

# Les perceptions des étudiantes libanaises en Master de l'ingénierie de l'apprentissage des langues (MIAL) à l'égard de leur première expérience de l'apprentissage en ligne

**Samar Zeitoun**

Université Libanaise-Faculté de Pédagogie  
szeitoun99@hotmail.com

**Mots-clés:** apprentissage en ligne, influences culturelles, contexte libanais, perceptions

## Résumé

La plupart des universités libanaises offrent un format présentiel traditionnel pour la conception de leurs cours; peu d'entre elles offrent des formats en ligne. Quelles préoccupations ont les étudiants libanais en prenant un cours en ligne? Cette étude examine les perceptions de 23 masterantes libanaises envers leurs premières expériences d'apprentissage en ligne, et explore des questions concernant les influences culturelles de l'environnement d'apprentissage en ligne. L'approche adoptée est une recherche mixte qui intègre des méthodes quantitatives: un questionnaire pour évaluer les perceptions vis-à-vis du cours et de l'environnement de l'apprentissage en ligne d'une manière générale; et d'autres qualitatives: un entretien focus groupe a permis d'explorer et de stimuler l'expression des différents points de vue par la discussion. La majorité des masterantes ont exprimé des attitudes positives envers l'apprentissage en ligne. Les résultats ont révélé plusieurs aspects des dimensions interculturelles du savoir liés au contexte libanais. Cette recherche présente des suggestions pour améliorer la conception de l'environnement d'apprentissage à distance pour les étudiants libanais.

## ملخص

توفر معظم الجامعات اللبنانية طرق تعليم تقليدية (وجها لوجه) عند تصميم المقررات؛ قليل منهم يقدم مقررات تعلم عن بعد أو من خلال شبكة الانترنت. وبالتالي يمكن السؤال عن المخاوف التي يواجهها الطلاب اللبنانيين خلال مقررات التعلم عبر شبكة الإنترنت. تناولت هذه الدراسة تصورات 23 طالبة لبنانية في شهادة الماجستير اللبنانية لجهة خبرات التعلم عبر الإنترنت، بالإضافة الى الاجابة عن اسئلة حول التأثيرات الثقافية لبينة التعلم عبر الإنترنت. المنهج المعتمد للبحث مختلط يجمع بين الأساليب الكمية من خلال استكمال استبانة للتعبير عن تصورات المشاركات بالنسبة لمقرر التعلم عبر الانترنت الذي اخترته وبينة التعلم عن بعد بشكل عام. وأعقب هذا مقارنة نوعية من خلال مجموعة التركيز التي تستكشف وتحفز وجهات النظر المختلفة من خلال المناقشة. أعربت معظم الطالبات عن اتجاهات إيجابية نحو التعلم عن بعد. وكشفت نتائج هذا البحث العديد من الجوانب للأبعاد البين ثقافية للمعرفة. كما و قدم البحث اقتراحات واضحة لتحسين تصميم بيئة التعلم عن بعد للطلاب اللبنانيين.

L'enseignement à distance devient rapidement une méthode importante d'assistance pédagogique pour divers contextes éducatifs. L'UNESCO (1987) définit l'apprentissage en ligne comme un « mode d'enseignement, dispensé par une institution, qui n'implique pas la présence physique du tuteur chargé de le donner à l'endroit où il est reçu, ou dans lequel le tuteur n'est présent qu'à certains moments ou pour des tâches spécifiques ». Pour sa part, l'AFNOR (2008) définit cet enseignement comme étant un mode de formation à distance « conçu pour permettre à des individus de se former sans se déplacer sur le lieu de la formation et sans la présence physique d'un formateur. La formation à distance [...] est incluse dans le concept plus général de formation ouverte et à distance. »

De nombreuses études ont comparé la performance des apprenants à distance par rapports à ceux en classes traditionnelles (Moore, 2007 ; Anderson & Haddad, 2005; Chou & Liu, 2005; Piccoli et al. 2001). Le grand consensus parmi ces études est qu'il ne semble y avoir aucune différence significative dans la réussite de l'apprenant entre ces deux modes. Dans le contexte libanais, une enquête a été faite sur les attitudes des enseignants et des administrateurs envers la valeur et la valeur de la mise en œuvre d'un programme d'enseignement à distance au Liban (Nasser et Abouchéid, 2000). La technique d'entrevue ouverte et l'échelle d'attitude principale ont été les principaux outils de collecte des données. La recherche a conclu que les directeurs d'école ont été négatifs à propos de la possibilité de l'enseignement à distance répondant aux besoins de formation des instituteurs. En outre, ils ont signalé la formation coûteuse et l'achat de technologies pour l'enseignement à distance comme inconcevable. D'autre part, les enseignants ont tenu une vision plus positive de l'éducation à distance. Pour les élèves, d'une manière générale, leurs attitudes ont été très positives envers l'apprentissage en ligne. Dans une recherche réalisée par ElSoufi (2011), les apprenants manifestaient un intérêt important quant à l'intégration des activités impliquant des TICE dans leurs apprentissages. Bien que les recherches existantes ont porté essentiellement sur les résultats des élèves ou sur des questions techniques, moins d'attention a été donné à propos de l'expérience des étudiants (Hara et Kling, 2000; Schrum et Ohler, 2005). Il y a encore moins d'études qui mettent l'accent sur les expériences des étudiants étrangers dans un environnement d'apprentissage en ligne.

De même, l'importance de l'influence culturelle sur le comportement humain a encouragé de nombreux chercheurs à intégrer le rôle de la culture dans les théories psychologiques d'apprentissage (Pepitone et Triandis, 1987; Triandis et Suh, 2002). Hofstede (1980, 1984) a identifié et étiqueté quatre dimensions de valeurs interculturelles: (a) distance par rapport au pouvoir : la mesure à laquelle le pouvoir, le prestige et la richesse sont inégalement

répartie dans une culture; (b) Indice évitement-incertitude: « La tolérance d'une société pour l'incertitude et l'ambiguïté »; (c) Individualisme contre collectivisme: « Le degré auquel les individus sont intégrés aux groupes »: les cultures individualistes soulignent les buts des individuels, tandis que les cultures collectivistes mettent l'accent sur les objectifs du groupe; et (d) Masculinité contre féminité : « La distribution des rôles émotionnels entre les genres ». Les traits masculins comprennent la résistance, l'affirmation de soi, et la compétitivité tandis que les traits féminins comprennent l'affection, la compassion, et l'émotivité.

Le Liban accuse pour l'instant un retard important dans l'utilisation des TICE dans le domaine éducatif (Malek, 2011). Il est vrai que les libanais sont bien équipés mais cet équipement est surtout utilisé pour clavarder, avoir accès aux réseaux sociaux, envoyer des courriers électroniques (Elsoufi, 2012). Les étudiants dans les pays en cours de développement, tel le Liban, sont plus à l'aise avec l'apprentissage magistral qu'à l'apprentissage en ligne parce que le concept de l'apprentissage en ligne est encore nouveau dans leurs pays (Abouchedid et Eud, 2004). Toutefois, ces dernières années, il y a un nombre croissant d'étudiants qui s'inscrivent à des cours en ligne. Ces apprenants en ont besoin pour faire face à de nombreuses couches de la nouveauté culturelle.

La nouveauté culturelle est un terme qui reflète le degré auquel les normes de la culture d'accueil diffèrent de celle de la culture de l'étudiant international (Mendenhall et Wiley, 1994 ; Jung, 2012). Les étudiants libanais qui s'inscrivent dans des cours en ligne sont confrontés à la question de la nouveauté culturelle dans l'environnement d'apprentissage en ligne.

Cette recherche a enquêté les perceptions des masterantes libanaises d'une nouvelle expérience d'apprentissage en ligne pour découvrir si ces étudiantes seraient à l'aise et apprendraient efficacement dans l'environnement en ligne.

Les principales questions de recherche pour l'étude sont les suivantes:

- Quelles sont les perceptions des masterantes libanaises (les attentes et les expériences) et leurs attitudes (goûts et dégoûts) vis-à-vis de leur première expérience d'apprentissage en ligne?
- Quelle comparaison font-elles entre deux modes d'enseignement/apprentissage en ligne et classe traditionnelle ? Comment les interactions en ligne expérimentées par les masterantes se comparent-elle à leur expérience en classe traditionnelle?

### **Descriptif du cours d'apprentissage en ligne**

Le cours a été offert à l'université pour la première fois en 2010. Il fait référence à l'utilisation de l'Environnement d'apprentissage virtuel (EAV)

dans le contexte de l'enseignement et l'apprentissage. L'objectif du cours est de développer sa capacité d'analyse, son esprit critique et dégager des possibilités d'action quant aux multiples dimensions de l'utilisation des technologies de l'information et de communication dans des situations d'apprentissage à distance. Il aide à se construire un cadre de référence quant aux technologies utilisées en formation à distance, leurs utilisations dans différentes situations et leurs limitations.

L'objectif terminal du cours est que les étudiants doivent choisir un sujet de leur intérêt sur l'une des plateformes. Ceci leur permet de se former à la maison, à leur rythme, sur un sujet utile professionnellement ou une passion inexplorée depuis toujours et créer un rapport sur les connaissances déjà acquises. En utilisant les éléments d'un modèle de conception pédagogique pour guider leur processus, les élèves devaient explorer les communautés d'apprentissage en ligne. Tous les élèves ont été informés au début des démarches à suivre ainsi que des résultats attendus. Les formations à suivre devraient s'étendre sur un mois au minimum, contenir différents types d'évaluation et des mini-cours pour synthétiser l'information importante sur les sujets abordés.

La recherche menée dans le cadre de ce travail est une recherche qui vise à se familiariser avec la formation à distance. Le but de cette recherche est de connaître les attitudes et les comportements des étudiants de Master 2 en ingénierie de l'apprentissage de langues qui ont été mis en contact directe avec des cours à distance pour mieux appréhender les différentes réalités de la formation en ligne.

## **Méthodologie**

### **Sujets**

La recherche a été menée auprès de 23 masternates en IAL ou TAL à l'université libanaise. 26 personnes ont commencé le Survey. 23 personnes l'ont complété. Parmi les 23 personnes, 26% appartiennent à la tranche d'âge [18-24], et 39% pour les deux autres tranches d'âge [25-35] et 35% pour ceux ayant plus que 35 ans. 55% sont célibataires et 45% mariées. La linguistique était le domaine dominant pour leurs spécialités avec un pourcentage de 59%. Le domaine pédagogique a occupé 18%. 91% travaillent dans les domaines suivants : Education, Nutrition, Entreprise, Formation. 77% des interrogées considèrent qu'elles sont des apprenants du type hybride, 14% des apprenants non traditionnels alors que 9% se sentent des apprenants traditionnels.

### **Approche mixte**

Lessard-Hebert et al. (1990), s'inspirant entre autres de De Bruyne et al., expliquent que l'étude de cas est un mode d'investigation particulièrement ouvert aux caractéristiques du monde réel. Stake (1994) précise qu'un cas est

un système intégré; ses composantes n'ont pas à bien fonctionner; elles sont comme on les trouve dans la réalité. L'approche de recherche adoptée est l'approche mixte; la recherche qualitative permet de décrire des phénomènes sociaux complexes, et de donner des résultats spécifiques sur le contexte étudié. Le type quantitatif permet de faire des descriptions généralisables et des relations causales. La méthodologie mixte de recherche facilite la triangulation des résultats de recherche (Johnson et Onwuegbuzie, 2004). Cette triangulation permet de donner deux aspects complémentaires de la même question.

### **Déroulement et instrumentation**

Chaque participante à l'étude a choisi un cours selon ses préférences personnelles. Une fois qu'elles ont chacune terminé son cours qui a duré un mois, elles ont rempli le questionnaire à la fin du semestre. Ce questionnaire était suivi d'un focus groupe après une période de 2 semaines. L'interview a duré à peu près 60 minutes.

### **Questionnaire de perception**

Durant la dernière semaine du semestre, les masterantes ont complété un questionnaire de 21 items pour exprimer leurs perceptions vis-à-vis du cours qu'elles ont choisi et sur l'environnement de l'apprentissage en ligne d'une manière générale. Le questionnaire renferme 21 items dont 18 fermés et visant l'exploration des perceptions, motifs et réactions des étudiants quant à leur suivi d'une formation à distance (*Le questionnaire était fait sur Q QUALTRICS* [https://qtrial.qualtrics.com/SE/?SID=SV\\_5itnDRq36gMMYFL](https://qtrial.qualtrics.com/SE/?SID=SV_5itnDRq36gMMYFL)). Une échelle Likert de 5 choix a permis de nuancer le degré d'accord, de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Le coefficient de fidélité des 21 items du test KR était de 0.89. Les questions ouvertes posées visaient les perceptions sur l'apprentissage en ligne du point de vue formats des cours, communication, modes d'évaluation, ce que les masterantes ont aimé et pas aimé.

### **Entretien focus groupe**

Après l'administration, le dépouillement et le codage des questionnaires de perception, le chercheur a identifié des récurrences (patterns) à partir des données. Un entretien focus groupe a été réalisé avec 12 masterantes. L'entretien focus groupe utilisé dans le cadre de cette recherche se repose sur l'utilisation d'un questionnaire semi-structuré et administré par un enquêteur – étudiant. Cet entretien semi-structuré comportait deux axes regroupant au total 9 questions ouvertes. La dynamique du groupe a permis d'explorer et de stimuler les différents points de vue par la discussion. Chaque participante a défendu ses priorités, ses préférences, ses valeurs (aspects socioculturels,

normes de groupe) et son vécu. La discussion a permis de préciser et de clarifier les pensées. Elle a exploré aussi bien les «comment?» et les «pourquoi?»

Cette technique avait pour objectif d'évaluer des besoins, des attentes, des satisfactions ou de mieux comprendre les opinions, les motivations ou les comportements des étudiantes. Elle a servi aussi à tester ou à faire émerger de nouvelles idées inattendues pour le chercheur.

### **Analyse des données**

Les données quantitatives du questionnaire ont permis de quantifier et de comparer l'information en calculant les pourcentages, les moyennes et l'écart.

Les données qualitatives ont été codées. Le contenu du verbatim est découpé en plusieurs unités décelées à chaque transition thématique observée lors de la lecture, et cela dans la perspective de chaque participante. Les unités de signification dégagées ont permis de remonter du vécu (expérience) vers le concept (structure typique du phénomène étudié).

### **Considérations éthiques**

Bien que l'enseignement à distance n'est pas un sujet sensible pour les participantes si leurs identités ont été révélées, il n'y avait pas besoin de révéler leurs identités pour le but de cet article car les résultats de la recherche ne seraient pas influencés par les noms des participantes. Ce choix a été fait non seulement pour la crédibilité des résultats, mais aussi en raison de «l'éthique relationnelle», qui «reconnaît et valorise le respect mutuel, la dignité et la connectivité entre le chercheur et les participants ainsi que avec les communautés dans lesquelles ils vivent et travaillent» (Ellis, 2007, p.4). Cela représente ma responsabilité éthique envers les personnes dans cette étude comme je crois que ce fut la meilleure façon de «ne pas nuire». Les participants pouvaient décider de ne pas répondre à certaines questions qui leurs mettent mal à l'aise ou se retirer de l'étude en tout temps.

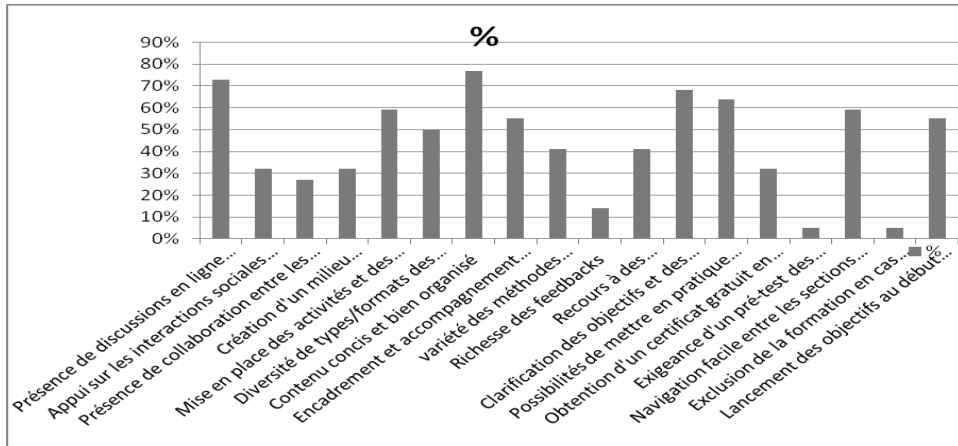
### **Résultats du questionnaire**

**Choix de la formation:** 59% des interrogées ont choisi de suivre une formation à distance pour améliorer une compétence or 55% juste pour le fait de tester comment se déroule une formation à distance et 18% pour apprendre une nouvelle compétence.

Les pourcentages des critères qui ont joué un rôle dans le choix de la formation sont: 69% pour le degré de relation entre le thème de la formation et le domaine de profession, 46% pour la date et la durée de la formation, 38% par curiosité, 38% pour la réputation de la compagnie ou instructeur responsable de la formation et 31% pour la langue utilisée dans la formation à distance.

**Participation** 62% des interrogées ont participé dans les forums de discussion des formations à distance, 23% dans les chats entre participants, 23% aux projets d'équipe alors que 31% n'ont jamais participé à aucun type de discussion. Toutes les interrogées étaient conscientes de leurs stratégies d'apprentissage dans un cours à distance (100%). Pour le procédé d'apprentissage, 85% ont procédé par prise de note, 38% en rédigeant des résumés, 23% en faisant une simple écoute passive et 8% ont utilisé d'autres procédés.

Concernant **la structuration des modules en ligne**, parmi les formations suivies, on distingue les plus importants dans la figure suivante (figure 1).



**Parcours d'apprentissage et évaluation:** Pour 69% la progression dans le parcours d'apprentissage était libre or elle était exigeante pour 31% des interrogées. Concernant le rôle de l'instructeur, en premier lieu il a le rôle de planificateur du déroulement du cours (68%), puis animateur et contrôleur (50%) ensuite concepteur (36%) et enfin il décèle le niveau des apprenants (9%). Les types d'évaluation dans les formations à distance suivies ont varié entre 68% pour l'évaluation sommative, 69% pour les évaluations formatives et 18% pour le pré-test. Selon 64% des interrogées les évaluations à distance servent à permettre le passage à une étape ultérieure, et à évaluer l'assimilation du savoir alors que seulement pour 9% ces évaluations servent vraiment à déceler le niveau des apprenants.

Les attentes des masterantes étaient très variées. Quelques unes avaient peur d'entamer cette expérience complètement nouvelle puisqu'elles ne sont pas habituées à ce type de cours. D'autres considéraient ce cours comme un défi, ou comme une solution à des problèmes dans les cours présentiels normalement offerts à la faculté tel que le temps (toutes les masterantes travaillaient à plein temps).

Le tableau suivant (tableau 1) résume ce que les masterantes ont aimé et n'ont pas aimé à propos du cours.

<b>Ce qu'elles ont aimé</b>	<b>Ce qu'elles n'ont pas aimé</b>
<p><b>Accessibilité</b> Les élèves pouvaient faire toutes les taches de leurs maisons. Elles n'avaient pas les préoccupations d'arriver à temps et du taux d'absentéisme, une des exigences importantes des cours présentiels.</p>	<p><b>Interaction</b> Les interactions entre élèves et élèves profs étaient insuffisantes. Il n'ya avait pas toujours un feedback sur leur travail.</p>
<p><b>Flexibilité</b> Les élèves ont préféré avoir le temps nécessaire pour compléter les taches (une semaine). Ceci a réduit la tension du travail surtout que chacune a choisi le temps qui lui permet de compléter les tâches à son aise. Les élèves appréciaient le fait qu'elles pouvaient revoir la présentation vidéo et même la transcription des diapos plusieurs fois. Pour quelques cours il ya avait la possibilité de sauve garder les dossiers.</p> <p><b>Auto apprentissage (self regulated)</b> Elles ont aimé travailler sur des projets individuels différents Elles ont aimé l'approche comme étant au centre de l'apprentissage Elles ont aimé le fait qu'ils apprennent toutes seules et par réflexion Elles devaient elles mêmes chercher les réponses aux activités, échanger les expériences avec d'autres personnes de cultures différentes</p>	

Le tableau suivant (tableau 2) résume les perceptions des masterantes libanaises vis-à-vis du cours en ligne.

<b>Au début</b>	<b>A la fin</b>
Parait intéressant Craint inconnu.	Doit faire un choix plu judicieux de la plateforme J'ai passé beaucoup de temps sur ce parcours.



Excite car c'est une expérience nouvelle	Ce cours était trop exigeant. Pas d'interactions instantanées. Sentiment d'être isolée et seule pour savoir ce qui est exigé.
Informel, utilisé pour compléter les cours traditionnels J'ai eu peur de	Absence de certification validée ou de reconnaissance de ces cours de la part des universités les a fait perdre la motivation. C'est apprécié seulement dans le cas ou veut apprendre quelque chose en situation informelle et comme support pour les cours présentiels
Je pense que ca doit être facile	J'ai dû faire de mon mieux sur les projets et fournir une rétroaction à leurs pairs. Les taches ont pris beaucoup de temps. Les concepts appris référant à des personnes experts dans le domaine. Les exemples de concrétisations et les stratégies à adapter sont les résultats d'une analyse et description des expériences personnelles vécues, ce qui leur confie un fort degré de son bienfaisance et efficacité. elles ont eu l'impression qu'elles n'ont pas fait beaucoup d'accomplissement de sorte qu'elles ne pouvaient pas vérifier leur apprentissage.
Nécessite une bonne connaissance technologique. Très high-tech	Les fad ont pris beaucoup de temps car certaines taches nécessitaient des recherches La plateforme n'était pas très facile pour naviguer dedans ce qui a pris du temps Il n'y avait pas de feedback des autres participants même si quelqu'un a demandé de l'aide.

Le tableau suivant (tableau 3) explique les comment les masterantes ont perçu les interactions dans les cours en ligne par rapport à celles dans les cours de FAD :

Tableau 3

**Interactions des élèves dans les cours en ligne en comparaison avec celles dans une situation de face à face.**

<b>Enligne</b>	<b>Face à face</b>
<p><b>Avantages</b> pas de barrières linguistiques car il n'y a pas de tâches orales à présenter. Dans les vidéos, on peut visionner plusieurs fois ou lire la transcription pour comprendre de quoi s'agit-il</p>	<p><b>Avantages</b> Interactions immédiates On peut voir le langage du corps L'ambiance de classe est différente Cours certifiés, diplôme Peut défendre son point de vue d'une façon plus claire. On peut savoir immédiatement le feedback des autres et du tuteur. Pas d'isolement pas des relations sociales On peut facilement percevoir la réaction des autres.</p>
<p><b>Inconvénients</b> Pas accès aux contributions des participants dans une même formation Les feedback n'étaient pas très utiles On a eu le sentiment d'être isolé, de travailler seul, Le fait qu'on ne connaît pas les autres participants de la formation ne nous rassure pas sur l'ambiance</p>	<p><b>Inconvénients</b> Non flexible</p>

## **Dimensions interculturelles du savoir**

### **Déroulement et instrumentation**

**La dimension de distance par rapport au pouvoir :** selon Hofstede, « la distance par rapport au pouvoir consiste en l'acceptation et l'attente, par les membres des organisations et des institutions ayant le moins de pouvoir, de ce que le pouvoir soit distribué de manière inégale ». Cette dimension ne mesure pas le niveau de distribution du pouvoir dans une culture donnée, mais analyse plutôt le ressenti des gens. Elle se manifeste par plusieurs indices :

**L'indice de puissance** (Hofstede, 1980 et 1984) est manifesté par le **support**, étant donné l'égalité de répartition du pouvoir dans l'environnement d'apprentissage entre enseignants et élèves. Le concepteur de parcours devrait tenter d'augmenter la confiance de l'étudiant en soi et la motivation pendant

le cours, peut-être par des échafaudages des compétences requises. Une masterante a déclaré: *Dans l'environnement en ligne, le soutien fourni aux étudiants doit être fort parce que je suis habituée à une classe traditionnelle depuis la maternelle (M.9)*. Une autre a exprimé *Je me suis dotée d'un cahier pour la prise des notes et pour marquer les points essentiels. J'avais recours à la transcription interactive des vidéos pour accrocher mon attention (M.2)*. Dès le début, les instructeurs pourraient fournir une description claire des rôles de l'enseignant et des étudiants, soulignant que l'autorité assumée par l'instructeur est minimale. *La progression entre les composantes du module n'est pas exigeante, on peut naviguer à notre gré sans se limiter à l'ordre prévu par l'instructeur (M.1)*.

Mais les masterantes signalaient encore des points faibles pour cette égalité de pouvoir. *L'apprenant peut passer diagonalement sur l'idée sans même y tenir compte. On peut faire une simple comparaison avec une classe traditionnelle ou les élèves négligent les devoirs par un professeur qui ne les surveillent jamais. Alors ils finissent par ne plus le faire... C'est pareil dans le monde virtuel (M.4)*. Lepper (1999) argumente que les orientaux sont moins motivés quand donnés un choix personnel, alors quand donnés des options par des autorités il ya une plus grande motivation intrinsèque ainsi qu'une haute performance.

Cette dimension est aussi manifestée **par un autre indice l'Autorégulation de l'apprentissage**. L'environnement en ligne devrait avoir un format « *auto-paced* » forte raison de l'apprentissage dirigé et centré sur l'apprenant. Toutes les participantes ont fortement appuyé *l'approche centrée sur l'apprenant* dans l'environnement en ligne. *Ils ont veillé à favoriser une régulation du dispositif en tenant compte des attentes des apprenants. En plus, ils ont programmé des sessions de regroupement synchrones pour soulever les différents problèmes et essayer ainsi de les résoudre (M. 5)*. De ce point, les masterantes devraient être responsables de leur propre apprentissage. Plusieurs étudiantes ont exprimé que, dans l'environnement de la classe traditionnelle, elles restaient parfois *tranquilles ou hochaient la tête quand d'accord avec quelque chose, même prétendant d'avoir compris (M.7)*.

### **Indice Individualisme contre collectivisme**

*Le degré auquel les individus sont intégrés aux groupes.* Cette dimension n'a aucune connotation politique et fait plus référence au groupe qu'à l'individu. Les cultures individualistes donnent de l'importance à la réalisation des objectifs personnels. Dans les sociétés collectivistes, les objectifs du groupe et son bien-être ont plus de valeur que ceux de l'individu.

**L'indice: format de groupe**, le concepteur du parcours devrait envisager diviser les étudiants en de petits groupes dans le but de fournir une rétroaction aux autres dans des projets individuels. La valeur individualisme - collectivisme de Hofstede (1980, 1984) a été fortement communiquée par les masterantes lors du focus groupe.

Les masterantes dans cette étude ont préféré travailler dans un petit groupe (de préférence trois personnes) pour fournir ou recevoir une rétroaction, mais ont préféré de travailler individuellement sur leurs propres projets (plutôt que de travailler sur un projet de groupe). Selon Choi et Nisbett (2000), les orientaux ont une réflexion plus globale qui présente des avantages tels le maintien de l'ordre interpersonnel et l'harmonie du groupe.

La plupart des étudiantes ont soutenu l'idée de fournir une « rétroaction aux membres de leur groupe ». Ainsi, elles ont estimé qu'elles ont été «forcées» de lire le cours afin qu'elles puissent fournir des rétroactions constructives. Elles ont estimé que *puisque c'est un cours en ligne, la plupart des commentaires fournis ou reçus étaient très professionnels et directs (M.2)*. Cependant, elles ont suggéré que *les instructeurs devraient indiquer les critères pour les évaluations par les pairs parce que certains membres du groupe seulement ont fourni une rétroaction superficielle (M.3)*.

Aussi, selon les masterantes *ces FAD répondent aux attentes des nouvelles théories d'apprentissage comme le socioconstructivisme qui met l'accent sur l'importance des interactions sociales dans la construction du savoir car on apprend d'une façon collaborative d'où l'intérêt d'organiser des environnements d'apprentissage collectif (forum, projet par équipe, etc.) (M.1)*. Une autre masterante a précisé *c'est à travers l'interaction avec les autres participants aux cours qu'on peut construire des nouveaux outils cognitifs et se placer au cœur de l'apprentissage (M.2)*.

### **Indice évitement-incertitude**

« La tolérance d'une société pour l'incertitude et l'ambiguïté ». Cette dimension mesure la façon dont une société gère les situations inconnues, les événements inattendus et l'anxiété face au changement. Cette dimension se manifeste par l'indice : **questions en relation avec la langue et la culture**. Le concepteur du parcours « FAD » devrait fournir *plusieurs opportunités pour lire et écrire pour les étudiants internationaux, et les encourage aussi à interagir avec leurs instructeurs et à faire des commentaires quand possible (M.5)*. Les masterantes ont estimé qu'il était *plus facile de mieux communiquer avec les membres du groupe en ligne car les formations ne nécessitaient pas une communication orale qui peut être considérée comme un obstacle surtout quand les cours ne sont pas conçus avec la langue maternelle (M.7)*.

Une autre masterante a exprimé, *je pensais qu'un cours en ligne serait évidemment plus facile pour moi parce que ma compétence de parler en anglais n'est pas bonne et je n'ai pas besoin de «parler» dans l'environnement en ligne. J'ai eu beaucoup plus de confiance car je ne devais pas faire des présentations orales (M.2)*. Une autre étudiante a également exprimé *«J'ai aimé le forum discussion en ligne parce que j'avais le temps de penser d'abord et ensuite répondre, contrairement à la discussion en classe où je dois réagir et participer instantanément (M.10)*. Ceci est en accord avec Suh et al. (1998) qui ont constaté que les émotions sont de forts prédicateurs de la satisfaction de la vie dans les cultures individualistes. Cependant, beaucoup parmi les masterantes ont déclaré qu'elles se sentaient isolées, parfois et aimeraient avoir des interactions en face-à-face avec leurs pairs pour améliorer et pratiquer la langue étrangère (Tarin, s.d.).

Les masternates ont apprécié *« l'échange culturel car les participants dans les FAD étaient de plusieurs nationalités ce qui facilite l'échange culturel (M.1) »*. Selon Heine et al., (1999), les gens dans les cultures individualistes ont l'estime de soi plus positif et sont plus optimistes (Lee et Seligman, 1997) que les personnes dans les cultures collectivistes, et ces facteurs sont associés à un fort bien-être subjectif. Triandis (2000) a proposé un large éventail de facteurs qui pourraient contribuer à des différences culturelles dans le bien-être subjectif. Les plus importants sont une bonne adéquation entre la personnalité et la culture, l'ouverture à de nouvelles expériences, l'extraversion, la maîtrise de l'environnement, la croissance personnelle, but dans la vie, et l'acceptation de soi.

Les masterantes ont apprécié l'évaluation du travail de leurs collègues pour apprendre à appliquer ce qu'elles ont appris des conférences et des forums de discussion. *« C'est destiné d'être une activité d'apprentissage qui complète la partie magistrale du cours (M.4) »*. *« Cette activité nous a appris de garder nos intentions à l'esprit tout en évaluant le travail de nos pairs (M.7) »*. Une autre a ajouté : *« Fournir une rétroaction constructive, nécessite d'exercer une civilité et montrer du respect pour nos collègues étudiants (M.2) »*. *« Bien que tous les travaux doivent être soumis en anglais, on a gardé en tête que l'anglais n'est pas nécessairement la langue maternelle de chacun (M.6) »*.

### **Dimension Masculinité contre féminité**

*« La distribution des rôles émotionnels entre les genres »*. Cette dimension mesure le niveau d'importance qu'une culture accorde aux valeurs masculines stéréotypes telles que l'assurance, l'ambition, le pouvoir et le matérialisme, ainsi qu'aux valeurs féminines stéréotypes telles que l'accent mis sur les relations humaines.

La dimension de **masculinité-féminité** de Hofstede (1980, 1984) est évidente dans leurs réponses. Quelques masterantes ont exprimé la **confiance et l'affirmation de soi** dans un environnement d'apprentissage « *où la capacité de réfléchir avant de poster ses pensées offre aux étudiants une plus grande puissance et la confiance dans leur communication (M.6)* ». Une autre masterante a dit, "*Lorsque nous discutons avec un sujet dans une classe traditionnelle, je laissais les autres exprimaient leurs opinions en premier parce que je n'ai pas une bonne commande de la langue étrangère. Mais dans l'environnement en ligne, tout le monde est égale (M.12)*». Une autre a mentionné « *en travaillant individuellement en ligne, je me tiendrais à ma propre idée (M.9)* ». L'environnement d'apprentissage virtuel offre la capacité de réfléchir avant de poster ses pensées ce qui donne aux étudiants une plus grande puissance et de la confiance dans leur communication.

Cette dimension se manifeste encore par d'autres indices: **La Dédramatisation de l'erreur.**

« *Quelle que soit la note eue dans les évaluations, l'apprenant peut continuer son parcours. Outre, il a le choix de reprendre la même évaluation trois fois afin d'améliorer sa note (M.5)*».

Les masterantes considéraient que ces stratégies évaluatives obéissent au concept de la « **dédramatisation de l'erreur** » qui sécurise l'apprenant et le permet d'affronter les contraintes psychoaffectives liées au passage des examens.

Cette dimension se manifeste encore par **l'Interactivité homme machine**. Afin de satisfaire les besoins d'ordre didactiques, le cours tend à perfectionner le maximum les interfaces à enseigner. « *Le système de notifications joue le rôle de l'enseignant et valorise toute participation de l'apprenant par des « badges » catégorisées selon le type et l'importance de l'acte fait (M.10)*».

Les masterantes ajoutaient que la poursuite et l'accompagnement ne sont pas limitées à la consultation de la plateforme mais « *synchronisées avec nos emails où nous recevons tout au long de la durée de la formation des courriels qui nous informe des nouveaux renseignements et actualités importantes pour la finalisation réussie du cours (M.3)* ».

### **L'Autonomie**

Les masterantes étaient conscientes que dans une FAD, « *l'apprenant doit être sérieux et doit avoir un certain niveau de responsabilité et d'engagement car, à distance on travaille en autonomie (M.6)* ». Pour une autre « *Cette autonomie est une compétence non innée chez les apprenants, c'est-à-dire, travailler en autonomie est un mode qui ne convient pas à tout le monde ou même plusieurs apprenants ne savent pas comment se débrouiller correctement à distance pour atteindre les objectifs d'apprentissage (M.9)*».

Pour quelques unes l'autonomie est accentuée car « *l'instructeur responsable de la FAD n'est pas capable de voir et surveiller les apprenants tout le temps (M.4)* ».

### **L'Interaction entre les étudiants**

La participation des apprenants est timide. La place des interactions entre les apprenants et l'instructeur, de même entre les apprenants est presque absente. Malgré les suggestions du « tuteur » d'intervenir sur le forum ou de discuter un point de vu précis, « *les empreintes des apprenants restent indiscernables. Peut-être cela revient à ce que l'évaluation d'un apprenant active est identique et égalitaire un autre passif (M.3)* ». Selon Cialdini et al. (1999), les membres culturels collectivistes sont fortement influencés par les comportements et les pensées des autres alors que les gens de cultures individualistes, ont été plus influencés par les arguments d'engagement et de consistance.

### **L'Auto régulation et la désaffectation du savoir**

Le tutorat est complètement absent dans ce cours. L'intervention de l'instructeur se limitait au : « *Choix des ressources pédagogiques, Création des supports (séquences vidéo), création des tests (M.4)* ». L'absence d'accompagnement et de l'encadrement par un tuteur en présentiel peut être la cause du découragement des apprenants et par suite l'abandon du cours. Cet indice du parcours d'apprentissage défini comme connaissance affective est négligé dans un cours à distance. Nous sommes face à une désaffectation du savoir qui laisse l'apprenant se sentir démuné et isolé. « *L'apprenant a besoin d'un tuteur qui lui redonne la main pour tirer le maximum du profit (M.4)* ».

Ce défaut influe négativement sur le cheminement du parcours d'apprentissage car pas tous les apprenants « *ne sont capables de bien évaluer leur propre niveau de compétences et connaissances (M.1)* ». Une sous-estimation de soi risque de juger le cours comme ennuyeux. Alors qu'une surestimation de leur potentiel entraîne un blocage vis d'une difficulté imprévue du savoir transmis. Dans la même perspective, « *l'hétérogénéité des apprenants n'est pas prise en considération probablement à cause des nombres multiples des inscrits (M. 4)* ».

### **Conclusion**

Cette étude a examiné les perceptions de 23 masterantes libanaises envers leurs premières expériences d'apprentissage en ligne, et a exploré des questions concernant les influences culturelles de l'environnement d'apprentissage en ligne. L'approche adoptée est une recherche mixte qui intègre des méthodes quantitatives par le complet d'un questionnaire pour exprimer leurs perceptions vis-à-vis du cours qu'elles ont choisi et sur

l'environnement de l'apprentissage en ligne d'une manière générale ; ceci a été suivi d'un entretien focus groupe qualitative qui a permis d'explorer et de stimuler les différents points de vue par la discussion. Cette étude a révélé que les masterantes libanaises ont été exposées à plusieurs défis dans leurs formations à distance à cause des différences de valeurs entre les cultures (cross-culturels), barrières linguistiques, et leurs préférences des modalités d'apprentissage. Selon elles, les cours à distance doivent prendre en considération les obstacles que les élèves internationaux confrontent de plusieurs façons tels que :

- Tenter d'augmenter la confiance en soi et la motivation des élèves au début du cours à travers les échafaudages progressifs des compétences nécessaires.
- Fournir l'occasion de travailler en petits groupes pour pratiquer de donner et de recevoir des rétroactions (feedbacks).
- Le maintien d'une conception d'un environnement d'apprentissage autogéré tel que chaque apprenant travaille à sa guise.
- Fournir de multiples possibilités de lecture et d'écriture.
- Encourager les interactions ou des réunions face-à-face avec les membres du groupe et les tuteurs si possible.

Les défis de la conception d'environnements d'apprentissage en ligne efficaces continueront pour toutes les nationalités, surtout pour les pays en cours de développement. Comme nous nous dirigeons vers une économie mondiale, la nécessité de fournir des environnements d'apprentissage à distance efficaces à travers les cultures devient de plus en plus importante.

### **Pistes de recherche futures**

En résumé, la responsabilité de promouvoir des cours en ligne de qualité ne réside pas uniquement sur un groupe particulier de personnes. Pour améliorer l'expérience des étudiants libanais dans l'apprentissage en ligne, les commentaires des étudiants et des enseignants est nécessaire. Il ne suffit pas de placer le fardeau sur seulement sur les promoteurs. En même temps, pour créer des cours en ligne de haute qualité, les enseignants doivent apprendre à partir des promoteurs et des autres. Ainsi une recherche sur la bonne coopération qui pourrait stimuler l'échange d'expertise et de connaissances est recommandée. Ceci est dans le but de connaître mieux les exigences des étudiants libanais pour l'apprentissage à distance, ce qui leur permettra de mieux se préparer et d'avoir **une** meilleure expérience.



## Bibliographie

- Abou Chedid, K. et Nasser, R. (2000). Attitudes and Concerns towards Distance Education: The Case of Lebanon. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3 (4), document accessible à l'adresse suivante : <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter34/nasser34.html>.
- Abou Chedid, K. et Eid, G. (2004). E-learning challenges in the Arab world: revelations from a case study profile. *Quality Assurance in Education*, 12 (1), 15-27.
- AFNOR (Association Française de Normalisation). *Formation à Distance* [en Ligne], Disponible sur : <http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/distance4.htm>.
- Anderson, D. M., et Haddad, C. J. (2005). Gender, voice, and learning in online course environments. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 9 (1), 3-14.
- Black, J. S., et Mendenhall, M. (1991). The U-Curve Adjustment Hypothesis Revisited: A Review and Theoretical Framework. *Journal of International Business Studies* 22, (2), 225-247.
- Chang, F. C. (2002). Intelligent Assessment of Distance Learning. *Information Sciences*, 140, 105-125.
- Chou, S-W. et Liu, C-H. (2005). Learning effectiveness in a Web-based virtual learning environment: a learner control perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 65-76.
- Forest et al. (2005). Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 659-686. Disponible en ligne : <http://Id.erudit.org/iderudit/013914ar>.
- Hara, N., et Kling, R. (2000). Students' distress with a web-based distance education course: an ethnographic study of participants' experiences. *Information, Communication and Society*, 3 (4), 557-579.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values* (2<sup>nd</sup> ed.). Beverly Hills CA: SAGE Publications Elsevier Science Ltd. Great Britain
- Elsoufi, A. (2012). *Usages et effets des TIC dans l'enseignement- apprentissage du français langue seconde : un exemple au Liban* (Thèse de doctorat, Université de Strasbourg). Disponible en ligne sur : [http://scd-theses.u-strasbg.fr/2211/01/EL\\_SOUFI\\_Aida\\_2011.pdf](http://scd-theses.u-strasbg.fr/2211/01/EL_SOUFI_Aida_2011.pdf)
- Johnson, R. B., et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jung, I. (2012). Asian learners' perception of quality in distance education and gender differences. *The international review of research in open and distributed learning*, 13(2). Available online on: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1159/2178>
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G., et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Éditions agence d'Arc.

- Malek, R. (2011). *Les dispositifs électroniques pédagogiques conçus pour l'encadrement en ligne des cours présentiels universitaires : le cas du Liban*. (Thèse de doctorat, Université de Rouen). Disponible en ligne: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00554968>
- Moore, M.G. (2007). The Theory of Transactional Distance. In M.G.Moore (Ed.) (2007), *The Handbook of Distance Education (2<sup>nd</sup> ed)*. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 89–108.
- Piccoli, G., Ahmad, R., et Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic it skills training. *MIS Quarterly*, 25 (4), 401-426.
- Schrum, L. et Ohler, J. (2005). Distance Education at UAS: A Case Study. *The Journal of Distance Education / Revue de l'éducation Distance*, 20 (1), 60-83. Athabasca University Press.
- Tarin, R. (s.d.). Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Disponible en ligne sur : <http://www.meirieu.com/FORUM/rtarin.pdf>
- Triandis, H.C. et Suh, C.M. (2000). Cultural influences on personality. *Annual Review psychology*, 53,133–60. Available online : <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1230873.files/CulturalInfluences.pdf>
- UNESCO (1987). *Glossaire des termes de technologie éducative*. Paris : Unesco.