



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

33(2) | 2017
Varia - automne 2017

Défis de l'enseignement universitaire dans un contexte multiculturel : une étude de cas en Asie

Loïse Jeannin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1239>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Loïse Jeannin, « Défis de l'enseignement universitaire dans un contexte multiculturel : une étude de cas en Asie », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 33(2) | 2017, mis en ligne le 15 novembre 2017, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1239>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Défis de l'enseignement universitaire dans un contexte multiculturel : une étude de cas en Asie

Loïse Jeannin

1. Introduction

- 1 Du fait de la mobilité étudiante et de l'expansion internationale des campus universitaires, en Thaïlande comme dans le reste du monde, la population étudiante se diversifie (Hénard, Diamond et Roseveare, 2012). Les étudiants présentent ainsi une diversité de cultures, de langues, d'expériences professionnelles, de niveaux académiques, et de styles d'apprentissage. Dans une étude britannique, De Vita (2001) a montré que les styles et préférences d'apprentissage des étudiants dépendaient de la culture d'enseignement du pays d'origine, ce qui a aussi été mis en évidence en Asie (Kainzbauer et Hunt, 2014 ; Pimpa, 2009). Afin d'accueillir cette diversité culturelle et sociale dans la classe, et de permettre à tous d'apprendre efficacement, les enseignants sont invités à utiliser des outils pédagogiques variés afin de s'adapter aux différents besoins et styles d'apprentissage des étudiants (Banks, 2016 ; Gay, 2010 ; Ladson-Billings, 1995b).
- 2 Tous les enseignants ne sont cependant pas préparés à enseigner efficacement dans un contexte multiculturel faute de formation ou d'expérience interculturelle (Deveney, 2007 ; Gopal, 2011 ; Walker, 2015). La diversité des besoins et des styles d'apprentissage et les difficultés de communication dans les contextes multiculturels peuvent créer des malentendus entre les enseignants et les étudiants. Par exemple, les différences de compétences linguistiques et d'accents peuvent nuire à la participation orale des étudiants (Campbell, 2007 ; Sawir, 2005), tandis que des modes de communication diversifiés (signification du silence, par exemple) peuvent impacter la fluidité du travail

en groupe (De Vita, 2005 ; Elliott et Reynolds, 2014). D'autres chercheurs ont souligné les défis d'intégration et de socialisation qui incombent aux étudiants étrangers puisque certains ont exprimé un sentiment d'exclusion et de rejet de la part du groupe culturel dominant (Houshmand, Spanierman et Tafarodi, 2014 ; Liu et Winder, 2014).

- 3 L'objet de cette étude est d'analyser les défis de l'enseignement et de l'apprentissage propres aux environnements multiculturels, mettant en exergue l'importance de la préparation des enseignants et des étudiants dans un contexte de diversité culturelle. Ainsi, les résultats ne présentent pas les atouts de l'enseignement multiculturel mais font état au contraire des défis à relever dans ce contexte de diversité. L'hypothèse posée est qu'une compréhension plus fine des défis de l'enseignement universitaire dans un contexte multiculturel permettra de développer des plans de formation et des stratégies pédagogiques appropriés.
- 4 Dans un premier temps, une revue de la littérature sur les défis de l'enseignement multiculturel rend compte des problèmes d'apprentissage des étudiants et des difficultés rencontrées par les enseignants. Dans un deuxième temps, une présentation du cadre conceptuel et méthodologique précise l'ancrage théorique de cette étude et les étapes de la collecte de données. Le cadre conceptuel repose sur les théories de la cognition située (Brown, Collins et Duguid, 1989) et des communautés de pratique (Wenger, 2000, 2011) qui ont permis d'analyser les données dans une approche constructiviste de la réalité. Finalement, dans un troisième temps, les résultats qualitatifs sont présentés dans un souci de clarté thématique, tandis que les recommandations soulignent les implications pratiques de ces résultats afin de développer des dispositifs de formation continue pertinents en contexte multiculturel.

2. Défis de l'enseignement dans un contexte multiculturel

- 5 En contexte multiculturel, plusieurs difficultés d'apprentissage ont été mises en évidence dans les recherches récentes (Elliott et Reynolds, 2014 ; Houshmand *et al.*, 2014 ; Sherry, Thomas, et Chui, 2010 ; Summers et Volet, 2008). Ces difficultés sont pluridimensionnelles puisqu'elles naissent de l'interaction entre des différences linguistiques, culturelles et académiques compte tenu des différents lieux d'étude fréquentés précédemment par les étudiants locaux et étrangers. Dans cette revue de littérature, ces défis sont abordés selon la perspective des étudiants puis des enseignants.

2.1. Multidimensionnalité des difficultés d'apprentissage des étudiants

- 6 Divers niveaux de compétences linguistiques en anglais peuvent affecter la collaboration des étudiants et leur participation en classe (Campbell, 2007 ; Sawir, 2005). Par exemple, Sawir (2005) a souligné les difficultés d'expression de 12 étudiants asiatiques lors de leur arrivée en Australie. Les étudiants ont noté que ces difficultés provenaient d'un mode d'enseignement des langues étrangères fondé sur la grammaire plutôt que sur l'expression orale. Puisque les étudiants n'avaient pas suffisamment développé leurs compétences linguistiques avant d'étudier en Australie, leurs opportunités pour interagir localement étaient de facto limitées. Selon ces étudiants,

des difficultés d'expression ont entravé leur capacité à réussir dans la sphère académique (Sawir, 2005).

- 7 En outre, certains étudiants font l'expérience d'exclusion et de microagressions dénoncés par Houshmand et al. (2014) dans leur étude canadienne. Houshmand et al. (2014) ont interviewé 12 étudiants asiatiques qui ont révélé leur sentiment d'exclusion et leurs expériences de microagression du fait de moqueries liées à leur accent, d'un sentiment de rejet de leurs idées et perspectives, et des difficultés administratives relatives à la mobilité étudiante. Cette expérience d'exclusion les a conduits à côtoyer principalement leurs concitoyens ou les cercles ouvertement multiculturels et à se retirer partiellement de la sphère académique.
- 8 Dans une approche similaire, Liu et Winder (2014) ont interviewé cinq étudiants asiatiques qui ont fait part de leur sentiment de rejet et d'isolement et de leur difficulté à entrer en relation avec les étudiants locaux. Pour amoindrir ce sentiment d'exclusion, Liu et Winder (2014), et Rose-Redwood (2010) ont recommandé d'organiser des activités sur les campus afin d'accroître les échanges entre les étudiants locaux et internationaux et de faciliter le processus de socialisation de ces derniers. Au sein de la classe, Rose-Redwood (2010) a suggéré de jumeler des étudiants de différentes nationalités le temps d'un projet de classe. Cependant, si ce jumelage interculturel peut favoriser les échanges entre les étudiants d'origines diverses, il peut également générer des tensions du fait de la diversité des modes de communication et des habitudes de travail (Brett, Behfar et Kern, 2006 ; De Vita, 2005).
- 9 Les étudiants locaux et internationaux ont besoin d'être préparés et accompagnés pour gérer les difficultés du travail en groupes multiculturels (Elliott et Reynolds, 2014 ; Summers et Volet, 2008), comme le souligne par ailleurs la littérature en management (Brett et al., 2006). Ainsi, une préparation à la communication interculturelle peut faciliter le dialogue et les échanges entre les étudiants locaux et internationaux (Banks, 2016 ; Erez, Lisak, Harush, Glikson, Nouri et Shokef, 2013 ; Prud'homme et Bergeron, 2015). Les parties-prenantes peuvent également être invités à recourir à l'introspection pour analyser leur propre conditionnement culturel et se défaire de leurs préjugés (Erez et al., 2013 ; Prud'homme et Bergeron, 2015 ; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003). Cette recommandation s'applique autant aux étudiants qu'aux enseignants, tel que mentionné dans la section suivante.

2.2. Défis pour le corps enseignant

- 10 Enseigner à une population hétérogène, présentant une diversité culturelle, linguistique, et de niveaux académiques requiert des compétences que les enseignants ne maîtrisent pas nécessairement (Bergeron, 2014 ; Gopal, 2011 ; Walker, 2015). Au cours de leurs études précédentes, les étudiants ont pu recevoir des enseignements de contenus et de qualités divers, ce qui affecte leur niveau académique et leur capacité immédiate à appréhender le contenu de l'enseignement (Bertrand et Lee, 2012). Ainsi, enseigner dans un contexte multiculturel requiert des adaptations de la part des enseignants et des étudiants (Volet et Jones, 2012). Par ailleurs, le style d'apprentissage des étudiants dépend des pratiques pédagogiques auxquelles ils ont été exposés précédemment dans leur pays d'origine (De Vita, 2001). Or, la culture et les pratiques pédagogiques varient d'un pays ou d'une institution à l'autre (De Vita, 2001). Par exemple, le paradigme dominant de la culture enseignante peut être plus ou moins

transmissif ou développemental (Galbraith, 2004 ; Pratt et al., 1998) et plus ou moins centré sur l'étudiant ou sur l'enseignant. Ainsi, les acteurs ne partagent pas nécessairement la même philosophie de l'éducation et se réfèrent à des référentiels culturels différents (Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002). Dès lors, les différences d'habitus pédagogiques entre le corps enseignant et les étudiants risquent de pénaliser les apprenants qui ne maîtrisent pas les codes et les référentiels locaux ou qui découvrent de nouveaux dispositifs d'évaluation.

- 11 Afin d'accueillir des étudiants d'horizons divers au sein d'une même classe, les enseignants doivent être attentifs à leur adaptation académique en intégrant leurs besoins, mais aussi en leur donnant les clés de compréhension de leur nouvel environnement académique (Banks, 2016 ; Gay, 2010). Par exemple, les enseignants peuvent clarifier leurs attentes en proposant une grille d'évaluation détaillée (Martin, Lefrançois, Guichard, Tapp et Arsenault, 2016) afin que les étudiants étrangers puissent appréhender les exigences académiques à l'aune desquelles ils seront évalués (Ladson-Billings, 1995a ; van Tartwijk, den Brok, Veldman et Wubbels, 2009). Par ailleurs, la littérature recommande que les enseignants diversifient leurs activités pédagogiques afin de prendre en compte les préférences et les styles d'apprentissage des étudiants (Banks, 2016 ; Gay, 2010 ; Ladson-Billings, 1995a). Des modes d'évaluation variés sanctionnant l'expression écrite, orale ou créative peuvent être utilisés (Santangelo et Tomlinson, 2009). Accueillir divers points de vue (Bertrand et Lee, 2012) et offrir différents moyens de participation en classe (Campbell, 2007 ; Santangelo et Tomlinson, 2009) permettent de créer de nombreuses opportunités de participation pour un public culturellement et linguistiquement diversifié. Finalement, pour comprendre le contexte spécifique de cette étude dans une université multiculturelle à Bangkok, une attention particulière est portée à la littérature relative aux contextes d'enseignement multiculturel en Thaïlande.

2.3. Contextes multiculturels en Thaïlande

- 12 Dans le contexte de diversité des classes contemporaines, les enseignants doivent comprendre et anticiper l'effet des préférences culturelles sur le mode d'apprentissage des étudiants (Banks, 2016 ; De Vita, 2005). Dans une étude avec 29 enseignants étrangers en Thaïlande, Deveney (2007) a mis en lumière un déficit de formation culturelle pour les enseignants (avant et pendant leurs années de service) alors qu'ils enseignaient dans des classes culturellement diverses. Ainsi, Deveney (2007) a invité les enseignants étrangers en Thaïlande à porter un regard réflexif sur leur conception du rôle de l'enseignant afin de rendre explicite leurs attentes vis-à-vis des étudiants et de désamorcer d'éventuelles incompréhensions liées aux différences culturelles. Ces différences portent notamment sur la relation enseignant-étudiant : par exemple, quelles sont les marques de respect appropriées dans un référentiel culturel ? Quels sont les modes de communication privilégiés ?
- 13 Afin d'ajuster leurs pratiques pédagogiques aux attentes des étudiants en contexte d'éducation thaïe, Deveney (2007) et Kainzbauer et Hunt (2014) ont recommandé aux enseignants de s'enquérir des effets de la culture asiatique, et de ses déclinaisons régionales, en Thaïlande notamment, sur la relation enseignant-étudiant et sur les préférences d'apprentissage des étudiants. Par exemple, les étudiants thaïs se montrent respectueux vis-à-vis de leurs professeurs en ne discutant pas le contenu de leurs

enseignements, alors que certains des enseignants étrangers peuvent attendre au contraire un retour critique sur le matériel présenté (Kainzbauer et Hunt, 2014). Les étudiants thaïs, comme d'autres étudiants asiatiques, tendent à préférer le travail collaboratif plutôt que la valorisation de la performance individuelle, dans une tradition confucéenne de l'enseignement (Kainzbauer et Hunt, 2014 ; Nguyen, Terlouw et Pilot, 2006). Finalement, en termes de contenu, Pimpa (2009) a conseillé aux enseignants de master, notamment en Master of Business Administration, d'utiliser des supports d'apprentissage en lien avec le contexte de vie des étudiants plutôt que des cas d'étude anglo-saxons déconnectés de la réalité thaïe ou asiatique. Ces efforts d'information, mais également d'introspection et de communication avec les étudiants, peuvent permettre aux enseignants de désamorcer d'éventuels conflits reposant sur des incompréhensions culturelles (Deveney, 2007 ; Kainzbauer et Hunt, 2014) et leur permettre d'élargir leur palette de pratiques pédagogiques tout en affinant leur compréhension du pays d'accueil (Mizzi, 2017). En effet, lorsque l'enseignant est sensible aux différences culturelles, les étudiants peuvent partager plus ouvertement leurs difficultés (Gay, 2002, 2010 ; Houshmand et al., 2014) mais aussi développer des compétences interculturelles par le biais du travail académique (De Vita, 2005 ; Erez et al., 2013). En accord avec la littérature présentée ci-dessus, les résultats qualitatifs de cette étude font état du désir des enseignants de se former à la différenciation pédagogique et aux techniques de gestion de classe afin de mieux répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants locaux et internationaux.

3. Cadre conceptuel et méthodologique

3.1. Cadre conceptuel

- ¹⁴ Le cadre conceptuel de cette étude repose sur les théories de la cognition située (Brown *et al.*, 1989) et des communautés de pratique (Wenger, 2000, 2001) selon lesquelles l'apprentissage professionnel est le résultat d'un processus d'interactions sociales entre les individus qui partagent le même lieu de travail. D'autres auteurs ont utilisé ces théories pour analyser l'apprentissage en contexte interculturel (Cajander, Daniels et McDermott, 2012). Ces théories sont cohérentes avec une approche constructiviste de la connaissance puisqu'elles affirment que la réalité est construite par les acteurs d'une organisation au cours de leurs interactions et de leurs négociations. En accord avec Eraut (2011), les échanges informels sont sources d'apprentissage et de construction d'une réalité partagée, même si ces réalités négociées peuvent être multiples (Golafshani, 2003) du fait des croyances et des expériences de chacun. Cet ancrage théorique permet d'analyser la perception des enseignants comme le résultat des échanges au sein de la communauté enseignante sans pour autant nier l'importance de leurs propres croyances et expériences dans la construction de leur réalité.

3.2. Méthodologie

- ¹⁵ Cette étude de cas descriptive (Yin, 2012, 2013) vise à analyser la perception qu'ont les enseignants-chercheurs des difficultés d'apprentissage des étudiants et à révéler leurs besoins de formation continue en contexte multiculturel. Les questions de recherche sont les suivantes : comment les enseignants perçoivent-ils les difficultés

d'apprentissage des étudiants dans ce contexte multiculturel ? Quels sont les besoins de formation continue des enseignants en contexte multiculturel ?

- 16 Le terrain d'étude est une université internationale en Thaïlande dont la particularité est que les étudiants et les enseignants viennent respectivement de 92 et 15 pays différents. L'enseignement est dispensé en anglais. Les participants sont tous des enseignants en licence dont les classes sont constituées en moyenne d'un quart à une moitié d'étudiants étrangers si bien que les enseignants sont quotidiennement immergés dans un univers multiculturel.
- 17 Après l'obtention des accords éthique et administratif pour mener cette recherche (Jeannin, 2016), les participants ont manifesté leur volonté de participer à l'étude à l'issue d'une réunion d'information. Les consentements pour participer à la recherche ont été signés avant les entretiens. En accord avec une stratégie d'échantillonnage à variation maximale, les volontaires ont été sélectionnés afin d'obtenir un échantillon diversifié comprenant dix participants de huit nationalités différentes (Asie, Europe, Amérique du Nord), d'horizons académiques, et d'anciennetés variés, tout en respectant la parité (cinq femmes et cinq hommes).
- 18 Les données proviennent d'une part d'un entretien collectif avec cinq participants (90 minutes) et d'autre part d'entrevues individuelles avec huit participants. Les questions ont été spécifiquement conçues pour permettre aux répondants de révéler, puis de détailler, les difficultés d'apprentissage des étudiants et leurs besoins de formation continue. Après l'entretien collectif, les entrevues individuelles ont été réalisées en présentiel (deux participants, de 45 à 60 minutes) ou par courrier électronique (six participants) afin d'approfondir les besoins et les préférences des enseignants. Meho (2006) a démontré l'utilité de l'entrevue par courrier électronique pour promouvoir la participation de personnes d'origines linguistiques variées. Cette possibilité de répondre par courrier électronique visait à favoriser la participation des enseignants pour qui la langue anglaise n'était pas la langue maternelle. En effet, ces participants pouvaient avoir besoin de plus de temps pour effectuer un retour réflexif sur leurs propres pratiques avant de s'exprimer dans une langue étrangère. Il était important de tenir compte de leurs contraintes pour obtenir un échantillon riche de diversité culturelle et linguistique. L'entrevue par courrier électronique a ainsi permis aux enseignants de formuler des réponses détaillées en prenant le temps de répondre aux questions posées en fonction de leur emploi du temps. Lorsque nécessaire, un courrier électronique avec des questions supplémentaires a été envoyé aux participants afin de clarifier leurs réponses écrites. Les réponses obtenues à travers les entrevues en présentiel et par courrier électronique ont conduit à des données similaires tant en termes de profondeur des réponses qu'en termes d'exemples apportés pour illustrer les expériences d'enseignement de chacun. Les entrevues individuelles, en plus de l'entretien collectif, ont permis d'atteindre un point de saturation dans le contenu des données (Creswell, 2012).
- 19 Après la transcription des entretiens en présentiel, les participants ont pu relire le verbatim de l'entretien pour vérification. Ces stratégies de clarification et de validation des verbatims ont été effectuées dans un souci de qualité des données et de fiabilité des résultats. Pour réaliser l'analyse thématique (Creswell, 2012), les données ont été codées et recodées de manière itérative afin de révéler les thèmes et les catégories qui caractérisent la perception des enseignants. Ainsi, l'analyse de contenu a permis de faire émerger un cadre thématique cohérent en réponse aux questions de recherche

(Bogdan et Biklen, 2007). Ces résultats qualitatifs sont présentés ci-dessous en commençant par les difficultés d'apprentissage des étudiants et en poursuivant par les besoins de formation continue des enseignants en contexte multiculturel.

4. Résultats

- 20 Cette étude a permis de mettre à jour la perception qu'avaient les enseignants des difficultés d'apprentissage des étudiants en licence et leurs besoins de formation continue en contexte multiculturel. Face aux défis de l'enseignement multiculturel, les participants ont exprimé leur volonté d'appliquer de nouvelles techniques pédagogiques afin de répondre à la pluralité des besoins des étudiants.

4.1. Difficultés d'apprentissage spécifiques au contexte multiculturel

- 21 Les enseignants ont mentionné des difficultés d'apprentissage relatives à l'utilisation de la langue anglaise et au travail en groupe, notamment dans les groupes multiculturels. Selon les participants, les niveaux linguistiques diffèrent fortement d'un étudiant à l'autre, ce qui affecte la compréhension et l'expression orale et écrite des étudiants. L'un des enseignants l'explique : « Dans une certaine mesure, la langue peut servir de barrière puisque les manuels que nous utilisons sont traditionnellement destinés à des anglophones. » (E4). Certains enseignants ont par ailleurs indiqué que les étudiants thaïls pouvaient être gênés de parler anglais devant des étudiants anglophones ou internationaux, en particulier du fait de leur faible niveau en anglais : « Ils hésitent à parler, (...) à répondre à mes questions, à commenter, (...) à m'écrire un email, voire même à me parler (...) Parce que des étudiants internationaux sont assis à côté, le fait de parler devant eux les rend (...) timides. » (E3). Ainsi, pour la majorité des participants, une expression orale médiocre constitue le problème principal, même si certains ont mentionné les accents et la vitesse d'expression des enseignants comme un obstacle à la bonne compréhension des étudiants.
- 22 En outre, les enseignants ont souligné la diversité des étudiants en termes culturels, d'âges, de niveaux académiques, et d'expériences professionnelles. Par exemple, ils ont noté les différences de niveaux en informatique et en mathématiques. Les participants sont conscients que ces divers niveaux académiques sont en partie dus aux inégalités des environnements éducatifs antérieurs. Ainsi, ces différences académiques s'additionnent aux différences linguistiques mentionnées précédemment pour créer une multidimensionnalité des besoins d'apprentissage.
- 23 En ce qui concerne le travail en groupe, les enseignants ont noté que la diversité culturelle représentait un défi pour le bon fonctionnement des équipes compte tenu des écueils de communication, des différences d'attentes en termes de produit fini, et des habitudes de travail : « C'est un aspect de la difficulté [du travail d'équipe] : obtenir des résultats, en particulier pour les groupes avec des étudiants thaïls et étrangers » (E3) ; « Puisque les classes sont clairement internationales, cela crée une large diversité d'éthiques de travail, allant [d'une éthique] non-existante à des étudiants qui s'appliquent réellement. » (E5). Selon les enseignants, ces différences d'approches vis-à-vis du travail collectif peuvent entraver l'implication et la motivation des membres du groupe et par conséquent affecter la qualité du travail fourni. S'il est vrai qu'aucun

participant n'a souligné les avantages du travail en groupe multiculturel, il faut néanmoins noter que ce n'était pas l'objet de cette étude, et qu'aucune question ne les invitait à réfléchir en particulier à ce sujet.

- 24 Selon les participants, les problèmes relatifs au contexte interculturel d'enseignement naissent de la coexistence de divers niveaux académiques et linguistiques et des différences culturelles qui complexifient le travail collaboratif. Ainsi, le caractère multiculturel des classes contribue à la complexité de l'enseignement en créant des différences de niveaux pluridimensionnelles. Dans l'objectif d'accroître la participation et la motivation des étudiants et de gérer ces différences de niveaux, les enseignants ont donc requis la mise en place de dispositifs de formation continue.

4.2. Besoins de formation continue des enseignants

- 25 Afin de gérer la diversité des besoins et des attentes des étudiants, les enseignants ont affirmé que l'instruction différenciée ou la différenciation pédagogique pouvait les aider à accroître la variété des activités proposées. L'un des enseignants mentionne : « Puisque dans mes cours, les étudiants sont très différents, (...) je voudrais apprendre à gérer ces classes aux profils variés grâce à un expert ou en échangeant avec d'autres collègues » (E1). Un autre exprime son désir « d'apprendre différentes méthodes innovantes » afin « d'adapter son style d'enseignement » et d'aider les étudiants à « apprendre grâce à différentes techniques pour leur permettre d'accroître leur ouverture d'esprit et de comprendre les idées de l'enseignant à travers différentes perspectives » (E9). L'un des participants désire mieux maîtriser les plateformes d'apprentissage en ligne : « En participant à un programme de formation continue [sur les plateformes d'enseignement en ligne], je pourrais diversifier mes méthodes d'enseignement. » (E2). Ainsi, les enseignants considèrent qu'offrir de multiples activités pourrait permettre aux étudiants d'apprendre selon les modalités qui leur conviennent le mieux (en groupe, individuellement, ou en ligne) dans un contexte de diversité.
- 26 De plus, les enseignants souhaitent développer des compétences pédagogiques adaptées à l'enseignement universitaire, en particulier dans un environnement multiculturel : « Je pense que la plupart des enseignants font face aux mêmes obstacles et difficultés dans leur volonté d'aider les étudiants à atteindre les objectifs d'apprentissage. Comment motiver les étudiants à apprendre ? Comment s'assurer que tout le monde (et pas seulement les étudiants performants) participe ? Comment développer les capacités d'analyse dans un environnement interculturel ? Ces problèmes pourraient être partiellement résolus grâce à l'organisation de groupes de partage d'expérience au sein de la faculté, éventuellement supervisés ou modérés par un consultant (interne ou externe) ayant suivi une formation en pédagogie. » (E4). Les enseignants désirent également apprendre de nouvelles techniques de gestion de classe pour accroître la motivation et la participation des étudiants, mais aussi pour mieux gérer des situations émotionnellement difficiles. En effet, comme l'ont souligné certains participants, assurer une discipline de classe et contrôler les comportements des étudiants dans un environnement multiculturel peut être intense émotionnellement en raison de difficultés de compréhension ou de diversité des attentes des étudiants vis-à-vis de leurs enseignants. « D'expérience, je sais que de nombreux étudiants sont très doués pour utiliser leur langue natale et leur [codes] culturels pour rallier d'autres étudiants.

Je trouve ce procédé déroutant et ne suis pas sûr de savoir me défendre. Acquérir des connaissances sur les comportements humains, ou des techniques relevant de la psychologie pourrait [m'aider à] développer de meilleures stratégies de communication et dissiper des situations instables.» (E5) Ainsi, les participants ont souhaité développer leurs compétences multiculturelles et étendre leur connaissance en psychologie pour assurer le respect de tous et désamorcer les éventuels conflits ou incompréhensions. L'un des enseignants mentionne : « Je voudrais développer de nouvelles compétences en gestion de classe ainsi que des techniques en lien avec la psychologie [des étudiants]. J'ai confiance dans mon savoir académique mais savoir comment motiver, organiser, et contrôler le comportement des étudiants serait utile. En ce qui concerne l'enseignement en Asie, je trouve que les étudiants sont très polis et respectueux, ainsi, les problèmes d'agression ou d'excès de langage sont très peu nombreux. Cependant, les étudiants présentent ce que j'appelle de "l'agression passive", c'est à dire qu'ils n'expriment pas directement ce qu'ils pensent vraiment [mais] ils s'organisent pour ne pas faire le travail ou être dispensés de classe. » (E5).

- 27 Pour finir, les enseignants ont exprimé leur volonté d'accroître les opportunités d'échanges informels entre collègues. En effet, ils sont conscients qu'ils partagent les mêmes défis d'enseignement dans le contexte de cette université multiculturelle, et ils souhaitent partager des pratiques pédagogiques efficaces et appropriées dans ce contexte : « Je me suis rendu compte que les meilleurs conseils pour enseigner venaient d'autres enseignants. Comme ceux-ci sont dans le même contexte que moi, ils comprennent les problèmes auxquels je fais face. Un programme d'échange comme un système de mentorat où un enseignant peut coenseigner un sujet avec un autre pendant une semaine par trimestre serait d'un grand bénéfice. » (E5). Cette volonté d'apprendre collectivement et d'échanger entre collègues des pratiques efficaces dans ce contexte d'enseignement permet de développer des recommandations adaptées pour l'université. L'article s'achève ainsi par des recommandations visant à contribuer au développement des compétences pédagogiques des enseignants et à améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants dans ce contexte multiculturel.

5. Discussion et implications

- 28 Les résultats ont mis en évidence des difficultés d'apprentissage liées à l'hétérogénéité des niveaux linguistiques et académiques et des problèmes de collaboration dans les groupes interculturels. Face à ces défis, les enseignants ont souhaité se former à la différenciation pédagogique et aux techniques de gestion de classe en contexte multiculturel. Ainsi, nos résultats présentent les défis que les enseignants ont directement reliés au caractère multiculturel de leurs classes. Ces résultats ne sont donc pas suffisants pour dresser un portrait juste de la richesse et des avantages de l'enseignement multiculturel. En revanche, ces résultats permettent d'envisager des dispositifs de formation continue adéquats pour aider les enseignants à répondre aux besoins d'apprentissage hétérogènes des étudiants, mais également pour mieux valoriser la diversité culturelle et linguistique de ces contextes d'enseignement.

- 29 Afin de répondre aux attentes des enseignants, nous proposons plusieurs programmes de formation continue. Notons que ces recommandations sont élaborées en lien avec la littérature sur la formation continue et s'organisent autour de trois pôles :
- l'enseignement culturellement inclusif (Gay, 2002, 2010) pour accueillir différentes perspectives en classe ;
 - la différenciation pédagogique (Girouard-Gagné, 2015 ; Santamaria, 2009 ; Santangelo et Tomlinson, 2009) pour accueillir et offrir un éventail de modes d'expression et d'évaluation, tout en clarifiant les grilles d'évaluation ;
 - l'accompagnement au travail en groupes multiculturels (De Vita, 2005 ; Erez *et al.*, 2013) par le développement de techniques de communication non-violente et par un travail d'introspection.

5.1. Enseignement culturellement inclusif

- 30 Une formation continue sur l'enseignement culturellement inclusif (Gay, 2002, 2010 ; Ladson-Billings, 1995a ; Lee, Poch, Shaw et Williams, 2012 ; Richards, Brown et Forde, 2007) permettra de sensibiliser les enseignants aux différentes perspectives et habitudes d'apprentissage des étudiants d'horizons culturels variés. Pour préparer leurs cours, les enseignants seront incités à utiliser des cas d'étude pertinents en contexte local pour permettre aux étudiants de faire le lien entre leurs apprentissages et les contextes de vie et de travail qui les entourent (Mizzi, 2017 ; Pimpa, 2009). Par ailleurs, les enseignants pourront faciliter les échanges avec les acteurs des différentes communautés locales et internationales afin que les étudiants puissent accroître leur compétences multiculturelles dans l'interaction (Gay, 2002, 2010 ; Ladson-Billings, 1995a ; Richards *et al.*, 2007).
- 31 Merriam et Kim (2011) ont invité les enseignants à réfléchir sur le caractère holistique du processus d'apprentissage qui engage le corps et l'esprit et qui doit donc prendre en compte les émotions des étudiants. Étudier à l'étranger est une expérience d'apprentissage riche et qui, conformément à la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1997, 2012), expose les étudiants à de nombreuses émotions au cours de leur processus d'adaptation (Volet et Jones, 2012). Ainsi, dans le cadre d'une formation continue, les enseignants pourront être sensibilisés aux défis de la mobilité géographique afin de mieux appréhender les émotions inhérentes aux processus d'apprentissage et d'adaptation dans un pays étranger.

5.2. Différenciation pédagogique

- 32 En accord avec les principes de la différenciation pédagogique, les enseignants seront encouragés à analyser les différents besoins d'apprentissage des étudiants et à y répondre par des activités adaptées (Girouard-Gagné, 2015 ; Santamaria, 2009 ; Santangelo et Tomlinson, 2009). Divers modes de participation en classe et d'évaluation (écrite, orale, ou créative) pourront être intégrés (Santangelo et Tomlinson, 2009). En outre, les étudiants auront la possibilité de choisir certains des thèmes étudiés selon un plan de cours négocié (Harris, 2010). Finalement, différentes pratiques pédagogiques pourront être utilisées pour impliquer les étudiants dans une démarche active d'apprentissage (apprentissage par problèmes, visite de sites, échange avec les acteurs de la société civile...).

5.3. Préparation au travail en groupe multiculturel

- 33 Grâce à une formation continue portant sur la pédagogie participative en contexte multiculturel, les enseignants pourront mieux préparer les étudiants au travail d'équipe (Brett *et al.*, 2006 ; De Vita, 2005 ; Erez *et al.*, 2013). Les enseignants apprendront à structurer le travail de groupe et à clarifier les objectifs en amont pour permettre aux étudiants de travailler harmonieusement (Erez *et al.*, 2013), tout en développant volontairement leur ouverture d'esprit et leurs compétences interculturelles (Elliott et Reynolds, 2014). Encourager les étudiants à adopter une écoute bienveillante et une communication non-violente tout en ayant conscience des modes de communication utilisés dans différentes cultures (préférence pour un mode de communication direct ou indirect) peut permettre de désamorcer les incompréhensions et conflits potentiels (Brett *et al.*, 2006). Le groupe multiculturel doit être un espace dialogique où les différents points de vue et expériences s'expriment dans un climat de confiance et de valorisation de la diversité (Montandon et Sarremejane, 2016).
- 34 Finalement, conformément aux résultats de notre étude et au cadre conceptuel choisi, les enseignants devraient partager leurs bonnes pratiques au sein de l'équipe pédagogique. En effet, les communautés de pratique (Wenger, 2000, 2011) permettent aux enseignants d'identifier, de tester, puis de diffuser des pratiques pédagogiques adaptées à un contexte de travail spécifique. En accord avec la théorie de Brown *et al.* (1989), les connaissances situées des enseignants et leurs compétences ancrées dans un contexte particulier signifient qu'ils peuvent éclairer leurs collègues par des conseils fondés sur l'expérience et non seulement sur une approche générique des bonnes pratiques dans l'enseignement inclusif. Dans une revue systématique de la littérature sur les communautés d'apprentissage professionnel, Vescio, Ross et Adams (2008) ont ainsi montré que les communautés enseignantes ont un effet positif sur les pratiques pédagogiques d'une part, et sur les performances des étudiants d'autre part, à condition que ces communautés se focalisent sur la recherche de solutions aux problèmes d'apprentissage des étudiants. Dans une étude longitudinale, Sun, Penuel, Frank, Gallagher et Youngs (2013) ont mis en évidence la diffusion de bonnes pratiques au sein de communautés facultaires, en particulier dans le cas où quelques enseignants étaient formés à de nouvelles approches pédagogiques et partageaient ensuite leurs connaissances avec le reste de l'équipe enseignante.

6. Conclusion

- 35 Dans le contexte actuel de mobilité académique et étudiante, les enseignants ne sont pas toujours préparés à l'enseignement multiculturel (Bergeron, 2014 ; Gopal, 2011 ; Walker, 2015) si bien que la formation continue peut les aider à développer leurs compétences pédagogiques dans des contextes de diversité culturelle et linguistique (Florian, 2012 ; Siwatu, 2011). Cette étude de cas qualitative a porté sur une université internationale en Thaïlande dont les étudiants et les enseignants venaient respectivement de 92 et 15 pays différents. Des entrevues avec dix enseignants de huit nationalités différentes ont permis d'analyser la spécificité des difficultés

d'apprentissage des étudiants et de révéler les besoins de formation continue des enseignants en contexte multiculturel.

- 36 Les résultats montrent que la diversité des niveaux linguistiques et académiques des étudiants, ainsi que des difficultés liées au travail en groupes multiculturels conduisent les enseignants à demander de la formation continue en lien avec la différenciation pédagogique et les pratiques de gestion de classe. En effet, selon les enseignants, les compétences linguistiques et académiques des étudiants sont hétérogènes et ceux-ci peinent à travailler dans des groupes multiculturels du fait des différences d'habitudes et d'attentes vis-à-vis du travail collaboratif. L'hétérogénéité linguistique, de niveaux académiques, et de styles d'apprentissage accroît la complexité de l'enseignement universitaire, mais offre aussi des opportunités de développement des compétences interculturelles (De Vita, 2005 ; Erez et al., 2013). La richesse culturelle et linguistique des classes multiculturelles est d'autant mieux valorisée que les enseignants se sentent formés pour gérer l'hétérogénéité des besoins et des habitudes d'apprentissage qui en découle.
- 37 En conclusion, nous recommandons de développer des plans de formation continue portant sur l'enseignement culturellement inclusif, la différenciation pédagogique à l'université, et la facilitation du travail en groupes multiculturels. Par ailleurs, la création d'une ou de plusieurs communautés de pratique est suggérée pour permettre aux enseignants de partager leurs expériences dans ce contexte spécifique. La communauté enseignante, elle-même culturellement diversifiée, pourrait jouer un rôle central dans l'innovation et la dissémination de pratiques pédagogiques efficaces en contexte multiculturel.
-

BIBLIOGRAPHIE

Akkari, A. J. et Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans le formation continue des enseignants, difficulté d'apprentissage, enseignement multiculturel, différenciation pédagogique, diversité culturelle s classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147-170. doi : 10.7202/007153ar.

Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education* (6^e éd.). New York, NY: Routledge.

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/7022/>.

Bertrand, J. L. et Lee, J. Y. (2012). Teaching international relations to a multicultural classroom. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(1), 128-133. Repéré à <http://www.isetl.org/>.

Bogdan, R. C. et Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5^e éd.). Boston, MA: Pearson Education.

- Brett, J., Behfar, K. et Kern, M. C. (2006). Managing multicultural teams. *Harvard Business Review*, 84(11), 84. Repéré à <http://hbr.org/>.
- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. Repéré à <http://edr.sagepub.com/>.
- Cajander, Å., Daniels, M. et McDermott, R. (2012). On valuing peers: Theories of learning and intercultural competence. *Computer Science Education*, 22(4), 319-342. doi: 10.1080/08993408.2012.727710.
- Campbell, N. (2007). Bringing ESL students out of their shells : Enhancing participation through online discussion. *Business Communication Quarterly*, 70(1), 37-43. Repéré à <http://bcq.sagepub.com/>.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson Education.
- De Vita, G. (2001). Learning styles, culture and inclusive instruction in the multicultural classroom: A business and management perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(2), 165-174. doi: 10.1080/14703290110035437.
- De Vita, G. (2005). Fostering intercultural learning through multicultural group work. Dans J. Carroll et J. Ryan (dir.), *Teaching international students: Improving learning for all* (p. 75-83). New York, NY: Routledge.
- Deveney, B. (2007). How well-prepared do international school teachers believe themselves to be for teaching in culturally diverse classrooms? *Journal of Research in International Education*, 6(3), 309-332. doi: 10.1177/1475240907083198.
- Elliott, C. J. et Reynolds, M. (2014). Participative pedagogies, group work and the international classroom: an account of students' and tutors' experiences. *Studies in Higher Education*, 39(2), 307-320. doi: 10.1080/03075079.2012.709492.
- Eraut, M. (2011). Informal learning in the workplace: Evidence on the real value of work-based learning (WBL). *Development and Learning in Organizations*, 25(5), 8-12. doi: 10.1108/147772811111159375.
- Erez, M., Lisak, A., Harush, R., Glikson, E., Nouri, R. et Shokef, E. (2013). Going global: Developing management students' cultural intelligence and global identity in culturally diverse virtual teams. *Academy of Management Learning and Education*, 12(3), 330-355. doi: 10.5465/amle.2012.0200.
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms : Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285. doi: 10.1177/0022487112447112.
- Galbraith, M. W. (2004). *Adult learning methods : A guide for effective instruction* (3^e éd.). Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. doi: 10.1177/0022487102053002003.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching : Theory, research, and practice* (2^e éd.). New York, NY : Teachers College Press.
- Girouard-Gagné, M. (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : Une question de compétence en gestion de classe ? *Revue Canadienne des Jeunes Chercheurs et Chercheurs en Éducation (CJNSE/RCJCE)*, [Hors Série], 999(999), 10-19. Repéré à <http://cjnse.journalhosting.ucalgary.ca/ojs2/index.php/cjnse/issue/view/17>.

- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *Qualitative Report*, 8(4), 597-607. Repéré à <http://www.nova.edu/ssss/QR/>.
- Gopal, A. (2011). Internationalization of higher education: Preparing faculty to teach cross-culturally. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 23(3), 373-381. Repéré à <http://www.isetl.org/ijtlhe/>.
- Harris, H. (2010). Curriculum negotiation at NHK : Meeting the needs and demands of adult learners. *The Language Teacher*, 34(6), 22-26. Repéré à <http://jalt-publications.org/tlt>.
- Hénard, F., Diamond, L. et Roseveare, D. (2012). *Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice: A guide for higher education institutions*. Repéré à <http://www.oecd.org/edu/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf>.
- Houshmand, S., Spanierman, L. B. et Tafarodi, R. W. (2014). Excluded and avoided: Racial microaggressions targeting Asian international students in Canada. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(3), 377. Repéré à <http://psycnet.apa.org/journals/cdp/20/3/377/>.
- Jeannin, L. (2016). *Professional development needs of faculty members in an international university in Thailand*. Thèse de doctorat inédite, Walden University, Minneapolis, Minnesota. Repéré à <http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/2187/>.
- Kainzbauer, A. et Hunt, B. (2014). Meeting the challenges of teaching in a different cultural environment: Evidence from graduate management schools in Thailand. *Asia Pacific Journal of Education*, 36, 1-13. doi: 10.1080/02188791.2014.934779.
- Ladson-Billings, G. (1995a). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165. doi: 10.1080/00405849509543675.
- Ladson-Billings, G. (1995b). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. doi: 10.3102/00028312032003465.
- Lee, A., Poch, R., Shaw, M. et Williams, R. D. (2012). *Engaging diversity in undergraduate classrooms: A pedagogy for developing intercultural competence* (ASHE Higher Education Report). Repéré à <http://www.ashe.ws/?page=176>.
- Liu, D. W. Y. et Winder, B. (2014). Exploring foreign undergraduate students' experiences of university. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(1), 42-64. doi : 10.1080/09518398.2012.736643.
- Martin, E., Lefrançois, C., Guichard, A., Tapp, D. et Arsénault, L. (2016). Processus de coconstruction d'une grille critériée pour l'évaluation de productions écrites complexes à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2). Repéré à <https://ripes.revues.org/1094>.
- Meho, L. I. (2006). E-mail interviewing in qualitative research: A methodological discussion. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(10), 1284-1295. doi: 10.1002/asi.20416.
- Merriam, S. B. et Kim, Y. S. (2011). Non-Western perspectives on learning and knowing. Dans S. B. Merriam et A. P. Grace (dir.), *The Jossey-Bass reader on contemporary issues in adult education* (p. 378-390). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. Dans P. Cranton (dir.), *Transformative learning in action: Insights from practice* (p. 5-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. Dans E. W. Taylor et P. Cranton (dir.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (p. 73–95). San Francisco, CA: John Wiley et Sons.
- Mizzi, R. C. (2017). Bridging borders: Toward a pedagogy of preparedness for visiting faculty. *Journal of Studies in International Education*, 1-15. doi : 10.1177/1028315316687011.
- Montandon, C. et Sarremejane, P. (dir.). (2016). *Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire*. Condé-sur-Noireau : Téraèdre.
- Nguyen, P.-M., Terlouw, C. et Pilot, A. (2006). Culturally appropriate pedagogy : the case of group learning in a Confucian Heritage Culture context. *Intercultural Education*, 17(1), 1-19. doi: 10.1080/14675980500502172.
- Pimpa, N. (2009). Learning problems in transnational business education and training : The case of the MBA in Thailand. *International Journal of Training and Development*, 13(4), 262-279. doi: 10.1111/j.1468-2419.2009.00331.x.
- Pratt, D. D. et al. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL : Krieger Publishing.
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2015). Diversité, étude de soi et engagement professionnel en formation initiale à l'enseignement. Dans F. Merhan, A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Richards, H. V., Brown, A. F. et Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64-68. Repéré à <http://tcx.sagepub.com/>.
- Rose-Redwood, C. R. (2010). The challenge of fostering cross-cultural interactions: A case study of international graduate students' perceptions of diversity initiatives. *College Student Journal*, 44(2), 389-399. Repéré à http://www.projectinnovation.biz/college_student_journal.
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction : Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *The Teachers College Record*, 111(1), 214-247. Repéré à <http://www.tcrecord.org/>.
- Santangelo, T. et Tomlinson, C. A. (2009). The application of differentiated instruction in postsecondary environments : Benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 20(3), 307-323. Repéré à <http://www.isetl.org/ijtlhe/>.
- Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in Australia : The effects of prior learning experience. *International Education Journal*, 6(5), 567-580. Repéré à <http://www.iejcomparative.org/>.
- Sherry, M., Thomas, P. et Chui, W. H. (2010). International students: A vulnerable student population. *Higher Education*, 60(1), 33-46. doi: /10.1007/s10734-009-9284-z.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences : A mixed methods study. *The Journal of Educational Research*, 104(5), 360-369. doi: 10.1080/00220671.2010.487081.
- Summers, M. et Volet, S. (2008). Students' attitudes towards culturally mixed groups on international campuses: Impact of participation in diverse and non-diverse groups. *Studies in Higher Education*, 33(4), 357-370. doi: 10.1080/03075070802211430.

- Sun, M., Penuel, W. R., Frank, K. A., Gallagher, H. A. et Youngs, P. (2013). Shaping professional development to promote the diffusion of instructional expertise among teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(3), 344-369. <https://doi.org/10.3102/0162373713482763>.
- van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I. et Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453-460. doi: 10.1016/j.tate.2008.09.005.
- Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. doi: 10.1016/j.tate.2007.01.004.
- Volet, S. et Jones, C. (2012). Cultural transitions in higher education: Individual adaptation, transformation and engagement. Dans S. Karabenick et T. Urdan (dir.), *Transitions across schools and cultures* (Vol. 17, p. 241-284). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Walker, P. (2015). The globalisation of higher education and the sojourner academic: Insights into challenges experienced by newly appointed international academic staff in a UK university. *Journal of Research in International Education*, 14(1), 61-74. doi: 10.1177/1475240915571032.
- Weinstein, C., Curran, M. et Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory into Practice*, 42(4), 269-276. doi: 10.1207/s15430421tip4204_2.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246. doi: 10.1177/135050840072002.
- Wenger, E. (2011). Communities of practice : A brief introduction. Repéré à <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods* (5^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

RÉSUMÉS

Sur le campus des universités internationales, la population étudiante présente une large diversité culturelle, linguistique, et socio-économique. Cette diversité naît de la mobilité géographique des étudiants et crée une hétérogénéité des besoins et des habitudes d'apprentissage. Pour mieux répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants locaux et internationaux, certains enseignants souhaitent bénéficier de programmes de formation continue. Cette étude qualitative porte sur une université internationale en Thaïlande dont les étudiants et les enseignants viennent respectivement de 92 et 15 pays différents. L'objectif de cette étude est double : (1) comprendre les difficultés d'apprentissage des étudiants telles que perçues par les enseignants et (2) établir les besoins en formation continue des enseignants-chercheurs dans ce contexte multiculturel. Selon une stratégie d'échantillonnage à variation maximale, dix enseignants de huit nationalités différentes et de spécialités académiques variées ont été choisis pour cette étude. Ces enseignants ont participé à un entretien collectif et/ou individuel. L'analyse thématique a permis de mettre en évidence les difficultés d'apprentissage des étudiants, mais également d'identifier les préférences et les besoins en formation continue des enseignants-chercheurs. Les participants ont insisté sur les différences de niveaux linguistiques entre les étudiants et sur des difficultés relatives au travail en groupes multiculturels. En termes de formation, les enseignants ont exprimé le souhait d'approfondir leurs connaissances sur la différenciation pédagogique et les techniques de gestion de classe dans

un environnement interculturel. Ainsi, les recommandations reposent principalement sur la formation continue des enseignants et la préparation des étudiants au travail d'équipe dans un contexte de diversité culturelle.

On the campuses of international universities, student population displays a diversity of cultural, linguistic, and socio-economic backgrounds. This diversity arises from the geographical mobility of students that generates a diversity of learning needs and habits within the classrooms. To teach more effectively in this context of diversity and meet local and international students' learning needs, some lecturers require continuing education opportunities. This qualitative study focuses on one international university in Thailand where students and lecturers come respectively from 92 and 15 different countries. The two objectives of this study are : (1) to understand students' learning difficulties as perceived by lecturers and (2) to identify lecturers' needs for professional development in this multicultural context. Based on a maximum variation sampling strategy, ten lecturers from eight different countries and with varying academic backgrounds, were selected for this study. The lecturers participated in a focus group and/or in an individual interview. Thematic analysis enabled to reveal students' learning difficulties but also to identify lecturers' needs and preferences for professional development. Regarding students' learning issues, lecturers mentioned the diversity of language competencies and some challenges related to group work in multicultural teams. In terms of lecturers' preparation, participants expressed a desire to increase their knowledge related to differentiated instruction and class management in this intercultural context. Recommendations finally focus on teacher professional development programs and student preparation for multicultural group work.

INDEX

Mots-clés : formation continue des enseignants, difficulté d'apprentissage, enseignement multiculturel, différenciation pédagogique, diversité culturelle

AUTEUR

LOÏSE JEANNIN

Faculté d'éducation, Université de Johannesburg, Johannesburg, Afrique du Sud
loisej@uj.ac.za