

Colloque international et interdisciplinaire 2014 pour étudiants et nouveaux chercheurs:
Immigration, diversité ethnoculturelle et citoyenneté
UQAM, Montréal, 7 février 2014.

Débuter son insertion interculturelle universitaire en *e-learning* à partir de son pays d'origine : proposition d'un modèle de développement de compétences interculturelles avant le début du programme académique en contexte d'accueil

Asselin, Chantal

Université du Québec à Montréal (CANADA)

asselin.chantal@uqam.ca

Résumé

Lorsqu'ils étudient dans le cadre d'une université québécoise, en présenciel ou en *e-learning*, les étudiants allophones peuvent se retrouver dans un contexte ethnolinguistique similaire ou divergent de leur langue première ou seconde, et à l'intérieur d'un système socio-éducatif véhiculant des normes, valeurs et comportements similaires, différents ou opposés à ceux dans lesquels ils ont grandi.

Des études de cas qualitatives (Merriam, 1988), trois en présenciel à l'université Laval, et trois en *e-learning* à la TÉLUQ, révèlent le vécu de chocs culturels et éducationnels majeurs, et des transformations représentationnelles substantielles de l'éducation, dans les deux modalités de diffusion.

Les soutiens cognitifs, métacognitifs et socioaffectifs furent dispensés de manière distincte au sein des deux communautés d'apprentissage. Le découpage ethnique (Juteau, 1999) manifesté en présenciel prit forme en léguant les soutiens cognitifs aux pairs étudiants, québécois d'origine, et le soutien socio-affectif, aux pairs étudiants allophones. Quant aux répondantes en *e-learning*, elles virent ces deux mêmes besoins comblés par leurs pairs étudiants, québécois d'origine et allophones, sans distinction de la nature du soutien, et par leur personne chargée d'encadrement.

Bref, les étudiants allophones pourraient débiter leur intégration dans leur pays d'origine. Des exemples et exercices d'application des normes de présentation et de production des travaux académiques au Québec, prenant appui sur des tendances typologiques énoncées par Bloom et al. (1956) sont suggérées, en plus de la tenue d'interactions avec des étudiants allophones « expérimentés » au Québec, voire avec des étudiants québécois d'origine, et des personnes enseignantes.

Mots-clés: Communauté de pratiques, processus d'adaptation socio-culturelle, *e-learning*, représentations sociales, soutiens cognitifs et socio-affectifs.

1 CONTEXTE

Depuis le début des années 1990, certaines universités québécoises proposent l'internationalisation de quelques programmes : les universités Laval (UL) à Québec, et les Hautes Études Commerciales (HEC) de Montréal en représentent des exemples (Association des universités et collèges du Canada, AUCC, 2009, p. 4). L'attrait et la rétention d'étudiants allophones résidents permanents (RP) et citoyens canadiens (CC) y constituent une priorité.

« Avec plus de 600 ententes de partenariats dans 64 pays, l'Université [Laval] accueille chaque année près de 4000 étudiants canadiens et étrangers et permet à quelque 800 étudiants d'ici [de Québec] d'enrichir leur formation grâce à la mobilité internationale et la coopération »¹. De son côté, « [...] l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a conclu plus de 350 ententes avec près de 250 partenaires d'une quarantaine de pays et dans une centaine de domaines »². En outre, plus de 70 ententes bilatérales entre professeurs de la TÉLUQ³ et d'institutions universitaires, en *e-learning* et bimodales, ont été conclues.

Par ailleurs, des professeurs-chercheurs de la TÉLUQ participent activement au développement de la recherche en ingénierie cognitive et éducative à l'international⁴. Le titulaire de la Chaire de recherche en ingénierie cognitive et éducative (CICE) représente l'institution⁵ à titre de conférencier invité sur les théories et les méthodes qui emploient les technologies dans l'apprentissage. « [R]eprésentant le Canada sur le réseau du Global Learning Objects Brokered Exchange (GLOBE)⁶, un réseau international regroupant des organismes sur les banques d'objets d'apprentissage, le titulaire [du CICE] jouit d'une renommée internationale et contribue directement au positionnement stratégique de la TÉLUQ dans l'échiquier mondial du *e-learning* ».

Ainsi, le recrutement à l'international amène nombre de professeurs et d'étudiants, membres de communautés ethnolinguistiques hétérogènes, à transiger dans un nouvel espace universitaire commun : le contexte interculturel.

1.1 Les questions de recherche

Cohen-Émerique (1984) explique que les chocs culturels sont souvent résolus « [...] en faisant émerger l'implicite [...] » qu'ils renferment. L'implicite « déballé » permet de connaître les valeurs et les motivations de l'Autre culturel (Gashmardi, 2012), ses cadres de références et son ouverture ou capacité à négocier, et de fabriquer un *sens* et une signification contextuelle « transculturelle », tenant compte des valeurs mutuelles des protagonistes. À cet effet, Berry et Sam (1997) incitent tous les interactants, porteurs de cultures, à se moduler à la « nouvelle situation », véhiculant ces valeurs transculturelles. Ces auteurs recommandent que les étudiants allophones RP ou CC, et les personnes issues du contexte d'accueil, devraient ajuster leurs comportements, valeurs et communications pour résoudre les malentendus interculturels (Asselin, 2008).

C'est la connaissance de la « signification contextuelle » (Vygotsky, 1986) de l'événement, qui conduit vers la solution du malentendu, en atténuant les chocs culturels et éducationnels de l'étudiant allophone RP ou CC, qui tend à l'encourager à « s'insérer » de façon critique dans son contexte d'accueil (Abou, 1988).

¹ Voir : <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/linternational.html>, consulté le 16 septembre 2010.

² Voir : http://www.international.uqam.ca/Pages/partenaires_enten_inter.aspx, consulté le 24 septembre 2010.

³ TÉLUQ est le nom officiel de l'institution, mais elle a auparavant longtemps été connue sous le nom de Télé-université. Plusieurs années avant l'application du *e-learning*, le mot générait un malheureux malentendu, liant l'institution à la télévision.

⁴ Voir : <http://benhur.telug.quebec.ca/~journal/express/110313.html>, consulté le 16 mars 2013.

⁵ Voir : <http://www2.licef.ca/Default.aspx?alias=www2.licef.ca/cice>, consulté le 02 mars 2013.

⁶ Voir : <http://www2.licef.ca/NOUVELLES/tabid/917/language/en-US/Default.aspx>, consulté 4 mars 2013.

Cela, lorsque les interactants liés à l'acte d'apprendre dans le cadre de la « nouvelle situation », véhiculent les valeurs transculturelles.

Première question: Comment les étudiants allophones, RP et CC, vivent-ils leur adaptation socio-académique? Expérimentent-ils des chocs culturels et éducationnels? Ce contexte, en mode présenciel et en *e-learning*, conduit-il à vivre des malentendus (Asselin, 2008) ?

L'option de fuite en période de dissonances peut amener l'étudiant allophone à stagner. La fuite pourrait indiquer un malaise important. Winkelman (1994, p. 123) présente le concept d'« épuisement cognitif » pour expliciter ce que vivent certains individus qui tentent de s'insérer dans une nouvelle culture. À l'instar de ce chercheur, Erasmus Mundus (2008) introduit le concept de psychomatisation⁷.

Si la capacité d'ajustement de l'étudiant allophone RP ou CC s'avère inférieure aux changements majeurs et subits qu'il doit effectuer pour réussir son projet d'insertion, Malzberg et Lee (1956), et Murphy (1965), proposent que des perspectives psychopathologiques ou de maladies mentales soient envisagées. À leur instar, Berry et Kim (1988) et Jayasuriya et al. (1992), expliquent que les changements prônés par le contexte d'accueil peuvent dépasser les capacités d'adaptation de l'étudiant « [...] leading to serious psychological disturbances, such as clinical depression, and incapacitating anxiety ».

En revanche, s'il opte pour l'opportunité d'apprentissage ou pour innover, en appliquant des stratégies issues de pratiques éducatives différentes, voire opposées à celles auxquelles il se conformait ordinairement, il pourrait découvrir un nouveau *sens* aux dissonances et aux chocs qu'il éprouve, et réaliser de nouveaux apprentissages. Il doit ajuster sa « vision programmée » de l'acte d'apprendre (Hofstede, 1980) aux paradigmes véhiculés dans son contexte d'accueil.

Aussi, la seconde question spécifique s'énonce en ces termes : quels sont les processus et stratégies mis en œuvre par les acteurs pour tenir compte des malentendus, améliorer la communication pédagogique et, en l'occurrence, faire de ces dissonances, des occasions d'apprentissage?

Les étudiants allophones RP ou CC, doivent non seulement identifier, comprendre et intégrer les cadres de référence de l'Autre culturel, mais ils doivent en outre, reconnaître et saisir ses motivations, négocier une « co-création de l'universalisable » en refusant les vérités définitives, et co-construire avec l'Autre, des valeurs transculturelles ayant du *sens* pour tous les protagonistes, afin qu'elles soient mises en application (Cohen-Émerique, 1984). Cela explique pourquoi Barrette, Gaudet et Lemay (1996) insistent sur le fait que **tous** les partis doivent participer à la négociation.

Or, le cadre ou la compétence de négociation ne s'inscrivent guère dans toutes les cultures, ethno-linguistiques et académiques. Les systèmes, valeurs, normes, règles, et comportements individuels et sociaux, appliqués en contexte d'origine de l'étudiant allophone, pourront le diriger vers, ou à l'opposé de, l'emploi de la négociation dans ses communications et relations. Si la négociation fait partie de théories cognitives et constructivistes appliquées dans certaines universités, elles peuvent se trouver inexistantes ou rarement mises en œuvre dans d'autres.

⁷ Voir: http://cevug.ugr.es/africamideast/module_five/3-2.html, consulté le 30 octobre 2011.

Par exemple, certaines cultures ethniques et académiques conduisent les étudiants à ne jamais remettre en question les énoncés du professeur, représentant l'**unique** détenteur du Savoir.

Par ailleurs, certains individus ignorent comment négocier. À cet effet, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA) inscrit la capacité de négociation comme l'une des 22 compétences génériques des adultes d'aujourd'hui. L'ICEA (2012, p. 31) réfère à cette compétence au *sens* des relations interpersonnelles pour « [...] faire face à la diversité dans un contexte pluraliste ». Or, l'appel à cette compétence de négociation se constate non seulement dans le cadre d'interactions avec des individus, mais aussi en rapport aux objets d'apprentissage issus du programme académique d'accueil, parfois différents des objets d'apprentissage du contexte d'origine, tels que la rétroaction de la personne enseignante, la notation des travaux et des examens, les méthodes de travail, les normes de santé et de sécurité, les règles déontologiques, les codes éthiques, les modèles socio-empiriques des systèmes de valeurs, des pratiques, des techniques professionnelles, etc...

Les étudiants allophones RP ou CC, sont appelés à transiger avec les codes implicites et explicites de l'Autre : présupposés inconscients et « réels »⁸, jugements, intentions, actions, attitudes, émotions, etc... (Cohen-Émerique, 1984).

Ainsi, ces étudiants allophones RP ou CC, doivent négocier avec toutes les personnes incluses dans l'acte d'apprendre, avec les matériaux véhiculant les contenus des cours, avec les modalités de diffusion de ces derniers, avec les activités d'apprentissage appliquées dans diverses perspectives éducatives, similaires ou opposées aux activités d'apprentissage tenues dans leurs contextes socio académiques d'origine, et dans le cadre des comportements à adopter avec les personnes enseignantes, les autres personnes détentrices de pouvoir et d'autorité, et leurs pairs étudiants.

D'ailleurs, nombre d'analyses conversationnelles démontrent que le « non-dit » intervient dans la transaction communicationnelle pédagogique: les présupposés modifient cette transaction.

Par le biais du rôle octroyé aux interactions, le type de communication pédagogique oriente l'intégration du référent, en laissant se manifester les négociations relatives à la résolution des malentendus ou conflits. À cet effet, Wild (1999, p. 120) postule que l'objet d'apprentissage « [...] embodies cultural influences such as the instructional designer's world view, their [interactants] values, ideologies, culture, class and gender, and their [ibid] commitment to a particular design paradigm ». La relation pédagogique serait orientée par le référent, les outils de médiatisation et de médiation. À cet effet, Vygotsky (1934/1978, p. 89) postule que les langues et les cultures se comportent tel un média qui « filtre » les énoncés selon les caractéristiques de l'apprenant, son environnement et la culture dans laquelle il a grandi.

À l'instar de cet auteur, Basque (2005, p. 8) présuppose qu'en ce qui a trait au *sens* ou à la *signification* d'une interaction, les médias agissent comme des outils socioculturels « [...] au même titre que le langage ou les normes sociales, qui changent fondamentalement les opérations de pensée ».

⁸ Selon Cohen-Émerique (1984), ces présupposés sont « réels » dans l'esprit de celui qui y croit.

Or, autant la modalité présentielle que l'*e-learning*, présentent un effet médiatisé: à partir des médias par lesquels l'objet d'apprentissage est véhiculé, la personne enseignante et la personne-conceptrice du contenu et responsable de sa diffusion, joueraient un rôle comparable à celui des autres médias, que sont les outils socioculturels. Ainsi, en mode présenciel et en *e-learning*, l'objet est « co-construit » par les interactions écrites et orales entre la personne-conceptrice du contenu et de la diffusion du cours, la personne enseignante, et les personnes étudiantes. Une négociation plus ou moins explicite prend place, mettant à jour les composantes conflictuelles et leurs implications (Merriam, 1988). Cela engendre la dernière question de cette recherche.

Troisième question : Quelles nouvelles compétences et modifications de leurs représentations sociales de l'éducation, ces étudiants, en présenciel et en *e-learning* ont développées, et en quoi cela questionne les dispositifs pédagogiques et les types de communication appliqués dans ces deux modes d'enseignement et d'apprentissage?

1.2 Objet d'étude: les représentations sociales

En suivant leurs cours et programmes en contexte d'accueil, les étudiants allophones tentent de s'insérer dans une nouvelle communauté d'apprentissage. Ils y vivent certains chocs, culturels et éducationnels, selon l'interprétation qu'ils font des événements contextuels, à la lumière de leurs représentations sociales d'origine.

Plusieurs auteurs identifient cette expérimentation comme stressante, et exigeant de nombreux ajustements, tant cognitifs qu'émotifs (Winkelman, 1994; Berry, 1970; Berry et coll., 1987a; Berry, 1997). Il y a là un défi de « ré-apprentissage » et de modification des représentations sociales, le défi d'acquérir de nouveaux outils et d'adopter les normes et comportements, symboles et valeurs, et relations, croyances et intérêts, véhiculés et promus en contexte d'accueil (Habermas, 1981; Hegel, 1805; Dubar 2010, p. 85).

À partir de son expérience éducative antérieure, l'étudiant allophone RP ou CC, anticipe des activités d'apprentissage et de travail similaires, différentes ou opposées à celles qu'il a expérimentées en contextes ethnolinguistique et socio-éducatif d'origine.

Son choix de fuite ou d'innovation démontre ses représentations sociales, incrustées dans ses comportements, représentations symboliques, et relations, adoptés en contexte d'accueil. Et cela détermine la réalisation de ses processus d'acculturation et d'adaptations, psychologique et socio-culturelle (Berry et Sam, 1997).

1.2.1 L'expérience et l'expérimentation de l'insertion socio-académique: double-chocs!

Les étudiants allophones RP et CC, revoient et modifient leurs représentations sociales d'origine pour s'insérer en contexte d'accueil. Ces modifications indiquent à quel point ils expérimentent des **malentendus interculturels** et des **chocs éducationnels** dans le cadre de l'**expérience d'insertion** (Jodelet, 2006a), dimension cognitive de l'apprentissage (Dabène 1990), et de l'**expérimentation d'insertion** (Jodelet, 2006a), dimension affective de l'apprentissage (Dabène 1990). Ces chocs éducationnels s'ajoutent au **choc culturel**.

Jodelet (2006a) « [a]pprofond[it] la notion d'expérience » en interprétant deux dimensions. Ces dernières sont issues de la langue allemande : *erfahrung* et *erlebnis*. Le premier **signifié** provient du verbe *erfahren* (Weber, 1949b dans Dubar 2010, p. 85), traduit par les verbes français : apprendre et savoir, et attribué au concept allemand *Zweckrationalität* (ibid).

Quant au second, il réfère au verbe *erleiden* (Weber, 1949b dans Dubar 2010, p. 85), traduit par les verbes français : subir et éprouver, et se rapporte au concept allemand *Affektual* (ibid). La langue allemande distingue de manière « explicite » la polysémie conceptuelle française de l'**expérience** (Jodelet 2006a, p. 8). L'auteure en révèle donc deux **signifiés** uniques.

Ainsi, l'étudiant allophone RP ou CC, peut devoir discerner la signification d'un concept encodé dans son contexte socio-culturel d'origine, de sa signification particulière à l'intérieur de son nouveau contexte. « [...] ces **signifiants multiples** et ce **signifié unique** sont constamment liés par un rapport de motivation [contextuel] » (Benveniste, 1966, p. 81-82). En plus de réitérer la négociation de sens dans un contexte particulier, l'auteur rappelle que l'apprentissage « situé » est encodé dans un environnement et selon un **signifié** unique.

Cela évoque la théorie socioculturelle vygotskienne (1934/1978). En contexte d'accueil, l'étudiant allophone RP ou CC, acquiert une (nouvelle) connaissance ou un concept empruntant un **signifié unique**, parfois différent de celui « situé » et encodé dans son contexte socioculturel d'origine, dans le cadre de ses interactions sociales et de ses processus mentaux. Et cela peut le conduire à vivre des malentendus interculturels, voire des chocs.

Or, la réalisation de ces processus soulève et solutionne ces chocs, nécessaires aux adaptations psychologique et socio-culturelle en contexte socio-académique d'accueil, pour y adopter les représentations contextuelles.

Bref, cette chaîne procédurale et chaotique permet le « ré-apprentissage » en donnant « sens » aux chocs culturels et éducationnels, parfois faciles, tantôt abrupts à vivre, en en modifiant les **multiples signifiants**, découlant des **expérimentations** de l'étudiant allophone RP ou CC, en nouveau **signifié unique**, extrait de l'**expérience** du contexte d'accueil (Benveniste, 1966, p. 81-82).

2 MÉTHODOLOGIE

Afin de comprendre les processus d'insertion des étudiants allophones RP et CC en contexte universitaire interculturel, l'application de l'étude multicas se révélait la méthodologie de recherche la plus appropriée. Concrètement, cette approche permet d'analyser les trois questions spécifiques de la thèse par des cas-exemples tirés de la réalité interculturelle contemporaine de deux universités francophones québécoises, l'université Laval (UL) à Québec en mode présenciel, et la TÉLUQ en *e-learning*.

La chercheure a pu considérer le phénomène observé selon les paradigmes épistémologiques et socio-empiriques dans lesquels elle a grandi. Sa culture québécoise et sa langue première francophone, d'origine indo-européenne, véhiculent consciemment et inconsciemment, des représentations sociales qui l'amenaient à comprendre et à interpréter l'objet d'analyse selon les comportements, valeurs, et relations ou communications, considérées comme « normaux » selon son origine ethnolinguistique.

Or, l'approche méthodologique, holistique et inductive, lui a permis de « se tenir très près du cas, en partie par l'observation directe dans le milieu de la personne composant le cas, et d'autre part, par l'accessibilité à des facteurs subjectifs relatifs à cette personne (pensées, sentiments et désirs) [...] » (Merriam, 1988). Cela fût réalisé essentiellement par le biais d'analyses sémantiques des *verbatim* d'entrevues individuelles des personnes-sources étudiantes, de leurs récits d'expériences, inspirés des « récits de pratiques » de Desgagné

(2005), et d'une entrevue multimédia synchrone du groupe d'étudiants-répondants.

Les deux institutions desquelles provenaient les personnes-sources étudiantes, offrent des programmes de deuxième cycle dans le domaine de la santé. Le choix de ce domaine s'explique par le fait qu'il peut engendrer des interactions incompréhensibles entre les membres de diverses spécialités et programmes. En outre, ces spécialistes emploient différentes techniques relationnelles, et cela prédispose à l'émergence de chocs culturels (Cohen-Émerique, 1984; Flye Sainte Marie, 1995). Pour effectuer l'analyse, le programme de maîtrise en santé communautaire de l'UL fut sélectionné, en ce qui concerne le mode présenciel.

Quant au programme en *e-learning*, le Diplôme d'Études Supérieures et Spécialisées (D.E.S.S.) en santé mentale de la TÉLUQ a été adopté. Les objectifs de ces deux programmes convergent vers le développement d'une réflexion transdisciplinaire, l'acquisition des connaissances sur les différentes approches théoriques, méthodologiques et cliniques des champs investigués, le développement d'habiletés d'intervention, et l'analyse critique de l'impact des problèmes de santé sur l'inclusion sociale <<http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/maitrise-en-sante-communautaire-m-sc.html>, consulté le 20 novembre 2010, et <http://www.telug.ca/desssm/programme/information.php>, consulté le 10 décembre 2012>.

En ce qui concerne les deux cours similaires à partir desquels les répondants furent choisis dans chaque modalité, ils visent à connaître et à reconnaître les concepts, approches et méthodes d'élaboration, d'implantation et d'intervention de projets ou de programmes en contextes intra et interculturels, analyser les différents contextes d'intervention communautaire ou en santé mentale, et discerner les pratiques selon diverses problématiques concrètes <<http://www2.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire.html>, consulté le 20 novembre 2010, et http://www.telug.ca/siteweb/etudes/offre/cours/TELUQ/SAM%204300/?p_herit=etu, consulté le 20 novembre 2010>. La convergence des objectifs de ces programmes et de ces cours permettait de contrôler les variables externes inhérentes aux champs curriculaires.

Plus de 1000 pages de transcription de *verbatim* découlèrent des entrevues individuelles et de groupe exercées auprès des 6 étudiants, des entrevues réalisées auprès des 2 professeurs, des descriptions de ces entrevues et récits d'expérience étudiante et de pratique professorale, en plus des rédactions de cas individuels et de groupes, auxquelles s'ajoutèrent les notes personnelles de la chercheuse. Les analyses sémantiques ont été pratiquées sur les *verbatim* d'entrevues individuelles et de groupe, et sur les récits d'expériences et de pratiques rédigées par les personnes-sources. Un système de couleurs permit d'identifier les noyaux et les invariants en vue de comprendre et de théoriser le phénomène.

Les *verbatim* et récits d'expériences ont été colorés, annotés, et comparés pour trianguler et réduire les données. Ainsi, le système de codifications catégorielles (codes « *in vivo* », paradigmatiques, axiaux et sélectifs), permit d'effectuer la comparaison constante entre les données empiriques et les énoncés théoriques, à réviser la proposition de recherche, à rédiger les textes narratifs des cas, l'analyse sémantique des récits de pratiques, les études multi-cas, et à interpréter et formuler les esquisses théoriques.

Les analyses axiales sémantiques, comparatives et constantes, les descriptions détaillées des cas, et les multiples triangulations entre les cas et inter-cas, furent pratiquées manuellement par la chercheuse pour permettre que ces opérations soient transparentes et explicites.

Cette recherche qualitative pourrait être transférable dans le cadre d'études visant à comprendre l'apprentissage en contexte interculturel dans les modes présenciel et en *e-learning*. Elle adopte une vision holistique et accentue sur la profondeur et les détails relatifs au phénomène d'insertion (Denzin et Lincoln, 1998).

3 PRINCIPAUX RÉSULTATS

Une des représentations d'origine commune aux six personnes répondantes, consistait à voir l'apprentissage **seulement** en classe présencielle et de manière individuelle. On voit comment l'apprentissage en *e-learning* pouvait engendrer un choc éducationnel substantiel. Le fait de se retrouver seule, sans pair auprès de soi avec qui échanger, ni professeur pour dicter quoi, quand, ni comment produire ses travaux, épeura surtout deux des trois participantes en *e-learning*.

En revanche, le fait de travailler à temps plein et d'étudier à temps partiel, résulta en un acquis expérientiel motivant pour les trois répondantes de cette modalité: concilier le temps partagé entre leur travail, les études et la famille (enfants), consistait résolument en une priorité pour elles. Une seule de ces participantes dénonçait le fait qu'elle se sentait seule, sans ses pairs en face-à-face pour échanger. Ses deux conseurs découvrirent que les interactions sur le *forum* virtuel d'un cours pouvaient enrichir leurs connaissances et leurs pratiques, de manière à transférer ces nouveaux savoirs dans leur milieu professionnel du domaine de la santé.

À noter qu'en opposition à leurs paires étudiantes en *e-learning*, les répondants en présenciel étudiaient à temps plein, obligation exigée par les dirigeants de leur programme, et pouvaient travailler à temps partiel, en plus d'exercer leurs tâches parentales. Cela n'atteint point leurs expériences et expérimentations des chocs éducationnels, ou des ajustements à faire des représentations sociales de l'éducation en contexte québécois francophone.

En présenciel, la relation entre la nature du besoin de soutien, l'origine ethnolinguistique, et l'emploi de pratiques davantage coopératives, appliquées par les étudiants d'origine québécoise lors de la réalisation de travaux en groupe, ont surpris les répondants allophones RP et CC, plutôt habitués aux pratiques collaboratives.

Par ailleurs, les échanges de pratiques entre les participants d'un *forum* en *e-learning* à l'intérieur d'un cours, nonobstant la nature cognitive ou affective du besoin de soutien, a satisfait les répondantes. Elles apprécèrent l'accessibilité aux connaissances théoriques et pratiques, en comparant et en co-construisant leurs contenus avec les membres de leur groupe de travail, québécois d'origine et allophones. Ces pratiques découlaient davantage de l'apprentissage collaboratif. À l'instar des répondants en présenciel, ces étudiantes confirmèrent avoir essentiellement travaillé en collaboration dans leur pays d'origine.

À noter que dans les deux modalités, l'autonomie acquise dans l'apprentissage par la recension des écrits et l'application d'une méthodologie de validation, la rédaction argumentaire et critique, par l'emploi du JE, et la mise en œuvre des normes de présentation et de production heuristique textuelle académiques, consistèrent en des chocs éducationnels

majeurs. Les communications horizontales avec les personnes représentant l'autorité, les professeurs et chargés de cours, en plus de maintenir des relations avec les pairs québécois et autres pairs allophones, constituèrent d'autres chocs éducationnels importants. Or, les motivations, intrinsèque et extrinsèque, à reconquérir «l'emploi de qualité et qualifié d'origine» (Boutinet, 2005), source de la construction du projet d'insertion socio-académique et professionnelle «fort» en contexte d'accueil, permit de relever ces défis académiques et communicationnels que comportait le développement de ces nouvelles compétences. Tous développèrent et appliquèrent des stratégies similaires dans les deux modalités, en guise de réponses et de solutions pratiques à leurs chocs. Cela résulta en de nouvelles représentations de l'éducation, davantage conformes à celles véhiculées et promues en contexte d'accueil.

Le tableau 1 ci-dessous vise à schématiser ces pratiques récurrentes.

Table 1: Principales stratégies de prise en compte des chocs éducationnels des répondants, dans les deux modalités

Stratégies de prise en compte des chocs éducationnels	←CONTINUUM→	
	présenciel	<i>e-learning</i>
Recherche documentaire exhaustive en ligne	X	X
Emploi du JE dans les rédactions argumentaires/autonomie	X	X
Mise en application des normes de présentation académiques et de production heuristique	X	X
Négociation en ligne (<i>forum</i>) avec les pairs, et le professeur ou chargé d'encadrement (courriels)	X	X
Questions en classe adressées au professeur	X	
Travaux en coopération avec les pairs québécois	X	
Travaux en collaboration avec les pairs allophones	X	X
Travaux en collaboration avec les pairs québécois et allophones		X
Soutiens cognitifs et affectifs des pairs québécois et allophones		X
Soutiens cognitifs et affectifs des pairs québécois		X
Soutiens cognitifs et affectifs des pairs allophones (même origine culturelle)	X	X
Soutiens cognitifs des pairs québécois, et soutiens affectifs des pairs allophones	X	
Travail à temps plein, études à temps partiel et tâches parentales		X
Travail à temps partiel, études à temps plein et tâches parentales		

4 DISCUSSION

Il est clair que l'accueil des étudiants allophones exige de prendre en compte leurs principaux chocs éducationnels et de mettre en place des ententes interinstitutionnelles et entre les États, en plus d'ajuster nos dispositifs pédagogiques et d'accueil.

Dès leur admission au programme, confirmée par l'université d'accueil, les étudiants allophones pourraient accéder à une plateforme virtuelle, interculturelle et universitaire francophone, divisée en deux sections, qui consisteraient en un dispositif d'accueil et un dispositif pédagogique. À partir de leur pays d'origine, ils pourraient y naviguer et y transiger pour commencer leur appropriation des représentations sociales de l'éducation de leur nouveau contexte socio-académique.

En ce qui concerne la mise en place d'un «guichet-unique virtuel» servant de dispositif pédagogique, il pourrait permettre de développer les compétences informationnelles, rédactionnelles argumentaires ou critiques, et génériques, en réalisant des exercices prenant appui sur certaines tendances typologiques de Bloom et al. (1956). En outre, les méthodes de production et de présentation des travaux académiques au Québec pourraient y être explicitées, exemplifiées et commentées pour favoriser une certaine acculturation et adaptation psychologiques. Des informations sur les reconnaissances d'acquis et des compétences (RAC) pourraient y être véhiculées.

À titre de dispositif d'accueil, une communauté de pratiques (CoP) virtuelle, basée sur la prise en compte des chocs éducationnels, pourrait contribuer à faciliter l'insertion socio-académique, voire professionnelle, et l'adaptation socio-culturelle, éventuelles, en y permettant le développement du projet d'insertion socio-professionnelle « fort », et des compétences communicationnelles.

La communication horizontale avec les professeurs et les représentants hiérarchiques institutionnels doit en outre, faire partie des explicitations à diffuser aux étudiants allophones. À titre d'exemple, les rétroactions écrites évaluatives ne faisaient pas partie des normes d'encadrement appliquées dans leur pays d'origine. Or, la réception d'une telle rétroaction personnalisée lors de l'évaluation au Québec, aida beaucoup les apprenants-participants interrogés à se représenter l'acte d'apprendre selon leur contexte d'accueil.

Ensuite, la prise de conscience du phénomène de « découpage des frontières ethniques » (Juteau, 1999) par les phénotypes et les *habitus*, révélée par le fait que les pairs étudiants, québécois d'origine et allophones, aient octroyé des soutiens, cognitifs **et** affectifs, à d'autres pairs allophones, **seulement** en *e-learning*, illustre que la CoP virtuelle tend à amener les participants à se soutenir et à s'entraider en contexte interculturel.

En présenciel, ces formes de soutiens furent morcelées entre les québécois d'origine (soutiens cognitifs) et les allophones (soutiens affectifs) (table 1). Le même phénomène se répéta dans le cadre des travaux d'équipe pratiqués en collaboration. Seuls les participants allophones pratiquaient ce type d'apprentissage dans les deux modalités (*ibid*), tandis que les québécois optèrent pour la coopération.

« Communities of practice are about content - about learning as a living experience of negotiating meaning - not about form. In this sense, they cannot be legislated into existence or defined by decree. They can be recognized, supported, encouraged, and nurtured, but they

are not reified, designable units. (...) One can produce affordances for the negotiation of meaning, but not meaning itself » (Wenger, 1999, pp. 229).

Cette participation collaborative « mutuelle et engagée », négociée à long terme, pourrait préparer à la « pratique étudiante en contexte interculturel », du stade débutant au stade expert (Wenger, 1999). Par exemple, les étudiants québécois, et allophones « expérimentés », pourraient répondre aux questions référant aux dimensions cognitives et affectives de l'apprentissage en contexte d'insertion interculturelle, à celles portant sur le *comment* et le *pour quoi*, telles les méthodes et les normes de production et de présentation des travaux académiques, voire professionnelles, et sur les communications en groupe.

En outre, les étudiants allophones « expérimentés », pourraient élaborer sur leur insertion professionnelle pour inviter les étudiants allophones « débutants », à ajuster leur projet d'insertion professionnelle « fort ».

Si les principaux chocs éducationnels vécus par les répondants découlent du développement de leurs compétences informationnelles, rédactionnelles, communicationnelles avec les représentants hiérarchiques et leurs pairs, québécois d'origine et allophones, et génériques, telle l'autonomie, leurs pratiques récurrentes pour les prendre en compte, presque identiques dans les deux modalités (table 1), devraient servir d'inspiration aux concepteurs des dispositifs pédagogiques et d'accueil, et négociateurs des ententes interinstitutionnelles et entre les États.

En présenciel et en *e-learning*, les étudiants allophones RP et CC, ont expérimenté des chocs éducationnels, autant selon la dimension cognitive (expérience), qu'affective (expérimentation), de l'apprentissage. Ces chocs ont participé à l'élaboration et au développement du « ré-apprentissage » des comportements, des valeurs et des relations ou communications, en contexte d'accueil.

Ainsi, les soutiens cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs et l'application de stratégies, importent substantiellement pour réaliser les processus d'acculturation (comportements), d'adaptation psychologique (valeurs) et d'adaptation socio-culturelle (relations ou communications) dans les deux modalités, afin d'acquérir les (nouvelles) représentations contextuelles de l'éducation.

5 CONCLUSION

Cette thèse révéla que pour surmonter les chocs éducationnels et en faire des avancées éducatives dans les deux modalités de diffusion des programmes académiques, quatre facteurs-clés relevant de la dimension cognitive de l'apprentissage, s'imposent :

- la force du projet socio-professionnel,
- le développement des compétences informationnelles,
- le développement des compétences rédactionnelles argumentaires (critiques), et l'application de méthodes heuristiques de production et des normes de présentation des travaux académiques, et
- le développement de compétences génériques, telles l'autonomie et la créativité dans l'apprentissage.

Cela converge vers deux compétences interculturelles mobilisées et acquises, relatives à la communication et à la dimension affective de l'apprentissage :

- Travailler davantage en collaboration et en communautés de pratiques lors de la réalisation des travaux d'équipe ou en groupe, en présenciel et en *e-learning* (Wenger, 1999).
- Communiquer et échanger avec les représentants de l'autorité, et les pairs-étudiants allophones et québécois d'origine, en présenciel et en *e-learning* (dyades et groupe) pour obtenir des soutiens cognitifs et affectifs.

6 RECOMMANDATIONS PRATIQUES

Ces constats et ces pratiques conduisent aux recommandations suivantes:

- Concevoir, élaborer et développer une communauté de pratiques (CoP) virtuelle, interculturelle et interuniversitaire francophone, entre les étudiants allophones « expérimentés et nouveaux », et les étudiants québécois d'origine.
- Inviter les étudiants québécois d'origine à participer à la CoP dans le but d'accompagner les étudiants allophones tout au long de leur cheminement procédural d'adaptation.
- Encourager la signature d'un contrat d'engagement mutuel entre les étudiants allophones et québécois-volontaires, en vue de s'échanger des « savoirs-faire » et « savoirs-être ».
- Encourager la signature d'un contrat d'engagement mutuel entre les étudiants allophones « expérimentés » et « débutants », en vue de s'entraider à traverser les principaux chocs éducationnels en contexte d'accueil.
- Encourager les étudiants allophones « expérimentés » à raconter leurs chocs, stratégies et nouvelles représentations de l'éducation au Québec, sur la CoP.
- Encourager les étudiants allophones « expérimentés » à raconter leur insertion socio-académique et professionnelle, le cas échéant, sur la CoP.
- Exhorter les étudiants allophones « débutants » à élaborer leur projet d'insertion socio-professionnelle « fort », par écrit.
- Expliciter et exemplifier sur le guichet-unique, des stratégies de développement des compétences informationnelles, rédactionnelles et génériques en contexte académique québécois, en prenant assise sur certaines tendances typologiques élaborées par Bloom et al. (1956), et en s'inspirant d'une telle plateforme universitaire québécoise, déjà existante⁹.
- Exhorter les étudiants allophones à débiter ces exercices de développement des compétences transculturelles : informationnelles, rédactionnelles argumentaires, génériques et communicationnelles, et de mise en application des normes de présentation et de production heuristiques, dès la confirmation de leur admission au programme de l'université d'accueil.

La participation à la plateforme interuniversitaire virtuelle, dès la confirmation de l'acceptation au programme académique, les communications avec les pairs allophones et québécois d'origine sur la CoP, le partage d'expériences et d'expérimentations d'apprentissage par les pairs allophones « expérimentés », l'accès aux explicitations des objectifs, aux exemples et aux exercices en ligne de développement des compétences informationnelles et rédactionnelles argumentaires, d'application des normes de production et

⁹ À cet effet, l'université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) propose une démarche méthodologique de développement des compétences informationnelles, sise à l'adresse : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=1112, consulté le 8 mai 2013.

de présentation académiques, et de prise de conscience de l'acte d'apprendre autonome par l'acquisition de ces compétences, tendraient à optimiser le vécu des chocs éducationnels, une fois les programmes académiques entamés, en permettant aux nouveaux étudiants allophones RP et CC, en présenciel et en *e-learning*, de réfléchir à leurs stratégies d'insertion, en s'inspirant de celles de leurs prédécesseurs, dès leur admission au programme.

En plus d'octroyer du soutien sur les méthodes et les normes de production et de présentation des travaux, la CoP virtuelle, veillerait au maintien des relations, en dispensant le soutien socio-affectif sans « découpage ethnique », soutien pourtant primordial pour mettre en œuvre les nouvelles représentations sociales du contexte d'accueil, et y réaliser éventuellement, l'adaptation socio-académique, professionnelle et socio-culturelle.

Enfin, cette négociation «interculturelle» pourrait mettre en oeuvre une nouvelle communauté «transculturelle», où **tous** les partis contribuent à résoudre des problématiques complexes contemporaines. «In work groups in which it is legitimate for group members to bring their relevant knowledge and experience to bear on the work of the group and this is linked to their cultural identity, then members will feel more valued and respected in the group» (Ely and Thomas, 2001, p. 266).

7 RETOMBÉES

La communauté de pratiques internationale, interculturelle et interuniversitaire, et le guichet-unique virtuel, pourrait être animés par un professeur, ou un représentant du Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles (M.I.C.C.), de l'A.U.C.C ou du Bureau Canadien de l'Éducation Internationale (BCEI)¹⁰, et inclure les composantes suivantes:

- la rédaction du projet d'insertion socio-professionnelle « fort » sur la CoP (dispositif d'accueil),
- le développement des compétences informationnelles, par la réalisation des exercices inspirés de certaines tendances de Bloom et al. (1956), diffusés sur le guichet-unique (dispositif pédagogique),
- le développement des compétences rédactionnelles argumentaires (critiques), par la réalisation des exercices inspirés de certaines tendances de Bloom et al. (1956), diffusés sur le guichet-unique,
- l'application de méthodes heuristiques de production et des normes de présentation des travaux académiques, par la réalisation des exercices inspirés de certaines tendances de Bloom et al. (1956), diffusés sur le guichet-unique,
- l'application de stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources, inspirées de Tardif (1992, 1997) et Gagné (1985), par la réalisation de tels exercices diffusés sur le guichet-unique,
- le développement de compétences génériques, telles l'autonomie et la créativité dans l'apprentissage, par la réalisation de tels exercices inspirés de certaines tendances de Bloom et al. (1956), diffusés sur le guichet-unique,
- la réalisation de travaux et séminaires, en collaboration sur la CoP (Wenger, 1999),
- les communications avec les représentants de l'autorité (conseillers d'orientation et autres personnel professionnel) et les pairs-étudiants allophones et québécois d'origine, sur la CoP (en dyades et en groupe) pour obtenir des soutiens cognitifs et affectifs, sans découpage ethnique,

¹⁰ Voir : <http://www.cbie-bcei.ca/fr/>, consulté le 20 septembre 2012.

- l'identification de formations d'appoint, techniques et culturelles à suivre, en présentiel et/ou en *e-learning*,
- la participation à un protocole avec un étudiant *mentor* allophone « expérimenté », sur la CoP,
- la participation, dans la mesure du possible, à un protocole avec un étudiant *mentor* québécois volontaire, sur la CoP,
- l'identification des principaux moments, événements, et circonstances, déclenchant des chocs éducationnels, par les étudiants allophones « expérimentés » en contexte d'accueil, sur la CoP,
- la recherche de soutiens cognitifs et affectifs auprès d'un *mentor* ou d'autres membres de la CoP,
- l'élaboration de stratégies d'acculturation et d'adaptations, inspirées de celles appliquées par les étudiants allophones « expérimentés » en contexte d'accueil,
- la diffusion d'informations sur l'obtention des R.A.C. et des formations qui en découlent.

À partir de leur pays d'origine, ces étudiants réunis sur la plateforme d'insertion virtuelle, pourraient expérimenter le don et la réception de soutiens cognitif, métacognitif et socio-affectif en contexte d'accueil, entourés de personnes expérimentant une *trajectoire d'insertion commune*, en s'engageant mutuellement vers l'insertion socio-académique, voire professionnelle, en négociant et partageant des référents communs (Wenger, 2005, p. 82).

Cela, pour permettre particulièrement aux étudiants allophones « débutants » en contexte d'accueil, de se concentrer davantage sur leur nouveau programme académique, dès le début de leur formation.

RÉFÉRENCES

- Abou, S. (1988). L'insertion des immigrés, une approche conceptuelle. Dans P. J. Simon et I. Simon Barouch, *Les étrangers dans la ville*. Paris, L'Harmattan.
- Asselin, C. (2008). [Vers une définition de la formation à distance interculturelle](#). Mémoire de maîtrise, TÉLUQ, Québec, Québec.
- Barrette C, Gaudet E. et Lemay, D. (1996). *Guide de communication interculturelle*. Saint-Laurent, Qc: Éditions du Nouveau Pédagogique Inc.
- Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1). Consulté le 10 août 2010 de <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/08/63/99/PDF/basque2.pdf>.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, tome I*. Éditions Gallimard.
- Berry, J.W. (1997). Lead Article: Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An international Review*, 46 (1), 5-68.
- Berry, J.W. and Kim, U. (1988). Acculturation and mental health. Dans P.R. Dasen, J.W. Berry et N. Sarorius (Dir.), *Health and Cross-Cultural Psychology: Toward Applications* (p. 207-236). Newbury Park, CA: Sage.
- Berry, J.W., Kim, U., Minde, T., and Mok, D. (1987a). Comparative studies of acculturative stress, *International Migration Review*, 21, 491-511.
- Berry, J.W. and Sam, D.L. (1997). Acculturation and adaptation. In J. W. Berry, M. H. Segall, and C. Kagitcibasi (Dir.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 3, p. 291-326). Boston: Allyn and Bacon.
- Berry, J.W. and Sommerlad, E. (1970). The role of ethnic identification in distinguishing between attitudes toward assimilation and integration. *Human Relations*, 23, (1). Extracted on April 10th. 2012 from <http://hum.sagepub.com/content/23/1/23>
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. et Krathwohl, D.R. (Dir.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives – The Classification of Educational Goals – Handbook 1: Cognitive Domain*. London, WI: Longmans, Green and Co. Ltd.
- Cohen-Émerique, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 2, 183-218.
- Dabène, L. (1990). Pour une didactique de la variation. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif, Coll. LAL.
- Desagnés, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dubar, C. (2010). La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles (4^{ème} éd.). Paris: Armand Collin.
- Ely, R. J. Ely and Thomas, D. A. (Jun., 2001). «Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group: Processes and Outcomes». In *Administrative Science Quarterly*, 46(2), 229-273.
- Erasmus Mundus (2008). *Cultural Preparation Course for North African Students Coming to Europe*. Extracted on October 30th. 2011 from http://cevug.ugr.es/africamideast/module_five/3-2.html

- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Flye Sainte Marie, A.C. (1995). Actions de formation pour une compréhension de la diversité culturelle : un détour au delà des images et un retour vers le « nous ». *Bulletin de psychologie*, XLVIII (419). Consulté le 2 mars 2013 de http://www.minkowska.com/article.php3?id_article=1002
- Gashmardi, M. R. (2012). Impact de l'acte traductif et de l'Autre culturel sur la francophonie latente en Iran. *Alternative Francophone*, 1(5). Consulté le 8 février 2013 de <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/af/article/view/17891/14227>
- Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action, Volume One: Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
- Hegel, GWF. (1770-1831). *La Philosophie de l'esprit : de la Realphilosophie, 1805 / Hegel*. Traduit de l'anglais par Guy Planty-Bonjour. Paris (France) : Presses universitaires de France, 1982.
- Hofstede, G. (1980). *Culture Consequences, International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills: Sage.
- Jayasuriya, L., Sang, D. and Fielding, A. (1992). *Ethnicity, immigration and mental illness: a critical review of Australian research*. Canberra: Bureau of Immigration Research.
- Jodelet, D. (2006a). Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. Dans V. Haas (Dir.), *Les savoirs du quotidien* (p. 235-255). Rennes: PUR.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Presses universitaires de Montréal.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Extracted on April 16th. 2012 from <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>.
- Malzberg, B. and Lee, E.S. (1956) *Migration and Mental Disease: A Study of First Admissions to Hospitals for Mental Disease, New York 1939-41*. New York: Social Science Research Council.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: a qualitative approach*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Murphy, H.B.M. (1965). Migration and the major mental disorders. In M. Kantor (Dir.), *Mobility and mental health* (p. 221-249). Springfield: Thomas.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: explorations in social psychology*, Cambridge, UK: Polity Press.
- Vygotsky, L. S. (1934/1978). Interaction between learning and development. Translated from Russian by M. Lopez-Morillas. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman (Dir.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (p. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Translated from Russian by A. Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press. [Original work published 1934].
- Weber, M.(1949b). *The Methodology of Social Sciences*. Translated from German and edited by Edward Shils and Henry Finch. Extracted on March 12th. 2013 from <http://anthropos-lab.net/wp/wp-content/uploads/2011/12/Weber-objectivity-in-the-social-sciences.pdf>

Wenger, E. (1999). Communities of practice: the key to a knowledge strategy. *Knowledge Directions*, 1(2), 48-63.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*. Traduit de l'anglais par Fernand Gervais. Québec (Canada): Les Presses de l'Université Laval.

Wild, M. (1999). The anatomy of practice in the use of mailing lists: A case study. *Australian Journal of Educational Technology*, 15(2), 117-135.

Winkelman, M. (1994). Cultural shock and adaptation. *Journal of Counseling and Development*, 73(6), 121-126.