

Quitter l'espace rural francophone : parcours d'apprentissage transformationnel relatifs à la diversité ethnoculturelle

Mirela Moldoveanu

Numéro 23-24, printemps–automne 2007

L'espace rural francophone : perspectives multi/interdisciplinaires

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1005396ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1005396ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université d'Ottawa
Centre de recherche en civilisation canadienne-française

ISSN

1183-2487 (imprimé)

1710-1158 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Moldoveanu, M. (2007). Quitter l'espace rural francophone : parcours d'apprentissage transformationnel relatifs à la diversité ethnoculturelle. *Francophonies d'Amérique*, (23-24), 163–184. <https://doi.org/10.7202/1005396ar>

QUITTER L'ESPACE RURAL FRANCOPHONE : PARCOURS D'APPRENTISSAGE TRANSFORMATIONNEL RELATIFS À LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE

Mirela Moldoveanu
Université du Québec en Outaouais

Histoire d'amour entre l'espace et les gens qui l'habitent ou aspirations captives dans un espace limitatif que l'on veut quitter... La recherche socioéconomique récupère les deux représentations stéréotypées de l'espace rural, quand elle décrit les occupations traditionnelles des communautés rurales ou bien quand elle constate la migration des jeunes vers les grandes agglomérations urbaines. Dans ce sens, Richard Dupuy, Francine Mayer et René Morissette (2000 : 7) insistent sur la « déperdition des jeunes (15-19 ans) des collectivités rurales » à laquelle nous assistons à l'échelle du Canada. Tout au plus 25 p. 100 des jeunes ayant quitté l'espace rural y reviennent 10 ans plus tard, soulignent les mêmes auteurs à la suite d'analyses longitudinales des données des recensements de 1991 et 1996, ainsi que des données administratives qui couvrent la période de 1986 à 1997. Si l'ampleur du phénomène migratoire des jeunes des collectivités rurales vers l'espace urbain peut inquiéter, la vitalité de l'espace rural semble assurée, pour la plupart des régions canadiennes, par la « migration entrante » des personnes de 25 à 29 ans venant du milieu urbain (p. 17). Ces statistiques rendent compte de la complexité des échanges entre les espaces rural et urbain, qui ne sauraient pas se limiter à la vision simpliste du flux unidirectionnel. En même temps, cette réalité soulève la question de la fluidité de la transition socioéconomique et culturelle entre les deux espaces, que toute une tradition littéraire et artistique teintée de subjectivité met en contraste.

Dans une perspective socioéconomique « objective », le profil des jeunes vivant dans l'espace rural se distingue de celui des jeunes des milieux urbains. Entre autres, des indicateurs tels que le degré de scolarisation, les professions et les occupations ainsi que les conditions du marché du travail rendraient compte de ces différences (Dupuy, Mayer et Morissette, 2000; Gauthier, 1997). Les principales raisons du départ se trouveraient ancrées dans ces trois caractéristiques : les jeunes quitteraient l'espace rural afin de poursuivre des études secondaires et même

postsecondaires dans les grandes villes, afin d'exercer des métiers pour lesquels il n'y a pas d'ouverture dans leur milieu d'origine ou encore pour obtenir des gains de revenu.

Par ailleurs, la diversité ethnoculturelle représente un point de discontinuité entre les espaces rural et urbain. En effet, les statistiques descriptives des municipalités en fonction des origines ethniques soulignent le pourcentage important de personnes immigrantes dans les grands centres urbains, en contraste avec le milieu rural (Statistique Canada, 2002). Cela nous permet de conclure à l'inhérence d'un processus d'adaptation des jeunes élevés en milieu rural à la diversité ethnoculturelle des grandes villes où ils choisissent de poursuivre leurs études ou de chercher un emploi.

Ce bref profil semble suggérer l'existence de deux espaces culturels distincts, construits autour de modèles ontologiques, axiologiques et socioéconomiques différents. La présente recherche part de l'hypothèse des différences culturelles entre les espaces rural et urbain, sans toutefois se proposer de les documenter, et tente d'explorer les parcours de quatre jeunes ayant quitté l'espace rural francophone afin de poursuivre des études universitaires dans une grande université urbaine. Axée sur la découverte de la diversité ethnoculturelle, caractéristique contemporaine de l'espace urbain canadien, l'analyse abordera cette problématique de la perspective de l'apprentissage transformationnel. La quête de réponses aux quatre questions ci-dessous constituera le fil conducteur de ce texte :

- a) Comment des jeunes francophones ayant quitté l'espace rural pour poursuivre des études universitaires dans une grande ville vivent-ils l'expérience de la diversité ethnoculturelle?
- b) Quels changements de perspectives de sens, du point de vue personnel et professionnel, la découverte de la pluriethnicité entraîne-t-elle chez les participants?
- c) Dans quelle mesure le processus vécu par les participants confirme-t-il le modèle d'apprentissage transformationnel de Jack Mezirow (1991 et 2000)?
- d) Quels changements les participants apporteraient-ils à l'approche de l'éducation en milieu rural?

Structuré en quatre parties, cet article présentera dans un premier temps le cadre de référence de la présente recherche. La deuxième partie rendra compte de la méthode de recherche adoptée. Dans la troisième partie, le lecteur pourra découvrir les résultats de la recherche ainsi que les pistes d'interprétation proposées par l'auteure. Finalement, la conclusion soulignera les implications de la recherche et ses limites, et suggérera des orientations en vue de recherches éventuelles.

L'apprentissage transformationnel, parcours de développement personnel et professionnel

Située dans une perspective d'apprentissage transformationnel, notre étude s'articule autour du développement des compétences interculturelles. Afin d'établir les assises théoriques de la recherche, précisons dans un premier temps l'acception des concepts empruntés à la théorie de l'apprentissage transformationnel.

Concepts clés de la théorie de l'apprentissage transformationnel

Inspirée par Mezirow (2000), nous opérons d'emblée la distinction entre l'apprentissage chez l'enfant et chez l'adulte. En effet, pour l'enfant l'apprentissage représenterait un processus formatif, réalisé au moyen de la socialisation. En revanche, l'apprentissage impliquerait chez l'adulte un processus de transformation, de redéfinition de ses conceptions et de sa compréhension de la réalité ainsi que de son propre rôle dans le monde.

Dans cette optique transformationnelle, l'apprentissage adulte se définit comme un processus au moyen duquel « on construit une interprétation nouvelle ou modifiée du sens que l'on donne à son expérience, pour servir éventuellement de guide à l'action » (p. 5, traduction libre). Lié à l'expérience de vie ainsi qu'au développement personnel et professionnel, l'apprentissage adulte s'organise autour d'un processus de reconstruction du sens (Courtenay, Merriam et Reeves, 1998; Gunnlaugson, 2005; Moore, 2005). Le sens, interprétation cohérente de l'expérience, se reconstruit continuellement quand on fait face à la réalité. Le modèle théorique de Mezirow s'appuie sur les concepts de *schèmes de sens*, *perspectives de sens* et *transformation des perspectives de sens*.

Un schème de sens inclut des « connaissances, croyances, jugements de valeur et émotions qui s'articulent dans une interprétation » (Mezirow, 1991 : 44, traduction libre). Les schèmes de sens orientent nos actions et constituent la manifestation concrète de nos attentes générales, qui représentent en fait nos perspectives de sens. Ces dernières réfèrent à la « structure des postulats par lesquels une nouvelle expérience est interprétée en l'assimilant aux expériences passées » (p. 41, traduction libre). Mezirow (1991) relève trois types de perspectives de sens : épistémique, sociolinguistique et psychologique. Les perspectives de sens épistémiques renvoient à ce que l'on sait et la façon d'utiliser ces connaissances. Les structures culturelles, sociales et communicatives se regroupent dans les perspectives sociolinguistiques, tandis que les représentations de soi, la personnalité et les attitudes constituent les perspectives psychologiques.

L'action et le fait d'affronter la réalité mettent à l'épreuve les perspectives de sens et, dans certaines conditions, les transforment. L'appropriation d'une perspective différente de sens signifie pour Mezirow « le début du processus d'apprentissage transformationnel » (p. 56, traduction libre). La transformation des perspectives de sens se produit à la suite d'un processus d'examen critique de celles-ci, et implique 10 étapes selon Mezirow (p. 192) : 1) Un dilemme déstabilisant; 2) un examen de soi avec un sentiment de honte ou de culpabilité; 3) une évaluation critique des postulats épistémiques, socioculturels ou psychologiques; 4) la prise de conscience que d'autres personnes ont dû vivre le même type de changement; 5) l'exploration des options pour la détermination de nouveaux rôles, relations ou actions; 6) la planification du changement; 7) l'acquisition de connaissances ou habiletés en vue de la mise en œuvre du plan de changement; 8) la mise à l'essai de la nouvelle perspective de sens; 9) la consolidation de cette perspective de sens; 10) son intégration dans l'action.

Les études empiriques ont confirmé en général le modèle d'apprentissage transformationnel de Mezirow (Taylor, 1997). Cependant, la décontextualisation de l'apprentissage (Clark et Wilson, 1991; Merriam, 2004), la place centrale de la rationalité aux dépens d'autres formes de connaissance (Brooks, 1989; Clark, 1991) et la linéarité du processus (Gunnlaugson, 2005; Tennant, 1993) figurent parmi les points faibles soulignés par les critiques de cette théorie. De concert avec ces remarques, nous adoptons aux fins de cette recherche un modèle qui tient compte de l'importance du contexte d'apprentissage, surtout de l'influence des normes et valeurs culturelles sur les perspectives de sens. De plus, tout en nous appuyant sur les 10 étapes du processus d'apprentissage transformationnel, nous avons prêté attention à son éventuelle récursivité. Enfin, dans l'analyse des transformations des perspectives de sens, l'affectivité et l'intuition occupent leur place à côté de la rationalité. Ces ajustements s'avèrent d'ailleurs cohérents avec le modèle de construction des compétences interculturelles qui complète notre cadre de référence et dont nous donnerons un bref aperçu dans la section qui suit.

Construire des compétences interculturelles, un apprentissage transformationnel

La compétence interculturelle, considérée comme une « compétence psychosociologique spécifique », permet aux personnes de « faire face, de manière plus ou moins efficiente, à des situations engendrées par la multiplicité des référents culturels dans des contextes inégalitaires. Ces

contextes peuvent être caractérisés par la discrimination, des tensions, des changements culturels importants » (Manço, 2002 : 42-43). Cette définition inclut les approches qui mettent au centre de ladite compétence la communication (Bennett, 1999; Parmenter, 2003), mais aussi celles qui insistent sur le *vivre ensemble*, avec un accent mis sur l'équité et la justice sociale (Banks, 1989; Nieto, 1992; Pagé, 1993).

La construction des compétences interculturelles a déjà été examinée dans l'optique de l'apprentissage transformationnel. Edward Taylor, dans son étude de 1994, propose un modèle qui vise à expliquer comment on devient compétent du point de vue interculturel. Les conditions externes provoquent, selon ce chercheur, un déséquilibre culturel qui, par le biais des orientations cognitives, influence les stratégies d'apprentissage de comportements culturels. À un niveau plus avancé, l'acquisition de nouveaux comportements culturels induit des changements de l'identité culturelle, observables sur les plans axiologique et ontologique et perceptibles par le degré de confiance en soi. Nous retenons de cette étude le paradigme d'analyse (l'apprentissage transformationnel), mais tentons d'examiner le processus de construction de compétences culturelles du point de vue personnel comme professionnel, dans le contexte de la formation initiale de futurs enseignants.

Par ailleurs, devenir compétent du point de vue culturel semble s'ancrer dans le sujet, tel que le suggère l'article théorique de Wayne Jacobson (1996). En effet, argumente le chercheur en s'appuyant sur une recension des études sur le sujet, la cognition qui joue dans le processus d'acculturation dépend dans une large mesure des caractéristiques personnelles de l'apprenant. Cette conclusion justifie notre choix d'aborder la problématique d'un point de vue qualitatif avec l'intention explicite d'effectuer une analyse en profondeur.

Aspects méthodologiques

Inspiré de la méthode de l'étude de cas multiples proposée par Robert Yin (2003), notre protocole de recherche se concentre sur quatre cas et une unité d'analyse, à savoir les changements de perspectives de sens chez de jeunes ruraux en milieu pluriethnique. Parmi les sources de données mentionnées par Yin (p. 78), nous avons utilisé : des documents (le journal de stage rédigé par chacun des participants), des enregistrements d'archives (des données sociodémographiques sur les participants, les qualificatifs obtenus pour chacun des deux stages par les participants – réussi ou échoué) et des entrevues individuelles semi-dirigées.

Traitant de certains aspects d'une recherche d'envergure, ce texte se limite à la discussion des résultats obtenus à partir de l'analyse de données

provenant de quatre participants. Inscrits au programme de formation initiale des maîtres offert par une grande université urbaine, les quatre participants viennent du milieu rural et ont vécu l'expérience de la diversité ethnoculturelle comme un véritable choc culturel. Sur une base volontaire, ils ont rempli un journal de stage et participé à plusieurs entrevues individuelles semi-dirigées. La collecte des données a été effectuée pendant le programme de formation initiale à l'enseignement dans une grande université urbaine. Ce programme, d'une durée totale de huit mois, comporte deux stages d'enseignement de quatre semaines. Chaque répondant a participé en moyenne à quatre entrevues, dont la première a été organisée avant le premier stage et la dernière, à la fin du programme. La première et la dernière entrevues ont duré une heure, tandis que les entrevues durant les deux stages ont duré 20 minutes. Les entrevues ont exploré les conceptions des participants associées à l'éducation interculturelle, au rôle de l'enseignant en milieu homogène et pluriethnique, à leurs expériences personnelles de la diversité ethnoculturelle et aux apprentissages réalisés à ce sujet.

Des données ainsi recueillies, nous avons ciblé celles portant sur l'expérience de pluriethnicité vécue par les participants et sur les changements apportés par cette expérience à leur conception de la profession d'enseignant et à leur représentation d'eux-mêmes. Enfin, nous nous sommes concentrée sur les modifications souhaitées par les participants aux façons dont se fait en milieu rural la sensibilisation à la pluriethnicité.

L'analyse des données a suivi la technique d'analyse de contenu de René L'Écuyer (1990). Chaque participant a été invité à valider son portrait individuel, rédigé à la suite de l'analyse des données. En suivant les suggestions de Yin (2003) au sujet de la présentation des résultats d'études de cas multiples, nous avons opté pour de brefs portraits individuels, suivis d'une discussion autour des thèmes de recherche. Tandis que les portraits individuels nous permettront de répondre à la première question de recherche formulée, les autres questions trouveront des pistes de réponse dans la discussion-synthèse.

Découvrir la pluriethnicité, une expérience de vie à sens multiples

Sophie

Âgée dans la vingtaine et originaire d'une petite communauté rurale ontarienne, Sophie se préparait à enseigner au niveau élémentaire. Elle avouait avoir une expérience multiculturelle limitée. « Les gens que j'ai côtoyés avant de commencer mon baccalauréat en éducation avaient la

même culture que la mienne. En fait, je n'ai pas beaucoup été confrontée à la diversité avant », nous a-t-elle dit dès le début de sa participation à la présente étude. « J'ai quand même participé à un échange d'été quand j'étais plus jeune. Je me rappelle que de voir des choses différentes de chez nous, ça m'a inspirée et a éveillé ma curiosité. J'aimerais voyager plus », a-t-elle ajouté.

Le programme de formation initiale à l'enseignement représente la première expérience de pluriethnicité de Sophie. « C'est fascinant de voir les groupes divers. Il y a beaucoup de gens d'autres cultures dans chaque cours », raconte-elle. Les échanges avec ses collègues venus d'ailleurs l'ont sensibilisée à l'existence des différences : « Je tenais pour acquis que ce que nous faisons est normal. À discuter avec mes collègues, je comprends que ce n'est pas le cas et qu'il y a des manières différentes de faire. » En se référant spécifiquement aux échanges au sujet de l'éducation, Sophie remarque :

Par exemple, mon collègue du Congo parle de son expérience, de ce qui et de comment ça se fait dans son pays. À l'entendre parler, je me rends compte que l'éducation peut se faire aussi autrement que chez nous, et avec de très bons résultats. En même temps, je ne pourrais pas dire en quoi consistent les différences. Il y a probablement des recherches qui le disent, mais moi, je sais seulement que ça se fait autrement.

Les échanges avec ses collègues de différentes origines lui ont appris des contenus culturels et surtout des attitudes, ce qui lui a permis de conclure :

J'ai appris un peu sur les fêtes d'autres pays. Pas beaucoup, mais c'est plus que je ne savais avant. Par contre, je vois que j'ai appris certaines attitudes. Avant, je pensais que ce qu'on fait chez nous, c'est la seule manière correcte de faire. J'ai pu voir qu'il y a plusieurs manières de faire, que ces manières sont aussi bonnes que la nôtre. Avec de l'ouverture, on peut beaucoup apprendre des autres.

Sophie affirme ne pas avoir de formation en éducation multiculturelle. Elle explique cet état de fait par les caractéristiques de son parcours de vie et par l'absence d'un cours dans le programme de formation initiale à l'enseignement : « À l'université, dans le bac en éducation, il n'y a pas de cours spécifique. Et mes études avant ne m'ont pas mise en contexte pluriethnique, pour ressentir le besoin d'une telle formation. »

En brossant son portrait, avant son premier stage d'enseignement, Sophie admet : « Je ne me vois pas travailler dans une grande ville multiculturelle. Il faudrait peut-être penser à ça, mais je ne me vois pas. » Cette réserve procédait de son inquiétude par rapport à l'inconnu. À la fin de sa formation à l'enseignement, elle se montre plus confiante dans ses capacités : « Travailler avec des jeunes venus d'ailleurs, ça m'a fait réaliser mes propres ignorances. J'ai aussi réalisé comment mon ignorance me limite dans ce que je peux faire. »

Josée

Au moment de la recherche, Josée était dans la vingtaine. Franco-Ontarienne, elle se préparait à enseigner au niveau secondaire. Élevée dans une famille de la classe moyenne, elle n'avait pas côtoyé de gens d'autres origines ethniques avant de commencer son baccalauréat en éducation. Elle a grandi et a été éduquée dans une communauté rurale culturellement homogène, peu ouverte à la diversité. Son baccalauréat en anthropologie ne l'avait pas davantage plongée dans un milieu pluriethnique.

Josée a été surprise de découvrir la diversité ethnoculturelle de la région et surtout celle des étudiants inscrits au programme de formation à l'enseignement. En fait, se retrouver dans un groupe très diversifié pour son baccalauréat en éducation a constitué sa première expérience multiculturelle. En essayant de profiter de l'occasion d'enrichissement et d'apprentissage que ce milieu pouvait lui offrir, elle s'est liée d'amitié avec des collègues de toutes les origines. Les échanges avec eux l'ont encouragée à élargir son univers culturel et à remettre en question la perspective ethnocentriste : « La formation à l'enseignement fait que tu as des amis d'autres cultures qui t'amènent des sujets différents. J'ai beaucoup appris de mes collègues et j'y ai beaucoup réfléchi. »

À la suite d'un processus de réflexion sur les histoires et les idées partagées avec ses collègues, elle a commencé à poser un regard différent, plus critique, sur la société actuelle, puisqu'elle était devenue plus sensible aux inégalités et aux injustices. Lors d'une entrevue téléphonique vers la fin de son deuxième stage d'enseignement, Josée se questionnait beaucoup, par exemple, sur l'intégration des nouveaux arrivants : « De nos jours, les immigrants sont dans des secteurs professionnels plus bas que leur éducation. C'est à considérer que c'est rendu comme un esclavage moderne : prendre des gens superdiplômés et les amener dans des emplois très bas de la société. » Elle explique ce phénomène dans une perspective interculturelle :

On diminue le potentiel des diplômés à l'étranger parce qu'ils ne partagent pas notre vision du monde. Ils ont aussi une autre culture du travail, dont on aurait peut-être intérêt à apprendre, au lieu de la rejeter.

Après avoir observé ces failles dans le fonctionnement de la société, Josée affirmait sa volonté d'« éduquer les jeunes à entrer dans la société ».

Chantal

Acadienne du Nouveau-Brunswick, Chantal était dans la vingtaine et se préparait à enseigner au niveau secondaire. Elle a grandi dans une communauté rurale relativement homogène, selon sa perception. S'y côtoyaient toutefois des francophones, des anglophones et des Autochtones. Son expérience en fait de pluriethnicité se limitait à ce qu'elle avait appris à l'école et aux présentations sur la culture autochtone qui avaient lieu à l'occasion de certains événements spéciaux : « On n'avait pas beaucoup de diversité autour de nous, ce n'était pas quelque chose de central. On pouvait apprendre, mais on n'avait pas d'expérience directe. »

Son expérience vécue de la pluriethnicité a débuté à l'université. Durant son premier baccalauréat, elle a côtoyé des gens venus « des quatre coins du monde : beaucoup de musulmans, des Européens, des gens de l'Afrique noire, et même des Asiatiques ». Chantal a eu la chance d'échanger avec ses collègues, et surtout de « bien manger » quand ceux-ci lui faisaient goûter à des plats traditionnels.

Son passage dans la région d'Ottawa lui a aussi permis d'observer la vie « authentique » des diverses communautés culturelles. « Ici, on entend parler des langues étrangères dans la rue, on voit le mélange des groupes ethniques, il y a les restaurants traditionnels, on a plus d'opportunités d'apprendre le multiculturalisme à tous les jours. »

En plus de son expérience de vie dans une grande ville, Chantal a eu la chance de recevoir une formation théorique en matière de gestion de la classe en milieu pluriethnique. En mettant l'accent sur la gestion de la classe, ce cours l'a préparée, selon son témoignage, aux défis particuliers à l'enseignement en milieu pluriethnique. En commentant le programme de formation initiale à l'enseignement, cette participante souligne le « manque de concret » des approches du multiculturalisme pendant les cours suivis. « On en a discuté des fois, on a eu des débats en classe, j'ai appris de mes collègues et des anecdotes racontées pendant les cours. On nous a raconté beaucoup d'anecdotes, j'ai appris de ces anecdotes. Mais j'ai le sentiment de manque de concret. Je ne sais pas exactement quoi... »

nous avoue-t-elle lors de la première entrevue. Elle s'attendait à ce que les stages comblent ce « manque de concret » par une « formation pratique ».

La problématique de l'éducation multiculturelle lui tient à cœur, nous a avoué Chantal, en raison du nombre croissant des conflits qui opposent les différents groupes culturels et religieux dans le monde. Elle exprime ainsi sa croyance dans le pouvoir de l'éducation : « Il faut éduquer les citoyens pour avoir de bonnes relations ethniques. » En même temps, en analysant son propre itinéraire de vie et de formation, elle se questionne sur l'efficacité d'une telle éducation : « À l'école, on apprenait qu'il fallait accepter les différences, mais en pratique c'est autre chose – est-ce qu'on les accepte vraiment? » Sa participation à notre recherche s'inscrit dans ce processus de réflexion et de remise en question.

Stéphane

D'origine québécoise, Stéphane était dans la trentaine au moment de la collecte de données pour la présente recherche. Il se préparait à enseigner le français langue maternelle et la biologie au niveau secondaire. Il a grandi dans une communauté rurale, pas loin de Montréal. Malgré la proximité de la métropole, le milieu d'origine de Stéphane était, à l'époque de son enfance et de son adolescence, très homogène du point de vue ethnoculturel.

Son expérience multiculturelle est d'abord passée par la culture anglophone. Les gens de sa communauté d'origine ne parlaient pas anglais; c'était une langue enseignée à l'école, mais même l'enseignante la parlait assez mal, selon les souvenirs de Stéphane. Son expérience de vie a amené Stéphane à poser un regard analytique sur certains stéréotypes culturels présents dans son milieu d'origine, telle l'idée que la culture anglaise commence avec les Beatles. Un voyage aux quatre coins du Canada a fait découvrir à Stéphane le manque de fondement de ce stéréotype véhiculé dans sa communauté. De plus, des intérêts personnels, tel son penchant pour la musique classique et la lecture, ont contribué à enrichir ses représentations de la culture anglophone.

Ayant travaillé pendant plusieurs années en relations publiques, Stéphane a eu la chance d'interagir avec des gens de différentes origines. Le simple fait d'observer leurs manières d'interagir l'a aidé à comprendre certaines différences de comportement et à mieux accepter les conséquences qui en découlent. Les études poursuivies en éducation ont complété cette expérience. Faisant partie d'un groupe très hétérogène, il a pris du plaisir à échanger avec ses collègues venant des quatre coins du monde.

Se définissant lui-même comme une personne très ouverte, Stéphane met l'accent sur des valeurs telles que le respect, l'acceptation et le « vivre-ensemble » en harmonie. Il envisage l'idéal d'une société de paix et de cohésion.

Stéphane affirme apprendre beaucoup de l'expérience personnelle. Par exemple, avoir côtoyé des gens d'autres origines l'a aidé à acquérir l'ouverture qui le caractérise. Dans le même sens, il essaie de questionner son apprentissage de l'enseignement à la lumière de son expérience de vie :

Ça me donne la perspective par rapport à l'enseignement. Moi, je n'ai pas d'expérience d'enseignement en général, et d'autant moins en milieu francophone minoritaire. Je fais toujours appel à ce que j'ai vécu, à mon expérience de vie. Je sais mieux à quoi m'attendre.

Transformation des perspectives de sens

Comme il en résulte des portraits individuels, Sophie, Chantal et Josée ont vécu leur première expérience de pluriethnicité pendant leur programme de formation à l'enseignement. Même si des groupes différents se côtoyaient dans leur communauté d'origine, elles n'avaient pas perçu cette réalité comme une situation de diversité culturelle. Pour sa part, Stéphane avait déjà expérimenté la pluriethnicité, mais dans des contextes autres que l'enseignement. Voyons comment l'expérience de pluriethnicité a influencé le changement de perspectives de sens chez les quatre participants, tout d'abord du point de vue personnel et ensuite du point de vue professionnel.

Parcours de développement personnel

L'analyse des données permet d'identifier une perspective de sens principale, commune aux quatre participants lors de l'étape antérieure à la découverte de la diversité ethnoculturelle, et que nous proposons d'appeler « la normalité de chez nous ». Elle s'oppose soit à une ignorance de ce qui se fait ailleurs, soit à un jugement sur le caractère « étrange » de ce qui n'appartient pas aux coutumes de la communauté d'origine. En même temps, il faut souligner que le sens que les participants attribuent à la diversité diffère. Pour certains, la diversité renvoie seulement aux communautés immigrantes, comme pour Chantal qui percevait son milieu d'origine comme un univers homogène. Pour d'autres, comme

Stéphane, la diversité signifie tout ce qui n'est pas la communauté d'origine.

En analysant leur propre parcours de découverte de la pluriethnicité, les quatre participants s'accordent pour affirmer avoir acquis de nouvelles connaissances. Ils citent à ce titre des connaissances générales en géographie, histoire, économie, organisation sociale et culture de pays des quatre coins du monde. Il s'agirait de connaissances acquises à la suite d'échanges avec des personnes venues d'ailleurs, plus que de connaissances acquises en milieu scolaire. Tel est le cas de Sophie, quand elle raconte qu'elle est arrivée à s'intéresser aux traditions culturelles du Cameroun grâce à un de ses collègues d'origine camerounaise qui en parlait avec passion. Stéphane avoue avoir appris plus des cultures étrangères par les discussions et les sorties avec des amis issus desdites cultures que dans les cours suivis à l'école. Enfin, Josée évoque une activité qu'elle a proposée à un de ses groupes pluriethniques; les présentations d'élèves sur des attractions touristiques et culturelles de leur pays l'ont aidée à en apprendre beaucoup, selon son propre témoignage.

Les nouvelles connaissances acquises ont poussé les quatre répondants à prendre conscience de l'existence de la diversité et à interroger la « normalité de chez nous ». En effet, à force de côtoyer des collègues d'origines ethnoculturelles différentes et d'enseigner à des clientèles pluriethniques durant les stages effectués dans le cadre de leur baccalauréat en éducation, ils ont pu expérimenter la pluralité des perspectives, des traditions et des façons de faire. Le témoignage de Chantal, quand elle parle de son expérience d'enseignement à des groupes pluriethniques, va dans ce sens :

J'ai mieux compris pourquoi tel élève réagissait d'une telle manière dans une situation donnée. Ce n'est pas toujours par méchanceté, des fois ça s'explique par les coutumes de sa culture. Ce que nous considérons comme inapproprié, peut être une pratique courante ailleurs, et l'élève ne voit pas l'inconvénient. C'est important de ne pas leur coller des étiquettes toutes faites, mais d'essayer de comprendre s'il y a autre chose derrière.

La surprise de Sophie au moment de se rendre compte qu'ailleurs dans le monde, il y a des « façons de faire différentes des nôtres, mais avec de bons résultats » renforce la même idée.

La remise en question de la « normalité de chez nous » a été accompagnée d'une prise de conscience de l'existence de préjugés, qui faisaient partie implicitement de ladite perspective de sens. C'est le cas de Stéphane, qui a remarqué que son enseignant associé appréciait les élèves

plutôt en fonction de certaines généralisations sur le groupe ethnique d'origine qu'en fonction de leurs qualités et performances individuelles. Un seul incident critique suffirait à en donner une idée : « Fais-en ton deuil, elle ne t'apportera plus ton roman. Tu dois comprendre, ces gens-là n'ont pas d'argent, ils font ce qu'ils peuvent pour avoir de quoi vivre », a répondu l'enseignant associé à Stéphane, qui lui avait demandé conseil pour récupérer un roman qu'il avait prêté à une élève d'origine africaine. Contrairement au jugement de l'enseignant associé, l'élève a rendu le livre au stagiaire, ce qui a remis en question le jugement hâtif sur la base d'une représentation négative de son groupe ethnique. L'expérience de Josée est similaire, elle qui raconte que son enseignante associée l'avait avertie que certains élèves des groupes ethniques étaient cleptomanes et menteurs. En faisant le point sur ses expériences en diversité ethnoculturelle, Chantal conclut, à son tour :

Des fois, on pose des gestes ou bien on dit des mots et on ne sait même pas qu'il s'agit de préjugés ou de représentations négatives, ou pire encore, de racisme. Ce n'est pas réfléchi, parce qu'il n'y a pas le besoin d'y réfléchir. C'est la diversité qui fait réfléchir.

Les expériences vécues relativement à la diversité ethnoculturelle ont amené les jeunes participants à entamer une réflexion sur des problématiques nouvelles, telles que l'impact de l'étiquetage (Stéphane, Josée), l'existence de préjugés inconscients (Chantal) et la nécessité de découvrir *l'autre* « dans l'intégrité de sa personne » (Sophie). Une optique de *vivre ensemble*, de justice et d'équité sociale se retrouve dans ces réflexions, dont chacune débouche sur des aspects différents, mais convergents. Tandis que Josée s'interroge beaucoup sur l'intégration des immigrants qualifiés, Stéphane et Chantal se préoccupent plus de l'influence des préjugés sur la qualité de l'enseignement. Sophie, quant à elle, s'intéresse particulièrement à la création d'un espace de dialogue et de connaissance réciproque.

Dans les quatre cas, la découverte de la diversité ethnoculturelle équivaut à l'ouverture d'esprit, que Sophie explique par la *curiosité* : « Si tu vis à côté de gens de différentes origines, il faudrait avoir la curiosité de les connaître, de savoir d'où ils viennent et comment ils sont. » Josée, pour sa part, met l'accent sur l'ouverture d'esprit nécessaire pour arriver à « vivre ensemble en paix, pour le bien de la société canadienne » : « Le multiculturalisme, c'est quelque chose qui se vit, si on est tolérant et accueillant; cela dépend de notre attitude, ce n'est pas au niveau de la formation. » L'ouverture d'esprit a ses limites, précise Stéphane, qui

apprécie que ses expériences lui aient permis d'atteindre un niveau au-delà duquel il ne pourrait pas « s'ouvrir davantage ».

En partant de cette ouverture d'esprit, les participants sont arrivés à dédramatiser le contact avec l'autre. Stéphane, grâce à son expérience, se sent en général « à l'aise » dans un milieu pluriethnique, mais il peut observer que ce n'est pas le cas de tout le monde. Sophie, au contraire, est au début de ce processus. Se considérant elle-même « timide » dans les relations avec les personnes d'autres origines, cette participante s'interroge sur les manières d'approcher une personne qui vient d'ailleurs et elle explique son malaise : « J'avais beaucoup de Noirs qui venaient d'endroits différents que je ne connaissais pas. Je me sentais timide de leur demander d'où ils venaient. Je me suis aussi demandé à quel point je peux poser des questions comme ça. Est-ce que ça peut gêner l'élève ou l'humilier? »

La rencontre avec la diversité ethnoculturelle a suscité, chez les quatre participants, une véritable remise en question de leurs positions ontologique, épistémique et axiologique. « La pluriethnicité est un grand défi. Il faut que je me reconconditionne », affirme Stéphane, en admettant avoir remarqué dans son comportement des « appréhensions » qu'il n'aurait jamais devinées, telles qu'avoir « moins le goût de parler » à un élève musulman, avec qui il ne partage pas les « mêmes référents culturels ». En parlant de son identité culturelle, Sophie se montre confiante dans sa capacité à se remettre en question : « Pour moi, il me semble facile de me remettre en question et d'être très ouverte à d'autres cultures; j'ai pu découvrir cela pendant mes stages. » Chantal, pour sa part, examine plusieurs incidents critiques vécus pendant ses études en milieu pluriethnique, avant d'aboutir à l'idée que des rajustements seraient nécessaires afin de créer un espace de dialogue favorable au *vivre ensemble*.

L'analyse précédente permet de conclure que la découverte de la diversité a entraîné un changement dans les perspectives de sens chez les quatre participants. La perspective de sens « la normalité de chez nous » a été remplacée, au fur et à mesure de l'expérimentation, par une perspective que nous proposons d'appeler « la diversité de la normalité ». En se rapportant aux catégories de perspectives de sens identifiées par Mezirow (1991), les perspectives épistémiques des répondants se sont enrichies par l'acquisition de nouvelles connaissances. Cet ajout a permis de modifier les perspectives sociolinguistiques, par la prise de conscience de l'existence de la diversité et des préjugés relatifs aux différences. Toujours dans le cadre des perspectives sociolinguistiques, une réflexion sur des problématiques nouvelles a été entamée. Enfin, les changements de perspectives psychologiques se concrétisent dans l'ouverture d'esprit, mais surtout dans une dédramatisation du contact avec *l'autre différent*, et

implicitement dans une remise en question de sa propre place dans un monde de différences. Qu'en est-il du point de vue professionnel?

Parcours de développement professionnel

Relativement à leur développement professionnel, les quatre participants ont mentionné avoir acquis des connaissances théoriques de base sur les groupes ethniques, qui leur permettraient d'enseigner à des groupes multiculturels. Sophie explique l'importance de telles connaissances :

L'enseignant devrait avoir des connaissances des autres cultures, avoir une idée de comment ça se passe dans d'autres pays, surtout dans les pays d'où viennent les élèves de sa classe. Mais aussi d'ailleurs, pour pouvoir faire des comparaisons et ouvrir de nouveaux horizons.

Ces connaissances serviraient de ponts entre l'enseignant et ses élèves et aideraient ces derniers à trouver des points d'intérêt qui stimulent et maintiennent sa motivation à apprendre, souligne la même participante :

Il est important que l'élève sache que tu as un intérêt pour son pays. Pour l'enseignant, il est important de pouvoir dire *moi aussi*. Ça aide à faire un lien avec l'élève, quand tu peux lui montrer que tu es au courant de telle situation économique ou bien de telle tradition de sa région.

À force d'enseigner en milieu pluriethnique, les quatre étudiants-maîtres ont amorcé également une réflexion sur l'adaptation des stratégies professionnelles aux caractéristiques des groupes-classes. « L'approche est différente, parce que les visions des élèves sont différentes », affirme Josée. Après une étape d'affirmation de la neutralité de l'enseignement, Sophie admet ceci : « Éviter de parler de la culture peut conduire à prendre en considération, inconsciemment, seulement la culture majoritaire. Aussi, ça peut devenir frustrant de ne pas entendre parler de quelque chose qui te touche, qui fait partie de ton identité. » Chantal, quant à elle, a observé les frustrations que les marques d'ignorance des autres peuvent provoquer chez des élèves immigrants. Elle évoque à titre d'exemple le cas d'élèves venus de pays différents de l'Amérique du Sud, qui se faisaient appeler « Mexicains » par d'autres élèves et même par les enseignants. Les observations de Stéphane et Josée sur les regroupements des élèves en fonction des origines ethniques vont dans le même sens. Peu importe le

point de départ de la réflexion, tous les participants voient la nécessité de proposer des activités d'apprentissage qui favorisent la découverte de l'Autre et l'ouverture d'espaces de dialogue. Cela pourrait se concrétiser par l'enseignement de certains contenus culturels ainsi que l'utilisation de stratégies inclusives telles que l'organisation d'équipes ou de groupes d'étude qui mélangent les groupes ethniques, l'appui sur des exemples venus de toutes les cultures représentées dans la classe et l'implication des parents dans la vie de l'école.

L'adaptation de l'enseignement à la diversité ethnoculturelle de la clientèle étudiante passe par les conceptions et les attitudes de l'enseignant, selon nos participants. Les quatre étudiants ont parlé d'ouverture, de capacité d'apprendre des élèves et de réfléchir à ses propres pratiques enseignantes, dans le respect des élèves. Sophie résume quelques-uns des aspects mentionnés :

Il faut avoir l'ouverture d'esprit. Il faut vouloir connaître et comprendre tes élèves et il faut les accepter tels qu'ils sont. Tu peux essayer de leur apprendre des choses, mais il ne faut pas les juger pour ce qu'ils sont du point de vue culturel.

De plus, ajoute la même participante : « Il faut être ouvert à apprendre de ces élèves. L'enseignant ne peut tout savoir, il y a des choses qu'il peut encore apprendre en échangeant avec ses élèves. »

Cette brève analyse nous permet de relever, dans les parcours de ces participants, des changements de perspectives de sens. Dans une première étape, la perspective de sens « la normalité de chez nous » se manifestait aussi sur le plan professionnel. La « neutralité » mentionnée par Sophie en est un exemple. Durant le processus de transformation vers « la diversité de la normalité », des changements ont été enregistrés : prise de conscience de la nécessité d'aborder les questions de diversité ethnoculturelle en salle de classe ou bien d'adapter sa gestion de classe et son enseignement aux caractéristiques des groupes d'élèves.

Du point de vue épistémique, les participants ont tous acquis des connaissances théoriques qui leur permettent, selon leur propre appréciation, d'œuvrer en milieu pluriethnique. Ils ont intégré, dans leur perspective de sens sociolinguistique, des aspects liés à l'éducation inclusive et différenciée. Enfin, les changements psychologiques se retrouvent à la base des autres, dans la mesure où, en l'absence d'attitudes et de représentations positives quant à la diversité ethnoculturelle, l'enseignant ne saurait mettre en œuvre les stratégies professionnelles appropriées en milieu pluriethnique. Mais dans quelle mesure les parcours des quatre futurs enseignants issus du milieu rural et mis en situation de

diversité ethnoculturelle confirment-ils le modèle d'apprentissage transformationnel de Mezirow?

Le processus d'apprentissage transformationnel

L'analyse des parcours d'apprentissage des quatre étudiants-maîtres a permis de déterminer les étapes que ceux-ci ont franchies ainsi que les facteurs principaux qui ont influencé leur apprentissage associé à la diversité ethnoculturelle. Ainsi, ils ont tous vécu une *situation problématique* lors de leur premier contact avec le milieu urbain pluriethnique. Des aspects différents ont interpellé chacun des participants : la culture (Stéphane), l'équité sociale (Josée), l'enseignement en milieu pluriethnique (Sophie) et le *vivre ensemble* (Chantal). L'expérience de pluriethnicité avec ses enjeux a conduit les quatre futurs enseignants à poser un *regard critique* sur leurs postulats épistémiques, socioculturels et psychologiques, accompagné de la prise de conscience de leur incongruité vis-à-vis de la réalité vécue. Le parcours de Sophie en est un exemple, lorsqu'elle se rend compte que l'attitude neutre de l'enseignant devant un groupe-classe pluriethnique pourrait constituer une expérience frustrante pour les élèves. Insatisfaits de leur posture initiale, ils ont *exploré* des options pour se recadrer dans la réalité multiculturelle : commencer par connaître les fêtes du « voisin » (Sophie) et mieux comprendre la vision du monde des gens venus d'ailleurs (Josée). L'acquisition de certaines connaissances théoriques et la découverte active de l'*Autre* au-delà des représentations stéréotypées représentent les moyens de recentrage adoptés par les participants, comme en témoigne Chantal : « J'ai compris que nous continuons à en avoir [des stéréotypes], et que la plupart ne sont pas fondés », et elle continue : « [Il faut] chercher le potentiel de chacun et l'accompagner pour réussir pleinement. » Sans avoir *planifié* le changement au sens strict du terme, les quatre jeunes ont enclenché un processus d'observation et de réflexion autour des enjeux de la pluriethnicité autant du point de vue personnel que professionnel, en tant que futurs enseignants. « J'ai observé chez moi certaines appréhensions dont je n'étais pas conscient », avoue Stéphane; « il faut que je me reconconditionne ». Sensibilisés aux aspects liés à la diversité ethnoculturelle, ces participants ont cherché à acquérir des connaissances et des habiletés qui leur permettent de se sentir à l'aise dans un milieu pluriethnique. Dans le cas de Stéphane, le processus d'apprentissage transformationnel personnel avait abouti à la dernière étape d'*intégration de la nouvelle perspective de sens dans l'action*, tandis que du point de vue professionnel, il essayait encore de la *consolider*. Josée, Chantal et Sophie semblaient *mettre à l'essai* les nouvelles perspectives de sens. Ce déphasage entre les

participants pourrait s'expliquer par leur parcours personnel. Tandis que Stéphane avait plus d'expérience personnelle en milieu pluriethnique, pour Josée, Chantal et Sophie, le début de leurs études universitaires représentait leur premier contact avec la diversité ethnoculturelle. Cette hypothèse mériterait un examen plus approfondi à l'occasion de recherches futures.

Les parcours de nos participants confirment dans leurs grandes lignes les 10 étapes du processus d'apprentissage transformationnel proposées par Mezirow. Une première différence a trait à l'examen critique de soi qui, chez les quatre jeunes, n'était pas accompagné par des sentiments de honte ou de culpabilité, mais plutôt d'inquiétude : « Vivre dans une ville pluriethnique, ça peut faire peur si on vient d'un milieu homogène », explique Chantal. Les quatre participants ont tous fait référence à des sentiments d'inquiétude, liés soit à l'expérience personnelle, soit à l'exercice de la profession en milieu pluriethnique. Cette inquiétude, surtout associée à l'exercice de la profession, se trouve à la base du processus de changement des perspectives de sens chez les quatre futurs enseignants.

En deuxième lieu, dans le contexte de la présente recherche, il serait inapproprié de parler de *planification* du changement du point de vue personnel; c'est seulement du point de vue professionnel. Enfin, les données recueillies ne nous permettent pas de déterminer les étapes de consolidation et d'intégration de la nouvelle perspective de sens chez tous les participants.

À la suite de la réflexion en marge de leur découverte de la diversité ethnoculturelle, les quatre participants ont essayé d'identifier les facteurs qui ont influencé leurs parcours d'apprentissage. L'expérience personnelle de la pluriethnicité, concrétisée dans les interactions avec les collègues et les élèves auxquels ils ont eu à enseigner, constitue le facteur le plus important selon les quatre jeunes. Les interactions avec les gens de partout invoquées par Stéphane, les échanges de Sophie avec ses collègues africains ainsi que ceux de Chantal et Josée avec leurs élèves vont dans ce sens. La formation théorique semble avoir joué, elle aussi, un rôle important, dans la mesure où elle a conduit à les sensibiliser aux enjeux de la diversité ainsi qu'à les outiller du point de vue professionnel, comme l'avouent Chantal et Stéphane. La formation pratique en milieu de stage d'enseignement a contribué seulement par son aspect *expérience personnelle*, non par son aspect *formation encadrée*. Lors des échanges avec l'enseignante associée, « le multiculturalisme était le dernier de nos soucis », témoigne Josée. En effet, si tous les participants ont apprécié les échanges enrichissants avec les élèves et les parents d'autres origines, ils ont souligné également que l'encadrement pendant les stages a très peu touché aux aspects liés à la

pluriethnicité : « J'aurais peut-être dû insister davantage pour que nous en parlions. Mais je voyais que le milieu n'était pas favorable; l'enseignante associée m'a fait comprendre qu'il y avait d'autres problèmes beaucoup plus importants que le multiculturalisme », mentionne Chantal.

La réflexion au sujet de leur expérience de découverte de la diversité ethnoculturelle a donné également lieu à une remise en question de la pertinence de préparer les jeunes ruraux à la pluriethnicité. « Il faudrait avoir un peu de sensibilisation », affirme Chantal. Et à Josée de remarquer l'importance d'« apprendre à vivre avec ces gens qui font partie de notre pays, pour le bien de la société canadienne ». En partant de leur propre expérience, parfois difficile, et dans l'optique de leur formation en enseignement, les quatre participants ont suggéré la mise en place d'une formation (inter)culturelle en milieu rural.

Pour une sensibilisation à la diversité ethnoculturelle en milieu rural

Dans une première étape, tous les participants pensaient qu'une éducation de type interculturel était nécessaire seulement en milieu pluriethnique. L'analyse de leur propre parcours d'adaptation personnelle et professionnelle à la diversité ethnoculturelle les a persuadés que cette éducation devrait se faire, peu importent les caractéristiques du milieu. Plus encore, en milieu homogène, tel que l'espace rural est encore perçu, il serait plus impératif de sensibiliser les jeunes à l'existence de la diversité, afin qu'ils acquièrent « la connaissance et la tolérance » (Josée).

Cette sensibilisation pourrait se faire par l'enseignement de certains contenus culturels, tel que Sophie l'affirme : « Un premier pas serait de parler des fêtes culturelles en salle de classe. Et de la littérature aussi, de l'art en général. Ça aiderait les élèves à se connaître l'un l'autre. » Grâce à l'enseignement des contenus culturels, les jeunes ruraux devraient être sensibilisés à l'existence des préjugés de nature ethnoculturelle et à leur impact négatif sur le *vivre ensemble* : « C'est de l'ignorance que les préjugés et la haine viennent. Il faut qu'on se comprenne à un niveau culturel, pour pouvoir vivre ensemble » (Sophie).

Dans cette optique, l'enseignant en milieu rural perçu comme culturellement homogène devrait assumer son rôle d'initiateur d'un processus de sensibilisation et de réflexion aux enjeux de la diversité. Cela rejoindrait l'idée de « prévention des conflits » exprimée à plusieurs reprises par tous les participants.

Conclusion

Cette étude a traité des parcours d'apprentissage de quatre jeunes ruraux confrontés à la diversité ethnoculturelle qui caractérise de nos jours

le milieu urbain. Au moyen d'une approche transformationnelle, nous avons souligné les changements de perspectives de sens vécus par les participants. Affectant les perspectives de sens épistémologique, sociolinguistique et psychologique, ces changements semblent témoigner de différences culturelles entre les espaces rural et urbain. Le processus de transformation s'avère parfois difficile, surtout en l'absence d'une sensibilisation à la diversité ethnoculturelle, et a des retombées sur l'adaptation personnelle et professionnelle des jeunes en question.

Du point de vue théorique, cette recherche a confirmé, dans une perspective transformationnelle, la nécessité de sensibiliser les jeunes ruraux à la pluriethnicité, réalité à laquelle ils risquent de se heurter un jour. Du point de vue pratique, nous avons souligné l'importance de l'éducation formelle comme piste d'action. Les jeunes ruraux qui décident de quitter leur village pour aller étudier ou travailler dans de grandes villes pourraient sans doute s'adapter aux réalités urbaines, même en l'absence d'une préparation interculturelle. Ce processus risque toutefois de leur coûter cher en temps et en satisfaction personnelle, comme le prouvent les cas analysés.

Les pistes d'interprétation proposées doivent être considérées en fonction des limites d'une recherche réalisée auprès d'un petit nombre de participants. La durée de la collecte de données représente une autre limite de notre recherche. Un suivi après la formation pourrait mieux éclairer le processus de transformation. Étude exploratoire, cette recherche alimente toutefois la réflexion autour de la nécessité d'une éducation interculturelle en milieu rural. Des recherches subséquentes pourraient mieux cerner la forme que ce type d'éducation devrait revêtir, ainsi que les impacts sur les parcours d'adaptation personnelle et professionnelle des jeunes exposés à ce type d'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- BANKS, James A. (1989), « Integrating the Curriculum with Ethnic Content: Approaches and Guidelines », dans James A. Banks et Cherry A. McGee (dir.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Toronto, Allyn and Bacon, p. 189-207.
- BENNETT, Christine (1999), *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, Boston, Allyn and Bacon.

- BROOKS, Ann Kristen (1989), « Critically Reflective Learning Within a Corporate Context ». Thèse de doctorat, Columbia University Teachers College, numéro de référence ProQuest Digital Dissertation : AAT 9002508.
- CLARK, Carolyn M. (1991), « The Restructuring of Meaning: an Analysis of the Impact of Context on the Transformational Learning ». Thèse de doctorat, University of Georgia, numéro de référence ProQuest Digital Dissertation : AAT 9133460.
- CLARK, Carolyn M., et Arthur L. WILSON (1991), « Context and Rationality in Mezirow's Theory of Transformational Learning », *Adult Educational Quarterly*, vol. 41, n° 2 (hiver), p. 75-91.
- COURTENAY, Bradley C., Sharan B. MERRIAM et Patricia M. REEVES (1998), « The Centrality of Meaning-Making in Transformational Learning: How HIV-Positive Adults Make Sense of Their Lives », *Adult Educational Quarterly*, vol. 8, n° 2 (hiver), p. 65-84.
- DUPUY, Richard, Francine MAYER et René MORISSETTE (2000), *Les jeunes ruraux : rester, quitter, revenir*, Ottawa, Statistique Canada.
- GAUTHIER, Madeleine (dir.) (1997), *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier et d'aujourd'hui*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval et Institut québécois de recherche sur la culture.
- GUNNLAUGSON, Olen (2005), « Toward Integrally Informed Theories of Transformative Learning », *Journal of Transformative Education*, vol. 3, n° 4 (octobre), p. 331-353.
- JACOBSON, Wayne (1996), « Learning, Culture and Learning Culture », *Adult Education Quarterly*, vol. 47, n° 1 (automne), p. 15-28.
- L'ÉCUYER, René (1990), *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*, Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- MANÇO, Altay A. (2002), *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration : perspectives théoriques et pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- MERRIAM, Sharan B. (2004), « The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory », *Adult Education Quarterly*, vol. 55, n° 1 (novembre), p. 60-68.
- MEZIROW, Jack (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MEZIROW, Jack *et al.* (2000), *Learning as Transformation: Critical Perspective on a Theory in Progress*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MOORE, Mitchell (2005), « The Transtheoretical Model of the Stages of Change and the Phases of Transformative Learning: Comparing Two Theories of Transformational Change », *Journal of Transformative Education*, vol. 3, n° 4 (octobre), p. 394-415.
- NIETO, Sonia (1992), *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, New York, Longman.
- PAGÉ, Marc (1993), *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

- PARMENTER, Lynne (2003), « Description et définition de la compétence communicative interculturelle : perspectives internationales », dans Michael Byram (dir.), *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, p. 125-156.
- STATISTIQUE CANADA (2002), *Recensement de la population de 2001*, Ottawa, Statistique Canada.
- TAYLOR, Edward W. (1994), « Intercultural Competency: a Transformative Learning Process », *Adult Education Quarterly*, vol. 44, n° 3 (printemps), p. 154-174.
- TAYLOR, Edward W. (1997), « Building Upon the Theoretical Debate: a Critical Review of the Empirical Studies of Mezirow's Transformative Learning Theory », *Adult Education Quarterly*, vol. 48, n° 1 (automne), p. 34-59.
- TENNANT, Mark C. (1993), « Perspective Transformation and Adult Development », *Adult Education Quarterly*, vol. 44, n° 1 (automne), p. 34-42.
- YIN, Robert K. (2003), *Case Study Research: Design and Methods*, 3^e édition, Thousand Oaks, Sage Publications.