

### RÉSUMÉ ET INTRODUCTION

On ne saurait aborder la formation à distance en Asie sans tout d'abord définir ce qu'est la culture afin de mieux cerner son impact sur l'apprentissage. Les principaux modèles de classification culturels nous permettent de mieux comprendre les outils et le contexte de nombreuses études élaborées à partir de ces différents modèles culturels.

Il existe plusieurs liens entre la culture dans son sens large et l'apprentissage et, plus particulièrement, en Asie. En général les Asiatiques ont une vision très différente de celle des occidentaux. De plus, il existe plusieurs variations de ces visions malgré une relative homogénéité résultant d'une pensée confucéenne commune.

L'enseignement à distance possède sensiblement les mêmes problématiques que l'enseignement dit traditionnel. La pensée orientale ainsi que l'apprentissage se distinguent, sous plusieurs aspects, de la pensée occidentale.

La formation à distance proprement dite en Asie existe bien souvent pour des raisons souvent difficiles à imaginer pour un occidental tout comme l'enseignement aux femmes dans certains pays musulmans.

Force est de constater l'importance grandissante de la formation à distance en Asie et plus particulièrement le côté primordial de celle-ci pour certains groupes qui autrement n'auraient pas accès à l'éducation.

*Mots-clés : Asie, modèles de classification culturelle, pensée orientale, apprentissage.*

### CULTURES ASIATIQUES

#### DÉFINITION DE LA CULTURE

Avant d'être en mesure de parler de cultures asiatiques, il est nécessaire de définir ce qu'est la culture proprement dite et cela n'est pas une mince tâche; plusieurs auteurs ont tenté de le faire et il en résulte une multitude de définitions. Nous nous limiterons ici à celles que nous considérons les plus importantes dans le cadre de ce document. Tout d'abord, celle de Kroeber et Kluckhohn (1952) pour qui la culture consiste en une suite d'événements récurrents explicites et implicites, constituant les réalisations distinctives de groupes d'humains incluant l'incarnation dans les artefacts. Le cœur de la culture se compose d'idées traditionnelles et particulièrement leurs valeurs liées.

Quant à Hall (1984), il définit la culture comme étant la manière dont les gens s'expriment incluant les émotions, la manière de penser, la façon de bouger, comment ils résolvent un problème, la planification et la construction des villes, le fonctionnement et l'organisation des systèmes de transport ainsi que la façon dont les systèmes économiques et gouvernementaux sont combinés et fonctionnent.

Hofstede (1991), pour sa part, décrit trois niveaux de culture qui sont clairement identifiables :

- Les rituels tels les façons de saluer et de démontrer du respect;
- Les héros qui sont les personnes admirées qui servent de modèle comportemental;
- Les symboles incluant les mots, les couleurs et autres artefacts ayant une signification spéciale.

Étant spécifique à un groupe, la culture est un phénomène collectif appris. En conséquence, elle se distingue de la nature humaine qui est héritée et universelle et de la personnalité qui, quant à elle, peut être héritée ou apprise et principalement propre aux individus plutôt qu'aux groupes.

Plus tard, Hofstede (1994) rajoute que la culture comprend la programmation collective de l'esprit qui distingue un membre d'un groupe ou d'une catégorie d'un autre. Pour Winthrop (1991), ce sont les modèles distinctifs de pensées, d'actions et de valeurs caractérisant les membres d'une société ou d'un groupe social.

Poursuivons avec Branch (1997) qui mentionne que la culture englobe les modèles façonnés par l'ethnicité, la religion, le statut socio-économique, la géographie, la profession, l'idéologie, le sexe et le style de vie. Cette définition embrasse l'idée que chaque personne et chaque groupe d'humains est à la fois culturel et multiculturel.

La culture peut être définie comme un système de valeurs, de croyances et/ou de normes apprises parmi un groupe de personnes (Greedy, 1994). Une définition large de la culture inclut l'origine ethnique, la nationalité, le sexe, l'invalidité, la race, l'orientation sexuelle et la religion.

Matsumoto (1996) perçoit la culture comme un ensemble d'attitudes, de valeurs, de croyances et de comportements partagés par un groupe de personnes mais différents pour chaque individu, et communiqués d'une génération à une autre.

House et ses collègues (2004) renchérissent en conceptualisant la culture comme le partage de motifs, de valeurs, de croyances, d'identités ainsi que l'interprétation et la signification d'événements résultant d'expériences communes de membres de collectivités transmises à travers les générations.

Récemment, Hong (2009) déplorait que les premières recherches culturelles se sont surtout concentrées sur les caractéristiques propres aux individus de différentes nations traitant les cultures comme monolithiques et statiques tout en leur attribuant des différences ou des similitudes profondément ancrées dans les groupes nationaux ou ethniques appartenant à ces cultures. Selon cette approche, si un groupe donné possède certaines caractéristiques alors

inévitablement ses membres devraient démontrer les modèles correspondant de réponses. Malheureusement, ces hypothèses ne fournissent que rarement une compréhension du processus par lequel la culture influence et affecte la cognition et les comportements.

De façon importante, la culture comme une tradition du savoir est unique en ce qu'elle est partagée, quoique de façon incomplète, entre des individus interconnectés souvent délimités par la race, l'ethnie ou la nationalité; externalisée par de riches symboles, artefacts, constructions sociales telles les icônes sociales, la publicité et les informations médiatisées; utilisée pour constituer un terrain commun de communication pour ses membres; transmise d'une génération à une autre ou par les anciens membres aux nouveaux membres et subissant de continues modifications puisque certains aspects de la tradition du savoir peuvent être falsifiés ou même considérés non pertinents par le nouvel ordre social et la nouvelle réalité.

Définir la culture comme une série de réseaux de connaissances partagées aide à différencier celle-ci d'un groupe de personnes et conséquemment prévient l'amalgamation de la culture avec des groupes raciaux, ethniques ou nationaux même si ceux-ci sont des agents et des porteurs de cultures.

## MODÈLES CULTURELS

Afin de mieux comprendre comment la culture influence l'apprentissage en Asie, nous allons passer en revue les principaux modèles culturels qui persistent à être largement cités et utilisés dans la littérature de recherche. Cela inclut les modèles proposés par Kluckhohn et Strodtbeck, Hofstede, Hall, Trompenaars et Hampden-Turner, Schwartz et House et ses associés chez GLOBE (Nardon et Steers, 2009).

### KLUCKHOHN ET STRODTBECK

Ces auteurs ont utilisé les théories anthropologiques pour identifier cinq orientations des valeurs dont quatre d'entre elles ont été testées sur cinq sous-cultures du Sud-Ouest américain, soit deux tribus amérindiennes, un village hispanique, un village mormon et un village fermier anglo-américain.

TABLEAU 1 : DIMENSIONS CULTURELLES DE KLUCKHOHN ET STRODTBECK (NARDON ET STEERS, 2009)

Dimensions culturelles	Échelles d'ancrage		
<i>Rapport avec la nature</i> : Croyances en la nécessité ou la responsabilité de contrôler la nature.	<i>Maîtrise</i> : Croyance que les gens ont besoin ou ont la responsabilité de contrôler la nature.	<i>Harmonie</i> : Croyance que les gens devraient travailler avec la nature afin de maintenir l'harmonie ou l'équilibre.	<i>Soumission</i> : Croyance que les individus doivent se soumettre à la nature.
<i>Rapport avec les gens</i> : Croyances en une structure sociale.	<i>Individualiste</i> : Croyance que la structure sociale doit être ordonnée selon les individus.	<i>Collatéral</i> : Croyance que la structure sociale devrait être des groupes avec statuts relativement égaux.	<i>Ligne directe</i> : Croyance que la structure sociale devrait être des groupes avec des liens hiérarchiques clairs et rigides.

Dimensions culturelles	Échelles d'ancrage		
<i>Activités humaines</i> : Croyances en des objectifs appropriés.	<i>Existence</i> : Croyance que les gens doivent se concentrer à vivre le moment présent.	<i>Devenir</i> : Croyance que les individus devraient s'efforcer à se développer comme un tout intégré.	<i>Faire</i> : Croyance à s'efforcer à atteindre des buts et des réalisations.
<i>Rapport avec le temps</i> : L'ampleur avec laquelle le passé, le présent et le futur influencent les décisions.	<i>Existence</i> : Croyance que les gens doivent se concentrer à vivre le moment présent. Passé : Dans la prise de décision, les gens sont principalement influencés par les événements passés ou les traditions.	<i>Présent</i> : Dans la prise de décision, les gens sont principalement influencés par les circonstances présentes.	<i>Futur</i> : Dans la prise de décision, les gens sont principalement influencés par les perspectives d'avenir.
<i>Nature humaine</i> : Croyances bonnes, neutres ou malfaisantes de la nature humaine.	<i>Bon</i> : Croyance que les gens sont foncièrement bons.	<i>Neutre</i> : Croyance que les gens sont foncièrement neutres.	<i>Malfaisante</i> : Croyance que les gens sont foncièrement malfaisants.

## HOFSTEDE

Ce chercheur analysa les questionnaires d'attitudes qu'IBM compilait de ses employés à travers le monde depuis 1967 et, en 1973 cela représentait plus de 116 000 questionnaires en vingt langues différentes provenant de soixante-douze pays comprenant cinquante-trois cultures (Hofstede et Bond, 1998)

TABLEAU 2 : DIMENSIONS CULTURELLES D'HOFSTEDE (NARDON ET STEERS, 2009)

Dimensions culturelles	Échelles d'ancrage	
<i>Distance face au pouvoir</i> : Croyances sur la répartition appropriée du pouvoir dans la société.	<i>Faible distance face au pouvoir</i> : Croyance que les leaders efficaces n'ont pas besoin d'une quantité substantielle de pouvoir comparé à leurs subordonnés. Exemples : Israël, Autriche, Danemark, Irlande, Norvège, Suède.	<i>Forte distance face au pouvoir</i> : Croyance que les personnes en position d'autorité doivent posséder un pouvoir considérable par rapport à leurs subordonnés. Exemples : Malaisie, Mexique, Arabie Saoudite.
<i>Intolérance face à l'incertitude</i> : Intensité d'incertitude pouvant être tolérée et ses impacts sur l'élaboration des règles.	<i>Faible intolérance face à l'incertitude</i> : Tolérance face à l'ambiguïté, guère besoin de règles pour contraindre l'incertitude. Exemples : Singapour, Jamaïque, Danemark, Suède, Grande-Bretagne.	<i>Haute intolérance face à l'incertitude</i> : Intolérance face à l'ambiguïté, besoin de plusieurs règles afin de contraindre l'incertitude. Exemples : Grèce, Portugal, Uruguay, Japon, France, Espagne.
<i>Individualisme-Collectivisme</i> : Importance relative des intérêts individuels vs les intérêts du groupe.	<i>Collectivisme</i> : Les intérêts du groupe ont généralement préséance sur les intérêts individuels. Exemples : Japon, Corée du Sud, Indonésie, Pakistan, Amérique latine.	<i>Individualisme</i> : Les intérêts individuels ont généralement préséance sur les intérêts du groupe. Exemples : États-Unis, Australie, Grande-Bretagne, Pays-Bas, Italie, Scandinavie.
<i>Masculinité-Féminité</i> : Assurance vs passivité; possessions matérielles vs qualité de vie.	<i>Masculinité</i> : Attache de la valeur aux possessions matérielles, l'argent et la poursuite de buts personnels. Exemples : Japon, Autriche, Italie, Suisse, Mexique.	<i>Féminité</i> : Pertinence de fortes valeurs sociales, qualité de vie et le bien-être des autres. Exemples : Suède, Norvège, Pays-Bas, Costa Rica.
<i>Orientation à long terme vs à court terme</i> : Perspectives sur le travail, la vie et les relations.	<i>Orientation à court terme</i> : Orientation passée et présente. Accorde de la valeur aux traditions et aux obligations sociales. Exemples : Pakistan, Nigéria, Philippines, Russie.	<i>Orientation à long terme</i> : Orientation future. Accorde de la valeur à l'engagement, au dur labeur et à l'épargne. Exemples : Chine, Corée du Sud, Japon, Brésil.

## HALL

Sa recherche se penche principalement sur comment les cultures varient dans les communications interpersonnelles mais aussi sur l'espace personnel.

TABLEAU 3 : DIMENSIONS CULTURELLES DE HALL (NARDON ET STEERS, 2009)

Dimensions culturelles	Échelles d'ancrage	
<i>Contexte</i> : Ampleur avec laquelle le contexte d'un message est aussi important que le message lui-même.	<i>Faible contexte</i> : Communication directe et franche; le message en lui-même transmet sa signification. Exemples : Allemagne, États-Unis, Scandinavie..	<i>Fort contexte</i> : La plus grande signification de la communication est transmise indirectement par l'entremise du contexte entourant le message. Exemples : Japon, Chine.

Dimensions culturelles	Échelles d'ancrage	
<i>Espace</i> : Ampleur avec laquelle les gens sont à l'aise avec le partage de l'espace physique avec les autres	<i>Centre de pouvoir</i> : Territorial; il existe un besoin de clairement délimiter l'espace personnel entre soi et les autres. Exemples : États-Unis, Japon.	<i>Centre de communauté</i> : Communal; à l'aise avec le partage de l'espace personnel avec les autres. Exemples : Amérique latine, les pays arabes.
<i>Temps</i> : Ampleur avec laquelle les gens exécutent une seule tâche à la fois ou plusieurs simultanément	<i>Monochrone</i> : Attention séquentielle aux buts individuels; séparation du travail de la vie personnelle; concept précis du temps. Exemples : Allemagne, États-Unis, Scandinavie.	<i>Polychrone</i> : Attention simultanée à plusieurs objectifs; intégration du travail et de la vie personnelle; concept relatif du temps. Exemples : France, Espagne, Mexique, Brésil, pays arabes.

## TROMPENAARSET HAMPDEN-TURNER

Trompenaars et Hampden-Turner (1997) ont classifié les cultures selon une combinaison de modèles comportementaux et de valeurs. Leur recherche se concentre sur les dimensions culturelles de dirigeants d'entreprise.

Dans leur livre *Riding The Waves of Culture* (1997), Trompenaars et Hampden-Turner identifient sept sens aux valeurs. Quelques-uns de ces sens peuvent être considérés comme pratiquement identiques aux dimensions d'Hofstede. D'autres offrent cependant une perspective différente.

Les sept sens attribués aux valeurs identifiées sont:

- Universalisme versus particularisme;
- Collectivisme versus individualisme;
- Neutre versus affectif;
- Diffus versus spécifique;
- Accomplissement versus attribution;
- Perspective temporelle;
- Relation avec l'environnement.

TABEAU 4 : DIMENSIONS CULTURELLES DE TROMPENAARS ET HAMPDEN-TURNER (NARDON ET STEERS, 2009)

Dimensions culturelles	Échelles d'ancrage	
<i>Universalisme – Particularisme</i> : Importance relative dans l'application de règles standardisées et de politiques entre les membres de la société; rôle des exceptions dans l'application des règles.	<i>Universalisme</i> : Dépendance sur des règles et des politiques formelles également appliquées à tous. Exemples : Autriche, Allemagne, Suisse, États-Unis.	<i>Particularisme</i> : Les règles sont tempérées par la nature de la situation et les personnes impliquées. Exemples : Chine, Venezuela, Indonésie, Corée du Sud.
<i>Espace</i> : Ampleur avec laquelle les gens sont à l'aise avec le partage de l'espace physique avec les autres	<i>Centre de pouvoir</i> : Territorial; il existe un besoin de clairement délimiter l'espace personnel entre soi et les autres. Exemples : États-Unis, Japon.	<i>Centre de communauté</i> : Communal; à l'aise avec le partage de l'espace personnel avec les autres. Exemples : Amérique latine, les pays arabes.
<i>Individualisme – Collectivisme</i> : Ampleur avec laquelle les gens dérivent leur identité d'eux-mêmes ou de leur groupe.	<i>Individualisme</i> : Focalisation sur la réussite personnelle et l'indépendance. Exemples : États-Unis, Nigéria, Mexique, Argentine.	<i>Collectivisme</i> : Focalisation la réussite du groupe et le bien-être. Exemples : Singapour, Thaïlande, Japon.
<i>Spécifique – Diffus</i> : Ampleur avec laquelle les différents rôles des gens sont compartimentés ou intégrés.	<i>Spécifique</i> : Séparation bien définie des différents rôles d'une personne. Exemples : Suède, Allemagne, Canada, Grande-Bretagne, États-Unis.	<i>Diffus</i> : Intégration bien définie des différents rôles d'une personne. Exemples : Chine, Venezuela, Mexique, Japon, Espagne.
<i>Neutre – Affectif</i> : Ampleur avec laquelle les gens sont libres d'exprimer leurs émotions en public.	<i>Neutre</i> : Abstention d'exprimer les émotions; cache les sentiments. Exemples : Japon, Singapour, Grande-Bretagne.	<i>Affectif</i> : Les expressions émotives sont acceptées ou encouragées. Exemples : Mexique, Brésil, Italie.
<i>Accomplissement – Attribution</i> : Façon dont le respect et le statut social sont accordés aux gens	<i>Accomplissement</i> : Respect pour les accomplissements obtenus. Exemples : Autriche, États-Unis, Suisse.	<i>Attribution</i> : Respect pour le statut attribué ou hérité. Exemples : Égypte, Indonésie, Corée du Sud, Hongrie.
<i>Perspective temporelle</i> : Convergence relative sur le passé ou sur le futur dans les activités quotidiennes.	<i>Orientation passé/présent</i> : Emphase sur les événements et la gloire passée. Exemples : France, Espagne, Portugal, pays arabes.	<i>Orientation future</i> : Emphase sur la planification et les possibilités futures. Exemples : Chine, Japon, Corée du Sud, Suède, États-Unis.
<i>Relation avec l'environnement</i> : Ampleur avec laquelle les gens croient qu'ils contrôlent l'environnement ou que celui-ci les contrôle.	<i>Orientation interne</i> : Focalisation sur le contrôle de l'environnement. Exemples : Australie, États-Unis, Grande-Bretagne.	<i>Orientation externe</i> : Focalisation à vivre en harmonie avec la nature. Exemples : Chine, Inde, Suède, Égypte, Corée du Sud

## SCHWARTZ

Prenant un tournant résolument psychologique, Shalom Schwartz (1992, 1994) et ses associés affirment que les distinctions essentielles entre les valeurs sociales sont les objectifs motivationnels qu'ils expriment. Schwartz (1994) fait valoir que les niveaux d'analyse culturels sont conceptuellement indépendants.

Utilisant son *inventaire de valeurs Schwartz*, il ne questionna pas les dénouements préférés ou espérés mais demanda plutôt aux répondants d'évaluer cinquante-sept valeurs quant à leur importance comme principes directeurs de vie. Le travail de Schwartz est divisé en une analyse au niveau individuel et au niveau de la culture; une différence majeure par rapport aux travaux d'Hofstede et Trompenaars et Hampden-Turner qui, quelquefois, négligeaient clairement de distinguer entre les deux niveaux bien que revendiquant, généralement, travailler au niveau de la culture.

Les données recueillies par Schwartz proviennent de soixante-trois pays comprenant plus de 60 000 individus y prenant part. Il en dérivait un total de dix types de valeurs distinctes soit : pouvoir, réussite, hédonisme, stimulation, auto-direction, universalisme, bienveillance, tradition, conformité et sécurité par une analyse au niveau individuel.

Ces types de valeurs au niveau individuel représentent chacun un nombre de valeurs qui peuvent être combinées dans une

idée commune. Les valeurs localisées dans le type de valeur *pouvoir* sont susceptibles de représenter un individu valorisant les valeurs de statut social et prestige ou de contrôle et prédominance sur les gens et les ressources. Un haut pointage dans le type de valeur réussite indique qu'une grande priorité est accordée au succès personnel et à l'admiration. *Stimulation* représente un groupe de types de valeurs qui expriment une préférence pour une vie excitante et centrée sur soi, ce qui est un groupe distinct de valeurs valorisant l'indépendance, la créativité et la liberté. Le type de valeur *universalisme* à l'opposé représente une préférence pour la justice sociale et la tolérance alors que le domaine de valeur *bienveillance* comporte des valeurs promouvant le bien-être des autres. Le type de valeur *conformité* englobe les valeurs représentant l'obéissance et le type de valeur traditionnelle constitué de valeurs indiquant un respect pour les traditions et les coutumes. Le type de valeur *sécurité* est une orientation de valeurs contenant des valeurs reliées à la sécurité, l'harmonie et le bien-être de la société et de soi-même.

Ces dix types de valeurs peuvent être classés en quatre ordres supérieurs de types de valeurs soit : l'ouverture au changement combinant stimulation, l'auto-direction et une partie d'hédonisme, l'auto-amélioration combinant réussite et pouvoir ainsi que les restes d'hédonisme. À l'opposé, conservatisme unit les orientations de valeurs de sécurité, tradition et conformité ainsi que auto-transcendance combinant universalisme et bienveillance.

TABEAU 5 : DIMENSIONS CULTURELLES DE SCHWARTZ

Dimensions culturelles	Échelles d'ancrage	
<i>Auto-valorisation – Transcendance de soi</i> : Importance accordée à la valorisation de soi-même par opposition à celle de la collectivité.	<i>Auto-valorisation</i> : • <i>Pouvoir</i> : Autorité, richesse, prestige. • <i>Réussite</i> : Succès, ambition. • <i>Hédonisme</i> : Plaisir.	<i>Transcendance de soi</i> : • <i>Universalisme</i> : Justice sociale, égalitarisme, tolérance. • <i>Bienveillance</i> : Amabilité, altruisme.
<i>Conservatisme – Ouverture au changement</i> : Importance accordée au <i>statu quo</i> par opposition à la nouveauté et au changement.	<i>Conservatisme</i> : • <i>Sécurité</i> : Ordre social, harmonie. • <i>Tradition</i> : Humilité, dévotion. • <i>Conformité</i> : Obéissance, traditions.	<i>Ouverture au changement</i> : • <i>Stimulation</i> : Vie excitante, indépendance, liberté. • <i>Auto-direction</i> : Créativité, liberté. • <i>Hédonisme</i> : Plaisir.

## HOUSE ET AL.

Un leader qui écoute attentivement ses subordonnés est plus apprécié aux États-Unis qu'en Chine. Les leaders malaisiens sont censés se comporter de manière humble, digne et modeste alors que les leaders américains se comportent rarement de cette façon. Les Indiens préfèrent les leaders qui sont très sûrs d'eux, avec des principes moraux, idéologiques, audacieux et proactifs. Les normes familiales et tribales supportent les

leaders hautement autocratiques dans plusieurs pays arabes (House et al. 2004).

L'étude GLOBE (House et al. 2004) raffina le travail d'Hofstede en suggérant neuf dimensions soit : appartenance collectiviste, collectivisme institutionnel, distance face au pouvoir, intolérance face à l'incertitude, orientation future, orientation sur la performance, orientation humaine, assurance agressive et égalitarisme lié au genre.

TABLEAU 6 : DIMENSIONS CULTURELLES DE GLOBE (NARDON ET STEERS, 2009)

Dimensions culturelles	Échelles d'ancrage	
<i>Distance face au pouvoir</i> : Intensité avec laquelle les gens s'attendent à une distribution égale du pouvoir.	<i>Élevé</i> : Société divisée en classes; les bases du pouvoir sont stables et rares; le pouvoir est perçu comme un stabilisateur social; ascension sociale limitée.	<i>Faible</i> : Société avec une grande classe moyenne; les bases du pouvoir sont transitoires et partageables; le pouvoir est souvent perçu comme une source de corruption, de coercition et de dominance; grande possibilité d'ascension sociale.
<i>Intolérance face à l'incertitude</i> : Ampleur avec laquelle les gens comptent sur les normes, les règles et les procédures pour réduire l'imprévisibilité des événements futurs.	<i>Élevé</i> : Tendance à formaliser les interactions sociales; ententes documentées dans des contrats légaux; ordonné et maintien méticuleux d'archives; se fie aux règles et aux politiques formelles.	<i>Faible</i> : Tendance à l'informalité dans les interactions sociales; confiance aux gens en qui ils ont confiance; moins préoccupés par la discipline et la tenue de dossiers; s'appuie sur des normes informelles de conduite.
<i>Orientation humaine</i> : Ampleur avec laquelle les gens récompensent la justice, l'altruisme et la générosité.	<i>Élevé</i> : Intérêt pour les autres important; valorise l'altruisme, la bienveillance, la bonté et la générosité; besoin élevé d'affiliation et de sentiment d'appartenance; peu de problèmes psychologiques et pathologiques.	<i>Faible</i> : Intérêt personnel important; valorise le plaisir, le confort et l'autosatisfaction; fort désir de pouvoir et de possession; plus de problèmes psychologiques et pathologiques.
<i>Collectivisme institutionnel</i> : Ampleur avec laquelle la société encourage une distribution collective des ressources et l'action collective.	<i>Élevé</i> : Individus intégrés dans des groupes cohésifs forts; vision de soi comme interdépendante avec des groupes; les objectifs sociétaux ont souvent préséance sur les objectifs individuels.	<i>Faible</i> : Les individus sont largement responsables d'eux-mêmes; la vision de soi est autonome; les objectifs individuels ont souvent préséance sur les objectifs sociétaux ou collectifs.
<i>Appartenance collectiviste</i> : Ampleur avec laquelle les individus manifestent la fierté, la loyauté et la cohésion dans leurs organisations et leurs familles.	<i>Élevé</i> : Les membres présument de leur interdépendance et essaient de contribuer personnellement de façon importante au groupe ou à l'organisation; relations employé/employeur à long terme; les organisations sont responsables de la majeure partie du bien-être des employés; les décisions importantes sont prises en groupes.	<i>Faible</i> : Les membres présument de leur indépendance de l'organisation et cherchent à se démarquer par leurs contributions individuelles; relations employé/employeur à court terme; les organisations sont principalement intéressées dans la performance au travail des employés avant leur bien-être personnel.
<i>Assurance agressive</i> : Ampleur avec laquelle les gens sont sûrs d'eux, confrontationnels et agressifs dans leurs relations avec les autres.	<i>Élevé</i> : Valorise l'assurance, la dominance et l'endurcissement de tous les membres; sympathie pour les puissants; estime la compétition; croit au succès par le dur labeur; préfère la communication directe et sans ambiguïté.	<i>Faible</i> : La modestie et la sensibilité sont préférées à l'assurance agressive; sympathie pour les démunis; valorise la coopération; associe souvent la compétition avec défaite et punition; préfère sauver la face dans la communication et dans l'action.
<i>Égalitarisme lié au genre</i> : Intensité avec laquelle la différence liée au genre est minimisée.	<i>Élevé</i> : Forte participation des femmes sur le marché du travail; plus de femmes en position d'autorité; statut égal accordé aux femmes dans la société.	<i>Faible</i> : Faible participation des femmes dans sur le marché du travail; moins de femmes en position d'autorité; un statut d'égalité n'est pas accordé aux femmes dans la société.
<i>Orientation future</i> : Ampleur avec laquelle les gens démontrent des comportements axés sur le futur tels que la planification, l'investissement et de différer une gratification.	<i>Élevé</i> : Plus d'emphase sur le succès économique; propension à épargner pour le futur; valorise la motivation intrinsèque; les organisations ont tendance à être flexibles et adaptatives.	<i>Faible</i> : Moins d'emphase sur le succès économique; propension à la gratification immédiate; valorise la motivation extrinsèque; les organisations ont tendance à être bureaucratiques et inflexibles.
<i>Orientation sur la performance</i> : Ampleur avec laquelle la performance est encouragée et récompensée.	<i>Élevé</i> : Croyance que les individus contrôlent leur destinée; valorise l'assurance; la compétition et le matérialisme; emphase sur la performance plutôt que sur la personne.	<i>Faible</i> : Préfère l'harmonie avec l'environnement plutôt que son contrôle; emphase sur l'ancienneté, la loyauté, les relations sociales et l'appartenance; valorise plus ce que les gens sont plutôt que ce qu'ils font.

Alors que les recherches récentes démontrent que les dimensions culturelles d'Hall et d'Hofstede restent toujours importantes et utiles, il appert qu'au moins vingt-deux facteurs culturels ont une incidence sur la conception et l'appropriation des nouvelles technologies (Baumgartner, 2003). Pour cette raison, alors que Hall et Hofstede restent utiles comme points de départ pour analyser la communication interculturelle en

ligne, il est de plus en plus évident que leurs cadres doivent être étendus et affinés (Ess et Sudweeks, 2005).

## CULTURE ET APPRENTISSAGE EN ASIE

Plusieurs chercheurs ont spécifiquement analysé comment des étudiants culturellement différents commencent à se concentrer, traitent et retiennent différentes et nouvelles

informations académiques (Dunn, 1983). En examinant les résultats de ces études, Dunn note continuellement que dans tous les groupes d'apprenants (doués, moyens ou performants), il existe une différence statistiquement significative parmi eux et entre les différents groupes culturels d'étudiants. Bien que chaque groupe racial et ethnique puisse présenter des différences statistiques différentes avec des grappes de variables de styles d'apprentissage spécifiques, chaque groupe contient également des individus aux styles d'apprentissage variés.

Dunn et Griggs (1995) remarquent que chaque groupe culturel tend aussi à posséder des éléments dans le style d'apprentissage qui les distingue l'un de l'autre. Cependant, ils soulignent qu'il existe une constante dans la recherche, soit celle que chaque individu dans une famille, une classe ou une culture possède des préférences uniques dans son style d'apprentissage, préférences qui diffèrent de ses frères et sœurs, parents, pairs et groupe culturel. Ils précisent que les instructeurs doivent être conscients de trois facteurs critiques :

- Des principes universels d'apprentissage existent;
- La culture influence autant le processus d'apprentissage que ses résultats;
- Chaque individu possède des styles d'apprentissage uniques qui affectent son potentiel de réussite.

Tout comme la culture influence la façon dont nous percevons l'information sur le monde qui nous entoure, la culture influence la façon dont nous traitons cette information (Matsumoto, 1996). Bruner, Oliver et Greenfield (1966) démontrèrent que les enfants inuits ne présentent pas les traits égocentristes qui sont caractéristiques des enfants américains et européens parce qu'ils dépendent de la coopération du groupe pour chasser et pêcher afin de survivre. Driscoll (1994) renchérit en parlant de Piaget qui affirmait que l'égocentrisme était une caractéristique universelle de tous les enfants entre deux et sept ans, mais sa recherche se fondait sur des observations d'enfants presque uniquement européens ou américains.

Les psychologues développementaux interculturels qui ont étudié le comportement d'enfants dans différentes sociétés ont démontré qu'un enfant apprend les modèles culturels très tôt dans sa vie. Par exemple, un bébé mâle japonais de 3 ou 4 mois est plus bruyant qu'un bébé femelle du même âge alors qu'aux États-Unis l'opposé est vrai.

Venter (2003) tire une conclusion semblable dans son étude d'étudiants européens et d'Asie-Pacifique inscrits dans un programme de maîtrise de l'*Open University* de Grande-Bretagne. Les étudiants d'Asie-Pacifique étaient plus préoccupés de l'isolement face à l'instructeur auquel ils réfèrent comme étant la figure d'autorité et la personne ayant les réponses, alors que les étudiants européens exprimèrent leur isolation des autres étudiants et l'absence d'opportunités

pour les discussions et les débats. En outre, les étudiants asiatiques avaient plus de difficulté avec l'incertitude et l'autodiscipline que les étudiants européens.

La recherche à l'aide de sondages de Smith, Coldwell, Smith et Murphy (2005) explorait les similitudes et les différences entre des étudiants australiens et chinois de premier cycle universitaire engagés dans des conversations en ligne. Les résultats indiquaient que comparés à leurs pairs australiens, les étudiants chinois étaient moins engagés en ce qui a trait à la pensée critique dans leurs échanges.

Dans un autre projet utilisant le sondage, Smith et Smith (2000) ont étudié les différences entre les étudiants d'origine chinoise de premier cycle universitaire de Malaisie, de Singapour et de Hong Kong inscrits à des cours à distance d'une université australienne. Des différences significatives ont été remarquées parmi ces trois groupes. Par exemple, les étudiants chinois malaysiens et singapouriens étaient également dépendants de l'enseignement structuré mais différaient en ce qui a trait à leurs orientations d'apprentissage. Alors que les étudiants de Singapour démontraient un niveau de compréhension profond, les étudiants chinois malaysiens avaient une tendance à des formes de compréhension plus superficielles et moins organisées dans les réseaux d'apprentissage asynchrone. Comparés à ces deux groupes, les étudiants de Hong Kong démontraient une dépendance moindre au niveau de la structure mais dévoilaient une plus grande peur de l'échec. Par contre, tout comme les étudiants de Singapour, ceux de Hong Kong possédaient une compréhension approfondie. Sur la base de ces résultats, Smith et Smith (2000) en conclurent que la culture affecte le comportement d'apprentissage de divers groupes nationaux dans les réseaux d'apprentissage asynchrone.

L'étude de Bing et Ai-Ping (2008) explora l'influence des cultures nationales dans les interactions asynchrones d'étudiants de deux institutions d'enseignement à distance, une de Chine et l'autre de Malaisie. Utilisant une analyse de contenu qualitative et quantitative, les chercheurs ont divisé les interactions des étudiants en cinq catégories, soit : sociale, procédurale, expositoire, explicative et cognitive, et ont expliqué les différences entre les groupes en se référant aux dimensions culturelles d'Hofstede (1991). Les résultats révélèrent que les apprenants Malais avaient un niveau plus élevé d'individualisme et un niveau moins élevé de masculinité et avaient de la distance face au pouvoir par rapport à leurs pairs chinois.

D'autres recherches reliées aux styles d'apprentissage, mais utilisant des instruments différents, ont aussi été rapportées et renforcent l'idée qu'il existe des différences culturelles dans la préférence du style d'apprentissage. Ramburuth et McCormick (2001) ont remarqué des différences significatives entre des étudiants asiatiques et australiens étudiant en

Australie, différences fondées sur 78 étudiants universitaires de première année. Smith et Smith (1999) ont examiné les approches d'études d'étudiants chinois et australiens inscrits dans un programme de première année universitaire en gestion des affaires et ont découvert des différences significatives dans les approches d'apprentissage entre les deux groupes. Kember et Gow (1991), qui réfutaient le stéréotype asiatique qui suggère que les étudiants provenant de pays avec un héritage de Confucius utilisent la mémoire plutôt qu'une forme de pensée critique, ont constaté que les étudiants de Hong Kong performaient significativement mieux sur la pensée critique que leurs équivalents australiens.

Jaju et al. (2002) ont trouvé des différences dans les styles d'apprentissage d'étudiants indiens, sud-coréens et américains de premier cycle universitaire en gestion des affaires en utilisant le modèle de style d'apprentissage de Kolb et en accord avec les dimensions culturelles d'Hofstede. Les données, soit un échantillon de 623 étudiants des États-Unis, de la Corée du Sud et de l'Inde, indiquent que les étudiants indiens sont plus convergents, les coréens plus assimilateurs et les américains plus divergents. Les étudiants indiens et coréens, provenant de pays avec une grande distance face au pouvoir et un faible individualisme, dénotaient un pointage plus élevé sur les échelles reliées aux réflecteurs. La recherche ne différencie pas cependant entre les niveaux d'années d'études et n'indique pas de changement dans la préférence du style d'apprentissage avec le temps. Elle vient tout simplement soutenir qu'il existe des différences culturelles.

Thompson et Ku (2005) ont exploré l'expérience en ligne de sept étudiants chinois de deuxième cycle dans une université américaine. Une de leurs découvertes dans cette étude est que les participants étaient moins critiques et moins opiniâtres dans les échanges en ligne que les étudiants américains. Ils ont attribué ces résultats à la vision d'Hofstede (1980) qui mentionne que la culture chinoise est hautement collective et féminine attachant de la valeur aux efforts de groupe, à l'harmonie, à l'affection, à la compassion et à l'émotivité.

Fang (2007) questionne l'impact de plusieurs niveaux de culture tels que la culture nationale, la culture ethnique et la cyberculture sur l'expérience d'étudiants en réseaux d'apprentissage asynchrone. Vingt ingénieurs singapouriens d'origine chinoise étaient au centre de cette étude. Le but étant de comprendre comment différents niveaux de culture influençaient ce que ces étudiants percevaient comme utile, agréable et efficace dans un programme à prédominance en ligne. Les résultats des entrevues individuelles et en groupe révélèrent qu'influencés par leur culture nationale, qui valorise la réussite et le succès, les étudiants se souciaient peu du plaisir et des activités excitantes et favorisaient plutôt les tâches qui menaient à la réussite de l'apprentissage. Influencés par leur culture ethnique chinoise, qui privilégie l'apprentissage d'une figure d'autorité, les étudiants préféraient la rétroaction de leur professeur plutôt que celle de

leurs pairs. Finalement, influencés par leur cyber culture, ceux-ci appréciaient la commodité, la flexibilité et les avantages de socialisation que procurent les réseaux d'apprentissage asynchrone.

Lim (2004) utilisa des sondages pour comparer la motivation d'apprendre en ligne de 236 étudiants de premier et deuxième cycle universitaire. L'étude se faisait auprès de 95 étudiants provenant de quatre universités sud-coréennes et de 141 étudiants inscrits dans une université américaine. Indépendamment du pays d'origine, les résultats démontrèrent que tous les étudiants considéraient la pertinence du cours comme le facteur motivationnel le plus important dans leur apprentissage en ligne. Par contre, les étudiants américains indiquèrent leur préférence à exprimer leurs opinions personnelles durant la classe, à apprécier apprendre et à s'engager dans la classe afin d'obtenir un sentiment d'appartenance. Quant aux étudiants sud-coréens, ils exprimèrent leur tendance à rester passifs et tranquilles durant les cours ainsi qu'à éviter d'exprimer leurs opinions, étant influencés, dans la culture asiatique, par le contexte d'autorité dans les salles de classe.

Wang (2007) a mené une étude interculturelle auprès d'étudiants chinois, sud-coréens et américains afin d'investiguer les différences en ce qui a trait à la motivation à participer dans des discussions en ligne, aux perceptions du travail d'équipe en ligne et au niveau de confort à approcher les instructeurs en ligne. Les participants provenaient de différentes universités à travers les États-Unis, la Chine et la Corée du Sud et les données recueillies l'ont été principalement par l'entremise de questionnaires en ligne. Les résultats révélèrent que l'identité culturelle des étudiants avait un impact significatif sur leur participation et sur leurs perceptions des réseaux d'apprentissage asynchrone. Plus spécifiquement, l'obligation du cours de participer dans les discussions et les activités en ligne sont les principaux facteurs motivant la participation des étudiants chinois et sud-coréens à ceux-ci. De leur côté, les étudiants américains ont indiqué qu'ils participaient dans les discussions en ligne parce qu'ils appréciaient échanger avec leurs pairs. Les trois groupes culturels ont tous préféré les discussions asynchrones par rapport aux discussions synchrones.

Wang (2007) attribua la préférence pour la communication asynchrone des étudiants sud-coréens et chinois au trait culturel asiatique « pense plus, parle moins et réfléchit avant de parler ». Même si les trois groupes culturels ont signalé que le travail individuel est ennuyeux et difficile, les résultats étaient mitigés en ce qui concerne leur perception du travail en équipe en ligne. Parmi les trois groupes, les étudiants sud-coréens étaient les moins confortables avec la collaboration en ligne. L'équipe a aussi permis de constater que les étudiants américains avaient tendance à communiquer plus avec leurs instructeurs parce qu'ils se percevaient comme leurs égaux alors que les étudiants sud-coréens et chinois rapportèrent un



faible niveau de confort à approcher leurs instructeurs. Wang (2007) interpréta ce résultat comme une incarnation de la distance face au pouvoir dans la culture asiatique.

L'étude interculturelle de Kim et Bonk (2002) examina les différences d'habitudes collaboratives en ligne entre des étudiants finnois, sud-coréens et américains de premier cycle universitaire en enseignement. L'analyse du contenu qualitatif et quantitatif de trois conférences asynchrones sur le Web révéla que chaque groupe manifestait des comportements distincts dans les réseaux d'apprentissage asynchrone. Par exemple, les étudiants finnois autant que les étudiants américains étaient orientés sur la réalisation des tâches, mais ils différaient dans la façon dont ils participaient dans les discussions asynchrones. Dans leurs communications, les étudiants finnois étaient préoccupés par la théorie et démontrèrent un haut niveau de réflexion alors que les étudiants américains étaient moins concernés par la théorie et plus par la pratique. De leur côté, les étudiants sud-coréens étaient motivés contextuellement et exhibèrent le plus haut niveau de comportements à interaction sociale parmi les groupes observés.

Il semble évident qu'il existe un lien entre la culture et l'apprentissage. Si on accepte que la culture est une certaine communauté de sens, de traditions et de règles et non pas une entité homogène, partagée par un certain nombre de personnes et déterminant un cadre complexe pour l'apprentissage et le développement (Trommsdorf et Dasen, 2001), alors on ne peut pas nier la connexion entre culture et apprentissage.

## FORMATION À DISTANCE EN ASIE

### DÉFINITION DE LA FORMATION À DISTANCE

La formation à distance est un processus éducationnel dont une proportion significative de l'enseignement est communiquée par quelqu'un situé dans un endroit différent et/ou menée dans un temps différent de celui de l'apprenant. De façon similaire, Moore (1993) suggère que la formation à distance est un concept décrivant l'univers relationnel formateur-apprenant qui existe lorsque les apprenants et les formateurs sont séparés par l'espace et par le temps.

Selon lui, il existe quatre niveaux de formation à distance soit tout d'abord les programmes d'apprentissage à distance dans une université offrant un enseignement traditionnel en classe, les unités distinctes en enseignement à distance, les institutions n'offrant que l'enseignement à distance et finalement les consortiums d'enseignement à distance regroupant deux ou plusieurs institutions ou unités partageant la conception, la distribution ou les deux.

Dans une méta-analyse très détaillée, Zhao, Lei, Yan, Lai et Tan (2005) ont identifié les facteurs affectant l'efficacité de l'enseignement à distance. Leur analyse consistait en 423

études empiriques comparant l'enseignement face-à-face à l'enseignement à distance. Ils conclurent que « l'enseignement à distance est essentiellement de l'enseignement ». Les facteurs ayant un impact sur l'efficacité de l'enseignement à distance affectent aussi l'efficacité de l'enseignement face-à-face.

Les schèmes culturels peuvent affecter le comportement des étudiants en particulier lors de situations d'enseignement (Driscoll, 1994). Il cite en exemple un de ses étudiants au doctorat, originaire de Taïwan, qui découvrit que son schéma pour passer les tests à choix multiples ne pouvait être utilisé aux États-Unis. Il avait l'habitude de sélectionner plus d'une réponse dans les questions à choix multiples car il ne réalisait pas qu'aux États-Unis une seule réponse serait considérée comme correcte.

Il a été démontré que les Nord-Américains ont une plus grande tendance à se concentrer sur l'objet focal et moins sur le contexte que les Est-Asiatiques (Masuda et Nisbett, 2001). Un autre exemple de connaissance procédurale réside dans la catégorisation spontanée des objets. Prenons, par exemple, les mots *vache*, *cochon* et *herbes*. Les Nord-Américains auraient tendance à regrouper *vache* et *cochon* parce que tous les deux sont des animaux alors que les Chinois auraient tendance à regrouper *vache* et *herbes* parce que les deux animaux mangent de l'herbe. Nous constatons que les Nord-Américains sont plus susceptibles de catégoriser en se basant sur la taxonomie alors que les Chinois catégorisent plus communément selon les relations thématiques entre les objets. (Ji, Zhang et Nisbett, 2004).

Ishii (1985) illustra les différences qui existent, dans les schémas de pensée, entre les Américains et les Japonais. Il cita le travail de Shigehiko Toyama qui affirme que les Anglo-Américains pensent linéairement alors que les Japonais le font en pointillant. Poursuivant dans la même veine, Ishii suggéra que les concepts permettant de traverser une rivière, celui américain de *pont* et celui japonais de *pierres*, reflètent les schémas de pensée caractéristiques à chaque culture. Ainsi, dans le modèle américain de *pont*, le locuteur ou le rédacteur organise ses idées et essaie de les rendre explicites et directes tout comme l'est la construction d'un pont entre deux rives. Dans l'approche japonaise des *pierres*, le locuteur ou le rédacteur organise ses idées et essaie de les rendre implicites et indirectes tout comme l'est un arrangement de pierres permettant de traverser une rivière. Quelquefois la disposition des pierres n'est pas claire et l'auditeur ou le lecteur doit déduire ou deviner la signification. La distinction entre ces deux modèles rhétoriques peut être appuyée par les cultures à fort et à faible contexte de Hall. Le schéma des *pierres* japonaises est un exemple de communication où le contexte est important alors que le schéma du *pont* est un exemple de communication à faible contexte.

Une autre façon de voir les différences culturelles, spécialement en enseignement à distance, est le concept de culture avec contexte important et de culture avec faible contexte, de Hall (1976). Étant donné la forte dépendance aux communications écrites et l'absence d'indices verbaux, l'enseignement à distance représente un environnement d'interaction de faible contexte.

## LA PENSÉE ORIENTALE ET L'APPRENTISSAGE EN ASIE

Les parents asiatiques sont bien connus pour accorder une grande importance à l'éducation de leurs enfants. Les directives et l'entraînement sont importants pour la rétention et l'acquisition de compétences, mais la répétition et l'évaluation constante peuvent empêcher l'enfant de raisonner, de questionner et d'apprendre à gérer l'inconnu. Cependant c'est un problème complexe dans le contexte asiatique où le genre, l'histoire et la culture se croisent fréquemment.

Le contexte d'apprentissage en Asie, et plus particulièrement en Chine, est autoritaire et expositif (Ngwainmbi, 2004) utilisant principalement des méthodes didactiques avec une emphase sur l'apprentissage coopératif. Cet environnement d'apprentissage semble être le seul auquel les étudiants chinois sont exposés dès les années préscolaires où les tailles des classes varient entre 40 et 60 et où la conformité est la norme (Corwin, 2001). La règle en Chine semble être que les temps libres ne font pas partie de l'environnement éducatif, que toute l'attention est dirigée vers le professeur et que les problèmes de discipline, et ce à tous les niveaux, sont très rares (Corwin, 2001). En dépit d'une intention de recentrer la pédagogie chinoise à la suite d'une redirection de la politique éducationnelle en 1979 par l'intermédiaire de l'introduction planifiée d'une approche plus centrée sur l'élève (Dooley, 2001), il n'en demeure pas moins que l'importance accordée aux résultats d'examens fait en sorte que l'approche centrée sur le professeur est toujours largement répandue. Il semblerait que, même aujourd'hui, l'apprentissage par cœur, la mémorisation et la répétition caractérisent toujours l'éducation chinoise.

De façon similaire, le système éducatif indonésien est décrit comme ne favorisant pas l'indépendance, la pensée critique ou l'apprentissage, mais plutôt comme un système qui commande le respect et la déférence aux figures d'autorité (Meyer et Kiley, 1998). Comme c'est le cas dans plusieurs endroits en Asie, le bien-être du groupe passe avant celui de l'individu et la préoccupation pour l'harmonie est évidente. Ce qui est appelé un groupe culturel par Lewis (1997) est mis en évidence dans la salle de classe indonésienne dans la façon dont les étudiants évitent de s'éloigner du groupe et n'ont pas tendance à initier une conversation ou à poser des questions à moins qu'ils ne parlent au nom du groupe (Lewis, 1997). Peut-être est-ce un résultat de cette habitude, mais l'opinion selon laquelle les étudiants indonésiens sont des apprenants passifs est devenue plutôt largement répandue et renforcée par le

mode d'interaction de la salle de classe indonésienne avec le professeur qui occupe une position d'autorité et de déférence (Novera, 2004).

Dans une étude de Zhang et Kenny (2010), Masahiro, un des étudiants participants, fit la remarque que les systèmes d'éducation japonais et canadien étaient assez différents en ce qui a trait aux permissions accordées aux étudiants pour discuter en classe. Le système scolaire japonais est conditionné par les tests et les étudiants doivent mémoriser ce qu'ils ont appris dans les manuels scolaires pour réussir ces tests. Lors d'un entretien téléphonique, Masahiro mentionna :

Au Japon, parce que nous avons les objectifs, nous voulons que les étudiants réussissent le test de qualification ou le test du brevet. Ainsi l'enseignement est plus comme poussant la connaissance dans leurs cerveaux. S'il y a une conversation ou s'il y a une discussion en classe ? Ce n'est pas acceptable au Japon. Pas de bavardage en classe. Vous comprenez ce que je veux dire (silence). Seule la voix de l'instructeur ou celle des étudiants si on leur a posé une question.

Les pays asiatiques ont un pointage élevé sur l'échelle de la distance face au pouvoir, ce qui, encore une fois, explique pourquoi tant d'apprenants asiatiques voient leurs professeurs ou les textes requis comme la principale source d'autorité en termes de savoir, se considèrent eux-mêmes comme inférieurs et préfèrent apprendre passivement plutôt que d'interagir avec leurs professeurs en personne ou en ligne (Wang, 2007). En comparaison, dans le monde occidental les professeurs et les apprenants se considèrent plus ou moins égaux et partenaires dans l'apprentissage.

La distance face au pouvoir peut même être considérée comme un facteur dans la conception des sites Web asiatiques et occidentaux. AM+A (2001) compara les pages d'accueil d'une université en Malaisie, un pays possédant une distance face au pouvoir élevée, et celles de deux institutions aux Pays-Bas, un pays possédant un classement bas sur l'échelle de la distance face au pouvoir. Le site malais mettait l'emphase sur le sceau officiel de l'université, les universitaires de haut rang et l'architecture impressionnante de l'institution. En contraste, un des sites néerlandais mettait l'emphase principalement sur les étudiants des deux sexes alors que l'autre offrait aux étudiants potentiels une visite virtuelle du campus.

Les approches humanistes, progressives, analytiques et radicales préconisées en enseignement en occident peuvent aussi entrer en conflit avec les méthodes d'enseignement traditionnelles en Asie (Wang, 2006). Confucius enseignait que le travail de l'enseignant était de transmettre la connaissance aux apprenants et d'être un modèle alors que le rôle de l'apprenant était d'assimiler tout ce que l'enseignant enseignait (Zhu, 1992).

Özkul et Aoki (2006) constatent que les professeurs et les étudiants japonais préfèrent la télévision et les télé-cours en

mode vidéo, qui retiennent certains éléments de la communication face-à-face, plutôt que la communication textuelle plus impersonnelle sur Internet et dans les conférences en ligne asynchrones.

Un autre exemple concerne le design des jeux vidéo qui sont conçus selon un mode d'apprentissage collaboratif, d'expérimentation et de résolution de problèmes en Occident alors que les équivalents chinois peuvent être conçus selon un modèle confucéen ne laissant pas beaucoup de latitude aux étudiants pour jouer avec les idées ou résoudre des problèmes (Matchett, 2008).

Tu (2001), dans son étude sur comment les chinois perçoivent la présence sociale dans un contexte d'apprentissage en ligne, constate que le manque de familiarité avec l'écriture en ligne réduisait le désir des étudiants chinois à participer. Au début du semestre, les étudiants chinois percevaient la communication médiatisée par ordinateur comme un forum formel de discussion écrite. Les étudiants passaient énormément de temps à la collecte d'information sur Internet et dans les bibliothèques, organisaient leurs pensées et finalement composaient le message pour la discussion. Ce processus prolongé résulta en une participation moindre dans les discussions en classe malgré une meilleure qualité du travail. Les étudiants réalisèrent par l'observation et les directives de l'instructeur que les discussions devraient être écrites dans un format de communication écrite relaxe.

La couleur des textes joue un rôle critique dans l'environnement d'apprentissage de communication médiatisée par ordinateur. Le texte rouge a une signification très particulière chez les étudiants chinois d'« avertissement » et de « rectificatif ». Les étudiants chinois interprétèrent les messages de communication médiatisée par ordinateur transmis en rouge comme extrêmement sérieux et impliquant une intense communication. Wang (homme, 35 ans) expliqua :

« J'ai reçu un courriel de l'instructeur. Le texte était entièrement en rouge. Je me suis presque évanoui. Je croyais avoir fait ou dit quelque chose de mal ou d'offensif au professeur sinon pourquoi le professeur m'écrirait-il de cette façon? »

Une clarification a révélé que l'instructeur utilisait le rouge pour accentuer l'information; il n'y avait aucune intention de réprimande. Cet incident provoqua de l'anxiété et généra une situation où l'étudiant se sentit menacé, inconfortable et peu enclin à interagir.

Chen et Starosta (1998) ont fait observer que les différentes significations des couleurs démontrent l'influence de la culture. Par exemple, le blanc est une couleur de mariage aux États-Unis mais une couleur funéraire en Inde où le rouge est la couleur du mariage.

Les étudiants internationaux et plus particulièrement ceux d'Asie et du Moyen-Orient, peuvent faire face à plus de défis ou de frustrations que leurs pairs domestiques en raison de facteurs tels que les barrières linguistiques (Goodfellow, Lea, Gonzalez et Mason, 2001; Lee et Greene, 2007), les sentiments d'isolation ou d'éloignement (Shattuck, 2005; Walker-Fernandez, 1999, cité dans Uzuner, 2009), le manque de familiarité avec la culture disciplinaire de l'institution offrant le cours (Zhao et McDougall, 2008) et une méconnaissance de références spécifiques culturelles (Thompson et Ku, 2005). Influencée par leur culture d'origine, les étudiants internationaux risquent de ne pas participer dans les environnements d'apprentissage en ligne par rapport aux étudiants domestiques (Al-Harathi, 2005; Hannon, J. et D'Neto, 2007).

Même si des pays comme le Japon, la Corée du Sud, Hong Kong, Singapour et l'Inde ont adopté plusieurs idées et façons de faire occidentales, comme l'observe Nisbett (2003), un nombre croissant d'organisations, d'institutions et d'individus d'Asie sont biculturels, étant alors capables de changer leurs visions du monde selon une perspective occidentale ou asiatique dépendamment du contexte. Il reste, cependant, des différences significatives entre les façons de penser de l'Occident et de l'Orient.

#### FORMATION À DISTANCE EN ASIE

Nisbett (2003) catégorise la pensée occidentale comme découlant de la philosophie grecque et la pensée orientale découlant des philosophies holistiques asiatiques; l'Occident recherche la cohérence et l'Orient accepte la contradiction; l'Occident focalise sur l'objet et l'Orient sur le contexte. Yang (1993) caractérise la culture occidentale comme individualiste et les cultures asiatiques comme collectives. Koul (1995) remarque que les occidentaux valorisent l'autonomie, l'égalitarisme, la compétitivité, l'autonomie et la franchise alors que dans un pays comme l'Inde, les croyances philosophiques et religieuses portent atteinte à l'importance de soi et à l'autodéveloppement et la déférence aux personnes plus âgées où celles en position d'autorité ont préséance sur la réalisation de soi. De telles observations expliquent, par exemple, pourquoi Yang (2005) et Wang (2006) mentionnent que les éducateurs chinois, entre autres, expérimentant les méthodes en ligne, peuvent avoir du mal à garder un équilibre entre un enseignement traditionnellement centré sur le maître et les besoins de leurs étudiants ainsi que les attentes face à l'apprentissage.

La communication dans les cultures occidentales à faible contexte a tendance à être logique, précise et orientée vers l'action. Dans les cultures asiatiques à contexte élevé, les mots ont moins d'importance que le contexte lui-même. Le sens est fonction du ton de la voix, de l'utilisation du silence, de l'expression faciale, du langage corporel ainsi que du statut du locuteur et la communication est plus indirecte et formelle,

exprimant l'humilité. Par exemple, les variations culturelles dans l'usage du silence pourraient très bien se cacher derrière un certain manque de participation dans des discussions en ligne. Ainsi que le faisaient remarquer Ishii et Bruneau (1994), la culture japonaise promulgue le silence, la réserve et la formalité alors que les cultures occidentales accordent plus de valeur au discours, à l'affirmation de soi et à l'informalité.

Selon Sandnes et ses collègues (2006), les enseignements occidentaux décrivent souvent les étudiants orientaux comme passifs et plagiaires alors que ceux-ci dépeignent les enseignants occidentaux comme mal préparés, sans autorité et ne maîtrisant pas bien leur matière. Un « bon » enseignant occidental en est un qui est dynamique et qui stimule la discussion et l'interactivité tandis qu'un « bon » enseignant chinois ou taïwanais est un expert dans le domaine, connaît et dispose de toutes les réponses tout en étant un modèle moral. La méthode d'enseignement occidentale exploratoire, soit l'apprentissage par essais et erreurs, semble hasardeuse et manquer de professionnalisme selon une vision stéréotypée chinoise ou taïwanaise.

L'Asie peut probablement se targuer d'avoir eu le premier système d'apprentissage ouvert ou à distance. Le système impérial d'examens de Chine, qui fut en opération du sixième siècle de notre ère jusqu'au tout début du vingtième siècle, était un système ouvert et aussi à distance. Tout adulte mâle, indépendamment de son statut ou de sa fortune, qui était incapable d'étudier dans une institution d'enseignement, pouvait se procurer les livres sur la stratégie militaire, le droit civil, le revenu et la fiscalité, l'agriculture, la géographie ainsi que les classiques confucéens afin de les étudier et de se présenter aux examens pour faire partie de la bureaucratie impériale à la Porte de l'Harmonie Suprême dans la Cité Interdite à Beijing (Cheng et al. 1999; Liu, 1996).

De nos jours, en plus du système de Central Radio et de TV University, la Chine opère aussi un mode d'enseignement quasi ouvert et à distance (Ding, 2001) par l'entremise du *Chinese Higher Education Examinations for Self-Taught Learner*. Lancé en 1981, ce mode d'enseignement offre à tous les citoyens de tous âges et de toutes conditions, incluant les handicapés et les prisonniers, l'opportunité de poursuivre des études de niveau collégial.

Tout comme dans l'ancien système impérial d'examens, les apprenants ne reçoivent que le syllabus, les lectures requises et occasionnellement des vidéos et doivent étudier par eux-mêmes ou payer les droits de scolarité à une institution locale. Les limitations de ce mode d'étude ne sont clairement pas dissuasives puisque plus de 100 millions d'étudiants ont fait les examens par l'intermédiaire de ce système.

Naveed Malik, le recteur de la *Virtual University* au Pakistan, fait remarquer que dans les pays occidentaux la formation à distance permet principalement aux adultes qui travaillent

d'obtenir des qualifications additionnelles pour un changement de carrière ou pour un apprentissage continu, alors qu'en Asie la formation à distance est essentiellement une façon de compenser le manque de places dans les institutions conventionnelles (Baggaley, 2007).

Par exemple, le *Bangladesh Open University*, en permettant aux femmes et aux jeunes filles d'étudier à la maison, aide à mettre fin à la disparité basée sur le sexe dans l'éducation primaire et secondaire dans un pays où l'isolement ou *pardah* interdit aux personnes de sexe féminin de sortir de la maison et d'être éduquées par des hommes (Rahman, 1999; 2006).

Dans une université japonaise, Thornton et Houser (2005) ont découvert que tous les étudiants ayant un téléphone cellulaire l'utilisaient principalement pour envoyer des messages textes, échangeant en moyenne environ 200 messages par semaine chacun avec à peu près 200 caractères japonais soit l'équivalent de 70 mots anglais principalement à des fins d'étude. En comparaison, les étudiants n'effectuaient que sept appels téléphoniques en moyenne par semaine et seulement 43% utilisaient l'ordinateur pour composer seulement deux messages courriel par semaine.

L'université *Shanghai Jiao Tong* et l'université *Philippines Open University* ont aussi constaté que les appareils portatifs numériques et les téléphones intelligents peuvent améliorer la performance. Le laboratoire d'apprentissage en ligne de l'université *Shanghai Jiao Tong* a mis à l'essai un système d'apprentissage mobile permettant aux étudiants sur le campus ou hors campus de recevoir les cours des enseignants sous forme textuelle, auditive ou visuelle sous forme de *podcasts* et de les regarder en direct ou encore de les télécharger pour une utilisation ultérieure tout en interagissant avec leurs enseignants et leurs pairs par l'intermédiaire de messages textes. Les tuteurs peuvent recevoir périodiquement des captures d'écran des appareils mobiles de leurs étudiants, suivre de près leur progrès, tester leur compréhension et obtenir une rétroaction sur leur enseignement. Ce système s'est montré efficace cognitivement, affectivement et socialement (Shen et al. *sous presse*).

## CONCLUSION

Afin de bien cerner la question qui nous préoccupe dans ce document, à savoir la formation à distance en Asie, il a fallu tout d'abord définir la culture et ce ne fut pas une mince tâche. En effet, plusieurs auteurs se sont penchés sur la question et les vues divergent à certains égards. Il en ressort néanmoins que la culture est spécifique à des individus ou des groupes d'individus.

Par contre, il faut se rappeler que la culture n'est pas nécessairement statique ni tangible et que, de plus, chaque membre d'une culture est un individu unique avec ses propres valeurs et croyances. Beaucoup de prudence est nécessaire

lorsqu'on essaie de catégoriser ou de cataloguer des individus ou groupes d'individus selon un modèle ou une classification quelconque, qu'elle soit culturelle ou non.

Malgré cela, plusieurs chercheurs ont développé des modèles culturels mais nous nous sommes limités à ceux qui semblaient revenir le plus souvent dans la littérature sur le sujet, soit ceux de Kluckhohn et Strodtbeck, Hofstede, Hall, Trompenaars et Hampden-Turner, Schwartz et House. Les recherches récentes démontrent plus particulièrement que les dimensions culturelles d'Hall et d'Hofstede restent toujours importantes et utiles, mais il appert qu'au moins 22 facteurs culturels ont une incidence sur la conception et l'appropriation des nouvelles technologies (Baumgartner, 2003).

Un ensemble de recherches semble confirmer l'influence de la culture. On constate que d'importantes variations existent selon les pays et les systèmes éducatifs et que la culture y est un facteur déterminant autant au primaire, au secondaire qu'aux études avancées. La culture semble donc influencer les préférences dans le style d'apprentissage des apprenants. Il appert aussi que certaines cultures ou modèles culturels soient favorisés dans un environnement d'enseignement en ligne ou à distance. Plus spécifiquement, les dimensions variables les plus importantes concernent la participation, le type de relation entre l'apprenant d'une part, et les professeurs et les pairs d'autre part, l'importance de la communication écrite par rapport à la communication orale, l'individualisme versus le collectivisme, ce qui motive l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage, etc.

Les recherches semblent aussi démontrer que la culture affecte de la même façon l'apprentissage traditionnel et l'apprentissage en ligne et à distance. Zhao, Lei, Yan, Lai et Tan (2005) concluent dans leur analyse de 423 études empiriques que l'enseignement à distance est essentiellement de l'enseignement.

Il est donc important et même essentiel de considérer la culture comme un facteur critique mais variable dans la conception d'une formation et plus particulièrement dans le cadre d'une formation à distance. Il faut aussi accorder une attention toute particulière au contexte, très important dans plusieurs cultures asiatiques, ainsi qu'à la relation entre étudiants et professeurs, ces derniers ayant souvent un pouvoir d'autorité beaucoup plus grand que dans la plupart des cultures occidentales.

Les études semblent démontrer que le phénomène de formation en ligne ou à distance continuera de connaître une forte croissance, et ce afin de répondre à une forte demande et respecter certaines normes culturelles que l'enseignement traditionnel ne peut rencontrer, surtout dans les pays non occidentaux. Il existe un potentiel extraordinaire de procurer un enseignement de qualité à certaines communautés, ethnies ou groupes spécifiques, non seulement pour pallier au manque

de ressources matérielles traditionnelles, mais aussi, dans bien des cas, pour permettre tout simplement à des gens d'accéder à l'éducation qui, sans quoi, ne leur serait pas accessible pour des raisons culturelles ou religieuses. ■

## URL DE L'ARTICLE

<http://www.distances.telug.ca/?p=81>

## BIBLIOGRAPHIE

- Al-Harhi, A. S. (2005). Distance higher education experiences of Arab Gulf students in the United States: A cultural perspective. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6(3). Récupéré le 2 septembre 2010: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/263>
- AM+A (2001) *Cultural Dimensions and Global Web Design: What? So what? Now what?*, Emeryville, CA: Aaron Marcus and Associates, Inc.
- Baggaley, J. (2007). The PANdora model of collaborative distance education research: collated interviews and responses, *Distance Education*, 28(2), p. 245–252.
- Baumgartner, V. J. (2003). *A Practical Set of Cultural Dimensions for Global User-Interface Analysis and Design*. Masters Diploma Thesis: University of Vienna. Récupéré le 25 août 2010 : [http://www.mavas.at/val/downloads/ValBaumgartner\\_PracticalSetOfCulturalDimensions.pdf](http://www.mavas.at/val/downloads/ValBaumgartner_PracticalSetOfCulturalDimensions.pdf)
- Bing, W. et Ai-Ping, T. (2008). The influence of national culture toward learners interaction in the online learning environment: A comparative analysis of Shanghai TV University (China) and Wawasan Open University (Malaisie). *The Quarterly Review of Distance Education*, 9(3), p. 327-339.
- Branch, R. M. (1997). Educational technology frameworks that facilitate culturally pluralistic instruction. *Educational Technology*, 37, p. 38-41.
- Bruner, J. S., Oliver, R. R. et Greenfield, P. M. (1966). *Studies in cognitive growth*. New York, NY: Wiley.
- Chen, G. M. et Starosta, W. J. (1998). Foundations of intercultural communication. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Cheng, K.-M., Jin, X. et Gu, X. (1999). From training to education: lifelong learning in China, *Comparative Education*, 35(2), p. 119–129.
- Corwin, S.J. (2001). Classroom communication in a very foreign land. *Theory into Practice*, 17(5), p. 416-22.
- Ding, X. (2001). China, Dans O. Jegede et G. Shive (éd.) *Open and Distance Education in the Asia Pacific Region* (p. 27–43), Open University of Hong Kong Press.
- Dooley, K. (2001). Re-envisioning teacher preparation: lessons from China. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), p. 241-51.

- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Dunn, R. (1983). Learning style and its relationship to exceptionality at both ends of the spectrum. *Exceptional Children*, 4(6), p. 496-506.
- Dunn, R. et Griggs, S.A. (1995). *Multiculturalism and learning style: Teaching and counseling adolescents*. Westport, CT: Praeger.
- Ess, C. et Sudweeks, F. (2005). Culture and computer-mediated communication: toward new understandings. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(1), article 9.
- Fang, L. (2007). Perceiving the useful, enjoyable, and effective: A case study of the e-learning experience of tertiary students in Singapore. *Educational Media International*, 44(3), p. 237-253.
- Goodfellow, R., Lea, M., Gonzalez, F. et Mason, R. (2001). Opportunity and e-quality: Intercultural and linguistic issues in global online learning. *Distance Education*, 22(1), p. 65-84.
- Greedy, M. (1994). *Honouring diversity: A cross-cultural approach to infant development for babies with special needs*. Toronto, Canada: Centennial Infant and Child Centre.
- Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. New York, NY: Anchor Press.
- Hall, E. T. (1984). *The dance of life: the other dimension of time*. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday.
- Hannon, J. et D'Neto, B. (2007). Cultural diversity online: Student engagement with learning technologies. *International Journal of Educational Management*, 21(5), p. 418-432.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the mind*. Londres, Grande-Bretagne: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1994). *Cultures and organization: software of the mind: intercultural*. Londres, Grande-Bretagne : Harper Collins.
- Hofstede, G. et Bond, M.H. (1998). The Confucius Connection: From cultural roots to economic growth, *Organisational Dynamics*, 5(21).
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W. et Gupta, V. (2004). *Culture, Leadership and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Sage Publications, Inc.
- Hong, Y. (2009). A Dynamic Constructivist Approach to Culture. Dans R.S. Wyer; C. Chiu et Y. Hong (éd.), *Understanding Culture* (p. 3-23). New York, NY: Psychology Press.
- Ishii, S. (1985). Thought patterns as modes of rhetoric: The United States and Japan. Dans L. A. Samovar and R. E. Porter (éd.), *Intercultural communication: A reader* (4ème éd.) (p. 97-102). Belmont, CA: Wadsworth.
- Ishii, S. et Bruneau, T. (1994). Silence and silences in cross-cultural perspective: Japan and the United States. Dans L. A. Samovar and R. E. Porter (éd.), *Intercultural communication: A reader* (7ème éd.) (p. 246-251). Belmont, CA: Wadsworth.
- Jaju, A., Kwak, H. et Zinkhan, G.M. (2002). Learning styles of undergraduate business students: a cross-cultural comparison between the US, India, and Korea, *Marketing Education Review*, 12(2), p. 49-60.
- Ji, L., Zhang, Z. et Nisbett, R. E. (2004). Is it culture or is it language? Examination of language effects in cross-cultural research on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, p. 57-65.
- Kember, D. et Gow, L. (1991). A challenge to the anecdotal stereotype of the Asian student. *Studies in Higher Education*, 16(2), p. 117-28.
- Kim, K. J. et Bonk, C. J. (2002). Cross-cultural comparisons of online collaboration among pre-service teachers in Finland, Korea, and the United States. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 8(1).
- Koul, B.N. (1995). Trends, directions and needs: a view from developing countries. Dans F. Lockwood (éd.) *Open and Distance Learning Today* (p. 23-31). Londres, Grande-Bretagne: Routledge.
- Kroeber, A. et Kluckhohn, C. (1952) *Culture*. New York, NY: Meridian Books.
- Lee, Y. et Greene, J. (2007). The predictive validity of an ESL placement test: A mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), p. 366-389.
- Lewis, R.B. (1997). *Learning styles in transition: a study of Indonesian students*, Présentation faite au Annual Meeting of the Japan Association of Language Teachers, Hamamatsu, Japon.
- Lim, D. H. (2004). Cross cultural differences in online learning motivation. *Educational Media International*, 41(2), p. 163-175.
- Liu, H.F. (1996). *Civil Examinations: Education perspectives on examination*, Wuhan, Chine: Hubei Educational Publishers.
- Masuda, T. et Nisbett, R. E. (2001). Attending holistically versus analytically: Comparing the context sensitivity of Japanese and Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, p. 922-934.
- Matchett, S. (2008). For switched-on teachers, it's all in the game, *The Australian, Higher Education* 21, 2 juillet 2008, récupéré le 20 septembre 2010 sur le site: [www.theaustralian.news.com.au/story/0,25197,23953522-12332,00.html](http://www.theaustralian.news.com.au/story/0,25197,23953522-12332,00.html)
- Matsumoto, D. (1996). *Culture and psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

- Meyer, J.H.F. et Kiley, G. (1998). An exploration of Indonesian postgraduate students' conceptions of learning. *Journal of Further and Higher Education*, 22(3), p. 287-98.
- Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. Dans D. Keegan (éd.), *Theoretical Principles of Distance Education* (p. 22-38). New York, NY: Routledge.
- Nardon, L. et Steers, R. M. (2009). The culture theory jungle: divergence and convergence in models of national culture. Dans Rabi S. Bhagatet Richard M. Steers (éd.), *Cambridge Handbook of Culture, Organizations, and Work* (p.3-22). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ngwainmbi, E.K. (2004). *Communication in the Chinese classroom*. Education, 125(1), p. 63-76.
- Nisbett, R. (2003). *The Geography of Thought: How culture colors the way the mind works*, New York, NY: The Free Press.
- Novera, I.A. (2004). Indonesian postgraduate students studying in Australia: an examination of their academic, social and cultural experiences. *International Education Journal*, 5(4).
- Özkul, A.E. et Aoki, K. (2006). *E-learning in Japan: steam locomotive or shinkansen*, Présentation faites au 22ème ICDE World Conference on Distance Education, 3–6 septembre 2006, São Paulo, Brésil.
- Rahman, M.A. (1999). *Education of women and technology: Bangladesh perspectives*. Présentation faite au First Pan Commonwealth Forum on Open Learning, 1er au 5 mars 1999, Bandar Seri Begawan, Brunei Darussalam.
- Rahman, M. (2006). *Developing courses of studies for the Junior School Certificate (JSC) Programme of the Open School of Bangladesh Open University (BOU), a partnership programme with an NGO coalition, Campaign for Popular Education (CAMPE)*.Présentation faite au Fourth Pan Commonwealth Forum on Open Learning, Jamaïque, 30 Octobre au 3 novembre 2006.
- Ramburuth, P. et McCormick, J. (2001). Learning diversity in higher education: a comparative study of Asian international and Australian students. *Higher Education*, 42(3), p. 333-50.
- Sandnes, F.; Huang, Y.-P. et Jian, H.-L. (2006) . Experiences of Teaching Engineering Students in Taiwan from a Western Perspective, *International Journal of Engineering Education*, 22(5), p. 1013-1022.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*. M. Zanna. San Diego, CA: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). *Beyond Individualism/Collectivism: New Dimensions of Values. Individualism and Collectivism: Theory application and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shattuck, K. (2005). *Cultures meeting cultures in online distance education: Perceptions of international adult learners of the impact of culture when taking online distance education courses designed and delivered by an American University*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, University Park.
- Shen, R., Wang, M., Novak, D., Pan, X., Moss, J. et Chen, Y. (sous presse). The impact of mobile learning on students' learning behaviors and performance: report from a large blended classroom, *British Journal of Educational Technology*.
- Smith, P.J., Coldwell, J., Smith, S. N. et Murphy, K. L. (2005). Learning through computer- mediated communication: A comparison of Australian and Chinese heritage students. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(2), p.123-134.
- Smith, P.J. et Smith, S.N. (1999). Differences between Chinese and Australian students: some implications for distance educators, *Distance Education*, 20(1), p. 64-75.
- Smith, S. N. et Smith, P. J. (2000). Implications for distance education in the study approaches of different Chinese national groups. *The Journal of Distance Education*, 15(2), p.71-84.
- Thompson, L. et Ku, H. (2005). Chinese graduate students' experiences and attitudes toward online learning. *Educational Media International*, 42(1), p. 33-47.
- Thornton, P. et Houser, C. (2005). Using mobile phones in English education in Japan, *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(3), p. 217–228.
- Trommsdorf, G. et Dasen, P.R. (2001). Cross-cultural study of education. Dans N. Smelser. et P. Bates (éd.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences* (p. 3003-3007). Amsterdam, Pays-Bas: Elsevier.
- Trompenaars, F. et C. Hampden-Turner (1997). *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business*. Londres, Grande-Bretagne: Nicholas Brearley.
- Tu, C.-H. (2001). How Chinese Perceive Social Presence: An Examination of Interaction in Online Learning Environment. *International Media International*, 38(1), p. 45-60.
- Uzuner, S. (2009). Questions of culture in distance learning: A research review. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3). Récupéré le 2 septembre 2010: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/690>
- Venter, K. (2003). Coping with Isolation: The role of culture in adult distance learners' use of surrogates. *Open Learning*, 18(3), p. 271 – 287.
- Walker-Fernandez, S. E. (1999). *Toward understanding the study experiences of culturally sensitive graduate students in American distance education programs*. Unpublished doctoral dissertation, Miami, FL: Florida International University.
- Wang, M. (2007). Designing online courses that effectively engage learners from diverse cultural backgrounds. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), p. 294-311.

- Wang, V. (2006). The instructional patterns of Chinese online educators in China, *Asian Journal of Distance Education*, 4(1).
- Winthrop, R. (1991). *Dictionary of concepts in cultural anthropology*. New York, NY: Greenwood Press.
- Yang, H-W. (1993). *Communication patterns of individualistic and collective cultures: a value based comparison*. Présentation faite au Annual Meeting of the Speech Communication Association, Miami Beach, FL, 18–21 novembre 1993.
- Yang, M. (2005). Disaffection of adult distance learners: a Chinese phenomenon? *Asian Journal of Distance Education*, 3(2), p. 23-35.
- Zhang, Z. et Kenny, R.F. (2010). Learning in an online distance education course: experiences of three international students. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), p.17-36.
- Zhao, N. et McDougall, D. (2008). Cultural influences on Chinese students' asynchronous online learning in a Canadian university. *Journal of Distance Education*, 22(2), p. 59-80.
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C. et Tan, H. S. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*, 107(8), p. 1836-1884.
- Zhu, W.Z. (1992). Confucius and traditional Chinese education: an assessment, Dans R. Hayhoe (éd.) *Education and Modernization: The Chinese experience* (p. 3–22). New York, NY: Pergamon Press.