Excepté Jackson en 1988, cité par Lou & al. (2001), peu d'études, parmi celles que j'ai consultées, abordent un éventuel stress des apprenants causé par l'absence de maîtrise de l'outil technologique. L'année lors de laquelle cette observation a été émise (il y a plus de 20 ans) n'est sans doute pas étrangère à ce fait. Aujourd'hui, les candidats disposent très souvent des compétences techniques nécessaires à l'utilisation des outils présents sur une plateforme d'apprentissage à distance, ou en tout cas des prérequis pour y parvenir facilement ; des formations ad hoc sont d'ailleurs souvent proposées en amont des formations en ligne.

La question de l'impact d'environnements sociotechniques défaillants sur la perception par les apprenants de l'outil technologique et de la collaboration reste abordée de manière très superficielle par la littérature que j'ai consultée ; je l'évoquerai dans le cadre de la recherche présentée ultérieurement.

#### **3.2.4. Les facteurs susceptibles d'influer sur la qualité de la collaboration :**

En écho à la question posée dans le paragraphe précédent, Arnaud (2003), s'appuyant sur les recherches de Derycke & Halluin (1995), affirme que les moyens techniques ne suffisent pas pour que la collaboration naisse et soit fructueuse au sein d'un groupe d'apprentissage. Il ajoute qu'il est nécessaire de donner à des étudiants marqués par le poids des habitudes transmissives de leur passé étudiant, et pour qui la collaboration n'est pas naturelle, de véritables conditions pour interagir, mais aussi du temps pour que les habitudes s'installent vraiment.

Selon Bandura (2003), pour produire des bénéfices, de nouvelles pratiques doivent être largement acceptées ; ce qui prend souvent un certain temps. L'attente de profits observables, et qui puissent être associés directement aux méthodes d'apprentissage innovantes telles que décrites dans le point 2.2., peut ainsi affecter la motivation des étudiants concernés. Bandura (2003) suggère alors de fournir des récompenses, d'intégrer des étapes intermédiaires qui véhiculeraient un sentiment de progrès, ou d'intégrer des moteurs vicariants pour altérer la résistance potentielle des apprenants à l'innovation qu'on leur impose en attendant que son intérêt leur paraisse évident<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Le travail spécifique lié à l'introduction de l'innovation n'a pas pu être mis en œuvre au sein de la formation EPSEL.

Au-delà des difficultés évoquées plus haut, Depover et Marchand (2002) identifient également dans la littérature trois effets de la collaboration sur les réseaux qui constituent des sources de complexité à dépasser :

1. le traitement des messages,
2. le besoin d'ajuster le rythme de travail individuel au rythme de progression du dialogue tout en tenant compte de ses contraintes de temps et de ses besoins,
3. la nécessité de participer à la gestion du travail en équipe : définir les objectifs du groupe, l'échéancier, le but de l'activité, le suivi des tâches mais aussi surveiller l'efficacité de sa participation et son engagement envers l'équipe, sans oublier la répartition des tâches individuelles et le partage des ressources.

Pour toutes les raisons évoquées ci-dessus, mais aussi pour les changements de posture que la pratique de la collaboration induit, tant chez les apprenants que chez les formateurs, cette modalité d'apprentissage est bien reconnue comme exigeante et ne correspond pas nécessairement au choix des formés, si toutefois on leur en donne la liberté.

Aussi, de nombreux auteurs avancent la nécessité de proposer, en préalable à toute expérience d'apprentissage collaboratif en ligne, une formation adaptée ainsi qu'un suivi averti des formateurs, au moins dans les premiers temps de la formation. Cette nécessité est particulièrement soulignée si le groupe comprend une diversité de cultures (Oetzel & Myers, 2005) : « Communiquer dans une équipe virtuelle, particulièrement si celle-ci présente une diversité de cultures, est une expérience nouvelle pour la plupart des personnes ; expérience qui présente des difficultés très particulières. Les membres de nouvelles équipes virtuelles doivent être formés à cette forme particulière de communication qui comprend des signaux audio et visuels limités ». Nous reviendrons sur cet aspect particulier plus loin dans cette présentation.

Si une formation préalable à la pratique collaborative revient souvent dans la littérature comme un facteur susceptible d'influer sur la qualité de la collaboration, de nombreux autres paramètres sont également mis en avant et vont être détaillés ci-dessous.

#### **3.2.4.1. Les spécificités liées aux modalités de la tâche**

Michel, Garrot, George (2007) définissent une SACI (Situations d'Apprentissage Collectives Instrumentées) comme « une situation pédagogique avec un objectif d'apprentissage » (de connaissances et/ou de compétences), des acteurs identifiés, une

---

durée et un mode d'évaluation des apprenants. Elle prend la forme d'une unité d'apprentissage scénarisée dans laquelle la production individuelle et/ou collective attendue est liée à une activité collective instrumentée par des artefacts informatiques ». Les SACI observées par l'étude s'inscrivent toutes dans des formations diplômantes, dans des disciplines variées (anglais, informatique-infographie, ingénierie de la formation à distance, marketing, comptabilité, gestion d'entreprise).

Dans un bilan des caractéristiques des SACI, ces auteurs ont mis en évidence que « les concepteurs qui mettent en place des situations d'apprentissage collectives ont souvent une démarche « artisanale », bien loin des recherches actuelles sur les scénarios pédagogiques et de leur standardisation ». Ces recherches, aux résultats visiblement peu suivis, donnent pourtant un certain nombre de préconisations à qui veut mettre en œuvre une scénarisation pédagogique susceptible d'engendrer une utilisation pertinente de différents outils cités plus haut, et, par là même, faire émerger les conditions d'une collaboration efficace.

Depover, Quintin, De Lièvre (2003) proposent les dimensions et critères permettant de caractériser un scénario d'apprentissage collaboratif à distance.

<b>Dimensions</b>	<b>Critères</b>
Nature des objets	bruts ; élaborés individuellement ; élaborés en groupe
Enchaînement des activités	continuité ; discontinuité locale ou globale
Constitution des groupes	aléatoire ; opportuniste ; raisonnée, choisie
Les modes de suivi	tutorat direct proactif ou réactif ; coaching proactif ou réactif
Les outils de régulation et de réflexivité	Outils de mise en commun et de partage de connaissances ; outils de gestion de la trace ; outils de gestion des interactions
Les modalités d'interaction	Temps réel symétrique ou asymétrique ; temps différé symétrique ou asymétrique.

**Tableau 2** : dimensions et critères permettant de caractériser un scénario d'apprentissage collaboratif à distance. Depover, Quintin, De Lièvre (2003)

Dans ce cadre particulier, l'activité proposée doit se prêter à un traitement collectif : collaboratif ou/et coopératif. Dionne et al. (1999) citent par exemple Cohen (1994) qui explique que des questions fermées demandent peu d'échanges et induisent des groupes non productifs. Au contraire, quand les problèmes posés impliquent de multiples

solutions et perspectives, ils sont sujets à de nombreux échanges et induisent de ce fait des groupes productifs.

Dans cet objectif de favoriser l'apprentissage individuel à partir d'interactions entre apprenants Michel, Garrot, George (2007) suggèrent de mettre en place des activités variées, telles que l'apprentissage par projet, les études de cas ou les jeux d'entreprise. Ce sont généralement des problèmes qualifiés de « *ill structured* », mal structurés et comportant plusieurs solutions possibles. Ils se veulent proches des conditions du réel, et capables de susciter la controverse, le conflit cognitif entre apprenants.

Cupp et al. (2004) proposent un classement des situations problèmes de « complexes » à « wicked » qu'on peut traduire par « malicieux » ou « méchants ». Ils définissent les problèmes complexes comme ayant des solutions définitives et atteignables, alors que, selon Schum, ceux qualifiés de « wicked » ouvrent à une variété d'orientations alternatives dans le sens qu'ils ne comportent pas nécessairement de bonne ou de mauvaise réponse, qu'ils requièrent des jugements complexes dans des domaines à forte dimensions morale, professionnelle ou politique ainsi qu'un certain niveau d'abstraction pour pouvoir définir le problème posé. Ce sont des problèmes de ce type qui sont posés aux étudiants dans le cadre de la recherche menée.

Quelque soit la nature des problèmes posés, le travail collectif va requérir un certain nombre de capacités chez chaque membre du groupe : définir une stratégie, localiser les ressources nécessaires, accéder aux informations trouvées et les comprendre, interpréter et analyser ces informations, savoir les communiquer, interagir de manière constructive avec ses partenaires.

Une méta-analyse<sup>24</sup> menée par Lou & al. (1996) a mis en évidence que la performance d'un groupe d'apprentissage en ligne était significativement proportionnelle au niveau de difficulté de la tâche proposée ; celle-ci tenant bien sûr compte de la zone proximale de développement des apprenants.

#### **3.2.4.2. Taille et composition des groupes d'apprenants**

Henri et Lundren-Cayrol (2001), Depover, Quintin, De Lièvre (2003) et Dillenbourg & al. (1996), Depover, Quintin, De Lièvre (2003), pour ne citer que ces auteurs, insistent sur le fait que la constitution et la composition du groupe d'apprentissage sont des facteurs qui jouent un rôle important dans le fonctionnement de la collaboration, et notamment dans la motivation et l'engagement des apprenants. A l'instar de nombreux autres

---

<sup>24</sup> Méta-analyse basée sur un total de 486 recherches indépendantes extraites de 122 études impliquant 11 317 apprenants et qui met en évidence les effets des différentes modalités de l'apprentissage en groupe sur la performance de celui-ci ainsi que sur la performance individuelle des individus qui composent le groupe.

chercheurs qui seront cités plus loin, ils mettent en avant un certain nombre de paramètres à prendre en considération : la taille du groupe, la question de son homogénéité, la méthode à adopter pour répartir des apprenants (assignation ou libre choix) ; ces éléments devant prendre en considération « les données sociodémographiques des apprenants, les éléments de contexte, les objectifs d'apprentissage et le modèle de collaboration souhaité ». Insistant lui aussi sur l'importance de cette étape préliminaire de la collaboration, Oetzel et Myers (2005) rajoutent à cette liste la prise en compte du genre et de la culture des apprenants ; il rajoute qu'une prise en compte éclairée de ces facteurs peut également engendrer une économie de temps dans un mode d'apprentissage reconnu comme chronophage, mais aussi prévenir d'éventuels conflits pénalisants pour le travail collectif.

Dans leur méta-analyse, Lou & al. (2001) mettent en avant que la composition des groupes est corrélée de manière très significative aux effets du contexte social sur la réussite individuelle des étudiants, que ces groupes soient hétérogènes ou homogènes au niveau de leurs compétences respectives par rapport à la tâche prescrite. Idem pour l'hétérogénéité au niveau du genre.

Ces auteurs corroborent leur constat avec les explications de Lou et al. (1996), Webb (1997) et Webb & Palincsar (1996) qui précisent que dans les groupes à compétences hétérogènes, les étudiants profitent soit de donner, soit de recevoir des explications. Cela dit, les étudiants disposant d'un niveau moyen de compétences pourraient, de ce fait et dans ce contexte, bénéficier moins que les autres de cette forme d'apprentissage basée sur le préceptorat.

Si l'intérêt de faire émerger le conflit cognitif ne fait pas débat, Arnaud (2003) fait le constat qu'une équipe collaborative trop hétérogène ne fonctionne pas. Citant Reffay et Chanier (2002), qui eux-mêmes s'appuient sur les travaux d'Homans, il affirme que c'est l'estime réciproque qui pousse les étudiants à interagir entre eux, et que si le prédicat est vrai dans le cas favorable d'étudiants motivés et de même niveau, il est infondé dans l'autre. Une trop grande hétérogénéité risquerait donc d'engendrer des effets de bord liés au rattrapage de certains par rapport à d'autres en termes de niveaux de connaissances et aussi aux blocages d'une partie des étudiants par rapport à la pratique collaborative proposée. D'un autre côté, Scardamalia (2004) cité par Arnaud (2003) observe que dans un contexte de libre choix dans la composition des équipes, les meilleurs élèves, bien qu'ils soient recherchés par les autres, ont tendance à travailler ensemble, tirant ainsi le meilleur parti de l'apprentissage collaboratif, ceci aux dépens de l'hétérogénéité.

Si Depover, Quintin, De Lièvre (2003), citant Webb (1991), précisent eux aussi qu'il est nécessaire de prendre garde à ne pas constituer des groupes trop hétérogènes, ce qui pourrait limiter les interactions ; ils suggèrent qu'une diversité modérée au sein du groupe constituerait au contraire des conditions plutôt favorables en la matière.

Se pose alors la question des critères susceptibles de présider à la constitution de ces groupes. Dans le cadre d'une réflexion sur la constitution de profils d'apprenants<sup>25</sup> Arnaud (2003) et George (2003) mettent en avant que ces profils peuvent constituer une aide à la formation de groupes d'apprenants. Par exemple, citant Dillenbourg et al. (1996), George (2003) précise qu'un enseignant aurait la possibilité d'utiliser les profils en cherchant à "équilibrer" un groupe ou, au contraire, en cherchant à créer des conflits intéressants d'un point de vue pédagogique.

Concernant la taille du groupe, selon Henri et Lundren-Cayrol (2001), plus le groupe est grand, moins les pressions sont fortes au regard de l'engagement et de la participation. Lou & al. (2001) précisent également qu'en général, les petits groupes ont des effets plus positifs sur les résultats cognitifs, procéduraux et affectifs des étudiants que si ceux-ci travaillaient seuls avec les TICE. Tous ces facteurs, comme cela est mis en évidence tout au long de ce travail, sont déterminants sur la qualité du travail du groupe et permettent d'affirmer avec Fjuk (2001) cité par Arnaud (2003), que les scénarios d'apprentissage collaboratif fonctionnent mieux avec de petits effectifs.

Bien que certains auteurs comme Henri et Lundren-Cayrol (2001) ou Arnaud (2003) préconisent la constitution de petits groupes de trois à cinq apprenants, Lou & al. (2001) ; Depover, Quintin, De Lièvre (2003) et De Lièvre, Depover (2007) évoquent les effets plus positifs d'une collaboration par paires, contrairement aux situations en présentiel où l'effectif optimal du groupe est plus élevé. Lou & al. (2001) argumentent cette orientation, citant Trownbridge (1987) qui affirme qu'une triade génère de fait un esprit de compétition qui peut être néfaste à la cohésion du groupe ; Arnaud (2003) présente lui le « troisième apprenant » comme celui susceptible d'arbitrer un éventuel conflit entre les deux autres membres du groupe.

Il semble également que les interactions au sein de dyades seraient plus propices à l'émergence d'un conflit constructif qu'au sein de groupes de tailles plus importantes, surtout si leur objectif est d'arriver à exprimer un avis cohérent à l'intérieur d'une production commune<sup>26</sup>.

Enfin, dans deux communications De Lièvre, Depover (2007) et De Lièvre, Depover, Strebelle (2005) soutiennent l'idée que lorsque les paires sont constituées de manière hétérogène, l'un des deux apprenants prend la direction des opérations et guide les interactions, ce qui s'accompagne :

- d'une meilleure capacité à faire évoluer leur environnement d'apprentissage si la paire juge celui-ci inadapté,

---

<sup>25</sup> Nous verrons cela au point 3.2.4.5.

<sup>26</sup> D'après Dillenbourg (1996) et Avouris & al. (2004) cités par De Lièvre, Depover & Strebelle (2005)

- d'une production de messages plus importante.

Ces auteurs postulent également que les paires hétérogènes tendent davantage à se décentrer de leurs points de vue en obtenant un indice de décentration plus élevé que les paires homogènes lors de l'activité collaborative que constitue le débat d'opinion.

Dans le cadre d'un apprentissage par projet tel qu'il est proposé au sein de la formation objet de notre étude, une hétérogénéité modérée selon différents critères, dont la culture et le genre, serait donc une solution acceptable. Une plus grande hétérogénéité est cependant envisageable dans le cas de dyades, solution la plus pauvre en terme d'effectif, mais la plus riche de par son potentiel en terme de conflit cognitif.

#### **3.2.4.3. Suivi, accompagnement et encadrement des apprenants**

J'ai déjà évoqué, au point 3.1.3., le nécessaire changement de posture du formateur dans le cadre du paradigme constructiviste : il n'est plus un transmetteur de connaissances, il est censé devenir un facilitateur et un animateur de l'interaction cognitive et sociale ; le savoir n'est pas construit par l'enseignant, mais par l'apprenant lui-même en collaboration avec ses pairs (Depover et Marchand, 2002).

Cependant, dans une étude sur les représentations par les étudiants du tutorat à distance, De Lièvre, Depover, Quintin, & Decamps (2003) montrent que le tuteur<sup>27</sup> est perçu d'abord comme susceptible d'aider l'apprenant à mettre en œuvre des stratégies de travail plus efficaces, puis seulement comme évaluateur. Les actions relatives à la prise en charge de l'apprentissage collaboratif apparaissent, elles, nettement moins prioritaires aux yeux des apprenants.

Or, dans le cadre de la formation à distance où les questions liées au sentiment d'isolement et au découragement des apprenants sont reconnues comme plus sensibles qu'en présentiel, Arnaud (2003) reconnaît la nécessité d'un dispositif d'encadrement conséquent ; encadrement qui se doit d'être reconnu et considéré (De Lièvre, Depover, Quintin, & Decamps, 2003), ce qui implique une formation préalable, voire une certaine expérience du tutorat en matière d'encadrement de groupes d'apprentissage (Dionne et al., 1999).

La tâche du tuteur en apprentissage collaboratif est bel et bien complexe ; en plus du support cognitif, Paquette (2001) lui attribue également un support affectif qui fait du tuteur un accompagnateur de l'apprenant au sens de ce qu'on désigne couramment

---

<sup>27</sup> Le terme presque toujours employé pour désigner le formateur qui encadre les apprenants en ligne est celui de « tuteur ». Le tuteur peut être le concepteur du cours ou alors un simple expert du contenu concerné par le cours.

comme du « coaching », coaching en direction de l'apprenant – en prenant garde à ses éventuelles difficultés personnelles – mais aussi plus largement envers le groupe en encourageant les apprenants à interagir amicalement les uns avec les autres, en veillant à s'assurer qu'une atmosphère calme et détendue règne au sein du groupe (Oren et al., 2002). Selon Depover, Quintin, De Lièvre (2003), les interventions du tuteur se doivent ainsi d'être plus proactives que réactives, encourageant principalement les apprenants à argumenter, expliciter leurs points de vue, partager outils et connaissances. Dans ce cadre, Dionne et al. (1999) mettent également en évidence l'importance pour la réussite des étudiants de bénéficier de feedbacks dont la fonction ne serait pas que d'évaluer, mais aussi d'analyser les causes de l'erreur.

Rovai (2002) met cependant en garde contre une modération trop importante du tuteur au sein du groupe, comportement qui serait susceptible, selon lui, d'affecter le sentiment de liberté des apprenants et, par là-même, l'importance de leurs interactions.

Répondre à l'exigence d'un tel suivi représente un réel défi pour le tuteur et les pratiques observées sont bien souvent éloignées du profil idéal décrit ci-dessus.

Cependant, si le tuteur ne peut pas être présent à chaque connexion des apprenants, il existe sur la plupart des plateformes d'apprentissage à distance, des outils de suivi informatique qui permettent de visualiser l'ensemble du parcours et des activités de l'apprenant, de repérer par exemple des comportements critiques susceptibles d'annoncer un décrochage, de faire apparaître les interactions synchrones et asynchrones de l'ensemble des protagonistes ou d'un seul à la fois, etc. (Arnaud, 2003 ; Dejean-Thircui, 2008 ; George, 2003 ; Tchounikine, 2002 ; Leroux et Hotte, 2003 ; Fichez, 2002). La plateforme Moodle est pourvue de ces dispositifs de suivi élémentaire. Certains chercheurs (George, 2003) proposent même d'analyser les échanges des apprenants afin de constituer des profils et introduire cette dimension dans la composition des groupes, voire d'adapter l'environnement à chaque apprenant ; l'un d'eux ayant un comportement d'animateur se verrait par exemple attribuer des outils particuliers d'animation.

Reste la question complexe et souvent posée de l'évaluation de la collaboration elle-même par les tuteurs. Il a été observé que lorsque la propension d'un apprenant à collaborer avec ses pairs était prise en compte dans l'évaluation finale (à travers l'emploi d'une grille critériée par exemple (Manderscheid, Jeunesse, 2007), le comportement de celui-ci évoluait très favorablement dans la direction attendue.

Par ailleurs, selon Lou & al. (2001), il faut distinguer la performance du groupe et celle de chacun de ses membres ; en effet, une performance de groupe significativement élevée n'implique pas nécessairement un apprentissage individuel performant. Pour que

ce soit le cas, il est nécessaire que chaque membre du groupe soit activement engagé, interagisse et apprenne des autres, alors qu'il serait possible, à l'extrême, que seuls certains apprenants s'investissent pour parvenir au résultat final.

L'évaluation de la collaboration est donc une pratique complexe sur laquelle il existe peu d'écrits. Mal gérée, elle peut laisser à certains apprenants un sentiment d'inachevé, voire d'injustice.

#### **3.2.4.4. Le concept de communauté d'apprentissage à distance**

Nous avons vu au point 3.1.3. qu'une interdépendance positive, non fondée sur la compétition mais sur la cohésion du groupe, était nécessaire afin que les membres du groupe interagissent entre eux de manière constructive et solidaire pour parvenir à leur objectif commun ; cette cohésion, mais aussi le sentiment d'appartenance et la perception que le groupe a de sa productivité étant les trois variables de l'engagement en tant que disposition affective et psychologique sans laquelle la collaboration, en effet, ne pouvait être envisagée. Le concept de communauté d'apprentissage, tel qu'il a été défini plus haut, appelle à l'intégrer au contexte particulier des environnements virtuels d'apprentissage.

Tout comme en présentiel, des signes objectifs existent pour détecter l'existence ou non de la cohésion d'un groupe d'apprentissage (en observant notamment la présence ou l'absence d'un certain nombre de comportements dans les traces laissées par les apprenants sur la plateforme). A défaut d'être perceptibles de manière aussi objective, le sentiment d'appartenance, ainsi que la perception qu'a le groupe de sa productivité, sont des éléments qui deviennent accessibles en questionnant les apprenants ; les conditions favorables à leur émergence sont par contre bien établies par nombre d'auteurs.

Dans le prolongement de ce qui a été présenté plus haut, une méta-analyse sur le climat social au sein d'environnements virtuels d'apprentissage montre que, dans les groupes d'apprenants, la qualité de ce climat est perceptible à travers la présence de textes amicaux (Oren et al., 2002) ; le contexte virtuel d'apprentissage rendant ce facteur encore plus important qu'en présentiel. Henri, Lundgren-Cayrol (2001) mettent plus en avant les comportements révélateurs de la cohésion du groupe au sein des échanges purement cognitifs, opposant les comportements perçus de manière positive à ceux perçus de manière négative.

<b>Comportements perçus de manière positive</b>	<b>Comportements perçus de manière négative</b>
Partager de nouvelles informations	Dominer la discussion
Poser des questions pour mieux comprendre	Critiquer
Donner des explications	Être compétitif
Fournir des exemples	Être défensif
Amorcer la discussion d'un nouveau sujet qui fera véritablement avancer le travail	Être hostile
S'exprimer avec humour au bon moment	Être méchant
Faire des commentaires positifs sur les contributions des pairs	Être sarcastique

**Tableau 3** : Comportements révélateurs de la cohésion du groupe. Henri, Lundgren-Cayrol (2001)

Oren et al. (2002) se réfèrent à un « climat social numérique<sup>28</sup> » qui induirait de nouveaux modes d'interaction s'affranchissant de l'espace et du temps, des échanges mêlant interactions sociales et interactions d'apprentissage, les deux contribuant à l'objectif de formation. Ces auteurs rajoutent qu'une grande familiarité entre apprenants peut se développer dans un tel contexte au cours d'une période d'apprentissage collaboratif, introduisant, de fait, des éléments de la sphère privée dans celle de l'apprentissage.

Dans des conditions de contraintes modérées sur la tâche à réaliser (délais, par exemple), le degré d'engagement et le sentiment d'appartenance des apprenants envers leur groupe serait ainsi d'un niveau comparable à celui observé en présentiel. Certains auteurs (Oren et al. (2002) ) estiment même que les relations établies sur Internet peuvent être plus importantes et intimes que celles établies en présentiel.

Quoi qu'il en soit, l'émergence d'un sentiment de « présence sociale » au sein d'espaces virtuels est moins évident de prime abord qu'en présentiel pour de très nombreux apprenants (Rovai, 2002 & Oren et al., 2002), il est en tout cas plus long à se mettre en place. Les auteurs s'accordent sur l'importance de prendre en compte cet aspect dans la formation préalable des apprenants à la collaboration en ligne ainsi que dans la conception des cours et des espaces virtuels afin de réduire au mieux le sentiment de distance qui sépare des conditions de face à face, en tout cas pour optimiser les conditions d'émergence des conditions nécessaires à la cohésion du groupe et à la qualité de ses interactions (Oren et al. (2002) ; Henri, Lundgren-Cayrol (2001)).

<sup>28</sup> Dans le texte : « digital social climate »

Dans sa publication « Building sense of community at a distance », Rovai (2002) évoque la nécessité de mener des activités en petits groupes et de faire évoluer la posture du formateur et la nature des activités proposées. Il montre que la littérature sur la question suggère que les concepteurs de dispositifs numériques d'apprentissage à distance promeuvent le sens de la communauté chez les apprenants en tenant compte de certains facteurs :

**L'égalité sociale** : Contrairement aux interventions indépendantes, de caractère autonome, et qui seraient typiques d'une majorité d'hommes, les interventions visant à l'interdépendance, à établir des relations avec les autres, et qui seraient plutôt l'apanage des femmes, favorisent la constitution des communautés d'apprentissage. Par exemple, l'usage en ligne de propos autoritaires constitue une véritable menace pour la communauté d'apprentissage (sentiments de rejet pour les destinataires qui réduisent leurs participations aux échanges...). L'établissement d'une charte de « bonne conduite » et une période de socialisation en amont de la formation peut remédier à ce qui peut conduire à une atteinte sérieuse à la liberté d'échanges pour tous.

**La distance transactionnelle** : Moore (1993) dans Rovai (2002) la définit comme l'espace psychologique et de communications entre les apprenants. Différente selon les personnes, elle est fonction du degré d'ouverture la structure institutionnelle et de l'importance du dialogue entre les acteurs de la formation. Par exemple, plus le contrôle du formateur dans l'environnement de formation est important, moins le dialogue entre apprenants est présent et plus la distance transactionnelle est élevée. Au contraire, dans un contexte où le contrôle de l'enseignant dans le dispositif de formation est faible et où les apprenants sont encouragés à dialoguer (par exemple en prenant en compte toutes les dimensions de celui-ci dans l'évaluation comme suggéré au point précédent ou en mettant des dispositifs de communication adaptés à la disposition des apprenants), on diminue la distance transactionnelle et on accroît le sentiment de communauté.

Aux deux variables citées ci-dessus, Jezegou (2009) rajoute le « degré de contrôle psychologique de l'apprenant<sup>29</sup> » sur son processus de formation, à savoir l'engagement social et cognitif de l'apprenant qui serait, selon ses travaux, à considérer tout autant pour comprendre la variation du niveau de distance transactionnelle dans un environnement éducatif. Le contrôle psychologique s'appuie sur deux dynamiques fondamentales :

---

<sup>29</sup> Aux deux variables de la distance transactionnelle, Moore en ajoute une troisième : l'autonomie de l'apprenant qu'il renvoie aux caractéristiques de l'apprentissage dirigé. Jezégou part du fait que l'apprentissage autodirigé est le plus souvent appréhendé à partir de deux niveaux de contrôle : le contrôle pédagogique et le contrôle psychologique ; or le premier des deux correspond au niveau d'ouverture du dispositif de la formation dans sa dimension pédagogique, déjà traité dans la théorie de la distance transactionnelle. Le contrôle psychologique constitue donc la troisième variable susceptible d'agir sur la variation de distance transactionnelle du dispositif de formation.

- les motifs liés à l'acte d'engagement en formation, au projet, à la persévérance à apprendre,
- la surveillance, le pilotage et l'évaluation de ses propres apprentissages.

Aussi, pour Carré et al (1997), plus le contrôle psychologique de l'apprenant est fort moins il sera tributaire d'un contrôle pédagogique et vice-versa.

J'emprunterai également à Jézégou (2009) son intéressante initiative d'appréhender la variable du dialogue (dans le modèle précité de la distance transactionnelle) grâce au modèle de la communauté de recherche proposé par Garrison et Anderson (2003). Celui-ci définit une véritable communauté d'apprenants comme composée d'enseignants et d'apprenants qui échangent avec l'objectif spécifique de faciliter, construire, valider leurs compréhensions mutuelles et développer des capacités qui permettront de futurs apprentissages. Une telle communauté permet de développer simultanément l'indépendance cognitive et l'interdépendance sociale.

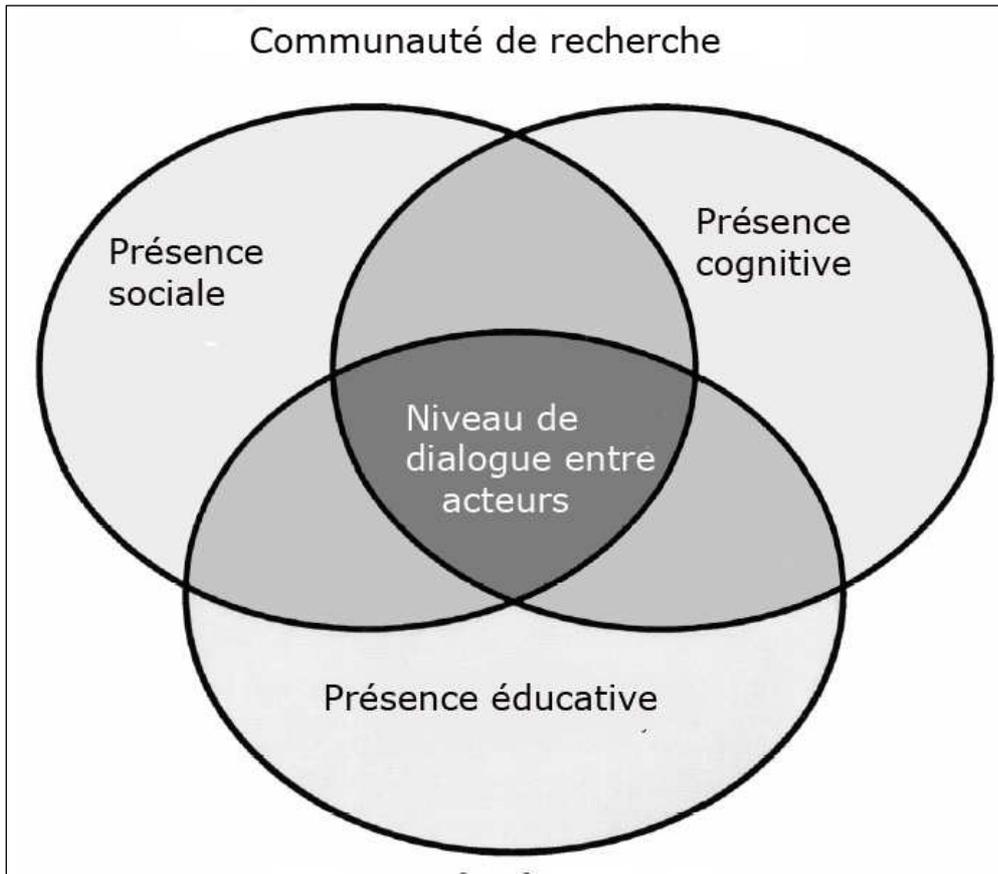
Dans ce cadre, le modèle de la communauté de recherche, qu'on peut qualifier dans ici de « communauté d'apprentissage », met en avant qu'un dispositif d'apprentissage en ligne performant doit prendre en compte trois dimensions majeures :

**La présence cognitive** « exprime l'importance avec laquelle les participants, dans toute configuration de communauté de recherche, sont capables de construire du sens à travers une communication soutenue ».

**La présence sociale** renvoie à « la capacité des apprenants à projeter leurs caractéristiques personnelles dans la communauté de recherche, et ainsi se manifester comme des « personnes réelles ». Rovai (2002) précise que le sens de la communauté est dépendant de la présence de tous les éléments qui permettent de donner, le mieux possible, le sentiment de l'existence d'une présence sociale au sein d'un univers virtuel. Ce aspects ont été détaillés au point 3.1.3..

**La présence éducative** trouve sa signification dans « la conception, la facilitation et l'orientation du processus cognitif et social dans l'objectif d'atteindre des résultats éducatifs personnellement significatifs et des résultats pertinents d'un point de vue éducatif ».

Les relations et les fonctions de ces trois dimensions de présence sont présentées sur la figure suivante, le niveau global de présence résulte de leur mise en synergie :



**Figure 3** : Modèle de la communauté de recherche de Garrison et Anderson, 2003

Au final, quand le sens de la communauté d'apprentissage est établi, les apprenants à distance présentent des niveaux plus élevés en termes de motivation, de satisfaction, de performance et, au bout du compte, de persévérance (Lee, 2002, cité par Poellhuber, Chomienne & Karsenti, 2008).

Umbrico et Gosselin (2001) et Berenson et al. (2008) mettent en avant l'importance de la prise en compte du concept d'intelligence émotionnelle dans la formation à distance, concept dont on peut penser qu'il peut intervenir dans la constitution de communautés d'apprentissage au sens de ce qui vient d'être évoqué. Ce facteur étant un facteur interne aux individus, il sera développé dans le point suivant.

A l'instar de la méta-analyse menée par Lou & al. (2001)<sup>30</sup>, l'ensemble des recherches présentées indiquent que le contexte social joue un rôle important quand les étudiants apprennent avec l'outil informatique. Les études présentées se différencient plutôt par l'importance relative qu'elles attribuent respectivement aux différentes variables susceptibles d'influer sur la collaboration à distance.

<sup>30</sup> La méta-analyse menée par Lou & al. (2001) qui reprend 486 recherches indépendantes extraites de 122 études impliquant 11 317 apprenants.

Nous retiendrons ainsi de Lou & al. (2001) les variables susceptibles d'influer significativement sur la réussite individuelle des apprenants si ceux-ci sont placés dans le contexte d'un apprentissage en groupe, plutôt qu'individuel (dans les deux cas en utilisant les TIC) :

- Les étudiants ont l'expérience de travailler en groupe ou ont été formés à cela
- Des stratégies d'apprentissage favorisant la collaboration ont été employées
- La taille du groupe était réduite (idéalement 2 apprenants)
- Des logiciels de mise en situation pratique, des tutoriels spécifiques étaient utilisés
- L'apprentissage concernait l'acquisition de compétences en informatique ou un sujet en rapport avec les sciences sociales ou le management.
- Les étudiants étaient soit plutôt performants, soit au contraire peu performants dans le champ disciplinaire abordé

Les auteurs précisent que ces résultats ne sont pas systématiquement généralisables ; qu'il existe une variabilité significative des résultats.

Cela dit, il est étonnant que la place importante donnée au rôle du tuteur dans la plupart des autres publications utilisées pour cette synthèse ne soit pas évoquée dans leur étude. Il semblerait que les recherches concernées par cette méta-analyse soient peu concernées par des pratiques de tutorat. Les feedbacks seraient plutôt issus de logiciels ad hoc. A ce propos, les auteurs précisent que quand les programmes n'incluaient pas de feed-back, ou un feed-back minimum, des effets positifs du travail en petits groupes ont été trouvés à la fois sur la performance du groupe et sur la réussite individuelle.

#### **3.2.4.5. Caractéristiques des apprenants en lien avec la collaboration**

Dans le point qui aborde la question de la composition des groupes, nous avons vu que certains auteurs attribuent des profils de comportement social aux apprenants afin de s'aider à mieux comprendre les relations qui les lient au sein du dispositif d'apprentissage collectif, voire d'y trouver une aide pour composer les groupes de manière à les rendre plus efficaces.

Un certain nombre de publications établissent en effet des typologies d'apprenants évoluant dans des dispositifs virtuels d'apprentissage. D'après Lund et al. (2007), les approches de la collaboration peuvent être très diverses selon :

- des caractéristiques internes à l'individu comme par exemple le sentiment d'auto-efficacité, l'altruisme ou une opinion favorable du fait que la collaboration constitue une approche qui permet de résoudre des problèmes (Suangsuwan, Wiratchai, & Wongwanich, 2006),
- des caractéristiques externes de type technologique, culturel, organisationnel ou économique qui peuvent influencer la manière d'agir des individus dans les

communautés collaboratives ; nous aborderons plus tard ces aspects de manière spécifique.

Parmi les caractéristiques internes des apprenants, signalons la place particulière qui est donnée à l'intelligence émotionnelle.

Celle-ci représenterait, selon un certain nombre de recherches, un facteur significatif de réussite scolaire et professionnelle<sup>31</sup>. Berenson et al. (2008) étaye ces résultats en s'appuyant sur de nombreuses recherches<sup>32</sup> qui montrent que les facteurs émotionnels ont été corrélés à la réussite en formation en ligne en termes de persistance dans l'effort, lieu de contrôle interne<sup>33</sup> et auto-efficacité.

La notion d'intelligence émotionnelle, dont on peut distinguer les dimensions interpersonnelle et intrapersonnelle, recouvrirait les composantes suivantes (Goleman, 1997) :

- La connaissance de ses émotions, autrement dit la conscience de soi ou le fait de pouvoir identifier ses propres émotions.
- La maîtrise de ses émotions, soit la capacité d'adapter ses sentiments à chaque situation.
- L'automotivation, c'est-à-dire la capacité de canaliser ses émotions pour se concentrer, se maîtriser et s'automotiver et la capacité de remettre à plus tard la satisfaction de ses désirs et de réprimer ses pulsions.
- La perception des émotions d'autrui, soit l'empathie ou la réceptivité aux signaux subtils qui indiquent les besoins et les désirs des autres.
- La maîtrise des relations humaines, soit la capacité d'entretenir de bonnes relations avec autrui, et donc de gérer les émotions des autres.

Selon Berenson et al. (2008), c'est la combinaison d'un certain type de personnalité<sup>34</sup> avec un niveau significatif d'intelligence émotionnelle qui est prédictive de la réussite dans la formation en ligne. Dans ce contexte particulier, le trait de personnalité le plus significatif serait la sociabilité ; selon ces auteurs, elle se traduirait par des comportements serviables et ouverts.

---

<sup>31</sup> Umbriaco et Gosselin (2001) citent Goleman (1997 et 1999) et Cooper, et Sawaf (1997), vulgarisant un grand nombre de ces recherches ; Berenson et al. (2008) cite Van der Zee, Thijs & Schaket, 2002 ; Bachard, 2003 ; GoldsWorthy, 2000 ; Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004

<sup>32</sup> Albritton, 2003 ; Holcom, King & Brown, 2004 ; Irizarry, 2002 ; Kemp, 2002 ; Parker, 2003 ; Wang & Newlin, 2000.

<sup>33</sup> Les personnes croyant que leur performance ou leur sort dépend surtout d'eux-mêmes, de leurs facteurs personnels ont un locus de contrôle dit « interne » ; celles persuadées du contraire (c'est à dire que l'issue est avant tout déterminée par des facteurs extérieurs, hors de leur influence) ont un locus de contrôle dit « externe ».

<sup>34</sup> Traits de personnalités favorables à la réussite scolaire : d'être d'un naturel sociable, extraverti, consciencieux, dominant et ouvert à l'expérience ( Fagan & Squitiera, 2002 ; Lufi, Parish-Plass & Cohen , 2003 ; Rothstein, Paunonen, Rush & King, 1994 cités par Berenson, R. et al. (2008) qui indique que très peu de données existent à propos de traits de personnalités favorables dans le contexte de la formation en ligne).

D'un autre côté, les apprenants crispés et agressifs, ainsi que ceux caractérisés par un lieu de contrôle externe<sup>35</sup> présentent des niveaux d'intelligence émotionnelle moyens ou inférieurs à la moyenne. Un tel lieu de contrôle induirait également un besoin particulier d'approbation de la part des apprenants concernés, ce qui ne les favoriserait pas dans le contexte d'un mode d'interaction asynchrone tel que décrit plus haut (notamment en cas de faible réactivité de leurs pairs ou des tuteurs).

Sans lien avec la réussite, la persistance et la résilience des individus émotionnellement intelligents est attribuée à un lieu de contrôle interne et à l'auto-efficacité (Berenson et al., 2008 ; citant différents auteurs). Ce sont de tels apprenants qui seraient capables de faire face avec succès à l'absence de feedback et de contacts en face à face avec les autres partenaires de la formation.

Signalons enfin que, selon Berenson et al. (2008) qui s'appuie sur ses propres recherches, mais aussi sur celles de Goleman (1998) et de Bar-On (2006), l'intelligence émotionnelle serait corrélée positivement à l'âge des individus.

Sans faire de lien avec le concept d'intelligence émotionnelle, certains auteurs, comme déjà évoqué plus haut, ont établi des typologies d'étudiants en ligne.

George et Leroux (2002) s'appuient sur les travaux de Pléty du laboratoire d'éthologie des communications de Lyon 2 en utilisant une typologie d'apprenants répartis en modérateurs, évaluateurs, chercheurs et indépendants ; les deux premiers révélant une grande implication dans la collaboration, les deux autres beaucoup moins ou pas du tout. Ces auteurs suggèrent la possibilité de déterminer le profil de chaque étudiant grâce à une méthode de détection en ligne du taux de participation de chacun d'eux, voire d'analyse des conversations textuelles synchrones entre apprenants.

S'appuyant sur ses observations du DESS UTICEF, Arnaud (2003) classe les étudiants en trois catégories : les accrocheurs, les sérieux et les indépendants (cités dans le sens décroissant de leur implication dans le travail collaboratif et, d'une manière générale, dans la formation).

### **3.2.5. Conclusion sur l'apprentissage en groupe et la collaboration en ligne**

Les théories de l'interdépendance sociale, du développement cognitif et sociocognitif ainsi que celles de l'apprentissage social constituent, avec une certaine complémentarité, les trois origines théoriques du travail en groupe.

Dans un tel cadre, la pertinence de celui-ci est reconnue pour deux raisons principales :

---

<sup>35</sup> A l'inverse du lieu de contrôle interne, le lieu de contrôle externe a tendance à augmenter les perturbations psychologiques du stress.

- La nécessité pour la réussite professionnelle et personnelle des individus de développer les capacités qu'exige cette pratique<sup>36</sup>,
- Ses effets positifs sur la performance individuelle, comparativement aux autres dispositifs pédagogiques,

S'ajoute également, à distance, les effets positifs de l'apprentissage en groupe sur la résilience et la persistance des apprenants.

Les études présentent cependant une importante variabilité du degré d'efficacité de cette approche pédagogique, que ce soit en présentiel ou à distance. Celle-ci trouve sans doute son origine dans les multiples exigences à respecter pour que l'apprentissage collaboratif tienne pleinement ses promesses.

Les apprenants doivent d'abord être en mesure de développer des comportements et des attitudes relationnelles susceptibles de favoriser, au sein du groupe d'apprentissage, un sentiment de communauté qui constitue la clé de voute de toute dynamique collaborative.

Si les compétences sociales dépendent de la personnalité ainsi que du degré d'intelligence émotionnelle de l'individu, de nombreuses publications<sup>37</sup> avancent qu'une préparation spécifique au travail de groupe, et/ou une expérience préalable, constituent des facteurs susceptibles d'influer significativement sur la réussite individuelle des apprenants placés dans un contexte d'apprentissage en groupe et en ligne.

Les dispositions affectives et psychologiques ainsi développées chez l'apprenant favorisent son engagement envers le groupe ; celui-ci se traduit notamment par :

- Un sentiment d'appartenance qui favorise son identification à sa communauté d'apprentissage et, par conséquent, son implication dans la tâche collective,
- La cohésion du groupe, qui repose sur la confiance mutuelle, mais aussi sur la perception de l'efficacité de la collaboration en tant que moyen d'atteindre le but commun de la communauté ainsi que ses objectifs personnels,

La quantité et la qualité relative des échanges entre apprenants constituent un indicateur révélateur du sentiment de communauté qui anime le groupe ; sentiment de communauté qui favorise à son tour l'engagement des apprenants.

La mise en ligne du travail de groupe comporte des spécificités supplémentaires dont certaines sont particulièrement à considérer au regard de la problématique.

Le remplacement de la présence physique et de la voix par l'usage quasi-exclusif de l'écrit, la faiblesse des indices paraverbaux et l'enregistrement des échanges entre les étudiants peuvent avoir sur eux plusieurs conséquences comme un comportement inhibé et une certaine incertitude quant à leur acceptation par le groupe. Par ailleurs, si

---

<sup>36</sup> Ce qui est particulièrement le cas pour les champs professionnels des étudiants de la formation EPSSSEL

<sup>37</sup> A l'instar notamment de la méta-analyse menée par Lou & al. (2001) qui reprend 486 recherches indépendantes extraites de 122 études impliquant 11 317 apprenants.

l'asynchronicité des échanges libère bien l'interlocuteur de l'ordre séquentiel de la prise de parole, elle peut également générer des frustrations, des attentes inhabituelles en terme de réactivité ainsi qu'une certaine lourdeur pour gérer les conflits cognitifs et personnels.

Si à cela s'ajoutent des problèmes d'ordre sociotechnique, il peut devenir difficile, pour des apprenants non préparés à affronter ces spécificités, voire qui n'ont pas choisi librement cette modalité de formation, de s'engager pleinement dans la collaboration et de développer un sentiment d'appartenance.

En réponse à ces difficultés, outre la préparation préalable des apprenants, mais aussi des formateurs, un certain nombre d'études ont mis en évidence plusieurs facteurs susceptibles de favoriser l'engagement et la motivation des apprenants, donc de jouer un rôle important dans le fonctionnement de la collaboration :

- la conception des situations d'apprentissage (problèmes préférentiellement proches du réel, comportant de multiples solutions et perspectives),
- la composition et la taille des groupes d'apprenants (modérément homogènes et de taille réduite : deux à trois unités et tenant compte, si possible, du profil des membres du groupe),
- la posture et le comportement du tuteur (qualité et réactivité du support affectif et cognitif).

Enfin, partant du constat qu'une performance de groupe élevée n'est pas synonyme d'un apprentissage individuel performant, l'évaluation des apprenants doit tenir compte des spécificités de la collaboration et de l'implication de chacun dans l'œuvre commune.

C'est par une prise en compte de l'ensemble de ces exigences sur lesquelles se retrouvent, avec une certaine cohérence, les auteurs, que la distance transactionnelle entre apprenants peut diminuer et les interactions visant à l'interdépendance augmenter parmi les apprenants. Les relations peuvent alors devenir plus importantes et même plus intimes qu'en présentiel, signe d'un sentiment de présence sociale partagé par l'ensemble du groupe d'apprentissage.

Dans les faits, il est observé que ces éléments d'information, pourtant publiés par la recherche, sont rarement tous pris en compte par les responsables de formation et enseignants ; aussi, l'observation de véritables communautés d'apprentissage à distance n'est pas chose courante, et encore moins dans un contexte multiculturel. Cette dimension supplémentaire doit d'ailleurs faire l'objet d'une approche spécifique et complémentaire à ce qui vient d'être dit.

### 3.3. Le facteur culturel

#### 3.3.1. La fracture scientifique entre Afrique et Occident

Pour comprendre les enjeux culturels susceptibles de se jouer dans le contexte particulier de la formation EPSSEL, il est nécessaire d'aborder en préalable l'incontournable fracture scientifique entre Afrique et Occident.

De multiples facteurs sont à l'origine de la paupérisation endémique de l'enseignement supérieur et de la recherche en Afrique sub-saharienne<sup>38</sup> : conflits, changements de priorités dans les dépenses publiques, etc. Cela induit une situation très difficile pour les acteurs de l'enseignement supérieur ; dès lors, ceux-ci cherchent souvent à profiter des dispositifs occidentaux d'immigration choisie pour exercer leur métier de façon plus décente et plus aisée hors de leur pays d'origine<sup>39</sup> (Manderscheid et Sylla, 2003).

Du coup, le peu de programmes de recherche et d'enseignement universitaires africains sont presque totalement dépendants des financements issus de programmes de coopération conclus avec le Nord. L'un d'eux est celui des campus numériques francophones proposé par l'AUF et qui a contribué au financement et au développement de la formation EPSSEL dans de nombreux pays d'Afrique. En théorie, même gérés par des universités occidentales, les dispositifs de formation en ligne qui dépendent de ce programme tentent d'impliquer au maximum les universitaires africains pour favoriser le partage des savoirs et l'ouverture à l'interculturalité. Ces dispositifs impliquent en effet une ouverture de l'ensemble des acteurs – formateurs et apprenants - à des représentations et des systèmes de référence différents de ceux auxquels ils sont habituellement confrontés, nous évoquerons en détail cet aspect dans un point suivant. Si de réels efforts sont mis en œuvre pour parvenir à ces objectifs, force est de constater que les contenus de formation sont le plus souvent le fruit des concepts et des cultures issus des pays du Nord. D'aucuns peuvent y voir les relents d'une politique néocolonialiste qui, selon Mvé-Ono (2005), continuent à peser sur les relations entre Afrique et Occident. L'Afrique se caractériserait ainsi par son acceptation passive des résultats scientifiques d'une civilisation occidentale qui, elle, « se fonde sur la science moderne pour faire émerger un nouveau style de vie », produit de l'écriture, seule capable d'installer un « mode opératoire d'accumulation des savoirs ».

Mvé-Ono (2005) met également en contraste l'écriture en tant que vecteur privilégié d'acquisitions de connaissances en occident et le mode de pensée typique de la civilisation africaine et qui repose sur l'oralité. Cette aspect mérite sans doute d'être

---

<sup>38</sup> On exclura de ce territoire l'Afrique du Sud, plus productive que les autres pays sub-sahariens.

<sup>39</sup> En 1999, plus de 300 000 scientifiques africains titulaires d'un doctorat vivaient en dehors du continent.

examiné dans le cadre d'une réflexion menée sur la question de l'apprentissage collaboratif en ligne ; apprentissage qui repose essentiellement sur des modes d'interaction entre acteurs et de transmission de savoirs écrits, mais aussi sur une technologie importée, au moins du point de vue des Africains.

Enfin, dans le cadre d'une formation abordant des questions liées à la santé et aux sciences sociales, il faut prendre en considération que les Africains puissent ressentir, à travers les contenus de la formation, mais aussi les interactions avec leurs pairs et formateurs du Nord, une forme d'« ingérence scientifique » à travers la prescription de formes de fonctionnement étrangères, voire contradictoires avec leurs cultures respectives. La situation extrême serait que ces dernières soient perçues par l'ensemble des acteurs de la formation comme devant être subordonnées à celles du Nord. Il faut également prendre en compte les incompréhensions possible liées à la manière de penser, d'un côté fondé sur le rationalisme scientifique, de l'autre sur des influence de la « pensée magique<sup>40</sup> ». Il faut enfin s'attendre, et c'est important dans le type de formation qui est l'objet de cette étude, à des conceptions potentiellement différentes, voire opposées entre les uns et des autres à propos d'un certain nombre de pratiques sociales et sanitaires.

### **3.3.2. De l'approche conceptuelle de la culture à celle de l'interculturalité**

C'est par la médiation de la culture que ceux qui la portent reçoivent les informations issues de leur environnement et d'eux-mêmes : la culture indique à chacun comment donner du sens aux événements vécus et comment réagir par rapport à ceux-ci. L'identité culturelle est ainsi susceptible d'engendrer la substantialisation d'autrui, son enfermement dans une identité caricaturale associée par exemple à son appartenance ethnique ou à son genre, facteurs qui peuvent cristalliser des stéréotypes négatifs ; d'où des attitudes possibles de domination, d'exclusion, voire de destruction d'autrui.

Il est ainsi possible de formuler l'hypothèse que les différences liées aux cultures respectives de différents groupes d'apprenants<sup>41</sup> pourraient générer des incompréhensions, voire des dissensions susceptibles de provoquer des phénomènes tels que décrits ci-dessus.

---

<sup>40</sup> Selon B. Mvé-Ondo (2005), « le continent africain a consacré la manière occidentale de vivre, mais non de penser. Cela a renforcé le goût du « penser magique », c'est-à-dire cette manière de penser qui ne se préoccupe ni des causes, ni des effets, du rapport positif au réel. Il s'agit d'une sorte de penser parasite qui reste soudé à son environnement ou à sa culture première ».

<sup>41</sup> Nous distinguerons les groupes d'apprenants par le fait que leurs caractéristiques respectives (statut, richesse ou pauvreté, origine ethnique, capacité d'atteindre ses buts) n'acquièrent de significations qu'avec les différences perçues avec les autres groupes. Dans notre cas, étudiants africains d'une part, européens d'autre part.

Certains auteurs confirment en effet que la culture est fortement susceptible d'influer sur les attitudes des apprenants par les conséquences que celle-ci peut engendrer sur leurs champs cognitifs, motivationnels et émotionnels (Markus & Kitayama, 1991, 2003 ; Vinsonneau, 1997). Pour Plaut & Markus (2005), c'est l'intelligence qui est présentée comme une entité pouvant être différemment perçue et exercée selon sa culture. Enfin, hors du champ spécifique de l'étude de l'apprentissage, d'autres auteurs (Grouzet et al., 2005) distinguent les aspirations générales des personnes en fonction du degré de richesse matérielle lié à leur culture, comparant ainsi les buts de vie associés aux plus riches d'entre elles avec ceux émanant des cultures les plus pauvres. L'influence de la culture peut également s'exercer sur les comportements collectifs (communication, croyances, coutumes, valeurs, division du travail entre les catégories de genre, d'âge, etc.).

Avant d'aller plus loin sur les influences potentielles de la culture, il est nécessaire d'examiner comment il est possible de définir celle-ci. Dans les recherches en psychologie, certains auteurs font le constat que la culture est souvent définie en termes de qualités relativement statiques (traits de caractère, valeurs, croyances...) partagées par des individus faisant partie d'une population donnée (Lehman, Chiu & Schaller, 2004<sup>42</sup>, cités par Chiu & Hong, 2005). Toutefois, une culture, en tant que construction collective, ne peut être cernée de manière stable et définitive : elle est à la fois hétérogène et dynamique dans le temps (Camilleri, 1989 ; Vinsonneau, 1997 ; Jovelin, 2001 ; Bandura, 2003). Hétérogène, car il est reconnu que jusque dans un même village, sont présentes des « subcultures »<sup>43</sup> liées à l'âge, au genre, à l'appartenance sociale, professionnelle ou religieuse des habitants ; pour ne retenir que ces critères. Cela implique que des groupes participant à une même histoire<sup>44</sup>, utilisant une même langue (proximité de langues vernaculaires<sup>45</sup>) peuvent s'entendre sur un certain nombre de valeurs et pas sur d'autres. Dynamique, car du fait de la rencontre avec d'autres univers culturels, de nouvelles épreuves sociales, une culture est conduite à évoluer constamment<sup>46</sup>. Dans cette même perspective, il faut considérer que les individus ne sont pas des porteurs passifs de leur culture, ils expriment plutôt leur agentivité via la

---

<sup>42</sup> Lehman, Chiu, & Schaller (2004). Culture and psychology. *Annual Review of Psychology*, 55, 689-714.

<sup>43</sup> Camilleri, 1989 ; Linton, 1968 cité par Vinsonneau, 1997

<sup>44</sup> « La connaissance des dynamiques par lesquels les acteurs sociaux infléchissent les cultures dans lesquelles ils évoluent ne prend son sens qu'à partir de la compréhension de leur sens historique » (Vinsonneau, 1997)

<sup>45</sup> Langues indigènes, autochtones ou domestiques

<sup>46</sup> De nombreux auteurs (Appadurai, 1996 ; Friedman, 1994) cités par Chiu & Hong (2005), insistent sur le danger de considérer les cultures comme des monolithes homogènes et statiques, ce qui peut amener certaines personnes à penser agir de manière compétente dans une nouvelle culture s'ils possèdent le savoir sur les propensions moyennes des membres de cette nouvelle culture.

culture et appliquent leurs connaissances de manière flexible et discriminante selon les situations<sup>47</sup> ; selon certains auteurs (Hong & Chiu, 2001), cette dernière approche, relativement nouvelle dans la littérature en psychologie, est cruciale pour comprendre la mise en œuvre de compétences culturelles dans un environnement multiculturel. Markus et Kitayama (2001) montrent par exemple que des individus peuvent adopter des comportements très différents selon qu'ils sont en relation avec des membres de leur communauté proche ou étrangers à cette communauté.

Enfin, les différences culturelles peuvent amener à donner des significations tout à fait différentes à un même événement, à des paroles, des comportements, des proximités et des gestuelles.

Nous retiendrons au final la définition donnée par Camillieri (1989) et reprise par Vinsonneau (1997) pour qui la culture « est l'ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres du groupe, de part leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalante sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques. »

Pour conclure ce paragraphe, il est clair que si les différentes cultures influencent de manière fondamentale la manière d'agir des individus qui à la fois les portent et les font évoluer, aucune d'entre elles ne peut vraiment rendre compte d'un comportement en tant que produit culturel ; aussi, nous allons plus aborder la « variable » culture dans le sens de la nature des interactions qu'elle est susceptible de générer entre individus.

En effet, au-delà du concept même de culture, ces derniers éléments nous amènent inévitablement à aborder celui de multiculturalisme. Celui-ci fait souvent référence à un mode de vie en société à la population diverse (Lasonen, 2005) où des cultures différentes coexistent en un même groupe (Camillieri, 1989). 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. Signalons toutefois ici les réserves de Camillieri (1989) « Dans pareille situation (multiculturel), les rapports sont laissés au hasard et à la conjoncture ; elles peuvent se tenir dans l'isolement ou entrer en conflit ».

---

<sup>47</sup> Cette question sera revue de manière spécifique aux points 3.5.2. et 3.5.3.

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 bien ainsi la question de la manière de prendre en compte ce facteur.

Or, dans un processus d'apprentissage qui valorise le conflit cognitif entre apprenants, l'approche du multiculturalisme paraît 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, ces apprenants sont obligés de se référer en permanence à leurs origines, leurs expériences<sup>48</sup>.

Le concept d'interculturalité nous semble dès lors plus approprié pour analyser des situations d'apprentissage regroupant des apprenants de différentes cultures qui sont amenés à confronter des points de vue différents, socialement et culturellement déterminés. Comme l'explique Vinsonneau (1997), on n'est alors plus dans « une culture dictée par le groupe, s'imposant aux individus comme une « transcendance » ; mais dans un processus dialectique : une culture en dialogue avec les autres et avec soi-même, en incessante transformation. L'interculturel ainsi compris est un lieu de créativité, permettant de passer de la culture-« produit » à la culture-« procès » (selon les termes de Lorreyte cité par Camilleri (1989).

C'est bien le contraire d'une uniformisation des représentations et des règles à suivre, mais plutôt, comme l'exprime Camilleri cité par Vinsonneau (1997), l'acceptation d'un minimum d'uniformité (dans les représentations/valeurs) et de contraintes (dans les règles à observer). C'est ainsi qu'il est possible d'obtenir un maximum de diversité (dans les représentations/valeurs) et de liberté (dans les comportements). Il s'agit bien de transcender les différences sans les évacuer.

C'est bien dans un tel cadre que la culture peut tenir une place significative dans le conflit socio-cognitif, voire dans la communication métacognitive qui fonde l'intercompréhension entre les apprenants.

Au sein de la formation EPSSEL, aucune sensibilisation spécifique n'a été prévue sur cet aspect pourtant important, tant au niveau les enseignants que des étudiants. Sans doutes par manque de temps et de moyens, mais aussi peut-être par le présumé que des adultes formateurs et/ou professionnels dans des champs du social et/ou du médical devaient déjà disposer de certains prérequis sur ces questions liées à la rencontre de porteurs de cultures différentes, vivants, qui plus est, au sein d'univers socioculturels et sociotechniques très différents.

---

<sup>48</sup> T-Kit, L'apprentissage interculturel, Conseil de l'Europe et Commission Européenne, Formation-Jeunesse, 2001, P. 35.

### 3.3.3. Travail en groupe en contexte multiculturel

Dans ce chapitre seront étudiées, d'une part les conséquences possibles de la confrontation entre les différentes cultures présentes au sein de cette formation, d'autre part la question du degré de propension supposée des étudiants envers le travail de groupe en fonction de leurs appartenances culturelles respectives.

#### 3.3.3.1. Confrontations de cultures différentes et interculturalité

Dans la première de ces deux perspectives, notre objectif est bien sûr de tenter de comprendre comment la rencontre de la diversité des cultures ainsi que des environnements socioculturels et socioéconomiques – notamment sociotechniques – des apprenants peut constituer une richesse 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'apprentissage. Et c'est bien cette spécificité qui retient notre attention. Car le déterminisme culturo-environnemental pourrait bien être une source potentielle de conflits qui résulterait des représentations et des interprétations divergentes des comportements et des pratiques des uns et des autres.

En effet, de nombreuses recherches se sont concentrées sur les chocs et stress psychologiques que les individus ont besoin de surmonter quand ils s'adaptent à une nouvelle culture (Ward, Bochner & Furnham, 2001)<sup>49</sup>, Camilleri (1989). Ce dernier, cité par Vinsonneau (1997), évoque même des réactions possibles de mépris, de rejet, voire de haine entre les individus et les groupes qui portent ces cultures<sup>50</sup>.

Ceci ne peut être sans incidences sur la représentation des caractéristiques de la relation sociale dont Bourgeois et Nizet (1997) affirment qu'elle peut largement varier d'un individu à l'autre selon la différence de statut, d'âge et de degré d'expertise, mais aussi en fonction de ses dispositions personnelles, qu'elles soient d'ordre psychologique ou socioculturel. Ils émettent ainsi l'hypothèse qu'un sujet présentant au départ un faible niveau d'estime de soi tendra à surestimer le décalage entre son propre niveau d'expertise et celui d'un autre partenaire perçu comme plus expert. Il explique également qu'« en fonction de leurs schémas socioculturels de référence, les individus se focaliseront sur des indices différents pour inférer le degré d'expertise d'autrui. » Aussi,

---

<sup>49</sup> Ward C., Bochner S. & Furnham A. (2001). *The psychology of culture shock* (2<sup>nd</sup> ed.). New York : Routledge ; cités par Chiu et Hong (2001)

<sup>50</sup> Selon Camilleri (1989), plus il est exogène, rapide, étendu, profond, et non fiable, plus le changement à des chances de se faire, statistiquement parlant, sous forme de crise.

les représentations réciproques du niveau de compétence des partenaires engagés dans des tâches de résolution de problème conditionnent largement le mode d'interaction sociale qui se développe dans la résolution de la tâche et, en retour, peuvent également se modifier au travers de l'interaction<sup>51</sup>.

Pour les étudiants objets de notre étude, de leur capacité à travailler en interculturalité, à gérer leurs différences culturelles et leurs représentations sur leurs partenaires, dépendra la qualité des interactions sociales et cognitives entre apprenants, et, par voie de conséquence, le climat de l'apprentissage. Enfin, dans l'hypothèse de l'existence d'une culture « spécifique » à la formation en ligne avec ses règles et ses exigences, de la faculté des étudiants à en accepter l'enculturation<sup>52</sup> dépendra là encore la réussite de leur adaptation à cet environnement virtuel très particulier ; cela dit, il faudrait peut-être plutôt parler là d'acculturation<sup>53</sup> pour les étudiants africains dans un contexte d'apprentissage conçu par des Occidentaux, essentiellement pour des Occidentaux dans le contexte de la formation EPSSSEL.

Dès lors, s'appuyant sur le concept de relativisme culturel<sup>54</sup>, de nombreux programmes d'entraînement à l'acquisition de compétences culturelles insistent sur l'apprentissage des schémas de pensée et comportements spécifiques dans d'autres cultures, au regard de ses propres pensées et comportements, et en adaptant ses pensées et comportements aux attentes présentes dans les autres cultures (Dogra, 2001)<sup>55</sup>. Selon Camilleri (1989), en assurant la légitimité de toutes les cultures et en interdisant leur hiérarchisation, le relativisme contribue également à éviter, au sein de la communication interculturelle, une fréquente et importante perversion : celle issue de la relation inégalitaire, amenant le partenaire défavorisé et indûment dévalorisé à se focaliser sur

---

<sup>51</sup> Selon Bourgeois, cette problématique a été abondamment traitée dans les travaux de psychologie sociale sur la comparaison sociale (Monteil 1989)

<sup>52</sup> Enculturation : « On appelle *enculturation* (ou « endoculturation ») l'ensemble des processus conduisant à l'appropriation par l'individu de la culture de son groupe. L'enculturation n'est qu'un aspect, et ne livre qu'une partie d'un processus plus général, celui de la « socialisation », par lequel l'individu est mis en relation avec l'ensemble des significations collectives de ce groupe, y compris celles extérieures au patrimoine culturel, dans la mesure, du moins, où elles lui ont été « présentées » (par l'intermédiaire de la famille, de l'école, et autres voies et moyens formels et informels existant dans le groupe) ». Camilleri (1989).

<sup>53</sup> Acculturation : citant le mémorandum du Social Science Research Council de 1936, Camilleri (1989) définit l'acculturation comme « l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec des changements subséquents dans les types de culture originaux de l'un ou des deux groupes ; cette définition appelant une réserve : pour que des cultures s'influencent, le contact « direct » des groupes n'est pas nécessaire : les messages de toutes sortes qu'ils émettent et reçoivent les uns les autres peuvent largement suffire ».

<sup>54</sup> Chaque ensemble culturel est à comprendre et à juger *relativement* au modèle – la matrice – auquel il se rattache et qui en fait une formation *auto-centrée* (...) et non à partir du modèle d'une autre culture (habituellement celle dont on relève soi-même) érigeant ainsi indûment celui-ci en modèle de référence universel (Camilleri, 1989).

<sup>55</sup> Dogra, (2001), The development of a program to teach cultural diversity to medical undergraduate students. *Medical Education*, 35, 232-241 ; cité par Chiu et Hong (2001)

une seule dimension de sa construction identitaire, relative à l'image de soi, avec les conséquences nocives que cela peut engendrer.

Ces interprétations de la culture de l'autre sans s'appuyer sur le modèle de sa propre culture sont fondées sur des mécanismes d'assimilation-accommodation au sens où l'entendent Demorgon et Molz (1996)<sup>56</sup> ou sur le principe de la sensibilité interculturelle au sens de Bennett (1993). 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 grande reconnaissance et d'acceptation de la différence » qu'il nomme « l'ethnorelativisme ».

S'appuyant sur le modèle de Camilleri, Vinsonneau (1997) aborde également la question du choc des cultures et les stratégies identitaires pour y faire face. Elle évoque la variété d'attitudes observables entre « les extrêmes que sont la perméabilité, qui consiste à se laisser pénétrer par les éléments culturels auxquels on est confronté, et l'imperméabilité ou le refus de ces éléments ». La diversité de positionnement entre ces attitudes extrêmes dépend, selon elle, des situations traversées et des situations vécues.

Ci-dessous, le modèle de Camilleri qui classe les stratégies identitaires d'acteurs sociaux confrontés à une culture étrangère à laquelle il faut s'adapter :

Objectif visé → Attitude du sujet ↓	Se référer à une culture unique	Articuler les références culturelles des systèmes en présence.
Repli	Crispation identitaire, conservatisme et repli sur la culture d'origine. Danger : exclusion	Synchrétisme : emprunt d'éléments aux deux cultures sans souci de cohérence
Ouverture	Fluidité identitaire et opportunisme : on se coule dans la culture d'adoption, pour en acquérir les avantages préférentiellement.	Intégration : recherche d'une synthèse nouvelle et cohérente entre les deux cultures.

**Tableau 4** : Classement des stratégies identitaires d'acteurs sociaux confrontés à une culture étrangère à laquelle il faut s'adapter, Camilleri cité par Vinsonneau (1997)

<sup>56</sup> Article cité dans Jeunesse, Coulibaly, Manderscheid (2008) : « Approche interculturelle d'un apprentissage collaboratif en ligne : Quelles conditions pour réussir ? » TICE et développement - Numéro 03, Avril-mai 2008

« Lorsqu'ils sont confrontés à deux cultures différentes, les individus s'emploient à sauvegarder leur sentiment d'identité, en transformant si nécessaire certaines représentations et certaines valeurs pour les mettre au service de leur projet ontologique, ceci tout en répondant aux exigences du nouvel environnement culturel » (Vinsonneau, 1997). En l'occurrence, ce processus d'adaptation devrait être symétrique au sein du territoire virtuel, et théoriquement « neutre » du point de vue de l'appartenance culturelle<sup>57</sup>, qu'est la plateforme d'apprentissage à distance.

Si ce territoire virtuel<sup>58</sup>, mais pourtant bien réel, est bien le lieu de rencontres entre individus de différentes cultures qui sont amenés à travailler en groupe, les capacités d'appropriation pouvant différer des uns aux autres peuvent-elles jouer un rôle sur différentes attitudes et stratégies interculturelles ? Si, selon Vinsonneau (1997), la territorialité n'existe pas en dehors d'un groupe et ce n'est pas le territoire qui fonde le groupe, un sentiment de territorialité commune peut-il naître au sein de groupes multiculturels embarqués dans un même projet de formation aux modalités collaboratives ?

Cette auteure répond d'une certaine manière à cette question en suggérant que sans quitter leur milieu socio-ethnique d'origine, les individus peuvent apprendre à s'intégrer dans un espace civil commun, plus large que leur catégorie d'appartenance initiale. Cette suggestion semble faire écho à l'hypothèse de Camilleri selon laquelle « la réalisation systématique de formations interculturelles à grande échelle exercerait une pression importante pour l'harmonisation des codes, tout au moins pour qu'ils ne soient plus contradictoires, tout en demeurant différents. Si cette exigence est acceptée, il en résulte la possibilité de réguler les éventuels conflits de coexistence à partir de ce corps de valeurs auquel l'interculturel est lié ».

On peut ainsi estimer que cet espace civil, matérialisé par l'univers virtuel de la plateforme d'apprentissage à distance, pourrait être régi par des règles idoines qui présideraient à l'apprentissage en groupe et aux relations entre apprenants, ainsi qu'aux relations opérées par le biais des outils de communication synchrones et asynchrones. Dans la pratique, on observe souvent l'existence de telles règles sous la forme de chartes, mais celles-ci ne prennent pas, ou peu, en compte les exigences évoquées ci-dessus en contexte multiculturel.

---

<sup>57</sup> Nous avons vu au point 3.3.1. que cet univers pouvait être perçu comme la « chose » du Nord par les Africains

<sup>58</sup> Certains lexicographes établissent une affinité étymologique entre les mots « terreur » et « territoire ». Selon eux, territoire - territorium - ne signifierait rien d'autre que l'espace sur lequel une puissance exerce son jus terrendum, son « droit de terroriser », c'est-à-dire la terre en tant qu'elle y est de droit. Ainsi, territoire viendrait obscurément de terrere autant que de terra.

### 3.3.3.2. Influence de la culture sur la propension à travailler en groupe

Se pose maintenant la question du degré de propension supposée envers le travail de groupe en fonction de son appartenance culturelle. Markus et Kitayama (1991) affirment que les personnes de différentes cultures présentent manifestement différents « construals<sup>59</sup> » de leur « moi », des *autres*, et de l'interdépendance des deux. Les théories du « moi » issues de la psychologie et de l'anthropologie, sont utilisées pour définir la différence entre un « construal of the self » indépendant et un « construal of the self » interdépendant ; cette distinction ayant des conséquences sur la cognition, les affects et la motivation des apprenants concernés. Les Occidentaux sont perçus comme majoritairement « indépendants », ils se perçoivent comme des entités séparées des autres sur les trois dimensions citées précédemment. A l'opposé, Markus et Kitayama (1991) présentent l'interdépendance comme plutôt caractéristique des asiatiques, des cultures africaines et latino-américaines et de nombreuses cultures sud-européennes ; le comportement des « interdépendants » est contingenté, déterminé et, dans une large part, organisé par ce que les différents acteurs perçoivent dans la relation comme étant les pensées, les sentiments et les actions des autres.

Les cultures japonaises, chinoises et nord-américaines sont particulièrement ciblées dans les études portant sur cette question. Malheureusement, hors d'une recherche menée en Ouganda par Wober (1974)<sup>60</sup>, l'Afrique sub-saharienne (une petite moitié du public de notre étude), semble elle plutôt ignorée par les chercheurs sur ce sujet particulier. Pour revenir aux résultats obtenus par Wober, citons que les villageois interrogés associaient facilement l'intelligence avec des termes comme « amical » et « public », suggérant qu'une utilisation performante de l'esprit était à trouver en allant vers les autres et dans une orientation pro-sociale. Wober observe cependant qu'avec une exposition aux idées occidentales, l'intelligence devient moins sociale, et devient plutôt une entité plus individuelle et privée, comme l'ont montré les étudiants ougandais interrogés. Évoquons également Beattie (1980)<sup>61</sup> qui affirme que les Africains sont extrêmement sensibles à l'interdépendance entre les personnes, considérant le monde et les autres comme un prolongement l'un de l'autre. Le moi est considéré non comme une entité cloisonnée, mais comme un champ ouvert. Enfin, citant Cohen-Emerique, Gauthey et Ratiu (1989) expliquent que dans les sociétés traditionnelles (dans lesquelles ils incluent les sociétés africaines), « il n'y a jamais de coupure véritable de la famille, c'est l'intégrité familiale,

---

<sup>59</sup> Construal : je n'ai pas trouvé de traduction de ce mot en français ; je propose de le traduire ici de la façon suivante : « attitude attachée au moi de l'individu ».

<sup>60</sup> Wober M. (1974). Towards an understanding of the Kiganda concept of intelligence. In J. W. Berry & P.R. Dasen (Ed.), Culture and cognition: Readings in cross-Cultural Psychology. London: Methuen. (cité par Plaut et Markus, 2005)

<sup>61</sup> Beattie, J. (1980). Representations of the self in traditional Africa. *Africa*, 50, 313-320. (Cité par Markus & Kitayama, 1991)

la cohésion du groupe qui priment sur les besoins de l'individu : la notion de personne, d'individu, n'a plus le même sens ».

Les étudiants africains auraient-ils plus de prédispositions à s'intéresser au travail de groupe que les étudiants français ? Autrement dit, les Africains seraient-ils susceptibles de manifester un caractère interdépendant alors que le comportement des Occidentaux serait orienté vers l'indépendance ?

Un certain nombre d'éléments théoriques nous mettent en garde contre toute tentative de généralisation.

Tout d'abord, dans une étude plus récente que celles citées précédemment, Markus & Kitayama (2004) avertissent des dangers potentiels d'une tendance à la généralisation qui pourrait induire, chez les pairs potentiels des individus d'un groupe donné, une attente d'attitudes précises (issues de leurs représentations), et fatalement en décalage avec la réalité. Il est indispensable que les connaissances des spécificités culturelles d'un groupe s'associent à une conscience d'une variabilité intraculturelle parfois très forte (Bandura, 2003) ; variabilité dont on peut imaginer l'ampleur sur le continent africain !

Par ailleurs, allant dans le sens de Bandura (2002) qui présente les cultures comme des systèmes sociaux dynamiques et divers, Oyserman, Coon & Kimmelmeier (2002)<sup>62</sup> ont trouvé que « les européens américains n'étaient pas moins « collectivistes » que les japonais ou les Coréens ; ces derniers ne se distinguant que par leur préférence à travailler en groupe plutôt qu'individuellement ». Enfin, Hui (1988)<sup>63</sup> et Bandura (2003) ont établi qu'un groupe culturel (par exemple japonais) peut encourager des pratiques collectivistes dans les interactions avec ses partenaires de travail, mais privilégier l'individualisme dans leurs interactions avec des étrangers. Des résultats similaires ont été obtenus dans une étude réalisée avec des Chinois (Ho & Chiu, 1994)<sup>64</sup>. Nous prolongerons cette question dans le point 3.5.2. qui évoquera la construction de l'agentivité des individus en fonction de paramètres socioculturels.

Enfin, Vinsonneau (1997) met en avant ses doutes sur la valeur heuristique de la profusion d'études publiées depuis plus d'un quart de siècle sur la question de l'individualisme/collectivisme. Selon elle, celles-ci falsifient le réel, opposant en bloc des séries de traits organisés en modèles opposés. Ces études descriptives et classificatoires seraient ainsi « réalisées dans l'ignorance des turbulences et des divisions qui font que

---

<sup>62</sup> Oyserman, D., Coon, H. M., & Kimmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128, 3-72. (Cités par Chiu et Hong, 2005).

<sup>63</sup> Hui C. (1988) Measurement of individualism-collectivism, *Journal of Research on Personality*, 22, p. 17-36. (Cités par Chiu et Hong, 2005).

<sup>64</sup> Ho, D.Y.E, & Chiu, C.Y. ( 1994). Component ideas of individualism, collectiveism, and social organization: An application in the study of Chinese culture. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitchibasi, S.C. Choi & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* (pp. 137-156). Thousand Oaks, CA: Sage. (Cités par Chiu et Hong, 2005).

les cultures ne constituent pas des masses homogènes et inertes moulant leurs membres dans l'uniformité, comme on le prétend abusivement ».

Cela dit, elle maintient que le modèle individualiste qui prévaut en occident n'est pas sans effets dans les rapports qui existent entre ses tenants et des personnes issus de milieux non occidentaux. Elle cite Cohen-Emérique qui explique que : « L'individualisme occidental n'est pas seulement une conscience de soi et un ensemble d'attitudes envers autrui, c'est une structure cognitive et évaluative particulièrement stable et résistante aux changements ».

Le type individualiste, ainsi décrit, se manifesterait à travers l'ethnocentrisme qui incite l'observateur à projeter ses propres normes et valeurs sur l'image idéale d'autrui que l'on se propose de traiter.

Enfin, dans la même sphère que l'opposition entre individualisme et collectivisme ; Gauthey & Ratiu ainsi que Cohen-Emerique in Camilleri & Cohen-Emerique (1989) font référence aux travaux de Hall qui évoque les différences culturelles en rapport avec la notion de temps ainsi que la manière de communiquer entre individus en tant que source majeure de diversité entre les cultures. Une mauvaise connaissance réciproque des systèmes de références sur ces aspects, essentiels dans le travail en groupe, pourrait être sources de malentendus, d'incompréhension, voire de tensions entre apprenants.

Quand Cohen-Emerique (1989) évoque les différences culturelles entre la civilisation occidentale et les cultures africaines à propos de la notion de temps, elle distingue le temps « monochrome » (linéaire, segmenté, imposé à tous) qui serait l'apanage des Occidentaux, et le temps « polychrone » (lié aux différentes activités de la vie et introduisant une grande variété de temps entremêlés dans la vie sociale) qu'on trouverait dans les cultures africaines. Aussi, si dans les systèmes « polychroniques », le temps ne constituerait pas la variable prioritaire, les rendez-vous seraient perçus comme moins contraignants que dans un système « monochronique » ; pouvant ainsi être reportés ou annulés, même en dernière minute, pour des motifs jugés plus prioritaires.

Sur la manière de communiquer, Gauthey & Ratiu in Camilleri & Cohen-Emerique (1989) expliquent qu' « un collaborateur provenant d'une culture à contexte « riche » favorise le relationnel, un style de communication plutôt flou, ambivalent : les phrases peuvent être coupées de longues périodes de silence, le style intellectuel privilégie plutôt l'intuitif. Par contre, un collaborateur de culture à contexte « pauvre » recherche une présentation logique, un langage clair, concis, précis, univoque. Il recherche une transparence de relations, privilégie une démarche technique ». De nombreux malentendus peuvent naître de situations de communication interculturelle entre des tenants de ces deux niveaux de contexte.

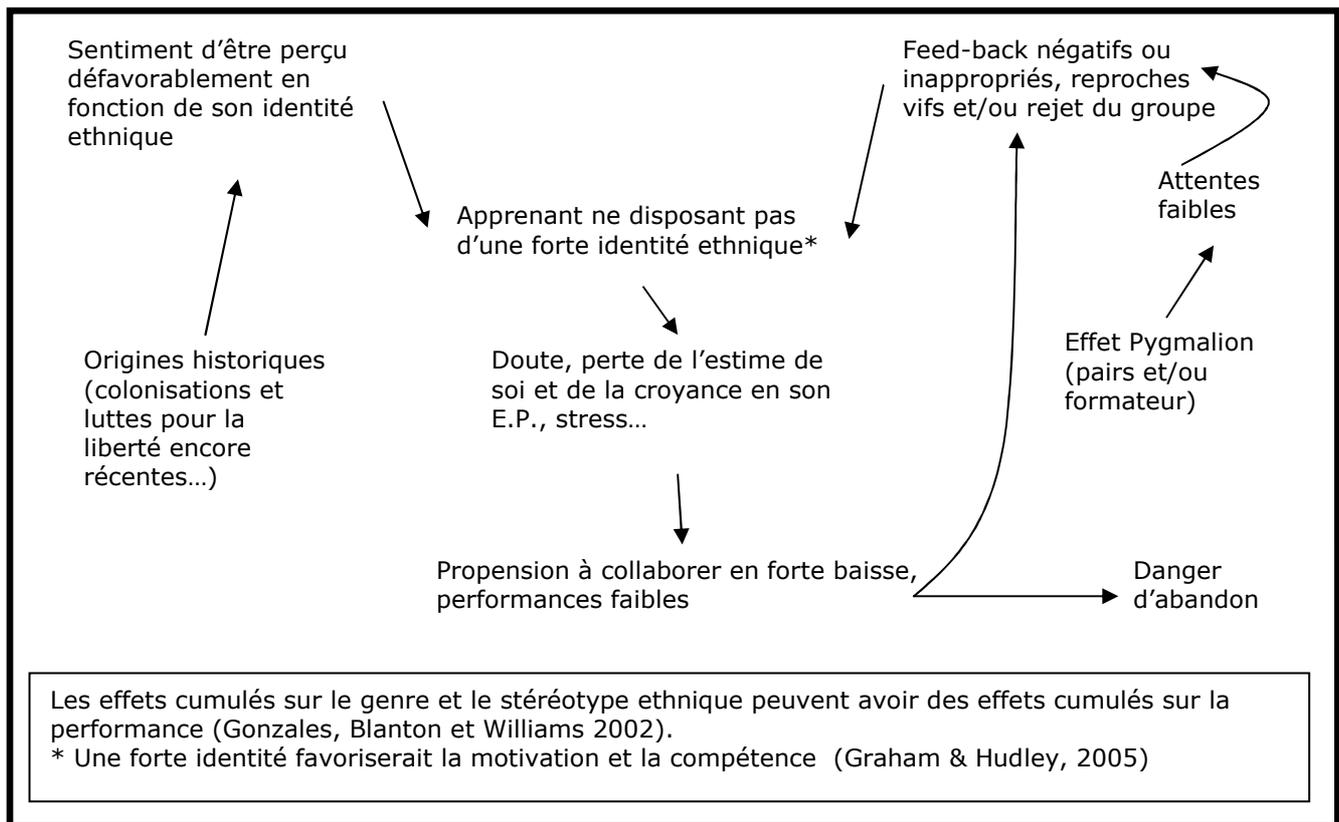
Les auteurs opèrent des distinctions entre pays comme relevant plus ou moins de l'un ou l'autre contexte. Pour les mêmes raisons que celles présentées plus haut dans ce chapitre, toute tentative de généralisation paraît aujourd'hui aventureuse sur un territoire donné ; et particulièrement en France ou en Afrique où l'hétérogénéité culturelle est croissante. Ceci n'empêche cependant pas la prise en considération de ces différences culturelles potentielles si elles peuvent se révéler explicatives de constats issus des enquêtes à venir.

#### **3.3.4. Le facteur « relation » avec l'enseignant**

Si les interactions entre étudiants sont importantes à examiner pour mieux comprendre les aspects cognitifs, émotionnels et motivationnels de leur comportement, il faut également considérer leurs relations avec les enseignants, tuteurs ou accompagnateurs selon les différentes terminologies employées dans un tel contexte. Les retours que ces derniers sont amenés à produire sur le travail des uns et des autres sont inévitablement passés au filtre des cultures/genres respectifs des uns et des autres (Graham & Hudley, 2005). Par ailleurs, les problèmes d'interprétation, la perception – justifiée ou non – de certaines formes de discrimination peuvent être autant de problèmes à prendre en compte dans notre champ d'étude :

- Les individus sont sensibles à la perception de leurs compétences manifestées non seulement par leurs pairs, mais aussi par leurs formateurs. Leurs propres évaluations reflètent en partie ces perceptions (Cole, Maxwell & Martin, 1997).
- Des échecs, liés à certaines réactions, peuvent durablement ébranler l'estime de soi et les croyances d'efficacité de l'apprenant (Galand, Vanlede, 2004 ; Bandura, 2002)
- Ces perceptions peuvent être transmises de manière verbale et non verbale ; ces signes non verbaux relèvent d'une importance particulière dans un contexte d'apprentissage collaboratif à distance, car ils peuvent particulièrement faire l'objet, en fonction du récepteur, de multiples interprétations (voir 3.2.2.).

Par ailleurs, Crocker et Major (1989) ont étudié la difficulté que des individus de groupes stigmatisés rencontraient dans l'interprétation d'évaluations de formateurs ou autres, dont ils savent que ceux-ci sont conscients de leur appartenance au groupe en question.



**Figure 4** : Les origines et conséquences possibles d'une discrimination perçue, Crocker et Major (1989)

Ces chercheurs ont mis en évidence l'ambiguïté du fait que les récepteurs de ces feed-back pouvaient penser que ces derniers étaient basés sur la performance, mais pouvaient aussi être orientés par des informations sur leur appartenance à un groupe donné. Les observations venant d'un formateur ou d'un pair pourraient donc être perçues différemment selon son groupe d'origine et l'émetteur de l'observation (schéma 1).

Enfin, l'image du formateur peut également varier de manière importante selon les cultures et expériences des étudiants : Zhao et McDougall (2008) ont par exemple mis en évidence que des étudiants chinois en formation à distance pouvaient percevoir le rôle de l'enseignant comme autoritaire et détenteur absolu du savoir, ce qui était susceptible de générer des expressions excessives de gratitude. Or, placés dans un contexte de formation géré par des Occidentaux<sup>65</sup>, cela provoquait des décalages, des incompréhensions avec des tuteurs qui engageaient dans leur fonction plus de proximité et de convivialité.

<sup>65</sup> Dans l'article cité, il s'agit de Nord-américains : USA (Cifuentes & Shih, 2001 ; Shih & Cifuentes, 2003) et Canada Zhao, N. McDougall, D. (2008)

### 3.3.5. La relation à l'objet technologique

Pour terminer, dans le prolongement de ce qui a déjà été dit plus haut sur cette question, on ne peut ignorer la relation à l'objet technologique qui constitue le support incontournable de toute formation en ligne. Sans lui, aucun transfert de contenus, aucune communication n'est possible. Au-delà des aspects liés à la médiatisation exclusivement écrite des contenus et des échanges, au-delà des représentations que les étudiants du Nord et du Sud peuvent respectivement attacher à l'espace virtuel d'apprentissage, on peut bien sûr légitimement se poser la question de la fracture numérique entre les étudiants du Nord et ceux du Sud, tant au niveau des moyens financiers qu'à celui de la qualité des moyens mis à disposition des uns et des autres. On peut également se demander si les approches, la familiarité à ces dispositifs technologiques est la même pour tous, et quelles peuvent en être les incidences. Cette question est traitée de manière indépendante selon la culture ou le genre dans les points ad hoc.

### 3.3.6. Utiliser les TIC pour faciliter le dialogue interculturel

Partant du constat que les étudiants privilégient les communications avec ceux de leurs pairs qui appartiennent au même groupe ethnique que le leur<sup>66</sup>, que les Occidentaux se perçoivent souvent comme n'ayant pas de culture par opposition aux autres, Kanata, Martin (2007) ont observé que l'utilisation des TIC pouvait constituer un moyen pertinent d'améliorer l'ouverture des individus à l'altérité, avec tous les profits que cela serait susceptible d'engendrer ; notamment l'évolution des représentations stéréotypées que les tenants d'une culture pouvaient avoir sur les autres, surtout si celle-ci est majoritaire dans le contexte donné.

Les étudiants observés par Kanata, Martin (2007) se retrouvaient en ligne en plus de leur cursus de formation en présentiel. S'appuyant sur leurs observations ainsi que de nombreuses autres études, les auteurs ont mis en évidence cinq perspectives par lesquelles les échanges en ligne pouvaient faciliter ce qu'ils appellent « l'apprentissage dialogique<sup>67</sup> » :

- L'utilisation des forums, des journaux personnels dans lesquels on se penche par écrit sur ses expériences vécues seraient plus favorables à l'introspection en relation avec les autres ainsi qu'au traitement de l'information, que des conditions d'interaction en face à face.

---

<sup>66</sup> Kanata et Martin (2007) citent l'étude de Haluani, Chitgopekar, Morisson & Dodge (2004)

<sup>67</sup> Dialogisme : Relation bidirectionnelle entre des points de vue ou entre des constituants de point de vue.

- Au sein d'un groupe en présentiel, la timidité, les différences culturelles, les dynamiques de pouvoir, déterminent souvent qui est assez courageux pour prendre ou non la parole. Les conditions d'interaction en ligne permettent à chaque étudiant, même les plus timides, les moins spontanés, de s'exprimer plus facilement : possibilité de prendre très librement la parole sur un forum, absence de perception des réactions non verbales instantanées qui peuvent intimider, notamment lors d'échanges synchrones. Le contexte d'échanges, ainsi plus équitable entre tous les apprenants, pourrait faciliter le dialogue et l'ouverture entre groupes ethniques différents.
- Alors que les situations d'apprentissage en présentiel donnent lieu, le plus souvent, à des dialogues unidirectionnels entre enseignant et étudiants, le dialogue en ligne favorise la multidirectionnalité des échanges et donne l'opportunité aux apprenants d'aborder, avec plus de franchise qu'en face à face, de nouveaux et multiples sujets de discussion.
- Le dialogue interculturel peut générer la présentation de réalités, de points de vue incommensurables, irréconciliables, sujets à des controverses potentielles. Ne pas avoir à le faire avec sa voix, laissant un minimum de caractéristiques liées à sa personne filtrer dans ses interventions, atténue la peur possible de s'engager dans un processus dont on peut redouter une issue conflictuelle.
- Contrairement à la réalité vécue dans les formations en présentiel, les échanges en ligne peuvent se tenir 24h/24h. L'apprentissage médiatisé par ordinateur peut ainsi créer un cadre au sein duquel les étudiants peuvent faire l'expérience tangible de la présence sociale d'une communauté, communauté au sein de laquelle les conversations multiculturelles peuvent ainsi se tenir à plein temps. L'auteur cite à ce propos Smith, Fergusson et Caris (2001) qui soutiennent que les liens individuels qui se tissent en ligne sont parfois plus forts que ceux observés dans les classes traditionnelles.

Une fois présentées ces cinq « forces » potentielles de l'apprentissage en ligne en tant que facilitatrices d'une ouverture des étudiants à l'altérité, Kanata et Martin (2007) en précisent toutefois les limites.

Citant Gajjala (2004), ils soulignent que les dynamiques de pouvoir au sein d'équipes virtuelles pourraient bien ne pas être différentes de celles observées en présentiel, remettant de ce fait en question l'idée de l'égalitarisme du dialogue en ligne. Les étudiants moins privilégiés d'un point de vue politique, socioéconomique ou culturel que les autres pourraient par exemple ne pas trouver l'environnement en ligne très égalitaire : problèmes de familiarité avec l'outil informatique, problèmes de connexions, etc. En outre, Altman & Gajjala (2006) citent à leur tour Tal (1996) qui exprime, en ces premiers temps de la toile pour tous, sa crainte de voir les spécificités des personnes de

couleur éludées d'un cyberspace conçu par des blancs pour des blancs, éludant les questions d'origine ethnique et de genre. Dans le contexte de la présente étude, l'origine ethnique et le genre des apprenants sont visibles à tous, mais pas leurs classes sociales d'appartenance ou leurs contextes sociotechniques respectifs : l'éventuelle fracture numérique entre apprenants n'est visible que par relevés d'indices.

D'un autre côté, placés dans un environnement où ils seraient en minorité d'un point de vue culturel, les étudiants concernés pourraient ressentir comme une charge aux conséquences inhibitrices le fait d'être les « porte-paroles » de leur communauté au sein d'échanges interculturels.

Enfin, citant les recherches d'Aitken & Shedletsky (2002), Kanata & Martin (2007) précisent que le supplément de franchise constaté en ligne peut générer des échanges conflictuels dans lesquels les étudiants seraient plus à même d'exprimer de manière plus ouverte leur colère, leur frustration et leur hostilité qu'ils ne le feraient en présentiel ; le fait que de tels messages ne puissent être retirés des échanges pourrait même constituer un facteur susceptible d'intensifier le conflit.

Ainsi, même si les environnements virtuels d'apprentissage ne sont pas les pis-aller des espaces de formation comme certains tendraient à l'affirmer, le mythe du village virtuel, du cyberspace déconnecté du monde réel au sein duquel il n'y aurait ni genre ni origine ethnique a bien fait long feu (Altman, & Gajjala, 2006).

### **3.3.7. Pour conclure sur le facteur culturel**

Par les conséquences que la culture peut engendrer sur les champs cognitifs, motivationnels et émotionnels des apprenants, les études que j'ai consultées s'accordent pour affirmer que celle-ci exerce bien une influence sur leurs attitudes. Elle constitue une matrice interprétative qui aide les individus à donner du sens à ce qu'ils vivent, à y réagir, à se donner des buts, mais elle induit également le risque de substantialisation d'autrui selon le genre ou l'appartenance ethnique de celui-ci ; ce qui peut par exemple induire des attitudes de domination ou d'exclusion.

Cela dit, la culture est hétérogène et dynamique dans le temps. En fonction de nombreux facteurs comme les situations rencontrées, être ou non en interaction avec sa communauté proche, son âge ou sa condition sociale, les significations données à un même événement, à des paroles ou des comportements pourront être différentes. Des échanges importants avec des individus appartenant à une ou des cultures différentes de la sienne peuvent également faire évoluer ses représentations, ses attitudes et comportements.

Dès lors, il semble beaucoup plus pertinent d'aborder les différentes cultures dans le sens des interactions multiples qu'elles sont susceptibles de générer que comme des produits

culturels figés. On aura ainsi recours au concept d'interculturalité pour analyser les situations d'apprentissage regroupant des apprenants de différentes cultures qui sont amenés à confronter des points de vue différents, socialement et culturellement déterminés.

Certes, notre pensée contemporaine, teintée d'humanisme, met en avant les richesses potentielles de l'interculturalité, et particulièrement dans un contexte d'apprentissage ; cependant, les rencontres entre porteurs de différentes cultures sont également susceptibles de générer des interprétations divergentes des comportements et des pratiques des uns et des autres. Les chocs et stress psychologiques qui en découlent peuvent être à l'origine de conflits alimentés par des réactions de mépris et de rejet.

Dans le contexte d'un apprentissage en groupe, le schéma socioculturel de référence de chaque apprenant joue bien un rôle dans l'inférence qu'il produit du degré d'expertise d'autrui. Ainsi, les représentations du niveau de compétence des partenaires conditionnent significativement les interactions sociales et cognitives qui se développent dans la résolution de la tâche, interactions qui, à leur tour, peuvent faire évoluer les représentations initiales des apprenants.

Aussi, pour éviter la tentation de privilégier les communications avec ceux de ses pairs qui appartiennent au même groupe ethnique, pour pouvoir travailler en groupe de manière constructive, les apprenants doivent-ils gérer leurs différences culturelles en évoluant de leur ethnocentrisme vers une plus grande reconnaissance et acceptation de la différence.

En effet, s'il est reconnu que les individus peuvent être plutôt perçus comme « interdépendants » ou « indépendants » selon leur culture, les variabilités intraculturelles parfois très fortes, mais aussi les comportements pouvant différer selon les circonstances, rendent les auteurs très dubitatifs devant toute tentative de généralisation qui ne ferait que renforcer les attentes précises des uns envers les autres, attentes issues de leurs représentations respectives, nécessairement en décalage avec la réalité.

Les attentes et représentations des apprenants envers les enseignants (et réciproquement) peuvent également être marquées culturellement, ce qui peut, là encore, générer décalages et incompréhensions chez les deux parties, surtout si l'on a le sentiment d'être perçu défavorablement de par son identité ethnique.

Dans cette perspective d'un apprentissage en groupe très marqué – a priori – par les représentations des uns et des autres, les échanges en ligne pourraient, selon Kanata et Martin (2007), favoriser ce qu'ils appellent « l'apprentissage dialogique ». Si certaines

spécificités, comme la multidirectionalité des échanges, le permettent en effet, d'autres<sup>68</sup> mettent en évidence les limites de l'utilisation des TIC par rapport à des conditions d'interaction en présentiel. A cela il faut rajouter l'inégalitarisme du dialogue en ligne, surtout pour les étudiants moins privilégiés d'un point de vue sociotechnique, ainsi qu'un cyberspace et des dispositifs de formation conçus, le plus souvent, par des Occidentaux pour des Occidentaux. Au final, les dynamiques de pouvoir observées en ligne sont plus fréquemment en faveur des apprenants les plus favorisés d'un point de vue sociotechnique.

Difficile, dans ces conditions, de développer un sentiment de territorialité commune, et à plus forte raison un sentiment de communauté, au sein d'un groupe d'apprentissage multiculturel, surtout si celui-ci est franco-africain. La fracture scientifique et numérique entre Africains et Occidentaux est en effet importante et les supports et contenus de formation, le plus souvent issus des concepts et cultures du Nord, peuvent avoir, du moins pour les Africains, quelques relents d'ingérence scientifique, voire de néocolonialisme.

Aussi, en plus de dispositions personnelles pour collaborer en interculturalité, faut-il sans doute mettre à la disposition de tous les partenaires du dispositif d'apprentissage, une sorte d'espace civil commun qui régirait, grâce à des règles admises par tous, et surtout respectueuses des milieux socio-ethniques en présence, la mise en œuvre et le déroulement de la formation ; régulant ainsi, a minima, les comportements des intéressés.

Enfin, considérant la question du genre comme très explicative de nombreuses variations intraculturelles en terme d'attitudes, celle-ci va être traitée de façon spécifique dans le point suivant.

### **3.4. La variable « genre »**

Autre aspect que la littérature encourage à prendre en compte dans un tel contexte : la question du genre<sup>69</sup>, facteur à prendre en compte selon trois approches : celle de la relation à l'outil technologique, celle de la motivation et des interactions entre individus.

#### **3.4.1. Genre et relation à l'objet technologique**

Les recherches menées dans les années 90 ont montré que les femmes étaient moins performantes que les hommes en informatique, mais aussi dans leurs capacités à

---

<sup>68</sup> Elles sont présentées au point 3.2.2.

<sup>69</sup> Le terme de « genre » est utilisé dans son acception générique qui mélange deux critères : celui de l'état civil et celui de l'ensemble des attributs qui lui sont généralement associés.

accéder à la technologie et dans la confiance en elles-mêmes pour l'utiliser (Ainley & Armatas, 2006). Des recherches plus récentes citées par Lawlor (2006)<sup>70</sup>, suggèrent que ce déséquilibre tend à disparaître. Dans la même dynamique, Müller (2008) précise que les femmes sont aujourd'hui plus nombreuses que les hommes à bénéficier de formations en ligne aux USA, même si leur persistance est moindre<sup>71</sup>.

Cela dit, Von Prümmer et Rossie (2001) (cités par Lawlor, 2006) soutiennent que le genre intervient dans la manière dont les étudiants abordent l'outil informatique. Leurs études auraient en effet montré que les femmes ressentent plus les contraintes de temps liées à l'utilisation de l'ordinateur comme autant de micro-engagements ; ceux-ci les amenant à percevoir la technologie comme un outil. Parallèlement, les hommes passeraient plus de temps que les femmes à travailler ou à jouer avec les appareils mettant en œuvre les technologies informatiques.

Je n'ai pas trouvé de résultats d'études plus récentes et à grande échelle, contemporaines de sites comme Facebook, sites qui attirent une majorité de femmes, en majorité jeunes, et pour lesquelles l'utilisation du micro-ordinateur est devenu tout à fait familier, même si c'est l'usage beaucoup plus que l'objet lui-même qui semblerait, encore une fois motiver son utilisation.

### **3.4.2. L'influence du genre dans les relations en ligne entre individus**

Selon Hyde & Durik (2005), les personnes réagissent différemment selon qu'elles interagissent avec un homme ou une femme ; cet aspect pouvant s'additionner, se combiner à ceux inhérents aux différences de cultures.

Mais les interactions au sein d'environnements virtuels d'apprentissage répondent-elles aux mêmes phénomènes qu'en présentiel ?

Lawlor (2006) fait remarquer que les utilisateurs de la plupart de ces espaces fonctionnent encore sans signes vraiment tangibles concernant le genre, la classe sociale ou l'origine ethnique des apprenants ; dès lors, on pourrait imaginer que cette spécificité est susceptible de réduire l'influence que ces caractéristiques, et notamment le genre, peuvent induire sur les comportements des apprenants en interaction (Wojahn (1994) cité par Jeong, 2006)<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> Moffatt, 1997 ; Gun, 2003 ; Pastore, 2003

<sup>71</sup> Nous reviendrons sur cette question au 3.4.3.

<sup>72</sup> J'ai personnellement rencontré des difficultés pour déterminer le genre de certains étudiants au sein de la formation EPSSEL : il arrivait que leur prénom et/ou leur photo (présente ou non) sur la plateforme ne me donnaient aucune indication pour savoir s'ils étaient un homme ou une femme.

En conséquence, s'appuyant sur Johnson & Johnson (1992), Jeong (2006) suggère qu'au sein d'un contexte où l'identité sexuelle de la personne serait fortement atténuée, cela pourrait permettre aux femmes et aux hommes concernés d'engager entre eux des relations moins marquées, moins parasitées par le facteur « genre » que s'ils se trouvaient en face à face.

Cependant, dans le cadre d'une observation menée sur un groupe monoculturel au sein d'environnements virtuels d'apprentissage, Jeong (2007) a mis en évidence que l'ouverture d'esprit et le genre des apprenants pouvaient affecter leur engagement dans un discours dialectique critique d'une argumentation collaborative soutenue par ordinateur. Il fonde entre autres ses recherches sur celles de Nussbaum et al. (2004). Celles-ci montrent que, encouragés à tenir des échanges contradictoires en ligne, les étudiants moins ouverts d'esprit, moins anxieux et moins assurés exprimaient significativement plus de désaccords et de conflits d'opinion que ceux présentant des dispositions contraires. Il cite également ses propres travaux menés avec Davidson-Shivers (2006) qui ont mis en évidence que les femmes envoyaient moins de réfutations aux désaccords et contestations des femmes qu'à ceux des hommes, et que les hommes envoyaient plus de réfutations aux contestations des femmes que les femmes elles-mêmes. Ces résultats sont cohérents avec ceux issus de précédentes recherches<sup>73</sup> qui montreraient, toujours selon Jeong (2007), que les hommes ont tendance à faire valoir, de manière plus vigoureuse, leurs opinions plutôt que les faits, placent plus de valeur dans une présentation de l'information qui utiliserait un style expositif<sup>74</sup>, emploient un langage plus « rustique », transgressent les règles de bonne-conduite en ligne et s'engagent dans des échanges plus hostiles. En opposition, les femmes auraient plutôt tendance à éviter de se compromettre dans les échanges, cherchent à apporter des réserves ou des précisions et justifient avec précaution leurs affirmations. Elles expriment leur soutien aux autres, savent présenter des excuses et, en général, manifestent des orientations plus consensuelles dans un style épistolaire. Enfin, les femmes seraient un peu plus agréables, assurées et plus ouvertes à d'autres idées que les hommes<sup>75</sup>.

S'appuyant sur Gay et al. (1999) et Ferris (1996), Lawlor (2006) affirme également que les différentes manières de penser qui ont été constatées entre hommes et femmes pourraient avoir un effet sur la manière dont la communication est perçue et délivrée, et ainsi influencer sur la motivation à interagir dans des environnements d'apprentissage en ligne.

---

<sup>73</sup> Jeong (2007) cite ici les recherches de Blum (1999), Fahly (2003), Herring (1999), Savicki, Lingenfelter, & Kelley (1996)

<sup>74</sup> Mode d'écriture de type rhétorique allant dans le sens d'expliquer, décrire une idée pour informer le lecteur

<sup>75</sup> Jeong (2007) cite ici les recherches de Costa, Terracciano & McCrae (2001)

Citant d'autres études<sup>76</sup> sur la question, Lawlor (2006) avance que les femmes ont une attitude généralement plus positive que les hommes vis-à-vis de la valeur éducative de la communication et de la coopération avec leurs pairs ; de ce fait, elles seraient plus ouvertes à l'intérêt que présentent les environnements numériques qui favorisent l'interaction. Elle cite cependant deux recherches plus récentes (Kramarae, 2001 ; Wall, 2004) qui montreraient que certaines femmes n'ont pas besoin ou ne désirent pas être impliquées de manière importante dans des approches favorisant l'interactivité, qu'elles pourraient ainsi préférer étudier seules, voire alterner temps de réflexion personnelle avec moments d'interaction et de collaboration.

Des études de cette chercheuse ont en outre permis de mettre en évidence que la participation au sein d'un cours en ligne pouvait être fonction du genre de l'apprenant : le taux de participation des femmes était supérieur lorsque celles-ci étaient en majorité dans le groupe (vs en minorité ou en totalité).

Par ailleurs, si un certain nombre d'études sur les styles de communication en ligne au début des années 2000 ont montré une implication plus importante des hommes tant au niveau du nombre de messages envoyés qu'à celui de leurs longueurs, une étude menée en 2002 a mis en évidence que les hommes et les femmes en interaction au sein d'un même cours communiquaient selon le même degré d'importance (Herrings, 2002, cité par Lawlor, 2006).

L'ensemble de ces résultats fait apparaître une situation contrastée du point de vue de l'influence du genre sur les relations entre les apprenants en ligne. De nombreux facteurs sont en effet évoqués comme susceptibles d'influer sur la participation plus active d'un genre plutôt qu'un autre : rythmes de vie, approche de l'outil informatique, nature du sujet abordé, circonstances de l'interaction, degré de mixité du groupe d'apprentissage, traits de personnalités des étudiants (en lien ou non avec leur genre)... C'est sans doute la diversité de ces variables qui rend difficile l'obtention par les chercheurs de résultats plus cohérents et stables d'une étude à l'autre (Müller, 2008).

### **3.4.3. Genre, motivation et persistance**

Une facette de la culture concerne l'importance avec laquelle les rôles sociaux sont divisés au niveau du genre. Des comportements tels que l'agressivité peuvent par exemple être perçus comme une qualité appropriée ou non selon que l'on est un homme ou une femme ; les types d'activité pratiquées peuvent également être stéréotypés en fonction du genre selon les cultures (profession infirmière en occident par exemple).

---

<sup>76</sup> Faith, 1988a, 1988b ; Kirkup & Von Prümmer, 1990 ; Gay et al., 1999,

Aucune étude n'a jamais démontré que la motivation et la compétence, influencées par le genre seraient présentes dès la naissance. Elles émergeraient plutôt en cours de développement, comme les résultats de l'accumulation d'expériences avec les parents, les pairs, les enseignants, le sport, etc. : pour comprendre les différences en matière de motivation et compétence au niveau du genre, il faut donc appréhender leurs origines comportementales.

On peut ainsi imaginer d'importantes différences à ce niveau dans la motivation et la réussite parmi les groupes qui adhèrent à des rôles rigides au niveau du genre (visions très dissociées ou à visées plus égalitaires).

Selon la même perspective, les différences au niveau du genre dans le sentiment de compétence peuvent apparaître ou disparaître, ceci dépendant de la tâche et des signaux contextuels.

Selon Hyde & Durik (2005), les différences au niveau du genre dans l'auto-efficacité et dans les objectifs de réussite sont réduits et spécifiques à certains domaines. A la date de publication de cette étude, seules quatre recherches auraient montré une différence au niveau du genre sur les objectifs de performance ; les femmes adoptant des niveaux plus élevés de performance que les hommes dans les domaines académiques et en psychologie.

Une étude menée aux USA par Müller (2008) a mis en avant un certain nombre de facteurs clés qui seraient particulièrement susceptibles de favoriser la persistance des étudiantes (n=20) au sein de leur dispositif de formation continue en ligne :

- Implication dans la communauté apprenante : interactions significatives avec les contenus, surtout s'ils sont en rapport avec leurs contextes professionnels respectifs, les formateurs et les pairs,
- Relever des défis et percevoir ses progrès,
- Flexibilité des horaires et commodités pratiques : pouvoir travailler quand elles n'ont pas à s'occuper de leurs enfants, ne pas avoir à se déplacer,
- Soutien de pairs et des formateurs : encouragements en cas de difficultés scolaires et/ou personnelles, compréhension de l'institution,
- Progression professionnelle.

Les facteurs qui favoriseraient le découragement des étudiantes sont :

- Les déceptions liées aux formateurs (manque de réactivité, comportement trop « scolaire » ou qui ignorent les contraintes spécifiques aux adultes),
- Difficultés d'ordre émotionnel (stress, anxiété, frustration ou déceptions),
- La préférence pour l'apprentissage en présentiel (plus d'interactions sociales, feed-back immédiats, etc.) – ce facteur apparaît le moins déterminant de tous,

- Problèmes techniques (30% des étudiantes ne présentaient pas les compétences techniques nécessaires, un certain nombre ont rencontré des difficultés de connexion à Internet).
- Problèmes personnels (financiers ou de santé)

#### 3.4.4. Pour conclure sur la question du genre

Tout d'abord, selon Von Prümer et Rossie (2001), l'approche de l'objet technologique serait bien différente selon que l'on aurait affaire à un homme ou bien à une femme. Plus perçu comme une « contrainte nécessaire » par les femmes, l'outil informatique ferait d'avantage l'objet d'un intérêt intrinsèque pour les hommes.

Sans lien avec cette différence d'approche, et sans ignorer la suggestion de Jeong (2006) selon laquelle les univers virtuels permettraient d'avoir des relations moins parasitées par le facteur du « genre » qu'en face à face, les femmes semblent – dans leurs relations collaboratives en ligne - plus consensuelles, plus ouvertes, aidantes et pondérées (notamment avec leurs consœurs) que leurs partenaires masculins (Jeong (2007) ; ce qui serait cohérent avec les travaux de Lawlor (2006) qui avance que les femmes considèrent la collaboration entre pairs plus pertinente que leurs homologues masculins... cela même si certaines d'entre elles manifestent davantage que les hommes le désir de travailler seules.

Quant à la participation plus active d'un genre plutôt qu'un autre dans la collaboration, il peut dépendre de nombreux facteurs tant internes, qu'externes à la personne ; d'où une grande variabilité des résultats d'une étude à l'autre. En contraste, Hyde & Durik (2005), estiment qu'il existe peu de différences au niveau du genre si on considère le sentiment d'auto-efficacité ; les femmes (occidentales) n'adoptant des niveaux plus élevés de performance que les hommes que dans les domaines académiques et en psychologie (les champs disciplinaires concernés par la présente étude).

Enfin, je mettrai les résultats présentés par Müller (2008), et qui décrivent les facteurs clés qui ont favorisé la persistance, ou au contraire le découragement de vingt étudiantes en formation continue en ligne, en perspective avec ceux que j'ai obtenus dans les enquêtes dont les résultats seront présentés plus loin.

Au-delà des considérations en lien avec le genre, ce champ de réflexion portant sur la motivation et l'agentivité en formation est incontournable au regard de la problématique et des hypothèses de cette étude ; aussi doit-il faire l'objet d'une réflexion particulière, notamment en tenant en compte du facteur distance et du facteur culture.

## **3.5. Motivation et agentivité en diversité socioculturelle**

### **3.5.1. Choix de la source théorique**

Selon Carré (2001), la question des motivations, étroitement liée à l'apprentissage (Fenouillet, 1996), est incontournable pour comprendre et chercher à améliorer les systèmes de formation. Dans le contexte de cette étude, l'objectif est de chercher à comprendre si les conditions d'apprentissage liées à la collaboration en ligne en contexte interculturel au sein de la formation EPSSEL constituent, ou non, un facteur favorable à la mobilisation de l'énergie des apprenants dans l'activité de formation.

Parmi les sources théoriques potentiellement orientées vers l'étude des dynamiques du comportement humain, l'approche sociocognitive de la motivation, déjà évoquée au point 3.1.2., paraît bien adaptée à la problématique de la présente recherche. Nous avons vu qu'elle mettait l'accent sur le fait que le fonctionnement psychologique peut être analysé à travers une causalité réciproque triple : la « réciprocity causale triadique » au sein de laquelle trois séries de facteurs entrent en interaction deux à deux (Carré 2005) :

- Les facteurs internes à la personne qui concernent les événements vécus sur le plan cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet, en particulier, les perceptions personnelles d'efficacité (ou de compétence), les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même.
- Les facteurs liés au comportement qui décrivent les patterns d'action effectivement réalisés et les schémas comportementaux.
- Les facteurs liés à l'environnement qui résident dans les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations et les réactions qu'il offre.

Dans le cadre des interactions réciproques entre ces trois séries de facteurs qui s'influencent les uns les autres, la contribution spécifique de chacun d'eux dépendra des activités en cours, des circonstances situationnelles et des contraintes socioculturelles. Appliqué au champ de la formation, ce phénomène dynamique et évolutif peut ainsi permettre de comprendre comment la croyance d'apprenants en leur efficacité est susceptible d'influer sur leur ligne de conduite, la quantité d'énergie qu'ils investissent dans l'effort, leur résilience face à l'adversité, le caractère facilitant ou handicapant de leur mode de pensée, et bien entendu leur réussite.

Or c'est bien de cela qu'il s'agit dans le contexte de cette étude où les perceptions des apprenants vis-à-vis de la formation sont non seulement dépendantes d'influences internes liées à leur appartenance culturelle et géographique, mais aussi d'un

environnement virtuel au sein duquel les situations d'apprentissage induisent l'interaction entre apprenants.

Enfin, l'utilisation de ce cadre conceptuel en motivation est d'autant plus pertinent que les recherches d'Earley (1993 ; 1994), cité par Bandura (2003), attestent de l'universalité culturelle de la fonctionnalité des croyances d'efficacité. Même si « les valeurs et les pratiques culturelles affectent la manière dont ces croyances d'efficacité sont développées, les objectifs qu'elles visent et les moyens qu'elles utilisent (...), la généralité interculturelle de la fonction adaptative des croyances d'efficacité est évidente dans le bien-être émotionnel, la motivation et l'action » (Bandura, 2003).

Considérant ainsi l'adaptation et le changement humains comme enracinés dans des systèmes sociaux, c'est au sein de ce réseau d'influences sociostructurelles que Bandura (2003) fait opérer ce qu'il appelle l' « agentivité personnelle ».

Selon lui, l'agentivité consiste dans le fait d'exercer une influence personnelle sur son propre fonctionnement et sur son environnement ; l'agentivité opérant par le biais du sentiment d'efficacité personnelle.

La théorie sociocognitive distingue, pour l'agentivité, trois façons différentes d'opérer (Carré, 2004) :

- par effet direct de l'intervention de la personne,
- par le biais d'une « procuration » qui amène le sujet à compter sur d'autres pour atteindre le résultat souhaité,
- par la coordination et l'interdépendance des efforts d'un groupe.

Dans cette perspective, Markus et Kitayama (2004), citant Holland et al. (1998) et Inden (1990), donnent une définition plus large de l'agentivité :

« L'agentivité est la capacité consciente des personnes d'agir sur leur environnement, et pas seulement de le connaître ou de lui donner une signification personnelle ou intersubjective. Cette capacité est le pouvoir des personnes d'agir intentionnellement et de manière réfléchie, dans des relations plus ou moins complexes avec les autres, réitérer et refaire le monde dans lequel ils vivent, dans des circonstances où ils pourraient considérer différents développements de l'action comme possibles ou désirables, bien que pas nécessairement du même point de vue »<sup>77</sup>.

Dans une telle perspective théorique, il serait ainsi possible de mettre en évidence les croyances d'auto-efficacité des différents apprenants vis-à-vis de l'activité de collaboration en ligne dans ce contexte particulier de l'interculturalité.

---

<sup>77</sup> Traduction personnelle du texte suivant : "Agency is « the realized capacity of people to act upon their world and not only to know about or give personal or intersubjective significance to it. That capacity is the power of people to act purposively and reflectively, in more or less complex relationships with one another, to reiterate and remake the world in which they live, in circumstances where they may consider different courses of action possible or desirable, though not necessarily from the same point of view".

Enfin, outre le sentiment d'autoefficacité, selon les théories sociocognitives, la motivation comporte différentes facettes : sentiment de contrôle, orientation extrinsèque ou intrinsèque de la motivation, types de buts, perception de la valeur, de l'importance et de la difficulté de la tâche, autorégulation, etc. C'est dans cette perspective que le questionnaire de l'enquête quantitative tentera de faire émerger les sources de motivation des apprenants de la formation EPSSEL.

### 3.5.2. Individualisme, collectivisme et modèles d'agentivité

Ce point est le prolongement de la deuxième partie du point 3.3.3. qui évoque les orientations dépendantes vs indépendantes des individus selon leur culture et des dangers de généralisation que cette approche pourrait induire. Il sera ici question de l'agentivité des individus comme pouvant être abordée sous deux perspectives : plutôt individuelle ou plutôt collective. Carré, 2004, citant Bandura, explique que cette dernière forme d'agentivité s'exprime quand on cherche à atteindre des buts par la coordination et l'interdépendance des efforts d'un groupe. Définissant les modèles d'agentivité comme à la fois des formes de connaissance et de pratiques sociales, Markus & Kitayama (2004) distinguent eux aussi deux catégories de modèles d'agentivité différents : les modèles d'agentivité individualistes<sup>78</sup> et les modèles d'agentivité collectivistes<sup>79</sup>. Selon ces auteurs :

**Les modèles d'agentivité individualistes** se traduisent par un style d'action plutôt proactif, contrôlant et influençant activement les autres et le monde. Les auteurs affirment que ces modèles sont très répandus dans la bourgeoisie américaine<sup>80</sup> dont une grande majorité d'individus perçoivent leurs actes comme étant prioritairement le résultat de leurs propres désirs, buts, intentions ou choix individuels. A l'exception d'amis et de partenaires choisis librement, de nombreuses formes de relations sociales sont perçues en termes de devoirs et de pressions indésirables, ou comme une force exercée sur son « moi indépendant » (évoqué au 3.3.3.2.). Quand l'influence d'une action sociale est reconnue dans l'action individuelle, celle-ci est souvent perçue comme entachée et, de fait, moins révélatrice de son « moi » véritable et authentique. Cela dit, si les motifs d'une action peuvent apparaître comme altruistes ou faisant appel aux besoins ou intentions des autres, ils sont souvent revus, au final, comme intéressés ou égoïstes (altruisme intéressé).

---

<sup>78</sup> Traduction personnelle de « disjoint agency »

<sup>79</sup> Traduction personnelle de « conjoint agency »

<sup>80</sup> Tant parmi la population laïque que parmi les scientifiques comportementalistes

Notion fondamentale pour de nombreux courants de la psychologie américaine, cette idée de l'agentivité en tant que propriété individuelle, et « libre », est la base de l'attribution morale de la responsabilité de chacun par rapport à ses propres actions.

S'appuyant sur les travaux de Schooler (1990), Markus & Kitayama (2004) suggèrent que, malgré les racines profondes qu'il tire de la philosophie occidentale, ce type d'agentivité n'est pas un modèle humain universel, des différences existant notamment à l'intérieur de sociétés non homogènes d'un point de vue social ou culturel.

**Les modèles d'agentivité collectivistes** se traduisent par un style d'action plutôt réactif faisant référence et s'adaptant aux autres et au monde. Les individus concernés se perçoivent par exemple comme appartenant de manière indéfectible à un groupe social, un groupe de travail ou à une communauté ; ils ne se sentent pas « libres » des autres, s'y ajustent, font référence à eux, et font leur possible pour adapter leurs actions à ce qui est attendu d'eux : ils expriment un « moi interdépendant »<sup>81</sup>. Ils ne manifestent pas une agentivité moindre que les individus qualifiés d'indépendants, mais un style d'agentivité différent : leur motivation est induite par leurs obligations envers autrui ainsi par que les attentes manifestées par les autres. Si l'agentivité peut être inhérente au groupe<sup>82</sup>, elle peut donc aussi naître et trouver sa force dans les relations interpersonnelles. Dans ce dernier cas, les autres constituent une source d'énergie nécessaire et un facteur fondamental de l'action individuelle, surtout quand l'action est perçue comme ayant été sollicitée et attendue d'eux par des personnes dont le statut est jugé important.

Cette forme d'agentivité serait très répandue au sein des cultures est-asiatiques.

Bandura (2004) cite également les expériences de socialisation qui montrent que les individualistes, en quête de succès personnel, présentent une haute efficacité perçue quand ils travaillent indépendamment, alors que, pour les collectivistes, ce sera le cas lorsqu'ils travaillent en groupe, recherchant l'intérêt de celui-ci avant l'intérêt personnel. Faisant remarquer la complexité des liens entre les effets d'une orientation collectiviste sur les croyances d'efficacité et sur la productivité, Bandura fait observer que « les collectivistes manifestent un sentiment plus faible d'efficacité personnelle et de groupe, et une moindre productivité dans un groupe culturellement mixte » ; ce qui est le cas pour le groupe d'apprenants objet de cette étude.

Le point suivant va aborder la construction de ces modèles d'agentivité en fonction du contexte socioculturel.

---

<sup>81</sup> Evoqué au 3.3.3.2.

<sup>82</sup> L'efficacité collective en est un exemple

### 3.5.3. Construction de l'agentivité et diversité socioculturelle

Une publication de Markus et Kitayama (2004) traite de manière spécifique la question des différentes formes que peut prendre la construction de l'agentivité en fonction du contexte culturel et social. Je me référerai essentiellement à cet article dans ce sous-chapitre.

La pertinence de cette question au sein de la présente recherche est donnée par les auteurs eux-mêmes dans leur propos conclusif. Ils mettent en avant que, dans un contexte d'uniformisation croissante des diverses sociétés à travers le monde, sociétés dont les individus interagissent et communiquent entre eux avec un nombre limité de points communs, une première étape pour obtenir des contacts interculturels ou intergroupes positifs, pourrait être une reconnaissance de la possibilité d'une certaine diversité socioculturelle dans la construction de l'agentivité.

S'il a été évoqué brièvement au point 3.3.2. que les individus exprimaient leur agentivité via la culture et appliquaient leurs connaissances de manière flexible et discriminante selon les situations, il a également été mis en évidence qu'aucune culture ne peut rendre compte d'un comportement en tant que produit culturel qui lui serait spécifique. Il en va donc ainsi de l'agentivité, moteur du comportement, dont les manifestations peuvent être très variables au sein d'un même groupe culturel, cela même si, comme cela a été évoqué plus haut, des tendances majoritaires sont perceptibles au sein de telle ou telle culture (point 3.3.3.2.).

Markus & Kitayama (2004) suggèrent ainsi qu'il y a une variabilité importante et systématique dans les manières dont l'agentivité se construit selon le contexte socioculturel. Ils mettent en avant que celle-ci se forge à l'aune des idées, significations et pratiques dominantes liées à ces différents contextes, cela ayant des incidences systématiques sur le comportement<sup>83</sup>.

Des facteurs aussi divers que les messages publicitaires, les émissions dans les médias, les pratiques politiques et institutionnelles, l'éducation parentale, l'origine ethnique, la classe sociale, la religion, le genre, l'âge ou le statut d'immigrant pourraient par exemple jouer un grand rôle dans la construction et l'entretien de l'agentivité, qu'elle soit de type individualiste ou collectiviste.

Ainsi, les modèles socioculturels d'agentivité se développent à partir de cadres interprétatifs individuels, construction des connaissances, façons de ressentir, penser ou agir, mais aussi des représentations sociales inhérentes aux individus ou groupes d'individus (concept développé par Moscovici, 1961).

---

<sup>83</sup> Nous avons vu au point 3.3.3.2. par quel type d'action se révélaient les modèles d'agentivité individualiste d'une part, collectiviste d'autre part.

L'agentivité de type individualiste est par exemple créée et entretenue par d'importants réseaux de pratiques formelles et informelles, comme expliquer la réussite ou l'échec à des individus en leur imputant ou non d'importants motifs de réussite individuelle, ou par la distribution de récompenses à des personnes qui entretiennent des niveaux de motivation élevés.

Markus & Kitayama (2004) abordent ainsi les formes d'agentivité comme des processus psychologiques dynamiques, des structures qui sont favorisées, encouragées et constamment entretenues par des productions qui sont inscrites dans des cadres particuliers de signification culturels ainsi que les pratiques ordinaires quotidiennes. Or, non entretenue au sein d'un contexte socio-culturellement stable tel que décrit ci-dessus, la forme d'agentivité manifestée par un individu pourrait évoluer selon le contexte dans lequel il est placé. S'appuyant sur les travaux de Kim (2001), Markus & Kitayama (2004) avancent l'existence d'un phénomène de « perméabilité » observé quand des personnes relevant d'un modèle d'agentivité donné sont plongées, au moins un certain temps, dans un contexte de vie différent, susceptible de faire évoluer leurs représentations et pratiques.

Il est également possible qu'une personne se sente contrainte par les attentes de son entourage, par ce qu'il va penser d'elle concernant un choix qu'elle sera amené à formuler. Ce besoin d'approbation peut ainsi l'amener à faire des choix en décalage avec ses propres préférences, générant par là un phénomène que Markus & Kitayama (2004) qualifient de « dissonance cognitive ». L'impact psychologique qui sera susceptible d'en résulter ne surviendra chez ceux qui présentent un modèle d'agentivité individualiste que quand leur choix sera l'expression de leurs propres préférences ; en contraste, chez ceux qui présentent un modèle d'agentivité de type collectiviste, il ne surviendra que quand le choix évoque une diversité de préoccupations d'ordre social. Citant Mill (1889) et Heider (1946), Moscovici (1961) évoquait déjà ce phénomène à travers le principe d'équilibre ou de consistance cognitive qui postule que les individus évitent les états de tension cognitive, le conflit social ou individuel, et qu'ils préfèrent les états où les cognitions, les perceptions sont en accord les unes avec les autres. Lorsqu'il semble impossible d'établir un consensus, la finalité est soit la volonté de maintenir une unité intra-groupe, soit celle de maintenir une harmonie intra-individuelle.

Au-delà de l'influence proprement culturelle sur l'orientation du modèle d'agentivité, Markus & Kitayama (2004) développent les raisons possibles de la variabilité constatée entre individus issus d'une même culture.

Ils distinguent notamment les classes sociales ouvrières de niveau 6 ou 5 et les classes sociales plus aisées, composées d'individus pourvus majoritairement d'un diplôme de niveau supérieur à 4<sup>84</sup>.

Un contexte social particulièrement riche et structuré contribuerait au développement et à la reproduction d'un sens de l'agentivité de type individualiste dans les classes sociales dites favorisées :

- S'appuyant sur les travaux de Durkheim (1951), les auteurs expliquent que les personnes appartenant aux classes sociales aisées, du fait de cette aisance, auraient l'illusion d'être capables de ne dépendre que d'eux-mêmes, de disposer d'un pouvoir susceptible de contrer de manière illimitée les résistances qui se présentent à eux au quotidien. Ce sentiment d'être en mesure de s'affranchir des limites rendrait d'autant plus intolérable l'apparition de toute contrainte.
- Leurs environnements (privés et professionnels) sont souvent configurés par des discours et situations qui offrent et requièrent l'émanation de préférences et de choix, l'exercice du contrôle. Ils ont tendance à s'attribuer le mérite exclusif de ce qu'ils ont réussi dans leur vie, persuadés que chacun dispose des mêmes facultés pour parvenir au même accomplissement.
- D'un autre côté, il a été constaté que, dans cette catégorie de la population, l'éducation des parents envers leurs enfants promouvait l'autodirection, à savoir la créativité, le sens de l'initiative, la confiance en soi, mais aussi l'indépendance de pensée et de jugement dans le travail et les loisirs.
- Avec les études, l'individualisme et la complexité du moi augmentent<sup>85</sup>. Par ailleurs, celles-ci amènent à faire notamment de nombreux choix d'orientation et souvent à quitter le giron familial ; développant par là les capacités d'autonomie du jeune concerné.
- Les médias qui s'adressent à cette catégorie de la population abordent des thèmes comme la productivité, le contrôle ou l'influence.

D'un autre côté, les pendants de ces facteurs contribueraient au développement d'une agentivité de type collectiviste dans les milieux ouvriers/employés basement qualifiés :

- De bas revenus, une éducation pauvre et des conditions de travail difficiles peuvent être associés à un sentiment d'inefficacité plus important (Sennet & Cobb, 1972). Lamont (2000) relève que les personnes de milieux modestes signalaient plus volontiers leur interdépendance avec les autres dans le monde social ; insistant également sur l'importance de travailler dur, d'avoir le sens des

---

<sup>84</sup> En France, il faudrait sans doute inclure également les personnes disposant d'un diplôme de niveau 4 dans la classe ouvrière, ou plutôt dans une catégorie comprenant les employés.

<sup>85</sup> Markus & Kitayama (2004) citent ici Franks, Herzog, Holmberg & Markus (1999) ; Kagitçibasi (1987) ; TRIandis, Leungn Villareal & Clack (1985).

responsabilités et de respecter l'ordre moral. Markus & Kitayama (2004) ont mis en évidence que ces personnes percevaient plus leurs actions en termes d'adaptations, de flexibilité face aux aléas et difficultés de la vie ; ils régulent ainsi leurs pensées, contrôlent leurs émotions, saisissent la chance et les opportunités, se concentrent sur le présent, évitent les situations désagréables et ne s'autorisent pas à se laisser abattre.

- Leurs environnements sont configurés par des pratiques et des situations qui ne requièrent pas, n'offrent pas d'opportunités de choix ; cela ayant pour conséquence que les individus concernés sont plus réceptifs aux demandes des autres et aux exigences des situations qu'ils doivent affronter. Leur niveau de satisfaction de diffère pas beaucoup vis-à-vis d'un événement qui aura été vécu suite à une situation de choix ou bien à une situation de non choix.
- Les personnes appartenant à cette catégorie sociale insistent auprès de leurs enfants pour qu'ils soient en conformité avec les standards de la société qui les entoure, quitte à brider leur potentiel de créativité et d'indépendance d'esprit.
- Les médias qui s'adressent à cette catégorie de la population abordent des thèmes comme la famille, la nourriture, la jouissance et la solidarité face à des événements douloureux.

Encore une fois, la multiplicité des facteurs cités ci-dessus, la variabilité à travers les différentes classes sociales, et au sein de même de chacune de celles-ci, génère le fait que la frontière entre les orientations individualistes vs collectivistes n'est pas aussi tranchée qu'on pourrait l'imaginer. L'agentivité peut se construire de multiples manières et on pourra trouver de multiples constructions de l'agentivité, qu'elle soit d'orientation plutôt collectiviste ou individualiste, dans tous les contextes culturels. Markus & Kitayama (2004) citent par exemple Kusserow (1999), une anthropologue pour qui l'individualisme peut prendre aux Etats-Unis deux formes très différentes : un individualisme qu'elle qualifie de « dur » et qui, contrairement à ce qui vient d'être présenté, concernerait les classes ouvrières et un individualisme « mou » et proactif manifesté par la bourgeoisie. Dans le même esprit, l'agentivité collectiviste, très répandue dans les pays est-asiatiques comme le Japon, sera très différente de celle manifestée par les classes populaires occidentales ; c'est bien entendu dans la différence des facteurs qui sont à l'origine de leurs constructions respectives que se trouve l'explication de ce constat.

Par ailleurs, les auteurs soulignent que tous les individus, quelle que soit l'orientation de leur agentivité, perçoivent les relations avec les autres comme le premier facteur à prendre en compte pour avoir une vie agréable. Seule la manière de décrire ces relations diffère. Selon une étude menée par Markus, Curhan, Ryff & Palmersheim (2002), les personnes disposant d'un haut niveau de qualification évoquaient le plus

souvent leurs relations avec les autres en termes de respect et de conseil mutuel alors que celles présentant un bas niveau de qualification décrivaient plutôt leurs relations en termes d'affection, d'attention et de soutien émotionnel réciproques.

Après les relations avec les autres, l'unanimité porte également sur l'importance du développement personnel comme facteur contribuant à son bien-être. Là aussi, les approches entre les uns et les autres diffèrent sur ce point. Ceux disposant d'un haut niveau de qualification mettaient l'accent sur l'importance d'avoir des buts dans vie, de se réaliser à travers leur accomplissement et d'être toujours en recherche nouvelles connaissances. Des réponses de ce type ont été rarement évoquées par les personnes disposant d'un bas niveau de qualification ; celles-ci abordant plutôt l'importance de s'aimer soi-même et d'être libre de l'influence et du contrôle des autres.

Au final, les individus de niveau d'éducation élevé sont souvent « plus libres » vis-à-vis des autres et plus en mesure de se centrer sur eux-mêmes que ceux disposant de bas niveaux de qualification.

#### **3.5.4. Conclusion sur la question de la motivation en diversité socioculturelle**

Les croyances d'efficacité étant reconnues comme universellement fonctionnelles - particulièrement dans le bien être émotionnel, la motivation et l'action - l'approche sociocognitive de la motivation constitue un cadre conceptuel particulièrement bien adapté à la problématique de la présente recherche. Dans cette perspective, au regard de tout ce qui a été abordé jusqu'à présent, la « réciprocity causale triadique » de Bandura constitue un outil d'analyse particulièrement efficient dans un cadre où interfèrent facteurs internes à la personne, facteurs liés au comportement et facteurs liés à l'environnement des apprenants, tant réel que virtuel.

Prenant en compte la spécificité de l'apprentissage collaboratif en mode interculturel, l'agentivité doit pouvoir être considérée comme la conscience qu'ont les personnes d'être capables d'agir intentionnellement sur leur environnement, et cela, entre autres, dans le cadre de relations plus ou moins complexes avec les autres.

Loin d'être innées et statiques, les formes d'agentivité peuvent ainsi faire l'objet d'une construction en perpétuel mouvement ; celle-ci étant fonction, entre autres, du contexte culturel et social dans lequel les sujets évoluent.

Aussi, même dans les contextes qui la présentent comme issue d'un processus de construction hautement individuel, l'agentivité est bien, tout comme la culture, un processus social. Les influences très variées, les phénomènes de perméabilité dont les sujets sont l'objet, contribuent à la forger en introduisant une inévitable diversité, même entre individus issus d'un même groupe ethnique.

Cette diversité n'empêche pas, comme cela a déjà été évoqué, l'existence de grandes tendances, perceptibles à travers les cultures et les milieux sociaux.

A l'instar des orientations indépendantes et dépendantes évoquées au point 3.3.3.2., ces grandes tendances sont parfois perçues de manière tranchée, d'un côté à travers un modèle d'agentivité dit « individualiste », prévalent dans la culture occidentale et les milieux sociaux les plus aisés, de l'autre à travers un modèle d'agentivité dit « collectiviste », reconnu comme prévalent dans les cultures asiatiques et les milieux modestes d'un point de vue socioéconomique. Notons ici que, contrairement à certaines représentations, rien ne permet d'affirmer que les cultures africaines sont susceptibles de favoriser particulièrement le développement d'une agentivité plus collectiviste qu'individualiste.

Enfin, même avérées, ces formes d'agentivité peuvent avoir, dans certaines circonstances, des incidences différentes sur le comportement que celles attendues. Les phénomènes de dissonance cognitive, générés par des processus d'évitement de tensions cognitive, de conflit social ou individuel en sont une des causes possibles.

De tout ce qui vient d'être dit, force est de constater une nouvelle fois que la frontière entre les orientations individualistes vs collectivistes n'est pas aussi tranchée qu'on pourrait l'imaginer. Les multiples facteurs qui rentrent en compte dans la construction de l'agentivité, les divers contextes dans lesquels celle-ci est amenée à s'exercer peuvent induire, dans le cadre d'un apprentissage collaboratif, des comportements en décalages avec les représentations d'un certain nombre d'apprenants.

### **3.6. Cas d'apprentissage en ligne dans un contexte culturellement mixte**

Un article très récent (Zhao McDougall, 2008) a présenté les influences culturelles sur l'apprentissage en ligne asynchrone de six étudiants chinois dans une université canadienne : les avantages et inconvénients perçus ainsi que leur participation dans le cadre d'un apprentissage en ligne. Malgré le faible échantillon d'étudiants, on retrouve dans cette étude bien des illustrations d'éléments qui ont été relevés plus haut dans la littérature : intégrés dans un dispositif d'apprentissage au sein duquel ils étaient les seuls à devoir faire des efforts d'adaptation (contenus et modalités d'apprentissage), mais dans lequel ils présentaient très forte motivation pour réussir, les étudiants chinois ont perçu les avantages et difficultés suivantes :

### 3.6.1. Avantages perçus

Disposant d'un apriori favorable sur l'apprentissage en ligne, ces étudiants s'affirment très intéressés par la modalité asynchrone de la communication, particularité qui leur donne plus de temps qu'en présentiel pour lire les messages, les comprendre et écrire leurs réponses. Ce temps leur permet également de modifier leurs caractéristiques personnelles afin d'atténuer leurs approches traditionnelles de l'apprentissage et de présenter un comportement moins inhibé qu'il ne l'aurait été en face à face dans un contexte culturel de même type<sup>86</sup>.

Ces étudiants percevaient également la richesse potentielle pour leur apprentissage d'un tel dispositif, en ce sens qu'il leur permettait d'appréhender différentes perspectives d'un même sujet, surtout au sein d'un contexte multiculturel.

Enfin, la flexibilité horaire inhérente à ces modalités d'apprentissage, ainsi que la croyance que les enseignants pouvaient mieux cerner la valeur de la contribution de chacun sur un outil de communication asynchrone leur ont paru constituer des atouts non négligeables.

L'ensemble de ces éléments leur fait percevoir la formation en ligne comme plus performante qu'en présentiel.

### 3.6.2. Inconvénients perçus

Les étudiants estiment qu'ils ont passé deux fois plus de temps à ces cours en ligne au regard de ce qui aurait été leur équivalent en présentiel.

La communication asynchrone ne permet pas des retours aussi rapides qu'espérés de la part des formateurs, formateurs dont leur culture leur a donné une image autoritaire<sup>87</sup> et pour eux incontestable, mais dont ils attendent qu'ils puissent répondre rapidement à des questionnements et lever rapidement des incertitudes.

L'absence d'indices non-verbaux dans la communication constituait un obstacle à l'expression de leurs idées ainsi qu'à l'interprétation celles de leurs partenaires.

Les cours proposés, ainsi que le système éducatif canadien étaient le plus souvent en décalage avec leur culture ; à cela s'ajoutait une méconnaissance de la langue anglaise, des codes d'échanges et de la vie sociale à l'occidentale, ce qui pouvait susciter des incompréhensions, voire des conflits avec leurs pairs canadiens ; pairs qui étaient susceptibles de constituer, paradoxalement, une aide précieuse pour mieux comprendre

---

<sup>86</sup> Traditionnellement, les chinois sont plutôt réservés et accordent beaucoup d'importance à « sauver la face »

<sup>87</sup> Voir 3.3.6.

les contenus à appréhender et résoudre des problèmes soulevés par difficultés langagières.

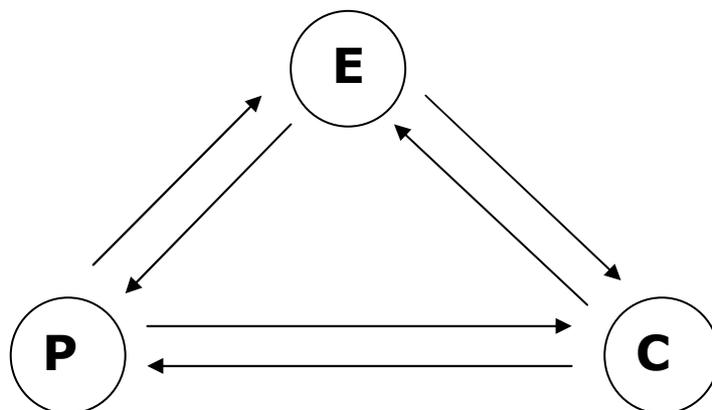
Enfin, la méconnaissance de la vie sociale canadienne a provoqué indirectement chez eux le sentiment de se sentir à part de leur communauté d'apprentissage, ce qui a peut-être eu comme effet de ne contribuer qu'aux échanges étant en relation directe avec le sujet de cours.

Un grand nombre de ces constats sont corroborés par des recherches récentes citées par l'auteur dans son article.

### 3.7. Cadrage de la revue de littérature dans le modèle de la « causalité triadique réciproque »<sup>88</sup>

Comme annoncé dans la partie précédente, les principaux éléments recueillis dans de la revue de littérature vont être mis ici en regard grâce au modèle de la réciprocité causale triadique développé par Bandura qui associe trois séries de facteurs qui entrent en interaction deux à deux : les facteurs internes à la personne (P), ceux qui déterminent le comportement (C) et ceux qui décrivent l'environnement (E)<sup>89</sup>. Ces trois séries de déterminants sont en interaction permanente dans des importances respectives variables et contingentes ; ils agissent selon des combinatoires variables et dans des proportions différentes selon les activités en cours, les circonstances situationnelles et les contraintes socioculturelles (Carré, 2004).

Brewer (2009) explique par exemple que « nos comportements jouent un rôle important dans la façon dont nous influençons les situations, de même que celles-ci affectent le cours de nos pensées, réactions émotionnelles et comportements ultérieurs ».



**Figure 5** : La causalité triadique réciproque, Bandura

<sup>88</sup> Bandura, op. cit., 2003

<sup>89</sup> Afin de ne pas alourdir le propos, sauf exception, les auteurs déjà cités dans les différentes parties de la revue de littérature ne le seront pas une nouvelle fois ici.

### 3.7.1. La relation E - P (Environnement – Personne)

Selon Altman & Gajjala (2006), pour comprendre la façon dont l'origine ethnique, le genre, la classe sociale et d'autres caractéristiques de l'identité fonctionnent dans des environnements virtuels d'apprentissage, il faut considérer l'intersection des espaces virtuels et réels, le contexte de vie quotidien au sein duquel les utilisateurs accèdent aux environnements virtuels d'apprentissage.

Dans le cadre d'une formation en ligne multiculturelle, on peut ainsi définir deux environnements distincts, mais qui sont amenés à interagir l'un avec l'autre : l'environnement socioculturel (imposé et en background de l'environnement d'apprentissage) et l'environnement d'apprentissage lui-même (le plus souvent imposé, tant au niveau des modalités collaboratives qu'à celui de la composition du groupe). Nous allons voir, cependant, que les apprenants peuvent, dans ce contexte, agir plus ou moins consciemment sur leurs environnements ; ceux-ci, à leur tour, étant susceptibles de les modifier eux-mêmes sur le plan personnel.

Une culture, en tant que construction collective, hétérogène et dynamique dans le temps, exerce bien une influence sur les représentations, les attitudes et la construction de l'agentivité des apprenants ; agentivité dont Markus et Kitayama (2004) montrent qu'elle peut faire l'objet d'une orientation de type plutôt « collectiviste » ou bien « individualiste » en fonction de son appartenance ethnique ; orientations dont ils soulignent cependant tous les dangers d'une possible généralisation.

Dans un dispositif d'apprentissage en groupe multiculturel très marqué – a priori – par la diversité de représentations des uns et des autres, l'environnement virtuel d'apprentissage pourrait ambitionner de constituer un espace « neutre » au sein duquel les relations entre apprenants seraient moins parasitées par leurs cultures et genres respectifs.

Or le dispositif informatique qui permet de travailler au sein de l'espace virtuel d'apprentissage n'est déjà pas tout à fait neutre ; il serait par exemple perçu comme plus contraignant par les femmes que les hommes.

Par ailleurs, les modalités de travail et de communication très spécifiques qu'il induit, ainsi que ses exigences en termes d'environnement sociotechnique favorisent bien davantage l'émergence de perceptions personnelles d'efficacité<sup>90</sup> chez les étudiants occidentaux que chez des étudiants africains, surtout si, en plus, les contenus d'apprentissage sont issus exclusivement des concepts du Nord. Dans ces conditions,

---

<sup>90</sup> Ces perceptions d'efficacité peuvent concerner autant la maîtrise des champs disciplinaires que la capacité à collaborer dans un tel contexte.

sans précautions préalables, l'apparition de sentiments de territorialité commune, voire de communauté au sein des membres du groupe d'apprentissage multiculturel devient très hypothétique ; toute dynamique collaborative également. Si aucun sentiment d'efficacité collective n'émerge du groupe, chacun de ses membres a peu de chance de considérer cette modalité d'apprentissage comme un moyen d'atteindre, non seulement les objectifs du collectif, mais également les siens propres dans les conditions données ; et ce, quelle que soit la perception que l'on aura nourri au préalable sur cette question. Cet aspect est d'autant plus important que « les croyances et attentes que se forme l'élève quant aux réactions prévisibles de l'environnement dans une situation pédagogique de groupe peuvent puissamment inhiber, ou au contraire mobiliser ses ressources face aux activités à réaliser » Carré (2004).

Cette dernière réflexion amène à considérer le lien  $P \rightarrow E$  qui illustre les effets de la perception du sujet par l'environnement.

Étant établi que, sans sensibilisation préalable, les individus adoptent plus souvent une attitude ethnocentrique plutôt que d'altérité en situation multiculturelle, ce sont bien les représentations de l'individu, plus ou moins fondées, qui tendent à conditionner ses attentes et interactions vis-à-vis de ses partenaires. Ce peut être, par exemple, lors de la répartition des tâches d'un travail coopératif, la mise sur la touche par certains étudiants d'un partenaire encore inconnu, mais jugé par eux, de part un certain nombre de caractéristiques personnelles, comme son genre ou sa supposée appartenance ethnique, peu compétent pour accomplir telle ou telle tâche. Nuls doutes que ces réactions sociales n'aideront pas l'individu concerné à évoluer favorablement sur la conception qu'il se fait de lui-même, surtout s'il a le sentiment d'être perçu défavorablement de part son identité ethnique ; cela peut avoir pour conséquence de renforcer en retour les aspects défavorables de son environnement d'apprentissage. Des comportements mal interprétés, qu'ils soient le fait de pairs ou des enseignants peuvent générer des conséquences du même type.

De manière générale, dans un dispositif où la faiblesse des indices paraverbaux et l'enregistrement des échanges peut avoir des effets inhibiteurs, où l'asynchronicité des échanges peut générer des frustrations en rapport avec le manque de réactivité de ses partenaires, les apprenants peuvent ressentir quelques incertitudes quant aux intentions de leurs pairs et à la place qu'ils sont censés tenir dans le groupe. En retour, les réactions sociales construites sur la base de cette situation risquent bien de renforcer la faiblesse de son sentiment d'appartenance initial, voire la perception qu'il se fait de l'intérêt potentiel de l'apprentissage collaboratif en ligne.

Enfin, l'environnement virtuel peut également amener à vivre dans l'altérité des situations d'interculturalité au sein d'un « apprentissage dialogique », ces dernières peuvent alors contribuer à faire évoluer les représentations et attitudes des différents

acteurs ; la multidirectionnalité des échanges en ligne constitue, de ce point de vue, un contexte favorable pour atteindre cet objectif.

Afin d'aller plus loin sur ces questions, il est nécessaire d'introduire les facteurs liés au comportement.

### **3.7.2. La relation P - C (Personne - Comportement)**

Nous venons de voir dans quelle mesure l'action de l'environnement pouvait avoir des incidences sur les facteurs personnels internes ; ce sont ces facteurs personnels : conceptions et croyances personnelles, perceptions de soi, aspirations et intentions qui façonnent et orientent, à leur tour, les comportements.

De nombreuses publications font état que les dispositions affectives et psychologiques de l'individu, ses représentations du niveau de compétence de ses partenaires ainsi que sa perception de l'efficacité de la collaboration conditionnent significativement ses interactions sociales et cognitives avec ses pairs ainsi que son engagement dans le travail de groupe.

L'orientation plutôt « collectiviste » ou « individualiste » de son agentivité est également susceptible d'exercer une influence sur son comportement dans un tel contexte ; et cela même si des phénomènes de dissonance cognitive, générés par des processus d'évitement de tensions cognitives, de conflit social ou individuel, peuvent l'amener à manifester des comportements différents de ceux attendus.

Malgré une importante variabilité de résultats d'une étude à l'autre, il semblerait également que le genre puisse jouer un rôle dans le comportement des apprenants en situation d'apprentissage collaboratif en ligne. Manifestant un comportement plus aidant, ouvert et pondéré, les femmes semblent considérer la collaboration entre pairs plus pertinente que leurs homologues masculins, même si certaines d'entre elles affirmeraient préférer travailler seules.

Notons ici que le segment C → P dispose d'une place particulière dans les dispositifs de formation en ligne à travers les journaux personnels dans lesquels les apprenants consignent leurs réflexions, auto-évaluations et affects en regard avec leur expérience d'apprenant en ligne. Cet outil d'introspection, s'il est accepté par l'apprenant, permet, en plus du travail métacognitif, de formaliser et relativiser ses difficultés rencontrées, ceci dans l'objectif d'un éventuel renforcement de la confiance en soi.

### **3.7.3. La relation E - C (Environnement – Comportement)**

Il a été évoqué au point 3.7.1. que la culture exerçait bien une influence sur l'attitude et les représentations des apprenants (E – P). Par ce biais, elle est susceptible d'induire des

risques de substantialisation d'autrui selon son genre ou son appartenance ethnique, ce qui peut induire, par un phénomène de représentations anticipatrices, des comportements de domination, d'ignorance ou d'exclusion. Les possibles divergences d'interprétations des interventions et pratiques des uns et des autres dues aux différentes cultures en présence, ainsi que les attentes particulières de chacun, peuvent également être sources de réactions conflictuelles marquées par de la méfiance, du mépris et/ou du rejet. Ces comportements peuvent créer en retour des réactions de l'environnement qui viennent généralement renforcer les prédispositions initiales.

Dans un tel contexte, une préparation spécifique au travail en groupe multiculturel ainsi qu'un dispositif d'apprentissage adapté sont susceptibles d'engendrer des effets positifs sur les comportements des acteurs : augmentation des interactions visant à l'interdépendance et des relations sociales, parfois plus intimes à distance qu'en présentiel.

Dans ces conditions, il est possible d'observer des effets positifs de l'apprentissage en groupe sur la résilience et la persistance des apprenants ainsi que sur leur réussite individuelle et collective.

Sans qu'il puisse être dissocié de l'environnement sociotechnique des apprenants, l'environnement virtuel d'apprentissage, et notamment les perceptions personnelles d'efficacité que l'outil informatique est susceptible d'induire chez les apprenants<sup>91</sup>, peut influencer sur leur comportement dans le sens de l'investissement fourni pour accomplir les tâches prescrites.

### **3.8. Conclusion de la revue de littérature**

La revue de littérature apporte un certain nombre de réponses et de pistes de recherches au regard des hypothèses préliminaires ainsi que des informations secondaires.

Bien que la pertinence potentielle de l'apprentissage en groupe soit reconnue, de nombreuses études publiées sur le sujet montrent que son déroulement, en présentiel comme à distance, comporte de nombreuses exigences et spécificités.

Le cadrage théorique des informations tirées de la revue de littérature montre les nombreux liens susceptibles de se nouer entre les environnements, les facteurs personnels internes des apprenants et leurs comportements respectifs. Il montre également à la fois les difficultés et les nécessités à prendre en compte pour que ces liens s'enchaînent en un cercle vertueux pour tous les apprenants.

---

<sup>91</sup> Voir point 3.7.1.

Contrairement à tous les dispositifs d'apprentissage observés jusqu'alors, des apprenants censés former une communauté d'apprentissage en ligne baignent ici au quotidien dans des univers socioculturels radicalement différents.

De cette différence, de cette complémentarité, peut naître, surtout dans certains champs de formation relatifs aux sciences humaines comme celui de la formation EPSSSEL, une véritable richesse issue des échanges interculturels.

Cette différence d'environnements socioculturels, par les différences de disposition<sup>92</sup> qu'elle induit inévitablement chez les apprenants, peut pourtant générer des attitudes et des comportements susceptibles d'affecter les rapports entre partenaires, voire entre enseignants et apprenants.

De ce point de vue, l'environnement virtuel semble apporter autant d'avantages que d'inconvénients à cette situation ; d'un côté, il peut générer de la méfiance et de l'incertitude par la faiblesse des indices visuels et paraverbaux qu'il permet, de l'autre, il apporte des outils susceptibles de favoriser l'ouverture à l'altérité et la collaboration entre pairs.

Cela dit, l'environnement de formation ne peut être réduit à ses aspects logiciels, c'est l'ensemble du dispositif<sup>93</sup> d'apprentissage qu'il faut ici considérer. Marquée par la culture occidentale, son intention, et donc sa conception, est, de fait, moins adaptée aux apprenants du Sud qui, par ailleurs, disposent d'environnements sociotechniques précaires, contrairement à leurs pairs du Nord. Leurs difficultés potentielles à s'intégrer pleinement à ce dispositif d'apprentissage sont alors susceptibles, non seulement d'affecter leur agentivité, mais également de générer des attitudes et des comportements en décalage avec les attentes de leurs partenaires. Renforcés dans leurs éventuelles représentations, ces derniers peuvent alors faire preuve envers eux d'ignorance, de domination ou d'exclusion ; ce qui ne pourra qu'amplifier l'état d'esprit initial des étudiants du Sud et augmenter entre apprenants un degré de distance transactionnelle fortement dépendant de la qualité du dialogue établi et de leur contrôle psychologique. Dans ces conditions, le sentiment de communauté nécessaire à la dynamique collaborative est mort né et les objectifs d'apprentissage, collectifs comme

---

<sup>92</sup> **La notion de disposition représente :**

- « d'un point de vue sociologique, « une manière de voir, de sentir et d'agir », construite à partir de déterminations sociales héritées, d'événements biographiques subis ou intentionnels issus de moments de socialisation très différents » (Carré, 2009 in Lameul et al., citant partiellement Lahire, 2002).
- « d'un point de vue psychologique, un « prêt à agir » qui nous aide à trouver un chemin dans le monde complexe, selon la formulation de Vallerand » (Carré, 2009 in Lameul et al.)

<sup>93</sup> **La notion de dispositif représente** « tout agencement d'éléments humains et matériels, réalisés en fonction d'un but à atteindre (...) Le dispositif a une visée d'efficacité, d'optimisation des conditions de réalisation, il est soudé au concept de stratégie (...) A ce titre, il peut être défini comme la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés ». (Carré, 2009 in Lameul et al., citant Jacquinet, 1999). Je rajouterai, citant Blandin (2009) dans le même ouvrage que Carré, que « le dispositif est une construction sociale, produite par une entité sociale identifiée, qui dispose de certaines valeurs, notamment dans le champ de la pédagogie ».

individuels, fortement menacés. Cette situation peut générer en retour, chez l'ensemble des apprenants, une perception négative de cette modalité d'apprentissage ; et ce, quelque soit leurs représentations initiales sur la question. Des indices corroborant cet état de fait avaient déjà pu être relevés lors de l'enquête préliminaire ; cette recherche dans la littérature ad hoc a permis de lever un coin important du voile sur les mécanismes susceptibles de présider à leur apparition.

Citons ici les propos particulièrement de circonstance de Carré (2009) in Lameul et al. : « Le rôle, la pertinence, l'efficacité du dispositif ne peuvent être qu'indissociables du préalable dispositionnel de l'utilisateur. Il pourra se révéler catalyseur, amplificateur, facilitateur, attracteur ou au contraire inhibiteur, ralentisseur, voire « tueur »... d'apprenance, selon son degré d'adéquation au contexte vécu du sujet social supposé « apprenant ». D'où la problématisation de l'ingénierie en terme d'analyse des interfaces entre ces deux séries de réalité ».

Dans cette perspective, plusieurs recherches qui ont été citées dans ce chapitre proposent un certain nombre d'interfaces (objets, relations, outils, techniques, méthodes) entre dispositif pédagogique et dispositions des apprenants. Notons ici que ces interfaces ont été peu ou mal mises en œuvre au sein d'une formation EPSSEL cruellement dépourvue de moyens de gestion et d'encadrement ; sans doute la première condition pour qu'un tel dispositif puisse se donner des chances de d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixé.

Au final, déjà étayées par un certain nombre d'explications possibles recueillies au cours de la revue de littérature, les deux hypothèses de départ<sup>94</sup> semblent en voie de validation. La recherche de terrain va permettre d'étudier les perceptions du dispositif et de ses interfaces par les apprenants, selon leurs dispositions particulières respectives.

---

<sup>94</sup> **Hypothèse 1** : il existe, chez les apprenants, des différences globales de perception de la collaboration en ligne selon leur genre et leur culture d'origine.

**Hypothèse 2** : cela génère des phénomènes susceptibles de provoquer les difficultés manifestées par les étudiants africains en situation d'apprentissage collaboratif (découragement, décrochages, etc.).

## 4. Entretiens préliminaires à l'enquête quantitative

### 4.1. Conditions de mise en œuvre des entretiens

Nous avons vu que le niveau de motivation des individus, leurs états émotionnels et leurs comportements dépendaient plus de ce qu'ils croyaient que de ce qui était objectivement observable. En conséquence, les recherches réalisées dans le domaine du contrôle ont pour thème majeur la croyance des individus en leur capacité d'être à l'origine de causalités (Bandura, 2003) ; c'est sur ce postulat qu'est fait le choix de faire émerger, de différentes façons, comment les apprenants vivent l'apprentissage collaboratif en ligne et quelles sont leurs perceptions des potentialités dont ils croient disposer dans un tel contexte.

Afin de pouvoir rédiger un questionnaire susceptible d'apporter un maximum d'informations significatives en lien avec la question de départ, ont été menés des entretiens semi-directifs avec un échantillon d'étudiants. Les résultats de ces entretiens, associés aux éléments théoriques présentés dans le point 3, constitueront donc le fondement de l'enquête quantitative qui sera présentée au point suivant.

L'échantillon d'apprenants était constitué de 6 hommes africains, 2 hommes européens, 3 femmes africaines, 7 femmes occidentales.

La proportion ainsi constituée, prenant en compte les variables du genre et de l'origine culturelle, était proche de la population globale présente sur la formation EPSSEL (57 % d'Européens, 43 % d'Africains ; 37 % d'hommes, 63 % de femmes).

Partant du questionnement initial visant à savoir si la spécificité multiculturelle de la formation avait des incidences sur les attitudes des étudiants, notamment dans le cadre du fonctionnement des activités de groupe, le guide d'entretien comportait l'introduction et les questions suivantes :

*« Afin de mieux comprendre et améliorer les dispositifs de formation au sein d'environnements virtuels d'apprentissage comme Moodle, je voudrais que vous me parliez de vos expériences de travail en ligne. Avez-vous eu des expériences de travail en groupes ? Qu'en avez-vous pensé ? Quelles difficultés ? Quelles satisfactions ? Quelles relations avec vos pairs ? Avec les enseignants ?*

*Qu'avez-vous pensé des situations d'apprentissage proposées ? »*

### **Utilisation du chat pour les entretiens : analyse et distanciation critique :**

Les prises de rendez-vous ont été faites par courriel et la majorité des entretiens a eu lieu au sein d'espaces de chat de la plateforme. La durée d'un entretien était comprise entre trente minutes et une heure.

Cette modalité un peu particulière a été guidée par des considérations d'ordre économique ; le coût des communications téléphoniques avec l'Afrique est très élevé alors que la communication par chat est gratuite.

L'expérience m'a permis d'en distinguer les intérêts et inconvénients suivants :

- Intérêts :

Cette forme écrite de communication synchrone permet de réagir de manière plus réfléchie aux déclarations de son interlocuteur, de repérer plus facilement dans ses propos les termes à partir desquels il faut orienter la discussion, faire approfondir tel ou tel concept abordé. L'entretien sur chat permet également de masquer la tonalité de la voix ou l'expression du visage de l'enquêteur ; éléments que l'enquêté pourrait interpréter, ce qui pourrait altérer la sincérité de ses propos.

Enfin, en cas d'interruption de la communication (souvent difficile avec l'Afrique), il est plus facile de la reprendre (les échanges sont enregistrés).

- Inconvénients :

Les inconvénients sont les pendant directs des intérêts du dispositif : les hésitations dans les propos, le ton de la voix, les silences, l'expression de la physionomie de l'enquêté ne sont pratiquement pas perceptibles avec le chat ; l'utilisation des émoticônes se révèle assez rare au cours de ce type d'entretien.

Même si le chat oblige à un effort de synthèse, la quantité d'informations recueillies est beaucoup plus importante à temps constant que lors d'un entretien oral.

Sachant l'entretien enregistré, même avec l'assurance qu'il serait « anonymé », j'ai senti de manière générale moins de franchise de la part des étudiants concernés, surtout si on abordait des problèmes sensibles mettant en cause des personnes<sup>95</sup>.

Enfin, même si tous les étudiants concernés avaient l'habitude de cet outil de communication, la peur de faire des erreurs d'orthographe, voire des fautes de frappe, le sentiment de ne pas taper sur le clavier avec suffisamment d'aisance et de rapidité pouvaient constituer autant de facteurs inhibiteurs allant dans le sens contraire de celui recherché dans ce type d'entretien.

---

<sup>95</sup> J'ai mené par téléphone deux entretiens « blancs » avec des étudiants occidentaux pour mieux analyser les différences potentielles entre ces deux formes d'entretien à distance ; une étude comparative plus approfondie trouverait intérêt à être menée sur cette question.

## 4.2. Résultats des entretiens

Les entretiens ont permis d'approfondir, voire de confirmer certains éléments d'information recueillis dans l'enquête préliminaire et la revue de littérature, mais surtout d'apporter une réponse plus affirmée expliquant le pourquoi des difficultés présentées par de nombreux étudiants africains en mode d'apprentissage collaboratif ; cette explication relevant de leurs contextes sociotechniques d'apprentissage.

### 4.2.1. Les difficultés des Africains à collaborer en ligne

Partant du principe que, dans un tel contexte, si la technologie fait défaut, l'apprentissage également (Brown et Weiss, 2006), il faut considérer que les étudiants africains ne disposent que de moyens publics de connexion à Internet, et que ceux-ci sont peu fiables (centres AUF<sup>96</sup> et cybercafés qui disposent de groupes électrogènes). Ils sont également tributaires des heures d'ouvertures de ces lieux de connexion, horaires qui ne permettent pas souvent de se connecter en soirée. Ils évoquent aussi souvent la nécessité de déplacements à caractère professionnel dans des zones privées de toute couverture Internet<sup>97</sup>. Quant à leurs pairs Européens, ils bénéficient presque tous d'une connexion à haut-débit sûre et disponible depuis leur domicile.

Conformément aux éléments présentés au point 3.2.2., 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. Par ailleurs, les Africains affirment souvent rencontrer de fréquentes déconnexions au cours d'un même entretien synchrone, ce qui rend très difficile la possibilité de participer de manière constructive à un débat d'idées. 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.

Cet état de fait ressort à différents degrés de la quasi-totalité des entretiens.

---

<sup>96</sup> Les étudiants africains peuvent utiliser gratuitement des ordinateurs connectés à Internet dans les locaux des centres AUF (Agence Universitaire de la Francophonie).

<sup>97</sup> Les étudiants africains concernés par ce problème sont particulièrement des hommes.

#### 4.2.2. Autres enseignements sur la nature des relations entre acteurs

Par ailleurs, un certain nombre d'informations sur la nature des relations entre étudiants, et avec les enseignants, ont émergé de ces entretiens. En voici la synthèse (citations par ordre de fréquence d'apparition) :

##### **Collaboration et multiculturalité :**

- La collaboration au sein de groupes multiculturels constitue une véritable richesse pour tous par la confrontation entre des représentations différentes du monde, mais également par la mise en complémentarité d'expériences et de connaissances très diverses sur les sujets étudiés, « *c'est comme si on voyage à l'étranger, ce qui nous éclaire sur notre culture*<sup>98</sup> ». Une étudiante occidentale souligne toutefois que, dans certains domaines, les différences d'approches sont trop importantes pour que les échanges permettent, selon elle, de générer une richesse quelconque<sup>99</sup>.
- Les différences d'approches d'une question ou d'un problème lié à la culture, bien réels, ne semblent engendrer que peu de problèmes d'incompréhension ou de conflits ; certains étudiants Européens soulignent toutefois que quelques uns de leurs pairs africains s'expriment parfois à l'aide de phrases tournées de façon assez complexe et qui leur sont, au mieux, difficilement compréhensibles ; cela pouvant entraîner des conflits.

##### **Les affres de la collaboration en ligne :**

- La collaboration est souvent difficile et exigeante du point de vue de la quantité de travail à fournir, elle demande une grande rigueur dans la gestion du temps, le respect des autres, les rendez-vous. Quand on est à la traîne, quand on a du mal à suivre le rythme, il est difficile de rattraper le retard et de « réintégrer » le groupe ; la tentation d'abandon est alors présente. Un certain nombre d'étudiants souhaiterait d'ailleurs pouvoir avoir le choix entre travaux collaboratifs et individuels.

---

<sup>98</sup> Propos tenu par un étudiant ivoirien au cours d'un entretien par chat

<sup>99</sup> Elle évoque le cours de promotion de la santé qui a pour but de « conserver et d'améliorer la santé ». La promotion de la santé s'adresse à la société dans son ensemble et à des grands groupes. Elle s'adresse à l'ensemble de la population dans sa vie quotidienne et non à des individus ou à des groupes (à risques) déterminés.

La promotion de la santé est une tâche avant tout sociale et politique et des efforts particuliers sont faits pour amener le public à y participer. Il s'agit de rendre les gens capables d'apprendre tout au long de leur vie et de les aider à assumer convenablement les diverses phases de leur existence, tout comme les maladies et les handicaps chroniques qui pourraient les affecter.

- La collaboration en ligne semble générer des contributions individuelles très inégales : « certains sont moteurs et d'autres se laissent porter » sans retours personnalisés de l'enseignant.
- La non-maîtrise de compétences en bureautique constitue un handicap pour certains étudiants en début de formation, mais s'estompe assez rapidement.

#### **Les profits issus de la collaboration en ligne :**

- La collaboration peut constituer un important facteur de motivation et de persévérance, notamment par la rupture d'isolement et la stimulation que celle-ci induit.
- La collaboration en ligne peut permettre de créer plus de liens avec ses pairs que des formations traditionnelles en présentiel, elle peut être considérée comme plus « humaine » qu'une formation dispensée en amphithéâtre.
- La collaboration en ligne peut produire un résultat supérieur en qualité à ce qui aurait été réalisé individuellement.

#### **La posture des enseignants dans un tel contexte :**

- La réactivité et l'empathie des enseignants sont perçues comme très importantes à distance.
- Les enseignants proposent parfois des cours décalés avec la culture et/ou la réalité du quotidien des pays africains.

### **4.3. Conclusion : vers des hypothèses de travail**

Là encore, de nombreuses informations issues de l'enquête préliminaire sont en cohérence avec les résultats obtenus dans les recherches présentées au point 3.

Les étudiants africains relèvent très fréquemment l'importance du facteur sociotechnique comme étant à l'origine de leurs problèmes pour suivre les échanges synchrones et respecter les rendez-vous pris avec leurs pairs.

Ces exigences et difficultés d'origine environnementale et de nature organisationnelle ne sont pas les seules à être soulignées, mais peuvent être à l'origine d'autres récriminations, et notamment celles qui visent à dénoncer l'inégalité des contributions respectives des membres des groupes d'apprentissage ; cette conséquence, de type comportemental, pouvant affecter négativement le facteur P<sup>100</sup>, si on relève les

---

<sup>100</sup> Facteurs internes ou personnels du sujet (voir le point 3.7. qui aborde le cadre théorique de la réciprocité causale triadique)

témoignages qui présentent la nécessité de respecter<sup>101</sup> les autres comme une exigence, voire une difficulté de la collaboration en ligne.

D'un autre côté, l'environnement collaboratif, par la rupture de l'isolement qu'il génère, est aussi perçu comme susceptible d'exercer une influence positive sur les dispositions affectives et motivationnelles de l'individu, voire d'être plus performant qu'un apprentissage magistral en présentiel.

Enfin, dans ce contexte incertain où quelques Africains soulignent des problèmes de décalage entre la formation et leur culture, l'importance de la réactivité et de l'empathie des enseignants est soulignée.

Si ces entretiens ont permis de donner au moins un début de réponse à la question du pourquoi du décrochage d'étudiants africains dans un contexte d'apprentissage collaboratif en ligne, ils ont également confirmé ce que la littérature laissait entendre, à savoir qu'il devait exister des différences au niveau de la perception que les apprenants pouvaient avoir de la collaboration à distance selon leur culture d'origine, mais aussi selon leur genre. Aucune recherche susceptible de bénéficier d'un champ d'observation aussi large n'ayant été menée à ma connaissance sur cette question, j'ai donc décidé de tenter de vérifier leur existence dans notre champ d'étude particulier à l'aide d'une enquête quantitative et, le cas échéant, établir en quoi ces différences peuvent constituer des facteurs à prendre en compte dans le montage pédagogique et technique d'un dispositif de formation en ligne qui met en avant l'interculturalité<sup>102</sup>.

A l'issue de la phase exploratoire exposée sur l'ensemble des points précédents, les deux hypothèses retenues pour les phases d'observation et d'analyse sont les suivantes :

*Lorsque des étudiants africains et occidentaux sont amenés à collaborer ensemble au sein d'un dispositif de formation en ligne dont la conception et le fonctionnement sont fortement marqués par la culture occidentale :*

*Hypothèse 1 : l'environnement socioculturel ainsi que le genre induisent parmi les apprenants des différences d'attitudes et de comportement vis-à-vis du dispositif de formation.*

*Hypothèse 2 : les différences d'attitude et de comportement entre apprenants de cultures différentes peuvent générer entre eux des incompréhensions et des conflits susceptibles d'affecter leur agentivité en situation d'apprentissage collaboratif.*

---

<sup>101</sup> D'autant que, au sein des entretiens, la notion de respect n'est pas appréhendée de la même manière par les Africains et les Occidentaux (voir point 7.3.2.1.).

<sup>102</sup> Cette dimension nous semble d'autant plus importante que nous assistons de plus en plus à un développement de l'internationalisation des formations en ligne sans qu'un nombre suffisant de recherches s'intéresse à cette spécificité.

## 5. Enquête quantitative

### 5.1. Choix des variables

Le choix des variables mises en avant pour cette enquête découle des hypothèses de travail présentées à la fin du point précédent :

- variables indépendantes : genre et origine culturelle<sup>103</sup> ;
- variables dépendantes : attitude des apprenants au regard des facteurs suivants :
  - ✓ collaboration, relations sociales et affects,
  - ✓ aspects liés à la dimension technologique,
  - ✓ sources de motivation au sein de la formation.

### 5.2. Description du contexte de l'enquête et de la méthodologie employée

Au cours de l'été 2007, j'ai construit un questionnaire d'évaluation de la formation en collaboration avec trois étudiants africains afin de lui donner les plus grandes chances d'être abordable par tous les étudiants, quelque soit leurs cultures respectives. Son objectif était également d'apporter des éléments de réponses aux hypothèses formulées (voir annexe 1). Il a été envoyé sous forme numérique, au format texte, à tous les étudiants de la formation. Pour éviter tout problème de compatibilité avec les différents traitements de texte, les réponses sélectionnées dans le QCM devaient être mises en gras par les répondants. Si, pour une question donnée, aucune réponse n'était marquée en gras, cela était interprété comme non réponse. Des champs permettant des réponses libres sont présents pour chaque question. Le renvoi sur une adresse dédiée se faisait également sous forme électronique.

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<sup>104</sup>.

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

---

<sup>103</sup> Même si cela a déjà été souligné au point 3.3., on observe une grande variabilité culturelle au sein d'un même continent, on distinguera dans cette étude, d'une part les africains, d'autre part les européens (tous français, résidant à trois exceptions près en France métropolitaine).

<sup>104</sup> Les 80 étudiants qui n'ont pas répondu à l'enquête disposent peut-être de caractéristiques communes particulières (par exemple peu motivés par la volonté de contribuer à améliorer le fonctionnement de la formation (objectif à court terme de cette enquête), ou peu disponibles au moment où l'enquête leur a été soumise). Leur absence constitue une source de biais pour les résultats obtenus.

	Afrique		Europe		Afrique + Europe	
	Effectif	Pourcent.	Effectif	Pourcent.	Effectif	Pourcent.
<b>Hommes</b>	34	33,3 %	6	5,9 %	40	39,2 %
<b>Femmes</b>	14	13,7 %	48	47,1 %	62	60,8 %
<b>H + F</b>	48	47 %	54	53 %	102	100 %

**Tableau 5** : Composition de l'échantillon des répondants par genre et origine ethnique

Précisons que, parmi les Africains, figuraient seulement quatre apprenants d'origine 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<sup>105</sup>.

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

Sur les 102 étudiants qui ont répondu à 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 « mixtes » au regard de la culture et du genre des apprenants.

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

Concernant les enseignants, la majorité d'entre eux était Européens. 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.

Afin d'éviter que les réponses soient induites ou influencées par la conscience que le genre ou l'identité culturelle des étudiants allait être prise en compte dans le traitement des réponses, ces données ont été demandées en toute fin de questionnaire avec le n° INE (sans aucune autre information sur leur identité).

Les données obtenues ont été analysées avec le logiciel de traitement de données statistiques SAS (Statistical Analysis System).

L'ensemble de ces précautions prises, il faut cependant considérer les biais possibles suivants :

- Nous avons cherché à croiser respectivement les variables Sexe et Culture avec les réponses données par les étudiants. Or, il s'avère que l'effectif des

<sup>105</sup> Précaution prise en référence aux éléments cités dans le point 3.3.3.1.

hommes Européens 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. Une des conséquences est que les européens ne sont représentés principalement que par des femmes, ce qui a pu fausser certains résultats.

- 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 expériences des étudiants sont très diverses selon les UE choisies, leur expérience de la collaboration en ligne peut être ténue.
- 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 commentaires et réserves méthodologiques exprimées, nous allons maintenant présenter les résultats auxquels nous sommes parvenus.

### 5.3. Synthèse des principaux résultats

#### 5.3.1. Les sources de motivation des étudiants pour suivre la formation

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 est caractérisé pour les Africains par la **recherche d'une reconnaissance internationale** : 50% contre 12% pour les Européens. 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 Européens ; Khi2 :  $p = 0.0074$ ).

A l'opposé, le choix des Européens 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 Européens contre 34% pour les Africains ; khi2 :  $p = 0.0089$ ).

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

### 5.3.2. Les acteurs de la formation et leurs relations

Certains étudiants estiment que **leurs rapports avec les enseignants** sont plus proches (39% des Africains contre 20% des Européens) et plus fréquents (36% des Africains contre 30% des Européens) sur Moodle que dans leurs expériences d'apprentissage en présentiel. La différence entre Africains et Européens 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 75%) ; **le sentiment de distance** étant significativement plus marqué par rapport au présentiel chez les Africains que chez les Européens (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 Européens, pensent garder contact avec un effectif compris entre trois et cinq d'entre eux (khi2 :  $p=0.0046$ ).

### 5.3.3. Les aspects liés au travail en groupe

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.

### 5.3.3.1. Les difficultés perçues dans l'apprentissage en groupe

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 retenu ici que ceux qui nous semblaient les plus significatifs au regard de la variable « culture ». On peut par exemple signaler que 28% des étudiants Européens se plaignent de la **présence d'une dimension coopérative<sup>106</sup> trop importante dans le travail des groupes**, ce qui génère des problèmes de cohérence interne au niveau du résultat final, mais aussi une grande interdépendance au sein du collectif d'apprentissage. 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'Européens (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.

---

<sup>106</sup> Le terme « coopération » est pris ici au sens d'une division ( $\neq$  mutualisation) des tâches pour parvenir à un objectif commun.

### 5.3.3.2. Les bénéfices perçus dans 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 Européens (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 Européens (khi2 :  $p=0.0191$ ).

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

### 5.3.3.3. Contraintes de la collaboration perçues 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 Européens (test exact de Fisher :  $p=5.8 \times 10^{-05}$ ).

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 Européens, opinion partagée par seulement 7% des Africains (test exact de Fischer :  $p=9.965 \times 10^{-04}$ )

### 5.3.4. 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 Européens.

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 Européens (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 Européens (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 Européens, 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 – plus importantes – 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.

Par ailleurs, il est aussi envisageable que les Africains, déjà heureux d'avoir à disposition une formation dont la certification peut constituer un sésame intéressant sur leur marché du travail, soient moins exigeants, parce que moins consuméristes, que les Occidentaux.

Pour finir, soulignons encore que la **différence culturelle** peut elle-même être considérée comme un handicap. 20% des Européens, 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**.

### 5.3.5. Comparaison hommes femmes chez les Africains

La comparaison entre hommes et femmes africains était possible car l'effectif des répondants était proportionnel à celui présent au sein de la formation.

Il a été observé qu'il n'existait que quatre différences significatives entre hommes et femmes africains à ceci près que ces dernières semblent moins satisfaites de la formation, tant par le travail qu'elle induit que par la quantité de travail qu'elle génère (voir tableau ci-dessous).

	<b>Femmes A</b>	<b>Hommes A</b>	<b>TE Fischer</b>
Les situations interculturelles sont riches	57%	94%	p=0.0054
A vécu la situation d'apprentissage collaboratif comme un avantage	57%	80%	P=0.0480
L'apprentissage en ligne leur a permis de développer des capacités métacognitives	21%	55%	p=0.0368
Ont trouvé le programme de cours trop chargé	38%	10%	P=0.0375

**Tableau 6** : Différences significatives entre hommes africains et femmes africaines

A partir des mêmes données, l'étude comparative entre hommes africains et femmes occidentales met en évidence seize différences significatives ; soit quatre fois plus que dans cette configuration. A l'appui de ces résultats, il serait intéressant de faire l'état des différences au niveau du genre sur l'ensemble de la formation, cela permettrait de faire le constat que l'étude comparative au niveau de la culture n'était pas influencée par la présence d'un effectif important de femmes occidentales.

### **5.3.6. Comparaison hommes femmes sur l'ensemble de la formation**

Comme nous l'avons précisé au début de cette présentation, il était difficile d'établir un comparatif à partir du croisement entre les variables genre et culture, il restait cependant possible de faire une comparaison hommes/femmes sur l'ensemble de la formation ;

	Femmes	hommes	TE Fischer
La collaboration sur Moodle plus difficile qu'en présentiel	68%	41%	p=0.0054
Une des difficultés en collaboration à distance est qu'un pair impose sa manière de faire	14%	3%	P=0.0480
Les situations interculturelles en formation génèrent des problèmes d'organisation	21%	5%	p=0.0368
L'expérience a apporté le sentiment d'être plus performant dans le travail de groupe	17%	38%	P=0.0375

**Tableau 7** : Différences significatives entre l'ensemble des hommes et femmes

Sur 48 étudiants (35 femmes et 13 hommes) qui ont vécu la **tentation d'abandon**, seules 11% des femmes estiment que **le soutien de leurs pairs leur a permis de persévérer** contre 38% des hommes (Khi2 : p=0.00330).

27% des femmes pensent que cette **expérience d'apprentissage en ligne leur a permis de développer leurs capacités métacognitives** contre 51% d'hommes (Khi2 : p=0.0131).

14% des femmes ont **rencontré des problèmes d'ordre technique** contre 50% des hommes (Khi2 : p=0.0101).

Ces résultats, associés à ceux du point 5.4.7., tendent à montrer que, globalement, la différence entre apprenants, selon la variable culture, serait plus significative que celle qui prendrait en compte le genre ; à cette réserve près que le test manque de puissance, du fait du très faible effectif (relatif) des hommes occidentaux ; les résultats semblent très influencés par l'importance de l'effectif des femmes occidentales.

Il faut à présent aborder la signification que peuvent révéler les disparités de perceptions constatées dans les résultats de l'enquête quantitative.

## 5.4. Exploitation des résultats

Hors des quelques éléments d'interprétation qui figurent avec les résultats, on peut d'ores et déjà affirmer qu'il existe bien de nombreuses différences significatives liées au moins à l'implantation continentale des étudiants sondés ; plus significatives que celles liées au genre des apprenants. Ce sont ces différences que nous allons chercher ici à

interpréter en reprenant les variables dépendantes choisies pour l'enquête comme autant d'interfaces possibles entre le dispositif de formation d'une part et les dispositions respectives des apprenants d'autre part.

#### 5.4.1. Aspects liés au facteur technologique

Les réponses de l'enquête confirment, mais moins nettement que ce qu'on pouvait supposer initialement, que les problèmes de connexion à Internet constituent une réelle difficulté pour les étudiants africains dans le suivi de la formation, ceux liés à l'utilisation des TIC. Ce résultat en demi-teinte peut s'interpréter de deux manières, non exclusives l'une de l'autre : les étudiants qui ont répondu sont ceux qui n'ont pas abandonné au cours de l'année de formation, peut-être parce que ce sont eux qui ont rencontré le moins de problèmes de connexion.

Par ailleurs, l'attribution de causes techniques pour expliquer une situation d'échec et éluder ainsi des difficultés d'un autre ordre sont également imaginables. En effet, citant différents auteurs<sup>107</sup>, Graham et Hudley (2005) expliquent qu'attribuer l'échec à des causes externes peut constituer un mécanisme de protection important qu'utilisent les membres de groupes stigmatisés pour protéger leur estime de soi en dépit du traitement des autres, perçu comme méprisant. Cela pourrait signifier que des difficultés d'un autre ordre sont envisageables dans le cadre du travail de groupe, sans que celles-ci soient très perceptibles à travers les traces laissées sur la plateforme.

Ces différents aspects seront développés dans la partie sur le travail en groupe.

Concernant les prérequis nécessaires aux étudiants dans la maîtrise des TIC pour profiter pleinement de la formation, l'enquête donne les informations suivantes :

	Femmes africaines	Femmes occidentales	Hommes africains	Hommes occidentaux
La maîtrise des TIC était une cause d'appréhension avant de début de la formation	42%	30%	35%	0%
Pense qu'il/elle aurait pu être dispensé(e), ou presque, de l'UE informatique (C2i)	91%	71%	80%	100%

**Tableau 8** : Estimation par les étudiants des prérequis nécessaires dans la maîtrise des TIC pour profiter pleinement de la formation

<sup>107</sup> Crocker & Major (1989), Ruggiero & Taylor (1995) et Major & al. (2002)

On peut observer que, si les femmes occidentales étaient celles pour qui les TIC constituaient le moins un facteur d'appréhension avant la formation<sup>108</sup>, elles sont également les moins nombreuses à penser qu'elles auraient pu être dispensées, ou presque, de l'UE d'informatique.

Globalement, au regard de leurs continents d'appartenance respectifs, les femmes semblent moins en confiance que les hommes sur leur compétences à utiliser les TIC, observation qui va dans le sens des éléments de la littérature évoqués au point 3.4.1..

Globalement, malgré un jugement global mitigé de la plateforme Moodle comme outil de collaboration, on peut faire le constat que la maîtrise des TIC n'a pas constitué un obstacle à l'apprentissage pour la grande majorité des étudiants de la formation, et ce, quelque soit leur genre et leur culture. En rentrant davantage dans le détail des résultats de l'enquête, on constate également que ce sont les étudiants les plus âgés (plus de 40 ans), toutes origines confondues, qui manifestaient le plus d'appréhension et de besoins de formation quand a été abordée la question des TIC.

#### **5.4.2. Le facteur « enseignant »**

C'est un facteur dont tous les entretiens et l'enquête révèlent la grande importance dans un contexte d'apprentissage en ligne et à distance ; il est incontournable.

Quelque soit la culture d'origine, c'est souvent le manque d'investissement et de réactivité de certains enseignants<sup>109</sup> ou/et, dans une moindre mesure, la perception d'une exigence trop importante de leur part qui a pu provoquer un certain découragement ; les étudiants leur reprochent de ne pas tenir compte des difficultés techniques et personnelles rencontrées au cours de la formation. A l'opposé, lorsque l'enseignant se montre proche et compréhensif vis-à-vis des étudiants, tous relèvent le profit d'une meilleure proximité que dans un contexte présentiel ; l'impact consiste alors en une motivation et des performances plus importantes. Si aucune différence significative relative au facteur « enseignant » n'a été mise en évidence au niveau du genre, les Européens sont significativement plus affectés que les Africains par le manque de réactivité des formateurs. Ce constat fera l'objet d'une attention particulière dans l'enquête qualitative à suivre.

Les chiffres obtenus dans l'enquête quantitative expriment en effet mal l'inévitable diversité de situations rencontrées et il est difficile d'en tirer des conclusions fiables, cela

---

<sup>108</sup> L'échantillon d'hommes occidentaux n'est pas assez important pour tirer des informations fiables les concernant.

<sup>109</sup> Ce dernier facteur semble beaucoup mieux supporté par les Africains que par les Occidentaux ; cela est cohérent avec les attentes supérieures que ceux-ci manifestent vis-à-vis de la formation (acquisition de compétences...), mais aussi, peut-être, avec leurs expériences scolaires et estudiantine (ce dernier aspect sera présenté au point 7.1.2.).

même si les recherches présentées au point 3.2.4.3. corroborent largement l'importance de l'empathie et de la réactivité du tuteur envers les apprenants qu'il doit accompagner. Ce constat ouvre la piste encore peu explorée des aspects économiques de la formation en ligne. Les enseignants qui sont dynamiques et réactifs dans leurs pratiques en ligne concèdent volontiers travailler pour un salaire horaire très éloigné des standards auxquels ils sont habitués pour de l'enseignement en présentiel ; leur investissement repose alors beaucoup sur leur enthousiasme et le respect de leurs étudiants.

### **5.4.3. Le travail en groupe**

Plusieurs interprétations peuvent être formulées au vu des résultats de l'enquête sur le travail en groupe.

Par rapport aux difficultés d'ordre technique, il faut d'abord envisager les conséquences directes d'une telle situation sur le travail de groupe (déconnexions sauvages lors des échanges synchrones, faible réactivité dans les espaces d'échanges, etc.). Or, dans le cadre de la construction d'une situation d'apprentissage en groupe, les apprenants sont souvent amenés à organiser leur plan de travail en mode synchrone. Comme nous l'avons vu précédemment, si les conditions d'accès à Internet sont difficiles, l'exercice peut être périlleux pour respecter des délais et des engagements pris. Les apprenants qui vivent ces conditions difficiles expriment leur impuissance et culpabilisent de ne pas pouvoir respecter les rendez-vous.

En accord avec le constat de Dejean-Thircuir (2008), cité dans le point 3.2.2., même la communication asynchrone peut induire un sentiment subjectif de communication en temps réel si les échanges sont très rapprochés dans le temps ; c'est alors dans la réalisation même du travail de groupe que les victimes de problèmes techniques sont pénalisées.

En lien avec ce qui a déjà été écrit sur le sujet dans la revue de littérature, toute la question est ici de savoir comment cette situation est vécue ou acceptée par les uns et les autres, et notamment quel est le risque qu'une perception erronée des difficultés présentées les apprenants africains soit érigée par leurs pairs européens en stigmates culturelles (Goffman, 1975), voire en une perception défavorable de leur niveau de compétence.

Cela constitue sans nul doute une des difficultés du travail collaboratif car les processus de stigmatisation engendrent un climat de défiance. Or, comme cela a déjà précisé, le travail de collaboration ne peut se concevoir que dans un climat de confiance. Dans un article assez éclairant sur cette notion de confiance, Quéré (2001), se réfère à Simmel, atteste que ce dernier, précurseur dans l'étude de la confiance, a souligné le

rôle important de celle-ci comme mécanisme d'intégration sociale. Si on admet que la collaboration est basée sur une co-réflexion, une co-décision, une co-production, une co-conception... donc sur un co-apprentissage, tout facteur entravant cette procédure ne peut être qu'interprété comme une rupture d'engagement. Et cette rupture d'engagement est forcément ressentie comme une trahison conduisant inéluctablement à un manque de confiance. En effet, tout se passe comme si les apprenants concernés vivaient en permanence dans ce cas de figure que décrit Quéré (2001) quand il mentionne que « la confiance engage non seulement la personne qui l'accorde, mais aussi celle qui en bénéficie : celui qui donne sa confiance, sur la base d'un jugement de fiabilité et de loyauté, attend que son engagement ne soit pas déçu ; et celui qui bénéficie de la confiance est « presque engagé par un jugement porté sur lui par avance » qu'il ne doit pas décevoir - il se sent moralement tenu d'honorer la confiance qui lui est faite... ». On peut alors comprendre, sans les justifier, l'émergence de sentiments de suspicion et de culpabilité qui sont finalement le produit de conditions technologiques inégales entre apprenants.

L'environnement technologique constitue donc dans ce contexte un élément indissociable de la culture. A ce titre, il a une place capitale dans la compréhension des processus de construction à distance des connaissances.

Les Africains expriment davantage que leurs pairs européens avoir tiré divers profits des travaux de groupes<sup>110</sup> ; ceci alors même que les difficultés inhérentes au travail de groupe sont susceptibles de compromettre l'obtention de ce qu'ils sont prioritairement venus chercher : le diplôme.

De manière générale, un certain nombre d'indicateurs montrent que les Africains sont plus tournés vers la recherche de relations sociales que les Européens<sup>111</sup> ; les résultats permettent même de dire que la dimension sociale de cette formation multiculturelle est pertinente à de nombreux égards et constitue même un vrai besoin pour une majorité d'étudiants africains. Mais dans quelles conditions ?

Malgré les résultats obtenus avec cette enquête, la littérature sur le sujet incite à la plus grande prudence sur l'établissement d'une orientation indépendante ou interdépendante des étudiants selon leur continent d'appartenance (voir 3.3.3.2.). Non pas que des étudiants soient portés vers la collaboration et d'autres non, mais il semble que dans ce contexte d'étude, chercher à développer un sentiment d'appartenance au sein des groupes d'apprentissage collaboratifs, ainsi qu'une qualité et un investissement optimal des étudiants, passe par une formation préalable au respect des particularités de chacun. Chiu et Hong (2005) évoquent la nécessaire adoption d'un état d'esprit d'ouverture à

---

<sup>110</sup> En tant que moyen susceptible de favoriser la persévérance et la réussite notamment

<sup>111</sup> L'obligation de collaborer et la dépendance entre les membres d'un groupe pour atteindre les objectifs fixés dérangent beaucoup moins les étudiants africains que les étudiants occidentaux.

d'autres constructions culturelles que la sienne comme condition nécessaire à la production d'interactions culturelles fécondes. Cependant, ils citent Richter & Kruglanski (2004)<sup>112</sup> pour préciser que lorsque les étudiants sont surchargés cognitivement ou pressés par le temps – ce dont témoigne une majorité d'étudiants dans cette étude – les contacts interculturels peuvent augmenter leur culturocentrisme ou la tendance à se reposer sur leur patrimoine culturel afin de guider leurs perceptions ou leurs conduites. Forts des éléments recueillis dans notre enquête et dans la littérature (voir 3.3.3.), il est probable qu'une sensibilisation des étudiants à l'altérité dans un contexte multiculturel pourrait permettre d'améliorer les conditions de travail collaboratif au sein de la formation, tout en créant les conditions d'un réel enrichissement mutuel. Finalement, on peut émettre l'hypothèse que c'est plus pour lutter contre l'isolement<sup>113</sup>, principal facteur d'abandon dans l'enseignement en ligne, que les étudiants africains recherchent et apprécient particulièrement les contacts amicaux et de travail avec leurs pairs<sup>114</sup> ; les difficultés qu'ils rencontrent dans ces pratiques montreraient à quel point leur motivation est grande pour cette dimension de la formation. Les étudiants occidentaux chercheraient plus à combattre l'isolement en cherchant une proximité relationnelle avec l'enseignant. Ces derniers points seront davantage approfondis dans le cadre de l'étude qualitative à venir.

#### **5.4.4. Les sources de motivation extérieures aux aspects collaboratifs**

Le fait que 7 étudiants sur 10, toutes cultures confondues, estiment que le principal profit de cette formation réside dans le développement de leurs capacités d'autonomie est significatif du degré d'exigence de la formation en la matière et, par conséquent, de la motivation nécessaire pour ne pas céder à la tentation de l'abandon.

Au delà des sources de motivation classiques indiquées le plus souvent pour justifier le choix d'un apprentissage à distance (Glikman, 2002), on peut noter que pour les

---

<sup>112</sup> Richter, L., & Kruglanski, A.W. (2004). Motivated closed mindedness and the emergence of culture. In M. Schaller & C.R. Crandall (Eds.), *The psychological foundations of culture* (pp. 101-122). Mahway, NJ: Erlbaum.

<sup>113</sup> Malheureusement, cette question de l'isolement n'a pas été posée explicitement aux apprenants dans le questionnaire d'enquête.

<sup>114</sup> Les Africains sont cinq fois moins nombreux que leurs pairs occidentaux à percevoir la différence culturelle comme un handicap pour la compréhension mutuelle, ils trouvent également les relations entre pairs trop distantes à leur goût et souhaiteraient, bien plus que les Occidentaux, entretenir des relations post-formation avec leurs partenaires d'apprentissage. Une étudiante française témoigne que, sur un sujet donné, elle avait le sentiment « de ne pas parler la même langue » avec son collègue africain. Ceci dit, certains avouent qu'ils peuvent parfois rencontrer ce type de problème entre étudiants d'une même culture.

apprenants ressortissants d'Afrique, les principales sources de motivation sont non seulement de se former dans des domaines de savoirs peu accessibles chez eux, mais surtout d'obtenir une reconnaissance internationale symbolisée par l'obtention d'un diplôme. Alors qu'en contraste, les Européens s'affirment essentiellement mus par le souci d'acquérir des compétences professionnelles.

Le décalage constaté du contenu de certains cours au regard de la culture des Africains a-t-il pu avoir une incidence sur ces résultats ? Leur désintérêt beaucoup plus marqué que leurs pairs occidentaux pour les contenus proposés également ?

Quoi qu'il en soit, ce constat ne peut qu'affecter, d'un côté la motivation extrinsèque des Européens, et d'un autre côté, de manière plus préoccupante, la motivation intrinsèque des Africains. Des réglages au niveau de la constitution des cours peuvent permettre d'envisager sur ce plan une évolution favorable.

Par ailleurs, on pourrait penser que la différence hautement significative au niveau de la source de motivation initiale entre Africains et Occidentaux (extrinsèque vs intrinsèque) pourrait constituer l'origine d'une source de conflits très visibles entre apprenants. Seuls quelques rares indices pourraient confirmer cette hypothèse<sup>115</sup>. Il est vrai qu'être mu par une forte motivation extrinsèque n'est pas incompatible avec une motivation intrinsèque... même si les résultats de l'enquête montrent que ce sont plus de 40% des étudiants africains qui semblent indifférents à ce que la formation peut leur apporter en termes de compétences pour leurs pratiques professionnelles.

Observons que dans les champs d'expression libre consacrés à la question de la motivation, les raisons le plus souvent évoquées d'une évolution de la motivation en cours de formation trouvent principalement leurs sources dans la qualité des cours, l'ambiance dans les groupes de travail (source de motivation d'ordre socio-affectif) et la relation à l'enseignant.

Les résultats obtenus montrent ainsi clairement que les contenus des cours proposés, la prise en compte des difficultés techniques des apprenants, la scénarisation de l'apprentissage et l'attitude des enseignants sont des facteurs fondamentaux pour assurer le succès d'une formation en ligne.

## **5.5. Conclusion et reformulation de la problématique et des hypothèses**

L'enquête quantitative permet de donner un certain nombre de réponses aux hypothèses de travail de cette recherche ; par ailleurs, elles questionnent toutes l'articulation du

---

<sup>115</sup> Trois étudiantes occidentales semblent reprocher à certains de leurs pairs africains de ne s'intéresser qu'à la note. Cela induirait des déséquilibres dans le travail fourni en mode collaboratif si l'enseignant ne contrôle pas la pertinence des contributions des différents membres du groupe au travail commun.

dispositif de formation avec les dispositions des apprenants<sup>116</sup>, et cela en lien avec le principe général mis en avant par Bandura (2003) « selon lequel les efforts pour améliorer les réalisations et le bien-être humains doivent être adaptés aux valeurs et caractéristiques des individus, que celles-ci soient façonnées par les influences culturelles dominantes ou par des influences divergentes au sein d'une culture donnée ».

La dimension technologique se révèle tout d'abord sous deux facettes : le rapport des individus à la technologie logicielle et les difficultés d'ordre technique ; le second étant susceptible d'avoir des incidences sur le premier.

Dans les deux cas, même si, pour les étudiants sondés<sup>117</sup>, la maîtrise des TIC n'a pas semblé constituer un obstacle incontournable à l'apprentissage, les Africains s'affirment, par rapport à cette facette du dispositif, significativement plus en difficulté que les Occidentaux. Peu de différences sont constatées à ce niveau par rapport au genre, si ce n'est une appréhension supérieure de l'usage de l'outil chez les femmes en début de formation. Ces constats vont dans le même sens que les conclusions de la revue de littérature et confirment l'adéquation inférieure de l'interface technologique du dispositif avec les moyens techniques dont dispose une catégorie d'apprenants, voire avec leurs dispositions personnelles<sup>118</sup>.

On ne peut pas considérer les aspects d'ordre technique sans aborder les questions liées à la scénarisation pédagogique de l'apprentissage en groupe, tant l'usage des outils par les apprenants lui est lié<sup>119</sup>.

Or, dans l'apprentissage collaboratif, les pairs constituent une part non négligeable du dispositif d'apprentissage. C'est une part « mouvante », flexible, par rapport à laquelle les individus sont constamment amenés à se situer, et ce, privés des indices qui leur permettent, en face à face, d'inférer plus aisément les sentiments et les intentions de leurs partenaires. C'est un contexte où les facteurs personnels des étudiants en présence, mais aussi leurs comportements respectifs, sont en mesure d'influer, et de façon imprévisible, sur le dispositif, donc sur l'environnement d'apprentissage.

Le climat d'incertitude, voire de défiance qui est susceptible d'en découler, et particulièrement dans le contexte étudié<sup>120</sup>, n'est pas favorable à la réduction de la

---

<sup>116</sup> Aspect déjà mis en avant par la revue de littérature

<sup>117</sup> Au moment de l'enquête, ceux pour qui le rapport à la technologie constituait un obstacle n'étaient peut-être plus en course au sein de la formation ; leur avis n'ayant pu être pris en compte.

<sup>118</sup> Dispositions au sens où cela a été présenté dans les conclusions du point 3, mais sans être en mesure d'en détailler la part de chaque composante : cognitive, affective ou conative.

<sup>119</sup> Par exemple, une scénarisation qui met en œuvre des outils de communication en mode synchrone, principalement à des moments clé du déroulement de l'Unité d'Enseignement, mettra en péril l'implication de ceux qui présentent d'importantes difficultés de connexion.

<sup>120</sup> Voir la conclusion de la revue de littérature

distance transactionnelle<sup>121</sup> entre apprenants. Cette condition est pourtant nécessaire à la qualité du climat social au sein du groupe d'apprentissage<sup>122</sup>, ainsi qu'au développement d'un sentiment d'appartenance et de communauté dont l'importance a déjà été évoquée.

Or le sentiment de distance avec les pairs est perçu avec moins d'acuité par les Occidentaux que par les Africains. Étayé par d'autres résultats de l'enquête, ce constat exprime sans doute les attentes supérieures de ces derniers vis-à-vis de cette facette de leur environnement d'apprentissage. Cette quête insatisfaite de relations sociales entre apprenants peut trouver sa source dans le comportement peu ouvert de certains de leurs pairs à leur égard, mais aussi dans la nature du média par lequel les communications transitent, média qui pourrait être perçu comme moins adapté à leur culture relationnelle qu'à celle des Occidentaux, ainsi que cela a été déjà été évoqué dans le point 3.

En cohérence avec ce qui vient d'être dit, les Africains expriment davantage que leurs partenaires européens les profits cognitifs et motivationnels qu'ils perçoivent tirer des travaux de groupe, alors que leurs pairs occidentaux semblent plus en recherche de relations avec les enseignants<sup>123</sup>.

C'est peut-être cette motivation tirée des situations d'apprentissage en groupe, associée à celle issue de la perspective d'obtenir un diplôme reconnu, qui permet aux Africains de compenser une faible motivation intrinsèque vis-à-vis de l'acquisition de contenus de formation qu'ils estiment en décalage avec leur culture ; le tableau motivationnel étant contraire chez les étudiants occidentaux.

Au vu de l'ensemble de ces résultats, il est possible de confirmer l'hypothèse que l'environnement socioculturel induit bien des différences d'attitude significatives entre Africains et Européens ; que ce soit en rapport avec leurs sources de motivation respectives, leur propension à travailler en groupe et l'utilisation de la technologie qui constitue le support de la formation ; on constate beaucoup moins de différences si on prend le genre en considération.

Cela dit, il faut préciser ici qu'il est impossible de parler d'une « culture africaine » monolithique. Il faut rappeler que les multiples ethnies ou populations d'un si grand continent présentent inévitablement de multiples représentations, coutumes et habitudes de vie différentes. La littérature sur le sujet semble présenter davantage de chances d'observer un degré plus élevé d'uniformité culturelle du côté des pays asiatiques et du

---

<sup>121</sup> Distance transactionnelle : espace psychologique et de communications entre les apprenants, entre les enseignants et l'apprenant, dans une situation éducationnelle. Moore (1993), *op. cit.* Ce concept sera davantage développé dans le point suivant.

<sup>122</sup> Climat social dont l'importance a été mise en évidence dans un tel contexte par la méta-analyse menée par Oren et al. (2002), *op. cit.*

<sup>123</sup> On ici peut faire observer que les enseignants, qui représentent le savoir, sont presque tous de la même culture que la leur au sein de la formation EPSSEL.

monde occidental ; d'où peut-être le peu de données concernant le continent africain à propos de ce sujet particulier.

Il faut cependant souligner qu'autant de différences entre les deux continents relève nécessairement de facteurs particuliers, communs aux Africains d'une part, et communs aux Européens d'autre part ; les résultats obtenus nous font supposer qu'elles trouvent leur origine dans l'environnement socioculturel et sociotechnique des apprenants dont on peut, à l'instar de Bandura, supposer l'importance de la prise en compte à tous les niveaux de la formation : de la conception des cours – contenus et scénarisation – à l'accompagnement des apprenants.

Les résultats de cette enquête amènent également à pointer plusieurs paradoxes :

- d'un côté, les étudiants africains semblent manifester une propension pour le travail de groupe alors même que celui-ci peut constituer un handicap pour leur réussite.
- d'un autre côté, les étudiants occidentaux semblent moins intéressés par l'apprentissage collaboratif alors qu'ils ne rencontrent aucun problème d'ordre matériel qui pourrait les entraver dans cette pratique.

Pour le dispositif donné de notre étude, il serait intéressant de chercher ce qui, dans les dispositions des apprenants peut mener à ce paradoxe.

En effet, si l'articulation entre dispositif de formation et dispositions des apprenants ne se fait pas dans le sens de ce qui aurait pu être envisagé au départ, ce constat pourrait corroborer une des conclusions rédigées par Carré (2009) in Lameul et al. dans leur ouvrage collectif, à savoir que « le dispositif ne représente que l'un des éléments de ce qu'on pourrait appeler la variance d'apprentissage, laquelle se construit avant tout à partir des logiques et des dynamiques singulières de chaque apprenant ».

L'enquête qualitative présentée dans le point suivant devra ainsi permettre de confirmer et préciser certains points de l'enquête quantitative autour des hypothèses de travail ainsi reformulées :

L'hypothèse 1 peut être reformulée à travers deux sous-hypothèses :

- pour une majorité d'Africains, et principalement les hommes, comparé au travail individuel, le travail de groupe constitue un plus important sur les plans affectif (→ lutte contre l'isolement) et cognitif. Aussi, malgré les problèmes d'ordre sociotechnique, il constitue un facilitateur, voire un catalyseur d'apprenance.
- pour une majorité d'européens, comparé au travail individuel, le travail de groupe en contexte multiculturel ne constitue pas un plus affectif ou cognitif. Aussi,

malgré les facilités matérielles dont ils disposent pour collaborer, cette pratique n'est pas facilitatrice d'apprenance<sup>124</sup>.

L'hypothèse 2 reste en l'état : les différences d'attitude et de comportement entre apprenants de cultures différentes peuvent générer entre eux des incompréhensions et des conflits susceptibles d'affecter leur agentivité en situation d'apprentissage collaboratif.

A ce niveau, l'enquête quantitative a déjà mis en avant que les difficultés rencontrées entre Européennes et Africains pouvaient liées à leurs différences en terme d'environnement socioculturel et sociotechnique ainsi qu'en terme de sources de motivation (→ problèmes liés aux représentations et à la confiance).

---

<sup>124</sup> Du fait du très faible effectif (relatif) d'hommes occidentaux, le test a manqué de puissance et il semble difficile de tirer des conclusions valides d'une distinction au niveau de la variable du genre parmi les étudiants occidentaux.

## 6. Enquête qualitative confirmatoire

### 6.1. Introduction

A l'issue de l'enquête quantitative, se pose donc la question du pourquoi de l'intérêt manifeste des Africains pour l'apprentissage collaboratif ; ceci alors même que cette modalité génère, pour des raisons principalement d'ordre technique, des difficultés de mise en œuvre plus importantes que pour leurs pairs occidentaux ; ces derniers manifestant, quant à eux, une propension plutôt réservée envers cette modalité d'apprentissage alors qu'ils ne subissent pas d'entraves matérielles et culturelles vis-à-vis de leur apprentissage. Quelles sont les raisons qui peuvent expliquer ces différences significatives de perception et de positionnement au sein d'un même dispositif ?

M'inscrivant dans la continuité des récents travaux publiés par les chercheurs de l'équipe « Apprenance - formations des adultes » du Cref (Paris Ouest Nanterre La Défense)<sup>125</sup> et continuant à me référer à la psychologie cognitive et particulièrement, comme certains d'entre eux, au modèle de la causalité triadique réciproque de Bandura, il s'agira pour moi d'analyser les variables dispositionnelles des apprenants d'un point de vue technico-pédagogique, et ce, dans un contexte où ceux-ci semblent exercer une influence non négligeable sur un dispositif d'apprentissage qu'il n'ont pourtant pas choisi<sup>126</sup>, et ce jusqu'à leurs collaborateurs d'apprentissage qui sont, très majoritairement, imposés par leurs enseignants.

Partant des dispositions personnelles des apprenants, je vais chercher, grâce à des entretiens semi-directifs, à faire apparaître comment ceux-ci perçoivent le dispositif d'apprentissage selon leurs cultures et leurs genres respectifs, quelle réalité chacun d'entre eux est susceptible d'associer à ce même environnement.

Dans une perspective de recherche du développement des conditions d'une écologie de l'apprenance (Carré, 2005), cette étape permettra, dans un second temps, de tenter de comprendre comment s'articule l'interaction réciproque entre les diverses dispositions des apprenants et l'ensemble des dimensions du dispositif d'apprentissage, entre facteurs personnels et environnementaux.

---

<sup>125</sup> Lameul, Jézégou, Trollat (sous la direction de) (2009). *Op. cit.*

<sup>126</sup> Je me situe en cela, tout naturellement, dans la perspective de Lameul (2009) qui, s'appuyant sur les définitions respectives de Linard et Jacquinot, positionne les acteurs dans un rôle actif au sein même du fonctionnement du dispositif (vs « une position déterministe et mécaniste qui laissent les acteurs à l'arrière plan, comme s'ils étaient agis par le dispositif au lieu d'en être les acteurs véritables »).

Carré (2009) in Lameul et al. présente le fonctionnement humain en termes « d'articulation des sphères cognitives, affective et conative (...). La conceptualisation du sujet social apprenant qui est développée s'inscrit dans une vision de l'individu comme être social, espace d'arbitrages des influences combinées des déterminations sociales biographiques et de sa propre agentivité (Bandura) ».

Dans la « zone d'attraction conceptuelle de l'attitude », et donc, dans ce contexte, de l'apprenance<sup>127</sup>, cette enquête qualitative va ainsi tenter de mettre à jour les dispositions particulières des apprenants africains et européens face à la collaboration en ligne dans le cadre de la formation EPSSEL.

J'aborderai ici la notion de « disposition » telle que définie au point 3.8. du point de vue de la sociologie et de la psychologie. De manière très éclairante, Lameul (2009) évoque également les études de cas de Lahire (2002) pour la présenter, non comme une réponse simple à un stimulus, mais comme une manière de voir, de sentir ou d'agir qui s'ajuste avec souplesse aux différentes situations rencontrées ; si toutefois elle n'est ni inhibée, ni mise en veille. Cette notion de « disposition » est ainsi particulièrement opérationnelle pour comprendre comment les étudiants abordent leur implication dans l'apprentissage collaboratif en ligne en contexte multiculturel, et, par là même, leur motivation ainsi que les modalités avec lesquelles ils sont susceptibles de s'engager et d'agir à l'égard de situations d'apprentissage inhérentes à ce type de dispositif.

Cela suppose, dans la logique de la démarche poursuivie jusqu'à présent, de mettre en œuvre un travail de recueil et d'interprétation des opinions des étudiants qui permette d'établir, le cas échéant, une corrélation entre les différents profils d'apprenants et les traits dispositionnels récurrents en relation avec le dispositif d'apprentissage tel qu'il leur a été proposé au sein de la formation EPSSEL.

Ce travail d'enquête sera axé sur les trois dimensions qui caractérisent à la fois l'apprenance et les dispositions des apprenants placés au sein d'un dispositif d'apprentissage donné : la dimension affective, la dimension cognitive et la dimension conative.

Partant du principe que les dispositions des apprenants s'articulent avec le dispositif d'apprentissage selon plusieurs interfaces possibles, deux questions peuvent être posées : l'apprentissage en groupe et à distance, imposé aux apprenants, est-il susceptible de favoriser ou au contraire d'affecter leurs dispositions à l'action d'apprendre ? Et si oui, quelles peuvent en être les causes ?

---

<sup>127</sup> Carré (2005) définit d'apprenance comme « un ensemble de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite »

Dans ce contexte, une série d'entretiens vise à obtenir auprès des apprenants des informations sur les trois composantes suivantes dont les descriptifs respectifs sont repris de Carré (2005) :

**Composante affective** : « il s'agit des dispositions à apprendre (ou à ne pas le faire) se construisant à partir des affects, des sentiments, des émotions ressenties au contact du savoir, de l'enseignant, du formateur »... je rajouterai ici au contact des pairs.

*Question associée : comment sera vécue l'idée d'apprendre en groupe : sera-t-elle une source de plaisirs, d'émotions, d'affects, de sentiments agréables ? Contribue-t-elle au « bonheur d'apprendre », au désir ou à la joie d'apprendre ?*

**Composante cognitive** : « il s'agit de l'ensemble des représentations, des prénotions, des conceptions, des évaluations et des jugements « froids », préalables à l'acte d'apprendre, qui vont régir pour partie nos perceptions et nos (in)compréhensions du contenu. Les connaissances préalables du savoir concerné seront ici d'une importance majeure pour la suite de l'apprentissage, comme l'ont démontré tant les études de didactique (Giordan, 1998) que de psychologie (Fenouillet, 2003) ».

*Question associée : les expériences préalables et représentations de l'acte d'apprendre en groupe vont-elles dans le sens d'un déploiement de modes efficaces de traitement de l'information (stratégies cognitives, métacognition...) et d'un apprentissage efficace ?*

**Composante conative** : « Les dimensions conatives de l'attitude concernent les dispositions à s'engager dans l'action et sont régies par des instances de « choix d'orientation des conduites ». Nous sommes ici dans une vision intégrative de la motivation et de la volition.

*Question associée : l'apprentissage en groupe pourrait constituer un facteur susceptible d'influer sur le choix de l'apprenant à s'engager ou non dans une formation qui l'intégrerait à nouveau comme modalité d'apprentissage.*

## 6.2. Protocole et modalités de questionnement et de traitement des données

Pour des raisons économiques et pratiques, le mode de d'entretien mis en œuvre a été le *chat* ; à ce stade de leurs études, les étudiants utilisent ce mode de communication de manière fluide ; l'interface technologique ne constitue pas pour eux, a priori, un obstacle à une expression libre et aisée.

L'échantillon désigné pour les entretiens a été composé de la manière suivante :

6 hommes africains

6 femmes africaines

4 hommes européens (le maximum possible au sein de cette formation, tous niveaux confondus)

6 femmes européennes

Les étudiants concernés sont pour moitié en L3, pour l'autre moitié en M1 ou M2. D'un âge compris entre 35 et 45 ans, ils sont arrivés en fin de formation sans abandonner et ont vécu au cours de la dernière année universitaire, au moins lors d'une UE, des conditions d'apprentissage en groupe qui répondent à des critères établis par des auteurs reconnus pour leur expertise sur la question, et notamment :

- une scénarisation ainsi que des outils pour la collaboration appropriés,
- un comportement proactif / réactif d'enseignants qui prennent en compte les attentes de leurs étudiants tout au long de l'UE.

Ce dernier critère me paraissait primordial car les étudiants devaient être en mesure d'appuyer leur discours sur une expérience de collaboration en ligne susceptible d'avoir été vécue positivement. J'ai interrogé quelques étudiants n'ayant pas ce vécu ; leurs réponses vont unanimement dans le sens d'une déception sans nuances de ce mode d'apprentissage. Il n'était donc pas pertinent de les prendre en compte.

Les étudiants ciblés selon les critères ci-dessus ont été contactés par courriel et via la messagerie interne de la plateforme d'apprentissage.

J'ai choisi parmi les volontaires selon les critères suivants :

- diversité par rapport aux niveaux de la formation,
- diversité par rapport au continent d'appartenance,

puis au hasard.

A l'issue des entretiens, j'ai demandé à ces étudiants un certain nombre d'informations personnelles susceptibles de m'aider à interpréter les données qui seront à observer sur les différents graphes : activité professionnelle, emploi du temps fixe ou non, entraînant des déplacements ou non, nombre d'heures travaillées en moyenne par semaine, lieu(x) de connexion à Internet, qualité de la connexion, coût d'une année de formation en proportion du salaire annuel, situation maritale et nombre d'enfants, âge, niveau d'étude en entrant en formation, effectif moyen des classes fréquentées lors des cycles primaire et secondaire.

L'exposé introductif sur les objectifs de l'entretien était le suivant :

*« Afin de mieux comprendre et améliorer les dispositifs de formation au sein d'environnements numériques de travail à distance comme Moodle, je voudrais avoir votre témoignage sur vos expériences d'apprenant en groupe.*

*Bien entendu, vos réponses ne citeront personne nommément et cet entretien sera anonyme – il n'y a, bien sûr, pas de bonne ou de mauvaise réponse !- »*

Questions posées aux apprenants :

- 1. Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)*
- 2. Avec quel état d'esprit abordez-vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?*
- 3. Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il ou non en compte le fait qu'elle pratique ou non l'apprentissage collaboratif ?*
- 4. Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?*

## **6.3. Bilan des entretiens par chat**

### **6.3.1. Modalités et durées moyenne des entretiens**

Les rendez-vous, pris par email, ont été plus difficiles à honorer pour les étudiants africains que pour les étudiants occidentaux. Des problèmes personnels et techniques sont avancés pour justifier de la nécessité de recourir à de nouveaux rendez-vous.

La durée et le nombre de coupures survenues au cours des entretiens sont très différents selon le continent d'appartenance des étudiants.

	Durée effective <sup>128</sup> moyenne des entretiens	Nombre moyen de coupures au cours des entretiens
Femmes occidentales	62'	0,00
Hommes occidentaux	58'	0,25
Femmes africaines	67'	1,66
Hommes africains	78'	2,16

**Tableau 9** : Durée moyenne des entretiens et nombre moyen de coupures survenues au cours des entretiens de l'enquête qualitative.

L'intégralité des enregistrements de ces entretiens est disponible en Annexe 2.

### 6.3.2. Modalités de traitement des données textuelles recueillies

Afin d'établir une représentation la plus objective possible des liens entre les différentes catégories d'apprenants et les propos tenus par ces derniers tout au long des entretiens, il a été décidé d'établir des graphes d'analyse de données textuelles grâce à un logiciel dédié : le logiciel SPAD (Système Portable d'Analyse des Données.).

L'analyse de SPAD s'appuie sur les théories proposées par Benzécri. Chacun des  $m$  sujets d'un échantillon est caractérisé par  $n$  variables. L'échantillon des  $z$  sujets peut donc être représenté par un nuage de points dans un espace à  $n$  dimensions (une par variable). On parle alors d'hyperespace. Ce nuage en  $n$  dimensions ne pouvant pas être humainement visualisé, l'idée est de projeter ce nuage sur un plan. L'image projetée la plus intéressante (celle donnant la meilleure information sur la forme du nuage) correspond au plan dans lequel les points projetés sont les plus éloignés les uns des autres. D'un point de vue mathématique, cela revient à déterminer les deux axes pour lesquels les dérivées matricielles s'annulent. C'est un calcul impossible à réaliser à la main, rendu possible avec la puissance des ordinateurs actuels.

L'intérêt de cette approche, c'est que deux points proches sur le plan de projection correspondent (à une variation près sur les autres axes) à deux sujets ayant des profils semblables en fonction des variables retenues. Cela permet de mettre en évidence comment les sujets s'organisent les uns par rapport aux autres.

Dans le cadre d'une analyse statistique de données textuelles, chaque mot du vocabulaire utilisé par l'échantillon devient une variable dont les valeurs prises par les sujets sont les fréquences d'utilisation de ces mots par les sujets.

<sup>128</sup> La durée effective de l'entretien est mesurée entre l'affichage de l'exposé introductif et le dernier échange qui précède le début des salutations finales ; il comprend le temps passé entre les coupures éventuelles.

Deux sujets proches sur le plan projeté sont deux sujets qui utilisent le même vocabulaire et donc expriment les mêmes idées. Pour affiner l'étude et éviter les biais liés à des usages différents des mots, nous avons introduit dans le corpus des « balises » qui sont des mots particuliers correspondant à notions particulières : comportements, dispositions, perceptions, etc.

En bref, cet outil permet de repérer les termes, les principales idées, ou regroupements d'idées tenus davantage par une ou plusieurs catégories de sujets sondés<sup>129</sup> que par d'autres ; dans cette étude, les hommes africains (HA), les femmes africaines (FA), les hommes occidentaux (HO) et les femmes occidentales (FO).

Établir un graphe d'analyse de données textuelles à partir des seuls mots employés par les étudiants poserait problème pour deux raisons :

- les mots peuvent avoir un sens différent selon le contexte dans lequel ils sont employés,
- le choix (nécessaire) de certains mots par rapport à d'autres introduit une forme de subjectivité préjudiciable à l'interprétation ultérieure des données.

Complémentairement à un choix de mots prêtant peu à l'équivoque<sup>130</sup>, il a donc été nécessaire de créer des balises permettant de restituer le plus fidèlement possible les idées exprimées par les étudiants<sup>131</sup>. A partir de l'ensemble de leurs réponses, une double typologie a ainsi été constituée pour regrouper ces différentes balises :

Typologie 1 : généralités sur la formation, les avantages perçus de la collaboration, les problèmes liés à l'environnement des étudiants, problèmes interpersonnels, considérations personnelles vis-à-vis de problèmes inhérents aux pratiques collaboratives (extérieurs à la confrontation avec les équipiers), conditions évoquées pour que la collaboration soit un facteur de réussite.

Typologie 2 : Les différentes dimensions liées aux dispositions des apprenants : balises relatives à la composante affective, balises relatives à la composante cognitive, balises relatives de manière spécifique à la composante conative, balises ne relevant d'aucune de ces composantes.

---

<sup>129</sup> Les catégories de sujets concernés sont matérialisées par des balises actives sur le graphe

<sup>130</sup> Les mots ont été sélectionnés selon leur fréquence d'apparition et selon leur pertinence vis-à-vis de la problématique ; la lemmatisation n'a pas encore été effectuée, elle prévue dans une phase d'affinage de l'analyse.

<sup>131</sup> Par exemple, l'emploi des mots « technique » ou « connexion », relevés seuls, ne présentent pas une signification exploitable car il est difficile de savoir quel sens celui qui les a employés a voulu donner à la phrase qui comprenait ces mots. Il a donc été choisi d'utiliser une balise qui résumerait l'idée ou une des idées émergeant de la phrase. Reprenant l'exemple choisi ci-dessus, en plus des mots « technique » ou « connexion » saisis dans la base de données destinée à la construction du graphe, la balise « zzsocioec » a été introduite afin de permettre, à travers elle, une évocation explicite des problèmes liés aux réalités socio-économiques différentes vécues par l'étudiant qui a employé ces mots dans l'entretien par chat.

Remarque 1 : les balises relatives à la composante affective ou cognitive peuvent également relever, à des degrés divers, de la composante conative.

Remarque 2 : si le recours à 62 balises différentes exprime bien la diversité des points de vues exprimés en réponse aux quatre questions posées, il n'en est pas moins exempt d'une certaine subjectivité dans l'interprétation des écrits des étudiants ; en cas de doute, s'il était impossible de s'appuyer sur le reste de l'entretien pour confirmer ou infirmer mon interprétation de manière certaine, je me suis abstenu de transformer l'idée exprimée en balise – ceci n'est arrivé que deux fois.

**→ L'ensemble des balises, des graphes et des interprétations « techniques » de ces derniers sont disponibles au format A4 en Annexe 3.**

## **6.4. Présentation des résultats obtenus**

### **6.4.1. Graphe 1 : attentes des apprenants sur la formation**

Le graphe 1 exprime principalement en quoi la formation a répondu ou non aux attentes des étudiants, ainsi que les raisons qui justifient les réponses données.



On peut d'abord y observer que les propos tenus par les femmes occidentales et les hommes africains, en ce qui concerne leur degré de satisfaction vis-à-vis de la formation, sont moins cohérents entre eux que ceux exprimés par les femmes africaines et les hommes occidentaux<sup>132</sup>.

On voit également que chacune des quatre catégories d'étudiants tient un ensemble de propos qui lui est plus spécifique qu'aux autres. Cela tend à montrer, davantage qu'avec l'enquête quantitative, que les perceptions qu'ont les apprenants de la formation sont dépendantes non seulement de leur culture, mais aussi du genre auxquels ils appartiennent.

Dans cette perspective, on perçoit une opposition très nette entre les perceptions et préoccupations des hommes et femmes africains et celles des étudiantes occidentales ; les étudiants occidentaux se placent dans une position intermédiaire, mais plus proche de celle des Africains.

Au niveau des contenus, alors que les étudiants africains, et particulièrement les hommes, évoquent significativement plus que les autres les problèmes liés à leurs réalités socio-économiques particulières, déclarant cependant la formation plutôt conforme à leurs attentes, les étudiantes européennes n'évoquent jamais de difficultés d'ordre technique, mais présentent majoritairement un regard plus critique sur une formation qui n'a répondu que moyennement à leurs attentes. On constate le fort degré d'exigence spécifique aux étudiantes occidentales pour la qualité de l'organisation de la formation, des cours et des enseignants ; ces constats corroborent tout à fait ceux obtenus avec l'enquête quantitative.

Le graphe permet de mettre en avant des idées fortes exprimées davantage par une catégorie d'étudiants que par une autre :

Pour les hommes africains : « L'accès difficile à Internet et la documentation insuffisante sur les campus africains génère des problèmes d'implication chez les étudiants concernés ». L'emploi fréquent du mot « accès » corrobore la vive préoccupation liée aux problèmes techniques, préoccupation apparue très nettement à l'issue de l'enquête quantitative. Cet aspect peut être illustré par l'intervention très significative de HA3 : « (...) alors que nous avons des devoirs à faire en groupe de façon impérative par exemple, les problèmes d'accès à internet, les coupures de l'électricité,... sont des facteurs qui font que les Africains ne sont pas toujours en phase avec les autres et avec les exigences de la formation pour des questions d'ordre infrastructurel, à partir du moment où vous n'avez pas accès à certains matériels indispensables, vous êtes

---

<sup>132</sup> A la réserve près que les étudiants occidentaux ne sont que quatre (contre six pour chaque autre catégorie d'étudiants) ; ils comportent donc plus de chances de présenter une cohérence interne.

*automatiquement out ! Par exemple, je traîne un devoir de statistiques parce que le logiciel à utiliser n'est pas accessible dans ce centre d'accès à internet (ici c'est Linux) et dans les cybers, les postes ne permettent pas l'installation de logiciels ; et depuis, mon problème demeure car moi même, je n'ai pas encore un ordinateur! »*

Pour les moins consensuelles des étudiantes occidentales, le graphe permet de savoir que la formation a beaucoup moins bien répondu à leurs attentes qu'à celles des autres étudiants. Ceci est dû à des problèmes liés à l'organisation de la formation (pour laquelle elles suggèrent d'instituer des règles de fonctionnement), mais aussi à des difficultés liées à l'absence de réactivité et de proactivité de certains enseignants. Elles expriment également, plus que tous les autres, leur regret d'avoir suivi des cours de qualités inégales. Une expression forte de cette perception de la formation est à trouver chez FO2 : *« Certains cours sont très bien menés et d'autres ne sont que des coquilles vides. Il y a un monde par exemple entre la salle de Sylvie et celle de Mme Dubois<sup>133</sup> (pour ne citer qu'elle mais la liste est longue). La formation est très inégale. Je pense que certains profs ont du mal à comprendre les impératifs de la formation à distance. J'ai eu des expériences diverses durant ma scolarité (présentiel et à distance) et franchement cette formation aura été la pire sur bien des plans ».*

Pour les étudiants africains : Satisfaction d'avoir pu apprendre à son rythme, par ailleurs, des progrès en informatique ont succédé aux difficultés rencontrées en début de formation.

Pour les femmes africaines : elles se déclarent, plus que les autres, très satisfaites des enseignants et affirment que la formation correspond bien à leurs besoins d'amélioration de leurs compétences professionnelles telle FA5 : *« les cours de pédagogie reçus m'ont amenée à changer ma façon d'enseigner ; aujourd'hui, je suis très appréciée dans mon institution ».*

L'ensemble des étudiants a évoqué avoir rencontré des difficultés de natures diverses, un bémol devant être signalé pour les hommes occidentaux. Cependant, la formation a notablement moins répondu aux attentes des étudiantes occidentales qu'à celles de leurs pairs ; ces dernières relèvent beaucoup moins fréquemment les aspects positifs qu'elles ont pu rencontrer au cours de cette expérience d'apprentissage en ligne.

---

<sup>133</sup> Les noms ont été changés ; on remarquera l'emploi du prénom pour l'une des enseignantes et du nom de famille pour l'autre.

Parallèlement, les problèmes (réels) d'organisation de la formation et ceux liés à la grande passivité de certains enseignants sont notablement plus ignorés dans les propos tenus par les étudiants africains et les hommes occidentaux.

#### **6.4.2. Graphe 2 : perception par les apprenants de la collaboration en ligne**

Le graphe 2 exprime principalement le vécu et les perceptions des étudiants vis-à-vis de leurs pratiques d'apprentissage collaboratif (page suivante).



#### 6.4.2.1. Observations d'ordre général

On peut estimer que les propos tenus par les femmes occidentales et les hommes africains, en lien avec leur expérience de la collaboration en ligne, sont moins cohérents entre eux (variété d'opinion plus large) que ceux tenus par les hommes occidentaux, et surtout par les femmes africaines chez lesquelles on observe la plus grande cohérence interne.

On constate également que les ensembles constitués par les différentes catégories d'étudiants sont distincts les uns des autres. Il est même possible de les sectoriser sur le graphe selon leur genre et leur culture respectifs.

Chez les hommes africains les moins consensuels, on constate la présence de conflits subis dans lesquels émergent les résurgences d'un passé colonial ainsi qu'à nouveau des problèmes d'ordre technique et socioéconomique qui, eux, concernent l'ensemble des étudiants africains<sup>134</sup>.

Chez les femmes occidentales, les conflits provoqués par la situation de collaboration trouvent manifestement leur origine dans une grande exigence associée à une certaine forme d'intolérance. Celles-ci se fondent sur les idées qu'elles semblent se faire de la mise en œuvre d'un travail collaboratif<sup>135</sup>, voire de la pertinence de l'apprentissage collaboratif lui-même. Enfin, les problèmes interpersonnels sont beaucoup plus évoqués par les femmes occidentales et, dans une moindre mesure, les hommes africains que par les autres étudiants, mais de manières différentes.

Les hommes occidentaux évoquent davantage des problèmes qui sont plutôt susceptibles de concerner d'autres catégories d'étudiants que la leur :

- la nécessité de ne pas avoir trop d'UE à valider pour rester disponible : problème présenté par les africains qui seraient très nombreux à vouloir obtenir leur diplôme rapidement et « chargent leur barque » d'UE à suivre (et réussir) sur une année plutôt que deux,
- la nécessité de ne pas présenter de problèmes liés à la langue dans un contexte où l'écrit est omniprésent, ce qui peut engendrer certaines formes d'inhibition ; cette condition concerne surtout les Africains,
- la nécessité de ne pas présenter de résistances à l'innovation, tant technologique que pédagogique : cette remarque cible principalement les femmes et les Africains,
- la nécessité, pour travailler en groupe, d'accepter la différence.

---

<sup>134</sup> Voir plus loin le témoignage de HA1

<sup>135</sup> Notamment en terme d'exigences temporelles (respect des délais, des rendez-vous, etc.)

De fait, eux aussi perçoivent les difficultés inhérentes à la collaboration en ligne dans un tel contexte, mais ils les exposent de manière moins ouvertement critique, plus constructive, qu'une grande partie leurs collègues occidentales.

Du côté des femmes africaines, elles présentent avec force leur perception de l'intérêt que constitue la dimension solidaire du travail de groupe.

Idées plus consensuelles :

- Il faut une répartition des rôles préalable ainsi qu'une bonne organisation au sein du groupe pour que celui-ci fonctionne
- Certains perçoivent que d'autres qu'eux rencontrent des problèmes techniques ou autres qui les empêchent de bien collaborer
- Le travail collaboratif est intéressant et motivant si tout le monde s'implique dans le travail collectif
- Evocation de l'importance du suivi, des interventions et de la qualité des consignes des enseignants dans les travaux de groupes
- Evocation de l'importance de constituer des groupes à peu près homogènes (capacités cognitives, représentations du travail de groupe)

Je vais maintenant relever les aspects qui relèvent spécifiquement des difficultés et des avantages perçus de l'apprentissage collaboratif, mais aussi des dimensions permettant de cerner les dispositions des apprenants vis-à-vis de cet apprentissage.

#### **6.4.2.2. Les difficultés perçues de l'apprentissage collaboratif (graphe 2a)**

Plus significatifs que les autres au regard de cette question, seuls les cas des femmes occidentales et des hommes africains seront étudiés ci-dessous. Cela ne veut pas dire que les apprenants appartenant aux autres catégories ne perçoivent pas de difficultés à collaborer dans le cadre d'une formation à distance, mais ils les évoquent moins, voire beaucoup moins que les autres ; voire ils estiment rencontrer, au sein de la formation, pour diverses raisons, quelques difficultés partagées par tous, comme les sentiments de stress et de frustration.

##### **Le cas des femmes occidentales :**

Malgré une importante dispersion des avis exprimés par les femmes occidentales, de grandes tendances peuvent être mises en avant dans leurs propos.

Les problèmes les plus significatifs soulevés davantage par les étudiantes occidentales que par leurs pairs sont les suivants (dans l'ordre décroissant d'importance) :

- problèmes liés à un manque d'implication de certains dans le travail collectif,

- problèmes liés à l'absence de réactivité de certains partenaires malgré leurs relances,
- problèmes liés au fait que certains coéquipiers chercheraient à profiter de leur travail pour valider leur UE,
- problèmes plus fréquents avec les étudiants d'un continent différent.

Enfin, bien plus que leurs pairs, elles estiment que les objectifs poursuivis par les uns et par les autres sont sans doute différents : elles-mêmes viseraient plutôt l'acquisition de compétences, les autres plutôt l'obtention d'un diplôme.

Les demandes plus souvent citées par les femmes occidentales que par leurs partenaires sont en cohérence avec la nature de ces problèmes :

- pouvoir disposer du choix de leurs coéquipiers, coéquipiers qu'elles choisiraient sans doute parmi les relations amicales nouées au cours de la formation grâce aux travaux de groupes,
- que les contributions de chacun au travail collectif puissent être justement représentées dans des notes finales individuelles.

Selon les critères de Markus et Kitayama (2004), les femmes occidentales concernées par ces revendications pourraient présenter une agentivité de type individualiste (voir 3.5.2).

En cohérence avec tout ce qui vient d'être dit, celles-ci affirment que la collaboration en ligne leur demande beaucoup de caractère et d'autonomie.

Pour les deux étudiantes qui présentent le degré d'insatisfaction le plus important, les éléments recueillis laissent apparaître une conception marchande, voire consumériste de la formation. Ces dernières ont obtenu de très bons résultats pour leur L3 et disposent d'une très grande disponibilité en temps (26h de travail par semaine pour l'une qui n'a pas d'enfant à charge, aucune charge professionnelle pour l'autre qui partage avec son conjoint deux enfants à charge) ; leur confort en terme de conditions de formation a peut-être exacerbé une attitude très exigeante vis-à-vis de leurs pairs au sein de l'apprentissage collaboratif. Cette interprétation pourrait être corroborée par le fait que les quatre autres étudiantes occidentales bénéficient de conditions d'apprentissage plus difficiles que leurs deux consœurs sur le plan de leur situation personnelle et professionnelle.

Les propos de FO1 sont significatifs de l'état d'esprit de la moitié des femmes occidentales interrogées : *« Je ne suis pas pour les travaux de groupe, j'ai eu de mauvaises expériences, il fallait à chaque fois courir après les gens pour qu'ils se mettent à travailler, d'ailleurs c'était toujours les mêmes qui travaillaient. J'ai perdu beaucoup d'énergie à envoyer des mails de relance aux autres participants. De manière générale,*

*j'ai été très exigeante avec moi même sur cette licence et voir que des gens n'en avaient rien à faire et nous laissaient faire le travail m'agaçais. Par contre une fois le travail fini, c'étaient les premiers à poser des critiques. Le travail de groupe devrait se faire noter individuellement pour que chacun puisse être récompensé à son juste travail. Cela en motiverait certains et en ferait décoller d'autres. ». L'autre moitié des femmes occidentales, plus mesurée, souligne toute fois, à l'instar de FO4, des aspects positifs du travail de groupe : « mitigé : positif pour l'échange des idées, l'enrichissement des connaissances. Négatif pour parfois respecter les délais, motiver les collègues avec lesquels on se retrouve. Il est souvent difficile de pouvoir se retrouver en chats qui sont pourtant nécessaires pour un travail de groupe. Les travaux de groupe alourdissent la charge de travail mais permettent néanmoins une entraide dans le travail ».*

### **Le cas des hommes africains**

Les hommes africains présentent également une grande diversité dans les avis exprimés, mais moindre que celle de leurs partenaires occidentales. On peut, là aussi, discerner de grandes tendances parmi ce groupe d'apprenants.

Les problèmes les plus significatifs soulevés davantage par les hommes africains que par leurs pairs sont :

- d'ordre interpersonnel : problèmes d'incompréhension attribués aux différences culturelles, voire, dans une moindre mesure, vécus de conflits déclarés avec d'autres étudiants. HA1 livre à ce propos le témoignage suivant : « (...) Dans un groupe, nous nous devons de respecter les autres membres. J'entends par respecter, accepter la différence de culture, de niveau et de catégorie professionnelle qui expliquent le fait que certains comprennent vite et les autres butent. (...) Je suis au Niger, en Afrique de l'Ouest. L'un des pays les moins avancés au monde. Nous parlons parfois un français jargon et il nous arrive d'utiliser des termes qui sont tirés et transformés en français à partir de nos traditions et notre culture. Nos sommes d'horizons et de provenances diverses à suivre cette formation. A titre d'exemple, plus de 98% de la population est musulmane dans mon pays, mon cadre de références est donc empreint de cette culture islamique. Une fois j'ai lu dans un des forums une camarade qui déclare ne pas être croyante du tout. C'est des choses qui, quand on n'est pas préparé à accepter la différence dans le groupe, peuvent choquer et nous amener à adopter des attitudes qui ne vont pas dans le sens du respect mutuel (...)».
- d'ordre sociotechnique<sup>136</sup> : problèmes liés aux réalités socio-économiques différentes vécues par les étudiants à travers notamment les moyens d'accès à de la documentation et à Internet etc., les problèmes techniques (délestages,

---

<sup>136</sup> Les problèmes sociotechniques peuvent être attribués à l'ensemble des étudiants africains

matériel défectueux, etc.) cités avec force par la plupart des étudiants africains, dont plus d'hommes que de femmes<sup>137</sup>, contre aucun Occidental.

L'ensemble de ces complications rend difficile une participation efficace aux travaux de groupe.

En cohérence avec l'expression de ces difficultés, leur demande est de rendre la collaboration non obligatoire ; étant établi que l'apprentissage est facilité lorsque l'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode (Carré, 2001), il est étonnant que cette « revendication » n'ait pas été plus évoquée par les autres apprenants, et notamment par les femmes occidentales.

Remarque : l'expression de difficultés chez les hommes africains est plus marquée chez deux étudiants qui leur ont accordé une place particulière dans leurs entretiens. Contrairement aux étudiantes occidentales qui présentaient des propos très critiques à l'égard de la collaboration en ligne, ces deux étudiants, comme la plupart des hommes africains, ont des emplois du temps de 40h et plus, donc moins de disponibilité ; par ailleurs, ils ont obtenu des résultats moyens ou très irréguliers à leurs différents bilans de certification. Cela dit, rien dans les informations personnelles recueillies sur ces deux étudiants ne permet de trouver des explications permettant de comprendre ces différences par rapport à leurs homologues africains. On peut ici noter que les étudiantes africaines interrogées disposaient de beaucoup plus de temps pour leurs études que leurs homologues masculins : la grande majorité d'entre elles était célibataire, avec au maximum un enfant ; de plus, elles travaillaient presque toutes à temps partiel. Notons cependant qu'elles estiment le coût de leur formation à une somme comprise entre la moitié et le dixième de leur salaire annuel ; soit une proportion supérieure à celle estimée par les hommes (autour d'un dixième en moyenne).

Un certain nombre de difficultés autres que celles présentées ci-dessus ont été évoquées (comme le fait que la collaboration bride en partie la liberté de rythme de travail qu'on recherche dans une telle formation), mais elles ne sont pas significatives de l'une ou l'autre catégorie d'étudiants.

#### **6.4.2.3. Les avantages perçus de la collaboration (graphe 2b)**

Parmi les différentes catégories d'apprenants, la majorité des avantages perçus<sup>138</sup> fait davantage consensus que les problèmes.

---

<sup>137</sup> Alors que les étudiants occidentaux se connectaient tous de leur bureau ou de leur domicile, les Africains accédaient à Internet depuis le Campus Numérique de la Francophonie (aux horaires d'ouverture contraignants) ou depuis un cybercafé ; dans les deux cas, la qualité de la connexion était assez aléatoire.

Une minorité de ces avantages concerne respectivement, de manière spécifique, différentes catégories d'apprenants :

- les femmes, et plus particulièrement les Africaines, mettent en avant les multiples avantages inhérents à la dimension solidaire de l'apprentissage en groupe, mais également, dans une moindre mesure, le fait que celui-ci les prépare aux activités qu'elles sont amenées à vivre au sein de leur activité professionnelle,
- les Africains (hommes et femmes) perçoivent, plus que leurs pairs occidentaux, que le travail de groupe constitue un dispositif pédagogique efficace,
- les hommes (Africains et Occidentaux) expriment, bien davantage que leurs homologues féminins, que les avantages issus de la collaboration sont supérieurs aux inconvénients inhérents à cette pratique,
- plus que les autres étudiants, les Africaines perçoivent la collaboration en ligne comme un moyen permettant de bénéficier des aspects positifs de travaux réalisés en interculturalité ; on peut citer ici FA5 : « *ces échanges étaient très enrichissants de par la diversité culturelle, raciale etc. Pour une même notion, on pouvait avoir plusieurs représentations, selon la société dans laquelle on évolue (...)* ».
- enfin, certaines femmes occidentales présentent la collaboration comme un moyen de se créer des relations amicales au sein de la formation.

#### 6.4.2.4. Approche autour des dimensions affective, cognitive et conative

En cohérence avec les hypothèses de travail, une autre entrée pour lire le graphe 2<sup>139</sup> consiste à repérer les balises relatives aux différentes composantes qui permettent décrypter les dispositions des apprenants face à l'apprentissage collaboratif : la composante affective, la composante cognitive et la composante conative dont je vais présenter les grandes orientations qui seront détaillées dans les points ultérieurs.

##### **Balises relatives à la composante affective :**

Les femmes ont évoqué, avec beaucoup plus d'insistance que les hommes, l'importance de la dimension affective au regard de leur expérience d'apprentissage collaboratif en ligne.

En cohérence avec ce qui a été mis en évidence dans les deux derniers points, on constate que les femmes occidentales expriment bien davantage des émotions

---

<sup>138</sup> la collaboration est une source de motivation ; la collaboration est une source d'émulation, de stimulation, de dépassement de soi ; la collaboration permet de s'enrichir de l'autre par l'échange et le partage

<sup>139</sup> Graphe relatif aux propos tenus sur les expériences collaboratives en ligne

« négatives » que les femmes africaines ; et inversement pour les émotions « positives » suscitée par la collaboration en ligne.

Les seules expressions d'affects « négatifs » manifestées par des hommes l'ont été du côté africain : elles traduisent les problèmes interpersonnels qu'ils ont rencontrés au sein de la formation.

### **Balises relatives à la composante cognitive :**

Contrairement à ceux relevant de la composante affective, les propos qui abordent la dimension cognitive ne sont pas plus abordés par une catégorie d'étudiants que par une autre.

On peut cependant remarquer que ceux qui présentent une consonance majoritairement négative, ou qui mettent en avant les aspects contraignants à prendre en compte pour que la collaboration puisse, selon eux, constituer un facteur de réussite, sont davantage abordés par les étudiants occidentaux, et parmi eux, les femmes. Enfin, il est remarquable de constater que les propos positifs relatifs à cette dimension sont toutes présentes du côté africain, et particulièrement du côté des femmes. On peut dès lors estimer que ceux-ci perçoivent, beaucoup plus que les autres apprenants, que la formation est pertinente d'un point de vue cognitif.

### **Balises relatives à la composante conative :**

Chaque étudiant s'est exprimé à propos du choix qu'il formulerait de s'engager, ou non, dans une nouvelle formation à distance sur l'argument que celle-ci proposerait des modalités d'apprentissage collaboratif.

Les réponses sont synthétisées dans le tableau suivant :

Effectif total	Femmes afr.	Hommes afr.	Femmes occ.	Hommes occ.
oui	5	3	3	2
non	1	3	3	2
Effectif total	6	6	6	4

**Tableau 10** : Réponses des étudiants à la question de leur engagement potentiel dans une nouvelle formation à distance sur l'argument que celle-ci propose des modalités d'apprentissage collaboratif.

Excepté les étudiantes africaines pour qui la présence de modalités d'apprentissage collaboratif au sein d'une formation constitue un facteur d'engagement, les positions des autres catégories d'étudiants sont très partagées.

Ce dernier constat est au premier abord assez étonnant compte tenu des résultats présentés auparavant.

La lecture des entretiens apporte à ce sujet quelques éclaircissements : les hommes occidentaux pour qui l'apprentissage collaboratif en ligne ne constituerait pas un facteur d'engagement en formation affirment pourtant avoir apprécié cette expérience ; ils persistent à considérer l'apprentissage individuel comme la norme et l'apprentissage en groupe, uniquement lorsqu'il est bien organisé, comme une simple option de formation.

On peut également partir du principe que les dispositions favorables à l'action d'apprendre selon des modalités collaboratives en ligne dépendent de la nature positive ou négative des dimensions affectives et cognitives relevées par les apprenants, mais également des avis exprimés par eux et qui n'appartiennent pas à l'une de ces deux catégories : jugements personnels, aspects pratiques et matériels liés à cette modalité d'apprentissage, etc.

Cela dit, ce sont bien, sans surprise, les hommes africains et femmes occidentales qui ont tenu les propos les plus critiques sur la collaboration en ligne qui sont les plus réfractaires à cette pratique. On peut à ce propos distinguer différents degrés relatifs à cette dimension conative : pour certains elle est positive, pour d'autres elle est nulle (par exemple chez les hommes occidentaux) et enfin pour encore d'autres elle est négative (l'apprentissage collaboratif agit comme un repoussoir qui empêcherait les étudiants concernés de s'engager dans un dispositif de formation qui la proposerait). Certains indices recueillis dans les propos des étudiantes occidentales les plus réfractaires à cette pratique laissent pourtant à penser que si elles pouvaient choisir elles-mêmes, librement, leurs partenaires de travail, leur position sur la question pourrait évoluer.

Au final, on peut faire le constat que tous les apprenants semblent se sentir capables de collaborer en ligne, plus ou moins efficacement en fonction de contraintes diverses, mais une multitude d'autres facteurs font que cette forme d'apprentissage ne constituerait pas forcément pour eux un facteur d'engagement en formation. Certes, « les gens n'adoptent pas ce qu'ils pensent fortement ne pas pouvoir faire » (Bandura, 2003), mais ils n'adoptent pas non plus ce qui ne les satisfait pas d'un point de vue affectif ou cognitif ; pour s'en tenir à ces deux seules dimensions.

#### **6.4.2.5. Synthèse conclusive de l'observation des entretiens**

La lecture des deux graphes associée à celle des entretiens permet d'établir un certain nombre de constats. Les principales conclusions issues des résultats obtenus dans l'enquête quantitative sont confirmées, et notamment que l'environnement socioculturel et sociotechnique joue un rôle très important dans le vécu qu'ont les étudiants de l'apprentissage en groupe et à distance ; ce facteur influe de manière importante sur la

pratique des étudiants africains, mais aussi sur les représentations qu'ont d'eux leurs pairs occidentaux, et particulièrement les femmes.

Pour aller plus loin dans l'établissement de différences significatives entre les différentes catégories d'apprenants, il paraît nécessaire de prendre le genre en considération.

De manière générale, les étudiantes occidentales se démarquent notablement des autres catégories d'étudiants tant sur le plan des attentes en terme d'apprentissage que sur celui du vécu de la collaboration en ligne. La plupart d'entre elles expriment des positions très marginales par rapports aux autres : beaucoup plus que les autres, elles manifestent d'importantes exigences vis-à-vis des cours dispensés, des modalités de l'apprentissage, des enseignants, mais aussi vis-à-vis de leurs pairs dans le travail de groupe, pairs qu'elles souhaiteraient « à leur image ». Les seules marques de compréhension des problèmes potentiels des étudiants africains sont exprimées par les hommes occidentaux. Ces derniers se démarquent moins des étudiants africains que ne le font les étudiantes occidentales au niveau des réponses que la formation a pu donner à leurs attentes. Tout comme les femmes africaines, ils essaient de relativiser les difficultés rencontrées dans les travaux de groupe en proposant notamment des solutions pour y remédier ; le graphe montre toutefois qu'ils partagent davantage de préoccupations avec leurs partenaires occidentales qu'avec leurs homologues africains. On peut faire un constat analogue côté africain : la culture rapproche plus que le genre au niveau de la perception qu'expriment les apprenants de la collaboration en ligne.

Ce constat corrobore l'information donnée par l'enquête quantitative qui montrait une différence beaucoup plus nette entre apprenants si on prend en compte la variable culturelle plutôt que celle du genre.

Les résultats de l'enquête quantitative ne seraient donc qu'assez faiblement influencés par l'effectif très majoritaire constitué au sein de celle-ci par les femmes occidentales.

Si la différence au niveau du genre n'est de loin pas aussi nette que celle liée à la culture, il n'en demeure pas moins qu'elles semblent s'additionner lorsqu'on considère l'opposition récurrente entre les hommes africains et les femmes occidentales, observée sur les deux graphes. Cette opposition appelle un retour sur l'enquête quantitative afin de cerner les différences significatives observables entre ces deux catégories d'apprenants.

Outre les différences significatives qui apparaissent déjà dans l'étude quantitative qui comparait Européens et Africains<sup>140</sup>, trois nouveaux items présentent également cette

---

<sup>140</sup> Certains items n'apparaissent plus comme significatifs par rapport à l'étude statistique initiale, cela peut être dû au fait que l'effectif des populations à partir duquel sont effectués les calculs est réduit de 25% dans ces nouveaux calculs. Leur absence ne sera donc pas utilisée à fins d'interprétation.

caractéristique lorsqu'on ne considère que les hommes africains et les femmes occidentales :

- En cas de tentation d'abandon, le soutien des pairs a permis la persévérance pour 42% des hommes africains contre 11% des femmes occidentales (test exact de Fischer :  $p=0.0386$ ),
- Les situations culturelles en formation génèrent des problèmes d'organisation pour 6% des hommes africains et pour 14% des femmes occidentales (khi2 :  $p=0.0463$ ),
- Cette expérience d'apprentissage en ligne a permis de développer ses capacités métacognitives pour 54,5% des hommes africains contre 28,5% des femmes occidentales (khi2 :  $p=0.0181$ ).

Si ces résultats sont pleinement cohérents avec les propos tenus par les femmes occidentales lors des entretiens, ils pourraient tout à fait corroborer, non pas ceux tenus par les hommes africains, mais ceux exprimés par les femmes africaines. Ils confirment l'inversion de tendance constatée entre les deux enquêtes entre Africaines et Africains.

Sans être en mesure d'expliquer de façon étayée cette inversion de tendance, on peut simplement supposer que la différence au niveau du genre pourrait être plus significative au niveau des Occidentaux que des Africains ; l'insuffisance du corpus expérimental au niveau des différentes enquêtes ne permet cependant pas de l'affirmer.

Au-delà de ces constats concernant les oppositions globales selon les variables genre et culture, d'autres informations peuvent être relevées.

Les bénéfices d'ordre cognitif liés au travail de groupe sont plus abordés par les Africains que par leurs pairs. De manière générale, les étudiantes africaines insistent moins que les autres sur les problèmes rencontrés que sur les profits tirés du travail de groupe, et notamment d'ordre affectif et cognitif. La dépendance de leur engagement en formation par rapport au fait que celle-ci propose des travaux de groupe est en cohérence à ces constats.

De la lecture des entretiens ressort également l'impression que les Africains vivent un sentiment d'émulation dans la collaboration avec des Occidentaux (complexe à vaincre ?). Leur résilience<sup>141</sup> semble reposer au moins en partie sur leur forte motivation pour obtenir le diplôme (enquête quantitative) et, en cas de coup dur, sur le soutien de leurs pairs.

Il ressort aussi le sentiment que les femmes (Africaines et Occidentales) sont plus entreprenantes et dynamiques dans le cadre des travaux en groupe que leurs

---

<sup>141</sup> Résilience : Capacité à accepter les difficultés et à les surmonter en s'appuyant sur certaines ressources.

homologues masculins. Cela est confirmé par la lecture d'échanges entre étudiants enregistrés sur la plateforme. A l'instar des constats mis en avant par Carré (2001), les femmes semblent à la fois plus déterminées et disposant d'une plus grande perception de compétence<sup>142</sup> ; ce qui, pour les femmes occidentales est susceptible de renforcer leur exigence vis-à-vis de leurs pairs.

Au final, à des degrés divers, les étudiants de la formation ne nient pas les problèmes rencontrés ; ils les expriment plus ou moins clairement. C'est leur capacité à les relativiser, à les accepter, à les gérer, qui génère, entre les différentes catégories d'apprenant, des différences majeures.

---

<sup>142</sup> Deux femmes occidentales expriment clairement cette perception d'elles-mêmes lors des entretiens.

## 7. Principaux résultats obtenus au cours de la recherche

Nous sommes arrivés au terme de cette étude. Avant de présenter les principaux résultats obtenus, puis de les analyser dans le cadre du modèle de la causalité triadique réciproque de Bandura (2003), je vais rappeler ici, en quelques lignes, les principales étapes de cette recherche.

Suite à une **enquête préliminaire** qui a mis en évidence que les étudiants africains présentaient des difficultés mal identifiées en situation de collaboration en ligne multiculturelle, une **revue de la littérature** a confirmé la pertinence de prendre en compte les variables indépendantes que sont le genre et l'origine culturelle ainsi que la variable dépendante qu'est l'attitude des apprenants au regard des facteurs suivants : la collaboration, les relations sociales et affects, les aspects liés à la dimension technologique et les sources de motivation au sein de la formation.

L'étude des résultats obtenus dans les publications que j'ai étudiées, et qui traitent de ces champs de recherche, a mis en évidence un certain nombre de résultats dont le plus important, au regard des hypothèses qui ont été formulées, est le suivant : si les apprenants présentent d'importantes différences de disposition face à un dispositif de formation mieux adapté à une seule catégorie d'entre eux, cela peut générer, au sein d'un groupe d'apprentissage collaboratif en ligne, des attitudes et des comportements défavorables à l'émergence d'un sentiment de communauté ; ce qui est susceptible de compromettre l'apprenance des individus concernés.

En cohérence avec ces résultats, l'**enquête quantitative** a particulièrement mis en évidence que l'environnement socioculturel des apprenants était susceptible d'induire des différences d'attitude significatives entre Africains et Occidentaux, que ce soit en rapport avec leurs sources de motivation respectives, leur propension à travailler en groupe et l'utilisation de la technologie qui constitue le support de la formation ; on constate beaucoup moins de différences si on prend le genre en considération.

Cette enquête permet également de pointer un paradoxe : les étudiants africains semblent présenter une propension supérieure pour le dispositif d'apprentissage collaboratif que leurs homologues occidentaux, et ceci alors même que leur environnement, au moins au niveau sociotechnique, y est beaucoup moins favorable.

L'**enquête qualitative** a confirmé et précisé les résultats obtenus dans l'enquête quantitative. Il en ressort principalement que la culture rapproche plus que le genre au niveau de la perception qu'expriment les apprenants de la formation et de la collaboration en ligne, mais que la différence de culture peut s'additionner à celle du

genre, surtout si l'on observe l'opposition très tranchée entre les femmes occidentales et les hommes africains. Cette enquête permet également de confirmer que l'environnement sociotechnique défavorable des africains constitue le catalyseur de nombreuses difficultés aux niveaux de l'apprentissage et du climat social. Enfin, on observe que c'est dans la capacité et la manière de relativiser, accepter et gérer ces difficultés de natures diverses que se distinguent, principalement, les différentes catégories d'apprenants.

Cette observation constituera une base d'explication au paradoxe pointé quelques lignes plus haut, et qui sera traité dans le point suivant avec la présentation des principaux résultats de la recherche.

## **7.1. Résultats en lien avec la première hypothèse**

### **7.1.1. Les problèmes d'ordre sociotechnique des étudiants africains**

Les problèmes d'ordre sociotechnique semblent bien constituer un facteur à prendre en considération de manière centrale dans l'ensemble des questionnements liés à cette recherche.

Il faut d'abord mettre en avant les difficultés de connexion à Internet qui sont évoquées de manière récurrente par les Africains dans les deux enquêtes.

Au vu des entretiens, ces difficultés de connexion ne sont pas sans conséquences potentielles sur les perceptions personnelles d'efficacité ainsi que sur les affects des étudiants, qu'ils en soient les victimes directes ou indirectes. Un certain nombre de propos recueillis à ce sujet sont révélateurs. Etant donné l'importance des incidences potentielles de ce phénomène pour les apprenants concernés, je vais livrer ci-dessous cinq extraits significatifs des témoignages recueillis au cours de l'enquête qualitative :

Voici d'abord les déclarations de deux étudiants africains qui montrent que les problèmes techniques peuvent engendrer de sérieuses difficultés à respecter les rendez-vous ; la conséquence pouvant être le repli sur soi ou le conflit entre apprenants.

HA6 : *« En cas de problèmes techniques et matériels, il se produit très souvent des frustrations. Très vite on pense au pire. On pense que l'autre est de mauvaise foi, qu'il a boycotté le rendez-vous, qu'il manque de considération pour vous. On se fait du mauvais sang par imagination. (...) J'ai vécu cette situation plusieurs fois. On peut se décourager et se replier sur soi et penser qu'on peut faire le travail tout seul, se replier sur soi ».*

HA1: *« L'année passée, en travaux de groupe sur le chat, une des camarades n'a pas compris et accepté les réalités de l'internet en Afrique. Elle était fâchée parce que je n'ai*

*pas pu me connecter à l'heure du rendez-vous. Or, même les délestages d'électricité peuvent bloquer le travail des heures durant. Si cette camarade connaissait les réalités de mon milieu, ou si elle avait fait un effort pour accepter la différence ce différend n'allait pas se produire entre nous. »*

Et même quand le rendez-vous pour un échange synchrone a pu être respecté, des ruptures de connexion provoquent des difficultés à s'exprimer, avec toutes les conséquences que cela peut impliquer :

HA5: « *Dire à certains du groupe que la connexion est défectueuse ici et ce qui fait que je ne suis pas à jour est difficile à comprendre pour certains ; en plus quand les points de vue divergent, chacun tient à ce que son idée passe (...) Pendant un chat, on se retrouve déconnecté. Les autres pensent que tu as quitté et, dans le récapitulatif du chat, on ne voit pas tes interventions, difficile à faire comprendre au prof cette situation, (...) il voit le récapitulatif du chat, il conclut que tu n'as pas participé comme il se doit, donc tu es pénalisé »*. On se trouve là dans le cadre d'une perception de discrimination, non du fait de ses origines ethniques<sup>143</sup>, mais du fait de ses difficultés d'ordre sociotechnique.

Sans dénigrer le principe du travail en groupe, une femme africaine détaille elle aussi les conséquences possibles du déséquilibre sociotechnique entre apprenants, suggérant finalement que, de ce fait, un apprentissage individuel serait peut-être plus adapté.

FA2: « *la difficulté vient du fait que nous n'avons pas tous les mêmes facilités de connexion, nous ne rencontrons pas les mêmes problèmes pour suivre les cours, et il y a un décalage entre ceux qui se connectent facilement, et qui participent donc plus, et ceux qui apparemment ne se connectent pas souvent et qui donnent l'impression de ne pas trop s'intéresser au cours. Le malaise apparaît bien évidemment dans le groupe, et c'est assez frustrant de se sentir lésé. Le stress est très grand, mais tu es obligé de fournir le meilleur de toi même c'est le point le plus positif dans le travail de groupe. (...) Quand un étudiant est toujours en retard pour rendre la part du devoir qui lui a été confié, il a toujours « une bonne excuse » (vu des autres collègues) pour justifier son absence sur le forum. Les autres t'envoient les messages salés, pour te rappeler que la note est collective, qu'il ne faut tenir compte qu'à cause de toi, cela peut jouer sur les autres et la pression est trop grande ; alors il peut y avoir des échanges entre collègues qui n'ont pas droit d'être. Il vaut mieux dans ce cas avoir affaire au professeur. S'il faut encore gérer les collègues, on ne s'en sort plus et si les autres membres du groupe ne veulent plus t'intégrer parce qu'ils ont commencé le travail sans toi, cela risque de t'entraîner dans des préjudices pour la suite, alors que si tu étais seul tu pouvais t'y prendre autrement »*.

---

<sup>143</sup> Voir au point 3.3.4., les auteurs cités n'appréhendent pas le facteur sociotechnique en tant que catalyseur de la perception par l'apprenant d'une certaine forme de discrimination sur sa personne.

Ces perceptions contrastent fortement avec celles d'une étudiante occidentale FO2 : *« déjà en présentiel ce n'est pas évident (la collaboration) mais à distance c'est pour moi horrible. Entre les gens qui ne se connectent jamais, ceux qui se connectent et ne font rien et enfin ceux qui se connectent pour avoir une note en profitant du travail des autres je n'ai pas eu beaucoup d'expériences agréables en groupe. (...) Comme l'enseignante demandait un travail de groupe et que nous n'étions pas tout le groupe à travailler, elle a pénalisé ceux qui travaillaient en réclamant un travail de groupe. On ne peut pas obliger les gens à se connecter et à travailler ! »*

Des sentiments de stress, de frustration et de colère émergent des difficultés liées aux problèmes de connexion, réels pour les uns, parfois perçus comme douteux pour les autres. Ils ne peuvent être sans effets sur la motivation et l'efficacité des apprenants concernés.

Autre problème lié à l'environnement sociotechnique des apprenants africains : un certain nombre d'étudiants de ce continent évoque la difficulté de contribuer efficacement à une réflexion commune sans disposer de la même quantité et qualité de documentation que leurs partenaires. On peut citer ici l'étudiant HA3 : *« (...) je pense que si les étudiants avaient accès à une salle de documentation orientée, les travaux collaboratifs seraient plus intéressants. Ce n'est vraiment pas plaisant de se présenter à un travail collaboratif sans documentation alors que les autres ont eu de la documentation en raison de certaines facilités ».*

Il faut enfin évoquer les problèmes d'organisation de la formation. Les Occidentales en ont été beaucoup plus affectées que les autres apprenants alors que de nombreux Africains subissent également les difficultés liées à leur dépendance des centres AUF et des cybercafés. Rares sont pourtant ceux qui les évoquent même s'ils sont bien réels ; en témoigne cette étudiante africaine FA2 : *« Le personnel de l'AUF n'est pas informés du statut particulier des étudiants en ligne, ils ne saisissent pas l'importance pour nous d'avoir une machine de travail, si cela est important, ni de quoi il est question dans ce qu'on appelle FOAD. (...) 4 ans que je fréquente le centre, 4 ans d'explications et de disputes pour être compris, le moral n'est pas le même ; quand tu viens de chez toi, pour faire un devoir ou avoir un chat et que tu dois tout le temps te mettre à t'expliquer avec une personne qui est sensée savoir ton statut d'étudiant en ligne et te mettre dans les conditions adéquates de travail. Nous sommes par exemple en période d'été ; deux heures de décalage entre la France et la Mauritanie, si j'ai un cours ou un rendez vous à 8H comme aujourd'hui, je ne peux pas le faire à l'AUF ; le travail commence à 8H30, le weekend commence le Jeudi après-midi, le travail reprend le dimanche. Tout ce qui se fait le jeudi après-midi, le vendredi et le samedi peut facilement te passer à côté ; le*

*cyber café n'est pas un lieu de travail, ici il faut donc passer par les négociations et les arrangements quasi permanents pour que le gardien te laisse entrer au centre. Au delà de tout ça, la formation et les acquis te font un peu oublier toutes ces péripéties ».*

Là aussi, le collectif de formation, au sens restreint comme élargi, peut générer des sentiments de découragement qui peuvent, directement ou indirectement, affecter durablement la motivation des étudiants.

Il faut enfin aborder ici la relation des apprenants avec l'interface logicielle de la formation. Celle-ci n'a quasiment fait l'objet d'observations que d'étudiants africains, et particulièrement des femmes. Ils en parlent notamment en termes de progrès, de victoire sur leurs craintes de départ. Aucun étudiant n'a fait de remarque particulière sur la convivialité, la fonctionnalité ou la pertinence de l'environnement virtuel d'apprentissage comme ayant pu affecter, dans un sens ou dans l'autre, son agentivité dans ce contexte particulier. Ces résultats corroborent l'importance très relative de la relation à l'objet technologique, déjà relevée dans la revue de littérature (point 3.2.3.). L'anxiété de départ liée à l'utilisation de l'objet technologique, et principalement manifestée par les femmes n'a manifestement pas contribué de manière significative aux difficultés qu'elles ont pu rencontrer au cours de la formation.

### **7.1.2. Le décalage des cours avec la culture des Africains**

En plus des difficultés d'ordre sociotechnique rencontrées par les Africains au sein du dispositif de formation, il faut également évoquer la question des contenus de cours et les situations problèmes à résoudre.

L'enquête quantitative a mis en évidence que ceux-ci étaient perçus par les Africains comme souvent en décalage avec leur culture. L'enquête qualitative présente, elle, une situation beaucoup moins tranchée. Peut-être les Africains estimaient-ils que la présence de ce décalage était « normale » compte tenu de leur inscription à une formation dont ils savaient le dispositif marqué par la civilisation occidentale dans presque toutes ses dimensions. Il n'en demeure pas moins que certains indices laissent à penser que la collaboration a pu être perçue comme un moyen de s'adapter plus facilement à ce décalage.

Il est en effet envisageable que, tout comme les étudiants chinois observés par Zhao et McDougall (2008)<sup>144</sup>, les Africains soient susceptibles de considérer leurs pairs comme un moyen précieux leur permettant de mieux comprendre les contenus et situations d'apprentissage proposés, surtout s'ils considèrent ces derniers comme étant en décalage avec leur culture.

---

<sup>144</sup> Voir détails dans le point 3.6.

Les interventions de deux étudiants africains permettent d'illustrer ce propos. FA1 : « *Il y a des étudiants qui ont plus d'expériences que d'autres selon le domaine qui est le leur, alors ils comprennent vite le cours et nous l'expliquent avec des exemples concrets (...)* ». HA6 : « *Souvent on se sent seul dans la formation puisqu'on est loin du professeur. Mais quand on pense qu'on apprend en collaboration avec d'autres, l'idée de l'éloignement se dissipe. (...) L'apprentissage collaboratif permet de mieux comprendre l'intervention du professeur* ».

De fait, la situation collaborative a peut-être été utile aux Africains pour surmonter les difficultés d'adaptation à de nombreux cours en décalage avec leur culture. Ces décalages peuvent d'ailleurs affecter l'agentivité de certains d'entre eux vis-à-vis de leurs homologues occidentaux : HA1 : « *Côté respect de l'autre, nous sommes de milieux socio-économiques différents. Les réalités de mon milieu ne sont pas connues de tous, donc j'avance mes idées dans les travaux de groupe avec modestie et humilité* ».

D'un autre côté, pour les mêmes raisons, les Occidentales n'attendent peut-être pas grand-chose de leurs pairs africains en terme de conflit cognitif, peut-être seulement une meilleure connaissance des différences culturelles entre les différents collaborateurs ; aussi attendraient-elles davantage des interactions avec leurs enseignants. Cette question sera revue plus en détails au point 7.2.2.2.

### **7.1.3. Les problèmes de nature interculturelle entre apprenants**

Considérant l'efficacité collective<sup>145</sup> des membres qui constituent les groupes d'apprentissage présents au sein de la formation EPSSSEL, on peut estimer que si les Occidentaux, et particulièrement les femmes, s'affirment en mesure de présenter cette forme d'agentivité relationnelle avec des pairs de même culture que la leur et disposant d'aptitudes cognitives jugées comparables aux leurs<sup>146</sup>, il en va manifestement différemment pour la majorité de ces mêmes personnes dans un cadre multiculturel<sup>147</sup>. Il est possible de faire le même constat, dans une moindre mesure, pour une minorité

---

<sup>145</sup> Le concept d'efficacité collective a été abordée au point 3.1.2. Bandura (2003) *op. cit.* définit l'efficacité collective «comme une croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations » Ces croyances d'efficacité collective influenceraient ensuite le niveau d'engagement et de persévérance des membres du groupe. Enfin, de son point de vue, il existe une interdépendance indéniable entre les croyances d'efficacité collectives et les croyances d'efficacité individuelle, puisque ces dernières ne peuvent être isolées de la dynamique spécifique du groupe. « Un ensemble de personnes doutant fortement d'elles-mêmes ne se transforment pas facilement en force collective efficace ».

<sup>146</sup> Selon Arnaud (2002) *op. cit.* (3.2.4.2.), une équipe collaborative trop hétérogène et au sein de laquelle les étudiants n'ont pas, les uns pour les autres, une estime réciproque a, en effet, peu de chances de fonctionner.

<sup>147</sup> On rejoint ici les résultats de l'étude de Haluani, Chitgopekar, Morisson & Dodge (2004) citée par Kanata et Martin (2007) *op. cit.* (3.3.6.)

d'hommes africains, mais rien n'indique que ce soit le cas pour la grande majorité des Africains.

L'origine de ce différentiel constaté entre les représentants des deux cultures vis-à-vis de l'apprentissage collaboratif en ligne pourrait être la plus grande adaptabilité apparente des Africains à des situations d'apprentissages exigeantes ; ils mettent beaucoup moins en avant les problèmes de fonctionnement de la formation que les Occidentaux<sup>148</sup> et davantage les bénéfices qu'ils en tirent, que ce soit ou non en situation de collaboration<sup>149</sup>. Ils en acceptent les affres et contraintes, estimant que les bénéfices perçus y sont supérieurs, tel HA1 : *« J'ai positivé et je ne suis pas de nature à baisser les bras pour les difficultés dans "le parcours du combattant". Je sais ce que je veux et je suis prêt à payer le prix (moral, psychologique et spirituel) qu'il faut. Je suis aussi plus déterminé à continuer l'expérience. Il faut reconnaître aussi qu'il y'a eu plus de choses positives que les quelques fausses notes »*.

Observons ici que cette adaptabilité aux difficultés relève tout fait des constats présentés par Markus et Kitayama (2004)<sup>150</sup> concernant l'évocation d'un facteur qui serait, selon eux, susceptible de contribuer au développement d'une agentivité de type collectiviste. Selon ces auteurs, les personnes disposant notamment de bas revenus et de conditions de travail difficiles ont de fortes chances de percevoir leurs actions en termes d'adaptations et de flexibilité face aux difficultés de la vie, d'être capables de réguler leurs pensées, de contrôler leurs émotions et de ne pas se laisser abattre. Enfin, leur niveau de satisfaction ne diffèrerait pas beaucoup vis-à-vis d'un évènement qui aurait été vécu suite à une situation de choix, ou bien de non choix. Aussi, les conditions de vie des Africains, souvent décrites par eux comme difficiles, pourraient bien être à l'origine de cette différence constatée avec l'état d'esprit d'une proportion significative des étudiants occidentaux. Ces derniers disposent en effet de meilleures conditions de vie, mais sont, manifestement, plus vulnérables aux difficultés<sup>151</sup>, en tout cas celles inhérentes à la formation étudiée.

Cela dit, rien ne permet d'affirmer, dans un tel contexte, que les étudiants africains manifesteraient pour autant une agentivité de type collectiviste ; cette question sera un peu plus détaillée dans le point suivant.

En lien avec ce qui vient d'être évoqué, on peut considérer une autre variable environnementale susceptible d'expliquer, au moins en partie, les propensions des uns et des autres pour des formes d'apprentissage différentes. En cohérence avec l'influence possible des conditions d'existence difficiles des Africains sur leur résilience en formation, on peut notamment présenter l'hypothèse interprétative suivante : les Africains ont,

---

<sup>148</sup> Et, dans cette étude, particulièrement les femmes africaines (voir plus loin)

<sup>149</sup> Voir graphes 1a et 2e

<sup>150</sup> Op. cit. dans le point 3.5.3.

<sup>151</sup> Voir au point 6.4.2.2.

dans leur très grande majorité, évolué tout au long de leur scolarité dans des classes à effectifs très élevés et avec des moyens de fortune<sup>152</sup>. De ce fait, ils ont dû trouver en eux-mêmes, mais aussi dans l'échange mutuel avec leurs pairs, les ressources pour réussir. En effet, dans un tel contexte, l'enseignant ne peut que très difficilement constituer un recours réactif, et encore moins proactif, sur lequel on peut compter pour remédier à des difficultés particulières en termes de compréhension de contenus ou de maîtrise de compétences.

Les Occidentaux, eux, ont bénéficié d'effectifs de classe beaucoup plus réduits qui permettaient de solliciter l'enseignant en cas problème. De ce fait, le recours aux pairs n'était pas indispensable, et l'habitude d'apprendre et travailler seul standardisé dans un système scolaire qui privilégie ce type de pratiques.

L'observation de la posture des apprenants vis-à-vis des enseignants pourrait contribuer à corroborer cette hypothèse : à l'instar des constats rapportés par Zhao et McDougall (2008) sur le comportement des étudiants chinois en formation à distance (voir point 3.3.4.), les Africains ont montré des signes de respect très appuyés envers les enseignants, alors que les Occidentaux les ont abordés avec la familiarité de ceux qui ont l'habitude de les côtoyer de manière régulière. Il est à noter qu'une majorité d'Africains, découvrant progressivement un dispositif favorisant des rapports plus égalitaires entre les acteurs<sup>153</sup>, et encouragée par les comportements des pairs occidentaux, voire par les enseignants eux-mêmes, a évolué au cours de la formation vers des relations plus « conviviales » avec les formateurs<sup>154</sup>. Enfin, il faut toutefois souligner que la différence de proximité culturelle entre Africains et Occidentaux avec les enseignants a également pu jouer un rôle dans cette différence de comportement.

#### **7.1.4. Les sources potentielles de motivation des apprenants**

L'enquête quantitative a montré l'importance particulière de la certification matérialisée par un diplôme en tant que source de motivation extrinsèque pour les étudiants africains<sup>155</sup>. L'enquête qualitative n'a pas permis de confirmer ce constat, elle met au contraire en évidence une satisfaction des Africains, et particulièrement des femmes, vis-à-vis des contenus de formation. Observons cependant que les questions posées

---

<sup>152</sup> Informations recueillies auprès des étudiants sondés pour l'enquête qualitative

<sup>153</sup> Pradl (1991) *op. cit.* (3.1.1.)

<sup>154</sup> A telle enseigne que le responsable de la formation a pris l'initiative d'instaurer l'obligation du vouvoiement entre apprenants et enseignants.

<sup>155</sup> Cette différence en termes de source de motivation entre Africains et Occidentaux peut également être liée aux degrés de richesse matérielle en rapport avec leurs cultures respectives ; le diplôme représenterait une valeur supérieure pour les Africains (observation étayée par les recherches de Grouzet et al. (2005) *op. cit.* point 3.3.2.).

n'engageaient pas particulièrement les étudiants à évoquer leur degré d'intérêt pour l'obtention du diplôme.

On peut dès lors estimer que ce facteur a pu favoriser la résilience des apprenants, et ce davantage du côté africain qu'occidental.

Dans le prolongement de ce qui a été dit au point 6.4.2.2. concernant le coût de la formation pour les étudiants, il est également envisageable que celui-ci, proportionnellement plus élevé pour les apprenants africains que pour les apprenants européens<sup>156</sup> (en fonction de leurs revenus et de leur niveau de vie), ait pu jouer un rôle sur leur engagement à poursuivre.

Concernant les étudiants occidentaux, on peut estimer que leur degré d'exigence vis-à-vis de la formation montre leur forte motivation pour acquérir des compétences en lien avec leur projet professionnel ; l'obtention du diplôme constitue également une source de motivation non négligeable, mais significativement inférieure à celle des Africains.

Reste la question des liens entre motivation et collaboration.

La plupart des publications qui évoquent la question de la persistance des apprenants en formation à distance insistent sur le problème du sentiment d'isolement, et voient, dans la possibilité donnée aux apprenants d'interagir entre eux, une solution pertinente pour pallier ce problème. Cette recherche montre que ce n'est pas systématiquement le cas.

En effet, si la collaboration en ligne y est perçue par une majorité d'apprenants de tous horizons comme potentiellement enrichissante d'un point de vue culturel, elle n'est envisagée que par une minorité des étudiants occidentaux, et particulièrement les femmes, comme susceptible de lutter contre le sentiment d'isolement, sentiment que la plupart d'entre elles cherchent plus à combattre dans les rapports avec leur enseignant plutôt qu'avec leurs pairs.

Ce constat rejoint les recherches récentes menées par Poellhuber, Chomienne & Karsenti (2008) qui soutiennent qu'en plus de la motivation initiale, les facteurs qui semblent le plus influencer sur la persistance des apprenants collaborant en ligne appartiennent à deux catégories :

- Bagage et expérience scolaires et universitaires (résultats obtenus, expérience dans les cours à distance, précédents échecs au sein du cursus, etc.)
- Variables sociodémographiques (genre, heures travaillées).

Ils précisent encore que les conditions d'apprentissage en mode collaboratif ne garantissent pas une meilleure persistance, mais que celle-ci peut dépendre de nombreux facteurs...

---

<sup>156</sup> Malgré l'aide de l'AUF

En écho également à Carré (2001), on peut bien affirmer qu'il n'y a pas d'individus « motivés » par essence par la collaboration ; la situation de collaboration n'étant pas elle-même intrinsèquement « motivante ».

La motivation pour exercer une pratique d'apprentissage collaboratif serait ainsi plutôt conjoncturelle. Aussi peut-on remarquer, chez les apprenants de la formation EPSSSEL, que la dimension conative de l'apprenance est différente selon la culture d'appartenance. Cet aspect de la question nous amène vers le débat autour de la deuxième hypothèse qui va être traitée dans le point suivant.

## 7.2. Résultats en lien avec la deuxième hypothèse<sup>157</sup>

L'utilisation de la théorie de la distance transactionnelle, abordée au point 3.2.4.4., peut permettre d'appréhender le questionnement en rapport avec la deuxième hypothèse de travail<sup>158</sup> et d'approfondir la réflexion sur les deux autres. En tant qu'« espace psychologique et communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant, mais aussi entre les apprenants, dans une situation éducative<sup>159</sup> », la distance transactionnelle peut aider à comprendre dans quelle mesure le degré de distance au sein de leurs transactions est dépendant du contexte multiculturel au sein d'un dispositif de formation à distance ; en d'autres termes, si la multiculturalité peut constituer un facteur favorable, défavorable ou neutre au développement d'une communauté d'apprentissage en ligne. Enfin, on pourra chercher à établir si les dispositions présentées vis-à-vis de l'apprentissage collaboratif risquent ou non d'être stables quelque soit le contexte culturel au sein des groupes d'apprentissage collaboratif.

Je vais pour cela considérer chacune des variables susceptibles d'influer sur la variation de la distance transactionnelle : le niveau d'ouverture du dispositif de formation<sup>160</sup>, le niveau de dialogue entre les acteurs de la formation et le degré de contrôle psychologique des apprenants. Mon approche sera bien entendu d'ordre qualitatif.

---

<sup>157</sup> Hypothèse 2 : les différences d'attitude et de comportement entre apprenants de cultures différentes peuvent générer entre eux des incompréhensions et des conflits susceptibles d'affecter leur agentivité en situation d'apprentissage collaboratif.

<sup>158</sup> Les différences d'attitude et de comportement entre apprenants de cultures différentes peuvent générer entre eux des incompréhensions et des conflits susceptibles d'affecter leur agentivité en situation d'apprentissage collaboratif.

<sup>159</sup> Moore cité par Jézégou (2009)

<sup>160</sup> Selon Blandin in Lameul et al. (2009), la conception du dispositif de formation doit autoriser une certaine marge de manœuvre à l'apprenant pour qu'il puisse investir ses dispositions.

### 7.2.1. Le niveau d'ouverture du dispositif de formation

Le dispositif de formation EPSSEL, ainsi que l'ensemble des cours utilisant le mode d'apprentissage collaboratif, présentent des constantes en matière d'ouverture aux initiatives des apprenants :

Les étudiants disposent d'une ouverture en terme de choix pour :

- Les U.E. (Unités d'Enseignement) auxquels ils peuvent s'inscrire (parmi un panel donné en début de formation)
- les modalités d'organisation interne de leur groupe (en apprentissage collaboratif) et, dans ce cadre, le choix d'utiliser les outils de communication mis à disposition pour des usages donnés et à des moments choisis par eux<sup>161</sup>,
- les plages horaires qu'ils souhaitent consacrer à la formation (en tenant compte des contraintes d'organisation du groupe et des dates fixées pour la remise des travaux).

Les étudiants ne disposent d'aucun choix sur les éléments suivants :

- modalités d'apprentissage collaboratif (modalités non précisées lors du choix des U.E.) – cette obligation est perçue à 34 % comme un inconvénient chez les Occidentaux, contre 7% pour les Africains<sup>162</sup> ; différence significative (source : enquête quantitative, point 5.4.3.3.).
- l'effectif du groupe d'apprentissage et les partenaires de travail (possibilité de choix assez rare, revendiquée davantage par les femmes occidentales),
- situation d'apprentissage et modalités d'évaluation,
- médias de communication mis à disposition par l'enseignant dans la salle de cours virtuelle (au minimum le forum, outil dont se satisfont davantage les étudiants africains qui, contrairement aux Occidentaux, redoutent l'utilisation du chat pour des raisons déjà évoquées dans la présente étude).

Ces informations montrent que le niveau d'ouverture structurelle n'est pas, dans l'absolu, très élevé au sein du dispositif de formation, surtout pour les Africains qui sont également contraints par leur contexte sociotechnique d'apprentissage. Certains étudiants ne s'en affectent pourtant pas, telle FA4 qui relève un aspect positif parmi les quelques possibilités d'ouverture offertes : « *La manière d'apprendre, je l'ai appréciée aussi car elle est souple, c'est à dire qu'elle ne bloque pas l'apprenant qui peut s'organiser et travailler*<sup>163</sup> ». D'autres, comme FO2, montrent au contraire leur désir d'une plus grande ouverture dans l'un ou l'autre domaine : « *Au bout de deux ans, (...)*

---

<sup>161</sup> Ces modalités échappent souvent aux Africains qui rencontrent d'importants problèmes de connexion

<sup>162</sup> De tous les étudiants, seul HA2 a signalé cet inconvénient au cours des entretiens

<sup>163</sup> 51% des étudiants affirment cependant que les difficultés qu'ils ont rencontrées étaient dues à des problèmes de gestion du temps et d'organisation du travail (source : enquête quantitative, point 5.4.4.)

*j'ai lié des contacts avec certaines étudiantes et dès qu'on peut choisir de travailler ensemble on le fait. Le problème c'est que les enseignants sont rarement d'accord pour qu'on choisisse avec qui on veut travailler*<sup>164</sup> ». On remarquera dans ce témoignage qu'il s'agit pour FO2 de choisir des femmes comme partenaires, et non des hommes. Cette revendication d'ouverture du dispositif se ferait sans doute aux dépens de la mixité des groupes (tant au niveau du genre qu'à celui de la culture) ; les aspects liés à cette question seront détaillés plus loin.

Il faut enfin noter que des différences existent entre UE sur la manière des enseignants de cadrer, dans leurs interventions, le travail collaboratif. Certains expriment de nombreuses exigences, ils sont également très présents et réactifs, d'autres donnent des consignes vagues, sont « absents » et ne s'immiscent en rien dans le travail du groupe ; les étudiants perçoivent la collaboration comme plus bancale dans ce dernier cas. De manière générale, telle FA4, ces derniers considèrent comme un atout dans la collaboration le fait que « *les enseignants aident et orientent les groupes* », qu'ils interviennent dans la régulation de conflits et fixent un cadre minimum au sein duquel les étudiants peuvent exprimer une certaine liberté d'initiative. Ce facteur est bien perçu comme susceptible de favoriser la diminution de la distance transactionnelle entre acteurs de la formation et doit donc être pris en compte dans la corrélation établie entre cette dernière et l'ouverture du dispositif. La pertinence de cette posture « dialectique » de l'enseignant, entre ce que Vial (2001) appelle la dimension de contrôle et celle du « reste »<sup>165</sup>, est également relevée à de nombreuses reprises par un certain nombre d'études publiées sur le sujet<sup>166</sup>.

Pour conclure, on peut estimer que si le degré d'ouverture de la formation est à peu près le même pour tous, il est perçu différemment, au moins sur certaines de ses variables constitutives, par les deux catégories d'étudiants. Au final, malgré leurs contraintes spécifiques, les étudiants africains semblent percevoir le dispositif de collaboration en ligne plus ouvert, ou moins fermé, que leurs homologues occidentaux ; ou alors ne ressentent-ils pas cette faible ouverture du dispositif comme un obstacle au regard de leurs objectifs de formation ? Ce constat corrobore une nouvelle fois l'adaptabilité supérieure ou la plus grande tolérance des étudiants africains aux contraintes d'un dispositif d'apprentissage pourtant non choisi et peu adapté à leurs dispositions personnelles.

---

<sup>164</sup> Un des résultats de l'enquête quantitative qui corrobore cette remarque réside sans doute dans le constat que la dépendance des membres d'un groupe pour atteindre les objectifs fixés est perçue, de manière significative, plus comme un inconvénient par les Occidentaux (40%) que par les Africains (16%) ; le graphe montre que cette préoccupation est principalement partagée par les femmes occidentales.

<sup>165</sup> Le « reste » exprime la démarche de l'enseignant évaluateur visant à « promouvoir les possibles, l'inventivité des étudiants, une attitude qui leur permet de se poser des questions sur le sens de ce qu'ils entreprennent, d'où ils en sont de leur action, à qui elle s'adresse et pourquoi ».

<sup>166</sup> Black (2006) ; Hibbert et Rich (2006) op. cit. (3.1.3.) ; Fenouillet in Lameul et al. (2009), Jézégou (2009) ainsi d'autres d'auteurs cités dans le point 3.2.4.3.

## 7.2.2. Le dialogue entre les acteurs de la formation

Plutôt que d'aborder le niveau de dialogue ou le niveau présence au sens absolu, j'aborderai plutôt cette dimension subjective, s'il en est, au sens de la perception qu'en expriment les apprenants.

Moore (1993) désigne les interactions issues d'un dialogue comme exclusivement positives, mais aussi réfléchies, constructives et évaluées par chaque interlocuteur. Quand le dialogue augmente, la distance transactionnelle diminue. Par ailleurs, le modèle de la « communauté de recherche<sup>167</sup> », développé par Garrison et Anderson (2003), et présenté également au point 3.2.4.4., y a été évoqué comme un moyen particulièrement opérant pour appréhender cette dimension particulière.

Le dialogue, au sein des groupes d'apprentissage, se déroule de manière asynchrone ou synchrone, avec les déséquilibres qui ont déjà été évoqués entre Africains et Occidentaux. Il s'exprime à travers une triple présence, cognitive, éducative et sociale, dont les significations ont été déjà présentées dans le point précité.

### 7.2.2.1. La présence cognitive

La présence cognitive, qui doit permettre de « construire et confirmer le sens grâce à la réflexion et au dialogue dans une communauté d'apprentissage<sup>168</sup> » relève, dans ce contexte multiculturel, d'une certaine complexité.

Si 90% des sondés de l'enquête quantitative perçoivent l'intérêt cognitif d'échanges avec des pairs d'horizons culturels divers, rappelons que 20% des Occidentaux, contre 4% des Africains (différence significative), perçoivent la différence culturelle comme susceptible de générer des difficultés de compréhension. L'enquête qualitative apporte des précisions à ces résultats : plus que les autres, les femmes européennes ne perçoivent pas une présence cognitive conforme à leurs attentes au sein de la formation : selon elles, leurs objectifs au sein de la formation seraient différents de ceux poursuivis par les Africains. Nombre d'entre eux n'enrichiraient pas le travail collectif de leurs propositions et chercheraient à profiter du travail des autres, d'où des problèmes plus fréquents avec eux. Telle FO4 qui, sans cibler les étudiants africains, exprime des regrets d'une présence cognitive irrégulière : « *c'est motivant de savoir que le travail sera partagé, enrichi et revu par les autres. En revanche c'est parfois démotivant de savoir que le travail que l'on va apporter ne sera pas revu, ni enrichi* ».

D'un autre côté, un peu plus que les autres, les étudiants africains affirment avoir eu un vécu positif des situations d'interculturalité et, plus que les autres, ils évoquent

---

<sup>167</sup> Traduction personnelle de « Community of inquiry »

<sup>168</sup> D.-R. Garrison and T. Anderson (2003) cites par Jézégou (2009)

explicitement la pertinence pédagogique du dispositif d'apprentissage collaboratif, telle FA2 : « *Je ne peux plus me borner à penser que ce que je sais de ma culture est la meilleure, que les cultures des autres ne sont pas. Cet échange permet d'en savoir un peu plus sur ce que j'ignorais ou ce que je connaissais très mal, je comprends beaucoup plus, et tolère la différence. Des choses qui ne me paraissaient invraisemblables, ne le sont plus forcément parce que je le ai découvertes, et parce que je les ai comprises, et parce que maintenant, je peux les expliquer autour de moi* ».

Toutefois, signalons une perception contraire exprimée par deux hommes africains qui dénoncent d'importants problèmes de compréhension avec leurs partenaires en lien avec leurs différences de cultures.

De cette diversité de perceptions de la présence cognitive peut naître l'impression que les étudiants n'ont pas tous participé à la même formation. Ce peut être dû au fait que certains groupes, de par leur composition, ou postures particulières de leurs membres dans ce cadre multiculturel, ont pu mieux fonctionner que d'autres<sup>169</sup>.

Il n'en reste pas moins que l'enquête qualitative confirme, au moins en partie, les résultats obtenus par l'enquête quantitative, à savoir que les Africains, plus que les Occidentaux, mais peut-être devrait-on dire « Occidentales », perçoivent une présence cognitive répondant à leurs attentes. Une des explications possibles a été présentée au point 7.1.2., à savoir que les Africains sont susceptibles de trouver en leurs pairs occidentaux des « adjuvants cognitifs » susceptibles de les aider à comprendre les cours proposés et à s'impliquer dans des situations d'apprentissage en décalage avec leur culture. Ce déséquilibre potentiel ne peut rester sans incidences sur la représentation des caractéristiques des relations sociales et cognitives entre apprenants dont Bourgeois et Nizet (1997)<sup>170</sup> affirment qu'elles peuvent largement varier d'un individu à l'autre selon la différence de statut, d'âge et de degré d'expertise, mais aussi en fonction de ses dispositions personnelles, qu'elles soient d'ordre psychologique ou socioculturel. A ce propos, ils expriment l'hypothèse qu'un sujet présentant au départ un faible niveau d'estime de soi tendra à surestimer le décalage entre son propre niveau d'expertise et celui d'un autre partenaire perçu comme plus expert. Si on ne perçoit pas cette caractéristique chez les Africains<sup>171</sup>, il faut sans doute considérer ici l'hypothèse opposée, à savoir qu'un niveau important d'estime de soi pourrait bien générer la même attitude envers un partenaire perçu comme moins expert. Le témoignage de FO5 est, de ce point de vue, révélateur : « *On nous demandait de décrire une situation d'apprentissage que*

---

<sup>169</sup> La revue de la littérature a mis en avant les nombreuses variables susceptibles d'interférer dans le fonctionnement d'un groupe d'apprentissage collaboratif (voir point 3.2.4.2.)

<sup>170</sup> Voir point 3.3.3.1.

<sup>171</sup> Voir par exemple le témoignage de HA3 dans le point 7.1.2. qui règle le problème des craintes éventuelles qu'il pourrait rencontrer à se trouver dans cette formation.

*l'on avait particulièrement appréciée et l'on devait argumenter. Cela sous-entendait, bien évidemment de faire un parallèle avec tous les apports théoriques portés à notre connaissance. Une de mes collègues (de mon groupe...) a répondu grosso-modo, la chose suivante : "Ma professeur de primaire était bonne comme le pain ! Nous l'aimions beaucoup car nous trouvions que c'était une perle !" Voilà, les arguments puissants auxquels on peut être confronté... évidemment, là, on ne sait plus quoi dire ! ».* Cette posture n'est pas favorable à l'émergence d'un sentiment de présence cognitive qui serait issu des interactions entre apprenants. De manière générale, l'inférence du degré d'expertise d'autrui semble être difficile à gérer dans un contexte où les schémas socioculturels de référence peuvent être très différents d'un étudiant à l'autre ; or c'est bien elle qui conditionne la représentation de laquelle est issue cette posture.

Pour autant, les échanges en ligne ont-ils favorisé un « apprentissage dialogique »<sup>172</sup> susceptible d'améliorer l'ouverture des étudiants à l'interculturalité ? Partant des nombreux différents entre étudiants relatés dans les entretiens, il semblerait plutôt que c'est l'interculturel lui-même qui ait été un « *savoir-être*<sup>173</sup> » préalable à l'établissement d'un tel dialogue. Par ailleurs, il est manifeste que la présence d'un certain inégalitarisme du dialogue en ligne au profit des Occidentaux, évoqué au point 3.3.6., se trouve ici confirmée<sup>174</sup> : comment participer activement à l'organisation d'un travail commun en chat alors qu'on est susceptible d'être « sorti » des échanges à plusieurs reprises... si toutefois on a réussi à être présent au rendez-vous. Comment faire l'expérience tangible de la présence sociale d'une communauté, communauté au sein de laquelle les conversations multiculturelles peuvent ainsi se tenir 24h/24h, à plein temps, si on est tributaire de l'ouverture des locaux qui donnent accès à un ordinateur pour se connecter ?

#### **7.2.2.2. La présence éducative**

Concernant la présence éducative, sachant qu'environ un tiers des apprenants estime ses rapports avec les enseignants plus proches et plus fréquents qu'en présentiel<sup>175</sup>, il est remarquable de constater, dans l'enquête qualitative, qu'un consensus existe parmi les étudiants sur l'importance du suivi, des interventions et de la qualité des consignes des enseignants dans les travaux de groupes.

Il existe cependant un décalage entre une proportion significative d'Occidentales, globalement insatisfaites de leurs relations, tant cognitives que sociales, avec une

---

<sup>172</sup> Kanata et Martin (2007) *op. cit.*

<sup>173</sup> Camilleri (1989), citant du même ouvrage Le Breton qui « explicite l'opinion partagée par tous les auteurs du livre », définit l'interculturel comme « un *savoir-être*, à partir duquel on découvre la bonne manière d'utiliser le « savoir », et l'on invente, au fil des situations, le *savoir-faire* adéquat ».

<sup>174</sup> Gajjala (2004) cité par Kanata et Martin (2007) *op. cit.*

<sup>175</sup> Source : enquête quantitative (point 5.4.2.)

majorité de leurs enseignants<sup>176</sup>, et la perception beaucoup plus neutre des autres apprenants qui, à défaut de les plébisciter, n'émet que peu de plaintes à leur rencontre ; peut-être, dans une posture de respect<sup>177</sup>, n'osent-ils simplement pas émettre de critiques à l'encontre de leurs professeurs, mais il est difficile de le vérifier.

Quoi qu'il en soit, ici encore, appréhendée de manière plus positive par les Africains que par les Occidentaux, la perception de la présence éducative semble différente en fonction des attentes des apprenants, mais aussi de leur adaptabilité et de leur degré d'exigence.

### 7.2.2.3. La présence sociale

Dépendant autant des apprenants que des enseignants, la présence sociale est également fonction du média de communication utilisé. Concernant ce dernier, les implications inhérentes à sa spécificité ont été détaillées au cours de la revue de littérature<sup>178</sup>.

Les enquêtes que j'ai menées ont corroboré assez largement les résultats de la recherche, à savoir que la collaboration en ligne peut induire un réel sentiment de présence sociale, et ce bien qu'un certain nombre de facteurs y fassent obstacle. Cette présence sociale, perçue souvent comme conjoncturelle, apparaît à certains, telle FA4, comme le stade ultime d'une collaboration de qualité « *J'ai travaillé avec des groupes où la collaboration était très excellente jusqu'à l'intérêt à la vie sociale entre les membres (une compassion) et aussi dans des groupes où la collaboration était très faible* ».

L'enquête quantitative fait état de relations entre étudiants estimées par eux plus fréquentes qu'en présentiel (52%), mais seuls 15% des Africains et 33% des européens les trouvent plus proches (différence significative).

L'enquête qualitative pondère ces derniers pourcentages. En effet, malgré leurs problèmes d'ordre sociotechnique, les étudiants africains manifestent clairement leur perception d'une présence sociale au sein du dispositif de formation et, plus que les autres, les Africains soulignent la dimension conviviale et solidaire de la collaboration en

---

<sup>176</sup> 38% des Occidentaux contre 11% des Africains se disent affectés par le manque de considération et de réactivité de certains enseignants ; différence significative (source : enquête quantitative) – résultats corroborés par l'enquête qualitative.

<sup>177</sup> Les Africains ont fait preuve d'une distance et d'un respect plus importants vis-à-vis de leurs enseignants tout au long de la formation (voir au point 7.1.2.)

<sup>178</sup> Au point 1.2., les fonctionnalités de la plateforme Moodle utilisées pour la formation étudiée (le point 3.2.3. évoque de façon générale les outils qui permettent de communiquer et collaborer au sein de tels espaces),

Au point 3.2.2., les grandes différences avec la collaboration en présence : les conséquences des absences d'indices paraverbaux mais aussi les spécificités, avantages et contraintes liées à l'usage exclusif de l'écrit, que ce soit en mode synchrone ou asynchrone,

Au point 3.3.6., l'état de la question à propos des spécificités du dialogue et du sentiment de présence au sein d'un dispositif de formation en ligne qui accueille des apprenants appartenant à des cultures différentes : les atouts et limites des TIC pour favoriser l'enrichissement du dialogue multiculturel.

ligne<sup>179</sup>. Cette tendance générale n'est pas partagée par certains hommes africains qui associent des problèmes culturels à l'importance de leurs difficultés matérielles, mais aussi à leur rapport plus difficile à l'écrit que d'autres étudiants. L'étudiant HO1 l'exprime bien dans les propos qui ont été retranscrits au point 7.1.1. et qui se sont prolongés de la manière suivante : « (...) *La camarade trouvait aussi que les écrits étaient empreints de fautes d'orthographe, là aussi, elle devrait comprendre que j'ai appris le français tard dans ma vie. Je suis africain, avec mes langues nationales. Il y a des liens historiques de colonisation qui persistent dans nos subconscients. Faire de telles remarques à quelqu'un dont les aïeux ont souffert de la colonisation peut provoquer des différends dans un groupe, même en ligne* ». Cette perception d'ordre relationnel est loin du dialogue « positif » au sens où l'entend Moore (2003), cela dit, rien ne permet d'affirmer que les conflits rencontrés en ligne auraient pu être plus ou moins importants que dans des conditions de face à face.

Côté occidental, même les femmes les plus réfractaires à la collaboration en ligne admettent que celle-ci leur a permis de nouer des relations amicales avec certains de leurs pairs. FO1 reconnaît même le plus affectif que cette pratique lui apporté à un moment très difficile de sa vie personnelle : « *Je trouve qu'on manque de communication, il faudrait ouvrir une salle où on pourrait communiquer librement. (...), cela dit cette licence m'a beaucoup apporté du point de vue humain, j'ai été énormément soutenue par les autres étudiants lors du décès de mon fils. J'ai eu énormément de mails de soutien et j'ai rencontré des personnes avec lesquelles j'espère garder contact* ». Une autre étudiante occidentale (FO4), qui présente une attitude favorable vis-à-vis de l'apprentissage collaboratif, en exprime des raisons, en fort lien avec son besoin de présence sociale : « *Le travail collaboratif permet aussi les échanges amicaux, sinon on ne rencontrerait personne. Il remplace un peu la chaleur, l'amitié, que l'on trouverait en présentiel. Il permet de donner vie à la formation. Je pense que la collaboration est nécessaire dans l'apprentissage à distance car elle donne une âme à la formation. En présentiel, elle est évidente (ou devrait l'être)* ».

Malgré quelques difficultés, force est de reconnaître que le sentiment d'une réelle présence sociale existe bien au sein de la formation pour toutes les catégories d'apprenants. Le fait que 68% de l'ensemble des étudiants y aient jugé l'ambiance conviviale, 27% faisant le constat d'une situation aléatoire selon les cours, corrobore ce constat. Même si les Occidentales expriment assez clairement leur « attirance sociale » pour les autres femmes au sein de la formation, et notamment celles qui appartiennent au même groupe ethnique que le leur<sup>180</sup>, je ne dispose pas d'éléments pour savoir si les

---

<sup>179</sup> Le fait que 45% des africains, contre 21% des européens (différence hautement significative), pensent garder le contact après la formation avec un effectif compris entre trois et cinq apprenants connus sur la plateforme, corrobore ce constat (source : enquête quantitative).

<sup>180</sup> Voir point 7.1.2. et les références à Kanata et Martin (2007)

affinités entre apprenants les ont conduits à privilégier les relations avec des pairs appartenant au même genre et/ou groupe ethnique que le leur.

Signalons enfin qu'aucune observation n'a été relevée en rapport avec des outils de communication, ou d'*awareness* (marquant la présence des individus en ligne), et qui auraient pu paraître insuffisamment adaptés aux besoins sociaux des étudiants et à l'image qu'ils voulaient donner à leurs partenaires. Rien non plus chez les Africains qui permettrait d'évoquer un quelconque sentiment de leur part d'être victime d'une ingérence via un outil de formation « à l'occidentale ». Dans ce champ de réflexion, il aurait été intéressant de savoir si les étudiants, occidentaux ou africains, ont utilisé entre eux des moyens de communication audio (hors plateforme) pour rechercher un sentiment plus important de présence sociale.

#### **7.2.2.4. Conclusion sur le dialogue entre les acteurs de la formation**

Pour conclure sur le dialogue entre les acteurs de la formation, l'étude des sentiments de présence cognitive, sociale et éducative dans les enquêtes menées a permis de mettre en avant la différence assez nette entre les perceptions d'une majorité d'Occidentales - plutôt négatives - et celles - plutôt positives - d'une majorité d'Africains<sup>181</sup> en contexte multiculturel<sup>182</sup>.

Ce constat contredit partiellement les résultats de la méta-analyse sur le climat social au sein d'environnements virtuels d'apprentissage publiée par Rovai (2002), ainsi que les recherches de Lawlor (2006) et de Jeong (2007). Celles-ci mettent en avant que les relations visant à l'interdépendance et à établir des relations avec les autres seraient plutôt l'apanage des femmes, résultats prolongés par les travaux de Davidson-Shivers (2006) qui ont mis en évidence que les femmes envoyaient moins de réfutations aux désaccords et contestations des femmes qu'à ceux des hommes, et que les hommes envoyaient plus de réfutations aux contestations des femmes que les femmes elles-mêmes<sup>183</sup>, et pondérés par ceux de Lawlor (2006)<sup>184</sup> qui précisent que certaines femmes n'ont pas besoin ou ne désirent pas être impliquées dans des activités collaboratives.

Ces études décrivent également les hommes comme généralement moins ouverts et agréables, ayant tendance à faire valoir, de manière plus vigoureuse, leurs opinions plutôt que les faits.

---

<sup>181</sup> Les hommes africains qui rencontrent d'importantes difficultés liées à leur environnement sociotechnique font largement exception à cette tendance générale.

<sup>182</sup> La plupart des femmes occidentales perçoit un niveau de présence cognitive et sociale, et donc un niveau de dialogue, beaucoup plus satisfaisant avec leurs homologues occidentaux qu'avec leurs pairs africains.

<sup>183</sup> Les résultats de ces différentes recherches sont présentés plus en détails au point 3.2.4.4.

<sup>184</sup> Citant Kramarae (2001) ; Wall (2004)

L'attitude des étudiantes occidentales les moins consensuelles de la formation EPSSEL contraste au premier abord avec les attentes suscitées par les recherches évoquées ci-dessus, les quelques indications que nous avons sur les hommes occidentaux aussi. Les résultats de la comparaison hommes-femmes dans l'enquête quantitative<sup>185</sup> montrent également que les hommes ont une perception significativement plus positive que les femmes à propos de la présence sociale et cognitive rencontrée par eux au sein de la formation<sup>186</sup> ; il en va de même, dans une moindre mesure, lorsqu'on observe la comparaison entre hommes africains et femmes africaines.

Si on se réfère à l'enquête qualitative, seules les attitudes des femmes africaines et les moins consensuels des étudiants africains correspondent aux grandes tendances des résultats présentés dans le point 3.4.2. de la revue de littérature.

Cependant, en rentrant davantage dans les détails des résultats présentés au point 3.4.2., on peut faire le constat que le comportement des femmes impliquées dans un travail collaboratif est fortement dépendant du genre de ses partenaires, mais aussi de la proportion de femmes et d'hommes présents dans le groupe. Les résultats obtenus dans la présente recherche peuvent ainsi conduire à penser que cette variabilité en fonction de la variable du genre peut également concerner celle de la culture.

Le « climat social numérique<sup>187</sup> », mêlant interactions sociales et interactions d'apprentissage, est bien au rendez-vous sur la formation EPSSEL. Cependant, le sentiment de présence sociale et cognitive qui est censé l'accompagner s'y manifeste de manière irrégulière, selon les cours et selon la constitution des groupes ; la variabilité dépendrait non seulement de la prise en compte du genre, comme indiqué dans la littérature, mais aussi de celle de la culture. Ces variables se surajoutant l'une à l'autre, on observe, dans la rencontre entre certains apprenants, une amplification des phénomènes observés avec la seule différence du genre<sup>188</sup>. Cela expliquerait, au moins en partie, l'opposition si nette constatée entre les femmes occidentales et les hommes africains, opposés non seulement par le genre, mais aussi par la culture. Dans un tel contexte, l'émergence et la persistance d'un sentiment de présence sociale et cognitif, déjà long à se mettre en place en contexte monoculturel<sup>189</sup> est inévitablement fragile ; une présence éducative, même équilibrée, ne pourrait constituer qu'un supplétif insuffisant pour assurer le dialogue nécessaire entre les acteurs de la formation.

---

<sup>185</sup> Voir point 5.3.6.

<sup>186</sup> Avec les réserves inhérentes au faible effectif d'hommes occidentaux

<sup>187</sup> Oren et al. (2002) (voir point 3.2.4.4.)

<sup>188</sup> Avec un durcissement de l'attitude des femmes par rapport aux attendus de la littérature.

<sup>189</sup> Selon Oren (2002) et Rovai (2002) *op. cit.*

Quand à l'apprentissage dialogique en milieu multiculturel, s'il s'est tenu, il est difficile de dire s'il a été particulièrement favorisé, toutes choses étant égales par ailleurs, par les outils de communication et d'*awareness* fournis sur la plateforme.

### 7.2.3. Le contrôle psychologique des apprenants

Cette étude a mis en évidence la satisfaction globalement supérieure des Africains par rapport à leurs homologues occidentaux vis-à-vis de la formation EPSSEL, et ceci tant au niveau affectif que cognitif. Pourtant, ainsi que cela a été souligné à plusieurs reprises, le dispositif de formation, dans l'ensemble de ses dimensions, est moins adapté aux dispositions sociales et cognitives supposées des Africains, notamment dans le champ culturel (cours et situation problèmes en décalage avec leur culture) et sociotechnique (difficultés à accéder 24h/24h à des ordinateurs et à disposer d'une connexion Internet fiable dans la durée).

Il est vrai que leur motivation extrinsèque est sans doute plus élevée que celle des Occidentaux et que l'enquête qualitative tend à montrer que les contenus des cours constitueraient également pour eux une source de motivation non négligeable.

Cela dit, leur relative indépendance vis-à-vis de la sphère pédagogique, excepté sur le champ de la validation, leur intérêt majoritairement déclaré pour la collaboration en ligne avec des coéquipiers dont certains sont pourtant susceptibles de manifester envers eux une attitude indifférente, voire peu amène<sup>190</sup>, laissent à penser qu'ils disposent d'aptitudes réelles pour gérer leur stress, leur apprentissage et surtout les nombreuses difficultés rencontrées pour parvenir à leur double projet de formation et de certification. Dans cette faculté d'adaptabilité et de résilience face aux difficultés, déjà été évoquée au point 7.1.2.<sup>191</sup>, leur aptitude à faire face, plus que les autres, à l'absence de feed-back et de contacts en face à face, et ce malgré des dispositions d'origine culturelles contraires<sup>192</sup>, pourrait permettre d'affirmer qu'une proportion significative d'Africains disposerait, en plus d'un certain niveau d'intelligence émotionnelle<sup>193</sup>, d'un lieu de contrôle interne et de certaines dispositions à l'auto-efficacité<sup>194</sup>, qui leur permettraient d'atteindre leurs objectifs, même dans des conditions d'apprentissage difficiles. Situés dans la sphère conceptuelle de l'autonomie, la présence de ces dispositions chez les

---

<sup>190</sup> Les hommes africains qui affirment rencontrer des difficultés de toutes natures dans la collaboration en ligne affirment également, plus que tous les autres, et notamment les femmes occidentales, que les avantages issus des situations de collaboration sont supérieurs aux inconvénients qu'elle génère.

<sup>191</sup> En lien avec les constats réalisés par Markus et Kitayama (2004) qui l'attribuent à des conditions de vie et de travail difficile (voir point 3.5.3.).

<sup>192</sup> Ces dispositions amènent les Africains à privilégier l'accès à la connaissance par la voie de l'oralité plutôt que par celle de l'écrit (Mvé-Ondo, 2005) *op. cit.* (3.4.5.)

<sup>193</sup> Définie par Goleman (1997) *op. cit.* (3.2.4.5.)

<sup>194</sup> Holcomb et al., 2004, Irizarry, 2002 ; Parker, 2003 ; Wang & Newlin, 2000 cités par Berenson et al., 2008 *op. cit.* (3.2.4.5.)

apprenants peut amener à établir qu'une proportion significative d'Africains dispose d'un certain degré de contrôle psychologique qui leur permet de percevoir la distance transactionnelle avec leurs pairs suffisamment réduite pour continuer à les considérer comme une ressource pertinente dans leur approche de la formation.

Concernant les étudiants occidentaux, dans le prolongement des éléments mis en avant au point 7.1.2., si le faible échantillon d'hommes ne permet pas une étude suffisamment significative pour eux sur ce point, il en va tout autrement des femmes qui, malgré un dispositif de formation prenant en compte leurs dispositions sur bien des aspects (cours adaptés à leur culture, etc.), affirment également percevoir des difficultés liées à la pratique de la collaboration en ligne, mais d'un ordre tout autre que celles exprimées par les Africains.

Plus dépendantes de la sphère pédagogique que leurs pairs africains, elles semblent également plus affectées qu'eux, sur les plans émotionnel et cognitif, par les difficultés rencontrées dans le cadre de la collaboration en ligne<sup>195</sup>. Elles manifestent une certaine impuissance à être en mesure de les dépasser et sont ainsi plus dépendantes des actions issues de leur environnement dans la préservation de leur motivation ; cette attitude étant révélatrice d'un lieu de contrôle externe.

Ceci dit, selon leurs dires, mais aussi selon les constats des enseignants de la formation, elles sont dynamiques et entreprenantes<sup>196</sup>, prennent souvent le leadership de leurs groupes et présentent des analyses assez poussées sur leur apprentissage.

Malgré cela, tenant compte de l'ensemble de ces constats, on peut s'avancer à dire que le contrôle psychologique d'une majorité d'entre elles serait, dans l'ensemble et dans ce contexte, plus faible que celui des Africains. Leur engagement social et cognitif dans la collaboration souffre des situations d'interculturalité dont elles reconnaissent pourtant les richesses potentielles, mais qui constituent, de par un certain nombre de facteurs déjà développés dans ce travail, un obstacle à leur projet personnel de formation.

On peut ainsi formuler l'hypothèse que le contrôle psychologique des individus pourrait se forger, entre autres, à l'aune des difficultés qu'ils ont été amenés à traverser et à surmonter, développant ainsi un certain nombre de capacités, dont celles d'autonomie ; rappelons ici que 70% des apprenants, toutes cultures confondues, pensent que le principal profit de cette formation en ligne a été le développement de leurs capacités d'autonomie, et par là même du contrôle psychologique sur leur apprentissage.

---

<sup>195</sup> Ces observations rejoignent celles observées sur des étudiantes américaines en formation continue au sein d'un dispositif d'apprentissage en ligne (Müller, 2008) *op. cit.* (3.4.3.)

<sup>196</sup> De par le faible échantillon qui les représente, il est difficile de vérifier ici la validité de cette hypothèse pour les hommes occidentaux ; ce qu'il est possible d'en voir aurait plutôt tendance à l'invalider.

#### 7.2.4. Conclusion : la distance transactionnelle selon les cultures

Des constats tirés des différentes enquêtes menées, il faut d'abord souligner que les différentes dimensions de la distance transactionnelle entre les acteurs évoluant au sein du dispositif de formation répondent à des critères objectifs, mais aussi et surtout à des critères subjectifs liés aux facteurs personnels respectifs des différents apprenants.

Ces dimensions, particulièrement dans le cadre d'un apprentissage collaboratif multiculturel, sont ainsi perçues de façons diverses selon la culture des uns et des autres.

Entre la perception d'un degré plus ouvert de l'environnement éducatif et d'un niveau de dialogue plutôt élevé, les étudiants africains peuvent avoir la sensation d'une distance transactionnelle plutôt modérée<sup>197</sup> et, par là même, globalement, d'évoluer au sein d'une communauté d'apprentissage pour laquelle ils manifesteraient moins d'exigences que leurs pairs occidentaux. S'ils ne nient pas la rencontre de problèmes techniques et humains au cours de leurs expériences de collaboration en ligne, sans doute en retiennent-ils, davantage que les autres, les expériences, voire les aspects positifs afin de protéger une motivation nécessaire à l'atteinte de leurs objectifs, notamment extrinsèques<sup>198</sup> ; d'où le constat que les Africains semblent disposer d'un degré significatif de contrôle psychologique. Les décrochages constatés<sup>199</sup> ne seraient ainsi pas majoritairement dus à une baisse de motivation, mais au constat rationnel établi par l'apprenant d'une incapacité temporaire à suivre une U.E. suite à des problèmes d'origine essentiellement sociotechniques.

D'avoir grandi et de continuer à évoluer au sein d'un contexte socio-éducatif moins favorisé que celui que leurs pairs occidentaux est vraisemblablement à l'origine des différences constatées entre les uns et les autres en terme de résilience et de contrôle psychologique.

Inversement, entre la perception d'un degré d'environnement éducatif plutôt fermé et d'un niveau de dialogue très modéré, car sans doute restreint à certaines catégories d'apprenants, les étudiantes occidentales peuvent avoir la sensation d'une distance transactionnelle plutôt élevée avec les autres acteurs de la formation, et particulièrement avec les Africains.

Au final, il semble que cette différence manifeste de perception avec leurs collègues africains trouve son origine dans deux facteurs principaux :

---

<sup>197</sup> Les hommes africains les moins consensuels font largement exception à cette tendance générale.

<sup>198</sup> Trop heureux de pouvoir suivre une formation leur permettant d'obtenir un diplôme occidental, les Africains pourraient éluder des problèmes qui paraissent peu importants au regard des enjeux.

<sup>199</sup> Voir question de départ de cette recherche.

- leur dépendance plus importante vis-à-vis de la présence éducative des formateurs, formateurs dont une majorité ne répond pas à leurs attentes, ni en tant que partenaires de leur développement cognitif, ni en tant qu'incitateurs et régulateurs des transactions, fonction pourtant importante afin qu'émerge et se développe une communauté d'apprentissage,
- leur perception d'une présence cognitive inférieure à celle vécue par les Africains avec lesquels ils estiment devoir gérer des situations d'apprentissage déséquilibrées au niveau des contributions apportées par chacun.

La distance transactionnelle pourrait ainsi être perçue par elles de manière différente selon le type de partenaire avec lequel elles sont amenées à interagir.

Leur engagement social et cognitif serait alors sélectif et leur degré de contrôle psychologique moins constant tout au long de la formation.

### **7.3. Conclusions relatives aux deux hypothèses**

#### **7.3.1. Conclusions relatives à la première hypothèse<sup>200</sup>**

L'analyse des informations recueillies dans les deux enquêtes confirme les deux déclinaisons de la première hypothèse en mettant en évidence les différences manifestes de dispositions des apprenants vis-à-vis du dispositif d'apprentissage en ligne.

Pour une majorité d'Africains, comparé au travail individuel, le travail de groupe constitue un plus significatif :

- sur le plan affectif, bien que la lutte contre l'isolement soit faiblement évoqué,
- sur le plan cognitif, la collaboration avec leurs pairs occidentaux peut les aider à mieux appréhender des cours le plus souvent en décalage avec leur culture,
- sur le plan conatif, la pratique de l'apprentissage collaboratif constitue plutôt un motif d'engagement en formation.

Aussi, malgré les problèmes d'ordre sociotechnique, voire relationnel, vécus parfois difficilement, il constitue, pour une majorité d'entre eux, un facilitateur, voire un catalyseur d'apprenance.

---

<sup>200</sup> 1. Pour une majorité d'Africains, comparé au travail individuel, le travail de groupe constitue un plus important sur les plans affectif (→ lutte contre l'isolement) et cognitif. Aussi, malgré les problèmes techniques, il constitue un facteur favorable à l'action d'apprendre.

2. Pour une majorité d'Européens, comparé au travail individuel, le travail de groupe ne constitue pas un plus affectif ou cognitif. Aussi, il ne constitue pas un facteur d'engagement en formation.

Précisons ici que les intérêts affectifs et cognitifs que les Africains affirment majoritairement percevoir dans leur pratique de la formation en ligne semblent bien trouver leurs racines dans leur environnement socioculturel.

C'est d'abord le décalage des cours proposés avec leur culture qui peut les inciter à trouver des éclaircissements chez leurs pairs occidentaux. C'est ensuite les nécessités de vie dans les pays pauvres, liées à certaines habitudes de type communautaire<sup>201</sup>, qui leur permettraient de présenter des dispositions favorables vis-à-vis d'un dispositif d'apprentissage qui demande des habiletés collaboratives. Il est, à ce propos, également possible de considérer l'orientation plutôt « polychrone » de leur contexte de vie comme un élément favorable à la résilience face aux multiples problèmes de rendez-vous manqués et d'attentes ; et ceci même si on en est parfois la cause.

Enfin, leur faculté d'adaptabilité et de résilience face aux difficultés rencontrées dans un tel contexte peut trouver son origine dans le même terreau : avoir eu à développer des capacités à surmonter des conditions de vie et de travail difficiles pour parvenir à leurs objectifs.

Toutes ces raisons peuvent être à l'origine de la manifestation, chez une proportion significative d'entre eux, d'un certain degré de contrôle psychologique et de la perception d'une distance transactionnelle plutôt modérée avec leurs pairs, ceci dans un contexte défavorable d'un point de vue sociotechnique.

Pour la plupart des européennes<sup>202</sup>, comparé au travail individuel, le travail de groupe en contexte multiculturel ne constitue pas un plus affectif et/ou cognitif, et ce notamment par le fait qu'elles présentent une faible estime pour des partenaires qui ne s'impliqueraient pas dans la tâche collaborative de la façon dont elles l'entendent.

Aussi, malgré leurs facilités matérielles pour collaborer, cette pratique ne serait pas, pour une majorité d'entre elles, facilitatrice d'apprenance ; elle pourrait même, en la matière, avoir une fonction inhibitrice.

Pourtant, les Occidentales sont bien confrontées à un dispositif de formation en phase avec leur culture, mais la plupart d'entre elles ne manifeste ni intérêt, ni habitudes de vie de type communautaire dans une société qui promeut le travail individuel non partagé jusque dans les pratiques d'apprentissage. Aussi ne trouvent-elles que peu d'intérêt cognitif à l'apprentissage collaboratif avec des pairs de cultures différentes, pairs dont elles estiment ne pas avoir pas grand-chose à apprendre. A ceci s'ajoute que le

---

<sup>201</sup> Sans que leur « moi » soit pour autant de nature « collectiviste » ; l'exercice de la solidarité communautaire peut être motivée par des considérations purement individualistes.

<sup>202</sup> Remarque : les hommes occidentaux sondés dans l'enquête qualitative ayant répondu globalement différemment des femmes occidentales, et leur échantillon étant, relativement aux autres, très réduit dans les deux enquêtes, il me semble difficile d'établir des conclusions significatives les concernant.

comportement de ces derniers, du fait principalement de leurs difficultés d'ordre sociotechnique, mais aussi, peut-être, du système « polychronique » dans lequel ils évoluent, ne correspond pas à leurs exigences en terme de gestion du temps. Leur perception de la distance transactionnelle qui les sépare de leurs pairs semble ainsi corrélée à la culture de ces derniers : plus étroites avec des étudiants partageant leur genre et leur culture, plus importante avec les autres.

Malgré un investissement reconnu à tous les niveaux de la formation, elles témoignent d'une sensibilité affective plus importante que celle de leurs pairs africains vis-à-vis des problèmes qu'elles rencontrent. Peut-être est-ce leur inexpérience des affres inhérentes à tout travail de groupe qui les amène à présenter, pour la plupart d'entre elles et dans ce contexte particulier, un degré de contrôle psychologique moindre que celui de leurs pairs africains.

Les hommes occidentaux, confrontés également à un dispositif de formation en phase avec leur culture, réagissent différemment de leurs consœurs occidentales. Sans se déclarer plus ouverts qu'elles aux pratiques collaboratives, ils se montrent moins affectés par les difficultés rencontrées. Malheureusement, ces résultats, associés à leur très faible effectif au sein des deux enquêtes, ne peut qu'encourager à retravailler dans une recherche ultérieure cette comparaison au niveau du genre chez les Occidentaux.

Les enquêtes menées avec les étudiants de la formation EPSSEL montrent bien que, à tous les niveaux, l'environnement d'apprentissage, en interaction avec l'environnement de vie respectif de chaque apprenant, est susceptible d'avoir des incidences sur les processus affectifs, cognitifs et conatifs des étudiants impliqués dans l'apprentissage collaboratif en ligne. L'articulation du dispositif d'apprentissage avec les dispositions particulières des différentes catégories d'apprenants amène à considérer l'étude de la distance transactionnelle comme un moyen de traiter les questions en lien avec la deuxième hypothèse.

### 7.3.2. Conclusions relatives à la deuxième hypothèse<sup>203</sup>

Il existe une corrélation entre la proposition de la deuxième hypothèse et les deux sous-hypothèses dont les résultats de la recherche ont été précédemment évoqués.

Les dispositions très différentes des étudiants vis-à-vis du dispositif de formation, et par là même vis-à-vis de leurs pairs, semblent en effet générer des incompréhensions et des conflits, particulièrement entre femmes européennes et hommes africains, susceptibles d'affecter l'agentivité des apprenants.

Ces dispositions trouvent leur origine dans :

- la faible estime que portent de nombreuses occidentales sur le degré d'expertise des Africains ainsi que le faible sentiment de présence cognitive qui peut en découler,
- les difficultés des Occidentales à intégrer les problèmes d'ordre sociotechnique présentés par la grande majorité des Africains,
- un sentiment de présence sociale plus important pour les femmes occidentales avec des étudiantes de même culture qu'elles,
- un contrôle psychologique moindre pour les femmes occidentales dans ce contexte particulier d'apprentissage,

Aussi, la distance transactionnelle entre les Occidentales et les Africains et, parmi eux, particulièrement les hommes, serait plus importante qu'avec les étudiants appartenant aux autres catégories, et particulièrement la leur.

Ces constats contredisent en apparence les résultats issus de la méta-analyse publiée par Rovai (2002) sur le climat social au sein d'environnement virtuels d'apprentissage ainsi que ceux de Jeong (2007) et qui tendent à montrer que les relations visant à l'interdépendance et à préserver les relations établies avec les autres seraient plutôt l'apanage des femmes, et cela même si certaines d'entre elles préfèrent travailler seules. Cela est sans doute vrai en contexte monoculturel, mais peut-être pas en milieu multiculturel tel que celui mis en avant par la formation EPSSEL. Les résultats obtenus par ma recherche iraient plutôt dans le sens de ceux présentés par Davidson-Shivers (2006) et qui montrent que les femmes sont plus dans la réfutation avec leurs homologues masculins qu'avec leurs consœurs. L'opposition entre hommes et femmes, relevée dans la présente recherche, est en effet amplifiée avec l'introduction de la variable culturelle, mais seulement entre femmes occidentales et hommes africains ; aucune opposition de type relationnel entre hommes occidentaux et femmes africaines ne

---

<sup>203</sup> Hypothèse 2 : les différences d'attitude et de comportement entre apprenants de cultures différentes peuvent générer entre eux des incompréhensions et des conflits susceptibles d'affecter leur agentivité en situation d'apprentissage collaboratif.

paraît en effet perceptible, et les différences d'attitude envers le dispositif de formation entre ces deux catégories d'apprenants sont bien plus ténues que celles constatées entre femmes occidentales et hommes africains.

Dans le prolongement des résultats obtenus par Lawlor (2006) et Jeong (2006), et qui avancent que l'identité sexuelle de la personne, fortement atténuée au sein d'un espace virtuel, pourrait permettre aux femmes et aux hommes concernés d'engager entre eux des relations moins marquées, moins parasitées par le facteur « genre » que s'ils se trouvaient en face à face, on peut formuler l'hypothèse que la variable culture, pour certaines catégories d'apprenants, non seulement se surajouterait à celle du genre dans les effets éventuellement produits, mais serait également plus prégnante que cette dernière, en tout cas au sein d'un dispositif de formation en ligne.

Par ailleurs, les aptitudes à travailler en groupe, les manières d'appréhender l'apprentissage collaboratif ainsi que la façon de communiquer avec ses pairs, peuvent répondre à des exigences très différentes selon les cultures<sup>204</sup>. Dans cette logique, les représentations divergentes des apprenants sur leurs pairs, ainsi que sur le jeu qu'ils en attendent dans le cadre d'un apprentissage en groupe, génèrent bien des incompréhensions ; par ailleurs, les propos des étudiants sous-entendent bien la présence de conflits, au moins entre femmes occidentales et hommes africains. La conséquence peut être une altération de l'agentivité des apprenants concernés à performer dans un tel dispositif d'apprentissage. Une proportion significative d'Occidentales, notamment, n'exprime-t-elle pas le désir d'évoluer dans un « environnement choisi », plutôt que subi ?

Le liant, l'atmosphère du groupe multiculturel d'apprentissage passe bien par une évolution des attitudes, et, par voie de conséquence, de la posture des apprenants vers plus d'altérité. La quantité et la qualité des interactions dont dépendent la satisfaction des apprenants ainsi que l'édification d'un réel sentiment de communauté, préalable à l'engagement au sein du groupe, en dépendent largement.

L'introduction de la variable culturelle, associée à des inégalités d'ordre sociotechnique entre apprenants, induit bien des conséquences spécifiques sur le climat social au sein d'un dispositif d'apprentissage collaboratif en ligne. Dans ce cadre spécifique, les résultats des recherches citées dans cette étude, et portant sur le climat social au sein de l'environnement virtuel de formation, doivent donc bien être complétés.

---

<sup>204</sup> Voir point 3.3.3.2.

## 8. Analyses, conclusions et perspectives

### 8.1. Analyse des résultats obtenus

Les rapports développés entre les apprenants et le dispositif d'apprentissage collaboratif en ligne sont très variés dans le cadre de la formation EPSSEL ; de grandes tendances sont cependant perceptibles selon la variable culture et, dans une moindre mesure, celle du genre des apprenants.

Cette variété semble imputable, non seulement aux différences d'environnement sociotechnique des apprenants, mais aussi à la diversité des attentes des uns et des autres vis-à-vis du dispositif de formation.

Nous avons vu notamment à quel point les perceptions des variables dont dépend la distance transactionnelle étaient différentes selon les cultures en présence<sup>205</sup>, et ce avec les conséquences possibles sur l'improbable émergence d'un véritable sentiment de communauté en groupe multiculturel. Au sein d'un dispositif de formation dont s'accommodent paradoxalement mieux les Africains que les Occidentales, les problèmes liés à l'importance de la distance transactionnelle qui les sépare pose question ; aussi vais-je aborder les résultats obtenus à travers l'étude de l'articulation entre dispositions des apprenants<sup>206</sup> et dispositif de formation.

La particularité d'une situation de collaboration réside dans le fait que si un seul des collaborateurs rencontre des difficultés<sup>207</sup>, c'est l'ensemble du groupe est concerné. Dès lors, l'importance de leur prise en compte au niveau de l'ensemble du dispositif de formation<sup>208</sup> aura une importance non négligeable sur le sentiment d'efficacité collective du groupe en question.

Dans le cas présenté dans cette étude, même si les Africains semblent être en mesure de surmonter leurs difficultés au sein d'un dispositif de formation peu adapté à leurs dispositions, une proportion non négligeable de leurs partenaires occidentaux accepte difficilement d'avoir à assumer les conséquences inhérentes à cette situation. Cette

---

<sup>205</sup> Beaucoup moins selon le genre des apprenants

<sup>206</sup> Il a déjà été précisé que, dans le cadre d'une formation en ligne multiculturelle, pour appréhender de manière juste les dispositions des apprenants, il était nécessaire de définir deux environnements distincts, chacun étant amené à interagir avec l'autre : l'environnement socioculturel et l'environnement d'apprentissage

<sup>207</sup> Qu'ils soient d'origine sociotechnique ou autre

<sup>208</sup> Des concepteurs aux apprenants en passant par les formateurs

dernière peut alors devenir pour tous une source de stress, d'incompréhensions, voire de conflits.

Citant Linard, en évoquant la notion de dispositif de formation, Lameul (2009) évoque « une logique de type dramatique qui combine la mise en scène des protagonistes, des rôles et des circonstances avec les règles de déroulement de l'action », précisant que la « prise d'appui sur la métaphore du théâtre rend compte de l'équilibre inhérent à la situation de formation, entre le cadre donné par le concepteur et la liberté d'interprétation donnée par l'acteur ».

Cette approche paraît particulièrement bien adaptée à la situation d'un apprentissage collaboratif en ligne qui s'appuie, selon l'approche pédagogique choisie et l'investissement de l'enseignant, sur des situations d'apprentissage plus ou moins fermées dans leur déroulement<sup>209</sup>. Les acteurs du dispositif doivent ainsi interpréter, avec des contraintes parfois très inégales, des rôles assignés dans un scénario plus ou moins défini à l'avance. Dès lors, dépendra des dispositions de ces acteurs, de leurs sensibilités respectives, leurs interprétations spécifiques, plus ou moins naturelles, plus ou moins faciles à assumer des rôles assignés.

La facilité des apprenants et enseignants à endosser leurs rôles respectifs dans des scénarios d'apprentissage collaboratifs en ligne peut dépendre de leurs propres intérêts personnels, mais aussi de leur culture d'apprentissage, plutôt communautaire ou plutôt individualiste<sup>210</sup> ainsi que des compétences acquises préalablement dans le domaine de la collaboration<sup>211</sup>. Rappelons que si l'orientation collectiviste vs individualiste des individus ne peut être tranchée en fonction de leur culture d'appartenance, une pratique communautaire peut tout à fait se développer sans que ses acteurs présentent une agentivité de type collectiviste : cette étude montre que la motivation à pratiquer une activité en groupe peut être mue par des sources de motivation purement individuelles.

Ces aptitudes à travailler en groupe et les codes qui régissent ces pratiques peuvent ainsi répondre à des critères et des exigences très différentes selon les cultures, mais aussi selon le genre ; ce qui peut provoquer, comme envisagé plus haut, des problèmes interpersonnels. C'est ce phénomène, qui relève essentiellement du champ des représentations, que je vais tenter d'analyser ci-dessous.

---

<sup>209</sup> Voir les dimensions et critères permettant de caractériser un scénario d'apprentissage à distance (Depover, Quintin, De Lièvre, 2003) *op. cit.* (3.2.4.1.)

<sup>210</sup> Le système scolaire et universitaire français est, par exemple, très centré sur la performance individuelle, induisant de fait une culture qui va à l'encontre de la collaboration. Pour autant, tous les étudiants français ne se montrent pas opposés à leur implication dans des pratiques collaboratives ; cette étude, entre autres, le montre bien.

<sup>211</sup> L'importance de ce facteur a été mise en évidence dans la revue de littérature, notamment à travers les résultats de la méta-analyse de Lou & al (2001), voir points 3.1.3. et 3.2.5.

Comme cela a déjà été abordé dans le point 3.7.1., il est nécessaire, dans une formation accueillant plusieurs cultures, d'aborder l'environnement selon une double perspective : celle liée au dispositif de formation et celle en rapport avec les contextes sociaux et physique d'existence des apprenants<sup>212</sup>, incluant leurs expériences socialisatrices passées. En effet, l'environnement extérieur à la formation produit sur les apprenants ce qu'on a appelé, dans la métaphore théâtrale, des « sensibilités ». Celles-ci peuvent être partagées, avec une certaine variabilité, par un même groupe présentant des similitudes d'un point de vue social ou culturel.

En psychologie sociale, on pourrait parler de « représentation sociale » en tant que manière de penser, de s'approprier, d'interpréter notre réalité quotidienne et notre rapport au monde ; socialement élaborée, elle est partagée, sur un objet donné, et avec certaines nuances, par les membres d'un même ensemble social ou culturel. Selon Moscovici (1961), elle est ainsi une préparation à l'action, pas seulement dans la mesure où elle guide le comportement, mais surtout dans la mesure où elle remodèle, reconstitue les éléments de l'environnement où le comportement doit avoir lieu. Dans ce cadre, ce sont toutes les composantes de l'environnement (personnes, outils, méthodes, etc.) qui sont ce que nous pensons qu'elles sont ou qu'elles doivent être ; l'objectivation totale d'un monde qui correspondrait à notre représentation propre est bel et bien le fruit d'une illusion égo ou ethnocentrée.

Les représentations des apprenants, qu'elles portent sur l'apprentissage, les individus ou les relations interpersonnelles dans un contexte collaboratif génèrent ainsi des dispositions qui se traduisent en posture, et ce dès lors qu'ils sont confrontés au dispositif d'apprentissage lui-même, devant prendre position par rapport à celui-ci dans toutes ses dimensions (Lameul, 2009).

Ces différences de représentation sont à même de provoquer, ainsi que présenté dans la revue de littérature et dans les enquêtes menées, des incompréhensions et des altérations de l'agentivité des apprenants<sup>213</sup>. Celles-ci peuvent également, ainsi que suggéré dans les hypothèses de départ, entraîner des comportements d'abandon, des dissensions, voire des conflits entre partenaires de la formation. Certes, les représentations des uns et des autres peuvent évoluer en cours de formation<sup>214</sup>, mais les

---

<sup>212</sup> Altman & Gajjala, 2006 *op. cit.*

<sup>213</sup> Dans les propos des étudiants, des incompréhensions ressortent sur des notions en lien par exemple avec la religion ou le respect. Selon un enseignant de la formation ayant des racines en Afrique, la notion de respect est aussi forte dans ce continent qu'en Europe. Mais si en France celle-ci s'appuie par exemple sur le respect des horaires, en Afrique, le temps n'a pas la même importance (système « polychronique ») et il n'est pas l'outil par lequel on marque le respect. En Afrique, le respect se marque plus par le salut, par la prise en compte de l'être qui est en face de soi. Ce constat de divergences, qui est corroboré par les entretiens, surtout avec les hommes africains et les femmes occidentales.

<sup>214</sup> Tels HA5 : « *je me disais que comme c'est à distance ce serait plus relax qu'en présentiel. Mais je m'étais trompé* » et FA1 qui pointe particulièrement l'activité collaborative : « *Je pensais que la*

résultats des enquêtes montrent que cela ne va forcément dans le sens d'une harmonisation vis-à-vis, par exemple, de la conduite de la tâche ; l'effet inverse a même pu se produire.

Par ailleurs, les informations distillées au fil du temps sur les conditions sociotechniques des étudiants Africains n'ont pas rendu de nombreuses étudiantes occidentales plus compréhensives à leur égard.

Il ne suffirait donc pas d'informer les apprenants sur leurs réalités culturelles respectives pour qu'ils s'adaptent à des comportements éloignés de leurs cadres de référence, ou au mieux qu'ils acceptent les décalages avec les attentes initiales qu'ils nourrissent vis-à-vis de leurs partenaires. On rejoindrait là Moscovici (1961) qui observe que même si l'ignorance peut provoquer un décalage entre théorie et représentation, la prise de position des individus à propos d'un objet donné ne dépend pas de leur degré d'information sur cet objet, ce à quoi je rajouterais : surtout si celui-ci est hétérogène et fluctuant. Il n'en demeure pas moins qu'une bonne connaissance de ses partenaires d'apprentissage et de leur culture reste, dans un tel contexte, essentielle<sup>215</sup>.

L'adoption d'une posture interculturelle, non seulement par les membres du groupe d'apprentissage, mais aussi par l'ensemble du dispositif de formation, dans tous ses aspects techniques, communicationnels et humains, semble bien constituer un préalable, non seulement à l'émergence d'un sentiment de communauté au sein du groupe d'apprentissage, mais aussi à celui d'un sentiment d'efficacité collective.

La stratégie du dispositif se concrétise par un ensemble d'initiatives susceptibles d'être prises dans des formations en ligne multiculturelles qui pratiquent la collaboration. Elles vont être proposées dans le point suivant.

## **8.2. Recommandations**

### **8.2.1. Faire un écosystème du dispositif de formation multiculturel**

Le constat des difficultés présentées par une proportion significative d'étudiants au sein du dispositif de formation EPSSEL vient incontestablement des différents déséquilibres remarqués entre Africains et Occidentaux.

Afin de traiter les tenants et les aboutissants de cette question qui met en jeu des questions d'équilibre liées à des interdépendances complexes, il paraît ici intéressant

---

*formation était quelque chose de léger, mais je suis rendue compte très vite qu'elle nécessite beaucoup de travail et de sérieux »*

<sup>215</sup> Tous les co-auteurs de l'ouvrage collectif « Chocs de cultures » (Camilleri, Cohen-Emerique, 1989) insistent sur le fait que pour enseigner, travailler avec l'autre, il faut d'abord le connaître.

d'emprunter au champ de l'écologie la métaphore de l'écosystème afin de désigner un dispositif de formation à distance accueillant des acteurs de différentes cultures.

Celui-ci est en effet constitué de nombreuses composantes, très différentes, et qui interagissent entre elles de manière complexe, dans l'objectif de former une unité écologique autonome et stable au sein d'une atmosphère favorable. Dans cette perspective, il est nécessaire de considérer d'une part la « biocénose » : les acteurs de la formation, et d'autre part le « biotope » : les cours, les situations d'apprentissage, les moyens matériels et logiciels mis à la disposition des apprenants et enseignants, et qui font partie, ou non, de la plateforme d'apprentissage à distance. Si ces deux entités sont en interactions constantes, les éléments de la biocénose interagissent également entre eux, et le respect de la biodiversité contribue à la richesse potentielle de ces échanges et à l'équilibre systémique du dispositif de formation.

Côté biotope :

- les outils de communication et de travail collaboratif présents sur la plateforme, support obligé des interactions entre acteurs de la formation, doivent être utilisables et disponibles pour tous, quelque soit leurs contraintes d'ordre sociotechnique ; la scénarisation de l'apprentissage doit permettre une optimisation de la participation de chacun à l'organisation et à la réalisation de l'œuvre commune,
- La documentation nécessaire à l'apprentissage doit être accessible à tous, selon les mêmes facilités,
- l'élaboration des cours et des situations d'apprentissage doit être susceptible de répondre aux besoins différents de tous les acteurs<sup>216</sup>,
- une charte régule les interactions des différents acteurs avec le dispositif de formation ainsi que les interactions entre acteurs eux-mêmes.

Côté biocénose :

- Les apprenants doivent avoir une approche holistique du milieu dans lequel ils évoluent, à savoir notamment une connaissance des environnements culturels de leurs partenaires potentiels<sup>217</sup>, mais adopter également une posture interculturelle vis-à-vis des pairs qui appartiennent à une culture différente de la leur<sup>218</sup>,
- ils doivent contribuer à la constitution d'une charte susceptible de réguler les interrelations mentionnées ci-dessus et la respecter, contribuant ainsi à la création d'un « espace civil commun » sur la plateforme d'apprentissage en ligne.

---

<sup>216</sup> S'il est difficilement imaginable que tous les cours et situations d'apprentissage puissent répondre avec autant de profit aux besoins des uns et des autres dans le respect de leurs cultures respectives, notamment en sciences humaines, une diversité doit être possible, permettant à chacun de satisfaire ses propres aspirations tout en développant une altérité vis-à-vis des autres.

<sup>217</sup> Voir point 3.2.4. (Oetzel & Myers, 2005 *op. cit.*)

<sup>218</sup> Je rejoins ici Lameul (2009) qui souligne la nécessité de doter les acteurs des moyens d'un accès à leur propre construction posturale.

Les formateurs, quelque soit leur degré de responsabilité et d'implication dans le dispositif, sont à la fois architectes et acteurs de cet écosystème, c'est à eux qu'il appartient de créer les conditions favorables à son équilibre tout au long de la formation. Cette fonction de régulation implique, outre une évidente posture interculturelle, une gestion de la tension entre deux logiques, celle de l'ouverture et de l'autonomie, et celle de l'accompagnement du groupe d'apprenants ; condition nécessaire, selon de nombreuses recherches, mais aussi selon les résultats des enquêtes précitées, à l'émergence d'une communauté d'apprentissage.

Pour mener à bien cette délicate tâche d'articulation, de mise en dialectique entre ces deux approches, à certains égards contradictoires, ils doivent être en mesure de disposer d'outils qui leur permettront d'accéder rapidement à des informations concernant l'implication des apprenants, et notamment la nature, l'intensité et la direction de leurs interactions. Dans cette perspective, il serait par exemple envisageable de développer un "sociogramme " permettant de visualiser schématiquement, et en temps réel, l'ensemble des échanges enregistrés depuis le début d'une U.E. entre les différents acteurs<sup>219</sup>. Pour de nombreuses raisons, un tel outil serait peu opérant dans l'évaluation des apprenants<sup>220</sup> mais il permettrait de repérer les étudiants en décrochage et déterminer leur appartenance à un profil donné<sup>221</sup>, information susceptible d'être utile dans le travail de composition des groupes<sup>222</sup>.

Ce dernier facteur est d'autant plus important que la taille et la composition des groupes est corrélée de manière très significative aux effets du contexte social sur la réussite individuelle des étudiants, que ces groupes soient homogènes ou hétérogènes, soit au niveau de leurs compétences respectives par rapport à la tâche prescrite, soit au niveau du genre<sup>223</sup>. On aborde là la question de l'atmosphère, du climat qui englobe l'écosystème du dispositif de formation. A lui seul, il peut remettre en cause tous les équilibres et donc la biodiversité au sein même du milieu. Blandin in Lameul et al. (2009) en relève également l'importance ; nommant « liant » cette dimension, il la désigne comme « une construction sociale qui impacte la façon dont sont joués les rôles, et rend la prise de rôle plus ou moins facile », constituant ainsi une caractéristique des relations interpersonnelles. Cette atmosphère relève bien à la fois de la posture des acteurs de laquelle dépendent les aspects relationnels et la distance transactionnelle évoqués plus

---

<sup>219</sup> On pourrait par exemple imaginer de mettre au centre du sociogramme les individus qui ont le plus d'interactions, et de représenter leurs interactions avec les autres acteurs par des traits dont l'épaisseur serait proportionnelle à l'intensité des échanges produits.

<sup>220</sup> La qualité des interventions n'est pas forcément proportionnelle à leur quantité.

<sup>221</sup> De nombreux auteurs en ont évoqué l'intérêt (voir les points 3.2.4.2. et 3.2.4.3.)

<sup>222</sup> On pourra, dans un contexte multiculturel, avec une grille d'interprétation des conduites, déterminer, le cas échéant, si un étudiant relève plutôt d'une approche du temps monochrome ou polychrone, d'un contexte « pauvre » ou « riche » ; ces facteurs étant fondamentaux dans l'organisation d'un apprentissage collaboratif.

<sup>223</sup> Méta-analyse de Lou et al. (2001) *op. cit.* (3.2.4.2.)

haut. Elle est ainsi, dans un tel contexte, non seulement au cœur de l'articulation entre les dispositions et le dispositif de formation<sup>224</sup>, mais également, et sans doute à cause de cela, l'interface sans laquelle le milieu ne peut être « hospitalier » à l'apprenance<sup>225</sup>.

C'est soumis à l'ensemble de ces conditions que biotope et biocénose sont susceptibles de former ensemble une organisation de ressources, « un environnement support convenablement bon »<sup>226</sup>, un dispositif de formation disposant des atouts nécessaires pour ne pas induire de déséquilibres qui hypothéqueraient l'équilibre fragile et la richesse potentielle de l'écosystème d'apprentissage.

Au niveau macro, toujours dans une perspective d'équilibre et de reconnaissance mutuelle, il est bien entendu nécessaire de prendre en compte ces données dans la constitution des référentiels et le recrutement des enseignants, des pays du Nord comme de ceux du Sud. Tout comme pour les cours et situations d'apprentissage proposés, il paraît en effet pertinent que la multiculturalité, mais aussi la diversité au niveau du genre des enseignants puisse être à l'image de celle des étudiants. Ainsi, le savoir ne serait-il pas cristallisé, accaparé par une seule culture « néocoloniale », mais il reflèterait la pluralité des attentes et des besoins des apprenants, tout en ouvrant leurs représentations à des réalités étrangères et des systèmes de référence différents de ceux auxquels ils sont habituellement confrontés.

Cette évolution de ses représentations ne serait pas, pour l'apprenant, seulement un préalable à un comportement idoine en formation, mais également un objectif d'accomplissement personnel dans un monde où l'approche interculturelle, dans la vie quotidienne comme professionnelle, devient de plus en plus une nécessité.

Concernant les enseignants, faisant le constat d'être en mesure de valoriser ainsi leurs travaux de recherche sans quitter leurs territoires nationaux respectifs, peut-être seront-ils moins tentés de succomber aux sirènes des dispositifs occidentaux d'immigration choisie, rendant ainsi possible la relance de programmes de recherche aujourd'hui en désuétude dans leurs pays respectifs<sup>227</sup>. Quand le champ éducatif progresse dans une nation, il a été démontré que cela impactait positivement sa croissance et donc le niveau de vie de ses citoyens. On pourrait dès lors espérer qu'à terme, les aspects sociotechniques prennent moins d'importance qu'aujourd'hui dans les programmes de formation en mode interculturel tel qu'EPSSSEL, et que la pauvreté matérielle n'occulte plus, ou moins qu'avant, la richesse culturelle de ces nations.

C'est ainsi que les écosystèmes des formations en contexte multiculturel seront en mesure de parvenir à des équilibres plus stables ; offrant de véritables perspectives de

---

<sup>224</sup> En cohérence avec les chercheurs du Cref (2009)

<sup>225</sup> Pour reprendre une expression de Carré (2009) in Lameul et al.

<sup>226</sup> Winnicott cité par Blandin in Lameul et al. (2009)

<sup>227</sup> Tel que l'évoque Mvé-Ondo (2005) *op. cit.* (3.3.1.) ainsi que Manderscheid et Sylla (2003)

« développement durable ». Ce qui veut dire que non seulement ces dispositifs, adoptant une posture relativiste, ne compromettraient plus la pérennité des valeurs attachées aux cultures des pays pauvres, mais ils les reconnaîtraient comme différents et tout aussi respectables que les cultures des pays riches<sup>228</sup>.

Enfin, cela met aussi en évidence la nécessité d'un secrétariat d'accompagnement efficace et présent.

### **8.2.2. L'interculturel, un savoir-être**

La notion de posture évoquée plus haut, en tant qu'interface entre le dispositif et les dispositions des apprenants, appelle ici celle d'interculturalité, non seulement à l'égard d'autres cultures, mais aussi à l'égard d'autres conceptions de l'apprentissage en groupe. Allant une nouvelle fois dans le sens de l'équipe « Apprenance - formations des adultes » du Cref (2009), et même si les aspects sociotechniques sont ici déterminants à bien des égards, le dispositif ne semble bien représenter que l'un des éléments de ce que Carré appelle la variance d'apprentissage.

En effet, l'interculturel, en tant qu'affaire intérieure, en tant que savoir-être qui aborde la culture dans un dialogue avec les autres et avec soi-même, s'inscrit bien dans dynamiques singulières de chaque apprenant. Il semble donc primordial que les situations d'apprentissage et l'accompagnement des formateurs prennent en compte ce facteur à tous les moments de la formation.

Les entretiens, notamment, mettent bien plus l'accent sur la plus grande dépendance de la satisfaction affective et cognitive des apprenants au regard des relations humaines vécues au sein de la formation ; il faut remarquer à ce propos que les considérations affectives concernent beaucoup plus les femmes que les hommes alors que celles-ci sont très majoritaires dans la formation et dans l'échantillon d'apprenants sondés pour l'enquête quantitative.

Il est un fait que la qualité des relations humaines peut puissamment inhiber, ou au contraire favoriser le déploiement des dispositions des apprenants, non seulement dans le cadre des pratiques collaboratives, mais également dans celui de l'ensemble du dispositif de formation à distance. Les étudiants africains ne relèvent-ils pas avec

---

<sup>228</sup> Cette manière de lutter contre la tendance à hiérarchiser les cultures qui consiste à ramener ce qui peut paraître une inégalité de valeur à une simple différence a été expliquée par Camilleri (1989). Il avance que « telles dispositions qui diffèrent des nôtres, une fois expliquées par leur but, pourront apparaître non plus comme signe d'infériorité, mais d'adaptation intelligente ; faisant ainsi même un pas supplémentaire par rapport au relativisme. Car si celui-ci interdit rationnellement de disposer les différences le long d'une échelle de valeurs, il peut laisser le sentiment que nombre d'entre elles sont étranges, voire choquantes : il produit donc une acceptation de principe, externe, qui ne réduit pas nécessairement les réactions affectives ». En ce sens, il précise plus loin dans le même ouvrage qu'il paraît vain de vouloir rationaliser et « fonctionnaliser » les cultures à tout prix.

constance dans les deux enquêtes que, malgré le vécu de certaines difficultés relationnelles, mais surtout affectés par un rapport technique précaire au dispositif de formation, le soutien de leurs pairs a favorisé leur persévérance ? Les Occidentales, même les plus réfractaires aux pratiques collaboratives ne laissent-elles pas entendre qu'avec des pairs à leur image, dans un « environnement choisi<sup>229</sup> », elles vivraient cette expérience avec beaucoup plus de facilité ? Au-delà de leurs exigences en termes de cours, n'attendent-elles pas une forte réactivité de leurs enseignants suite à leurs sollicitations<sup>230</sup> ?

Ces constats corroborent l'importance de l'édification d'un sentiment de communauté comme préalable à l'engagement au sein du groupe, sentiment de communauté qui se construit par la qualité, mais aussi par la quantité des interactions pour laquelle Dziuban et Moskal (2001), cités par Fenouillet in Lameul et al. (2009), ont démontré l'existence d'une corrélation positive avec la satisfaction des apprenants.

Le caractère interculturel du dispositif passe ainsi essentiellement par leurs acteurs et par la malléabilité de leurs postures respectives entre deux cultures, leur adaptabilité, leur souplesse dispositionnelle ; on rejoint ici les conclusions de recherches mettant en évidence l'importance de la présence de certaines dispositions psychologiques chez l'apprenant pour qu'il réussisse dans le cadre d'une formation en ligne<sup>231</sup>, dispositions préalables à l'adoption d'une posture interculturelle dont une partie des femmes occidentales sembleraient moins pourvues que les autres catégories d'étudiants. La pratique de l'apprentissage collaboratif en ligne est exigeante pour l'apprenant, elle l'est encore plus dans un cadre multiculturel. Aussi, au-delà des compétences techniques considérées souvent comme le préalable essentiel à toute entrée dans ce type de formation, il semble bien plus nécessaire de former, ou tout au moins sensibiliser, enseignants et apprenants à ce que Fenouillet in Lameul et al. (2009) appelle la « culture Internet » ; à ses exigences pédagogiques et relationnelles spécifiques, surtout en contexte multiculturel. Les « revendications » des étudiants sondés dans les différentes enquêtes vont bien, très majoritairement, en ce sens.

Cette connaissance peut être apportée par les partenaires eux-mêmes lors de temps dédiés à la découverte mutuelle, hors apprentissage ; cela peut ainsi conduire chacun à s'interroger sur son propre système social et culturel. Des mises au points peuvent avoir

---

<sup>229</sup> Au sens donné par (Bandura, 1999) cité par Brewer in Lameul et al. (2009)

<sup>230</sup> Il faut également ici signaler la nécessité d'un secrétariat d'accompagnement efficace et présent, ce qui a cruellement manqué au sein de la formation EPSSEL.

<sup>231</sup> Pour Berenson et al. (2008), c'est la combinaison d'un certain type de personnalité avec un niveau significatif d'intelligence émotionnelle qui est prédictive de la réussite dans la formation en ligne. Dans ce contexte particulier, le trait de personnalité le plus significatif serait la sociabilité ; selon ces auteurs, elle se traduirait par des comportements serviables et ouverts (point 3.2.4.5.).

lieu selon une fréquence établie au préalable au cours de la période d'apprentissage ou lorsque des événements en provoquent la nécessité.

C'est en réussissant à harmoniser préalablement les représentations incompatibles vis-à-vis de la conduite de la tâche, des rapports avec les enseignants, entre apprenants, de la gestion du temps, etc. liés aux systèmes culturels des acteurs impliqués qu'il sera possible de communiquer, collaborer au mieux entre interlocuteurs ne relevant pas de la même culture.

Pour les spécialistes de la santé et du social comme ceux qui ont fréquenté la formation EPSSEL, cette connaissance constitue, par ailleurs, une raison supplémentaire de s'impliquer dans une telle démarche (Le breton, in Camilleri & Cohen-Emerique, 1989).

### **8.3. Conclusion et recherches futures**

Les résultats issus des enquêtes menées auprès des étudiants confirment un grand nombre d'enseignements tirés de la revue de littérature. Ils apportent cependant des informations nouvelles, faisant évoluer la portée de certaines recherches au-delà de la prise en compte de la seule variable du genre, ou de celle liée à la typologie des apprenants. L'introduction de la variable culture constitue bien une dimension supplémentaire à prendre en compte de manière spécifique dans le champ de la recherche et de la réflexion sur la mise en œuvre de dispositifs d'apprentissage en ligne, et particulièrement selon des modalités collaboratives.

Dans le prolongement des travaux menés par Markus et Kitayama (2004), cette recherche a d'abord mis en évidence que les conditions d'existence, les approches plus ou moins communautaires de la vie en société ainsi que les expériences d'apprentissage passées des étudiants pouvaient bien avoir des incidences, non seulement sur leurs représentations de la formation et des relations avec leurs pairs, mais aussi sur leur adaptabilité potentielle à une situation d'apprentissage exigeante telle que la collaboration en ligne en contexte multiculturel.

Aussi fait-on le constat que les Africains, malgré les nombreux handicaps qu'ils présentent au sein de cette formation, expriment une satisfaction supérieure à celle de leurs homologues occidentaux ainsi qu'une résilience significative qu'il faut également associer à une grande motivation liée à l'obtention d'un diplôme.

Les sources de motivation, les attitudes, les contraintes, les besoins très différents constatés entre une majorité d'étudiantes occidentales et leurs pairs africains<sup>232</sup> sont susceptibles de générer, des deux côtés, des sentiments d'incompréhension, des problèmes de confiance et d'estime réciproque, voire des conflits très préjudiciables à l'édification d'un sentiment de communauté en tant que préalable à l'engagement au sein

---

<sup>232</sup> Et parmi eux davantage les hommes que les femmes

du groupe. En parallèle à ce constat, les résultats de cette recherche ont mis en évidence que l'opposition au niveau des genres des apprenants en ligne, relevée dans la littérature<sup>233</sup>, semble bien se trouver amplifiée par l'introduction de la variable culture ; ceci tout en remettant en question, dans ce contexte multiculturel, les postures des femmes considérées comme plus consensuelles que celles leurs homologues masculins en contexte monoculturel. A ce propos, une prochaine recherche pourrait s'attacher à comparer les attitudes et la réussite des apprenants dans des groupes dont on aura fait varier la mixité au niveau du genre, mais aussi selon la culture.

En effet, si tous les résultats de cette étude convergent pour affirmer qu'au-delà de la convivialité du support technologique ou de la qualité des cours, c'est bien la relation entre acteurs qui est première<sup>234</sup>, l'importance du contexte social d'apprentissage, mise en avant par la méta-analyse de Lou et al. (2001), doit pouvoir faire l'objet d'études approfondies en prenant en compte la variable culture.

Encore plus qu'en milieu monoculturel, le dispositif de formation doit se montrer prioritairement au service de sa vocation sociale et, prenant en compte les dispositions très diverses des apprenants, travailler sur la distance transactionnelle dont il a été montré la variabilité en fonction de la mixité culturelle du groupe d'apprentissage. L'objectif des concepteurs et gestionnaires du dispositif serait bien de travailler sur la réduction de cette distance entre apprenants, mais en prenant en compte sa labilité issue des dispositions de ces derniers ainsi que de la composition du groupe d'apprentissage.

Au sein de cet « écosystème de formation » à la fois riche, complexe et fragile, la posture qui sous-tend cette démarche est une posture d'interculturalité : tout doit être mis en œuvre pour garantir l'équilibre du milieu dans le respect de la diversité afin d'optimiser l'enrichissement et la satisfaction potentielle de toutes les composantes.

Cela passe, en plus de la nécessité d'informer les apprenants sur leurs réalités culturelles respectives, par la nécessité de donner aux acteurs les moyens d'un accès à une prise de conscience de leurs représentations ainsi qu'à la connaissance de leur propre construction posturale, et ceci particulièrement dans le champ de l'interculturalité<sup>235</sup>. Cette condition semble essentielle afin qu'émerge, au sein d'une atmosphère propice<sup>236</sup>, des interactions abondantes et de qualité, significatives d'une présence sociale et cognitive susceptible de favoriser, pour tous et en interculturalité, l'étroitesse de la distance transactionnelle entre apprenants<sup>237</sup>.

---

<sup>233</sup> Davidson-Shivers (2006)

<sup>234</sup> Confirmant les résultats publiés par Brewer et Fenouillet in Lameul et al. (2009), et plus généralement tous les chercheurs du Cref.

<sup>235</sup> J'adapte ici à ce contexte une des conclusions des recherches de Lameul (2009)

<sup>236</sup> Oren et al., 2002

<sup>237</sup> Une solution pourrait consister en la mise en une phase de découverte mutuelle en début de formation, sans enjeux formatifs.

Cela passe aussi par une prise en compte, dans la conception du « biotope » de l'écosystème, de la nécessité de garantir les équilibres entre les besoins et contraintes des différentes composantes de la « biocénose », à savoir des apprenants en interrelations permanentes à la fois avec leur environnement commun de formation et leurs environnements respectifs d'existence, donc présentant des besoins et des contraintes spécifiques, parfois incompatibles entre eux.

Cela passe enfin par la posture des « gestionnaires » du dispositif, à savoir les enseignants, qui doivent être en mesure de trouver l'équilibre entre une réactivité adaptée aux différents besoins et demandes des apprenants, et un encadrement suffisamment discret pour ne pas compromettre les efforts de réduction de la distance transactionnelle<sup>238</sup>. Pour accomplir cette tâche délicate, outre une formation adaptée, les formateurs doivent, entre autres, pouvoir disposer d'outils logiciels susceptibles de leur fournir des indicateurs pertinents et rapidement interprétables<sup>239</sup>, notamment pour appréhender la présence sociale au sein des groupes d'apprentissage.

C'est dans cette dialectique délicate, en recherche permanente d'équilibres, que l'articulation entre un dispositif instable dans sa dimension humaine et les dispositions très diverses des apprenants, pourra répondre aux conditions d'une véritable « écologie de l'apprenance »<sup>240</sup>.

Ainsi que cela a déjà été dit, les recherches sur le domaine de la formation en ligne multiculturelle constituent un véritable enjeu à bien des égards. Mon humble contribution pourra peut-être mettre en éveil des concepteurs de formation sur les pièges d'une multiculturalité gérée de manière ethnocentrée, non réfléchie, mais aussi et surtout sur les profits d'une interculturalité porteuse de richesses pour les apprenants, au sein même et bien au-delà de la formation.

De nouvelles études pourront cependant combler les faiblesses de ce travail et en prolonger les résultats obtenus.

Ayant retenu la variable du genre, ainsi que m'y encourageait la littérature, je regrette notamment que l'échantillon d'hommes occidentaux n'ait pas été plus important, ce qui aurait permis de donner davantage de puissance aux tests pratiqués et une portée supplémentaire aux résultats obtenus, notamment à l'issue de l'enquête quantitative.

Il serait également intéressant, dans une recherche ultérieure, d'établir des corrélations entre les perceptions recueillies par les étudiants et leurs comportements constatés sur la plateforme. Il faudra cependant tenir compte du biais suivant : une proportion parfois significative des interactions entre apprenants est toujours susceptible d'échapper à l'observateur : souvent les conflits peuvent se régler via les messageries privées des

---

<sup>238</sup> Rovai (2002)

<sup>239</sup> Je rejoins ici les recommandations émises à l'issue de la thèse de Poelhuber (2007)

<sup>240</sup> Pour reprendre l'expression de Carré

apprenants et des relations sociales se dérouler sur des outils grand public de communication à distance.

Enfin, il serait intéressant de mener des études permettant d'appréhender de manière plus précise la part que jouent les difficultés d'ordre sociotechnique subies par les Africains dans les difficultés rencontrées avec leurs pairs occidentaux. La comparaison présentiel/distance d'un apprentissage collaboratif en mode interculturel, ou l'étude des relations entre deux groupes européens dont un rencontre des problèmes techniques, pourraient par exemple y contribuer.

## BIBLIOGRAPHIE

- Ainley, M. & Armatas, C. (2006). Motivational perspectives on students' responses to learning in virtual learning environment. In J. Weiss, J. Nolen, J. Hunsinger, & P. Trifonas (Eds.) *The international handbook of virtual learning environments*. Vol.1 (pp.365-394). Editions: Springer.
- Altman, M., & Gajjala, R. (2006). Exploring the production of race through virtual learning environments. In J. Weiss, J. Nolan, & P. Trifonas (Eds.), *International handbook of virtual learning environments* 1089-1106 USA: Kluwer Academic Publishers.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large ; Cultural dimensions of globalization*. Mineapolis : university of Minnesota Press  
Friedman, J. (1994). *Cultural identity et global process*. London : sage
- Arnaud, M. (2003) « Les limites de l'apprentissage collaboratif en ligne », *Revue Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, Volume 10, 2003.
- Bandura. A. (2002), *L'auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- Beillerot J. (sous la direction de) (2004), *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnel - Autour de l'œuvre d'Albert Bandura - Hors-série 2004 - Savoirs n°4*
- Bennet, M. (1993), *Towards ethnorelativism : a developmental model of intercultural sensitivity*, dans Paige, R. Michael (éd) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, Maine : Intercultural Press.
- Berenson, R., Boyles, G., & Weaver, A. (2008, June 1). Emotional Intelligence as a Predictor for Success in Online Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-17
- Bernatchez, P.A. (1998). L'encadrement des apprenants par la télématique. *Distances* 2,2:65-79
- Black, J. (2006). Displacing student-teacher equilibrium in virtual learning environments. In Joel Weiss, Jason Nolan, & Peter Trifonas (Eds.), *The international handbook of virtual learning environments: (Vol. 1)* (pp. 497-524). Editions : Springer.
- Blin, F. & Donohoe, R. (2000). "Projet Techne - Vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 3, n° 1. pp. 19-47.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF
- Brown R., Weiss J. (2006). Time, Space, and Virtuality: The Role of Virtual Learning Environments in Time and Spatial Structuring In J. Weiss, J. Nolen, J. Hunsinger, & P. Trifonas (Eds.) *The international handbook of virtual learning environments*. Vol.1 (pp.345-364). Editions : Springer.
- Camilleri C., Cohen-Emerique M. (1989) (sous la direction de). *Chocs de cultures : concepts et enjeux, pratiques de l'interculturel*, L'Harmattant, Paris, 1989.

Carre P. (2001), De la motivation à la formation, L'Harmattan, collection Savoir et Formation, Paris, 2001

Carre P. (2005), L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir, Paris: Dunod.

Carré P., Moisan A. & Poisson D.(1997), L'autoformation, PUF

Chiu, C-Y., & Hong, Y. (2005). Cultural competence: Dynamic processes. In A. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), in Handbook of motivation and competence (pp. 489-505). New York: Guilford.

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

Cole, D.A., Maxwell, S.E. & Martin, J.M . (1997). Reflected self-appraisals : Strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology*, 89, 55-70.

Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 26, 608-630.

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

Cupp S., Foreman J., Dievska-Krliu S., Heller Rachelle S. (2004), Learning to use virtual team collaboration to solve wicked problems. Association for Computing Machinery (ACM)

Michel C., Garrot E., George S. (2007) Situations d'apprentissage collectives instrumentées : étude de pratiques dans l'enseignement supérieur. *3ème Conférence en Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain (EIAH 2007)*, Lausanne, Suisse, 27-29 Juin 2007, p. 473-478.

Dejean-Thircuir C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. In Nissen, E., Blin, F., revue ALSIC, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol.12.

De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.J., & Decamps, S. (2003). "Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance". In Desmoulins, C., Marquet, P. & Bouhineau, D. (dir.). *EIAH2003 Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Actes de la conférence EIAH 2003, Strasbourg, 15-17 avril 2003. Paris : INRP. pp.115-126.

De Lièvre, B., Depover, C. (2007). « Analyse des communications électroniques au sein de paires de niveau différencié » in *EIAH 2007 Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Lausanne, pp.461-472.

De Lièvre, B., Depover, C., Strebelle, A. (2005). Les avis individuels sont-ils pris en compte lors d'une activité collaborative à distance ?, in *EIAH 2005 Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, Montpellier, INRP pp 93-104. France.

Depover C., Quintin J-J., De Lièvre B. (2003), *Un outil de scénarisation de formations à distance basées sur la collaboration*, actes du Colloque 'Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain' Strasbourg, 15-17 Avril 2003, p. 469-476

Depover C. et Marchand L., (2002), *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Éditions De Boeck Université, 260 pages.

Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P., Lebel, C., et Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *DistanceS*, 3(2), 69-99.

Engberg, M.E. (2004). Improving intergroup relations in higher education: A critical examination of the influence of educational interventions on racial bias. *Review of Educational Research*, 74(4), 473-524.

Fichez E. (2002), *L'innovation au risque de l'industrialisation*, Education permanente, 152, 171-183

Galand, B. & Vandele, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation: Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, Hors-série « Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura », 91-116.

George S. (2003), *Analyse automatique de conversations textuelles synchrones*, Revue Sciences et Technologies de l'Informatique et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (Sticef), volume 10.

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

Goffman, E. (1975), *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*, Les éditions de minuit, Paris.

Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Gonzales, P. M., Blanton, H., & Williams, K. J. (2002). The effects of stereotype threat and double-minority status on the test performance of Latino women. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 28, 659-670.

Graham. S.. & Hudley. C. (2005), *Race and ethnicity in the study of motivation and competence*. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 392—413). New York: The Guilford Press

Grouzet, F. M., Kasser, T., Ahuvia, A., Dols, J. M., Kim, Y. Lau, S., Ryan, R. M., Saunders, S., Schmuck, P. & Sheldon, K. M. (2005). The structure of goals across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 800-816.

Hall, E.T, Hall M. (1990), *Understanding cultural differences. Germans, French and Americans*. Maine, Intercultural Press,.

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

Hibbert, K. & Rich, S. (2006). Virtual communities of practice. In Weiss, J., Nolan, J., Hunsinger, J. & Trifonas, P. (Eds). *The International Handbook of Virtual Learning Environments*, Dordrecht, Editions : Springer.

Hyde, J. S., & Durik, A. M. (2005). Gender, competence, and motivation. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 375-391). New York: The Guilford Press.

Jeong, A. (2005). The effects of linguistic qualifiers on group interaction patterns in computer-supported collaborative argumentation. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6(3).

Jeong, A. (2006). Gender interaction patterns and gender participation in computer-supported collaborative argumentation. *American Journal of Distance Education*, 20(4), 195-210.

Jeong, A. (2007). The effects of intellectual openness and gender on critical thinking processes in computer-supported collaborative argumentation. *Journal of Distance Education*, 22(1), 1-18

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Cooperation and the use of technology. In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (2nd ed ) (pp. 785- 811). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Jovelin, E. (2001), *Le travail social face à l'interculturalité*. L'Harmattan, Collection travail du social, Paris, 342 p.

Kanata T., Martin J. (2007). Facilitating dialogues on race and ethnicity with technology: Challenging "Otherness" and promoting a dialogic way of knowing. *Journal of Literacy and Technology*.

Lameul, G., Jézégou, A., Trollat, A-F., (sous la direction de) Postface de Carré, P. (2009), *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*, Chronique sociale – Pédagogie/formation

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

Lawlor, C. (2006), Gendered interactions in computer-mediated computer conferencing, *Journal of distance education*, 21 (2)

Legros, D., Pudelko B. & Crinon J. (2001), *Les nouveaux environnements technologiques et l'apprentissage collaboratif*, in *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Retz, Paris.

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).

Leroux P. et Hotte R. (2003), *Technologies et formation à distance*. STICEF, 10, 1-17

Lou, Y., Abrami, P.C., & d'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449-521.

Lund, K., Rossetti, C. & Metz, S. (2007). Do internal factors of cooperation influence computer-mediated distance activity? *Proceedings of the international conference CSCL 2007, July 16-July 21, New Brunswick, New Jersey, USA*.

Manderscheid, J.C., Jeunesse C. (sous la direction de) (2007), *L'enseignement en ligne : A l'université et dans les formations professionnelles Pourquoi ? Comment ?* De Boeck.

Manderscheid, J.C., Sylla O., Modalités d'une coopération équitable et solidaire Nord-Sud, dans le cadre d'un projet FOAD entre l'Université de Franche-Comté et l'ENDSS de Dakar, Colloque AFIRSE-UNESCO. 29 au 31 mai 2003 Paris, France.

Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

Markus, H.R., & Kitayama, S. (2003). Culture, Self, and the Reality of the Social. *Psychological Inquiry*, 14, 277-283.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (2004). Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. In V. Murphy-Berman & J. Berman (Eds.) *The 49th Annual*

*Nebraska symposium on motivation: Cross-cultural differences in perspectives on self* (pp. 1-57). Lincoln: University of Nebraska Press.

Merryfield, M. (2003). Like a veil: Cross-cultural experiential learning online. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 3(2), 146-171.

Moscovici, S., (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, 1<sup>o</sup> édition, Paris, Presses universitaires de France, 506 p.

Müller T. (2008). Persistence of women in online degree-completion programs, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9 (2).

Mve-Ondo B. (2005), *Afrique : la fracture scientifique*, Paris, Futuribles, Collection "Perspectives",

Oetzel, J. and Myers, M. (2005), "Communicating Effectively in Intercultural Virtual Teams." *Communication World Bulletin*.

Ojo, Olugbenga David and Olakulehin, Felix Kayode (2006). Attitudes and perceptions of students to open and distance learning in Nigeria. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7 (1).

Oren, A., Mioduser, D., & Nachmias R. (2002). The Development of Social Climate in Virtual Learning Discussion Groups. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-19.

Paquelin D. (2002), "Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée", *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 5.1, pp.3.

Paquette, D. (2001) « Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender » In *Revue Distances* 5 (1) : 7-35.

Perriault, J. (2002) *L'Accès au savoir en ligne*, Odile Jacob, p 29.

Plaut, V. C., & Markus, H. R. (2005). The "inside" story: A cultural-historical analysis of how to be smart and motivated, American style. in C. Dweck & A. Elliott, *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.

Poelhuber, B. Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance soutenues par les TIC. 297p. Thèse : Sciences de l'éducation : Montréal : 1997

Poellhuber, B., Chomienne, M. & Karsenti, T. (2008). The Effect of Peer Collaboration and Collaborative Learning on Self-efficacy and Persistence in a Learner-paced Continuous Intake Model. *The Journal of Distance Education*, 22(3), 41-62.

Quéré, L. (2001). La structure cognitive et formative de la confiance, in revue *Hermes, Communication. Technologie et Société*, La confiance.

Reffay, C. & Chanier, T. (2003) : "Mesurer la cohésion d'un groupe d'apprentissage en formation à distance.", *Actes de la conférence Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH'2003)*, Avril 2003, Strasbourg, France, pp. 367-378.

Robbins-Sponaas R.J., Nolan J. (2006) Collaborative Text-Based Virtual Learning Environments, In J. Weiss, J. Nolen, J. Hunsinger, & P. Trifonas (Eds.) *The international handbook of virtual learning environments*. Vol.1 (pp.425-439). Editions: Springer.

Rovai, A. P. (2002), Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-16.  
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/153>

Stacey E. (1999), Collaborative Learning in an Online Environment *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*

Stoerger S., (2008), Book review – collaborative learning : two perspectives on theory and practice - *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-5.

Tchounikine, P. (2002), Pour une ingénierie des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humains. *Revue I3 Information – Interaction – Intelligence*, 2, 59-95

Umbriaco M. et Gosselin L. (2001), Emotions, cognition et formation à distance, *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, pp. 113 - 122.

Vial M. (2001), Se former pour évaluer, De Boeck (2001) 263p.

Vinsonneau G. (1997), *Culture et comportement*, Armand Colin, 191p.

Wright C.W., Dhanarajan G., Reju S.A. (2009), Recurring Issues Encountered by Distance Educators in Developing and Emerging Nations - *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(1), 1-25.

Zhao, N. McDougall, D. (2008), Cultural Influences on Chinese Students' Asynchronous Online Learning in a Canadian University, *Journal of distance education* (22), 2 pp59-80

# ANNEXES

## Annexe 1 : questionnaire soumis aux étudiants pour l'enquête quantitative

Pour répondre, mettez votre choix en gras. Vous pouvez sélectionner plusieurs réponses pour une même question.

Initial du NOM :

Prénom :

Année de naissance :

Genre : masculin féminin.

### I. VOTRE PROFIL

1. En quelle(s) année(s) académique(s) avez-vous fréquenté l'UFC pour le cours EPSSEL ?

a 2004-2005

b 2005-2006

c 2006-2007

2. Quel est / (ou était) votre numéro INE à l'UFC ?

3. Quel est/ou était votre niveau de formation générale avant votre inscription à la formation EPSSEL ?

a Bac +2

b Bac +3

c Bac +4

d Autre (précisez) :

4. Le cas échéant, au terme de combien d'années avez-vous obtenu votre diplôme ?

a 1 an

b 2 ans

c + de 2 ans

Pour quelles raisons ?

5. Dans quel domaine d'activité professionnelle exercez-vous ?

a Médical

b Paramédical

c Social

d Enseignement

e Sans activité professionnelle

f Autre :

g Vous êtes en formation initiale

6. Si vous êtes encore en formation, quel diplôme préparez-vous ?

a Licence

b Master I

c Master II

d vous préparez également le concours de l'IUFM

Sur combien de temps le préparez-vous ?

e 1 an

f plus d'1 an

*g Pour quelles raisons ?*

*7. Aviez-vous déjà eu une expérience en formation à distance ?*

a oui      b non

*c Si oui laquelle et comment l'avez-vous vécue ?*

*8. Selon vous, aviez-vous eu une maîtrise suffisante des TIC à l'entrée en formation pour pouvoir vous dispenser du suivi de l'UE informatique ?*

*a Tout à fait*

*b Pas tout à fait*

*c Presque pas*

*d Pas du tout*

*Votre maîtrise des TIC étaient-elles pour vous une cause d'appréhension avant le début de la formation ?*

e oui      f non

*g Vous pouvez éventuellement rajouter un commentaire à ce sujet :*

*9. Pour vous, l'apprentissage est un phénomène :*

a plus cognitif que social

b plus social que cognitif

c autant cognitif que social

## **II. VOTRE MOTIVATION POUR LA FORMATION EPSEL EN LIGNE**

*10. Quel(s) motif(s) a /ont déterminé votre choix de suivre une formation à distance ?*

a Coût avantageux

b Reconnaissance internationale

c Possibilité d'allier une activité professionnelle et une formation universitaire

d Inexistence de la filière dans votre environnement géographique

e Autre :

*11. Quelles sont les raisons qui ont déterminé votre choix de suivre cette formation éducation et promotion de la santé ?*

a Nécessité d'obtenir un diplôme d'études supérieures

b Demande de votre employeur

c Besoin personnel d'acquérir des compétences utiles pour votre pratique professionnelle

d Intérêt personnel pour les cours dispensés

e Autre :

*12. Évaluez de 1 à 10 le degré de motivation qui était le vôtre pour vous inscrire à cette formation :*

*13. Évaluez le degré d'importance pour votre motivation des éléments suivants (de 0 à 5) :*

a La qualité et l'intérêt du cours :

b La qualité et l'intérêt des activités à réaliser :

c La qualité des interactions avec les enseignants :

d La qualité des interactions avec les autres étudiants :

14. *Votre motivation a-t-elle évolué au cours de la formation ?*

a Non

b À la baisse

c À la hausse

d *Pour quelles raisons ?*

15. *Selon vous, votre représentation de la formation en ligne a-t-elle évolué au cours de cette formation ?*

a Enormément

b Un peu

c Pas du tout

d Commentaires éventuels :

*Si vous avez d'autres observations concernant ce chapitre, vous pouvez vous exprimer ici :*

### **III. VOTRE OPINION GLOBALE SUR LA FORMATION**

16. *Quelle est votre opinion sur le déroulement de la formation que vous avez suivie ?*

a Tout à fait satisfaisant

b Plutôt satisfaisant

c Plutôt insatisfaisant

d Pas du tout satisfaisant

e Commentaires éventuels :

17. *De manière générale, comment appréciez-vous l'interaction enseignant/apprenant ?*

a Tout à fait satisfaisant

b Plutôt satisfaisant

c Plutôt insatisfaisant

d Pas du tout satisfaisant

e Commentaires éventuels :

18. *Le calendrier de découpage des périodes de cours vous a semblé adapté ?*

a Tout à fait d'accord

b Plutôt d'accord

c Plutôt pas d'accord

d Pas du tout d'accord

e Commentaires éventuels :

19. *Mode d'évaluation des étudiants :*

a Tout à fait satisfaisant

b Plutôt satisfaisant

c Plutôt insatisfaisant

d Pas du tout satisfaisant

e Commentaires éventuels :

20. *Les contenus des cours que vous avez suivis ont-ils répondu à vos attentes ?*

a En totalité

b Une majorité d'entre eux

c Une minorité d'entre eux

d Aucun d'entre eux

e Commentaires éventuels :

21. Les modalités d'apprentissage en ligne ont-elles correspondu à vos attentes et aux représentations que vous en aviez avant de vous engager ? a oui b non  
c Si non, pouvez-vous dire brièvement en quoi elles en ont différé ?

Si vous avez d'autres observations concernant ce chapitre, vous pouvez vous exprimer ici :

#### **IV. VOTRE INVESTISSEMENT ET VOTRE CHARGE DE TRAVAIL**

22. Compte tenu des impératifs de votre vie professionnelle, cette formation vous a demandé – a beaucoup plus – b plus – c autant – d moins d'efforts - que vous n'envisagiez au départ.

e Quels types d'efforts / sacrifices avez-vous dû consentir ?

23. Globalement, vous estimez acceptable le volume de travail demandé :

- a Tout à fait d'accord
- b Plutôt d'accord
- c Plutôt pas d'accord
- d Pas du tout d'accord

e Commentaires éventuels :

24. La charge de travail vous a parue régulièrement répartie sur l'année

- a Tout à fait d'accord
- b Plutôt d'accord
- c Plutôt pas d'accord
- d Pas du tout d'accord

e Commentaires éventuels :

25. Comment trouvez-vous les délais impartis aux travaux personnels (individuels et de groupe) ?

- a Tout à fait satisfaisant
- b Plutôt satisfaisant
- c Plutôt insatisfaisant
- d Pas du tout satisfaisant

Si insatisfaisant, précisez votre opinion :

- e Délai trop court
- f Délai trop important
- g Délai non respecté
- h Autre :

i Commentaires éventuels :

j Si vous avez d'autres observations concernant ce chapitre, vous pouvez vous exprimer ici :

#### **V. LES ACTEURS DE LA FORMATION ET LEURS RELATIONS**

26. Quelle est votre opinion sur l'accompagnement/encadrement des enseignants durant cette formation ?

- a Tout à fait satisfaisant
- b Plutôt satisfaisant
- c Plutôt insatisfaisant

- d Pas du tout satisfaisant
- Avez-vous émis des demandes d'aides auprès des enseignants ?
- e Régulièrement
- f Rarement
- g Jamais
- h Commentaires éventuels :

*27. Sous quelles formes se sont effectuées vos relations avec le formateur (indiquer l'ordre d'importance (de 1 à 5) en face de chaque moyen utilisé) :*

- a Téléphone, voix sur IP :
- b Messagerie :
- c Courriel :
- d Chat :
- e Forum :

Ces contacts étaient initiés par :

- f Vous
- g Le formateur
- h Les deux

*28. Comment appréciez-vous les rapports étudiants/enseignant à distance en comparaison avec le présentiel ?*

- a Plus distants
- b Plus proches
- c Plus fréquents
- d Moins fréquents
- e Commentaires éventuels :

*29. Selon vous, pendant la formation, quelles types de relations entre vous et les autres étudiants ont prévalu ?*

- a Convivialité
- b Indifférence
- c Conflit
- d Aléatoire, variant selon les cours
- e Autre (Précisez)

*Avec combien d'étudiants estimez-vous avoir eu des relations de travail au cours de votre dernière année d'études ? f aucun – g moins de 5 étudiants – h entre 5 et 10 étudiants – i entre 11 et 15 étudiants – j entre 16 et 20 étudiants.*

*Avec combien d'étudiants estimez-vous avoir eu des relations amicales au cours de votre dernière année d'études ? k aucun – l moins de 5 étudiants – m entre 5 et 10 étudiants – n entre 11 et 15 étudiants – o entre 16 et 20 étudiants*

*Y a-t-il des collègues étudiants que vous ne connaissez que par des moyens de communications virtuels et avec lesquels vous pensez garder des contacts à l'issue de la formation ?*

*P aucun – q 1 étudiant – r 2 étudiants – s 3 étudiants – t 4 étudiants – u cinq et plus*

*Avez-vous émis des demandes d'aides auprès de vos pairs ?*

- v Régulièrement
- w Rarement
- x Jamais

*Le cas échéant, sous quelles formes se sont réalisées vos relations avec les autres apprenants (indiquer l'ordre d'importance (de 1 à 5) en face de chaque moyen utilisé) :*  
y Téléphone, voix sur IP :  
z Messagerie :  
za Courriel :  
zb Chat :  
zc Forum :

*30. Comment appréciez-vous les rapports entre étudiants dans le contexte particulier de la distance (comparés avec du présentiel) ?*

- a Plus distants
- b Plus proches
- c Plus fréquents
- d Moins fréquents
- e Commentaires éventuels :

*31. Avez-vous apprécié le rôle des délégués ?*

- a Tout à fait
- b Passablement
- c Pas du tout
- d Commentaires éventuels :

*32. Si vous estimez que les relations avec certains acteurs d'EPSSEL ont eu un impact sur votre formation, indiquez de 1 à 3 leur ordre d'importance (1 = pas d'impact ,..., 3 = impact très important) :*

- a Etudiants non délégués :
- b Etudiants délégués :
- c Enseignants :

*33. Selon vous, a-t-il manqué un interlocuteur, un partenaire au sein de cette formation ?*

- a non
- b oui
- c si oui, de quel type, pour quelle fonction ?

## **VI. LES ASPECTS SPECIFIQUES LIES AU TRAVAIL EN GROUPES**

*34. Avant la formation EPSSEL, avez-vous déjà eu des expériences d'apprentissage collaboratif ?*

- a En présentiel
- b En ligne
- c Jamais

*35. Avez-vous déjà pratiqué, au cours de votre formation EPSSEL, l'apprentissage collaboratif en ligne (travail en équipe) ?* a oui b non

Si non, seriez-vous intéressé par une telle proposition ?

- c Très favorablement
- d Plutôt favorablement
- e Plutôt défavorablement
- f Très défavorablement

*g Si vous avez répondu défavorablement, pouvez-vous en donner brièvement les raisons ?*

*Ne répondez pas à la suite des questions du chapitre VI*

Si oui :

Effectif de groupe le plus fréquemment rencontré (cliquez sur le champ grisé pour faire votre choix) :

h entre 2 et 5 - i entre 6 et 10 - j plus que 10 -

*36. Citez les cours concernés et, parmi eux, ceux pour lesquels l'enseignant assurait lui-même la répartition des étudiants au sein des différents groupes :*

*37. La collaboration à distance par une plateforme dédiée (du type Moodle) est plus difficile qu'en présentiel :*

- a Tout à fait d'accord
- b Plutôt d'accord
- c Plutôt pas d'accord
- d Pas du tout d'accord
- e Commentaires éventuels :

*38. L'évaluation que l'enseignant a faite de votre travail au sein du groupe vous a paru juste :*

- a Tout à fait d'accord
- b Plutôt d'accord
- c Plutôt pas d'accord
- d Pas du tout d'accord
- e Commentaires éventuels :

*39. Pour les faire vôtres, mettez en gras certaines des affirmations suivantes :*

Lors de mes expériences d'apprentissage collaboratif à distance :

- Quand l'enseignant assurait la répartition des étudiants dans les différents groupes, je me suis senti – a toujours – b souvent – c parfois – d jamais membre à part entière de mon groupe d'apprentissage.

- Quand l'enseignant laissait les étudiants composer eux même les groupes, je me suis – e toujours – f souvent – g parfois – h jamais senti membre à part entière de mon groupe d'apprentissage.

De manière générale, je me sens – i plus – j autant – k moins - performant en apprentissage collaboratif qu'en apprentissage individuel.

La collaboration a permis la réalisation d'un travail – l supérieur – m équivalent – n inférieur – en qualité à celui que j'aurais réalisé seul (à tâche identique).

*o Pouvez-vous justifier votre choix sur votre dernière affirmation ?*

*40. Avez-vous trouvé l'expérience du travail en groupe enrichissante ? a oui b non*

Si oui, pour votre parcours : c personnel - d professionnel -

e Commentaires éventuels :

*41. Quel(s) avantages(s) A ou inconvénient(s) I trouvez-vous à l'apprentissage collaboratif ?*

Echanges avec des pairs d'horizons professionnels et culturels divers – a A - b I -

Dépendance entre les membres du groupe pour atteindre les objectifs fixés - c A - d I -

Organisation différente du travail – e A - f I -

Rôles et fonctions particulières de l'enseignant – g A - h I -  
Obligation de pratiquer, dans certaines UE, cette forme d'apprentissage – i A - j I -  
k Autres avantages :  
l Autres inconvénients :

*42. Le cas échéant, à quoi attribuez-vous les difficultés que vous avez pu rencontrer en apprentissage collaboratif ?*

*Venant de la tâche à effectuer et les conditions de sa réalisation :*

- a Aucune formation préalable n'a été prévue par les formateurs pour apprendre à collaborer en ligne
- b La situation d'apprentissage était mal conçue ou inadaptée
- c L'effectif du groupe était trop important
- d Les contraintes inhérentes au travail en équipe étaient difficiles à tenir
- e Le travail effectué comprenait une dimension coopérative trop importante (division d'une tâche pour un résultat souffrant de cohérence interne) au dépend de la dimension collaborative (mutualisation d'une tâche pour un résultat dont les parties constitutives sont cohérentes entre elles).
- f Autre :

*Venant de vous :*

- g Vous ne vous sentez pas suffisamment formé/expérimenté pour collaborer à distance
- h Vous êtes gêné(e) de la perception que les autres peuvent avoir de votre travail dans le cadre d'un apprentissage collaboratif ?
- i Vous n'appréciez pas ce mode d'apprentissage, quelles que soient les modalités de mise en œuvre
- j Autre :

*Venant d'un ou d'autres membres du groupe :*

- Un ou plusieurs membres du groupe ont empêché un travail collectif de qualité :
- k en imposant une manière de faire
- l en excluant, de manière implicite, certains étudiants du travail collectif
- m en se reposant sur les autres pour faire le travail à leur place
- n en manquant de loyauté vis-à-vis de ses partenaires
- o en ne disposant pas, selon vous, des capacités nécessaires pour mener à bien le travail demandé
- p autre :
- q Il manquait un « leader » pour organiser le travail d'équipe
- r Les membres du groupe ne partageaient pas la même idée de la collaboration
- s Vous avez personnellement rencontré des problèmes d'entente avec un ou plusieurs autres membres de votre groupe.
- t Autre :

*Le cas échéant, comment repérez-vous un problème d'entente, voire d'antipathie avec un de vos pairs ?*

- u \* Sa manière de vous exprimer ses idées est réduite au strict nécessaire (pas de propos amicaux...)
- v \* Il critique systématiquement vos propositions, le travail que vous produisez au sein de l'équipe
- w \* Il ne tient pas compte de vos suggestions, de votre travail, il adopte une attitude indifférente.
- x \* Autre :

*Certaines attitudes de vos pairs ont-elles pu affecter votre sentiment de pouvoir participer efficacement à l'apprentissage collaboratif ?*

y Oui                      z non

La ou les personne(s) concernées étaient-elles :

- za Du même sexe que vous - zb De la même culture que la vôtre -  
zc Vous pouvez, si vous le souhaitez, présenter en quoi ces attitudes ont pu vous affecter :

*Venant de l'enseignant :*

- zd L'attitude de l'enseignant/formateur était, selon vous, inadaptée aux spécificités de la collaboration.  
ze L'enseignant n'a pas pris en compte la réalité du travail de chacun dans son évaluation.  
zf Des problèmes relationnels avec l'enseignant ont bridé votre sentiment de pouvoir apporter une contribution de qualité au travail du groupe.  
zg Autre :

*Quelle idée vous faites-vous du rôle de l'enseignant/formateur dans le contexte d'un apprentissage collaboratif à distance ? Mettez à la suite de chaque item l'ordre d'importance que vous aurez choisi (de 1 à 5) :*

- zh Détenteur et transmetteur de savoirs :  
zi animateur du groupe :  
zj Médiateur entre des parties en conflit :  
zk Accompagnateur des apprenants (les motive, les stimule, facilite l'apprentissage, les encourage...) :  
zl Intermédiaire entre le savoir et les apprenants :

Votre expérience d'apprentissage collaboratif a fait évoluer :

- zm Votre conception de l'apprentissage  
zn Vos compétences cognitives et métacognitives

*43. Votre expérience d'apprentissage collaboratif a-t-elle favorisé un des éléments indiqués ci-dessous, si oui, cochez les cases correspondantes :*

- a Votre persévérance  
b Votre réussite  
c Votre intégration sociale au sein de la formation  
d Commentaires éventuels :

## **VI. DIFFICULTES RENCONTREES**

*44. Au cours de quelle période de la formation avez-vous rencontré le plus de difficultés ?*

- a En début de formation  
b En milieu de formation  
c En fin de formation  
d Au cours d'une UE particulière  
e À aucun moment de la formation

*Le cas échéant, de quel ordre étaient ces difficultés ?*

- f Problèmes de gestion du temps, de l'organisation de votre travail  
g Problèmes de compétences dans l'utilisation des TIC  
h Difficultés d'ordre technique (problème de connexion, de disponibilité matériel, etc.)  
i Pédagogie non adaptée au regard de vos accès privilégiés à l'apprentissage  
j Sentiment d'isolement  
k Trop de fatigue, problèmes de santé  
l Problèmes relevant de votre vie privée  
m Problèmes d'ordre financier  
n Cours difficile à comprendre, travaux difficiles à réaliser  
o Programme de cours trop chargé  
p Manque de réactivité et de considération des enseignants à votre égard (suite à vos sollicitations,...)

- q Problèmes relationnels avec des enseignants
- r Problèmes relationnels avec des étudiants
- s Autre :
- t Comment, selon vous, ces difficultés auraient-elles pu être évitées ?

45. *Avez-vous été tenté d'abandonner ?*

- a En début de formation
- b En milieu de formation
- c En fin de formation
- d Au cours d'une UE particulière
- e À aucun moment de la formation

*f Le cas échéant, pour quelles raisons (vous pouvez vous aider de celles proposées plus haut) et comment cela s'est-il traduit ?*

*En cas de tentation d'abandon, qu'est-ce qui vous a permis de persévérer au sein de la formation ?*

- g Soutien des pairs
- h Le partage de difficultés similaires avec vos pairs
- i Soutien de votre entourage privé
- j Compréhension et soutien de l'enseignant
- k Motivation importante pour acquérir les compétences proposées par la formation
- l Motivation importante pour obtenir le diplôme visé
- m Autre :

## **VII ASPECTS CULTURELS**

46. *De quelle région du monde êtes-vous originaire ?* – a Asie – b Afrique sub-saharienne – c Maghreb – d Europe occidentale – e Europe de l'Est – f Amérique du Nord – g Amérique du Sud

*Avez-vous séjourné au moins un an dans une autre partie du monde que celle dont vous êtes originaire ?* – h Asie – i Afrique sub-saharienne – j Maghreb – k Europe occidentale – l Europe de l'Est – m Amérique du Nord – n Amérique du Sud

*o Quelle langue utilisez-vous dans la vie courante ?*

47. *Vous appréciez de travailler au sein de groupes rassemblant des personnes appartenant à diverses cultures :*

- a Tout à fait d'accord
- b Plutôt d'accord
- c Plutôt pas d'accord
- d Pas du tout d'accord
- e Commentaires éventuels :

48. *Comment jugez-vous les fruits issus des situations interculturelles au sein de cette formation ?*

- a Riches
- b Sans effets particuliers
- c ils génèrent des difficultés de compréhension entre étudiants
- d ils génèrent des problèmes d'organisation
- e Commentaires éventuels :

49. *Estimez-vous que certains cours sont en décalage, peu adaptés à votre culture ?*

- a Tout à fait d'accord
- b Plutôt d'accord
- c Plutôt pas d'accord
- d Pas du tout d'accord
- e Commentaires éventuels :

50. Le Diplôme que vous préparez, a-t-il une valeur sur le marché du travail dans votre pays ?

- a oui
- b non
- c Si oui, lesquelles ?
- d Si non, pourquoi ?

### **VIII DIVERS**

51. *selon vous, que vous a apporté cette expérience d'apprentissage en ligne ?*

- a Communications plus riches qu'en présentiel (plus libres du fait de l'écrit et/ou d'être derrière un écran)
- b Le développement de capacités d'autonomie
- c Le développement de capacités métacognitives
- d Le sentiment d'être plus performant dans le cadre d'un travail en groupe
- e Le sentiment d'être plus performant dans l'utilisation des TIC
- f Des interactions enrichissantes
- g Autres :

52. *Que suggérez-vous pour améliorer cette formation ? (facultatif)*

*Si vous avez d'autres observations que vous n'avez pu indiquer le long de ce questionnaire, veuillez les préciser ci-dessous.*

## Annexe 2 : enregistrements des entretiens semi-directifs

### Hommes africains :

#### HA1 - L3 - Niamey - Agent de développement communautaire Lutte SIDA

20:09 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

20:13 HA1: Oui, je trouve qu'en fin de compte, mes aptitudes ont beaucoup évolué. Mes attentes ont trouvé réponse au delà de mes attentes. C'est mon premier contact avec les sciences de l'éducation de manière académique. Aujourd'hui, je suis outillé pour mener les investigations de manière scientifique.

20:15 HA1: En plus, ma discipline dans le travail a été modelée de façon positive. J'ai atteint une certaine maturité et j'ai beaucoup appris des manières de faire quand on travaille en groupe en ligne.

20:16 CHRISTOPHE: Avec quel état d'esprit abordez-vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

20:17 HA1: je les aborde avec un esprit de modestie et d'humilité scientifique. Je viens avec l'esprit d'apprendre des autres et de partage de mes modestes connaissances qui peut-être peuvent aider l'autre à avancer.

20:20 CHRISTOPHE: Pourriez-vous préciser pourquoi abordez-vous les pratiques d'apprentissage en groupe avec un esprit de modestie et d'humilité scientifique ?

20:23 HA1: Ce que je connais sur le sujet ou ce que j'en pense n'est pas forcément la bonne réponse ou la solution la meilleure. Nous sommes dans un processus d'apprentissage interactif où chacun peut contribuer à faire avancer l'autre dans la construction de son savoir. Côté respect de l'autre, nous sommes de milieux socio-économiques différents. Les réalités de mon milieu ne sont connues de tous, donc j'avance mes idées dans les travaux de groupe avec modestie et humilité.

20:25 CHRISTOPHE: Pourriez-vous donner plus de précision sur le concept de respect dans le cadre d'un apprentissage de groupe ?

20:28 HA1: dans un groupe, nous nous devons de respecter les autres membres. J'entends par respecter, accepter la différence de culture, de niveau et de catégorie professionnelle qui expliquent le fait que certains comprennent vite et les autres butent. Il faut comprendre que chacun à son rythme et essayer de faire avec tout en ayant en esprit qu'il mérite notre respect et considération.

20:30 CHRISTOPHE: et quand vous parlez des réalités de votre milieu qui ne sont pas connues de tous, pourriez-vous là aussi développer d'avantage ?

20:37 HA1: Je suis au Niger, en Afrique de l'Ouest. L'un des pays les moins avancés au monde. Nous parlons parfois un français jargon et il nous arrive d'utiliser des termes qui sont tirés et transformés en français à partir de nos traditions et notre culture. Nous sommes d'horizons et de provenances diverses à suivre cette formation. A titre d'exemple, plus de 98% de la population est musulmane dans mon pays, mon cadre de références est donc empreint de cette culture islamique. Une fois j'ai lu dans un des forums une camarade qui déclare ne pas être croyante du tout. C'est des choses qui, quand on n'est pas préparé à accepter la différence dans le groupe, peuvent choquer et nous amener à adopter des attitudes qui ne vont pas dans le sens du respect mutuel. C'est vraiment à titre d'exemple que je cite ce fait.

20:41 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, ces différences peuvent engendrer des difficultés de compréhension mutuelle, sont-elles susceptibles d'engendrer des conflits ?

20:46 HA1: Oui, si l'on n'y prête pas attention. L'année passée, en travaux de groupe sur le chat, une des camarades n'a pas compris et accepté les réalités de l'internet en

Afrique. Elle était fâchée parce que je n'ai pas pu me connecter à l'heure du rendez-vous. Or, même les délestages d'électricité peuvent bloquer le travail des heures durant. Si cette camarade connaissait les réalités de mon milieu, ou si elle avait fait un effort pour accepter la différence ce différend n'allait pas se produire entre nous. Elle trouvait aussi que les écrits étaient empreints de fautes d'orthographe, là aussi, elle devrait comprendre que j'ai appris le français tard dans ma vie. Je suis africain, avec mes langues nationales. Il y a des liens historiques de colonisation qui persistent dans nos subconscients. Faire de telles remarques à quelqu'un dont les aïeux ont souffert de la colonisation peut provoquer des différends dans un groupe même en ligne.

20:51 CHRISTOPHE : Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il ou non en compte le fait qu'elle pratique l'apprentissage collaboratif ?

20:53: HA1 a quitté ce chat

20:51 CHRISTOPHE : Malgré les difficultés rencontrées dans la collaboration en ligne et que vous avez évoquées, les modalités d'apprentissage collaboratif ont-elles été pour vous plutôt source de motivation et d'engagement, ou bien source de découragement ?"

20 :59 HA1 : les modalités du travail collaboratif ont été plutôt source de motivation pour moi. Les quelques travers font partie du processus d'apprentissage. J'ai positivé et je ne suis pas de nature à baisser les bras pour les difficultés dans "le parcours du combattant". Je sais ce que je veux et je suis prêt à payer le prix (moral, psychologique et spirituel) qu'il faut. Je suis aussi plus déterminé à continuer l'expérience. Il faut reconnaître aussi qu'il y'a eu plus de choses positives que les quelques fausses [notes](#).

## HA2

11:36 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

11:38 HA2: Oui je trouve qu'elle est vraiment complète et a répondu à mes attentes

11:39 CHRISTOPHE: en quel sens a-t-elle répondu à vos attentes ?

11:43 HA2: Sur le plan du contenu: modules et leurs contenus, sur le plan pratique de la formation en ligne, et surtout la possibilité qu'elle donne aux étudiants pour apprendre à leur rythme

11:46 CHRISTOPHE: Avec quel d'esprit abordez vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

11:52 HA2: L'apprentissage en groupe permet à l'étudiant d'évoluer dans son apprentissage dans une dynamique de groupe. Il s'évalue en fonction du niveau des autres membres du groupe. Il permet à tous d'avancer dans le travail. Il empêche l'isolement et est un facteur de motivation

11:55 CHRISTOPHE: Si je vous comprends bien, l'esprit avec lequel vous abordez l'apprentissage en groupe est tout à fait positif ?

11:56 HA2: Oui, tout à fait positif

11:57 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il en compte le fait qu'elle pratique l'apprentissage collaboratif ?

12:00 HA2: Bien que l'apprentissage collaboratif ait beaucoup d'avantage, il n'est pas forcément un critère de choix pour une formation à distance.

12:03 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, pour vous le fait qu'une formation proposerait ou non des modalités d'apprentissage collaboratif n'influerait en rien votre choix pour suivre cette formation ?

12:07 HA2: Cela dépend. Si la collaboration est un moyen et non une condition, elle peut influencer mon choix. En d'autres termes si la collaboration est obligatoire et prise en compte pour évaluer les étudiants, je pense qu'elle devient une contrainte

12:09 CHRISTOPHE: que voulez-vous dire par "la collaboration prise en compte pour évaluer les étudiants ?

12:14 HA2: Par exemple pour donner la note finale pour un module, certains professeurs tiennent beaucoup compte du degré de participation dans les forums de groupes

12:15 CHRISTOPHE: selon vous, cette pratique favorise-t-elle l'apprentissage collaboratif, ou non ?

12:17 HA2: Plus que de le favoriser, elle oblige à y adhérer

12:17 CHRISTOPHE: donc si je vous suis, vous estimez que l'apprentissage collaboratif est intéressant, mais ne doit pas être contraint ?

12:18 HA2: C'est bien cela

12:19 CHRISTOPHE: vous disiez au début de notre entretien que l'apprentissage collaboratif était un facteur de motivation, mais ce n'est donc pas toujours le cas ?

12:25 HA2: Pas toujours à cause de non disponibilité de l'étudiant à des moments et pour des raisons diverses. Il ne peut pas toujours participer aux travaux, ou ne peut rendre à temps la part de travail qui lui revient

12:27 CHRISTOPHE: vous abordez là des problèmes d'ordre organisationnel, existe-t-il selon vous d'autres aspects qui posent problème ?

12:31 HA2: Les difficultés d'ordre matériel sont malheureusement encore fréquentes. Les niveaux très divers des étudiants est un couteau à double tranchant. Pour la culture, cela dépend des sujets traités

12:33 CHRISTOPHE: à l'arrivée, seriez-vous plus intéressé par des modalités d'apprentissage individuelles ?

12:37 HA2: Oui, mais avec la possibilité de libre collaboration

12:38 CHRISTOPHE: cette liberté, dans quel sens l'utiliserez-vous ?

12:42 HA2: Pour travailler à mon rythme en accord avec les facteurs personnels de disponibilité, de temps, et les conditions matériels

12:43 CHRISTOPHE: et concernant la composition des équipes ?

12:47 HA2: Je pense qu'il faut mettre ensemble des étudiants ayant des niveaux pas trop différents, et utiliser le tutorat pour suivre et aider les groupes

### HA3

19:54 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

19:56 HA3: oui, bien sur, cette formation a été pour moi l'occasion de faire beaucoup d'autres découvertes en termes de connaissances

19:58 CHRISTOPHE: et au niveau des nouvelles approches cognitives liées à la formation en ligne ?

20:02 HA3: ok, je trouve que ces manières d'apprendre ne répondent pas toujours à nos réalités mais cela ne dépend pas des formateurs. Nous avons un léger retard en Afrique

20:02 HA3: Cependant, par rapport aux travaux collaboratifs, tous les étudiants ne sont pas toujours ouverts pour la collaboration

20:02 CHRISTOPHE: qu'entendez-vous par "ne répondent pas toujours à nos réalités" ?

20:04 HA3: par exemple, alors que nous avons des devoirs à faire en groupe de façon impérative par exemple, les problèmes d'accès à internet, les coupures de l'électricité,... sont des facteurs qui font que les africains ne sont pas toujours en phase avec les autres

20:10 CHRISTOPHE: le retard dont vous parlez vient donc de cet état de fait ?

20:10 HA3: je disais donc que pour des questions d'ordre infrastructurel, les africains ne sont pas en phase avec les exigences de la formation

20:11 HA3: oui, à partir du moment où vous n'avez pas accès à certains matériel indispensable, vous êtes automatiquement out !

20:13 HA3: par exemple, je traîne un devoir de statistiques depuis parce que le logiciel à utiliser n'est pas accessible dans ce centre d'accès à internet (ici c'est Linux) et dans les cybers, les postes ne permettent pas l'installation de logiciels; et depuis, mon problème demeure car moi même, je n'ai pas encore un ordinateur!

20:14 CHRISTOPHE: Avec quel d'esprit abordez vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

20:16 HA3: je les aborde sans état d'âme car les conditions d'accès à la formation sont telles que quiconque n'y vient pas. Alors, quand on est sélectionné, cela signifie que l'on répond à un certain profil et donc, moi je suis vraiment sans état d'âme!

20:17 HA3: je sais que du point de vue intellectuel, je n'ai rien à craindre, et même si j'avais des choses à craindre, nous sommes venus pour apprendre; et quand on choisit d'apprendre, cela signifie qu'on ne connaît pas tout...

20:18 CHRISTOPHE: mais ces travaux de groupe sont-ils pour vous un facteur de motivation ou plutôt de difficultés, les appréhendez-vous, ou au contraire les recherchez-vous ?

20:19: HA3 a quitté ce chat

20:25: HA3 vient d'arriver dans ce chat

20:26 CHRISTOPHE: mais ces travaux de groupe sont-ils pour vous un facteur de motivation ou plutôt de difficultés, les appréhendez-vous, ou au contraire les recherchez-vous ?

20:27 HA3: facteur de motivation, car fondamentalement, rien à craindre par rapport à tous les facteurs intellectuels

20:29 HA3: ce qui pose problème est la disponibilité en temps réel, c'est à dire faire le travail par exemple à 15 comme le souhaite le groupe. Alors que parfois, certains problèmes qu'on ne maîtrise pas empêchent: connexion, électricité

20:33: HA3 a quitté ce chat

20:37: HA3 vient d'arriver dans ce chat

20:39 HA3: Mes différentes sorties et entrées sont dues à un flottement de la connexion. vous vivez en direct les difficultés qui sont les nôtres

20:39 CHRISTOPHE: vous dites que l'apprentissage en groupe ne vous pose pas de problème au niveau intellectuel, mais est-ce là la seule source qui vous procure de la motivation ?

20:41 HA3: non, la possibilité d'organiser soi même sa planification, l'adéquation entre les enseignements et nos attentes, la qualité des enseignements que nous recevons, l'idée d'obtenir à la fin un diplôme qui provient d'université de renom sont autant de facteurs motivant.

20:42 CHRISTOPHE: et concernant le travail collaboratif proprement dit ?

20:44 HA3: le travail collaboratif, quand il est bien fait, constitue un travail assez riche et fourni car provenant de l'effort de plusieurs personnes; comme tel alors, c'est vraiment motivant d'y participer

20:46: HA3 a quitté ce chat

20:51: HA3 vient d'arriver dans ce chat

20:53 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il en compte le fait qu'elle pratique l'apprentissage collaboratif ?

20:54 HA3: oui, et l'expérience acquise en la matière m'orienterait mieux

20:55 CHRISTOPHE: pourriez-vous préciser ce propos ?

20:56 HA3: oui, cela veut dire que je saurais précisément dans quel esprit aborder les travaux collaboratifs s'il devait y en avoir dans la nouvelle formation

20:57 HA3: mais en aucun cas, je ne refuserais une formation parce qu'il y aurait des travaux collaboratifs

20:57 CHRISTOPHE: mais cela vous encouragerait-il à y participer, ou pas particulièrement ?

20:59 HA3: cela m'encouragerait car on en apprend toujours

21:01 CHRISTOPHE: Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?

21:04 HA3: oui, je ne sais pas s'il existe une salle d'accès à la documentation sur Moodle; mais je pense que si les étudiants avaient accès à une salle de documentation orientée, les travaux collaboratifs seraient plus intéressants. Ce n'est vraiment pas plaisant de se présenter à un travail collaboratif sans documentation alors que les autres ont eu de la documentation en raison de certaines facilités

21:05 HA3: un genre de bibliothèque universitaire

21:06: HA3 a quitté ce chat

21:11: HA3 vient d'arriver dans ce chat

21:08 HA3: non, un genre de biblio scolaire, Aussi, ce serait intéressant qu'en début de formation, il y ait une formation des nouveaux étudiants sur Moodle

21:12 CHRISTOPHE: je ne vais pas vous retenir plus longtemps...

21:13 HA3: ok, merci bien Professeur et je suis désolé pour les interruptions...

#### **HA4**

20:10 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

20:10 HA4: Oui

20:12 CHRISTOPHE: pourriez-vous précisez plus avant ?

20:15 HA4: j'ai beaucoup appris au cours de cette formation: approches théoriques en sciences de l'éducation, questions actuelles sur l'éducation et la famille, méthodes de recherches en sciences sociales, etc. etc. Je ne pourrais pas tout énumérer

20:17 CHRISTOPHE: vous avez abordé les aspects disciplinaires, qu'en est-il des approches cognitives ?

20:22 HA4: J'ai appris à me servir d'internet pour "m'autoformer" ou du moins apprendre par moi-même. Je me suis enrichi des interactions avec les camarades, qui sont d'origines et cultures diverses

20:23 CHRISTOPHE: Avec quel d'esprit abordez vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

20:27 HA4: Je trouve qu'elles sont intéressantes mais un peu difficiles à mettre en pratique: intéressantes parce qu'elles permettent des échanges; on perçoit le point de vue de l'autre, on le découvre, on découvre un peu sa culture, on élargit ses relations, on partage le travail. c'est également motivant et c'est plus "instructif » (je ne sais pas si c'est le mot adéquat)." On s'inspire des autres, il y a une espèce d'émulation, un certain encouragement que les autres vous donnent de façon inconsciente.

20:28 CHRISTOPHE: en quel sens sont-elles difficiles à mettre en pratique ?

20:32 HA4: Inconvénients: on peut avoir du mal à accorder les agendas. On a moins de liberté que lorsqu'on travaille seul: on est souvent obligé de ménager son rythme, de le rendre compatible à celui des autres. il peut arriver que certains travaillent moins que d'autres.

20:33 CHRISTOPHE: ce problème de rythme de travail, dans quel sens joue-t-il à votre niveau?

20:37 HA4: Exemple: un groupe de cinq étudiants a à préparer un dossier. Ils conviennent ensemble d'un plan, d'un chronogramme de travail et répartissent le travail, chacun devant s'occuper d'une partie. Il peut arriver qu'un d'entre les cinq ne soit pas au rendez-vous, au moment de faire la mise en commun. "mon enfant était malade" "Jusque là nous n'avons pas de nouvelles d'Untel. Attendons encore quelques heures... ou jusqu'à demain" ...ou "je ne serai pas disponible sur le chat tel jour. Je dois m'absenter..."

20:40 CHRISTOPHE: vous disiez un certain encouragement que les autres vous donnent

de façon inconsciente pourriez-vous préciser ce propos ?

20:46 HA4: simplement qu'en groupe, non seulement on s'inspire matériellement des autres (leur production)...mais aussi on s'inspire de leur intérieur, de leurs qualités: "s'il y est arrivé, j'y arriverai aussi". et que "si les autres sont actifs sur le forum, il faut que me "secoue" aussi. je ne dois pas paraître comme le moins assidu, il faut que je sacrifie mon repos...il ne faut pas que je mette le reste du groupe en retard. je ferais peut-être mauvaise figure si mon travail se révèle être très en deçà...

20:48 CHRISTOPHE: vous m'avez parlé des aspects négatifs et positifs de l'apprentissage en groupe, lesquels pèsent le plus, selon vous, dans l'orientation de votre motivation ?...

20:51 HA4: je dirais que les deux jouent dans la motivation. Mais plus encore les aspects positifs ; "motivation" dans le bon sens... pas "démotivation"

20:54 CHRISTOPHE: en quel sens les aspects négatifs peuvent-ils jouer un rôle positif dans votre motivation ?

20:57 HA4: lorsque par exemple vous faites des efforts, rien que pour "faire bonne figure" devant les autres, ou pour ne pas être responsable de l'échec du groupe...Vous subissez une pression qui ne vous est peut-être pas commode mais qui a quand même un impact positif sur votre travail. On aurait dit qu'on vous tire ou qu'on vous pousse pour vous faire avancer à un rythme que vous n'auriez pas pu ou su vous imprimer à vous-même si vous aviez été tout seul à travailler

21:01 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il en compte le fait qu'elle pratique l'apprentissage collaboratif ?

21:01: SAWADOGO HA4 a quitté ce chat

21:09: SAWADOGO HA4 vient d'arriver dans ce chat

21:09 HA4: Je ne dirais pas que l'apprentissage en groupe est meilleur que celui individuel. Je dirais que j'ai beaucoup plus aimé les travaux de groupes que ceux individuels dans le cadre de cette formation. Je ne ferai pas des deux méthodes un critère de choix. Peut-être aurais-je prochainement des expériences différentes à vivre.

21:11 CHRISTOPHE: Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?

21:12 HA4: Je voudrais préciser que la façon d'animer le cours lors des travaux de groupe est un facteur déterminant dans la production du groupe

21:13 CHRISTOPHE: pourriez-vous préciser ?

21:13 HA4: Je veux dire que l'enseignant a beaucoup à y voir

21:14 CHRISTOPHE: en quel sens ?

21:15 HA4: être là pour mieux expliciter, encourager, approuver le groupe... peut-être trancher quand les avis sont partagés à égalité de voix...

21:16 HA4: C'est beaucoup plus favorisant que lorsque l'enseignant se fait trop absent et demeure trop extérieur

## HA5

20:31 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

20:31 HA5: oui

20:32 HA5: l'apprentissage en ligne m'a beaucoup édifié. j'ai beaucoup appris

20:34 CHRISTOPHE: pourriez-vous préciser en quel sens ?

20:34: SIKO HA5 a quitté ce chat

20:41 HA5: bonjour

20:41 HA5: coupure momentanée d'internet ici.

20:45 HA5: oui et je voulais citer des disciplines comme épidémiologie, éducation familiale etc.

20:45 HA5: La formation m'a permis de savoir une autre manière d'apprendre  
20:46 CHRISTOPHE: pourriez-vous préciser en quel sens était-ce une "autre" manière d'apprendre ?  
20:47 HA5: Cette formation rompt avec la méthode classique d'apprentissage  
20:47 CHRISTOPHE: en quel sens ?  
20:49 HA5: Elle demande certes une connaissance de la discipline enseignée mais t'amène aussi à chercher ailleurs pour complément. Les connaissances apprises sont transversales si je puis m'exprimer ainsi  
20:51 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, c'est la transversalité des contenus d'apprentissage et la possibilité de récupérer ailleurs des contenus différents du cours qui en font un enseignement différent d'une méthode classique d'apprentissage ?  
20:52 HA5: la méthode classique c'est la méthode question réponse du cours  
20:53 CHRISTOPHE: Avec quel d'esprit abordez vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?  
20:55 HA5: L'apprentissage en groupe est une bonne chose dans la mesure où il permet un échange, c'est donc avec un esprit collaboratif que je l'aborde. On y rencontre différents tempérament, tous qui participent à la connaissance des autres ; lire toute chose  
20:59 HA5: je peux ajouter aussi que le travail en groupe permet des échanges d'idées  
20:59 CHRISTOPHE: Vous dites qu'on rencontre dans la collaboration différents tempéraments...  
21:00 CHRISTOPHE: pourriez-vous préciser ce point (différents tempéraments)  
21:01 HA5: Juste pour dire que les gens ne sont pas les mêmes. Face à une situation problème les interprétations diffèrent ce qui peut entraîner souvent des échanges houleux, mais cela arrive rarement ; différents tempérament = différents caractères  
21:03 CHRISTOPHE: ce sont donc les divergences d'interprétations qui peuvent engendrer des échanges houleux ?  
21:05 HA5: oui et souvent la réalité que chacun vit. Par exemple dire à certains du groupe que la connexion est défectueuse ici et ce qui fait que je ne suis pas à jour est difficile à comprendre pour certains ; en plus quand les points de vue divergent chacun tient à ce que son idée passe  
21:07 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, les problèmes de connexion peuvent également engendrer des conflits ?  
21:09 HA5: oui, surtout pendant un chat, on se retrouve déconnecté. Les autres pensent que tu as quitté et dans le récapitulatif du chat, on ne voit pas tes interventions, difficile à faire comprendre au prof cette situation  
21:11 CHRISTOPHE: cette situation génère donc également des difficultés avec l'enseignant ?  
21:12 HA5: Oui le prof voit le récapitulatif du chat, il conclut que tu n'as pas participé comme il se doit, donc tu es pénalisé  
21:14 CHRISTOPHE: vous avez évoqué plus haut la volonté de chacun pour que son idée passe quand les points de vue sont divergeants, pourriez-vous apporter des précisions sur la manière dont les choses se passent le plus souvent dans un tel cas ?  
21:17 HA5: Ok. Souvent on est obligé de prendre toutes les idées de chacun surtout quand on voit que c'est un problème d'interprétation culturelle. Et là on est souvent obligé de préciser pourquoi on met ces idées ; idées qui peuvent être contradictoires  
21:22: HA5 a quitté ce chat  
21:36 HA5: le serveur se plante à tout moment ici  
21:19 CHRISTOPHE: vous parlez de problèmes d'interprétation culturelle, que pensez-vous que la situation d'interculturalité dans laquelle vous vous trouvez au sein de cette formation ?  
21:40 HA5: je pense qu'elle est une bonne chose dans la mesure où elle me permet de faire la connaissance avec d'autres cultures  
21:42 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, c'est une bonne chose malgré les

conflits qu'elle est susceptible de générer ?

21:42 HA5: oui, car le conflit est souvent formateur

21:43 CHRISTOPHE: vous abordez l'aspect positif du conflit, a-t-il selon vous des conséquences négatives ?

21:46 HA5: oui, des fois on garde une dent contre quelqu'un. Je ne sais pas mais il y a des étudiants avec qui je ne souhaite plus travailler. Eux aussi d'ailleurs. Je garde un très mauvais souvenir

21:54 CHRISTOPHE: vous dites qu'il y a des étudiants avec lesquels vous ne souhaitez plus travailler, ces conflits affectent-ils votre motivation à suivre la formation ?...

21:57 HA5: on peut dire un peu. Souvent quand il y a un choix à faire pour constituer un groupe de travail, je regarde pour ne pas les rencontrer. Mais heureusement qu'il y a aussi d'autres personnes avec qui c'est un véritable plaisir de travailler.

22:00: HA5 a quitté ce chat

21:58 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il en compte le fait qu'elle pratique l'apprentissage collaboratif ?

22:12 HA5: Je disais que oui. Car le travail collaboratif permet des échanges enrichissants même si de fois il ya des couacs.

22:19 CHRISTOPHE: donc pour vous, si je vous suis, malgré les problèmes techniques, malgré les conflits, les échanges rendent malgré tout la collaboration comme étant un élément décisif de choix d'une éventuelle nouvelle formation ?

22:22 HA5: oui, les échanges sont très instructifs. On a l'impression de se connaître. C'est comme si on se connaît physiquement. C'est ça qui fait la beauté de notre formation

22:23 CHRISTOPHE: Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?

22:27 HA5: En dehors du fait que la formation s'arrête, je n'ai pas grand chose à dire. Je pensais que notre formation était une partie de plaisir mais je vois que non. C'est vraiment sérieux

22:28 CHRISTOPHE: qu'est-ce qui vous faisait penser que ce serait une partie de plaisir ?

22:30 HA5: je me disais que comme c'est à distance ce serait plus relax qu'en présentiel. Mais je m'étais trompé

## HA6

21:55 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

21:56 HA6: oui j'y ai beaucoup appris

21:56 CHRISTOPHE: pourriez-vous préciser ?

21:58 HA6: Au début l'informatique était un mystère pour moi. Il n'en est pas le cas aujourd'hui.

21:59 CHRISTOPHE: et en dehors de l'informatique ?

21:59 HA6: Surtout aujourd'hui j'ai beaucoup acquis en sciences humaines

22:00 HA6: Et surtout en relations humaines, même à distance surtout par le travail collaboratif

22:02 HA6: J'ai eu beaucoup appris, surtout dans les disciplines enseignées dans le cadre de la formation

22:02 CHRISTOPHE: Avec quel état d'esprit abordez-vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

22:03 HA6: un esprit d'échange et de partage

22:03 CHRISTOPHE: pourriez également préciser ce point ?

22:05 HA6: Ces pratiques sont enrichissantes. Chacun fait une partie du travail. Cela permet d'avancer et d'apprendre à travers l'autre. Nous avons par exemple beaucoup travaillé dans ce cadre en promotion de la santé. Aussi en informatique et en ANGLAIS

22:09 CHRISTOPHE: quand vous dites que chacun fait une partie du travail, pourriez-vous préciser ce point ?

22:12 HA6: Nous avons par exemple traité le dernier devoir de promotion de santé de cette manière. Il s'agissait de faire une synthèse de tout ce qu'on a appris pendant le cours. Nous avons donc repartit les différentes parties de la tâche et chacun a fait une partie. J'ai trouvé cette collaboration très enrichissante. Je trouve que ces nouvelles pédagogies issues des NTIC démystifient et rendent accessibles le savoir.

22:15 CHRISTOPHE: si chacun a fait une partie du travail, quand les échanges ont-ils eu lieu ?

22:17 HA6: Les échanges ont eu lieu sur rendez-vous après que chacun ai fait sa part du travail dans les forums. Nous avons d'abord échangé les fichiers afin que chacun s'en imprègne avant le rendez-vous. Et le jour du rendez-vous c'était les échanges finaux et la mise en commun.

22:21 CHRISTOPHE: comment se déroulent ces échanges ?

22:25 HA6: On discute dans le chat ou dans le forum. On se pose des questions sur les parties qu'on ne comprend pas sur le travail de l'autre. Il répond et on formule des critiques et on fait des propositions pour améliorer notre compréhension du problème.

22:28 HA6: Les échanges se font toujours après avoir lu ce que l'autre à produit. L'obligation de cette lecture nous permet de faire de nouvelles découvertes

22:29 CHRISTOPHE: donc si je vous comprends bien, la collaboration à distance ne pose aucun problème particulier ?

22:30 HA6: Les problèmes sont d'ordre technique et matériel. Les problèmes de connexion et les rendez-vous manqués et aussi lorsque quelqu'un ne fait pas sa part du travail à la date convenu. Au niveau relations humaines, il n'y a pas grand problème

22:33 CHRISTOPHE: que se produit-il en cas de problèmes techniques et matériels ?

22:33 HA6: Très souvent des frustrations. Vous avez dû le constater ce soir. Vous avez failli vivre la situation lorsqu'à 19 heures il y a eu la coupure chez nous ici

22:35 CHRISTOPHE: quand vous dites "frustrations", comment cela se traduit-il ?

22:37 HA6: Très vite on pense au pire. On pense que l'autre est de mauvaise foi, qu'il a boycotté le rendez- vous qu'il manque de considération pour vous. on se fait du mauvais sang par imagination

22:41 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, le danger vient d'une interprétation erronée de la réalité, quelles conséquences cette interprétation peut-elle avoir ?...

22:42 HA6: Oui c'est cela. J'ai vécu cette situation plusieurs fois. On peut se décourager et se replier sur soi et penser qu'on peut faire le travail tout seul, se replier sur soi.

22:44 CHRISTOPHE: cela vous est-il arrivé ?

22:49 HA6: Mais très rarement l'idée d'abandonner. En tout cas je n'ai jamais eu l'idée d'abandonner. Oui ce trimestre et en Anglais dans exercice intitulé treasure hunt. J'ai attendu pendant une semaine sans avoir la réaction de mes camarades étudiants. J'ai dû écrire au professeur pour lui signaler cette défaillance. IL a du reste trouvé une solution en interpellant les autres et tout est entré dans l'ordre.

22:49 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il ou non en compte le fait qu'elle pratique l'apprentissage collaboratif ?

22:52 HA6: Oui mon choix prendrait en compte cet aspect de la formation. Je pense ce type d'apprentissage est essentiel en matière de formation à distance. Il facilite l'étude. Je pense qu'il faut bien l'organiser car ses bienfaits dépassent de loin ses méfaits.

22:55 CHRISTOPHE: pourriez-vous détailler davantage en quoi vous estimez que l'apprentissage collaboratif est essentiel en matière de formation à distance ?

22:57 HA6: Il permet de mieux comprendre l'intervention du professeur. Souvent on se seul dans la formation puisqu'on est loin du professeur. Mais quand on pense qu'on

apprend en collaboration avec d'autres, l'idée de l'éloignement se dissipe.

22:58 CHRISTOPHE: Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?

23:00 HA6: Il est essentiel sur le plan moral et sur le plan pédagogique. Sur le plan moral on a l'assurance qu'on n'est pas seul et sur le plan pédagogique on apprend mieux par le partage des connaissances

23:03 HA6: Merci et bonne soirée. Qu'ALLAH VOUS ACCOMPAGNE.

## Femmes africaines :

### FA1

18:11 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

18:13 FA1: je trouve que c'est plus que ce que j'attendais

18:13 CHRISTOPHE: en quel sens ?

18:14: FA1 a quitté ce chat

18:15: FA1 vient d'arriver dans ce chat

18:16 CHRISTOPHE: en quel sens cette formation vous a-t-elle apporté plus que ce que vous attendiez ?

18:16 FA1: J'arrive à avoir le maximum d'informations nécessaires pour ma formation et je n'ai pas de problème pour utilisation de Moodle. je pensais que la formation était quelque chose de léger, mais je suis rendue compte très vite qu'elle nécessite beaucoup de travail et de sérieux, ainsi j'ai appris déjà beaucoup de choses j'ai toujours pensé que seule la formation en présentiel peut être complète

18:20 CHRISTOPHE: pouvez-vous préciser ce dernier point ?

18:23 FA1: avec la formation à assistance actuelle, je combine théorie et pratique parce que cette formation correspond exactement à mes besoins professionnels actuels, alors j'applique sur le terrain

18:25 CHRISTOPHE: Dans ma question initiale, je posais également la question des aspects cognitifs, comment vivez-vous les approches didactiques spécifiques à la distance ?...

18:27 FA1: J'ai pu acquérir beaucoup de connaissances car la plupart des enseignants réagissent à nos interrogations et mettent à notre disposition une documentation assez riche

18:28 CHRISTOPHE: Avec quel esprit abordez vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

18:30 FA1: J'aime bien le type d'apprentissage en groupe, car nous apprenons beaucoup à cause de cet échange interculturel, cela m'est plutôt bénéfique dans mon travail, je rencontre beaucoup de communautés étrangères dont il faut des cultures dont il faut découvrir et tenir compte des cultures

18:33: MENYENG FA1 a quitté ce chat

18:42 CHRISTOPHE: en quoi trouvez-vous que les échanges interculturels sont particulièrement bénéfiques ?

18:43 FA1: c'est bénéfique, parce que l'on partage des expériences vécues de part et d'autre, et cela me permet de revoir les différentes approches car les représentations et perceptions diffèrent selon les sociétés

18:44 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, le travail de groupe ne recèle que des aspects positifs ?

18:47 FA1: pas du tout, car il est aussi contraignant parce que les emplois du temps des uns et des autres ne correspondent pas toujours, ou parfois l'outil utilisé n'est pas

toujours facile comme par exemple le salon de chat qui s'arrête assez souvent. le temps imparti n'est forcément suffisant pour les rencontres pour les uns alors qu'il peut l'être pour les autres

18:50: MENYENG FA1 a quitté ce chat

18:51: MENYENG FA1 vient d'arriver dans ce chat

18:52 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, les problèmes inhérents au travail en groupe sont donc plus d'ordre organisationnel ou matériel, qu'humain ?

18:52 FA1: oui les problèmes sont plus d'ordre organisationnel et matériel soit des problèmes de connexion

18:53 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il en compte le fait qu'elle pratique l'apprentissage collaboratif ?

18:54 FA1: pour moi c'est un facteur important,

18:55 CHRISTOPHE: pourquoi, malgré les problèmes que vous évoquez plus haut, est-ce un facteur important ?

18:56 FA1: je trouve l'apprentissage collaboratif profitable, parfois les explications de certains cours passent mieux en discutant avec les autres. Parce que nous avons par exemple les forums qui ne nécessitent pas qu'on soit sur place, on peut les consulter à tout moment et intervenir à moment

18:58 CHRISTOPHE: comment expliquez-vous que des explications de certains cours passent mieux en discutant avec les autres ?

19:00 FA1: Il y a des étudiants qui ont plus d'expériences que d'autres selon le domaine qui est le leur, alors ils comprennent vite le cours et nous l'expliquent avec des exemples concrets Il y en a qui ont également un niveau d'études beaucoup plus élevé, ils prennent le relais pour mieux expliquer aux autres

19:02 FA1: j'espère avoir été à la hauteur de vos attentes

19:03 CHRISTOPHE: juste une dernière question, ceux dont vous dites qu'ils ont un niveau d'étude plus élevés, profitent-ils également, selon vous, des travaux de groupe ?

19:06 FA1: Oui, ils en profitent parce que c'est une formation professionnelle, et ceux qui ont un niveau plus élevé n'ont pas toujours l'expérience par rapport à l'exercice demandé, ils se rapprochent de ceux qui en ont

19:06 CHRISTOPHE: Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?

19:07 FA1: les enseignements sont riches, parfois très denses qu'ils nous laissent dans le stress

## **FA2**

10:01 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

10:02 FA2: oui, la formation en ligne m'a aidé à apprendre davantage sur les différents domaines, et surtout j'ai pu me rendre compte de mes lacunes, alors je me suis mise durant ces 4 ans passés à l'UFC à essayer de combler mes lacunes.

10:03 CHRISTOPHE: De quelles lacunes parlez-vous plus précisément ?

10:04 FA2: en apprenant davantage sur les disciplines auxquelles j'avais très peu de notions ; certains cours m'étaient totalement nouveaux alors que j'aurai dû avoir les notions.

10:05 CHRISTOPHE: si je comprends bien, vous aviez des lacunes sur le plan disciplinaire, qu'en est-il sur le plan cognitif, méthodologique ?...

10:05 FA2: oui, beaucoup de lacunes sur le plan disciplinaire, méthodologiques aussi, aucune méthode sur comment aborder un thème, sur comment répondre exactement à une question, cognitif, je ne développais trop mes idées quand il s'agissait de réfléchir

sur un sujet donné. mon imagination était très limitée ; mais en faisant le cours de philo avec M. Galichet, j'ai appris à aller plus loin dans mes réflexions.

10:08 CHRISTOPHE: Avec quel état d'esprit abordez-vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

10:08 FA2: à ce niveau il y a un hic.

10:09 FA2: bien que dans l'ensemble , j'apprécie le fait que les contacts m'ont permis d'avoir une très grande ouverture d'esprit notamment sur les cultures des autres, la difficulté vient du fait que nous n'avons pas tous les mêmes facilités de connexion, nous ne rencontrons pas les mêmes problèmes pour suivre les cours, et il y a un décalage entre ce qui se connecte facilement et qui participe donc plus et ce qui apparemment ne se connecte pas souvent et qui donne l'impression de ne pas trop s'intéresser au cours. le malaise apparait bien évidemment dans le groupe, et c'est assez frustrant de se sentir lésé. le stress est très grand, mais tu es obligé de fournir le meilleur de toi même c'est le point le plus positif dans le travail de groupe. le fait que chacun doit fournir un travail, il faut faire les synthèses, se compléter, tout cela est positif, car il y a la communication entre nous. j'aimerais insister sur le fait que le travail de groupe demande une participation de tous, et que cette participation n'est pas toujours facile vu de notre côté. quand je dis de notre côté je parle de ceux qui sont en Afrique car beaucoup de problèmes font que nous préférerions le travail individuel au travail collectif bien que très enrichissant.

10:22 CHRISTOPHE: pourriez-vous apporter des précisions sur ce que vous voulez dire par "la grande ouverture d'esprit, notamment sur les cultures des autres" susceptible d'être induite par l'apprentissage en groupe ?

10:24 FA2: j'ai découvert par exemple que ce n'est pas de traverser les continents pour découvrir les différences culturelles, et même les représentations sociales de chaque pays, je ne peux plus me borner à penser que ce que je sais de ma culture est la meilleure, que les cultures des autres ne sont pas. cet échange permet d'en savoir un peu plus sur ce que j'ignorais ou ce que je connaissais très mal, je comprends beaucoup plus, et tolère la différence. des choses qui ne me paraissaient invraisemblables, ne le sont plus forcément parce que je les ai découvertes, et parce que je les ai comprises, et parce que maintenant je peux les expliquer autour de moi.

10:31 CHRISTOPHE: vous parliez également de problèmes de connexion, pourriez-vous apporter également des précisions sur ce point ?...

10:32 FA2: notre bête noire en Afrique, pour les apprenants en ligne, c'est la connexion et la difficulté de contact avec le personnel de l'AUF, qui n'est pas toujours coopératif ; des fois le débit est faible, des fois c'est carrément la connexion qui fait défaut. tu peux être en train de faire ton devoir la veille, le lendemain au moment de l'envoi il y a une coupure d'électricité ou juste qu'il n'y a pas de connexion dans la ville. tu peux avoir rendez vous comme aujourd'hui au moment de se connecter plus rien ne marche tu as un chat de groupe pour faire la synthèse d'un devoir. tout est là, on t'attend jusqu'à ce que les autres rendent leur devoir sans toi, cela m'est arrivé, en anglais. heureusement Glenys est gentille et j'ai pu me rattraper. le personnel de l'AUF ne sont pas informés du statut particulier des étudiants en ligne, ils ne saisissent pas l'importance pour nous d'avoir une machine de travail, si cela est important, ni de quoi il est question dans ce qu'on appelle FOAD. il faut peut être faire une enquête dans ce sens. 4 ans que je fréquente le centre, 4 ans d'explications et de disputes pour être compris, le moral n'est pas le même ; quand tu viens de chez toi, pour faire un devoir ou avoir un chat et que tu dois tout le temps te mettre à t'expliquer avec une personne qui est censé savoir ton statut d'étudiant en ligne et te mettre dans les conditions adéquates de travail. nous sommes par exemple en période d'été ; deux heures de décalage entre la France et la Mauritanie, si j'ai un cours ou un rendez vous à 8H comme aujourd'hui, je ne peux pas le faire à l'AUF ; le travail commence à 8H30, le weekend commence le Jeudi après-midi, le travail reprend le dimanche. tout ce qui se fait le jeudi après-midi, le vendredi et le samedi peut facilement te passer à côté ; le cyber café n'est pas un lieu de travail, ici il faut donc passer par les négociations et les arrangements quasi permanents pour que le gardien te laisse entrer au centre. au delà de tout ça, la formation et les

acquis te font un peu oublier toutes ces péripéties.

10:43 CHRISTOPHE: vous parlez d'incidences de ces problèmes de connexion sur les relations entre étudiants, pourriez-vous apporter également plus de précisions à ce sujet ?

10:45 FA2: oui, quand un étudiant est toujours en retard pour rendre la part du devoir qui lui a été confié, il a toujours une bonne excuse (vue des autres collègues) pour justifier son absence sur le forum, les autres t'envoient les messages salés, pour te rappeler que la note est collective, qu'il ne faut tenir compte qu'à cause de toi, cela peut jouer sur les autres et la pression est trop grande ; alors il peut y avoir des échanges entre collègues qui n'ont pas droit d'être. faut mieux dans ce cas avoir à faire qu'au professeur. s'il faut encore gérer les collègues, on ne s'en sort plus et si les autres membres du groupe ne veulent plus t'intégrer parce qu'ils ont commencé le travail sans toi, cela risque de t'entraîner dans des préjudices pour la suite, alors que si tu étais seul tu pouvais t'y prendre autrement.

10:46: FA2 a quitté ce chat

10:49: FA2 vient d'arriver dans ce chat

10:53 CHRISTOPHE: finalement, si je vous comprends bien, vous préféreriez pouvoir travailler seule plutôt qu'en groupe dans ce type de formation ?

10:54 FA2: oui, en fin de compte, je préfère travailler seule.

10:56 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il ou non en compte le fait qu'elle pratique ou non l'apprentissage collaboratif ?

10:56 FA2: non, je ne tiendrais pas compte de cela, ces inconvénients que je viens d'évoquer ne peuvent jouer en aucun cas sur mon choix, ils sont surement nécessaires.

10:57 CHRISTOPHE: pourtant vous dites préférer travailler seule.

10:57 FA2: oui, mais cela donne un esprit combatif, de ne pas se laisser faire se battre coûte que coûte, c'est comme ça que je réagis quand je suis confrontée à ce genre de situation. je me surpasse pour donner le meilleur de moi même afin de ne pas être éliminée, c'est un défi.

11:00 CHRISTOPHE: donc si on vous propose deux formations en ligne identiques, l'une se déroulant selon des modalités d'apprentissage collaboratif et l'autre selon des modalités d'apprentissage individuel, laquelle choisiriez-vous ?

11:01 FA2: individuel, mais au delà du choix selon les modalités mon choix beaucoup plus sur le contenu des formations, cela m'intéressera beaucoup plus que la forme sur les modalités d'apprentissage, j'essaie de m'adapter à toute sortes d'apprentissage. le besoin d'apprendre est beaucoup plus grand que toutes les formes d'apprentissages qui sont les aléas de la formation.

11:05 CHRISTOPHE: merci pour ce témoignage très intéressant, Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?

11:06 FA2: merci à M.Galichet, qui ma fait aimer cette formation, madame Marinova, et M. JCM. je regrette, et je ne suis pas la seule, que cette formation s'arrête. cela a redonné un coup d'apprendre à beaucoup parmi nous. autre chose, j'aimerais écrire un message qui pourrait être lu au regroupement de septembre : je trouve que qu'il n'est pas pris en compte les problèmes vu du côté d'Afrique.

### **FA3**

19:34 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

19:36 FA3: je m'excuse d'abord pour les accents, oui j'ai beaucoup appris à travers les disciplines mais aussi à maîtriser l'outil informatique en même temps.

19:37 CHRISTOPHE: vous dites avoir beaucoup appris sur le plan disciplinaire, comment avez-vous vécu les approches didactiques spécifiques aux modalités d'apprentissage à distance ?

19:40 FA3: il m'a fallu d'abord comprendre comment envoyer les travaux, comment manipuler les logiciels open office qui m'est nouveau, en outre le travail de recherche individuel sur le net j'ai appris comment travail sur un même document en groupe sous forme de wiki dans le cours d'anglais...

19:42 CHRISTOPHE: Avec quel d'esprit abordez vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

19:44 FA3: l'apprentissage en groupe permet l'échange sur les différents niveaux culturels, domaines divers, intellectuels et autres.

19:46 FA3: Quant à l'apprentissage à distance cela m'a permis d'étudier en même temps exerçants mes activités professionnelles.

19:46 CHRISTOPHE: pourriez-vous préciser davantage votre propos à propos des échanges à différents niveaux culturels ?

19:53 FA3: niveau culturel? par ex dans l'éducation sexuelle cela dépend des cultures, ce qui mérite la considération des particularités dans la conception des interventions, les apports de chaque étudiant qui ont contribué pour comprendre la complexité des informations qui y sont relatives.

19:58: FA3 a quitté ce chat

20:04 CHRISTOPHE: ces particularités dont vous parlez, pensez-vous qu'on puisse les distinguer en fonction de groupes identifiables parmi les étudiants de la formation ? Et si oui, lesquels ?

20:09 FA3: je disais que la différence de formation de base de pays de provenances avec histoires différentes, tout cela fait la richesse de la formation quand il y avait à concrétiser la théorie apprise à travers les cours l'on voyait que cela en dépendait.

20:11: FA3 a quitté ce chat

20:16 CHRISTOPHE: si je comprends bien, ces particularités peuvent être distinguées selon le pays d'appartenance de l'étudiant ?

20:18 FA3: d'une part oui mais aussi parmi les ressortissants d'un même pays, il y a des différents niveaux de compréhension selon que les uns sont de formation médicale, les autres du domaine social et d'autres, mais tout se complète richement.

20:23 CHRISTOPHE: ces différences d'approches que vous évoquez sont-elles selon vous susceptibles de générer des conflits au sein des groupes ?

20:27 FA3: vous voulez parlez d'approches méthodologiques !?

20:27 CHRISTOPHE: méthodologiques et/ou cognitives

20:30 FA3: À mon humble avis, elles ne le seraient pas, elles créent plutôt une forme d'appréciation mutuelle et de référence pour les nouvelles connaissances des autres.

20:32 CHRISTOPHE: tout à l'heure, nous parlions de personnes venant de pays différents qui s'enrichissaient mutuellement de leurs différences, distinguez-vous l'Afrique d'un côté et l'Europe de l'autre, ou non ?

20:35 FA3: Je comprends la différence à commencer par des individus car chacun est unique, un tout différent de l'autre, cela peut se répandre à des pays, société continent...

20:36 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il en compte le fait qu'elle pratique l'apprentissage collaboratif ?

20:38 FA3: essentiellement oui, car dans la diversité des idées jaillit la réalité, le complet.

20:39 CHRISTOPHE: ce sont les seules raisons ?

20:42 FA3: l'entraide aussi dans le sens où l'un peut disposer une documentation introuvable ailleurs et cela sert pour les autres, maîtriser un domaine et les autres profitent de son expérience.

20:44: FA3 a quitté ce chat

20:48: FA3 vient d'arriver dans ce chat

20:48 CHRISTOPHE: pour vous, le travail de groupe aurait donc une influence sur la motivation ?

20:50 FA3: c'est un atout car tout les cours ne sont pas susceptibles d'être réalisés à

travers un travail de groupe, mais c'est quelque chose de motivant.

20:53 CHRISTOPHE: pensez-vous que les problèmes techniques que rencontrent de nombreux africains peuvent altérer sérieusement leur intérêt potentiel pour le travail de groupe ?

20:56 FA3: Absolument oui à l'exemple de cette connexion qui n'est pas stable l'heure de rendez-vous, par exemple n'est pas facilement respecté, et pire encore, le délai de remise des travaux ; c'est un problème auquel nous devons tous faire face.

20:58 CHRISTOPHE: selon vous, qu'est-ce qui fait que malgré cela, le travail de groupe, comme vous le précisez plus haut, continue à rester une source importante de motivation ?

21:01 FA3: c'est l'entraide mutuelle, comme je l'ai souligné en haut, par solidarité les uns prennent le soin de saisir les autres dans la mesure du possible de nouvelles instructions, et ceci est applicable tant aux représentants qu'aux collègues.

21:02 CHRISTOPHE: il y a donc un soutien, une entraide entre étudiants qui permet de tenir le coup ?

21:04 FA3: IL YA l'entraide, la complémentarité mais il ne faut pas négliger l'auto constructivisme et la détermination de tout un chacun à réussir.

#### **FA4**

11:12 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

11:14 FA4: Oui au tout début j'ai eu quelques difficultés car je ne maîtrisais pas beaucoup la plate forme et cela me décourageait. mais après, j'ai pu me retrouver et aujourd'hui je sais que j'ai beaucoup appris. Le contenu de la formation est bien riche.

11:15 CHRISTOPHE: pourriez-vous apporter des précisions sur vos motifs de découragement liés à vos difficultés sur la plateforme ?

11:19 FA4: Oui c'est qu'au tout début, je ne maîtrisais pas bien l'internet d'une façon globale. Sur la plateforme je ne savais pas par exemple où cliquer pour accéder telle où telle activité. de sorte que je me rappelle qu'au tout début j'avais accumulé du retard et c'est un ami qui m'a dit qu'il faut rentrer partout, il ne faut pas avoir peur.

11:20 CHRISTOPHE: vous dites également que vous avez beaucoup appris, pourriez-vous développer également ce point ?...

11:26 FA4: Oui j'ai vraiment appris parce qu'aujourd'hui, en plus de maîtriser notre plate forme j'arrive même parfois à orienter d'autres étudiants sur des plateformes différentes de la notre. En matière de la manipulation de l'internet aussi je n'ai plus de difficultés à faire des recherches ou à correspondre avec des institutions à l'étranger. La manière d'apprendre, je l'ai appréciée aussi car elle est souple c'est à dire qu'elle ne bloque pas l'apprenant qui peut s'organiser et travailler.

11:27 CHRISTOPHE: et au niveau des matières enseignées ?

11:31 FA4: Pour les matières enseignées, les contenus sont très riches avec des ouvertures sur la recherche. Les enseignants donnent un maximum d'information et de documents. Ce sont des spécialités d'actualités et qui certaines me servent déjà.

11:33 FA4: Je m'excuse pour les fautes d'orthographe

11:33 CHRISTOPHE: pas de problème avec l'orthographe dans ce contexte ! 😊

11:33 CHRISTOPHE: Avec quel état d'esprit abordez-vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

11:38 FA4: Les apprentissages en groupe, s'ils sont bien faits, constituent un moyen pour se compléter et aussi apprendre\_des\_autres. C'est dans un esprit d'apprendre des autres et aussi leur apporter quelque chose que je les aborde ; mais ils sont parfois confrontés à des difficultés\_d'emploi\_du\_temps des uns et des autres et quelque part encore à la négligence de certains membres qui mettent souvent les travaux en retard. Mais ces difficultés sont rencontrées même en cas de travail de groupe en présentiel.

11:39 CHRISTOPHE: qu'entendez-vous par "s'ils sont bien faits ?" en parlant des

apprentissages en groupe

11:41 FA4: je veux dire si les règles de travail collaboratif sont respectées. je veux dire si les règles de travail collaboratif sont respectées.

11:41 CHRISTOPHE: pourriez-vous en dire plus sur ces règles ?

11:46 FA4: Ces règles dépendent du travail demandé. Il peut s'agir d'un travail où chacun a la responsabilité de préparer une partie comme, il peut aussi s'agir de travail où chacun fait le même travail qui sera mis en commun par une synthèse de l'apport de chacun. J'ai travaillé avec des groupes où la collaboration était très excellente jusqu'à l'intérêt à la vie sociale entre les membres (une compassion) et aussi dans des groupes où la collaboration était très faible.

11:47 CHRISTOPHE: vous avez vécu dans des groupes où la collaboration était faible, pourriez-vous quelles en sont, selon vous, les raisons ?

11:49 FA4: Les raisons pour les uns étaient dues à l'emploi de temps et, selon mon opinion, je peux dire que c'est aussi quelque part dû à la négligence.

11:50 CHRISTOPHE: pourriez-vous aller plus loin sur cette notion de "négligence" ?

11:54 FA4: Ce que je veux dire par négligence, c'est le fait par exemple que dans le groupe chaque membre sait qu'il y a un délai de dépôt du travail et certains membres, sans raison assez valable, ne collaborent pas dans le temps et cela peut agir sur le travail demandé.

11:55 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il ou non en compte le fait qu'elle pratique ou non l'apprentissage collaboratif ?

11:58 FA4: J'aime bien le travail collaboratif car c'est aussi une formation au travail en équipe sur le terrain. Les obstacles seront toujours présents. Même si je n'y tiendrai pas rigueur, ce sera un atout de l'avoir comme moyen complémentaire d'apprentissage.

12:00 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, le fait qu'une formation propose de l'apprentissage collaboratif plutôt qu'individuel serait pour vous un motif d'engagement dans cette formation

12:03 FA4: Je préférerais une formation qui associe les deux méthodes d'apprentissage comme il en est le cas ici car il me permettra d'avoir une vision sur mes capacités individuelles et aussi celles de travailler en équipe.

12:04 CHRISTOPHE: et si vous deviez choisir entre l'une ou l'autre ? 🤔

12:06 FA4: Choix difficile! Mais je dois vous répondre n'est ce pas?

12:09 FA4: Bien je pense que si les procédures de travail collaboratif sont bien respectées (si rigueur il y a dans la méthode), je peux choisir la méthode de travail collaboratif. Sinon j'opterai pour le travail individuel.

12:06 CHRISTOPHE: Je vous remercie pour votre très intéressant témoignage. Notre entretien arrive à son terme. Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de celui-ci ?

12:11 FA4: ce que je veux bien ajouter concerne les enseignants. Je pense aussi qu'ils peuvent aider et orienter les groupes. J'ai compris aussi que leur absence se ressent aussi dans certains groupes.

12:12 CHRISTOPHE: en quel sens pensez-vous qu'ils peuvent aider et orienter les groupes ?

12:15 FA4: Ils peuvent aider en donnant certaines directives. Comme exemple je peux parler de choix de leader dans un groupe. Il y a des groupes où les leaders sont nécessaires pour une bonne gestion et parfois les groupes en manque juste par le fait que l'enseignant n'ait pas dit cela.

12:16 CHRISTOPHE: l'enseignant peut donc jouer sur la qualité de la collaboration en nommant un leader dans le groupe

12:19 FA4: Même s'il ne nomme pas, il peut tout juste conseiller ou proposer aux groupes de s'organiser. je pense que son mot sur l'organisation des groupes peut améliorer la qualité du travail collaboratif.

13:31 FA6: J'aimerais témoigner sur la base de mes expériences personnelles en

enseignement à distance car j'en ai eu beaucoup, utilisant le courrier par poste, utilisant l'internet. Je dois dire que le Moodle est super pas seulement dans les travaux de groupe mais aussi pour les facilités de tous les angles et aussi l'interaction entre étudiants et enseignants et entre étudiants et étudiants. J'affirmerais sans hésiter que cette formation a répondu à mes attentes mais comme je l'ai souligné, je loue aussi la haute technologie qui emmène des approches nouvelles. Par exemple l'expérience avec la plate-forme, le wiki, chat, etc.

13:33 CHRISTOPHE: vous abordez là les spécificités liées à la formation en ligne sur Moodle, qu'en est-il de vos attentes en termes d'apprentissage ?

13:35 FA6: Egalement en termes d'apprentissage. Comme j'étais un acteur de santé publique en tant que médical, les acquis et compétences en sciences de l'éducation ont affermi mes compétences au niveau de la prestation de mes services. Mes employeurs ont commencé à remarquer qu'il y a des changements positifs à ma façon de travailler et c'est grâce à cette formation. raison pour laquelle je souhaite continuer.

13:36 CHRISTOPHE: Avec quel état d'esprit abordez-vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

13:41 FA6: Pour être honnête avec vous, l'apprentissage en groupe réussi suivant l'organisation et les dispositions prise par l'enseignant. s'il réussit à mettre en place un système qui pousse tout le monde à travailler, ça va, sinon j'ai constaté que souvent il y a des figurants qui profitent de l'effort des autres et ceci décourage ceux qui travaillent beaucoup. Je l'ai remarqué surtout l'année passée dans certains cours comme l'informatique où, dans un groupe de 6, seuls deux travaillaient. sinon c'est une bonne méthodologie car l'on apprend beaucoup par les expériences et connaissances des membres du groupe. Et ça fait montre d'un esprit d'équipe qui est très important dans le champ de travail en santé. Vous m'excuserez pour les fautes d'orthographe.

13:46 CHRISTOPHE: vous dites : "l'apprentissage en groupe réussi suivant l'organisation et les dispositions prises par l'enseignant" pourriez-vous précisez davantage ?

13:51 FA6: J'ajouterais que l'approche en elle-même est très bonne mais comme je l'ai dit, si l'enseignant ne suit pas de près pour encourager la participation de tout le monde et donne une même note à tout le groupe, c'est frustrant pour ceux qui ont beaucoup travaillé par contre si en même temps on mesure la participation de chacun et qu'il est noté en conséquence, je pense que tout le monde participerait; Je l'ai remarqué dans certains cours ou des étudiants qui participent plus sont mieux notés. je trouve ça plus transparent. sinon le travail collaboratif, enseignement en groupe est adapté dans notre contexte; voir même plus enrichissant en termes d'acquisition et de maîtrise de nouvelles connaissances.

13:54 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, malgré les difficultés rencontrées, vous estimez que l'apprentissage collaboratif constitue une approche intéressante ?

13:55 FA6: Oui en effet. L'exemple concret est un mémoire que nous venons de réaliser en groupe de 4. Je sens que j'ai bénéficié de beaucoup dans l'élaboration de ce mémoire car on était de niveaux différent L3, M1 et M2 et comme tout le monde a contribué, j'ai senti une réelle complémentarité et acquisition de nouvelles connaissances de part les professeurs et mes consœurs. Il s'agit d'un exemple parmi tant d'autres qui a bien marché. Mais je connais aussi quelques exemples où j'ai dû travailler dur ; ce qui n'était pas très enrichissant car pas d'interaction.

14:00 CHRISTOPHE: vous avez abordé les difficultés liées aux comportements de vos pairs, y-t-il selon vous d'autres sources de difficultés pour l'apprentissage en groupe ?

14:03 FA6: J'ai pensé que les difficultés sont surtout liées aux autres obligations surtout en rapport avec leur travail et disponibilités. Il s'agit d'un inconvénient d'un travail en groupe avec les personnes n'ayant pas les mêmes préoccupations. Ceci conduit à un échec même dans notre vie professionnelle. Et c'est difficile à contrôler dans le contexte de l'enseignement à distance. L'autre difficulté qui arrive souvent c'est la communication. Certains ont des difficultés d'être connecté et ne sont pas joignables quand on a besoin d'eux.

14:05 CHRISTOPHE: qu'entendez-vous par "personnes n'ayant pas les mêmes préoccupations" ?

14:09 FA6: Même préoccupations signifie pour moi qu'ils ne travaillent pas dans les mêmes conditions. Exemple : je dois aller sur le terrain ou dans une autre mission d'un mois ou plus, exemple des femmes qui accouchent, exemple quelqu'un qui a des difficultés de payer et son accès au Moodle est interrompu momentanément, etc., toute cette mixité de cadre différents de travail engendre une situation où tout le monde n'a pas la même prédisposition pour suivre tel cours. Je dois ajouter aussi le rôle de l'administration qui ne ménage aucun effort pour nous aider mais des fois, nous n'avons pas de réponses à nos questions, il faut rappeler. Cette situation a été remarquée surtout cette année.

14:13 CHRISTOPHE: pour parlez également de problèmes de connexion ; selon vous qu'en est-il exactement ?

14:15 FA6: Je parle ici de nos situations des pays en développement où nous avons encore des problèmes d'accès à l'internet. Des fois vous l'avez et vous avez beaucoup de dérangements de sorte que des fois vous ratez de poser votre travail ou d'autres fois vous n'avez pas de réseau. Chez nous le pays n'est pas couvert, il y a beaucoup de zones hors réseaux. Et si tu travailles là-bas, tu dois attendre ton retour en ville pour pouvoir te connecter. Ceci est fréquent dans le sens que nous faisons souvent un travail de terrain.

14:17 CHRISTOPHE: avez-vous été confrontée personnellement à ce type de difficulté ?

14:19 FA6: Moi personnellement pas beaucoup car comme je travaille pour une Organisation ayant son siège au USA, je dois communiquer avec eux régulièrement, d'où mon service m'a payé une connexion utilisant le aircard d'où j'ai la chance d'être toujours connectée partout où je suis c'est vraiment un avantage que j'ai eu. Ceci ci m'a permis d'être régulière au cours sans difficultés.

14:20 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il ou non en compte le fait qu'elle pratique l'apprentissage collaboratif ?

14:22 FA6: Ce n'est pas à moi d'en prendre en compte mais aux enseignants car pour moi c'est une approche que j'apprécie d'où l'essentiel est sa mise en application par les enseignants. Ce que je souhaiterais c'est que cette approche participative continue mais qui fait participer tout le monde.

14:27 CHRISTOPHE: donc en seriez-vous au point que la présence de l'apprentissage collaboratif au sein d'une formation constituerait pour vous un motif d'engagement dans cette formation plutôt qu'une autre ?...

14:29 FA6: en quelque sorte oui mais avec la réserve de comment cette approche est mise en application.

14:31 CHRISTOPHE: Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?

14:33 FA6: rien sauf vous remercier de tout le support que vous nous avez entouré ainsi que toute l'équipe. un grand Merci

## Femmes occidentales

### FO1

20:00 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez répond à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

20:00 FO1: oui parfaitement.

20:00 CHRISTOPHE: pourriez-vous préciser davantage ?

20:00 FO1: j'ai pu ainsi continuer à travailler, les cours étaient clairs, les demandes précises. petit bémol l'absence de certains professeurs. on se sentait quelques fois seuls, sans réponses et ce n'est quelques fois pas facile à gérer.

20:03 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, vous êtes satisfaite au niveau des acquis disciplinaires ?...

20:04 FO1: oui je suis satisfaite au niveau des acquis disciplinaires.

20:05 CHRISTOPHE: et au niveau des approches cognitives souvent particulières dans une formation en ligne ?

20:08 FO1: j'ai également été satisfaite, j'ai surtout apprécié les techniques d'apprentissage en anglais. c'est le cours que je redoutais le plus par mon faible niveau et j'ai été agréablement surprise. les méthodes mises en place m'ont permis de faire énormément de progrès.

20:11 CHRISTOPHE: pourriez-vous m'en dire plus sur ces méthodes ?

20:11 FO1: nous devons faire un certain nombre d'exercice par période de trois semaines, les exercices étaient répartis en différents groupes, conjugaison, vocabulaire, compréhension de la langue, etc. ces derniers se faisaient par rapport à un texte. chaque fin de période nous devons rendre un compte rendu sur nos impressions, les difficultés rencontrées. les exercices devenaient de plus en plus difficiles, ils duraient chacun à peu près 5 minutes, qcm, phrases à compléter, c'était sympa, le prof était très présent, il nous suivait un par un et lorsqu'il sentait que l'on avait une baisse de régime, il n'hésitait pas à nous remotiver. bref, j'ai pris beaucoup de plaisir.

20:15 CHRISTOPHE: De manière générale, Avec quel état d'esprit abordez vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

20:15 FO1: je ne suis pas pour les travaux de groupe, j'ai eu de mauvaises expériences, il fallait à chaque fois courir après les gens pour qu'ils se mettent à travailler, d'ailleurs c'était toujours les mêmes qui travaillaient. j'ai perdu beaucoup d'énergie à envoyer des mails de relance aux autres participants. de manière générale, j'ai été très exigeante avec moi même sur cette licence et voir que des gens n'en avaient rien à faire et nous laissaient faire le travail m'agaçais. par contre une fois le travail fini, c'étaient les premiers à poser des critiques. le travail de groupe devrait se faire noter individuellement pour que chacun puisse être récompensé à son juste travail. cela en motiverait certains et en ferait décoller d'autres.

20:20 CHRISTOPHE: vous parlez de ces étudiants qui ne contribuent pas au travail de groupe, pourriez-vous m'en dire plus à leur propos ?

20:21 FO1: ils ne se connectaient jamais, ne participaient pas. en philo par exemple, le dernier travail était un travail de groupe, une étude de cas. nous étions 6 durant une semaine, j'envoyais tous les soirs un message pour lancer le travail, pas de réponse. lorsque j'ai proposé un sujet j'ai eu une personne qui m'a répondu et juste pour me dire ok. j'ai fait la majorité du travail. en tout nous étions trois sur les 6 à travailler sous prétexte que les autres n'avaient pas le temps. une personne n'a pas participé du tout, pourtant elle a été notée et elle a eu la même note que nous j'ai trouvé ça injuste les gens me disaient qu'ils n'avaient pas le temps on m'a même dit "j'ai la grippe je suis trop faible". moi mon fils venait de décéder 6 semaines avant. j'étais en pleine dépression et pourtant je faisais mon possible pour y arriver. bref, je n'aime pas les travaux de groupe, j'ai eu du mal pour terminer la licence mais je suis encore plus fière aujourd'hui j'ai un très fort caractère et ça me permettait de penser à autre chose, mais ce n'était pas évident.

20:40 CHRISTOPHE: vous parliez de votre aversion pour le travail de groupe à cause de déséquilibres dans l'investissement des uns et des autres. vous dites que les "poids morts" du groupe affirmaient avoir trop de travail par ailleurs, se connectaient rarement ; comment expliquez-vous cela ?

20:42 FO1: manque de conviction, manque de motivation. je ne sais pas comment l'expliquer, ils se reposent trop sur les autres peut être ou bien ils savent tout simplement que d'autres le feront au fur et à mesure on se connaît et on sait qui travaille et qui ne le fait pas.

20:46 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, c'est une attitude générale, pas spécifique à un cours ?

20:47 FO1: c'est une attitude générale malheureusement.

20:47 CHRISTOPHE: selon vous, quelle motivation les a fait rentrer dans cette formation ?

20:47 FO1: je pense le diplôme.

20:48 CHRISTOPHE: vous avez donc évoqué ces aspects qui ne vous donnent pas envie de travailler en groupe. dans le cas où ces phénomènes seraient absents du groupe, que penseriez-vous du travail de groupe ?...

20:51 FO1: si l'on enlève ce point négatif, j'ai quand même tiré certains bons points comme les échanges constructifs qui m'ont permis de sympathiser avec des personnes avec lesquelles je communique régulièrement aujourd'hui. chacun a ses propres opinions et il fallait les défendre.

20:52 CHRISTOPHE: pourriez-vous m'en dire plus sur ces échanges ?

20:52 FO1: comme nous venons de cultures différentes. cela m'a permis d'apprendre pleins de choses. par exemple, nous avons fait un travail sur la condition de la femme aujourd'hui. il y avait l'opinion de la femme en France, de celle d'Afrique et de celle d'Algérie.

20:56 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il ou non en compte le fait qu'elle pratique l'apprentissage collaboratif ?

20:56 FO1: non pas du tout.

20:58 CHRISTOPHE: si je vous suis, cela vous serait égal que la formation pratique ou non l'apprentissage collaboratif ?

20:58 FO1: mon choix se porterait sur les contenus des cours à proprement parlé, sur ce que cela peut m'apporter du point de vue personnel et professionnel et un peu aussi sur le prix de cette dernière.

20:59 CHRISTOPHE: le fait qu'on y pratique ou non l'apprentissage collaboratif n'influerait donc en rien sur votre décision.

21:00 FO1: non, pas du tout.

21:00 CHRISTOPHE: Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?

21:00 FO1: vous allez penser que je n'aimais que des critiques, mais j'ai été un peu déçue par l'organisation administrative de cette dernière. JCM est une personne que j'aime beaucoup et que je respecte énormément, je sais que ce n'est évident pour lui, mais je trouve qu'il est très absent. je suis déléguée cette année et je me suis souvent retrouvée sans réponses à certaines questions par manque d'information et manque de suivi. de plus, entre délégués, je trouve qu'on manque de communication, il faudrait ouvrir une salle où on pourrait communiquer librement. je parlerai de cela dans mon rapport, cela dit cette licence m'a beaucoup apporté du point de vue humain, j'ai été énormément soutenu par les autres étudiants lors du décès de mon fils. j'ai eu énormément de mails de soutien et j'ai rencontré des personnes avec lesquelles j'espère garder contact. bref, si c'était à refaire, je le ferais à nouveau parce que j'en suis sortie grandie et je vois certaines choses différemment.

## **FO2**

15:39 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation EPSSEL a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

15:40 FO2: non pas complètement. Je pensais au vu de l'intitulé de la formation qu'il y aurait des sciences de l'éducation et ce n'est pas du tout le cas.

15:42 CHRISTOPHE: vous dites que la dimension "sciences de l'éducation" est absente de la formation ; en quel sens ?

15:43 FO2: j'attendais des modules sur les théories de l'apprentissage : Vigotski, Piaget par exemple.

15:45 CHRISTOPHE: vous citez Vigotski et Piaget, est-ce par totalement par hasard

ou par intérêt pour leurs publications ?

15:46 FO2: je les cite car c'est la base de toutes les formations en sciences de l'éducation dans n'importe quelle fac. Dans la plaquette de la formation il ya avait aussi la possibilité de passer un master européen et en fait ce n'est pas vrai et cela ne l'a jamais été.

15:54 CHRISTOPHE: pensez-vous que les UE proposées ont tenu les objectifs qu'elles s'étaient fixées bien que dispensées à distance ?

15:55 FO2: pas tous. certains cours sont très bien menés et d'autres ne sont que des coquilles vides. il y a un monde par exemple entre la salle de Glenys et celle de Mme Hainz (pour ne citer qu'elle mais la liste est longue). La formation est très inégale. Je pense que certains profs ont du mal à comprendre les impératifs de la formation à distance. j'ai eu des expériences diverses durant ma scolarité (présentiel et à distance) et franchement cette formation aura été la pire sur bien des plans.

16:01 CHRISTOPHE: parlons cependant des meilleurs d'entre eux comme Glenys, ils pratiquent me semble-t-il l'apprentissage de groupe.

16:02 FO2: aïe vous avez lâché le mot qui tue : "travail de groupe"...

16:03 FO2: déjà en présentiel ce n'est pas évident mais à distance c'est pour moi horrible. entre les gens qui ne se connectent jamais, ceux qui se connectent et ne font rien et enfin ceux qui se connectent pour avoir une note en profitant du travail des autres je n'ai pas eu beaucoup d'expériences agréables en groupe. bien sur au bout de deux ans (j'ai fait licence et master 1) j'ai lié des contacts avec certaines étudiantes et dès qu'on peut choisir et travailler ensemble on le fait. Le problème c'est que les enseignants ne sont pas souvent d'accord pour qu'on choisisse avec qui on veut travailler.

16:08 CHRISTOPHE: vous dites que vous avez eu des contacts et que vous préférez travailler avec "certaines étudiantes". pouvez-vous préciser pourquoi pas étudiants ?..

16:09 FO2: parce qu'il y en a très peu.

16:09 CHRISTOPHE: je crois à peu près 40% hommes, mais majoritairement des africains. le continent d'appartenance et les aspects culturels et techniques qui en découlent peuvent-ils avoir selon vous une importance ?..

16:11 FO2: 40% d'hommes. vous parlez des inscrits mais combien se connectent et travaillent vraiment ? au premier abord je dirais que non mais dans la pratique je me suis aperçue que oui. j'ai eu plusieurs "disputes" avec des étudiants africains (ce qui a fait rire plusieurs étudiantes et mêmes africaines). Moi j'aime quand on travaille en respectant un cadre. Rendre un devoir 3 semaines après la date limite ça ne me va pas. Travailler et ensuite recevoir un mail me demandant d'inscrire des noms de gens qui n'ont pas participé ça me dérange et j'en passe et des meilleurs. Tout ça ne m'est arrivé qu'avec des étudiants africains.

16:16 CHRISTOPHE: vous parlez de "disputes" à cause des problèmes que vous évoquez, comment les étudiants concernés ont-ils réagi ?

16:17 FO2: très mal. ils n'aiment pas qu'on leur demande de se mettre au travail. d'un autre côté pour quoi ils le feraient puisqu'ils valident quand même les ue avec des copier-coller de sites internet !

16:19 CHRISTOPHE: même avec des enseignants comme Bertille, Glenys ou François Galichet ?

16:21 FO2: Galichet non je ne crois pas. Glenys tout le monde à validé au premier semestre alors que certains ne rendaient pas la moitié du travail et Bertille alors elle c'était encore mieux, comme elle demandait un travail de groupe et que nous n'étions pas tout le groupe à travailler elle a pénalisé ceux qui travaillaient en réclamant un travail de groupe. On ne peut pas obliger les gens à se connecter et à travailler !

16:24 CHRISTOPHE: cette absence d'équité que vous dénoncez, comment suggèreriez-vous d'y remédier ?

16:27 FO2: quand on donne une date de remise on s'y tient. les étudiants qui ne rendent pas, on ne les corrige pas. L'an dernier j'ai posé la question au professeur

d'informatique (ah oui, ça aussi une arnaque !!) parce que très peu d'étudiants rendant à la date demandée : "à quoi ça sert de rendre tous les devoirs en temps et en heure?" il m'a répondu : "Rien".

16:28 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il en compte le fait qu'elle pratique d'apprentissage collaboratif ?

16:28 FO2: surtout le fait qu'elle n'en comporte pas. ...

16:33 CHRISTOPHE: Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?

16:37 FO2: Le problème majeur pour moi et le manque de motivation des professeurs. Il semble que certains sachent à peine allumer un ordinateur. Dans une formation à distance, et j'en ai déjà fait une ailleurs, quand on pose une question on attend une réponse. Mme Hainz par exemple m'a répondu après la fin du semestre quand elle a rendu les notes. Franchement j'avais fait le devoir sans sa réponse et elle ne me servait plus à rien. souvent je me demande s'il y a un pilote dans l'avion. C'est ce qui m'a le plus pris de temps durant ces deux années, l'attente des réponses des profs qui ne se connectent jamais. Il y en a plusieurs qui ouvrent leur salle (enfin c'est sûrement pas eux) et qui dépose 3 textes pour les devoirs et ensuite on n'a plus de nouvelles. Je trouve que c'est un manque de respect pour les étudiants. il manque de la rigueur dans cette formation. J'aime les formations à distance. je trouve qu'il faut les développer en France, ça éviterait les problèmes de logements étudiants, de pollution des transports.

### **FO3**

19:09 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation EPSEL a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

19:09 FO3: en termes de connaissance théorique, oui même davantage. Elle est satisfaisante car n'étant pas du milieu de la santé, je retire beaucoup d'éléments de cette formation.

19:10 CHRISTOPHE: vous parlez de connaissance théorique, qu'en est-il des approches cognitives ?

19:13 FO3: Les échanges avec autrui mon permis de mieux comprendre le but et l'objectif de cette formation en ligne.

19:14 FO3: Je trouve que cette nouvelle façon d'apprendre permet d'une part d'avancer selon son niveau et de pouvoir s'exprimer plus librement sur des thèmes de santé publique et d'autre part si besoin, de remettre à plus tard l'échange constructif en se documentant et en s'intéressant au sujet. On apprend volontairement je dirais.

19:16 CHRISTOPHE: vous dites que "cette nouvelle façon d'apprendre permet d'une part d'avancer selon son niveau", pouvez-vous préciser ce propos ?

19:19 FO3: Même si je n'appartiens pas au domaine médical et que j'éprouve des difficultés pour comprendre certains concepts, j'ai la possibilité de me documenter afin de pouvoir m'intégrer. De plus la lecture des échanges entre les autres collègues ou avec les autres me permettent me mieux cerner certains problèmes.

19:21 CHRISTOPHE: Avec quel d'esprit abordez vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

19:22 FO3: Au départ, j'appréhendais de travailler avec les autres justement à cause des différents niveaux qu'il pouvait y avoir. Travailler en groupe s'est révélé être très bénéfique car non seulement il y a un enrichissement mutuel mais aussi un soutien dans la poursuite des efforts à fournir. Au fur et à mesure, j'ai commencé à trouver une certaine aisance.

19:25 CHRISTOPHE: vous parlez de "soutien dans la poursuite des efforts à fournir"... est-ce à dire que ce soutien est nécessaire pour ne pas abandonner ?

19:27 FO3: Je le pense, dans la mesure où nous expérimentons une nouvelle façon de fonctionner. Les supports ne sont plus papiers et chacun doit trouver comment s'adapter

à cette nouvelle manière d'apprendre. Le soutien dans l'effort est un plus qui uni l'ensemble d'un groupe par exemple. Il permet de mener un travail à terme. Chacun se sollicite avec beaucoup de panache pour arriver à produire un travail bien élaboré et nous devenons exigeant en termes de qualité en confrontant nos idées les unes aux autres. Je dirais même que c'est primordial.

19:30 CHRISTOPHE: quels sont les cours dans lesquels vous avez pratiqué cette forme d'apprentissage ?

19:31 FO3: Dans l'ensemble des cours mais surtout en pédagogie, anglais et informatique.

19:32 CHRISTOPHE: vous dites plus haut que l'apprentissage en groupes permet de mener un travail à son terme, cela veut-il dire que la modalité d'apprentissage individuel aurait été plus difficile à assumer sur une plateforme comme Moodle ?

19:34 FO3: J'en suis convaincu de part le fait que nous nous serions retrouvés chacun seule face à un écran d'ordinateur. Dans ces conditions, la motivation de l'apprenant doit être suffisamment grande pour aller jusqu'au bout de la formation et ne pas abandonner.

19:36 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il en compte le fait qu'elle pratique l'apprentissage collaboratif ?

19:38 FO3: Sans hésiter car l'échange avec les autres est un moyen de garder en mémoire les connaissances. On se sent davantage concernée par le sujet et on s'investit davantage sans se contenter d'un cours platonique.

19:40 CHRISTOPHE: l'interculturalité a-t-elle joué un rôle dans les travaux de groupe auxquels vous avez été amenés à participer ?

19:42 FO3: Oui, Car la culture de chacun apporte une vision des choses qui diffère d'un individu à un autre. Les différentes opinions sur un sujet sont alors exposées et, au final, il y a "une clarification évidente de ce qui est réel".

19:43 CHRISTOPHE: cette vision différente des choses est-elle susceptible, selon vous, de générer des conflits au sein du groupe ?

19:44 FO3: Cela nous est arrivé de nous retrouver en situation de conflit. L'ensemble du groupe se trouvait face à un collègue qui avait une opinion tout à fait catégorique. Ainsi, ce qui a permis de dénouer la situation a été l'organisation mis en place par l'enseignant. Il s'agissait de nommer une personne responsable de rendre un travail final à l'image de chacun des membres du groupe. Cette personne a donc proposé à l'enseignant un travail regroupant les idées de chacun.

19:50 CHRISTOPHE: nous avons parlé de conflits liés à la différence de points de vue, des conflits peuvent-il se produire pour d'autres raisons dans l'apprentissage de groupes ?

19:53 FO3: Les conflits d'autre nature me semblent rarement possible car nous sommes dans une formation en ligne qui suggère des échanges sur des thèmes. Les échanges d'autres natures et donc les conflits d'autres natures me semble difficile à exister. Peut être peut-on envisager qu'il y est un conflit d'intérêt personnels. j'entends par là, que l'on se mette en conflits pour obtenir des faveurs sur travail proposé. Ainsi, Je contredis pour mettre en valeur mon échange. Mais est-ce vraiment productif, je ne le pense pas.

19:55 CHRISTOPHE: Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?

19:56 FO3: Je pense que la formation en ligne commence à s'élaborer de façon plus efficace. Je me demande s'il ne serait pas judicieux de mettre en place un code de conduite sur une plateforme qui soit élaboré de façon à faire en sorte de rendre la formation epsel davantage productive. Il s'agit d'une idée qui vient juste de me venir à l'esprit et qui pourrait répondre à des besoins diverses. Mais cela doit rester flexible.

20:00 CHRISTOPHE: qu'attendriez-vous d'un tel code de conduite ?

20:01 FO3: Qu'il puisse gérer les différentes situations rencontrées par les étudiants mais aussi par les enseignants. Comme par exemple les délais qui ne peuvent être respectés en cas de problèmes de connexion ou encore les devoirs qui ne peuvent être rendus rapidement par les enseignants. Il s'agirait de rendre les choses moins difficiles à

gérer pour les deux parties. mais je pense qu'il faudrait s'accorder du temps pour ce type de chantier qui nécessite par exemple de faire le même genre de sondage que nous faisons afin de bien distinguer les points qui peuvent faire l'objet d'une charte. C'est un point de vue qui a l'air un peu institutionnel mais ce n'est pas l'objectif. Je propose cela, juste pour faciliter la vie de chacun des utilisateurs de la plate forme.

20:07 CHRISTOPHE: vous avez rencontré personnellement des problèmes de connexion ?

20:07 FO3: Oui, à plusieurs reprises. c'était assez frustrant.

20:08 CHRISTOPHE: et cela vous a-t-il pénalisé dans les délais pour rendre les travaux qui vous incombaient ?

20:08 FO3: Non, je n'ai pas été pénalisée car les enseignants sont tout à fait compréhensifs. En revanche, le souci est que j'étais totalement frustrée à l'idée de ne pas faire les choses dans les temps. De plus, je me dis que pour l'enseignant le fait de recevoir des devoirs à temps et à contre temps ne doit peut être pas être évident à gérer d'autant plus, que nos enseignants sont aussi pris par des cours en établissement. j'espère voir la formation continuer à exister voire même évoluer.

#### **FO4**

13:56 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

13:57 FO4: oui et même plus car j'ai découvert beaucoup de nouveaux concepts

13:58 CHRISTOPHE: pourriez-vous m'en dire plus sur ces concepts ?

14:00 FO4: parfois en choisissant certains modules on s'aperçoit que l'on avait une vision assez restreinte des connaissances que l'on pouvait avoir et on se rend compte que le contenu est riche et diversifié mais je suis peut être influencé par certains cours ou profs car en ce moment je suis un cours de Mme Patin qui est très riche et complet. pour d'autres modules nous sommes parfois frustrés.

14:02 CHRISTOPHE: vous abordez là le champ disciplinaire, qu'en est-il au niveau de la didactique spécifique à la formation en ligne ? (prenons le cas de Mme Patin)

14:03 FO4: la formation en ligne donne les pistes, il est nécessaire d'effectuer en parallèle un travail de recherche assez intensif pour la compréhension.

14:04 CHRISTOPHE: et si on compare au présentiel ?

14:05 FO4: j'ai l'impression (ou la représentation) que le présentiel est plus magistral ; en présentiel on se retrouve plus dans une relation enseignant/enseigné

14:06 CHRISTOPHE: Avec quel d'esprit abordez vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

14:07 FO4: mitigé : positif pour l'échange des idées, l'enrichissement des connaissances. négatif pour parfois respecter les délais, motiver les collègues avec lesquels on se retrouve. il est souvent difficile de pouvoir se retrouver en chats qui sont pourtant nécessaire pour un travail de groupe. les travaux de groupe alourdissent la charge de travail mais permettent néanmoins une entraide dans le travail.

14:12 CHRISTOPHE: vous parlez de motiver les collègues avec lesquels vous vous trouvez, ceux-ci sont-ils également pour vous un facteur de motivation ?...

14:12 FO4: oui, certains sont plus motivés que d'autres à faire avancer le travail de groupe.

14:13 FO4: à petites doses, car il n'est pas toujours drôle de relancer les autres.

14:14 CHRISTOPHE: vous dites que certains sont plus motivés que d'autres à faire avancer le travail de groupe, qu'est-ce qui fait selon vous que certains sont plus à relancer que d'autres ?

14:15 FO4: oui, il faut que chacun trouve sa place dans le groupe. Il est nécessaire d'avoir un responsable de devoir par exemple qui coordonne le travail, les échéances et aussi un rédacteur qui se charge de la synthèse, de l'envoi. Il est important que ces rôles tournent à chaque devoir.

14:16 FO4: Le fait de vouloir faire son travail correctement, si on dit travail de groupe, il est nécessaire que chacun participe.

14:17 CHRISTOPHE: à quoi attribuez-vous les "insuffisances" que vous soulignez chez certains de vos pairs ?

14:18 FO4: je dirais parfois profiter du travail des autres ou ne pas avoir suffisamment de temps, des problèmes de connexions, les raisons évoquées sont diverses.....

14:21 CHRISTOPHE: vous parlez de raisons évoquées, cela pourrait vouloir dire que ce ne sont pas forcément de vraies raisons ?

14:22 FO4: je ne sais pas, mais parfois à force de relancer les personnes, on commence à avoir des doutes sur leurs excuses

14:25 CHRISTOPHE: la rencontre entre des étudiants habitant des continents différents a-t-elle, selon vous, une influence sur ce dont vous venez de me parler ?

14:26 FO4: pas spécialement, c'est surtout une question de motivation. Sauf en ce qui concerne les problèmes de connexion. il est vrai que nous rencontrons souvent des problèmes avec nos collègues africains.

14:28 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, les problèmes des motivations ne dépendent pas du continent d'appartenance ; pourraient-ils dépendre du genre des étudiants ?

14:29 FO4: oui, tout dépend de la finalité qu'ils donnent à leur formation.

14:29 CHRISTOPHE: je parlais du genre dans le sens féminin ou masculin

14:32 FO4: je dirais, les filles travaillent plus!!! je plaisante. Non je ne pense pas, disons que les filles prennent plus facilement les choses en main, organisent le travail rapidement mais en revanche perdent plus de temps en discussion, sont peut être moins synthétiques.

14:33 CHRISTOPHE: vous avez évoqué les aspects positifs et négatifs de l'apprentissage en groupe, au sein de votre expérience, quelles sont d'après vous leurs influences respectives sur votre propre motivation ?...

14:39 FO4: selon le groupe, c'est motivant de savoir que le travail sera partagé, enrichi et revu par les autres. en revanche c'est parfois démotivant de savoir que le travail que l'on va apporter ne sera pas revu, ni enrichi.

14:41 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il en compte le fait qu'elle pratique l'apprentissage collaboratif ?

14:41 FO4: le travail de groupe peut être une motivation dans le sens où l'on sent une dynamique de travail, j'y vois plus d'avantages que d'inconvénients et je pense que cela peut aider dans la vie professionnelle par le fait de savoir gérer un groupe de travail. Il permet aussi les échanges amicaux, sinon on ne rencontrerait personne. Le travail collaboratif remplace un peu la chaleur, l'amitié, que l'on trouverait en présentiel. Il permet de donner vie à la formation.

14:46 CHRISTOPHE: vous comparez là la distance au présentiel, estimez-vous que la collaboration à distance est plus ou moins importante pour la persistance qu'elle ne le serait dans son équivalent en présentiel ?

14:48 FO4: je pense que la collaboration est nécessaire dans l'apprentissage à distance car elle donne une âme à la formation. En présentiel, elle est évidente (ou devrait l'être).

14:49 CHRISTOPHE: Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?

14:49 FO4: non je ne pense pas

## **FO5**

20:40 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation EPSSEL a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

20:41 FO5: Non ! C'est justement un des points faibles de cette formation et que je regrette. La qualité des cours est inégale, voir, pour certains enseignants, l'absence de cours.

20:43 CHRISTOPHE: Et si on considère seulement les cours de qualité (contenu, activités, suivi...) ?

20:46 FO5: Alors honnêtement, en 3 années de master, il n'y a que deux cours qui ont été excellents et ces deux cours ont été dispensés par le même enseignant, Bertille Patin, je peux le dire, car franchement... Donc, si je considère ces deux cours, oui, ils ont répondu à mes attentes en termes de contenu. Concernant l'approche principale, les travaux de groupes ont été à l'honneur quasiment tout le temps, et ça... personnellement, n'étant pas une adepte des travaux de groupe... j'aurais aimé plus de travail individuel.

20:48 CHRISTOPHE: vous dites que vous avez apprécié les cours de Bertille, mais que vous préférez les travaux individuel, c'est assez paradoxal étant donné que Bertille privilégie la collaboration ; comment expliquez-vous cela ?

20:52 FO5: 🤔! Oui, c'est vrai, c'est paradoxal... Mais le thème des représentations, cheval de Troyes de Bertille, me passionne. Son approche du concept est judicieuse et donne envie d'aller plus loin. Elle met à notre disposition beaucoup d'outils, à nous de nous en emparer : articles, réflexions, cours théoriques.... De plus, c'est une personne très chaleureuse, ouverte, à l'écoute... Donc, tout ça, fait que je suis une adepte des cours de Bertille, même si je dois en passer par les travaux de groupe, car je sais, qu'in fine, j'en sortirai plus riche, grandie.

20:54 CHRISTOPHE: vous dites que vous n'êtes pas adepte des travaux de groupe de manière générale ; qu'est-ce qui vous fait dire cela ?

21:00 FO5: Ah !!! Mon moi !!! Non, blague à part, je peux même dire que quand je dis que je ne suis pas une adepte, je peux même aller jusqu'à dire que je déteste les travaux de groupe ! Tout le monde n'a pas la même rigueur, les mêmes capacités cognitives... de plus tout le monde n'a pas non plus les mêmes enjeux. Personnellement, derrière ma reprise d'études, il y a un fort désir d'acquérir des connaissances, une pratique, un savoir faire, bref, le désir de me constituer un capital de savoirs. Lorsque je suis confrontée, lors de travaux de groupe à des étudiants qui ne se manifestent que la veille de rendre les devoirs, histoire qu'on ne les oublie pas sur le devoir, que l'on est obligé de traîner, qui ne respectent pas le calendrier qui a été fixé par le groupe, ou pour certains de lire des inepties ou des commentaires d'un niveau... collègue... Non, franchement, je perds mon temps, je n'apprends rien, et de conflit cognitif, il n'y a point, mais de conflits... intériorisés ou extériorisés, parfois... toujours !

21:07 CHRISTOPHE: vous dites que certains étudiants ont des comportements et des contributions en deçà de vos attentes ; est-ce le cas de tous ?

21:10 FO5: Non, bien sûr ! Mais, comme je n'ai pas de chance aux jeux, il faut croire que je n'ai pas de chance non plus dans la constitution des groupes, car je "tombe" rarement avec des personnes qui ont les mêmes représentations que moi de l'interrelationnel, ou les mêmes attentes. Je connais quelques étudiants avec lesquels il me plairait beaucoup de travailler en collaboration car je sais qu'ensemble, nous ferions quelque chose de constructif, dans ce sens où nous saurions emmener la réflexion plus en avant.

21:11 FO5: Par exemple, le CNED (très critiqué par JCM, mais, néanmoins.... m'a, personnellement, tout à fait convenu, dans son approche individualiste.

21:11 CHRISTOPHE: vous dites donc que cela peut dépendre des personnes avec lesquels vous êtes amenée à travailler...

21:12 FO5: C'est tout à fait ça, c'est une histoire de personnes

21:12 CHRISTOPHE: pensez-vous que cela peut dépendre de leur genre ou de leur continent d'appartenance ?

21:13 FO5: Pas du tout ! Je peux constater qu'il y a autant de filous de part et d'autre du continent, comme il y a autant de personnes investies

21:13 CHRISTOPHE: idem par rapport au genre ?

21:14 FO5: Bah... peut-être que les filles s'investissent un peu plus ?... 🤔

21:15 CHRISTOPHE: vous dites que c'est également une question de capacités cognitives, pouvez-vous expliciter ce point ?

21:20 FO5: Oui, c'est-à-dire que je me rends compte que certaines personnes n'ont pas

le niveau auquel on pourrait s'attendre en master. Un exemple dont j'ai eu connaissance encore pas plus tard qu'hier : pour un devoir, on nous demandait de décrire une situation d'apprentissage que l'on avait particulièrement apprécié et l'on devait argumenter. Cela sous-entendait, bien évidemment de faire un parallèle avec tous les apports théoriques portés à notre connaissance. Une de mes collègue (de mon groupe...) a répondu grosso-modo, la chose suivante : "Ma professeur de primaire était bonne comme le pain ! Nous l'aimions beaucoup car nous trouvions que c'était une perle !" Voilà, les arguments puissants auxquels on peut être confronté... évidemment, là, on ne sait plus quoi dire !

21:21 CHRISTOPHE: vous dites que certains étudiants s'investissent très peu dans la formation, selon vous, quel but poursuivent-ils ?

21:22 FO5: Le but est très simple : un diplôme avec lequel ils vont pouvoir se vendre ! C'est cela que je trouve incroyable. Une sorte d'immaturité qui les fait passer à côté de l'essentiel : l'acquisition de compétences !

21:24 CHRISTOPHE: vous parliez de conflit tout à l'heure, ces situations en génèrent-ils, et si oui, de quelle manière ? comment les uns et les autres réagissent-ils de part et d'autre ?

21:25 FO5: Et, justement, via les travaux de groupe, ces gens y arrivent très facilement car ils masquent leur manque d'investissement et de compétences réelles, grâce au travail que les autres font pour eux. Concernant les conflits, j'avoue, la première année en avoir fait les frais. C'est très désagréable et je n'aime pas me retrouver dans de telles situations. Néanmoins, cela est apparu inévitable. Comment avons-nous réagi ? En nous faisant une raison que nous allions devoir continuer à travailler ensemble jusqu'à la fin de l'UE. Les relations n'étaient pas chaleureuses, mais on s'en est accommodé. A présent, je ne rentrerais plus dans des conflits. La formation touche à sa fin, certains ont bien exploité le système, voilà !

21:29 CHRISTOPHE: si je comprends bien, vous pourriez être intéressée par l'apprentissage collaboratif, mais uniquement dans certaines conditions bien précises (du type celles évoquées plus haut) ?

21:31 FO5: Oui, mais des conditions très restrictives..... et encore, si j'ai le choix entre travail de groupe avec des conditions restrictives et travail individuel, j'opterais, sans hésiter, pour la deuxième possibilité. Je n'aurais que mes contraintes à supporter (mon emploi du temps chargé et la limite de mes capacités cognitives, ma fatigue...)

21:31 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il en compte le fait qu'elle pratique d'apprentissage collaboratif ?

21:32 FO5: Non ! Pour moi, l'essentiel, dans une formation est la transmission des savoirs

21:33 CHRISTOPHE: l'acquisition de savoir peut-elle selon vous passer par des pratiques collaboratives ?

21:35 FO5: Oui, dans certaines conditions, mais en ce qui me concerne, et en ce qui concerne mon parcours durant cette formation, les pratiques collaboratives ne m'ont rien apportées d'enrichissant du point de vue de l'acquisition de savoirs

21:35 CHRISTOPHE: Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?

21:38 FO5: La chose que je voudrais rajouter est que je trouve dommage cette inégalité très concrète concernant la qualité des enseignements dispensés. Je suis désolée de parler de cela, mais certains enseignants n'ont pas leur place dans un processus de formation, quel qu'il soit : absence de cours (Mme Garat l'an dernier), des articles ou des renvois à des sites Internet pour d'autres, sans plus d'explication.... des délires individuels ! Ce qui me dérange également, c'est que certains agissements ont été signalés, mais qu'on leur donne la possibilité de poursuivre dans cette voie. Où est le respect des étudiants et du processus d'apprentissage ?

## **FO6**

10:18 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

10:20 FO6: oui concernant le contenu de la formation, j'ai parfois trouvé difficile de devoir travailler en groupe avec le décalage, j'ai rarement participé aux chats.

10:25 CHRISTOPHE: vous dites que le contenu de la formation a répondu à vos attentes. qu'en est-il des spécificités liées à l'apprentissage en ligne, des approches didactiques ? (approches cognitive)...

10:27 FO6: Oui , je suis enseignante en contrat local, donc non titulaire de l'éducation nationale et les cours de pédagogie, sociologie et psychologie... m'ont beaucoup apporté et également conforté dans ma façon d'enseigner (en maternelle).

10:28 CHRISTOPHE: qu'en est-il des spécificités liées à l'apprentissage en ligne, des approches didactiques ? (approches cognitive).

10:30 FO6: L'apprentissage en ligne ne m'a pas causé de problème, la majorité des enseignants était disponible et répondait à mes besoins lorsque j'avais des questions spécifiques ou des doutes.

10:31 CHRISTOPHE: Avec quel d'esprit abordez vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

10:35 FO6: L'apprentissage en groupe m'a donné la possibilité d'échanger sur des sujets avec des personnes ayant une expérience différente ou bien une culture différente. Je trouvé cette expérience très enrichissante. Les difficultés que j'ai rencontrées concernaient essentiellement la planification du travail.

10:37 CHRISTOPHE: Pourriez-vous préciser en quoi cette expérience a été pour vous très enrichissante ?

10:38 FO6: Enrichissante sur le fait de pouvoir confronter nos points de vue sur un même sujet, et donc de se remettre parfois en question.

10:40 CHRISTOPHE: vous avez parlé des problèmes inhérents à la planification du travail, pourriez-vous d'avantage préciser ce point ?

10:43 FO6: Oui, concernant le mémoire par exemple, nous le réalisons en groupe les L3 et Master. J'ai réussi à échanger avec les masters, mais concernant les L3 avec qui je suis supposée travailler et répartir notre travail, je n'ai encore jamais eu de réponse de leur part.

10:45 CHRISTOPHE: et aux niveaux des cours en groupe ?

10:48 FO6: Dans l'ensemble, chacun a joué le jeu, une personne en général prenait l'initiative de lancer un plan de travail sur lequel chacun donnait son avis et participait. Me concernant j'ai parfois été en retard d'un jour ou deux sur la remise des travaux et essayais tout de même de respecter au maximum les délais afin de ne pas pénaliser qui que ce soit. Ce qui est le plus difficile pur moi est lorsqu'un cours comme l'anglais, que nous réalisons en groupe sur les forums doivent être alimentés et consultés chaque semaine. Je préfère lorsque nous avons plusieurs semaines pour nous organiser, car y participer chaque semaine, voir plusieurs fois par semaine est faisable, mais je trouve que c'est au détriment des autres cours. Comme la majorité des étudiants, je travaille a plein temps et suis parfois débordée, je trouve donc plus facile de s'organiser lorsque l'on a au moins 10 jours de délai, soit au moins 2 week-ends.

10:55 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, vous seriez plus intéressée par une approche individuelle de l'apprentissage, plutôt que collaborative ?

10:59 FO6: Non comme je l'expliquais, je trouve que le travail de groupe est intéressant et enrichissant, de plus on ne se sent pas isolée. Je pense juste que pour certains cours, les délais de participation sont un peu courts. Je préférerais avoir une répartition des taches sur plusieurs semaines, plutôt que sur une semaine.

11:00 CHRISTOPHE: vous parlez là du facteur "isolement", pourriez-vous m'en dire plus sur cet aspect ?

11:04 FO6: Le travail de groupe donne la possibilité d'échanger, on ne se sent donc pas isolé lorsque l'on a des difficultés sur un devoir. Non seulement la majorité des enseignants était disponible, mais également les autres étudiants qui n'hésitent pas à

conseiller et donner de leur temps.

11:05 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il en compte le fait qu'elle pratique l'apprentissage collaboratif ?

11:11 FO6: Oui, je pense vraiment que c'est important. Je choisirai une formation qui propose l'apprentissage collaboratif. Le fait de travailler en groupe m'a parfois forcée à respecter les délais, (afin de ne pas gêner les autres membres du groupe), me motiver dans mon travail les fois où j'en avais un peu assez.

11:13 CHRISTOPHE: pourriez-vous développer ce dernier point ? est-il ou non en lien avec ce que vous avez dit plus haut : "les autres étudiants qui n'hésitent pas à conseiller et donner de leur temps" ?

11:25 FO6: Oui lorsque je travaillais sur un devoir individuel et avais des doutes, il y avait tout de même les forums qui permettaient de pouvoir poser des questions aux autres étudiants, ce qui me rassurait lorsque je n'étais pas sûre d'être dans le sujet. Concernant le travail collaboratif, j'ai une fois été malade, j'ai donc pris du retard et les membres du groupe de travail m'ont motivé à continuer.

11:30 CHRISTOPHE: Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?

11:35 FO6: Non, mis à part que je suis vraiment contente de suivre cette formation sous cette forme. J'ai eu la possibilité de pouvoir reprendre des études à des milliers de kilomètres de la France tout en travaillant et sans avoir à aller en France (essentiel pour moi). Tout ça grâce à des formateurs comme vous qui sont même disponibles le dimanche!

## Hommes occidentaux :

### HO1

18:04 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

18:05 HO1: je pense que personnellement, cette approche m'a beaucoup apporté et qu'en termes d'apprentissage elle a répondu à certaines de mes attentes. La frustration est la fin de cette formation à la fin de l'année et donc je reste sur ma faim car il y a de nombreux domaines que je devais approfondir. Les acquis sont les approches sociales des interventions en santé publique, aspects peu développés dans mon cursus de pharmacien hygiéniste et pour les approches cognitives, les réflexions m'ouvrent de nouveaux horizons

18:07 CHRISTOPHE: vous abordez là le champ disciplinaire, et qu'en est-il sur les approches cognitives spécifiques à la formation en ligne ?

18:10 HO1: Pour les approches cognitives du travail collaboratif en ligne, je trouve cela très intéressant et actuellement je développe ce type de travail dans mon activité sur une plateforme. Donc l'approche interactive, les modalités de travail ont été aussi important pour moi que le contenu, cependant, je m'aperçois des difficultés à mettre en place ce type de démarche car les personnes ont beaucoup de difficultés avec cette approche qui est différente.

18:13 CHRISTOPHE: vous dites que des personnes ont des difficultés à mettre en place ce type de démarche, pourriez-vous préciser ?

18:15 HO1: C'est vraiment une autre manière de travailler qui demande de l'autonomie, de l'implication (vous ne pouvez pas vous cacher et dormir puisque vous devez vraiment agir pour créer et faire avancer le projet), l'outil informatique où les générations 1950, 1960 ont encore beaucoup de difficultés, la compréhension de l'intérêt de la démarche..., je pourrais encore en ajouter en réfléchissant un peu plus : le refus de la nouveauté, les pouvoirs de certaines personnes qui ne maîtrisent pas cet outil et qui voient leur pouvoir remis en cause, le leadership est différent et ne peut s'exprimer comme dans les anciens modes de fonctionner.

18:21 CHRISTOPHE: pouvez-vous détailler la notion de pouvoir remis en cause que vous évoquez ?

18:25 HO1: Dans une institution, les directions donnent des orientations et suivent l'évolution des projets. Ils donnent des moyens humains, du temps de secrétariat, avec l'approche interactive, les personnes deviennent autonomes dans leurs projets, interagissent et les directions qui ne maîtrisent pas cet outil ne peuvent l'accepter puisque toute l'activité est hors contrôle.

18:30 CHRISTOPHE: vous parliez également du facteur générationnel, d'autres facteurs inhérents à la personne peuvent-ils jouer selon vous ?

18:35 HO1: Disons que je me situe dans un domaine professionnel et ce mode de travail n'est pas la référence. D'où les difficultés de nombreuses personnes pour qui sortir des chemins battus est parfois rare. La motivation est aussi un aspect important, pour un étudiant qui doit passer par cette voie pour obtenir un diplôme aura une motivation supérieure car de son adaptation dépend la réussite de son projet. S'il n'existe pas ce facteur, ou un autre, la motivation ne sera pas suffisante pour faire l'effort de travailler selon ces nouvelles modalités. Autres facteurs, la maîtrise de l'outil, la compréhension de l'intérêt, le besoin d'efficacité dans un monde très dispersé et éclaté.

18:37 CHRISTOPHE: vous même, au sein de cette formation, avec quel d'esprit abordez vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

18:39 HO1: Ce n'est pas toujours simple car de la qualité des personnes participantes (qualité dans le sens large, présence, ponctualité, implication) va dépendre le résultat. Ce n'est pas toujours simple pour des personnes de niveaux différents. Sinon, je n'ai pas eu de difficultés. Une remarque, dans de nombreuses classes, le nombre d'étudiants rend le travail et le suivi impossible car cela part dans tous les sens et il est difficile de réaliser un travail interactif avec tout le monde.

18:42 CHRISTOPHE: que voulez-vous dire exactement par "résultat" ?

18:44 HO1: Disons que l'approche par projet utilisée dans de nombreux groupes où vous devez produire un travail. Le résultat donc le travail réalisé dépend des personnes qui sont impliquées.

18:47 CHRISTOPHE: vous dites que le résultat est collectif, et individuellement, percevez-vous également un résultat (qui peut-être différent), et dans quelles conditions ?

18:50 HO1: Un des intérêts de l'apprentissage en groupe, est le partage du savoir, mais aussi sa construction par l'échange, la confrontation. Individuellement, vous avez plus de difficultés à construire vos connaissances si vous êtes dans un groupe qui ne fonctionne pas. Autant prendre un livre ou un cours magistral et abandonner la démarche interactive.

18:52 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il en compte le fait qu'elle pratique l'apprentissage collaboratif ?

18:54 HO1: Non pas particulièrement. Cela est parfois très chronophage et dans ma situation, développer un apprentissage collaboratif sur des cas d'école... me semble lourd. Si je trouve une formation qui me permet d'aborder certains points bien spécifiques de mon activité et que je peux l'intégrer dans le collaboratif oui, sinon non.

18:57 CHRISTOPHE: vous disiez pourtant au début : " Pour les approches cognitives du travail collaboratif en ligne, je trouve cela très intéressant et actuellement je développe ce type de travail dans mon activité sur une plateforme. Donc l'approche interactive, les modalités de travail ont été aussi important pour moi que le contenu..." ; comment expliquez-vous ce paradoxe apparent ?

19:00 HO1: Il n'y a pas de paradoxe, j'ai découvert le mode de travail qui n'a de sens que dans une réalité professionnelle (dans mon cas). J'ai expérimenté, je trouve cela très intéressant, je développe un projet sur ce thème. Mais comme je l'indique, le processus a été pour moi aussi important que le contenu MAIS UNE FOIS LE PROCESSUS ACQUIS, je ne trouve pas d'intérêt à le refaire si le contenu ne m'intéresse pas directement.

19:02 CHRISTOPHE: Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au

cours de cet entretien ?

19:03 HO1: Non rien de particulier qui me vient à l'esprit. Si vous connaissez une formation de ce type éducation et promotion de la santé, n'hésitez pas à me transmettre les informations.

## HO2

16:16 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

16:18 HO2: en ce qui concerne les disciplines oui ! avec un large choix d'options et surtout les 2 domaines qui m'intéressent beaucoup la psychologie sociale et la gérontologie sociale.

16:20 CHRISTOPHE: vous avez abordé les acquis disciplinaires, qu'en est-il des approches cognitives spécifiques à la formation en ligne ?...

16:26 HO2: certains cours demandent beaucoup d'attention et sont soutenus par beaucoup plus de devoirs par rapport à d'autres, donc il est difficile de gérer le temps que l'on a après le travail pour le répartir dans tous les cours correctement pour pouvoir suivre tous les groupes de travail par contre moi, vu que j'ai du temps libre au travail, ceci m'a permis de valider 7 UE /10 l'année dernière.

16:28 CHRISTOPHE: Avec quel état d'esprit abordez-vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

16:30 HO2: très bien, les échanges sont riches surtout pour les devoirs de groupe, le plus difficile c'est la gestion du temps qui est différente pour chacun.

16:30 CHRISTOPHE: pourriez-vous préciser "la gestion du temps qui est différente pour chacun" ?

16:31 HO2: on n'a pas tous la même notion du temps, chacun a un cycle particulier dans sa participation qui est plus fréquente quand la personne n'a pas beaucoup d'UE à valider et inversement, idem dans la gestion du stress que ceci génère pour les uns et les autres.

16:33 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, les étudiants s'investissent plus ou moins selon qu'ils ont plus ou moins d'UE à valider dans l'année ?

16:36 HO2: non, une personne qui n'a pas beaucoup d'UE sera plus à attendre les autres personnes de son groupe surchargées et peut être moins patiente dans les délais, elle sera plus focalisée que sur son cours.

16:38 CHRISTOPHE: et donc si je vous suis, cette impatience est susceptible de générer du stress de part et d'autre ?

16:40 HO2: oui, autant que chez la personne qui attend car elle n'a que quelques UE (donc plus de tps à partager pour ses cours) que celle qui a du retard car surchargée par d'autres devoirs par exemple.

16:43 CHRISTOPHE: vous avez donné la diversité du nombre d'UE à valider comme une source de stress potentiel au sein du groupe, existe-t-il selon vous d'autres facteurs qui sont susceptibles de générer du stress ?

16:45 HO2: les problèmes familiaux, l'organisation de son travail personnel, par exemple.

16:46 CHRISTOPHE: concrètement, comment se traduit ce stress au sein du groupe ?

16:48 HO2: je pense par des reproches entre personne du groupe ou par abandon.

16:48 CHRISTOPHE: "vous pensez", c'est à dire que vous ne l'avez pas vécu personnellement ?

16:49 HO2: les deux.

16:50 CHRISTOPHE: pourriez-vous préciser d'avantage ? 😊

16:52 HO2: moi je suis du style à prendre les choses plus "cool" et une de mes camarades plus à cheval sur les dates et le troisième souvent absent donc l'équilibre a

été dur à trouver, mais on était arrivé à des supers résultats !

16:54 CHRISTOPHE: donc ces différents "styles" ont créé quelques dissensions au sein de votre groupe ?

16:56 HO2: je pense que ceci peut être une cause, on a tous une identité et en groupe le reflexe et de la défendre.

16:57 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il ou non en compte le fait qu'elle pratique l'apprentissage collaboratif ?

17:00 HO2: je crois que je ne pourrais plus faire de formation s'il n'y a pas de travail de groupe ! malgré cela la collaboration est formidable et le partage aussi ! je dois faire mon mémoire seul et je me sens vraiment seul du coup que mon partenaire a abandonné, le travail aurait été plus riche. j'ai essayé d'avoir cette approche au travail mais ça ne marche pas ! pour cela il est vrai que les cours de Mme PATIN permettent de connaître ce que sont les Représentations sociales et en quoi elles peuvent définir nos comportements et jusqu'à ne pas accepter l'autre (essentiel dans le travail de groupe: accepter la différence).

17:04 CHRISTOPHE: si je vous comprends bien, les inconvénients liés à la collaboration sont moins importants que le profit que vous en tirez ?

17:05 HO2: oui, pour moi ce n'est pas un inconvénient ; la collaboration, les échanges et le résultat qui en découle sont bien au dessus de toutes ces petites choses.

17:07 CHRISTOPHE: Auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?

17:09 HO2: en terme d'apprentissage, le rapport avec les profs est aussi plus proche que les élèves qui sont en présentiel et qui souvent ne leurs parlent pas, donc on a la chance d'avoir un rapport particulier, ensuite en ce qui concerne le mémoire ou la thèse: en étant à distance, il est difficile de pouvoir emprunter des ouvrages car nous ne sommes pas rattachés à des BU, pour ma part j'ai la possibilité d'aller à la BU de Montpellier 3 (car je n'y suis pas loin) mais je ne peux pas prendre d'ouvrages et je suis obligé de travailler sur place (donc très dur et on perd du temps) surtout quand les étudiants sont en périodes de préparation de leur mémoire (les ouvrages se font rares) parce qu'à Montpellier3, la BU ne demande pas la carte étudiant pour rentrer alors qu'à Marseille oui (donc je ne peux pas y aller), donc je pense à mes camarades qui ne sont pas proche d'une BU. Des conventions avec les universités proches des étudiants en ligne devraient être mises en place... car sur internet, il est facile de trouver des articles certes mais ça ne permet pas de faire un mémoire dans les règles de l'art, et encore moins une thèse. je me demande comment font mes camarades de M2... je me suis même rapproché de l'université de Marseille (proche de chez moi aussi) auprès de monsieur PITAUD pourtant collègue de M. VIRIOT DURANDAL mon directeur de mémoire mais rien à faire. pour la consultation d'ouvrages, les étudiants en ligne sont vraiment laissés pour compte. mais cette formation est formidable comparé aux autres, l'interactivité de ce master fait qu'on se croirait en classe donc on peut s'écouter, s'encourager. par exemple j'ai fait ma licence à l'école de santé publique de Nancy par correspondance 2004/2005 : on reçoit tous les cours et on se débrouille (aucun contact) donc faut s'accrocher dur ! ensuite j'ai passé en 2005/2006: un DU en épidémiologie à L'isped de l'université de bordeaux: le plus c'est que il y avait un forum libre pour les étudiants et une personne qui était chargé de suivre pédagogiquement 15 élèves dans le cours (donc plus soutenu en cas de problèmes d'incompréhension des cours) mais ce master est différent tant dans les échanges entre étudiants qu'avec les professeurs. il est aussi riche dans les contenus pédagogiques que les échanges générés par le travail de groupe, je crois que ça spécificité c'est le Travail en groupe.

### HO3

09:13 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

09:13 HO3: Oui, largement.

09:17 CHRISTOPHE: ok... pourriez-vous préciser davantage votre réponse précédente ?

09:19 HO3: Oui, je vais essayer. Disons que mes attentes ont été dépassées, surtout grâce au niveau universitaire des exigences. Je suis passablement autodidacte et ai appris par moi-même grâce aux références bibliographiques amenées par les professeurs.

09:23 CHRISTOPHE: Avec quel état d'esprit abordez-vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

09:25 HO3: Quel état d'esprit ? Etrange question. Moi-même enseignant, je propose souvent des travaux de groupe aux étudiants, j'y vois des avantages dans le sens du socioconstructivisme. Mais il y a travaux de groupe et travaux de groupe. Cela dépend beaucoup des consignes données et de l'organisation. Je sais aussi que les travaux de groupe peuvent être anxiogènes lorsque les consignes ne sont pas assez claires ou que les conditions ne sont pas optimales. Or, vous le savez, le fonctionnement de cette formation n'a pas été des plus efficaces, faute de moyen sans aucun doute (JCM seul). Mais il n'y avait pas que cela. Je me souviens du cours sur les conflits, dans lesquels les consignes me paraissaient des plus étranges et je ne voyais pas en quoi le travail de groupe allait nous amener quelque chose de plus. Le fait de faire un résumé de texte en groupe ne me paraît pas compatible avec les travaux de groupe. Que cherche-t-on ? Un groupe a son utilité lorsque des conflits sociocognitifs peuvent émerger et faire évoluer les représentations de chacun. En quoi, un résumé de texte peut-il faire émerger un tel conflit. On ne discute pas de notre avis, cela revient plus à un exercice de style de français par exemple. Ce n'est pas tant les travaux de groupes qui m'ont permis d'avancer, mais bien plus les travaux à rendre et l'accompagnement dans les mémoires.

09:34 CHRISTOPHE: vous parlez de conditions optimales pour le travail en groupe, pourriez-vous préciser ce point ?

09:36 HO3: Je les connais en présentiel : il s'agit pour moi du lieu, du climat, du temps à disposition, du matériel à disposition, des consignes données, des supports sur lesquels travailler... En ligne, c'est sans doute un peu différent. Je pense qu'il s'agit surtout des consignes et de la présence (supervision) du professeur. J'oubliais. Pour moi, donner des consignes de travail en groupe ne dispense pas l'enseignant de passer dans les différents groupes pour répondre à d'éventuelles questions, recadrer le travail en cas de dérive hors sujet, aménager le temps à disposition en fonction de l'avancée des travaux. Cela permet également à l'enseignant d'orienter peu à peu l'exploitation en grand groupe des travaux de chaque groupe et de préparer peu à peu sa synthèse. En ligne ??? Il faut rajouter la non simultanée des présences en ligne. En ligne, les interventions sont souvent différées, ce qui est également un plus, puisque cela permet à chacun(e) de prendre de la distance et de se repositionner

09:43 CHRISTOPHE: vous évoquez l'importance de l'enseignant dans un contexte d'apprentissage collaboratif, pourriez-vous aborder le rôle de vos pairs dans un tel contexte ?

09:46 HO3: Les pairs... Cela dépend beaucoup de leurs moyens et de leur état d'esprit. Nous pouvons parler du rôle de chacun sous un angle théorique, mais cela témoigne-t-il vraiment de la réalité ? Qu'entendez-vous par rôle ? Des principes de fonctionnement en groupe, comme par exemple, la participation régulière, le respect de l'opinion des autres (ce qui nécessite au préalable de l'écoute), le respect de la confidentialité de ce qui est dit en groupe (ce qui est dit ici ne doit pas en sortir)... ?

09:49 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il ou non en compte le fait qu'elle pratique ou non l'apprentissage collaboratif ?

09:52 HO3: Non, cela ne m'importe guère. Les travaux de groupe m'apportent quelque

chose en plus lorsqu'ils sont bien organisés et qu'ils me semblent pertinents en fonction des objectifs poursuivis et des consignes données. Mais je sais aussi comment m'en passer. En revanche, des rencontres régulières (2 à 3 fois par an) pour échanger entre pairs, voire plus sous forme de forum virtuels, me sembleraient bien plus importants. Donc, en résumé, cela ne me semble pas important, mais des échanges entre étudiants doivent tout de même avoir lieu. Mais que mes propos restent fidèles à mon "état d'esprit". Je suis infirmier et enseignant professionnel, J'ai l'habitude de travailler en équipe, mais j'évite de travailler en groupe si cela me paraît comme une perte de temps. En revanche, je sais que le travail collaboratif (ou coopératif, je ne sais plus le terme exact) est souvent une richesse lorsqu'il est pertinent.

09:57 CHRISTOPHE: je vous remercie beaucoup pour ce témoignage fort intéressant, auriez-vous autre chose à dire que vous n'avez pu exprimer au cours de cet entretien ?

09:58 HO3: Non, pas vraiment, si ce n'est quel dommage que cette formation doive s'arrêter-là. Je vous remercie pour l'intérêt porté à mon témoignage et bonne suite dans votre projet.

#### **HO4**

14:42 CHRISTOPHE: Estimez-vous que la formation en ligne à laquelle vous participez a répondu à vos attentes en termes d'apprentissage ? (acquis disciplinaires et approches cognitives)

14:43 HO4: je peux répondre oui sans hésiter à la partie acquisitions disciplinaires et l'apprentissage est important en ce qui concerne surtout le maniement de l'outil qui devient dans le cadre de la formation en ligne le prolongement des instruments naturels que sont le geste et la parole : il faut apprendre à se parler autrement sans se voir et sans s'entendre. Cela demande un effort supplémentaire d'adaptation et d'attention à l'autre. il y a aussi un élément très important qui est le temps. Il n'y a pas d'immédiateté de l'échange. On retrouve un peu le charme de l'échange épistolaire comme celui de Freud à Fliess ou de Georges Sand à Musset ...

14:55 CHRISTOPHE: Avec quel état d'esprit abordez-vous les pratiques d'apprentissage en groupe ?

14:58 HO4: Principalement l'intérêt de l'échange et du partage. J'ai personnellement trouvé cela absolument passionnant et riche. Les deux éléments de frustration, ont été lorsque les membres du groupe n'étaient pas assez réactifs et la notion de temps long entre un envoi et un retour.

15:00 CHRISTOPHE: tu dis que les échanges étaient riches et passionnants, pourrais-tu préciser en quoi ?

15:11 HO4: Une première précision j'étais sur deux UE pas facile en termes d'engagement : la mort et le deuil d'une part et la sexualité d'autre part. Même s'il résidait de la pudeur, il y avait une grande liberté de parole. Les prises de parole étaient très libres et sur des domaines aussi délicats à travailler je n'ai jamais lu aucun jugement de valeur. Nos cultures étaient pourtant extrêmement variées et le groupe était composé de personnes des deux sexes. Par exemple, nous échangeons sur les caractères sexuels secondaires et la séduction. Et une jeune femme libanaise nous a expliqué que dans son pays c'était les mains et les pieds car ce sont les seules parties non recouvertes. Je pense qu'en face à face cette discussion avec des hommes n'aurait pas pu se dérouler.

15:12 CHRISTOPHE: et Tu dis que certains membres du groupe n'étaient pas assez réactifs, pourrais-tu dire à quoi tu en attribues la cause ?

15:15 HO4: De deux ordres, souvent chez les membres en Afrique ou au Liban dû à des problèmes de connexion liés soit à des coupures réseau soit à un éloignement de la personne qui loin de chez elle ne disposait plus de moyen de connexion. Ou parfois chez certains un investissement moindre. le degré de participation est directement proportionnel au degré d'investissement dans la formation.

15:17 CHRISTOPHE: tu as également parlé d'un sentiment de frustration généré par ces problèmes de réactivité, comment se traduisait-il ?

15:21 HO4: dans une formation en ligne, il y a peu d'effet d'entraînement généré par les autres comme en présentiel. La motivation interne doit être forte. Pour aller se connecter, parfois il faut se pousser même si une fois connecté il y a un fort sentiment de connivence avec ceux avec lesquels on partage. Ce que tu évoques à l'instant, "les fautes" sont parfois pour certains un élément de frein à leur participation aux échanges. Il faut être à l'aise avec le maniement de la langue écrite et ne pas faire de complexes à exposer ses lacunes orthographiques ou syntaxiques. Le sentiment de frustration se manifeste par une attente de réponse qui si elle tarde trop espace les moments de connexion. Parfois je me disais si je n'ai pas de réponse je ne vais pas parler tout seul. Le sentiment de solitude peut être aussi fort que celui de connivence...

15:22 CHRISTOPHE: Si vous deviez vous engager dans une nouvelle formation à distance, votre choix prendrait-il ou non en compte le fait qu'elle pratique ou non l'apprentissage collaboratif ?

15:26 HO4: Pour moi il est absolument Impératif. l'apprentissage collaboratif est le indispensable pour créer un espace d'échange et une motivation collective. Le sentiment de solitude peut être très fort en ligne s'il n'y a pas ça.

15:36 CHRISTOPHE: donc, si je te comprends bien, malgré les problèmes inhérents à l'apprentissage collaboratif (connexion, réactivité,...), l'apprentissage collaboratif constitue pour toi une approche primordiale dans le cadre d'un apprentissage en ligne ?

15:41 HO4: Oui c'est exact. Les problèmes de connexion ou de réactivité font partie du jeu relationnel en place dans ce type de formation. S'il y a frustration, c'est qu'il y a désir... désir d'échanges, de partage, de collaboration. Pour moi ces frustrations ne sont pas négatives, elles révèlent l'importance du travail collaboratif au contraire.

15:43 CHRISTOPHE: Aurais-tu autre chose à dire que tu n'as pas pu exprimer au cours de cet entretien ?

15:46 HO4: ai-je réussi à exprimer clairement ce que je voulais te dire ? voilà une des difficultés de la relation en ligne, c'est que je ne vois pas tes réactions, je ne peux donc pas réajuster.

## Annexe 3 : Graphes d'analyse des données textuelles issues des entretiens

### Balises utilisées pour exprimer la typologie d'idées exprimées par les étudiants

#### Généralités sur la formation<sup>241</sup> :

- zzabatten** : la formation en ligne à assez bien répondu aux attentes
- zzabsprof** : problèmes liés à l'absence de proactivité et réactivité de certains enseignants
- zzbinterc** : a vécu positivement les situations d'interculturalité
- zzforregl** : exprime la nécessité d'instituer des règles pour améliorer le fonctionnement de la formation
- zzcourine** : les cours proposés au sein de la formation ont été très inégaux en qualité
- zzdpfacpr** : avait la représentation qu'une formation à distance était plus facile qu'en présentiel
- zzfinform** : regrette que la formation s'achève
- zzmotdipl** : motivation créée par la perspective d'obtenir un diplôme reconnu
- zzmotipro** : La motivation trouve sa source dans le fait que la formation permet d'améliorer leurs compétences professionnelles
- zzorgform** : difficultés liées à l'organisation de la formation
- zzpbatten** : la formation en ligne n'a pas bien répondu aux attentes
- zzprofpro** : les enseignants sont plus proches à distances que dans un enseignement universitaire en présentiel
- zzproginf** : estime avoir fait de gros progrès en informatique
- zzsolitud** : a vécu des moments de solitude
- zztbatten** : la formation en ligne à très bien répondu aux attentes
- zztbconte** : très content des contenus et apprentissages proposés
- zztbliber** : très content de pouvoir apprendre à son rythme
- zztbprofs** : très satisfaits des enseignants

Au sein des catégories ci-dessous, les composantes de l'apprenance sont attachées à la situation spécifique de l'apprentissage collaboratif en ligne :

#### Les avantages perçus de la collaboration :

- zzcolamic** : la collaboration permet de créer des relations amicales au sein de la formation
- zzcolemul** : la collaboration est une source d'émulation, de stimulation, de dépassement de soi
- zzcolmoti** : la collaboration est une source de motivation
- zzcolnsol** : la collaboration est efficace pour lutter contre le sentiment de solitude
- zzcolpeda** : la collaboration est perçue comme efficace d'un point de vue pédagogique
- zzcolrich** : la collaboration permet de s'enrichir de l'autre par l'échange et le partage
- zzcolsolli** : met en évidence la dimension solidaire du travail de groupe (aide, explications, encouragements, compréhension, partage de documents)
- zzcolterr** : la collaboration en ligne prépare à celle qu'ils sont amenés à vivre au sein de leur activité professionnelle
- zzocoleng** : le choix de s'engager dans une nouvelle formation à distance tiendra compte du fait qu'elle propose l'apprentissage collaboratif

---

<sup>241</sup> Les couleurs utilisées pour désigner les différentes catégories de balises sont les mêmes que celles employées sur les graphes dérivés du graphe 2.

**zzpcosmco** : les avantages issus des situations de collaboration sont supérieurs aux inconvénients qu'elle génère

### **Problèmes liés à l'environnement des étudiants :**

**zzpbdecal** : problèmes liés au décalage horaire

**zzpbtechn** : la rencontre de problèmes techniques a été handicapante pour participer efficacement aux travaux de groupes (incompréhensions...), voire pour être en mesure de répondre aux exigences de la formation.

**zzsocioec** : évocation de problèmes liés aux réalités socio-économiques différentes vécues par les étudiants (langue, documentation, accès à Internet, disponibilité...)

### **Problèmes inhérents à la confrontation avec ses coéquipiers**

**zzcolbraq** : problème de la collaboration venant du fait que chacun tient à ce que son idée passe

**zzcolequi** : difficile de trouver un équilibre entre des styles différents au sein d'un même groupe, identité qu'on a le réflexe de défendre au sein du groupe.

**zzcolpwau** : ont le sentiment que certains profitent du travail des autres, des doutes sont émis sur les excuses invoquées à répétition (problèmes de temps, de connexion...)

**zzcolreac** : problème de réactivité chez les partenaires ; on doit constamment les relancer pour faire avancer le travail

**zzcolstre** : la collaboration génère stress et frustration de ne pas pouvoir disposer des mêmes moyens que les autres, ou alors d'avoir à attendre trop longtemps ou en vain les contributions des ses coéquipiers (reproches, conflits...).

**zzobjdiff** : problèmes liés au fait qu'ils poursuivent des objectifs différents (plutôt diplôme ou plutôt compétences)

**zzpbafric** : problèmes plus fréquents avec les étudiants habitant un continent différent

**zzpbconfl** : conflits déclarés avec certains étudiants (entraîne parfois des phénomènes d'évitement dans la composition des groupes si celle-ci est laissée à l'initiative des étudiants)

**zzpbcultu** : problème d'incompréhension liée à la culture, à des interprétations divergentes, passé colonisation

**zzpbdelai** : problèmes liés au respect des délais, heures de rendez-vous.

**zzpbimpli** : certains ne font pas leur part de travail, n'enrichissent pas suffisamment le groupe de leurs propositions ; condition pourtant indispensable à un travail de groupe de qualité (peut être évoqué pour l'étudiant lui-même, à cause de problèmes indépendants de sa volonté, ou pour d'autres).

### **Considérations personnelles vis-à-vis de problèmes inhérents aux pratiques collaboratives (extérieurs à la confrontation avec les équipiers)**

**zzcolaecar** : le travail en groupe demande une forte autonomie et du caractère

**zzcolchro** : la collaboration est chronophage, c'est un alourdissement de la charge de travail

**zzcoldiff** : la collaboration est perçue comme difficile à mettre en pratique

**zzcolnlib** : la collaboration bride en partie la liberté de rythme de travail qu'on recherche dans une telle formation

**zzncoleng** : le choix de s'engager dans une nouvelle formation à distance ne tiendra pas compte du fait qu'elle propose l'apprentissage collaboratif

**zzprefind** : préfère l'apprentissage individuel

### **Conditions évoquées pour que la collaboration soit un facteur de réussite :**

**zzcolcoep** : veut avoir le choix de ses coéquipiers au sein d'un travail de groupe  
**zzcolacce** : pour travailler en groupe, il faut savoir accepter la différence  
**zzcoldisp** : la disponibilité est différente selon qu'on a beaucoup d'UE à valider ou non. Si on n'a pas beaucoup d'UE à valider, on est focalisé sur son cours et on est moins patient avec les autres sur le respect des délais (or les africains ont besoin d'en valider le plus possible rapidement).  
**zzcolimpl** : le travail collaboratif est intéressant et motivant si tout le monde s'implique dans le travail collectif  
**zzcolinov** : la collaboration en ligne demande une bonne maîtrise de l'outil informatique ainsi que l'acceptation de remettre en cause des pratiques conventionnelles d'apprentissage  
**zzcolneva** : n'aime pas que l'implication des étudiants dans la collaboration soit évaluée  
**zzcoloeva** : veut que l'implication des étudiants dans la collaboration soit évaluée  
**zzcolplan** : perçoit que d'autres puissent avoir des problèmes liés à la langue (orthographe + syntaxe), difficultés qui peuvent avoir une fonction inhibitrice.  
**zzcolprof** : a souligné l'importance du suivi, des interventions et de la qualité des consignes enseignants dans les travaux de groupes  
**zzcolpte** : perçoit que d'autres qu'eux rencontrent des problèmes, principalement d'ordre technique, qui les empêchent de bien collaborer  
**zzcolrole** : il faut une répartition des rôles préalable ainsi qu'une bonne organisation au sein du groupe pour que celui-ci fonctionne  
**zzmemeniv** : a souligné l'importance de constituer des groupes à peu près homogènes (capacités cognitives, représentations du travail de groupe)  
**zzncolobl** : n'aime pas le caractère obligatoire de la collaboration

Selon l'insistance donnée par un étudiant pour exprimer telle ou telle idée, une même balise a pu se trouver intégrée jusqu'à trois fois dans le même entretien, ceci afin de faire apparaître cette dimension dans la disposition et l'importance relative des balises disposées sur les graphes.

Remarque : si ce recours à 62 balises différentes exprime bien la diversité des points de vues exprimés en réponse aux quatre questions posées, il n'en est pas moins exempt d'une certaine subjectivité dans l'interprétation des écrits des étudiants ; en cas de doute, s'il était impossible de s'appuyer sur le reste de l'entretien pour confirmer ou infirmer mon interprétation de manière certaine, je me suis abstenu de transformer l'idée exprimée en balise – ceci n'est arrivé que deux fois.

Afin d'obtenir des résultats significatifs au regard des objectifs de cette recherche, il a été décidé de regrouper les informations issues de la première question avec toutes celles de la dernière question qui ne traitaient pas de l'apprentissage en groupe. En effet, des idées similaires n'étaient pas systématiquement abordées dans la même question selon les étudiants. Savoir pour quelle question avait été exprimée telle idée m'est apparu moins important que de regrouper respectivement sur deux graphes distincts :

- toutes les données en rapport avec la formation en ligne en général (question 1, voire 4).
- toutes les données en rapport direct avec l'expérience de collaboration en ligne (questions 2 et 3, voire 4)

Les éléments actifs choisis sont :

FO : Femmes occidentales

HO : Hommes occidentaux

FA : Femmes africaines

HA : Hommes africains

L'ensemble des balises (préfixe zz)

Les autres éléments sont passifs.

Nous appellerons les valeurs :

du premier axe : x

du deuxième axe : y

du troisième axe : z





## Considérations d'ordre général sur la structure du graphe 1

Le graphe 1 exprime principalement en quoi la formation a répondu ou non aux attentes des étudiants, ainsi que les raisons qui justifient les réponses données.

Les balises qui matérialisent les femmes occidentales sont très dispersées le long du premier axe, à droite du deuxième axe ; celles qui matérialisent les hommes africains le sont également, mais dans une moindre mesure, le long du deuxième axe.

Les balises des femmes africaines et des hommes occidentaux sont beaucoup plus regroupées. Tous les membres de ces deux catégories d'apprenants sont présents, à une exception près, dans le secteur qui comprend les valeurs négatives des deux axes.

On peut dès lors estimer que les propos tenus par les femmes occidentales et les hommes africains en ce qui concerne leur degré de satisfaction vis-à-vis de la formation sont moins cohérents entre eux que ceux exprimés par les femmes africaines et les hommes occidentaux<sup>242</sup>. Des tentatives d'explication de ce phénomène seront proposées au point 6.4.3..

Enfin, on observe que les ensembles constitués par les différentes catégories d'étudiants sont presque distincts les uns des autres. Il est même possible de séparer Africains et Européens en traçant une des deux bissectrices aux angles formés par les deux axes. Cela tend à montrer, davantage qu'avec l'enquête quantitative, que les perceptions qu'ont les apprenants de la formation sont dépendantes non seulement de leur culture, mais aussi du genre auquel ils appartiennent.

Alors qu'aucune opposition saillante n'est perceptible le long du deuxième axe, le premier axe met en évidence une opposition très nette entre les perceptions et préoccupations des étudiants africains (très à gauche de l'axe) et celles des étudiantes occidentales (très à droite de l'axe) ; les étudiants occidentaux se placent dans une position intermédiaire, mais plus proche des africains.

Les positions respectives des abscisses de la balise « Eur »<sup>243</sup> ( $x = 0,75$ ) (matérialisant la position des étudiants européens) et de la balise « Afr » ( $x = -0,58$ ), mais encore plus de celles des balises FO ( $x = 1,1$ ), HO ( $x = -0,1$ ), FA ( $x = -0,55$ ) et HA ( $x = -0,6$ ) corroborent ce constat.

Les distributions respectives des balises le long des deux axes vont être présentées ci-dessous. Il sera observé de manière spécifique l'importance des écarts à l'indépendance,

---

<sup>242</sup> A la réserve près que les étudiants occidentaux ne sont que quatre (contre six pour chaque autre catégorie d'étudiants) ; ils comportent donc plus de chances de présenter une cohérence interne.

<sup>243</sup> Les balises « Eur » et « Afr » matérialisent respectivement la position moyenne des étudiants européens et africains.

c'est-à-dire les principales idées, ou regroupement d'idées et de mots, émis d'avantage par certaines catégories de population que par d'autres <sup>244</sup> :

### Distribution le long du premier axe :

Alors que les étudiants africains, et particulièrement les hommes, évoquent significativement plus que les autres les problèmes liés à leurs réalités socio-économiques particulières<sup>245</sup>, déclarant la formation plutôt conforme à leurs attentes ( $x \in [-0,8 ; 0,5]$ ), les étudiantes européennes n'évoquent jamais de difficultés d'ordre technique, mais présentent majoritairement un regard plus critique sur une formation qui n'a répondu que moyennement à leurs attentes<sup>246</sup> ( $x \in ]0,5 ; 1,8]$ ). Les balises présentes dans cette zone confirment le fort degré d'exigence spécifique aux étudiantes occidentales pour la qualité de l'organisation de la formation, des cours et des enseignants ; la présence des mots « profs, professeur » confirme la forte préoccupation des étudiantes occidentales à propos de l'attitude de leurs enseignants. Ces constats corroborent tout à fait ceux obtenus avec l'enquête quantitative. Les balises concernées seront détaillées dans le point suivant.

### Distribution le long du deuxième axe

Moins explicatif que le 1<sup>er</sup> axe, la distribution des balises le long du 2<sup>ème</sup> axe permet de distinguer, sans grande netteté, une évolution des avis exprimés sur la pertinence de la formation pour les étudiants concernés :

**Pour les valeurs positives du 2<sup>ème</sup> axe** : principalement les aspects négatifs évoqués par les étudiants au sujet de la formation :

Propos tenus davantage par les étudiants africains (hommes) que par les autres étudiants :

Un regroupement de balises en haut à gauche du graphe (-0,8 ; 1,39 ; 0,67) montre que celles-ci relèvent d'un écart très important à l'interdépendance. Ce regroupement peut s'exprimer par la phrase suivante : « L'accès difficile à Internet et la documentation insuffisante sur les campus africains génère des problèmes d'implication chez les étudiants concernés ». L'emploi du mot « accès » corrobore la vive préoccupation liée

---

<sup>244</sup> Remarque : Pour tous les regroupements de mots et balises, les coordonnées sur le troisième axe sont les mêmes pour tous les items, on peut donc estimer que leur regroupement est significatif et sujet à de possibles interprétations.

<sup>245</sup> zzpbtechn, zzsocioec, zztbatten, zztbconte, zztbprofs, zztblicher

<sup>246</sup> zzabatten zzorgform, zzcourine, zzabsprof

aux problèmes techniques, préoccupation apparue très nettement à l'issue de l'enquête quantitative. (zzpbtechn, zzpbimpli et le mot « accès »).

Propos tenus davantage par les étudiantes occidentales que par les autres étudiants : Un regroupement de balises à l'extrême droite du graphe (1,49 ; 0,24 ; -0,22) montre que celles-ci relèvent d'un écart très important à l'interdépendance. Ce regroupement peut s'exprimer par la phrase suivante : « la formation a beaucoup moins bien répondu aux attentes des femmes occidentales qu'à celle des autres étudiants. Ceci est dû à des problèmes liés à l'organisation de la formation, pour laquelle elles suggèrent d'instituer des règles de fonctionnement, mais aussi à des difficultés liées à l'absence de réactivité et de proactivité de certains enseignants » (zzabsprof, zzcolregl, zzorgform, zzpbatten et le mot « absence »)

**Pour les valeurs négatives du 2<sup>ème</sup> axe** : principalement les aspects positifs évoqués par les étudiants au sujet de la formation :

Balises qui expriment des avis plutôt consensuels parmi les Africains et les hommes occidentaux :

attentes tout à fait satisfaites : zztbatten<sup>247</sup>, zztbconte<sup>248</sup>

L'expression de leur déception que la formation s'arrête : zzfinform, associé au mot « master » ; la perspective de ne pas obtenir le master espéré en fin de cursus peut être une explication de ce dépit.

Balises qui expriment des avis plutôt consensuels parmi les seuls étudiants Africains :

Satisfaction d'avoir pu apprendre à son rythme : zztbliber

Des progrès en informatique ont succédé aux difficultés rencontrées en début de formation : zzproginf

Balises qui expriment des avis plutôt consensuels parmi les seules étudiantes africaines :

Regroupées en un seul point (- 0,74 ; - 0,60 ; - 1,14), ces balises montrent que les étudiantes africaines se déclarent, plus que les autres, très satisfaites des enseignants et affirment que la formation correspond bien à leurs besoins d'amélioration de leurs compétences professionnelles ; la présence du mot « compétence » dans ce regroupement est en cohérence avec cette idée<sup>249</sup>.

L'emploi des mots « intéressant, master, riche, motivation, échanges, compétences, etc. » situés en dessous du deuxième axe corrobore la vision positive de la formation perceptible à cet endroit du graphe.

---

<sup>247</sup> zztbatten : la formation en ligne a très bien répondu aux attentes (balise citée par tous les étudiantes africaines, tous les hommes occidentaux, cinq hommes africains et la moitié des étudiantes occidentales).

<sup>248</sup> zztbconte : très content des contenus et apprentissages proposés (balise beaucoup plus citée par Africains que par les occidentaux)

<sup>249</sup> Cette affirmation vient en contradiction avec le résultat obtenu lors de l'enquête quantitative et qui établissait que seuls 34% des africains déclarent manifester un intérêt personnel pour les cours dispensés ; 36% affirmant par ailleurs que les cours proposés étaient en décalage avec leur culture.

La balise zzcourine, placée sur l'axe même, et qui exprime le regret, exprimé quasi exclusivement par les étudiante occidentales<sup>250</sup>, d'avoir suivi des cours de qualités inégales, illustre assez bien cette distinction entre les deux parties délimitée par le premier axe.

---

<sup>250</sup> Très fort écart à l'interdépendance



## Considérations d'ordre général sur la structure du graphe 2

Le graphe 2 exprime principalement le vécu et les perceptions des étudiants vis-à-vis de leurs pratiques d'apprentissage collaboratif.

Tout comme sur le graphe 1, les balises qui matérialisent les femmes occidentales sont très dispersées le long du premier axe<sup>251</sup>, à gauche du deuxième axe ; celles qui matérialisent les hommes africains le sont également, mais dans une moindre mesure, à droite du premier axe : l'écart lié à la collaboration est ainsi plus important chez les femmes occidentales que chez les hommes africains.

Les balises des femmes africaines et des hommes occidentaux sont beaucoup plus regroupées le long du deuxième axe, à sa droite.

On peut dès lors estimer que les propos tenus par les femmes occidentales et les hommes africains, en lien avec leur expérience de la collaboration en ligne, sont moins cohérents entre eux que ceux tenus par les hommes occidentaux, et surtout par les femmes africaines chez lesquelles on observe la plus grande cohérence.

Enfin, on constate que les ensembles constitués par les différentes catégories d'étudiants sont distincts les uns des autres. Il est même possible de les sectoriser en traçant les bissectrices des angles formés par les deux axes, moyennant un léger changement de repère. L'axe « nord-est » permet de distinguer les apprenants au niveau de leurs genres respectifs, l'axe « nord-ouest » permet de le faire au niveau de leurs cultures respectives.

Ces droites permettront de distinguer des tendances générales au regard des typologies de balises présentées dans le point 6.3.2..

### Distribution le long du premier axe

Tout comme sur le graphe 1, les balises HA ( $x=0.58$ ), FA ( $x=0.14$ ) et HO ( $x=0.19$ ) sont presque toutes regroupées du même côté, sur la partie positive du premier axe ; la balise FO se démarquant assez nettement ( $x=-0.74$ ) de ces dernières, et particulièrement de la balise HA.

Le premier axe constitue celui des difficultés générées par l'apprentissage collaboratif, la façon dont il est vécu.

---

<sup>251</sup> Il est intéressant de constater que sur le graphe 1 comme sur le graphe 2 : FO3 et FO6 sont les femmes occidentales les plus proches des autres étudiants ; FO2 est toujours dans la position la plus extrême ; FO2, FO3 et FO1 sont les balises les plus excentrées.

Presque opposées les unes aux autres par rapport au deuxième axe, les balises FO<sub>i</sub><sup>252</sup> et HAI sont respectivement à proximité de balises de sens<sup>253</sup> qui révèlent principalement les griefs exprimés par les étudiants à l'égard du travail de groupe (graphe 2a).

A droite du premier axe, on constate la présence de conflits subits dans lesquels émergent des résurgences d'un passé colonial ainsi que des problèmes d'ordre technique et socioéconomique ; qui eux concernent l'ensemble des étudiants africains.

A gauche du premier axe, occupé quasi-exclusivement par les femmes occidentales, les conflits provoqués par la situation de collaboration trouvent manifestement leur origine dans la ségrégation et l'expression d'une certaine forme d'intolérance du fait de leurs exigences. Ces dernières se fondent sur les idées que les étudiantes occidentales semblent se faire de la mise en œuvre d'un travail collaboratif, voire de la pertinence de l'apprentissage collaboratif lui-même. Il est également à remarquer que celles-ci ont exprimé une variété d'opinion beaucoup plus vaste que ne l'ont fait les hommes africains. Dans le même ordre d'idée, les problèmes interpersonnels sont beaucoup plus évoqués par les catégories FO et, dans une moindre mesure HA que par les autres étudiants, mais de manières différentes.

Les difficultés perçues de l'apprentissage en groupe seront revues en détail au point 6.4.4.5..

### **Distribution le long du deuxième axe**

Le deuxième axe permet de différencier essentiellement femmes africaines et hommes occidentaux, même si les deux balises HO et FA sont deux fois moins éloignées l'une de l'autre que FA et HA.

Cet axe présente autour de lui des balises de toutes catégories. Un grand nombre d'entre elles sont proches de l'intersection des axes, donc non discriminantes ; nous y reviendrons plus loin. Les seules balises beaucoup plus présentes autour de cet axe qu'ailleurs sur le graphe sont celles qui expriment les conditions évoquées par certains étudiants afin que la collaboration soit un facteur de réussite pour l'apprentissage. C'est une forme d'évocation indirecte des problèmes qui affectent l'apprentissage collaboratif : plus constructive, moins tranchante que d'autres.

Les hommes occidentaux évoquent ainsi d'avantage des problèmes qui sont plutôt susceptibles de concerner d'autres catégories d'étudiants que la leur<sup>254</sup> :

---

<sup>252</sup>  $i \in [0 ; 6]$

<sup>253</sup> Les points accompagnant ces balises sont souvent de taille importante, ce qui veut dire que, correspondant aux termes et idées les plus répétées, celles-ci jouent un rôle important dans la construction des axes.

<sup>254</sup> La taille du point qui matérialise ces trois balises montre à la fois l'importance de l'écart à l'interdépendance des idées qu'elles expriment et l'esprit commun qui les unit.

La nécessité de ne pas avoir trop d'UE à valider pour rester disponible (zzcoldisp) : problème présenté par les africains qui sont très nombreux à vouloir obtenir leur diplôme rapidement et « chargent leur barque » d'UE à suivre (et réussir) sur une année plutôt que deux.

La nécessité de ne pas présenter de problème liés à la langue dans un contexte où l'écrit est omniprésent, ce qui peut engendrer certaines formes d'inhibition (zzcolplan) : cette condition concerne surtout les africains.

La nécessité de ne pas présenter de résistances à l'innovation, tant technologique que pédagogique (zzcolinov) : cette remarque concerne principalement en direction les femmes et les africains.

La nécessité, pour travailler en groupe, d'accepter la différence (zzcoldiff)

Du côté des femmes africaines, à l'exception de la balise zzcoldi<sup>255</sup> qui met en évidence avec force la perception de l'intérêt que constitue la dimension solidaire du travail de groupe, les balises, de taille réduite et plus proches du centre de gravité du graphe, expriment des idées plus consensuelles que les précédentes :

Il faut une répartition des rôles préalable ainsi qu'une bonne organisation au sein du groupe pour que celui-ci fonctionne (zzcolrole)

Certains perçoivent que d'autres qu'eux rencontrent des problèmes techniques ou autres qui les empêchent de bien collaborer (zzcolpte)

Le travail collaboratif est intéressant et motivant si tout le monde s'implique dans le travail collectif (zzcolimpl)

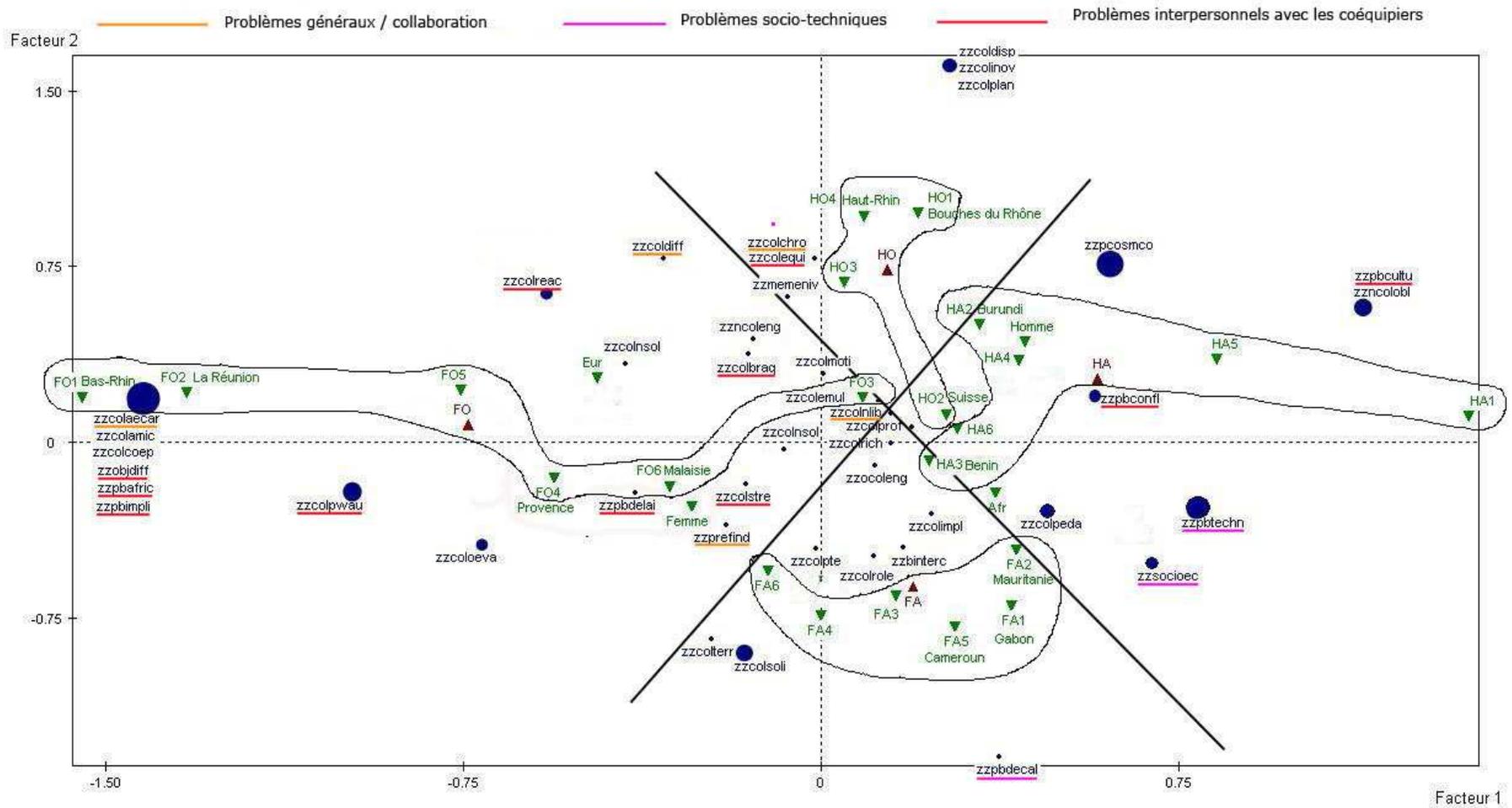
Evocation de l'importance du suivi, des interventions et de la qualité des consignes enseignants dans les travaux de groupes (zzcolprof)

Evocation de l'importance de constituer des groupes à peu près homogènes (capacités cognitives, représentations du travail de groupe) (zzmemeniv)

L'observation de la distribution des balises le long du deuxième axe semble ainsi permettre la mise en évidence, mais de manière assez floue, les différentes analyses au niveau des exigences qu'implique travail de groupe en ligne en contexte multiculturel. Je n'ai cependant pas trouvé d'orientation spécifique différenciant de manière claire les balises situées au dessus et de l'axe et celles situées en dessous.

---

<sup>255</sup> zzcoldi : met en évidence la dimension solidaire qu'elles perçoivent dans le travail de groupe (aide, explications, encouragements, compréhension, partage de documents)



**Grphe 2a** : difficultés perçues de l'apprentissage collaboratif en ligne

## Les difficultés perçues de l'apprentissage collaboratif (graphe 2a)

Plus significatifs que les autres au regard de cette question, seuls les cas des femmes occidentales et des hommes africains seront étudiés ci-dessous. Cela ne veut pas dire que les apprenants appartenant aux autres catégories ne perçoivent pas de difficultés à collaborer dans le cadre d'une formation à distance, mais ils les évoquent moins, voire beaucoup moins que les autres ; voire ils estiment rencontrer, au sein de la formation, pour diverses raisons, quelques difficultés partagées par tous, comme les sentiments de stress et de frustration (zzcolstre).

### Le cas des femmes occidentales

Si on considère les bissectrices dont la fonction a été évoquée dans le point 6.4.4.1., il est remarquable de situer les 13 balises du secteur FO qui expriment les problèmes rencontrés dans le cadre de l'apprentissage collaboratif en ligne par rapport :

- aux 19 balises présentes au total dans le secteur FO (soit 68,5% d'entre elles),
- aux 20 balises qui expriment des problèmes rencontrés sur l'ensemble du schéma (soit 65% d'entre elles).

Parmi ces vingt balises :

- sur les 11 qui expriment des difficultés d'origine interpersonnelle, 8 sont situées dans le secteur FO, soit 73%.
- Sur les 6 qui sont d' « ordre général<sup>256</sup> », 5 sont situées dans le secteur FO, soit 83%
- Sur les 3 qui sont d'ordre sociotechnique, aucune n'est située dans le secteur FO.

Les problèmes les plus significatifs soulevés davantage par les étudiantes occidentales que par leurs pairs sont les suivants :

Problèmes liés à un manque d'implication de certains dans le travail collectif

(zzcolpwau)<sup>257</sup>, problèmes liés à l'absence de réactivité de certains partenaires malgré leurs relances (zzcolreac), problèmes liés au fait que certains coéquipiers chercheraient à profiter de leur travail pour valider leur UE, problèmes plus fréquents avec les étudiants d'un continent différent (zzpbfri). Enfin, bien plus que leurs pairs, elles estiment que les objectifs poursuivis par les uns et par les autres sont sans doute différents : elles-mêmes viseraient plutôt l'acquisition de compétences, les autres plutôt l'obtention d'un diplôme. Signalons également la présence du mot « disputes »<sup>258</sup> situé non loin de la balise FO (les autres mots semblent peu significatifs placés hors de leur contexte).

---

<sup>256</sup> Voir détails au point 6.3.2.

<sup>257</sup> Problèmes très évoqué par les étudiantes occidentales (taille importante du point correspondant)

<sup>258</sup> Dans un souci de clarté, les mots utilisés par les étudiants lors des entretiens sont absents du graphe 2

Les demandes plus souvent citées par les femmes occidentales que par leurs partenaires sont en cohérence avec la nature de ces problèmes :

pouvoir disposer du choix de leurs coéquipiers (colcoop), coéquipiers qu'elles choisiraient sans doute parmi les relations amicales nouées au cours de la formation grâce aux travaux de groupes (zzcolamic) que les contributions de chacun au travail collectif puissent être justement représentées dans des notes finales individuelles (zzcoloeva).

En cohérence avec tout ce qui vient d'être dit, les étudiantes occidentales affirment que la collaboration en ligne leur demande beaucoup de caractère et d'autonomie.

Observons enfin tout particulièrement les balises présentes sous le très gros point à l'extrême gauche du premier axe<sup>259</sup>. Elles laissent apparaître une conception marchande, voire consumériste de la formation pour les apprenantes concernées. Ces dernières ont obtenu de très bons résultats pour leur L3 et disposent d'une très grande disponibilité en temps (26h de travail par semaine pour l'une qui n'a pas d'enfant à charge, aucune charge professionnelle pour l'autre qui partage avec son conjoint deux enfants à charge) ; leur confort en terme de conditions de formation a peut-être exacerbé une attitude très exigeante vis-à-vis des leurs pairs au sein de l'apprentissage collaboratif. Cette interprétation pourrait être corroborée par le fait que les quatre autres étudiantes occidentales, situées sur le graphe plus à proximité du centre de gravité des axes, bénéficient de conditions d'apprentissage plus difficiles que FO1 et FO2 sur le plan de leur situation personnelle et professionnelle.

### **Le cas des hommes africains**

Afin de faire le parallèle avec les femmes occidentales, il est remarquable de situer les 4 balises du secteur HA qui expriment les problèmes rencontrés dans le cadre de l'apprentissage collaboratif en ligne par rapport :

- aux 8 balises présentes au total dans le secteur HA (soit 50% d'entre elles),
- aux 20 balises qui expriment des problèmes rencontrés sur l'ensemble du schéma (soit 20% d'entre elles).

Parmi ces vingt balises :

Sur les 11 qui sont d'origine interpersonnelle, 2 sont situées dans le secteur HA, soit 18%,

Sur les 6 qui sont d'« ordre général<sup>260</sup> », aucune n'est située dans le secteur HA,

---

<sup>259</sup> Ces balises unies sous le même point présentent un écart important à l'interdépendance. Elles pourraient s'exprimer au sein du petit texte suivant : « Les femmes occidentales rencontrent des problèmes avec les Africains qui, selon elles, poursuivent des objectifs différents des leurs. Elles estiment que, de ce fait, ceux-ci ne s'investissent pas dans le travail de groupe comme elles l'espéreraient. Aussi leur faut-il faire preuve d'autonomie et de caractère. »

<sup>260</sup> Voir détails au point 6.3.2.

Sur les 3 qui sont d'ordre sociotechnique, 2 sont situées dans le secteur HA.

Les problèmes les plus significatifs soulevés davantage par les hommes africains que par leurs pairs sont les suivants :

Difficultés d'ordre interpersonnel : problèmes d'incompréhension attribués aux différences culturelles (zzpbcultu), voire, dans une moindre mesure, vécus de conflits déclarés avec d'autres étudiants (zzpbconfl)<sup>261</sup>.

Difficultés d'ordre sociotechnique (qui peuvent être attribués à l'ensemble des étudiants africains) : problèmes liés aux réalités socio-économiques différentes vécues par les étudiants à travers notamment les moyens d'accès à de la documentation et à Internet etc. (zzsocioec) et, en lien avec ces réalités, les problèmes techniques (délestages, matériel défectueux, etc.) cités avec force par les 2/3 des étudiants africains, dont une nette majorité d'hommes<sup>262</sup>, contre aucun occidental (zzpbtechn<sup>263</sup>). L'ensemble de ces complications rend difficile une participation efficace aux travaux de groupe.

En cohérence avec l'expression de ces difficultés, leur demande est de rendre la collaboration non obligatoire (zzncolobl) ; étant établi que l'apprentissage est facilité lorsque l'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode (Carré, 2001), il est étonnant que cette « revendication » n'ait pas été plus évoquée par les autres apprenants, et notamment par les femmes occidentales.

Remarque : la présence de ces « balises problème » dans le secteur des hommes africains est principalement dû aux étudiants HA1 et HA5 qui leur ont accordé une place particulière dans leurs entretiens ; cela explique principalement leur position excentrée par rapport aux autres étudiants africains<sup>264</sup>. Contrairement aux étudiantes occidentales présentes à l'autre extrémité du premier axe, ces deux étudiants, comme la plupart des hommes africains, ont des emplois du temps de 40h et plus, donc moins de disponibilité ; par ailleurs, ils ont obtenus des résultats moyens ou très irréguliers à leurs différents bilans de certification. Cela dit, rien dans les informations personnelles recueillies sur ces deux étudiants ne permet de trouver des différences permettant d'expliquer leur position décentrée par rapport à leurs homologues africains. On peut ici noter que les étudiantes africaines interrogées disposaient de beaucoup plus de temps pour leurs études que leurs homologues masculins : la grande majorité d'entre elles était célibataire, avec au maximum un enfant ; de plus, elles travaillaient presque toutes à temps partiel. Notons

---

<sup>261</sup> Ces deux balises présentent, sous le même point, un important écart à l'interdépendance

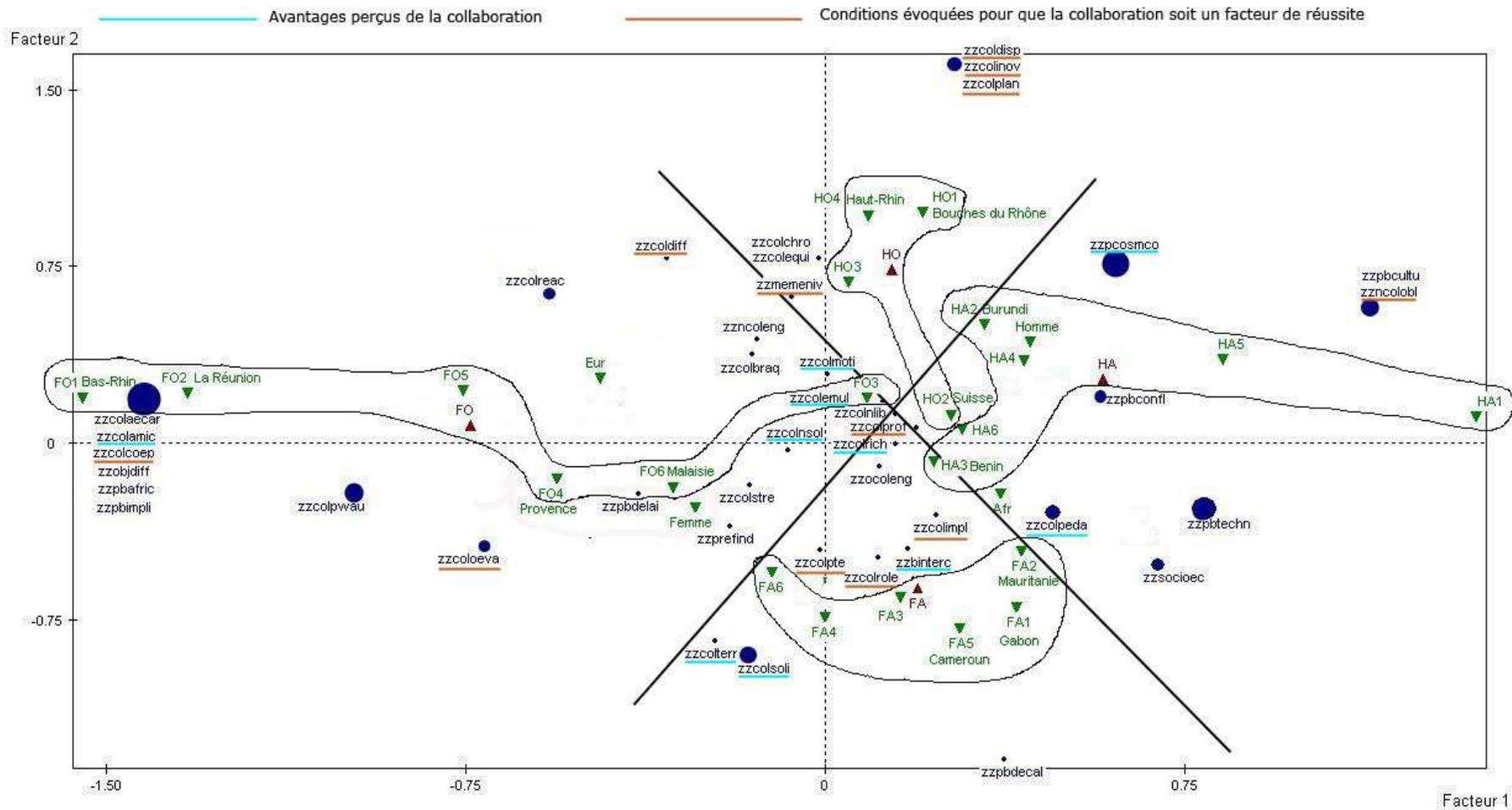
<sup>262</sup> Alors que les étudiants occidentaux se connectaient tous de leur bureau ou de leur domicile, les Africains accédaient à Internet depuis le Campus Numérique de la Francophonie (aux horaires d'ouverture contraignants) ou depuis un cybercafé ; dans les deux cas, la qualité de la connexion était assez aléatoire.

<sup>263</sup> Cette balise présente un fort écart à l'interdépendance

<sup>264</sup> Ils sont par exemple tout deux à l'origine de la double balise « zzbpcultu » et « zzncolobl » qui exprime que les problèmes inhérents aux incompréhensions liées aux différences de cultures rendent la collaboration non souhaitable dans un tel contexte multiculturel. Il faut cependant rappeler que les mêmes étudiants se disent en même temps satisfaits de la formation (voir graphe 1).

cependant qu'elles estiment le coût de leur formation à une somme comprise entre la moitié et le dixième de leur salaire annuel ; soit une proportion supérieure à celle estimée par les hommes (autour d'un dixième en moyenne).

De nombreuses autres difficultés que celles présentées ci-dessus ont été évoquées, mais elles ne sont pas significatives de l'une ou l'autre catégorie d'étudiants.



**Graph 2b** : avantages perçus de l'apprentissage collaboratif en ligne et conditions évoquées pour que celui-ci constitue un facteur de réussite.

## Les avantages perçus de la collaboration (graphe 2b)

Sur les 11 balises qui expriment les avantages perçus par les apprenants de la collaboration en ligne, cinq sont situées à proximité du centre de gravité des deux axes ; elles ne sont donc pas évoquées significativement plus par une catégorie d'apprenants plutôt que par les autres. Observons ici que, parmi les différentes catégories d'apprenants, les avantages perçus<sup>265</sup> font davantage consensus que les problèmes. Les 6 autres balises concernent respectivement, de manière spécifique, différentes catégories d'apprenants :

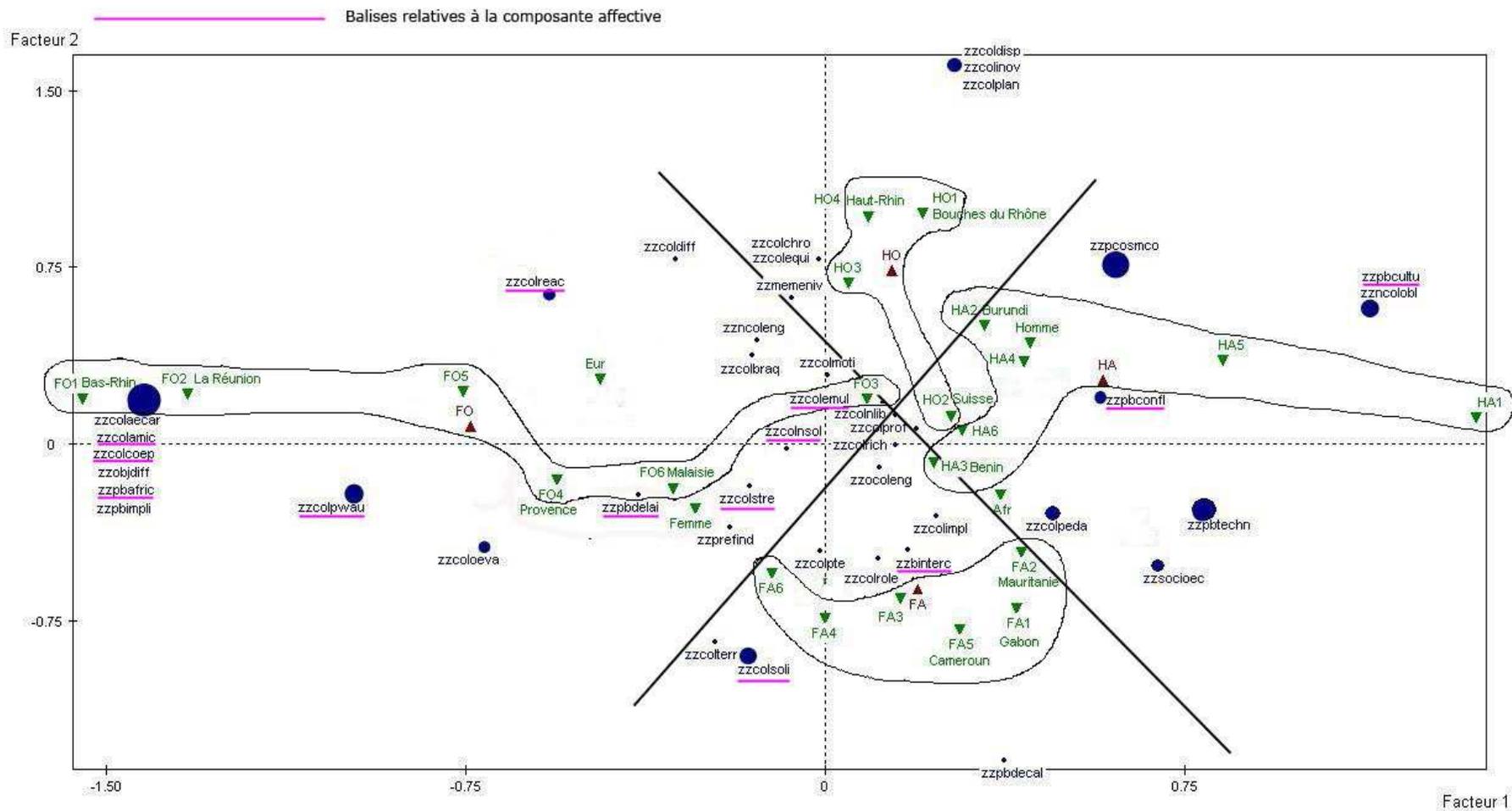
les femmes, et plus particulièrement les Africaines, mettent en avant les multiples avantages inhérents à la dimension solidaire de l'apprentissage en groupe<sup>266</sup> (zzcol soli), mais également, dans une moindre mesure, le fait que celui-ci les prépare aux activités qu'elles sont amenées à vivre au sein de leur activité professionnelle (zzcol terr), les africains (hommes et femmes) perçoivent, plus que leurs pairs occidentaux, que le travail de groupe constitue un dispositif pédagogique efficace (zzcol peda), Les hommes (africains et occidentaux) expriment, bien davantage que leurs homologues féminins, que les avantages issus de la collaboration sont supérieurs aux inconvénients inhérents à cette pratique (zzpcosmco<sup>267</sup>), Plus que les autres étudiants, les africaines perçoivent la collaboration en ligne comme un moyen permettant de bénéficier des aspects positifs de travaux réalisés en interculturalité (zzbinterc). Enfin, certaines femmes occidentales présentent la collaboration comme un moyen de se créer des relations amicales au sein de la formation (zzcolamic),

---

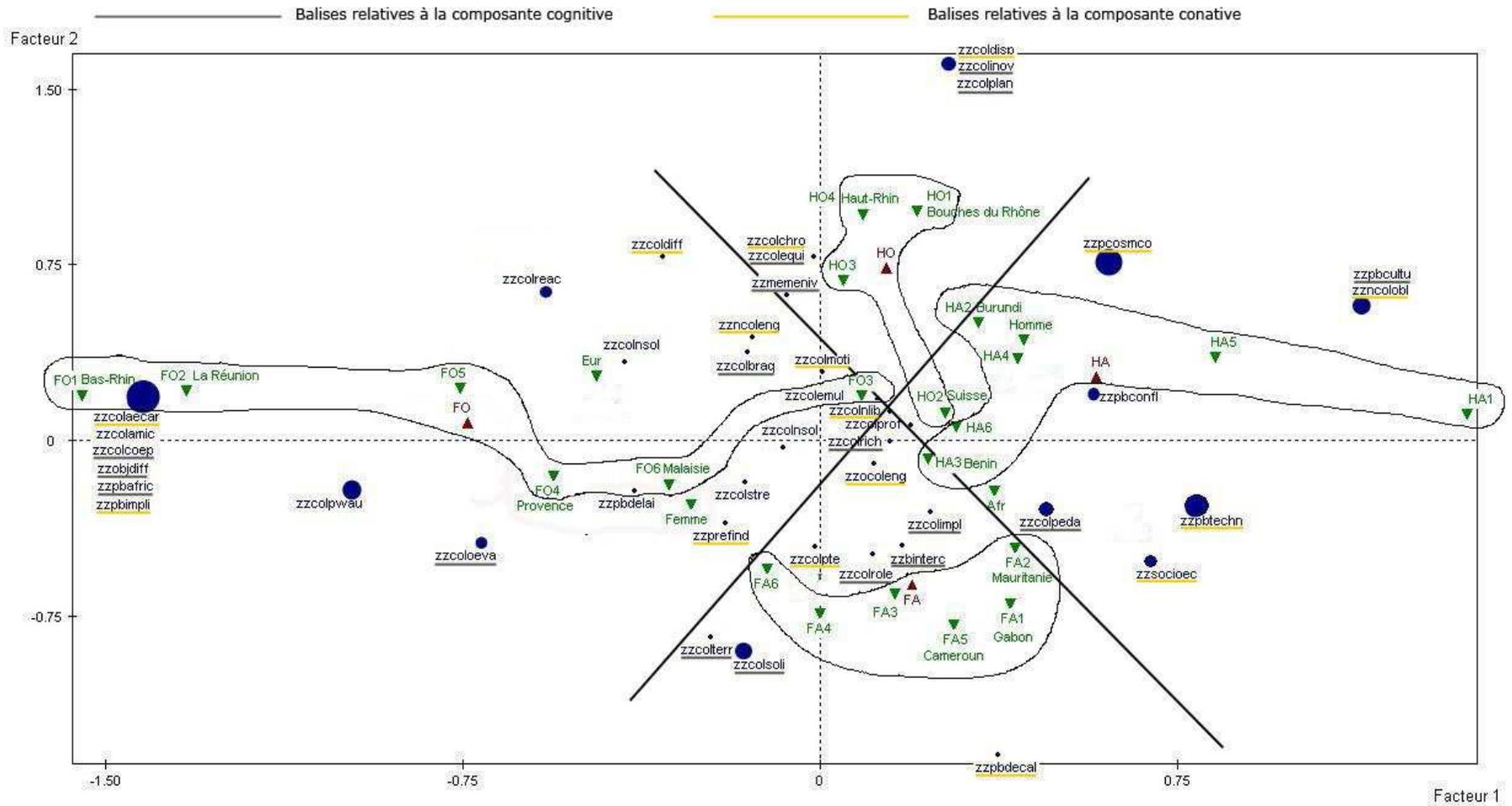
<sup>265</sup> zzcolmoti : la collaboration est une source de motivation ; zzcolemul : la collaboration est une source d'émulation, de stimulation, de dépassement de soi ; zzcolrich : la collaboration permet de s'enrichir de l'autre par l'échange et le partage

<sup>266</sup> Déjà évoqué plus haut

<sup>267</sup> Balise qui présente un fort écart à l'interdépendance



**Grphe 2c** : la composante affective



**Graphe 2d :** les composantes cognitive et conative

## Les composantes de l'apprenance

En cohérence avec les hypothèses de travail, une autre entrée pour lire le graphe 2 consiste à repérer les balises relatives aux différentes composantes qui permettent décrypter l'attitude des apprenants face à l'apprentissage collaboratif : la composante affective, la composante cognitive et la composante conative. Comme précisé en note de bas de page, les balises citées au point 6.3.2. sont précédées d'une lettre ou plusieurs lettres qui marquent les différentes composantes de l'apprenance auxquelles il est respectivement possible de les rattacher : A : balises relatives à la composante affective ; B : balises relatives à la composante cognitive ; C : balises relatives exclusivement à la composante conative ; certaines balises peuvent relever de plus d'une seule composante.

### **Balises relatives à la composante affective :**

Si on considère la bissectrice « Nord-ouest » du graphe 2c, on observe que sur les 13 balises relatives à la composante affective, 11 sont du côté des femmes et 2 seulement du côté des hommes. Les femmes ont donc évoqué, avec beaucoup plus d'insistance que les hommes, l'importance de la dimension affective au regard de leur expérience d'apprentissage collaboratif en ligne.

En cohérence avec ce qui a été mis en évidence dans les deux derniers points, on constate que les balises qui traduisent des émotions « négatives » sont plus nombreuses du côté des femmes occidentales que de celui des femmes africaines ; et inversement pour les émotions « positives » suscitée par la collaboration en ligne<sup>268</sup>.

Les deux balises traduisant des émotions côté hommes concernent les africains ; ce sont celles évoquées dans le point 6.4.4.5. et qui traduisent les problèmes interpersonnels rencontrés par les africains au sein de la formation.

### **Balises relatives à la composante cognitive :**

Les balises relatives à la composante cognitive sont plus disséminées sur l'ensemble du graphe par rapport aux balises relatives à la composante affective.

Cela dit, elles sont très majoritairement présentes le long du deuxième axe, des femmes africaines aux hommes occidentaux. Cette particularité pourrait leur prêter une relative indépendance par rapport au premier axe qui constitue celui des difficultés générées par l'apprentissage collaboratif, la façon dont il est vécu.

On peut également remarquer que les balises présentes du côté occidental (à gauche de la bissectrice nord-est), présentent une consonance majoritairement négative ou qui

---

<sup>268</sup> Sur les 10 balises qui traduisent des affects des apprenants du côté des femmes, la moitié traduisent des émotions qu'on peut qualifier de « positives », l'autre moitié de « négatives ».

mettent en avant les aspects contraignants à prendre en compte pour que la collaboration puisse, selon eux, constituer un facteur de réussite. Enfin, il est remarquable de constater que les balises qui évoquent positivement la composante cognitive de la formation sont toutes présentes du côté africain, et particulièrement dans le secteur des femmes. On peut dès lors estimer que ceux-ci perçoivent, beaucoup plus que les autres apprenants, que la formation est pertinente d'un point de vue cognitif.

### **Balises relatives à la composante conative :**

Examinons maintenant le cas particulier des balises zzocoleng et zzncoleng qui expriment respectivement, que le choix de s'engager dans une nouvelle formation à distance tiendra ou ne tiendra pas compte du fait qu'elle propose l'apprentissage collaboratif. Chaque étudiant s'est exprimé à ce propos et le graphe montre que ces balises, proches l'une comme l'autre du centre de gravité des deux axes, sont peu discriminantes. Dans le détail du choix selon le genre et le continent d'appartenance, on obtient les résultats suivants :

Effectif total	FA	HA	FO	HO
zzocoleng	5	3	3	2
zzncoleng	1	3	3	2
Effectif total	6	6	6	4

Excepté les étudiantes africaines pour qui la présence de modalités d'apprentissage collaboratif au sein d'une formation constitue un facteur d'engagement, les positions des autres catégories d'étudiants sont très partagées.

Ce dernier constat est au premier abord assez étonnant compte tenu des résultats présentés auparavant.

La lecture des entretiens apporte à ce sujet quelques éclaircissements, et notamment que le fait que les hommes occidentaux affirment avoir apprécié l'expérience de l'apprentissage collaboratif en ligne, mais persistent à préférer l'apprentissage individuel qui est plus conforme à des habitudes d'apprentissage qui leurs sont plus familières.

On peut également partir du principe que les dispositions favorables à l'action d'apprendre selon des modalités collaboratives en ligne dépendent de la nature positive ou négative des dimensions affectives et cognitives relevées par les apprenants, mais également des avis exprimés par eux et qui n'appartiennent pas à l'une de ces deux catégories : jugements personnels, aspects pratiques et matériels liés à cette modalité d'apprentissage, etc.

En classant donc l'ensemble des balises en fonction de l'approche négative ou positive que celles-ci expriment au regard de l'apprentissage collaboratif en ligne (graphe 2e), on obtient un résultat qui confirme assez nettement les résultats présentés plus haut : les balises « positives » sont concentrées autour de l'intersection des axes ainsi que du côté de celles qui symbolisent les femmes africaines.

En distinguant sur le graphe les étudiants pour qui le choix de s'engager dans une nouvelle formation à distance tiendra compte – ou non – du fait qu'elle propose l'apprentissage collaboratif, on observe sans surprise que :

- les trois femmes occidentales les plus excentrées (FO1, FO2 et FO5) sont celles pour qui la collaboration ne constitue pas un facteur d'engagement
- l'homme africain le plus excentré (HA1) également

Les autres apprenants présentant la même posture sont beaucoup plus rassemblés autour de l'axe, et les motifs qui les poussent à plus se désintéresser de la collaboration en ligne que les autres demeurent plus flous. La lecture des entretiens apporte à ce sujet quelques éclaircissements, à savoir, par exemple, que les hommes occidentaux affirment avoir apprécié l'expérience de l'apprentissage collaboratif en ligne, mais persistent à préférer l'apprentissage individuel qui est plus conforme à des habitudes d'apprentissage qui leurs sont familières.

En l'occurrence, tous les apprenants semblent se sentir capables de collaborer en ligne, plus ou moins efficacement en fonction de contraintes diverses, mais une multitude d'autres facteurs font que cette forme d'apprentissage ne constituerait pas forcément pour eux un facteur d'engagement en formation. Certes, les gens d'adoptent pas ce qu'ils pensent fortement ne pas pouvoir faire » (Bandura, 2003), mais ils n'adoptent pas non plus ce qui ne les satisfait pas d'un point de vue affectif ou cognitif ; pour s'en tenir à ces deux seules dimensions.



