

## 5. L'innovation pédagogique pour accompagner les étudiants

### Analyse

#### L'innovation pédagogique pour accompagner les apprenants : Interventions de soutiens en ligne pour intégrer les immigrants dans les universités et les entreprises québécoises

Chantal ASSELIN, Université du Québec à Montréal  
Montréal, Canada  
[asselin.chantal@uqam.ca](mailto:asselin.chantal@uqam.ca)

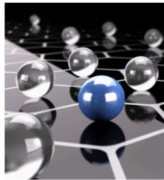
#### Pour citer cet article :

Asselin, C. (2015). L'innovation pédagogique pour accompagner les apprenants : Interventions de soutiens en ligne pour intégrer les immigrants dans les universités et les entreprises québécoises. *Innovations Pédagogiques, nous partageons, et vous ? L'innovation pédagogique pour accompagner les étudiants, Analyse*, 2(1), 44-59.

#### Résumé

Les approches pédagogiques et les types de communication déterminent les interactions entre apprenant(s) et enseignant, et interapprenants (Charlier, Deschryver et Peraya 2006). Walder (2014) classe les pratiques pédagogiques universitaires innovantes en sept catégories distinctives, dont l'interculturalité et les interventions de soutien. Or, l'Association américaine de Psychologie (1993) promeut le principe de diversité sociale et culturelle dans le cadre de ses principes psychologiques centrés sur l'apprenant ou l'apprenante. Dans cette optique, Asselin (2014) incite à l'emploi des outils technologiques et à la mise en œuvre d'interventions de soutiens en classe présentielle (face-à-face) et en ligne à l'intérieur d'une vaste diversité ethnoculturelle d'apprenants. L'auteure insiste sur les besoins de soutiens cognitifs et socioaffectifs des immigrants allophones résidents permanents (RP) et citoyens canadiens (CC), de leur accessibilité à ces soutiens, et sur leur préférence nettement marquée pour les pratiques de travail d'équipe, plus collaboratives que coopératives (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). À l'intérieur d'une étude multicas interprétative (Merriam, 1998), Asselin (2014) recommande la conception, l'élaboration et la mise en œuvre d'une communauté de pratiques en ligne (CoP, Wenger, 1999) pour développer diverses compétences, particulièrement celles ayant trait à la communication pour interagir avec les pairs, mais en outre, avec les personnes enseignantes et supérieures hiérarchiques dans le cadre des évaluations et des pratiques académiques et de formation continue. Deux compétences interculturelles mobilisées et acquises s'imposent : 1). Travailler davantage en apprentissage collaboratif par les pairs, véhiculé par une CoP en ligne (Wenger, 1999), 2). Communiquer, échanger et négocier en ligne avec les représentants hiérarchiques et les pairs, allophones et québécois d'origine, sous forme de dyades et en groupe, pour obtenir des soutiens cognitifs et socioaffectifs, sans distinction ethnolinguistique. Somme toute, le développement de ces compétences se manifeste lors de l'intégration sur le marché du travail québécois.

**Mots clefs :** Communauté de pratiques (CoP) en ligne, apprentissage collaboratif en ligne, soutiens cognitifs et socioaffectifs en ligne.



### **Abstract**

Educational approaches and types of communication determine the interactions between learner(s) and teacher, and inter-learners (Charlier, Deschryver and Peraya on 2006). Walder (2014) classifies the innovative university educational practices in seven distinctive categories, among which interculturality and interventions of support take part. Yet, the American Association of Psychology (1993) encourages the social and cultural principal within the framework of its psychological principles centered on learners. In this vision, Asselin (2014) invites to use technological tools and to put into operations supportive of interventionist resources both in face-to-face and on line classes when in a vast ethno-cultural diversity of learners. The author puts emphasis on cognitive and affective needs of qualified allophones permanent residents (RP) and Canadian citizens' learners (CC), their accessibility to these interventions, and on their resolute preference for teamwork practices, more collaborative than the cooperative ones (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Within a multicase interpretative study (Merriam, 1998), Asselin (2014) recommends the conception, the elaboration and the implementation of an on-line community of practice (CoP, Wenger, 1999) to develop diverse skills, particularly those concerning communication, raised by all the participants, in order to interact with their peers, but as well with the hierarchical superior or teaching people, within the framework of the evaluations and of their professional practices. Two mobilized and acquired intercultural skills distinguish themselves : 1). Work more in apprenticed collaborative teamwork with peers, conveyed by an on-line CoP (Wenger, on 1999). 2). Communicate, exchange and negotiate on-line with the hierarchical representatives and peers, with both allophones and Quebecers of origin, to obtain cognitive and socioemotional supports, without any cultural or linguistic distinction. In conclusion, the development of these skills shows itself during the integration on the labor market in Quebec.

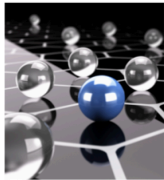
**Keywords:** Online community of practices (CoP), apprenticed collaborative teamwork, cognitive and socioemotional supports

### **Contexte**

Qu'ils réalisent leur programme d'études en présentiel ou en ligne, les apprenants immigrants allophones résidents permanents (RP) et citoyens canadiens (CC), vivent des chocs culturels et éducationnels, substantiels et similaires (Asselin, 2014). En outre, ils ajustent leurs représentations sociales à celles véhiculées et promues au sein de leur nouveau milieu d'études, de formation ou de travail, en employant diverses stratégies (Berry, 1997). Or, ces multiples transformations touchent moins le contenu du programme d'étude ou de la

description de tâches, que la relation pédagogique ou professionnelle et les modes d'inter-apprentissage (Asselin, 2014).

Les technologies interviennent au sein de la réalité sociale interculturelle, par le biais de l'apprentissage en ligne, pour exercer des activités de mentorat ou de compagnonnage, sur une communauté de pratiques (CoP, Wenger, 1999) en vue de produire un travail d'équipe, en plus de l'emploi du courriel ou d'un autre outil en ligne, voire même d'un média social pour recevoir la rétroaction de la personne évaluatrice (Asselin, 2014).



L'auteure révèle que les soutiens cognitifs demandés par les apprenants immigrants allophones d'un programme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.) en santé mentale à la TÉLUQ, ont été plus rapidement et facilement reçus par le biais d'une CoP en ligne, cela, de la part des pairs, autant des Québécois d'origine que des immigrants allophones. Les participants confirment avoir reçu simultanément, et sans l'avoir demandé, un soutien socioaffectif des mêmes personnes.

Cela diffère des propos des étudiants immigrants allophones du programme de maîtrise en santé communautaire à l'Université Laval (UL) en présentiel. Ces participants ont reçu des soutiens similaires, mais seulement de leurs pairs québécois d'origine, dans le cas de soutiens cognitifs, et de leurs pairs allophones, lorsqu'un besoin de soutien socioaffectif émergeait. Ces résultats montrent une certaine fluidité de la CoP en ligne pour favoriser l'intégration en contexte interculturel.

Sans distinction de la nature du besoin, les pairs apprenants en ligne ont répondu aux demandes de soutiens cognitifs et apporté, spontanément, soutien socioaffectif aux demandeurs immigrants allophones. Ces derniers ont réalisé leurs processus d'intégration dans leur programme d'études et leur milieu de travail montréalais, dans le domaine de la santé mentale, à l'aide de leurs pairs apprenants en ligne. Ils leur demandaient des informations relatives aux pratiques québécoises en santé mentale. En effet, celles-ci diffèrent parfois des pratiques sud-américaines et africaines, d'où proviennent les participants immigrants allophones, en ligne.

Cet article vise à démontrer comment la CoP en ligne contribue à intégrer les immigrants allophones RP et CC dans leurs cadres académique et professionnel, par les soutiens cognitifs et socioaffectifs octroyés par leurs pairs de manière spontanée, sans distinction ethnolinguistique, contrairement au présentiel.

## **Buts**

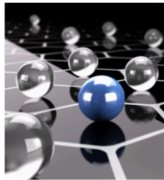
L'identification et la compréhension de la systémique du vécu des chocs culturels et éducationnels ou de « ré-apprentissage », et des stratégies pour les contrer et les vivre, consistaient aux deux premiers objectifs de l'étude. Ensuite, la compréhension du phénomène d'intégration cherchait à cerner le questionnement éventuel des dispositifs pédagogiques, pour répondre aux besoins cognitifs, et des types communicationnels appliqués auprès des apprenants immigrants allophones RP et CC au Québec francophone, pour assurer leur soutien socioaffectif. Une visée de cette étude consistait à saisir ce phénomène et de le théoriser, ce qui pouvait permettre l'élaboration de recommandations pédagogiques et communicationnelles pour favoriser l'intégration des apprenants allophones RP et CC, en contextes universitaire et professionnel interculturels.

Les besoins globaux socio-économiques contemporains pourraient exiger des changements aux dispositifs d'apprentissage et communicationnels, particulièrement en contexte de choc démographique (Godbout, Fortin, Arsenau, St-Cerny, 2007), alors que les apprenants immigrants allophones RP et CC pourraient « [...] *contribuer à sauvegarder la performance socio-économique québécoise* » (Université du Québec, 2010).

## **Référentiel**

L'objet, les représentations sociales (Dubar, 2010) ont éclairé la visée théorique et la réalité empirique et enracinée d'intégration des immigrants RP et CC dans les universités et organisations québécoises.

En suivant leurs cours et programme d'études supérieures au Québec, les allophones RP et CC tentent de s'intégrer dans une nouvelle communauté d'apprentissage. Ils y vivent certains chocs, identitaires, culturels et



éducationnels, selon la lecture qu'ils font des événements contextuels, à la lumière de leurs représentations sociales d'origine.

Plusieurs auteurs identifient cette expérimentation comme stressante et exigeante de nombreux ajustements, tant cognitifs qu'émotifs (Winkelman, 1994 ; Berry et Sommerlad, 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'acquiescer de nouveaux outils et d'adopter les normes et comportements, symboles et valeurs, et relations, croyances et intérêts, véhiculés et promus dans le nouveau contexte d'apprentissage (Habermas, 1981 ; Dubar 2010, p. 85).

À partir de leur expérience éducative antérieure, les allophones RP et CC anticipent des activités d'apprentissage et de travail similaires, différentes ou opposées à celles vécues dans leur pays d'origine. Leur choix de fuite devant l'inconnu ou d'innovation démontre leurs représentations sociales, incrustées dans leurs comportements, représentations symboliques, et relations, adoptés au Québec. Et cela détermine leurs processus d'acculturation et d'adaptations, psychologique et socioculturelle.

Les propositions théoriques ont été constamment et en continu, ajustées, pour saisir la portée des données empiriques sur le terrain et théoriser à nouveau, les processus d'intégration académique, vécus par les allophones RP et CC en mode présentiel et en ligne.

### **Méthodes**

L'application de l'étude multicas qualitative de logique inductive de Merriam (1988) se révélait la méthodologie de recherche la plus appropriée. Par l'emploi de la théorisation ancrée, Grounded Theory, GT (Glaser et Strauss, 1967), l'étude multicas interprétative de logique inductive

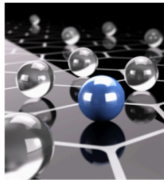
nécessitait une comparaison constante entre les phénomènes humains empiriques émergeant du terrain et les esquisses théoriques les conceptualisant. Les auteurs désignent ce recoupement permanent par le concept d'émergent-fit.

Ainsi, la chercheuse a pratiqué des « analyses comparatives et constantes » des noyaux sémantiques, des liens (à l'intérieur d'un cas) et des interliens, des « invariants transversaux » ou processus, et des esquisses théoriques en découlant, avec les données empiriques (ibid).

En ce qui concerne les caractéristiques de l'échantillon théorique, elles s'explicitent comme suit : personnes étudiantes allophones, dont ni le français, ni l'anglais ne consistent à la langue première, issues d'un milieu culturel autre que québécois, vivant au Québec et suivant un programme de deuxième cycle en santé mentale en ligne (TÉLUQ), ou en santé communautaire en mode présentiel (UL), depuis 10 ans ou moins. Ils peuvent détenir le statut de résident permanent (RP) ou de citoyen canadien (CC). A été ajouté le critère de provenance d'un contexte éducatif, autre que Nord-Américain ou Nord-Européen, pour s'assurer d'une certaine diversité de représentations sociales.

Les répondants sont d'origine sud-américaine, africaine et haïtienne. Cinq d'entre eux connaissaient le français comme seconde ou troisième langue, l'ayant appris lors de leur passage à l'école élémentaire ou dans le cadre de formation(s) suivie(s) dès leur arrivée au Québec et avant de suivre leur(s) programme(s) académique(s) québécois d'études supérieures.

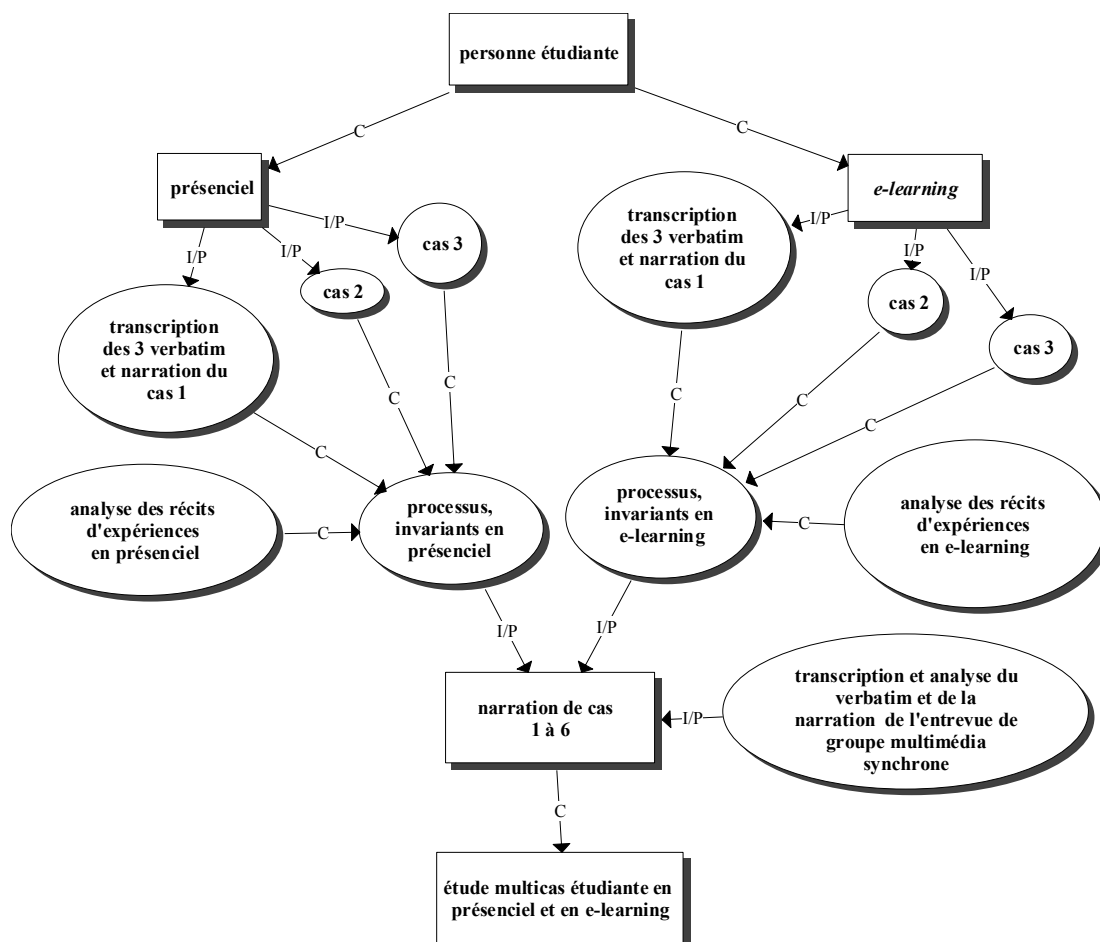
Chacune des six personnes participantes a permis la production de trois verbatim d'entrevues individuelles. En outre, elles ont pris part à l'entrevue de groupe multimédia synchrone, en plus de rédiger leur récit d'intégration, récit inspiré des récits de pratiques de Desgagné (2005). Ainsi, elles ont pu écrire à leur convenance et en l'absence de la



chercheuse, ce qu'elles avaient vécu et leurs réflexions inhérentes. Ensuite, les données relatives à chaque cas furent décrites de façon détaillée : chaque verbatim fut transcrit puis

comparé aux autres verbatim d'une même personne source, et à ceux de ses pairs. Un texte narratif découla de ces comparaisons. La figure 1 ci-après, illustre ces opérations.

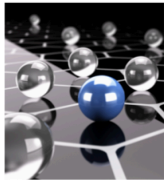
**Figure 1 : Opérations de l'étude multicas étudiante**



*Légende*  
C : composition  
I/P : intrant/product

Les triangulations fourmillent dans le cadre de cette étude pour assurer la fiabilité de la théorisation phénoménologique des processus d'intégration des immigrants

allophones RP et CC. Chaque cas, construit à partir de ses trois entrevues individuelles semi-dirigées, de son récit d'expérience en contexte d'accueil, et de sa participation à l'entrevue de



groupe multimédia synchrone, se trouve rédigé dans un document de travail, disponible sur demande.

Enfin, un certificat d'éthique a été émis, chacune des six personnes-participantes a signé un accord de participation et la chercheuse leur a remis un formulaire d'engagement à la confidentialité, signé. Toutes les analyses et les interprétations de données ont été réalisées manuellement, à deux reprises, par la chercheuse. En cas de divergence, une troisième interprétation avait lieu. Aucun logiciel n'a été utilisé.

### **Concepts théoriques opérationnalisés**

Alors que l'analyse de cas ou multicas permet de comprendre un phénomène contextualisé, la grounded theory (GT) alloue la théorisation de ce phénomène, en analysant la plus petite unité de chaque cas. La chercheuse a ainsi tenté d'identifier les représentations sociales et leurs modifications en contexte d'accueil, par chaque personne participante, pour découvrir et tenter de théoriser la systémique d'intégration.

La chercheuse a suivi l'approche de Strauss et Corbin (1998) : double — codification ouverte, codifications in vivo et paradigmatiques, codifications axiales : verticale et horizontale, ainsi qualifiées parce qu'elles se produisent sur des axes catégoriels en liant les catégories au niveau de leurs propriétés et de leurs dimensions (Glaser, 1998).

### **Codifications**

L'analyse initiale, microanalyses, permet de générer les catégories sémantiques et les relations entre elles. Elle consiste aux opérations de codifications et aux définitions conceptuelles, de la mise en œuvre de l'échantillon théorique, de la sensibilité théorique et de la flexibilité méthodologique.

Après avoir transcrit les verbatim des entrevues personnelles et de l'entrevue de groupe multimédia synchrone, la chercheuse

pratiqua à deux reprises, les opérations de double codification ouverte de chacun de ces verbatim.

Les triangulations avec les autres méthodes et sources révélèrent les codes. Ils furent principalement extraits des verbatim issus de chaque entrevue, des récits d'expérience, et de la participation à l'entrevue de groupe multimédia synchrone.

Les thématiques principales ou catégories sémantiques, permirent de voir émerger les liens à l'intérieur d'un même cas, les liens intercas, les noyaux sémantiques et finalement, les « invariants transversaux » ou processus communs intercas.

### **Application de la méthodologie**

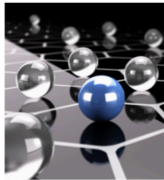
Trois étapes principales sont préconisées par Merriam (1988) : préparer l'étude multicas, l'actualiser et interpréter les données découlant des analyses de ces cas et des liens entre ces derniers.

### **Mise en œuvre**

En ce qui concerne le choix des entrevues semi-dirigées, elles permirent d'identifier la signification et le sens profonds des interactions et des représentations sociales des personnes immigrantes allophones RP et CC. Dans un contexte interculturel où l'intersubjectivité domine, la lecture et l'interprétation de l'aspect sémantique se dressent comme incontournables.

### **Techniques et instruments de cueillette**

Tous les verbatim d'entrevues individuelles, celui découlant de l'entrevue de groupe multimédia synchrone et les récits d'expérience, permirent d'analyser sémantiquement et de comparer les représentations sociales des immigrants allophones RP et CC, dans le cadre du dispositif d'accueil. Plus de 1000 pages de transcription de verbatim découlèrent des entrevues individuelles et de groupe, des descriptions de



ces entrevues et récits d'expérience, en plus des rédactions de cas individuels et de groupes, auxquelles s'ajoutèrent les notes personnelles de la chercheuse.

### **Analyses sémantiques des contenus**

Les analyses sémantiques ont été pratiquées sur ces verbatim. Un système manuel de couleurs permet 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 permet 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 multicas, et à interpréter et formuler les esquisses théoriques.

Bref, les recherches qualitatives présentent d'innombrables données à réduire de manière rigoureuse et constante tout en respectant leur portée sémantique. Les lecteurs doivent comprendre les méthodes de variation, de validation, de réduction et d'intégration théorique de ces données afin d'assurer la crédibilité et la fidélité de la recherche (Lincoln et Guba, 1985). Les analyses axiales sémantiques, comparatives et constantes, les descriptions détaillées des cas et les multiples triangulations furent pratiquées manuellement par la chercheuse pour permettre que ces opérations soient transparentes et explicitées en profondeur.

### **Limites**

En général, les limites de cette étude convergent vers celles de la recherche qualitative. Par exemple, la recherche n'explique guère les relations de causes à effets, relatives à l'intégration académique ou professionnelle. En

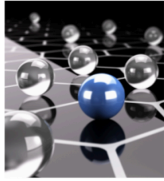
outre, sa visée de théorisation s'avère contextuelle, non généralisée. Le hasard n'y joue aucun rôle.

À l'intérieur de la population donnée, un échantillon théorique a dû être conçu pour respecter les variables curriculaires. La contextualisation prima sur toutes les opérations pour comprendre le phénomène investigué. Une fois la systémique phénoménologique cernée, l'application d'une méthodologie quantitative pourrait s'ensuivre.

Par ailleurs, il aurait été intéressant de n'interroger que des étudiants allophones, RP, ou que des étudiants allophones, CC. Cela pourrait être fait dans un projet postdoctoral, par exemple. Le respect des variables curriculaires, juxtaposé au traitement des deux modes d'études investigués, le présentiel et l'e-learning ont rendu le recrutement d'un seul type de personnes sources allophones, impraticable.

À Noter qu'une seule répondante s'exprimait en français comme troisième langue. Les cinq autres employaient la langue française à titre de langue seconde. Dans la réalité québécoise, plusieurs personnes allophones apprennent le français au Québec dans le cadre d'une troisième, voire d'une quatrième langue. Chacune des langues premières prises en compte dans cette étude, l'arabe, l'espagnol, les langues créoles et le berbère, représente respectivement, 24.1 %, 12.3 %, 6.4 % et 2.5 % des langues premières des immigrants admis au Québec entre 2007 et 2011 (MICC, 2012, p. 18).

Cette étude circonscrit essentiellement la problématique des personnes allophones d'origine linguistique, première ou seconde, indo-européenne. Même l'arabe, qui constitue la langue première du plus grand pourcentage d'immigrants (24.1 %) admis au Québec entre 2007 et 2011 (ibid), ne fait pas partie de la grande famille indo-européenne. Le berbère et le bambara, non plus. (La langue arabe classique et le berbère kabyle appartiennent à la grande famille chamito-sémitique. Quant à la langue



bambara, elle prend part à la grande famille nigéro-congolaise). Seules, la langue espagnole et les langues créoles haïtiennes comptent parmi les langues indo-européennes, italiques ou romanes, d'origine latine véhiculaire, telle que la langue française (employée au Québec, en France et dans certains pays africains, en tant qu'États officiellement unilingues, comme langue vernaculaire).

Une autre limite importante concerne l'échantillon réduit des personnes sources, dans les deux modalités de diffusion. Toutefois l'objectif de cette étude vise moins la production d'un tableau représentatif que l'exploration et l'approfondissement des représentations sociales, et la compréhension des processus d'intégration.

Les études de cas, les entrevues semi-dirigées, et les récits d'expériences ont contribué à révéler les représentations et les intentions humaines subjectives, interactionnelles et symboliques, des personnes participantes. La profondeur de ces analyses vise à en contrer la faible quantité.

D'autres limites réfèrent particulièrement à la chercheuse : sa subjectivité et sa sensibilité théorique peuvent varier dans le temps. Elle a pu exagérer ou amoindrir un phénomène. Par exemple, elle a pu catégoriser une composante phénoménologique à titre de phénomène entier. Cela a pu insérer des biais dans l'interprétation, la compréhension et la généralisation contextuelle des processus à l'étude. L'analyse systématique du contenu, en continu et constante, contribua à limiter ces biais possibles.

### **Apprentissage collaboratif en ligne et état de choc !**

Autant en présentiel qu'en ligne, les chocs éducationnels ou de « réapprentissage », et la modification des représentations sociales, consistent aux principaux défis des apprenants immigrants allophones RP et CC. La réalisation

des travaux d'équipe s'avère résolument un trait distinctif entre les deux modalités d'apprentissage. Le tableau 1 qui suit révèle ce constat aux lignes 6 et 7.

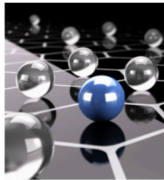
Or, le même tableau illustre bien que seul, dans le cadre de cette étude, l'apprentissage en ligne permet de pratiquer l'apprentissage collaboratif simultanément avec tous les pairs, québécois d'origine et immigrants allophones, mais surtout, permet de soutenir sur les plans cognitifs et socioaffectifs, tous les pairs, simultanément et sans distinction ethno-linguistique (v. lignes 8 et 9).

Les liens réalisés entre les représentations d'origine, le vécu des chocs culturels et de « réapprentissage », les stratégies appliquées et l'acquisition de nouvelles représentations sociales, facilitent les intégrations : sociale, académique, professionnelle, voire même l'obtention d'un « emploi de qualité et qualifié », tel que dans le pays d'origine.

Carmen raconte qu'avant de quitter la Colombie, elle ne souhaitait que « pouvoir étudier et travailler » au Québec. Elle avait fait fi de sa pratique de psychologue.

*« Alors, c'était comme une décision que j'avais déjà prise à l'avance... parce que quand on fait l'immigration, étant donné que le titre de psychologue est un titre réservé... il faut être membre d'un Ordre professionnel, mais j'avais déjà signé comme une lettre, en disant que j'acceptais cette exigence, au niveau de l'immigration, c'est-à-dire que j'acceptais le fait que je ne pouvais pas travailler comme psychologue avant d'être membre de l'Ordre... Alors, j'avais déjà... Avant d'arriver, je savais que y'avait une exigence différente [de la Colombie] pour être psychologue [au Québec] » (B1, verbatim 1, A0133).*



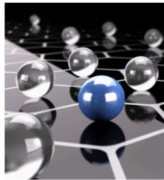


Or, après avoir travaillé en santé mentale au Québec, pris conscience de toutes les alternatives qui y sont offertes, et suivi un D.E.S.S. en santé mentale à la TÉLUQ, elle évalue la possibilité d'entrer au doctorat en psychologie, à Montréal ou à l'Université de Sherbrooke (UdeS), et regarde simultanément d'autres formations québécoises de deuxième

cycle connexes, mais plus courtes (formation en orientation professionnelle ou maîtrise en travail social), comme seconde option. Elle peut maintenant planifier devenir membre de l'Ordre des psychologues québécois, et exercer sa profession d'origine au Québec, éventuellement.

**Tableau 1 : Stratégies de prise en compte des chocs éducationnels et nouvelles représentations sociales en présentiel et en ligne**

	Stratégies de prise en compte des chocs éducationnels et nouvelles représentations sociales	Présentiel	E-learning
1	Recherche documentaire exhaustive en ligne	X	X
2	Emploi du JE dans les rédactions argumentaires/autonomie	X	X
3	Mise en application des normes de présentation académiques	X	
4	Négociation en ligne ( <i>forum</i> ) avec les pairs, et le professeur ou chargé d'encadrement (courriels)	X	X
5	Questions en classe adressées au professeur	X	
6	Travaux en coopération avec les pairs québécois	X	
7	Travaux en collaboration avec les pairs allophones	X	X
8	Travaux en collaboration avec les pairs québécois et allophones		X
9	Soutiens cognitifs et affectifs des pairs québécois et allophones		X
10	Soutiens cognitifs et affectifs des pairs québécois		X
11	Soutiens cognitifs et affectifs des pairs allophones (même origine culturelle)	X	X
12	Soutiens cognitifs des pairs québécois, et soutiens affectifs des pairs allophones (même origine culturelle)	X	
13	Travail à temps plein, études à temps partiel et tâches parentales		X
14	Travail à temps partiel, études à temps plein et tâches parentales	X	



### **Apprentissage collaboratif en ligne véhiculé par une CoP**

Henri et Lundgren-Cayrol (2001) nuancent les concepts d'apprentissage coopératif et collaboratif. Selon les auteures, le premier concept signifie que chaque membre de l'équipe investit dans une seule tâche d'un travail évalué. Quant au second, il s'applique lorsque tous les membres d'une équipe interviennent sur chacune des tâches à produire.

En présentiel, la relation entre la nature du besoin de soutien, l'origine ethnolinguistique de l'apprenant demandeur, et l'emploi de pratiques davantage coopératives appliquées par les étudiants d'origine québécoise, surprennent les répondants immigrants allophones RP et CC, plutôt habitués aux pratiques collaboratives, au sein de leur pays d'origine.

En ligne, les échanges de pratiques entre les participants d'une CoP, implanté à l'intérieur d'un cours portant sur la résolution de problématiques concrètes en santé mentale, procurent aux répondants les soutiens cognitifs (informations) et socioaffectifs (encouragements et écoute) nécessaires à la résolution de problèmes émergeant dans leur nouveau milieu de travail québécois en santé mentale.

Carmen mentionne que les contenus des cours de psychopathologie, connexes à sa formation initiale de psychologue, l'intéressent grandement. Les commentaires de sa personne chargée d'encadrement l'encouragent :

« [...] surtout que c'était un peu mon domaine, alors j'étais très intéressée p [a] r les cours. Dans le cadre de la participation dans les forums [CoP], j'ai eu des bons commentaires du professeur et du tuteur en charge, alors j'étais fière [...] » (B1, verbatim 1, A0133).

Dès lors, Carmen expérimente un « double choc éducationnel » : 1). Lorsqu'elle réalise un travail évalué, en ligne, et 2).

Lorsqu'elle réalise ce travail en ligne... et en groupe !

L'enjeu consiste à partager des pratiques pour résoudre des problématiques concrètes de santé mentale.

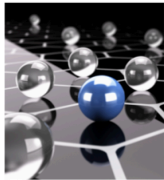
### **État de choc, stratégies et acquisition de nouvelles représentations sociales**

Carmen souligne un autre choc éducationnel ou de réapprentissage. « Dans la modalité d'études à distance, la seule méthode d'évaluation se fait à partir de travaux fait [s] de la maison et de [s] examens sous surveillance, cette modalité demande une bonne maîtrise du français écrit, car la communication orale n'est pas évaluée [contrairement en Colombie] » (B1, récit d'expérience).

Dans son pays d'origine, les tâches évaluées prennent davantage la forme du « *par-cœur* » que discursive. Carmen avoue qu'elle apprécierait si l'évaluation au Québec comportait autant d'examens magistraux de type « *par cœur* », que de travaux consistant à la production de textes critiques ou argumentaires ou de résolution de problématiques concrètes, même si cela lui permet d'apprendre :

« [...] avec les examens [« *par cœur* »], tu réponds aux questions concrètes, c'est plus concret, y'a moins de marge d'erreur... tu réponds ou tu réponds pas » ! (B1, verbatim 3, A0156).

Or, l'apprentissage en ligne amène Carmen à rédiger des argumentaires, opiner et critiquer des textes. Elle doit troquer son apprentissage « par cœur » et les rédactions des propos du professeur en classe pour argumenter. Habituee à respecter le point de vue des auteurs, elle doit « oser » se positionner et employer le Je, même avec la personne enseignante : « *Oui, mais d'habitude [en Colombie], le prof a toujours raison* » ! (app. B3, entrevue de groupe, 7 juillet 2012).



Ainsi, Carmen peut échanger avec des professeurs et des représentants hiérarchiques, accède au Savoir par plusieurs sources, dont ses pairs, et non seulement par le biais de la parole du Professeur.

Elle planifie effectuer son doctorat en vue de reprendre sa pratique de psychologue, tel qu'en Colombie. Elle considérait cette alternative comme impossible lors de son arrivée au Québec. La production de son mémoire contribue à atteindre son projet d'intégration professionnelle « *fort* » (Boutinet, 2005).

### **Développement de compétences communicationnelles**

Le vécu de chocs et l'application de stratégies ont d'abord servi pour développer de nouvelles représentations sociales, particulièrement celles reliées au « réapprentissage ». Le développement de compétences communicationnelles ou relationnelles avec les représentants hiérarchiques et les pairs, en constitue un exemple. Ce réapprentissage de la

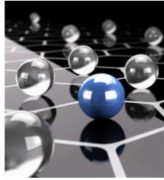
communication se réalisait par l'application de l'apprentissage collaboratif dans le cadre de la participation à la CoP en ligne d'un cours du programme de D.E.S.S. en santé mentale. Cet apprentissage expérientiel (2000) amena les participants à se soutenir mutuellement et à s'entraider à l'intérieur de leurs cheminements académiques et professionnels.

Ces opérations de soutiens se réalisaient sans distinction ethno-linguistique. Peu importe que le besoin soit d'ordre cognitif ou socioaffectif, le soutien se produit parfois par un pair québécois d'origine, tantôt par un pair allophone immigrant plus expérimenté dans le milieu académique ou de pratique professionnelle québécoise, que le pair requérant.

Le tableau 2 ci-dessous tente de synthétiser les principales compétences communicationnelles développées par les répondants immigrants allophones CC, par le partage sur la CoP en ligne, de connaissances théoriques, mais surtout de pratiques professionnelles

**Tableau 2 : Stratégies appliquées et compétences communicationnelles développées par les apprenants immigrants allophones CC sur la CoP en ligne, en santé mentale.**

<b>Stratégies liées aux interventions de soutiens cognitifs</b>	<b>Compétences communicationnelles ou relationnelles liées aux interventions de soutien socioaffectif</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apprendre la langue française, parlée et écrite ;</li> <li>2. Employer un style communicationnel direct, bref et explicite (Hall, 1976)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Échanger et négocier avec des supérieurs hiérarchiques (communications horizontales) ;</li> <li>2. Échanger et travailler en collaboration avec ses pairs par le biais d'une CoP en ligne</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Travailler en santé mentale à temps plein, en étudiant en santé mentale à temps partiel, à la TÉLUQ</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Accéder aux connaissances théoriques et pratiques en santé mentale par le partage avec ses pairs sur la CoP ;</li> <li>2. Appliquer les pratiques québécoises de santé mentale, découvertes sur la CoP d'un cours, en milieu de travail hospitalier montréalais ou de milieu de travail relié à la santé mentale</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Suivre un programme d'études supérieures en ligne, en santé mentale</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adopter un nouveau rapport au Savoir, et développer des compétences génériques (relatives à l'accroissement de l'autonomie et de la créativité dans l'apprentissage).</li> <li>2. Se responsabiliser dans son apprentissage.</li> </ol>



L'acquisition des nouvelles compétences techniques et culturelles exige beaucoup plus qu'un simple changement de comportements et de valeurs (Berry, 1997), mais réside en outre, dans une modification relationnelle par et avec tous les « acteurs de l'apprendre », Québécois d'origine et immigrants allophones, qui octroient les besoins de soutiens cognitifs et socioaffectifs aux pairs novices, immigrants allophones.

### **Principales conclusions**

L'apprentissage qui découle du partage de pratiques professionnelles et de réalisation de travaux collaboratifs d'évaluation sur la CoP en ligne, constitue à un choc majeur de « réapprentissage ».

L'application de stratégies reliées à la pratique en santé mentale au Québec, et le développement des compétences relationnelles, plus souvent liées aux besoins de soutiens socioaffectifs, sont traités en modifiant des comportements, des valeurs et des types communicationnels appliqués lors des multiples interactions liés à l'acte d'apprendre.

Les chocs éducationnels ou de réapprentissage qui ont émergé : les relations horizontales exercées auprès de personnes de niveaux hiérarchiques supérieurs et les échanges en ligne entre les pairs, particulièrement ceux ayant trait à la réalisation d'un travail collaboratif, et les échanges de pratiques dans le cadre de la résolution de problématiques concrètes en santé mentale, sont vécus telle une découverte, voire une nouvelle représentation de l'apprentissage.

Étant donné que certains conflits interapprenants ont été vécus davantage par les apprenants en présentiel que ceux en ligne, doit-on investiguer l'acte d'apprendre en ligne pour découvrir si cette modalité véhicule des

comportements, valeurs et relations davantage fluides en contexte de diversité ethnoculturelle ?

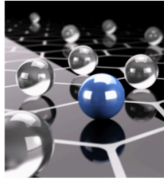
### **Discussion**

Si la représentation d'un objet d'apprentissage peut varier, les façons de le « percevoir », ou de l'expérimenter aux sens d'expérience objective (Zweckrationalität) et d'expérimentation subjective (Affektual), découlent des représentations sociales adoptées et véhiculées dans le contexte à l'intérieur duquel l'objet a été initialement encodé. Cela peut expliquer pourquoi l'objet n'est pas remis en question par les répondants immigrants allophones, mais plutôt ses normes d'application (pour quoi) et de production heuristique (comment).

Ces répondants éprouvèrent des difficultés avec la sémantique d'un objet (le signifié québécois), et/ou la façon de se le représenter.

Originaires de sociétés à l'intérieur desquelles les théories et pratiques éducatives découlent plutôt de concepts académiques, en opposition à la tendance d'application de concepts cognitivistes et constructivistes au Québec (Barmeyer, 2007), les répondants ne questionnent guère la nature de ce qu'ils y apprennent, mais ils insistent pour connaître comment présenter cet objet (la forme), et le produire (contenu). Ils disent comprendre de quoi il s'agit, mais éprouvent de fortes difficultés à le présenter (normes) et à l'opérationnaliser (application des méthodes de production des travaux).

Selon Anderson et al. (2001), ces apprenants « *savent et comprennent* », mais ignorent comment « *appliquer, analyser, synthétiser et évaluer* ». Ils doivent apprendre comment réaliser les fonctions ou les tâches découlant de ces opérations, au Québec, voire



en Occident. Ces apprenants sont habitués de mémoriser et de reconnaître, mais ignorent comment illustrer, synthétiser, analyser et convaincre ou opiner (Ibid.) parce que ces quatre opérations ne sont guère mises en œuvre, ni encouragées, dans leurs cultures éducatives et académiques d'origine.

Ce constat tend à expliquer la différence épistémologique (pourquoi) d'application de la dimension culturelle de la distance hiérarchique. Difficile au départ pour les répondants, cette mobilité de la distance hiérarchique transforme pourtant leur représentation d'origine de l'apprentissage.

Dans leur contexte d'origine, le professeur jouait le rôle de détenteur unique du Savoir. Ainsi, l'apprentissage tendait à s'y réaliser selon un paradigme binaire, où le professeur donnait et l'apprenant recevait, sans remettre en question l'objet.

La CoP en ligne permet aux apprenants d'acquérir leur Savoir de plusieurs sources, et de pouvoir échanger horizontalement (Hall, 1976). Cela guide les apprenants vers la co-construction de l'objet, en véhiculant les connaissances et les intérêts communs pour résoudre la problématique de santé mentale en milieu de travail.

En plus d'octroyer des soutiens, la CoP en ligne veille au maintien des relations, en dispensant le soutien socioaffectif sans « découpage ethnique », primordial pour mettre en œuvre les nouvelles représentations sociales émergent de la réalité contextuelle, et y réaliser éventuellement les processus d'intégrations : sociale, académique et professionnelle.

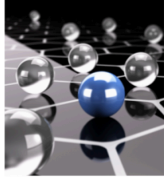
### **Quelques recommandations**

Une CoP en ligne, internationale, interuniversitaire et francophone, modérée par

un pair apprenant immigrant allophone « expérimenté », pourrait être conçue et développée en incluant la réalisation de tâches partagées entre les apprenants immigrants allophones, dès la confirmation de leur admission à l'institution ou dans l'organisation québécoise. Les tâches pourraient consister en celles-ci :

- la rédaction du projet d'intégration socioprofessionnelle « fort »,
- a réalisation de travaux et séminaires synchrones et asynchrones, en collaboration sur la CoP,
- le déroulement des communications avec les représentants de l'autorité (conseillers d'orientation et autres personnels professionnels) et les pairs apprenants allophones et québécois d'origine, sur la CoP (en dyades et en groupe), pour obtenir des soutiens cognitifs et socioaffectifs, sans découpage ethnique,
- le suivi de formations d'appoint, techniques et culturelles, dans le cadre de formation continue,
- la participation à un protocole contractuel de soutiens avec un étudiant mentor immigrant allophone « expérimenté », et
- 'emploi « d'avatars » à l'intérieur de certaines formations spécifiques (Dean, Cook, Keating et Murphy, 2009), telles le biopharmaceutique, la médecine, les hautes technologies et l'aérospatiale, secteurs économiques en pénurie de main-d'œuvre qualifiée au Québec.

Dès lors, ils expérimenteraient le don et la réception de soutiens cognitifs et socioaffectifs, entourés de personnes expérimentant une trajectoire d'intégration commune.



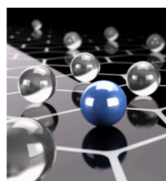
Le sentiment d'appartenance et de communauté, développé par le sens donné à ces partages, et produit en continu pendant toute la durée de l'intégration, pourrait favoriser leur rétention, par l'application de la théorie de la présence transactionnelle (Shin, 2002), et l'obtention de soutiens cognitifs et socioaffectifs, sans découpage ethnique.

Dans une modalité ou l'autre, voire en formation hybride, la prise en compte des chocs éducationnels et de la pénurie de main-d'œuvre qualifiée québécoise, conduisent à s'inspirer des recommandations livrées dans cet article, des dispositifs d'accueil des étudiants allophones appliqués par certaines Universités québécoises ou canadiennes, tels ceux des Universités McGill et Queen's, ou celui du Bureau Canadien de l'Éducation internationale (BCEI), qui encourage les mobilités étudiantes et professorales, et d'ententes entre les États, membres du G20 et de pays en développement, dans une visée sociale et économique, autant heuristique que pratique.

Les pratiques de rapprochement entre les Universités et les entreprises, appliquées au Danemark (Mosnega, 2013), pourraient inspirer

des pistes de réflexion et de mise en œuvre de systèmes d'attraction, d'intégration et de rétention des spécialistes immigrants, aux gestionnaires institutionnels et organisationnels québécois, qui souhaitent innover pour corroborer la situation géopolitique et socio-économique actuelle.

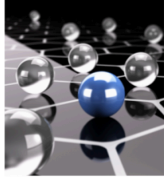
Si « [d] es études ont montré que les équipes multiculturelles [...] permettent souvent une meilleure résolution de problèmes considérés comme complexes » (Loth, 2006), sommes - nous prêts à 1). concevoir et à appliquer des systèmes d' animation de rapport entre les acteurs promouvant le partage de politiques, programmes, dispositifs de formation et de pratiques diversifiées, voire opposées à celles habituellement mises en œuvre dans nos institutions et organisations ? 2). encourager et appliquer des pratiques d'apprentissage en ligne, axées sur le partage de pratiques académiques et professionnelles, des interactions de soutiens, et favoriser l'accroissement de l'autonomie dans les milieux académiques et professionnels interculturels Québécois francophones ?



<http://journals.tdl.org/jvwr/index.php/jvwr/article/view/621/495>.

## Références

- American Association of Psychology (1995). *Principes centrés sur l'apprenant ou l'apprenante. Des orientations pour une redéfinition et une réforme de l'école*. Trad. de l'anglais par Réginald Grégoire Inc. Récupéré le 3 octobre 2015 de <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/principe.html#anchor390952>.
- Lorin, A., Krathwohl, D., Airasian, P. Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J. and Wittrock, M.. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Pearson, Allyn & Bacon.
- Asselin, C. (2014). *Transformation des représentations sociales et de l'éducation des étudiants allophones, résidents permanents et citoyens canadiens, à l'Université Laval en mode présentiel, et à la TÉLUQ en e-learning : vers la concrétisation du projet d'insertion socioprofessionnelle "fort"*. Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en éducation. <http://www.archipel.uqam.ca/7155/>
- Berry, J.W. et Sommerlad, E. (1970). The role of ethnic identification in distinguishing between attitudes toward assimilation and integration. *Human Relations*, 23, (1). Récupéré le 10 avril 2012 de <http://hum.sagepub.com/content/23/1/23>
- Berry, J.W. (1997). Lead Article : Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology : An international Review*, 46 (1), 5-68.
- Berry, J.W., Kim, U., Minde, T., et Mok, D. (1987a). Comparative studies of acculturative stress, *International Migration Review*, 21, 491-511.
- Boutinet, J.P. (2005). *Psychologie de la vie adulte* (4<sup>e</sup> éd.). Collection Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.
- Dean E., Cook S., Keating, M. and Murphy, J. (2009). Does this Avatar Make Me Look Fat? : Obesity and Interviewing in Second Life. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(2). On line
- Charlier B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs* 4(4), 469-496.
- Chevrier, J. et Charbonneau, G. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation* 26(2), 287-324
- Dean, E. F., Cook, S. L., Keating, M. D., et Murphy, J. J. (2009). Does this avatar make me look fat? Obesity and interviewing in Second Life. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(2). On line <http://jvwresearch.org>
- Desgagné, 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<sup>ème</sup> éd.). Paris : Armand Collin.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine Publishing Company.
- Godbout, L. Fortin, P., Arsenau, M., St-Cerny, S. (2007). Choc démographique et finances publiques : comment relever le défi de l'équité intergénérationnelle. *Cahiers québécois de démographie*, 36(2), 159-182.
- Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action, Volume One: Reason and the Rationalization of Society*. Boston : Beacon Press.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. New York : Doubleday.
- Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Loth, D. (2006, mai). Les enjeux de la diversité culturelle : le cas du management des équipes interculturelles. *Revue internationale sur le travail et la société*, 4(2). On line



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

59

Volume 2 – Numéro 1

15 octobre 2015

ISSN 2297-1882

[http://www.uqtr.ca/revue\\_travail/Articles/2006Voi4Num2pp124-133Loth.pdf](http://www.uqtr.ca/revue_travail/Articles/2006Voi4Num2pp124-133Loth.pdf).

Merriam, S. (1988). *Case Study Research In Education: A qualitative approach*. San Francisco : Jossey-Bass.

Montréal International (2006). *Les indicateurs de haute technologie et d'innovation du Montréal métropolitain*. En ligne <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs64883>

Mosnega, A. (2013) Managing International Student Migration : the Practices of Institutional Actors in Denmark". *International Migration*. On line <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/imig.12071/pdf>

Shin, N. (2002). Beyond Interaction: The relational construct of transactional presence. *Open Learning*, 17(2), 121-137.

Strauss, A.L. and Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research* (2ème. éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Université du Québec. (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion* (3). En ligne <http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art-CREPUQ-etranagers.shtml>

Walder, A.M. (2014). Pedagogical innovation: Between social reality and technology. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 18(2), 59-79. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 18(2), 59-79

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: the key to a knowledge strategy*. Trad. de l'anglais par Fernand Gervais. Saint-Nicolas (Québec) : Presses de l'Université Laval.

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