

Étude des transformations des représentations des futurs enseignants issus de l'immigration,
quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien

Jean Roger Alphonse

Thèse soumise à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences du programme de
Doctorat en éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Jean Roger Alphonse, Ottawa, Canada, 2016

RÉSUMÉ

Les futurs enseignants issus de l'immigration, inscrits dans un programme de formation initiale à l'enseignement dans une université canadienne, font face à de grands défis, au regard de leurs conceptions ancrées et de leurs représentations qui sont liées à leurs systèmes de valeurs, à leurs expériences et pratiques dans leur pays d'origine. Pour s'insérer dans la profession enseignante au Canada, ils doivent repenser et réviser leurs systèmes de valeurs pour embrasser celles du pays d'accueil. Il s'agit là d'un processus de développement d'une nouvelle identité que la théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow (1991, 2009) nous aide à comprendre.

Notre principale question de recherche se formule comme suit: quelles sont les transformations constatées dans les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, à la suite de la mise en œuvre d'un dispositif de recherche constitué d'un cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», d'une formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle et d'un accompagnement réflexif?

Dans une double posture de chercheur, à la fois qualitative/interprétative et pragmatiste, nous avons utilisé une approche d'étude de cas multiples (Merriam, 1998; Stake, 2006). Des données ont été collectées auprès de sept futurs enseignants issus de l'immigration, à partir des instruments et dispositifs contrastés, notamment l'observation participante, deux entretiens semi-directifs, deux cartes conceptuelles (initiales et finales) et des entrées de journal réflexif. Présentés sous la forme de portraits individuels d'abord, puis sous la forme de comparaison inter-cas, les résultats ont révélé des changements dans les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

Les résultats de cette étude apportent une meilleure compréhension des systèmes de valeurs des futurs enseignants issus de l'immigration et peuvent ainsi contribuer à une prise de conscience sur la nécessité, pour les institutions universitaires de formation à l'enseignement, de créer un environnement propice non seulement à l'apprentissage mais également à l'intégration sociale et professionnelle des futurs enseignants issus de l'immigration.

Mots-clés : valeurs, futurs enseignants issus de l'immigration, identité enseignante, apprentissage par transformation, carte conceptuelle, pratique réflexive.

ABSTRACT

Preservice immigrant teachers, enrolled in the education program at a Canadian university, are facing great challenges due to their conceptions, beliefs and perceptions that are related to their own value systems, experiences and practices in their native environment. To fit into the teaching profession, in the Canadian context, they must rethink and revise their value systems to embrace those of the host country. This is a process of identity development that the theory of transformative learning (Mezirow, 1991, 2009) will help to address.

Our main research question is formulated as follows: What are the changes observed in the perceptions of the preservice immigrant teachers, enrolled in a teacher education program at a Canadian university, about their own value systems in education, after a course entitled "Values in education", and after a concept mapping training and reflective support?

Assuming qualitative interpretative and pragmatist research posture, a multiple case study approach (Merriam, 1998; Stake, 2006) has been applied. Data were collected from seven preservice immigrant teachers. Various instruments, including direct observation, two semi-structured interviews, two concept maps (initial and final) and reflective journal entries have been used to collect data. Presented with an intra-case strategy of seven individual cases, and then an inter-case strategy, the results indicated transformation in the perceptions of the preservice immigrant teachers, related to their own value systems in education, after the training.

The results of this study provide a better understanding of the preservice immigrant teachers' value systems in education, and can have also implications regarding the way teacher education programs should create an environment conducive to the learning experience and the social and professional integration of preservice immigrant teachers.

Key words: values, preservice immigrant teachers, teacher identity, transformative learning, concept maps, personal reflection.

REMERCIEMENTS

Cette thèse a vu le jour grâce à la contribution d'un certain nombre de personnes qui, de près ou de loin, m'ont apporté leur soutien. Avant tout, je voudrais remercier mon directeur de recherche, Raymond Leblanc, qui a su, à travers ses précieux conseils, sa rigueur méthodologique, sa patience, sa confiance et ses encouragements, m'accompagner pour réaliser cette recherche. Je le remercie d'avoir été, tout au long de ces années, à la fois un ami et un guide généreux et toujours disponible.

Mes remerciements s'adressent également aux membres de mon comité de thèse, notamment l'évaluatrice externe, professeure Joséphine Mukamurera et les évaluatrices internes, les professeures Claire Isabelle, Martine Peters et Mariette Théberge. Leurs commentaires judicieux et leurs précieux conseils ont grandement contribué à la concrétisation de mon projet de recherche.

Je voudrais encore exprimer ma gratitude envers la Faculté d'éducation et la Faculté des études supérieures de l'Université d'Ottawa qui m'ont procuré le soutien financier nécessaire à la poursuite de mon cheminement doctoral.

Enfin, je suis particulièrement reconnaissant envers les êtres qui me sont les plus chers, à mes parents et à mes amis, qui m'ont soutenu sans relâche dans cette aventure. Un merci spécial à ma femme (Marie-Claire) et à mes enfants (Edwine, Alain, Carl et Christian) pour leur compréhension, leur affection et leur encouragement. Un grand merci à mon ami (Jean Edy Joseph) qui a révisé le texte.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT	iii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES SIGLES UTILISÉS	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	6
CONTEXTE, PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	6
1.1 Le contexte de la recherche	6
1.2 L’objectif de la recherche	7
1.3 La problématique	7
<i>1.3.1 Les principales difficultés d’intégration des immigrants reçus</i>	<i>7</i>
1.3.1.1 Les difficultés liées à la non-reconnaissance des acquis et des compétences acquises avant l’arrivée au Canada	9
1.3.1.2 Les difficultés liées aux compétences linguistiques.....	10
1.3.1.3 Les difficultés liées à la méconnaissance du système scolaire du pays d’accueil.....	11
1.3.1.4 Les difficultés liées aux pratiques discriminatoires à l’embauche	13
1.3.1.5 Les tensions entre les différentes composantes de l’identité.....	14
<i>1.3.2 Des dispositifs de recherche pour un apprentissage par transformation</i>	<i>16</i>
<i>1.3.3 Un aperçu de notre dispositif de recherche</i>	<i>18</i>
1.4 Les questions de recherche	19
1.5 La pertinence de la recherche	20
1.6 Le résumé du premier chapitre	21

CHAPITRE 2.....	23
CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	23
2.1 Le cadre conceptuel.....	23
2.1.1 <i>Le concept de représentation</i>	23
2.1.2 <i>Le concept de valeurs</i>	24
2.1.3 <i>Le concept de valeurs en milieu scolaire</i>	28
2.1.4 <i>Du processus de construction de l'identité enseignante</i>	31
2.1.4.1 Une définition de la culture	31
2.1.4.2 L'identité et ses dimensions (personnelle et professionnelle).....	32
2.1.4.3 La structure de l'identité	33
2.1.4.4 Les stratégies interculturelles et identitaires	35
2.1.5 <i>La pratique réflexive et son importance à la formation à l'enseignement</i>	39
2.1.6 <i>Les cartes conceptuelles et ses principales fonctions</i>	43
2.1.6.1 Les cartes conceptuelles: un outil de représentation graphique des connaissances ..	44
2.1.6.2 Les cartes conceptuelles: un outil pour favoriser des apprentissages	47
2.1.6.3 Les cartes conceptuelles: un outil réflexif.....	48
2.2 Le cadre théorique: la théorie de l'apprentissage par transformation	50
2.2.1 <i>La présentation de la théorie de l'apprentissage par transformation</i>	51
2.2.2 <i>Le processus réflexif de Mezirow</i>	54
2.2.3 <i>La pratique de l'apprentissage par transformation</i>	57
2.2.4 <i>Les limites de la théorie de l'apprentissage par transformation</i>	58
2.3 Le résumé du second chapitre.....	61
CHAPITRE 3.....	63
LA MÉTHODOLOGIE.....	63
3.1 Les enjeux épistémologiques	63
3.2 Les enjeux méthodologiques.....	66
3.2.1 <i>Les participants à la recherche</i>	68
3.2.2 <i>Le dispositif de recherche</i>	69
3.2.2.1 Le cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire».....	70
3.2.2.2 La formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle.....	71
3.2.2.3 L'accompagnement réflexif	71
3.2.3 <i>Des instruments et dispositifs de collecte des données</i>	74

3.2.4	<i>Le traitement et l'analyse des données</i>	81
3.2.5	<i>La démarche utilisée pour la présentation des résultats</i>	85
3.2.6	<i>Processus de validation de la recherche</i>	86
3.2.6.1	Les critères méthodologiques	86
3.2.6.2	Les critères relationnels	87
3.2.6.3	Les enjeux éthiques	88
3.3	Le résumé du troisième chapitre	88
CHAPITRE 4		90
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		90
4.1.- La description et l'analyse intra-cas des résultats		90
4.1.1	<i>Le cas d'Asad</i>	90
4.1.1.1	L'histoire personnelle	90
4.1.1.2	Ses représentations avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire	91
4.1.1.3	La nature de la réflexion d'Asad	96
4.1.1.4	Le positionnement d'Asad par rapport aux dix étapes du modèle adapté du processus de transformation de Mezirow (2009)	98
4.1.2	<i>Le cas de Blaise</i>	100
4.1.2.1	L'histoire personnelle	100
4.1.2.2	Ses représentations avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire	100
4.1.2.3	La nature de la réflexion de Blaise	105
4.1.2.4	Le positionnement de Blaise par rapport aux dix étapes du modèle adapté du processus de transformation de Mezirow (2009)	107
4.1.3	<i>Le cas de Dani</i>	109
4.1.3.1	L'histoire personnelle	109
4.1.3.2	Ses représentations avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire	109
4.1.3.3	La nature de la réflexion de Dani	113
4.1.3.4	Le positionnement de Dani par rapport aux dix étapes du modèle adapté du processus de transformation de Mezirow (2009)	114
4.1.4	<i>Le cas d'Haris</i>	116
4.1.4.1	L'histoire personnelle	116
4.1.4.2	Ses représentations avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire	116
4.1.4.3	La nature de la réflexion d'Haris	120
4.1.4.4	Le positionnement d'Haris par rapport aux dix étapes du modèle adapté du processus de transformation de Mezirow (2009)	120
4.1.5	<i>Le cas de Mouhamed</i>	122
4.1.5.1	L'histoire personnelle	122
4.1.5.2	Ses représentations avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire	123
4.1.5.3	La nature de la réflexion de Mouhamed	127

4.1.5.4 Le positionnement de Mouhamed par rapport aux dix étapes du modèle adapté du processus de transformation de Mezirow (2009)	129
4.1.6 Le cas de Moussa	130
4.1.6.1 L'histoire personnelle.....	130
4.1.6.2 Ses représentations avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire	131
4.1.6.3 La nature de la réflexion de Moussa	135
4.1.6.4 Le positionnement de Moussa par rapport aux dix étapes du modèle adapté du processus de transformation de Mezirow (2009)	136
4.1.7 Le cas de Rachid	138
4.1.7.1 L'histoire personnelle.....	138
4.1.7.2 Ses représentations avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire	138
4.1.7.3 La nature de la réflexion de Rachid	142
4.1.7.4 Le positionnement de Rachid par rapport aux dix étapes du modèle adapté du processus de transformation de Mezirow (2009)	143
4.2 L'analyse inter-cas des résultats	145
4.2.1 La comparaison à partir de l'analyse quantitative et qualitative des cartes conceptuelles initiales et finales.	145
4.2.2 La comparaison des représentations à partir du contenu des cartes conceptuelles initiales et finales	146
4.2.3 La comparaison des représentations à partir du contenu des verbatim	149
4.2.4 La comparaison des représentations, à partir des thèmes traités dans les entrées de journaux réflexifs.....	149
4.2.4.1 La comparaison par rapport aux valeurs néolibérales	150
4.2.4.2 La comparaison par rapport à l'identité francophone	150
4.2.4.3 La comparaison par rapport aux valeurs liées au système scolaire en Ontario	151
4.2.4.4 La comparaison par rapport aux valeurs religieuses	152
4.3 Le résumé du quatrième chapitre	152
CHAPITRE 5.....	154
DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION	154
5.1 La discussion des résultats.....	154
5.1.1 La description des transformations des représentations.....	154
5.1.2 Les ressemblances et les différences dans les représentations	158
5.1.2.1 Par rapport aux représentations exprimées dans les cartes conceptuelles.....	158
5.1.2.2 Par rapport aux valeurs néolibérales	165
5.1.2.3 Par rapport à l'identité francophone.....	165
5.1.2.4 Par rapport aux stratégies identitaires	166

5.2 Conclusion.....	168
5.2.1 <i>Le retour sur les objectifs de la recherche.....</i>	168
5.2.2 <i>Les contributions et retombées de notre étude.....</i>	170
5.2.3 <i>Les limites de la recherche.....</i>	174
5.2.4 <i>Des pistes pour des recherches futures.....</i>	178
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	180
ANNEXES.....	193
Annexe A. Protocole d’entretien semi-directif.....	193
Annexe B. Lettre d’information.....	194
Annexe C. Formulaire de consentement.....	195
Annexe D. Certificat d’approbation déontologique.....	197

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle théorique des relations entre les dix valeurs de base (Schwartz, 2006, p. 964)	26
Figure 2. La structure générale de l'identité (figure adaptée d'Illeris, 2014)	35
Figure 3. La réflexion vue comme un processus cyclique (adaptée de Correa-Molina et al., 2010)	40
Figure 4. La réflexion vue comme une échelle hiérarchique (adaptée de Hatton et Smith, 1995)	42
Figure 5. Modèle de carte mentale sur ce que c'est un ordinateur (Buzan et Buzan, 1999)	44
Figure 6. Modèle de carte conceptuelle sur la définition de carte conceptuelles	45
Figure 7. Le modèle adapté du processus réflexif de Mezirow (2001, p. 126)	56
Figure 8. Représentation graphique de notre dispositif de recherche	70
Figure 9. Les trois types de structure des cartes conceptuelles	81
Figure 10. Carte conceptuelle initiale d'Asad	94
Figure 11. Carte conceptuelle finale d'Asad	95
Figure 12. Carte conceptuelle initiale de Blaise	103
Figure 13. Carte conceptuelle finale de Blaise	104
Figure 14. Carte conceptuelle initiale de Dani	111
Figure 15. Carte conceptuelle finale de Dani	112
Figure 16. Carte conceptuelle initiale d'Haris	118
Figure 17. Carte conceptuelle finale d'Haris	119
Figure 18. Carte conceptuelle initiale de Mouhamed	125
Figure 19. Carte conceptuelle finale de Mouhamed	126
Figure 20. Carte conceptuelle initiale de Moussa	133
Figure 21. Carte conceptuelle finale de Moussa	134
Figure 22. Carte conceptuelle initiale de Rachid	140
Figure 23. Carte conceptuelle finale de Rachid	141
Figure 24. Comparaison des résultats de l'analyse quantitative des cartes conceptuelles par participant	145
Figure 25. Modèle adapté des dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009) à l'aide d'une carte conceptuelle	156
Figure 26. Valeurs mentionnées par les participants avant la mise en place du dispositif de recherche	163
Figure 27. Valeurs mentionnées par les participants après la mise en place du dispositif de recherche	164

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Stratégies d'acculturation des groupes interculturels (adapté de Berry, 2011).....	36
Tableau 2: Adaptation des stratégies identitaires de Camilleri (1998 a, b).....	38
Tableau 3. Processus réflexif selon les types, la nature et les objectifs poursuivis.....	42
Tableau 4. Liste des participants à la recherche.....	69
Tableau 5. Durée en minutes de l'accompagnement réflexif.....	74
Tableau 6. Durée en minutes des deux «entretiens proprement dits».....	76
Tableau 7. Instruments/dispositifs de collecte de données, justification, période de collecte, liens avec les questions de recherche.....	80
Tableau 8. Types d'analyse et catégories selon les dispositifs/instruments de collecte.....	83
Tableau 9. Liste d'indicateurs de contrôle pour le positionnement des participants.....	85
Tableau 10. Analyse quantitative des cartes conceptuelles initiale et finale d'Asad.....	92
Tableau 11. Indicateurs du positionnement réflexif d'Asad.....	99
Tableau 12. Analyse quantitative des cartes conceptuelles de Blaise.....	101
Tableau 13. Indicateurs du positionnement réflexif de Blaise.....	108
Tableau 14. Analyse quantitative des cartes conceptuelles de Dani.....	110
Tableau 15. Indicateurs du positionnement réflexif de Dani.....	115
Tableau 16. Analyse quantitative des cartes conceptuelles d'Haris.....	117
Tableau 17. Indicateurs du positionnement réflexif d'Haris.....	121
Tableau 18. Analyse quantitative des cartes conceptuelles de Mouhamed.....	124
Tableau 19. Indicateurs du positionnement réflexif de Mouhamed.....	129
Tableau 20. Analyse quantitative des cartes conceptuelles de Moussa.....	132
Tableau 21. Indicateurs du positionnement réflexif de Moussa.....	137
Tableau 22. Analyse quantitative des cartes conceptuelles de Rachid.....	139
Tableau 23. Indicateurs du positionnement réflexif de Rachid.....	143
Tableau 24. Résumé des résultats intra-cas.....	144
Tableau 25. Nombre et pourcentage de concepts les plus cités, avant et après.....	147
Tableau 26. Nombre et pourcentage des participants ayant choisi les thèmes proposés.....	150

LISTE DES SIGLES UTILISÉS

CRSH: Conseil de Recherche en Sciences Humaines

CLO: Commissariat aux Langues Officielles

ÉDU: Ministère de l'Éducation de l'Ontario

MÉO: Ministère de l'Éducation de l'Ontario

ONU : Organisation des Nations Unies

OEEQ: Ordre des Enseignantes et Enseignants de l'Ontario

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UO: Université d'Ottawa

UQO: Université du Québec en Outaouais.

INTRODUCTION

Comment devient-on enseignant? Cette question invite à réfléchir, lorsqu'on se réfère aux futurs enseignants issus de l'immigration, inscrits dans un programme de formation à l'enseignement dans une université canadienne. Un futur enseignant issu de l'immigration renvoie ici aux étudiants, femmes et hommes, qui ne sont pas nés au Canada, parlant français, et ayant déclaré un statut de Canadien ou d'immigrant reçu, lors de l'inscription dans une université canadienne. Un immigrant reçu est une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence (Statistique Canada, 2011). Cet individu, après quelques années de résidence en sol canadien, peut opter pour la citoyenneté canadienne.

Bien que certains pensent que l'apprentissage du «métier d'enseignant» se focalise sur le développement de compétences techniques, pédagogiques et didactiques, de nombreux chercheurs de la formation à l'enseignement (Ball, 2000; Chong, Ling et Chuan, 2001; Danielewicz, 2001; Darling-Hammond, 2000; Greene, 1981) font valoir que «devenir enseignant» est un processus complexe de construction identitaire. «Learning to teach is a process of identity development [...]. It is about choosing yourself, making deeply personal choices about who you are and who you will become as a teacher» (Greene, 1981, p. 12).

Il n'y a pas d'éducation sans valeur (Reboul, 1992). Les valeurs constituent alors un élément important du processus de construction de l'identité enseignante. Il est donc important pour chaque enseignante ou enseignant de prendre du temps de réfléchir à ses valeurs pendant sa formation et avant de commencer à enseigner, de façon à s'assurer que celles-ci ne soient pas en opposition avec celles de la société qui lui donne le mandat d'enseigner ni avec celles de sa future profession. L'exercice de réflexion sur ses valeurs devrait donc être préalable au choix de la carrière en enseignement et être repris périodiquement en cours de carrière (Desaulniers et Jutras, 2012).

Selon les chercheurs (Deters, 2006; Duchesne, 2008, 2010; Mawhinney et Xu, 1997; Mujawamariya, 2000, 2002; Mulatris et Skogen, 2012; Myles, Chen et Wang, 2006), les futurs enseignants issus de l'immigration, inscrits dans un programme de formation à la profession

enseignante dans une université canadienne, ont fait face à de grands défis, au regard de leurs représentations différentes, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire; représentations liées à leurs propres expériences et pratiques dans leur milieu d'origine. Pour s'insérer dans la profession enseignante, en contexte franco-ontarien, ils doivent alors repenser et réviser leurs conceptions ancrées ainsi que leurs représentations pour embrasser les valeurs en milieu scolaire du pays d'accueil. Ceci dit, les futurs enseignants, notamment les futurs enseignants issus de l'immigration, doivent comprendre que «devenir enseignant» est un processus historiquement, culturellement et socialement construit (Assaf, 2005). Par la réévaluation et quelquefois la refonte des valeurs de la culture du pays d'origine et de celle de la société d'accueil, un futur enseignant issu de l'immigration construit une nouvelle identité, partagée entre les deux cultures. Il s'agit certes d'un processus d'apprentissage par transformation (Mezirow, 1991, 2009), tel que défini par Illeris (2014): «The concept of transformative learning comprises all learning that implies changes in the identity of the learner» (p. 40). Cette définition de l'apprentissage par transformation embrasse à la fois les courants sociologiques et psychologiques, c'est-à-dire les relations entre l'individu et le contexte social dans lequel cet individu évolue. Elle met l'accent sur la définition de l'apprentissage par transformation, théorisée par Mezirow (1991, 2009), qui inclut les changements dans les cadres de référence construits et les perspectives de sens (habits of mind), éléments importants de la dimension cognitive de l'identité. Elle excède néanmoins la formulation de Mezirow en faisant intervenir toutes les autres composantes de l'identité, notamment les dimensions émotionnelles et sociales (Illeris, 2014). En effet, l'expérience migratoire a induit un nouveau contexte d'apprentissage qui a des impacts sur les conceptions de soi, sur le sens de son identité et sur les relations avec l'autre. En réfléchissant sur l'expérience migratoire, sur les ajustements et les changements personnels à faire, les représentations de soi et de ses valeurs peuvent être transformées: «Intercultural experiences and the adjustment of international students has the potential to bring about profound changes in international students themselves, transforming their understanding of the learning experience, self-knowledge, awareness of the other, and values and worldview» (Erichsen, 2011, p. 113).

Cette mise au point est importante pour indiquer que des transformations sont nécessaires dans les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, en vue de construire une identité enseignante en contexte scolaire

canadien. C'est l'objet de cette recherche qui vise à comprendre les transformations des représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, en utilisant comme cadre conceptuel, entre autres, la théorie des valeurs universelles de Schwartz (1992, 2006) et comme cadre théorique, la théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow (2009).

La réflexion critique est au cœur de la théorie de l'apprentissage par transformation (Mezirow, 1991, 2009). Toutefois, selon Dewey (1933), la *pratique réflexive* n'est pas un trait de caractère inné; elle doit être développée. D'autres chercheurs (Hatton et Smith, 1995; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000; Odabassi-Cimer et Paliç, 2012; Peters, Chevrier, Leblanc, Fortin et Malette, 2005; Schön, 1983/1994, 1987; Valli, 1992; Van Manen, 1977) ont réalisé également des études sur le développement de la pratique réflexive en contexte de formation à l'enseignement. Selon Correa-Molina, Collin, Chaubet, et Gervais (2010), l'analyse des documents-clés de cette problématique révèle que la majorité de ces études portent sur le développement de différents outils et/ou dispositifs, utiles à la pratique réflexive des futurs enseignants en formation. Ces derniers s'étendent sur un continuum qui va de la réflexion individuelle sur la pratique (utilisation de multimédia, portfolios professionnels, journaux d'apprentissage, études de cas, cartes conceptuelles, etc.) à une réflexion plus collective qui prend place dans l'interaction entre le futur enseignant en formation et d'autres acteurs éducatifs (accompagnement réflexif, mentorat, discussions de groupes, enquête collaborative, recherche-action, communautés d'apprentissage professionnel, etc.).

Au niveau du programme de Formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa, plusieurs dispositifs de formation sont mis en place pour favoriser la pratique réflexive (Paquay, 2012), soit : 1) des dispositifs d'auto-analyse ou d'écriture réflexive (journal de bord, portfolio de développement professionnel, etc.), 2) des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles (stages pratiques et vidéoformation), 3) des dispositifs orientés vers l'accompagnement réflexif. D'après plusieurs chercheurs (Daley, 2002; Peters *et al.*, 2005; Kandiko, Hay et Weller, 2012; Kinchin et Miller, 2012), les cartes conceptuelles, couplées (ou non) à un accompagnement réflexif, pourraient aider au développement de la compétence réflexive.

C'est pourquoi, dans le but de stimuler la réflexion critique des futurs enseignants issus de l'immigration, en contexte de formation initiale à l'enseignement, nous avons choisi un dispositif de recherche à trois composantes, soit un cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», une formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle, et un accompagnement réflexif. Ce dispositif est conçu dans une perspective de soutenir la réflexion de ces futurs enseignants issus de l'immigration, qui ont des parcours individuels, multiples et complexes. L'objectif visé est de susciter le déclic réflexif qui les amènerait à une redéfinition de leurs présupposés épistémiques, sociaux et/ou psychologiques (Mezirow, 2001), dans une perspective de transformation de leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien. En conséquence, la théorie de l'apprentissage par transformation proposée par Mezirow (1991, 2001, 2009) s'est avérée le fil conducteur pour penser ce dispositif qui a permis aux futurs enseignants issus de l'immigration non seulement d'explicitier leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, mais encore de confronter leurs expériences d'apprenants adultes, dans une perspective de changement à la fois individuel et collectif. À l'aide de ce dispositif de recherche à trois composantes, les futurs enseignants issus de l'immigration ont pu s'engager, chacun à son rythme, dans un processus réflexif en vue de la construction de leur nouvelle identité d'enseignant, en contexte franco-ontarien. Concrètement, ce dispositif a servi à faire émerger, voire à coconstruire du sens, à partir des tensions vécues entre soi, les autres et le contexte d'apprentissage. Il a pu non seulement favoriser, chez les futurs enseignants issus de l'immigration, une prise de conscience de leurs conceptions ancrées et de leurs représentations, mais également amorcer une réflexion sur les perspectives de transformation de leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire ainsi que sur les stratégies de mise en œuvre de ces nouvelles valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

Ce rapport de recherche est structuré en cinq chapitres:

Le premier chapitre tentera de situer nos préoccupations de recherche dans une initiative visant à stimuler la réflexion critique chez les futurs enseignants issus de l'immigration, dans une perspective de construction de leur identité enseignante, en contexte scolaire franco-ontarien. Les questions de recherche seront également élucidées.

Le chapitre deux définira le cadre conceptuel et théorique. Les concepts clés reliés à nos questions de recherche ainsi que la théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow (1991, 2001, 2009) seront alors explicités.

Au chapitre trois, nous apporterons quelques précisions sur les considérations épistémologiques et méthodologiques ainsi que sur le processus de validation de la recherche. Les aspects pratiques reliés aux choix des participants, à l'instrumentation, aux procédures de traitement et d'analyse des données ainsi qu'à la présentation des résultats seront également exposés. Les résultats de la recherche seront énoncés suivant une approche d'étude de cas multiples.

Au chapitre quatre, les résultats seront présentés. Les sept cas individuels seront d'abord décrits. Puis suivra une analyse inter-cas qui tentera de révéler les caractéristiques communes et différentes dans les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire.

Au chapitre cinq, les résultats seront discutés et les conclusions mettront en lumière les contributions et les limites de cette recherche ainsi que des pistes pour des recherches futures.

CHAPITRE 1

CONTEXTE, PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Ce premier chapitre présente le contexte dans lequel s'inscrit ce projet de recherche ainsi que la problématique et les questions de recherche. Il sera question des défis auxquels font face les futurs enseignants issus de l'immigration, inscrits au programme de Formation à l'enseignement, du secteur francophone de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, en Ontario, au Canada.

1.1 Le contexte de la recherche

Cette activité de recherche peut s'intégrer dans un projet plus vaste intitulé «Cartes conceptuelles et métacognition»¹. Ce projet a été financé par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH), pour une durée de 3 ans (2011-2014). En tout, 75 étudiants, représentant trois cohortes d'étudiants tant à l'UQO (35 participants) qu'à l'UO (40 participants), ont participé à cette recherche. Une base de données conjointe a été préparée et utilisée comme données secondaires pour notre recherche. Si la recherche conjointe (UQO-UO) porte sur des étudiants, des futurs enseignants, du programme de formation à l'enseignement des deux universités, notre recherche s'est concentrée spécifiquement sur des futurs enseignants issus de l'immigration, inscrits dans le programme de Formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa. Notre intérêt s'est porté sur ce groupe cible parce que nous avons constaté des différences significatives entre les cartes conceptuelles produites par les étudiants issus de l'immigration et celles produites par les étudiants natifs du Canada, au regard de leurs représentations de leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien. En outre, comme étudiant issu de l'immigration, nous avons personnellement vécu une expérience d'apprentissage par transformation, lors de notre cheminement académique: ce qui nous a permis de faire des ajustements quant à nos systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

¹ Le projet «Cartes conceptuelles et métacognition» a été conduit par la professeure Martine Peters pour l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et par notre directeur de thèse, professeur Raymond Leblanc, pour l'Université d'Ottawa (UO).

Cette activité de recherche s'est insérée à l'intérieur d'un cours «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», offert au programme de Formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa, au cours de la session d'hiver 2015. Ce cours vise à outiller les futurs enseignants pour qu'ils puissent aider les élèves à prendre conscience des valeurs communes de la minorité franco-ontarienne (ÉDU, 2008). Intégré à ce cours, un dispositif de formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle et d'accompagnement réflexif a permis aux futurs enseignants de réfléchir, à partir de la production de deux cartes conceptuelles (initiales et finales) et de sept entrées dans leur journal réflexif, sur leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, dans une perspective de construction de leur identité d'enseignant au Canada et plus spécifiquement en Ontario.

1.2 L'objectif de la recherche

L'objectif principal de cette recherche est de comprendre les transformations des représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire; transformations produites par l'apport d'un dispositif constitué d'un cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», d'une formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle, et d'un accompagnement réflexif.

1.3 La problématique

Dans cette section, il sera question des principales difficultés auxquelles font face les immigrants reçus, notamment ceux qui choisissent la profession enseignante au Canada (particulièrement en Ontario), ainsi que des dispositifs pouvant faciliter leur intégration sociale et professionnelle.

1.3.1 Les principales difficultés d'intégration des immigrants reçus

Le Canada est considéré comme une terre d'accueil pour les immigrants du monde entier. De 1869 à 1914, le Canada a accueilli un grand nombre d'immigrants venant essentiellement des îles Britanniques, des États-Unis et de l'Europe de l'Ouest (Rogel, 1989). En 1950 fut créé le «département de la citoyenneté et de l'immigration», un instrument de développement économique et démographique important pour faciliter le recrutement d'une main d'œuvre intensive, venant notamment de l'Europe, ravagée par la Seconde Guerre mondiale. En 1968, ce

département est devenu le «ministère de l'Emploi et de l'Immigration» qui a mis en place une grille de sélection pour l'admission des immigrants. Cette grille a ainsi ouvert la porte à des gens instruits et qualifiés, et par là même, a permis une plus grande diversification de l'immigration au Canada. En 1989, le gouvernement canadien a adopté la *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés*, qui, entre autres, a mis en place un nouveau système de pointage basé notamment sur le niveau d'éducation académique, sur des compétences professionnelles et linguistiques, favorisant ainsi la sélection d'immigrants bilingues, en particulier des «travailleurs qualifiés» qui constituent les deux tiers des immigrants entrant au Canada à partir de cette date (Quell, 2002). Selon Becklumb (2008), les travailleurs qualifiés sont des «immigrants indépendants choisis pour contribuer à l'économie grâce à leur instruction, à leurs compétences et à leur formation» (p. 18). Selon Statistique Canada (2011), entre 2006 et 2011, le nombre d'immigrants reçus a été en moyenne de 256 913 par an avec un sommet de 270 581 en 2010. Près de 80 % de ces immigrants se sont retrouvés dans les trois provinces les plus peuplées, soit l'Ontario (44 %), le Québec (19 %) et la Colombie-Britannique (16 %).

Une fois arrivés au Canada, les immigrants reçus font face à de nombreuses difficultés d'intégration. Ils connaissent des niveaux de chômage deux fois plus élevés que les natifs canadiens (Statistique Canada, 2007). En effet, en dépit de leurs compétences et leurs expériences professionnelles diversifiées, telles que reflétées dans les réponses aux critères du processus de sélection, ils rencontrent des obstacles à leur insertion sur le marché du travail, en sol canadien.

Despite the high fraction of university graduates among recent immigrants to Canada (twice as high as that of Canadian born in 2006) recent immigrants to Canada are 2.5 times more likely than Canadian born to be in low skilled jobs (such as truck drivers, sales clerks and taxi drivers). The situation is not temporary, but persistent. Immigrants who had spent eleven to fifteen years in Canada still were twice as likely as Canadian born workers to be in low skilled occupations (Galarneau and Morissette, 2008). Further, there has been a concurrent increase in poverty rates among immigrants. (Ferrer, Picot et Riddell, 2012, p. 8)

Les rapports du gouvernement fédéral du Canada sur l'immigration (Ferrer, Picot et Riddell, 2012; Statistique Canada, 2007) ont relaté deux obstacles majeurs à l'intégration sociale et professionnelle des immigrants reçus, soit la non-reconnaissance des acquis et des compétences acquises avant l'arrivée au Canada et les compétences linguistiques. Cependant,

pour ceux qui choisissent la profession enseignante, des chercheurs (Cho, 2010; Duchesne, 2008, 2010; Guilbert et Prévost, 2009; Mulatris et Skogen, 2012; Mujawamariya, 2000, 2002; Myles et al., 2006) ont identifié d'autres facteurs, tels que la méconnaissance des systèmes en place, les pratiques discriminatoires à l'embauche, ainsi que des tensions entre les différentes composantes de l'identité enseignante.

1.3.1.1 Les difficultés liées à la non-reconnaissance des acquis et des compétences acquises avant l'arrivée au Canada

Selon Ferrer et al. (2012), les diplômes et les compétences acquises à l'étranger ne sont pas reconnus au Canada, notamment pour les professions réglementées (telles que la médecine, la comptabilité, l'enseignement, etc.) qui exigent une reconnaissance professionnelle et un permis d'exercice lié à la province dans laquelle le titulaire veut pratiquer sa profession. Pour la profession enseignante, selon l'Ordre des Enseignantes et Enseignants de l'Ontario (OEEO, 2011), les immigrants reçus doivent satisfaire aux critères suivants pour obtenir le certificat d'enseignement de l'Ontario: (1) détenir un diplôme d'études postsecondaires équivalent au baccalauréat reconnu par l'Ordre des Enseignantes et Enseignants de l'Ontario, (2) effectuer avec succès un programme de formation à l'enseignement, (3) obtenir un certificat d'enseignement dans le territoire de compétence du programme de formation à l'enseignement, (4) avoir la maîtrise du français.

Dès lors, plusieurs immigrants reçus se sont vus dans l'obligation de suivre une nouvelle formation professionnelle dans un établissement universitaire afin d'obtenir la qualification canadienne requise pour enseigner dans une province du Canada. C'est la raison pour laquelle certains immigrants francophones choisissent d'entrer dans le programme intensif de Formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, en Ontario. Selon Duchesne (2010), chaque année, ces derniers constituent de 25 % à 35 % des effectifs de ce programme.

La question du retour aux études par les personnes immigrantes a retenu l'attention de peu de chercheurs jusqu'à maintenant alors qu'il s'agit d'un phénomène en croissance au Canada (Guilbert et Prévost, 2009). Le retour aux études des personnes immigrantes peut être considéré

comme une stratégie d'intégration à la société canadienne. La poursuite ou la reprise des études découle parfois d'un projet ferme et réfléchi et a des conséquences sur l'ensemble des conditions de vie de la personne et de sa famille (Guilbert et Prévost, 2009). Néanmoins, peu d'études ont traité de façon spécifique le cas des immigrants qui choisissent d'entrer à la formation à l'enseignement au Canada. Nguyen (2008) a révélé qu'aux États-Unis «ethnic minority candidates have reported to have faced more barriers, ranging from financial hardship, difficulty in passing college entrance and teacher competency examinations, less positive schooling experiences, to [...] overt discrimination in public institutions and in society» (Nguyen, 2008, p. 114).

1.3.1.2 Les difficultés liées aux compétences linguistiques

Toujours selon Ferrer *et al.* (2012), les compétences linguistiques dans l'une ou l'autre des deux langues officielles du Canada (le français et l'anglais) ont une grande influence sur l'accès au marché du travail. L'étude de Myles *et al.* (2006), portant sur 18 enseignants formés à l'étranger et inscrits dans le programme ATAPTIE² (Alternative Teacher Accreditation Program for Teachers with International Experience), a indiqué que ces enseignants immigrants étaient inquiets lors de leur entrevue d'embauche du fait de leur accent qui diffère des enseignants natifs du Canada. Dans une recherche exploratoire menée auprès de treize enseignants-associés (huit femmes et cinq hommes) qui encadraient quatorze étudiants des minorités visibles, inscrits au programme de Formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa, Mujawamariya (2000) a fait le même constat, à savoir que «huit des treize enseignants-associés³ interviewés semblent avoir été agacés par l'accent de l'étudiant-maître encadré [...]. Certains enseignants-associés ne se sont pas gênés de déclarer que l'accent pouvait représenter une barrière à la poursuite de leur carrière enseignante» (p. 147). Dans une recherche ethnographique critique menée auprès de cinq futurs enseignants issus de l'immigration, Cho (2010) a révélé également: «While a non-Anglo Canadian accent is sometimes overtly named by associate teachers as a cause for concern, there is

² ATAPTIE (Alternative Teacher Accreditation Program for Teachers with International Experience) a été un baccalauréat spécial en éducation, financé par le gouvernement de l'Ontario au Canada, afin de fournir aux nouveaux immigrants, formés à l'étranger dans le domaine des sciences de l'éducation, les connaissances et les compétences nécessaires à la re-certification et à l'obtention d'un emploi dans les écoles élémentaires de l'Ontario.

³ Un enseignant-associé a la responsabilité de la classe où est placé le futur enseignant (étudiant-maître) encadré.

an understanding suggestion that L2 speakers do not have enough Canadian knowledge to be effective classroom teachers» (Cho, 2010, p. 17).

1.3.1.3 Les difficultés liées à la méconnaissance du système scolaire du pays d'accueil

L'étude de Myles *et al.* (2006), portant sur 18 enseignants formés à l'étranger et inscrits dans le programme ATAPTIE (Alternative Teacher Accreditation Program for Teachers with International Experience), a révélé:

Many of the ATAPTIE candidates have ideas about and experiences in teaching that are different from those of Ontario elementary teachers. In planning a lesson or unit of study, a teacher is guided by his or her beliefs about education. Most of the ATAPTIE candidates come from countries in which education is characterized by uniform, teacher-directed instruction, a centrally mandated curriculum, "book" knowledge, memorization, and standardized testing. Although creativity and originality are valued, they are only encouraged after students have acquired the basic skills and canons of knowledge passed on from previous generations. In contrast, the focus within the Canadian context tends to be on the individual student as revealed by a more child-centered curriculum. The teacher's role is one of facilitator cultivating individual interest, talent, and initiative. The definition of knowledge as an internally and socially constructed quantity informs much teaching practice, resulting in more co-operative, inquiry-based methods [...]. These two philosophies of education have resulted in different school systems in Canada and the candidates' home countries [...]. Consequently, ATAPTIE candidates have had to modify their teaching beliefs and practice in order to conform to the Canadian system. (Myles *et al.*, 2006, p. 237-238)

Dans sa recherche portant sur les conceptions de dix-sept futurs enseignants issus de l'immigration inscrits à la formation initiale à l'enseignement à l'Université d'Ottawa, volet francophone, Duchesne (2008) a indiqué également que la méconnaissance du nouveau système scolaire et des orientations ministérielles (ÉDU, 2004, 2009b) sur lesquelles il se fonde constituent des difficultés de taille pour les futurs enseignants, issus de l'immigration. Ces derniers ont exprimé des conceptions de l'enseignement compatibles avec le modèle traditionnel de transmission de connaissances (Duchesne, 2008); modèle qu'ils ont l'habitude d'utiliser dans leur pays d'origine. Dans un autre article portant sur l'accompagnement de ces dix-sept futurs enseignants issus de l'immigration, Duchesne (2010) a noté que, lors des stages d'enseignement, (a) ils posent peu de gestes concrets afin de se familiariser avec le milieu scolaire franco-ontarien

ou avec le fonctionnement général des écoles canadiennes, et (b) leurs stratégies de gestion de classe ne sont pas efficaces.

Dans la même veine, dans une recherche menée auprès de treize enseignants-associés qui encadraient quatorze étudiants des minorités visibles inscrits au programme de formation à l'enseignement à l'Université d'Ottawa en Ontario, Mujawamariya (2000, 2002) a révélé que la plupart des enseignants-associés qu'elle a interviewés ont relaté que les principales difficultés des futurs enseignants issus de l'immigration, se rapportaient à la gestion de classe, à la planification et à l'organisation des cours, à la maîtrise de la matière enseignée et au niveau de l'expression verbale et de leur implication dans la vie de l'école.

À l'échelle internationale, dans leurs recherches menées à Londres auprès de dix-neuf étudiants de minorités visibles inscrits au programme d'éducation d'une université anglaise, Jones, Maguire et Watson (1997) ont indiqué également que les étudiants des minorités visibles ont éprouvé de la difficulté à comprendre les méthodes et pratiques d'enseignement du pays d'accueil. Les mêmes résultats ont émergé de la recherche de Nguyen (2008), portant sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de cinq futurs enseignants américains, d'origine vietnamienne, au cours de leur stage d'enseignement dans une université de la Californie. L'étude a signalé que ces futurs enseignants ont agi à partir de leur cadre culturel vietnamien, et ont eu des difficultés d'intégration dans le contexte scolaire américain. En particulier, ils ont représenté l'enseignement comme étant fondamentalement une entreprise morale, et les enseignants comme des agents moraux, qui, de par leur statut, sont capables d'incarner l'autorité dans la salle de classe et de forcer le respect des élèves et des parents. Ces présupposés sur les rôles des enseignants, des parents et des élèves étaient incompatibles avec ceux inhérents à l'enseignement et à l'apprentissage dans le contexte américain :

A Confucian teacher model was expected to have answers to all questions and to transmit culture, knowledge, wisdom, and familial/communal norms and values both inside and outside of the school setting. Whereas an American teacher was viewed as a life-long learner who honed his or her skill while teaching and continued to develop during a career, reverential respect for a teacher in the Confucian context signified structure, order, discipline, and reverence; respect in the U.S. sense took on a more or less generic sense of a teacher having authority over her students. (Nguyen, 2008, p.114)

1.3.1.4 Les difficultés liées aux pratiques discriminatoires à l'embauche

Des chercheurs (Oreopoulos, 2009; Oreopoulos et Dechief, 2011) ont réalisé deux enquêtes par envois de CV fictifs en répondant en ligne à des milliers d'offres d'emploi dans des domaines aussi variés que l'administration, l'enseignement, la finance, les ventes, le marketing et l'informatique, dans des villes canadiennes telles que Toronto, Vancouver et Montréal. Les candidats minoritaires se voyaient attribuer un nom et un prénom à consonance, à tour de rôle, indienne, chinoise et pakistanaise dans le premier test, et indienne, chinoise et grecque dans le second. D'après Eid (2012), une constante est ressortie des deux études: dans tous les cas, à expérience et à diplôme canadiens égaux, les candidats au nom à consonance anglo-saxonne avaient toujours plus de chances de se faire appeler pour un entretien que les candidats au nom à consonance étrangère. Dans le cadre du volet montréalais, les chercheurs ont constaté qu'à CV similaires en tous points, les premiers avaient entre 1,3 et 1,4 fois plus de chances que les seconds d'obtenir un entretien d'embauche (Eid, 2012).

Dans le domaine de la profession enseignante, en particulier, des chercheurs (Cho, 2010; Mujawamariya, 2008) ont révélé que les immigrants de minorités visibles qui ont choisi la profession enseignante en Ontario ont été victimes également de pratiques discriminatoires à l'embauche. Mujawamariya (2008) a noté que, malgré la pénurie d'enseignants en Ontario dans certains domaines, comme la didactique des sciences, des enseignants immigrants des minorités visibles de race noire, qualifiés dans ces domaines, n'ont pas été embauchés à des postes réguliers. Dans le même ordre d'idée, Cho (2010), dans sa recherche ethnographique critique portant sur cinq futurs enseignants issus de l'immigration, a indiqué:

The myth of meritocracy suggests that having the right credentials and qualifications will ensure success, be it academic or employment related. However, there are a variety of non-merit factors (such as age, religion, race, gender, sexual orientation, nationhood, education, ability and class) that complicate [immigrant teacher candidates] ITCs' success in their teacher education programs. Despite growing diversity among students, and more recently, teacher candidate populations, teacher education programs continue to privilege certain types of knowledge and ways of knowing. (Cho, 2010, p. 3)

1.3.1.5 Les tensions entre les différentes composantes de l'identité

Le fait de quitter son pays pour venir s'installer dans un nouveau pays constitue un choix douloureux et parfois difficile à vivre. Il est évident que le projet migratoire a confronté l'immigrant à l'abandon, au déracinement, à la rupture des liens familiaux et donc à un changement obligé de repères. Conséquemment, les questions d'identité surgissent inévitablement dans le choc des valeurs propres à chaque culture. Le futur enseignant issu de l'immigration pourrait être amené à vivre un conflit identitaire. Souvent, sans en être conscient, il adopte des stratégies diverses dans le but d'atteindre un équilibre ou de se défendre lorsqu'il est «agressé». Les stratégies identitaires seraient un instrument pour gérer un conflit intérieur, une situation de vulnérabilité, ou simplement pour donner de la cohérence à l'identité qu'il essaie de construire (Camilleri, 1998 a, b). Selon la stratégie adoptée, les issues pourraient être positives ou négatives, générant ainsi des tensions entre les différentes composantes de l'identité, notamment entre l'identité personnelle, forgée lors des différents processus de socialisations dans le pays d'origine, et l'identité professionnelle visée, en construction.

Dans une recherche exploratoire, réalisée en 2010 auprès de cinq étudiants de minorités visibles inscrits au programme d'éducation de l'Université de l'Alberta, Mulatris et Skogen (2012) ont souligné que ces futurs enseignants arrivent à l'université canadienne avec une identité héritée au cours des socialisations primaires et secondaires, et cherchent à se façonner une identité professionnelle d'enseignant (identité visée) dans le pays d'accueil. Certains étudiants-maîtres ont expérimenté un écart identitaire qui s'est soldé par une fissure ou une rupture identitaire, menant à des expériences difficiles ou même à l'échec (Mulatris et Skogen, 2012). Ces tensions identitaires ont été relatées également dans la recherche de Jones *et al.*, (1997) portant sur les 19 futurs enseignants d'une université anglaise: «Nigath and Shaahida mentioned some contradictions which they experienced between their personal and professional values in their dealing with Muslim school students» (Jones *et al.*, 1997, p. 140).

Ceci dit, «il y aurait des écarts entre le modèle éducatif franco-ontarien et ceux que ces étudiants auraient connus dans leur pays d'origine» (Mulatris et Skogen, 2012, p. 336); écarts qui pourraient occasionner des conflits identitaires ou des pertes identitaires. Or toute perte d'identité est synonyme d'aliénation, de souffrance et d'angoisse (Dubar, 2010). D'après Mulatris et

Skogen (2012), l'individu pourrait élaborer des stratégies lui permettant de négocier les écarts identitaires, tels que des transactions externes (objectives) avec les acteurs sociaux en vue d'ajuster les deux axes identitaires (identité héritée/identité visée) ou encore des transactions internes (subjectives) avec sa propre histoire qui l'aiderait à assurer un équilibre entre les aspects identitaires conflictuels. Dans sa thèse doctorale portant sur les transformations identitaires de seize participants d'origine maghrébine à Montréal, Aoudia (2009), à partir d'une approche ethnographique, a constaté la capacité de ces immigrants maghrébins à Montréal à mettre en place un genre de «sphère hybride» les reliant à leurs communautés d'origine tout en leur permettant de s'insérer dans la société d'accueil. Par la préservation ou l'abandon sélectif des valeurs de la culture du pays d'origine et de celle de la société d'accueil, l'immigrant donne ainsi naissance à une troisième culture qui, mélange de la culture du pays d'origine et celle de la société d'accueil, permet l'émergence d'un sentiment d'identité partagé entre ces deux cultures (Aoudia, 2009).

Mulattris et Skogen (2012) pensent cependant qu'une telle analyse est incomplète si l'on n'intègre pas les éléments relevant des stigmates sociaux et du changement social dans un contexte multiculturel: «Le recours au concept de *minorité visible* comme mode de catégorisation de ces étudiants requiert que des aspects relevant des stigmates sociaux soient considérés dans la compréhension de la notion de système d'action» (Mulattris et Skogen, 2012, p. 336). De fait, ces chercheurs ont relaté des cas où les étudiants issus des minorités visibles se disent victimes de pratiques discriminatoires de la part des professeurs-associés au cours des stages d'enseignement. Les mêmes résultats ont émergé des études effectuées dans des disciplines connexes. En effet, dans une recherche-action réalisée entre 2008-2010 sur les étudiants infirmiers francophones d'immigration récente et de minorités visibles inscrits dans le programme des sciences infirmières de l'Université d'Ottawa en Ontario, Laperrière (2012) a noté également les sentiments douloureux de ces étudiants qui se sentent «traités de manière inégale par la différence d'âge, les facteurs raciaux, le vécu» (Laperrière, 2012, p. 36).

À l'échelle internationale, dans leurs recherches menées à Londres auprès de dix-neuf étudiants de minorités visibles inscrits au programme d'éducation d'une université anglaise,

Jones *et al.*, 1997), ont trouvé également que, pour les étudiants des minorités visibles, «race or difference played a part in their experience and in their assessment» (p. 138).

En résumé, les futurs enseignants issus de l'immigration font face à des difficultés majeures qui sont des freins à leur intégration sociale et professionnelle en sol canadien. Toutefois, pour s'insérer dans la profession enseignante, ils doivent commencer d'abord par examiner et repenser leurs conceptions ancrées pour embrasser la philosophie de l'éducation et les systèmes de valeurs du pays d'accueil. Il s'agit là pour ces futurs enseignants issus de l'immigration d'un processus de transformation que la théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow (1991, 2001, 2009) aide à comprendre. En effet, l'apprentissage transformateur se réalise quand un individu, confronté à un conflit de vie, change ses structures de pensée en remettant en question ses conceptions ancrées et en redéfinissant ses visions de lui-même, de son environnement et du monde (Mezirow, 2009).

1.3.2 Des dispositifs de recherche pour un apprentissage par transformation

La réflexion critique est au cœur du processus de transformation dans l'apprentissage à l'âge adulte (Mezirow, 2001, 2009). Mezirow (2000) définit ainsi l'apprentissage adulte comme «the process of using a prior interpretation to construe a new or a revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future action» (p. 5). L'apprentissage par transformation est réalisé quand il y a transformation dans les perspectives de sens, c'est-à-dire dans les croyances et dans les attitudes profondes d'un individu (Mezirow, 2001). En effet, apprendre c'est construire du sens. «Meaning can be constructed through experience and our perceptions of those experiences and future experiences are seen through the lens of the perspectives developed from past experiences» (Cranton et Taylor, 2012, p. 8). L'horizon de pensée de l'adulte se transforme alors dans la confrontation à des expériences personnelles et sociales dont le sens émerge grâce aux ressources culturelles et éducatives mises à sa disposition. L'apprentissage sert ainsi de levier aux transformations de sens de la vie adulte (Mezirow, 2009).

Dans cette même perspective, Erichsen (2011), dans une recherche portant sur sept étudiantes internationales aux États-Unis, a révélé que l'expérience d'étudier en tant qu'étudiant

étranger engendre un apprentissage en profondeur et des transformations dans les représentations de soi et des autres (transformations identitaires). L'apprentissage par transformation dans un contexte international renvoie non seulement au processus d'intégration, d'adaptation et de changement de perspectives, mais également à la différenciation et à redéfinition de soi comme personne, dans un nouveau contexte (Erichsen, 2001). Il s'agit là en fait d'un processus de construction identitaire. Quand les futurs enseignants issus de l'immigration réfléchissent de façon critique sur leurs propres expériences, ils sont capables d'examiner et de réviser leurs conceptions ancrées, valeurs et présupposés épistémiques, sociaux et/ou psychologiques (Mezirow, 2001): ce qui peut les aider à construire une nouvelle identité enseignante en contexte franco-ontarien.

En ce sens, plusieurs dispositifs de recherche ont été expérimentés pour aider les futurs enseignants à construire leur identité enseignante. Dans l'objectif de modifier les représentations et croyances des futurs et nouveaux enseignants, Kagan (1992) a étudié le processus de développement professionnel des futurs et nouveaux enseignants, à partir d'une analyse de quarante articles publiés entre 1987 et 1991 sur la problématique de formation et de développement professionnel des futurs et nouveaux enseignants. Comme résultat de son analyse, Kagan (1992) a proposé un dispositif de formation en trois temps, à savoir : 1) aider les futurs enseignants à prendre conscience de leurs croyances implicites et à les verbaliser, 2) les confronter avec des éléments pouvant déboucher sur une remise en question de leurs croyances en mettant en évidence les contradictions internes et les incohérences, 3) leur donner l'opportunité d'intégrer de nouvelles connaissances, de sorte à différencier les conceptions ancrées, voire à remplacer celles qui sont totalement inadaptées.

Dans la même veine, Bulloch et Stokes (1994) ont exploré l'analyse des métaphores pour aider vingt-deux étudiants, inscrits dans un programme de certification en enseignement dans une université américaine, à changer leurs conceptions ancrées. En utilisant les données tirées de ces vingt-deux participants, ces chercheurs ont indiqué que l'utilisation des métaphores a facilité le développement professionnel de ces futurs enseignants. De leur côté, Leavy, McSorley et Boté (2007), comme pour corroborer les résultats des travaux de Bulloch et Stokes (1994), ont utilisé également des métaphores et des images pour aider cent vingt-quatre étudiants,

en première année de formation à l'enseignement dans les contextes européens et américains, à changer leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Les cent vingt-quatre participants ont été invités à partager leurs métaphores et leurs images qui représentaient leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, au début et à la fin d'une expérience de stage d'enseignement, s'étalant sur un semestre. Les résultats de cette recherche ont révélé que la plupart des étudiants ont changé de conceptions, passant d'une approche d'enseignement plus centré sur l'enseignant au début du stage, à une approche plus centrée sur l'apprenant, en fin de stage.

Au Canada, Brigham (2011) a utilisé une méthodologie de recherche-action axée sur les arts pour développer la réflexion critique chez vingt-quatre femmes immigrantes, en formation pour devenir enseignantes dans la région canadienne des Maritimes. Les résultats de cette recherche ont attesté que les participantes ont pu développer de multiples perspectives, déconstruire leurs représentations de la réalité et devenir davantage réfléchies quant à leur identité et leurs pratiques enseignantes.

La section suivante présente un aperçu de notre dispositif de recherche que nous allons développer dans le chapitre de la méthodologie.

1.3.3 Un aperçu de notre dispositif de recherche

Dans notre recherche, nous avons décidé d'utiliser un dispositif à trois composantes, soit un cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», une formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle, et un accompagnement réflexif dans le cadre du cours, pour stimuler le processus de transformation des représentations des futurs enseignants inscrits au cours, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire. En effet, pour devenir enseignant, il faut d'abord se former une identité d'enseignant (Boraita et Crahay, 2013). Il s'est avéré alors nécessaire d'aider les futurs enseignants à prendre conscience des transformations à faire dans leurs systèmes de valeurs et représentations pour qu'ils puissent se projeter au mieux dans leur futur métier. Ce cours a été donné en présentiel sous forme d'ateliers de discussions. L'animation de ces ateliers a été effectuée autour de sept grands thèmes générateurs (Freire, 1970), choisis pour susciter des discussions et permettre à chacun de s'enrichir des apports des autres et de se former en

transformant ses perspectives de sens (Mezirow, 2001). Ainsi s'est manifestée la perspective transformatrice, à travers les discussions et les confrontations d'idées, dans le respect mutuel des différences culturelles. Dans le cadre du cours, les étudiants devaient produire également, à leur convenance, sept entrées dans leur journal réflexif sur les différents thèmes discutés en classe ou sur des thèmes d'actualité.

La cartographie conceptuelle a été enseignée pour aider tous les étudiants inscrits au cours, non seulement à verbaliser leurs représentations, mais également à remettre en question leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire. En effet, des chercheurs (Daley, 2002; Peters *et al.*, 2005; Kandiko *et al.*, 2012; Kinchin et Miller, 2012), dans les domaines des sciences de l'éducation et de la santé, ont révélé que l'utilisation des cartes conceptuelles peut aider au développement de la compétence réflexive des apprenants. La puissance de cet outil vient du fait qu'il permet d'afficher les changements dans la structure de pensée d'un individu en comparant d'une part les cartes produites de façon périodique, et en étudiant d'autre part les liens entre les concepts pour exprimer le sens donné, d'autre part (Novak, 2010).

Une aide à la réflexion, dit accompagnement réflexif, faisait partie de ce dispositif pédagogique pour tous les étudiants inscrits au cours. Cet accompagnement réflexif a été réalisé sous forme de rencontres individuelles à l'aide des cartes conceptuelles produites par l'étudiant, soit pendant le cours ou en dehors des heures de cours. À travers cet accompagnement réflexif, nous avons cherché à confronter les futurs enseignants avec des éléments pouvant favoriser une remise en question de leurs présupposés épistémiques, sociaux et/ou psychologiques (Mezirow, 2001), dans une perspective de transformation de leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, en vue de la construction de leur identité enseignante, en contexte scolaire franco-ontarien.

1.4 Les questions de recherche

La question principale de notre recherche se formule comme suit: quelles sont les transformations constatées dans les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, à la suite de la mise en

œuvre d'un dispositif de recherche constitué d'un cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», d'une formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle et d'un accompagnement réflexif?

Cette question principale nous amène à poser les deux sous-questions suivantes:

- Quelles sont les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, inscrits dans le programme de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa en Ontario, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, avant et après la mise en œuvre d'un dispositif de recherche constitué d'un cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», d'une formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle et d'un accompagnement réflexif?
- Quelles sont les ressemblances et les différences constatées dans les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, avant et après la mise en place d'un dispositif pédagogique de recherche constitué d'un cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», d'une formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle et d'un accompagnement réflexif?

1.5 La pertinence de la recherche

Notre recherche présente un intérêt social et scientifique. Au plan social, la compréhension des transformations des représentations dans les systèmes de valeurs (en milieu scolaire franco-ontarien) des futurs enseignants issus de l'immigration apporte une contribution à leur intégration sociale et professionnelle. En aidant les enseignants à réfléchir sur leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, notre recherche a suscité leur prise de conscience sur les systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien: ce qui est un gage d'une meilleure connaissance de soi et d'ouverture aux autres. En raison de l'accroissement du nombre d'enfants issus de l'immigration et de la grande diversité qui en résulte dans les écoles, les gouvernements de certains pays comme le Canada, les États-Unis et l'Australie considèrent que le corps professoral doit refléter cette diversité (Bascia, 1996; Phillion, 2003; Ross, 2001). Par voie de conséquence, dans le contexte des écoles de langue française en Ontario, notre recherche pourrait

contribuer également à l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration qui ont besoin des modèles de réussite (Bascia, 1996; Phillion, 2003; Mujawamariya, 2000, 2002).

Au plan scientifique, notre dispositif de recherche permet de collecter des indices de changements dans les représentations des participants à la recherche, à l'aide de notre matériel de recherche constitué des deux cartes conceptuelles initiales et finales, des sept entrées dans leur journal réflexif et des verbatim issus des entretiens semi-dirigés. En effet, quatre études menées par des chercheurs de l'Université d'Ottawa en Ontario (Duchesne, 2008, 2010; Mawhinney et Xu, 1997; Mujawamariya, 2000, 2002; Myles *et al.*, 2006) ont tenté de comprendre les difficultés auxquelles font face les futurs enseignants issus de l'immigration, inscrits dans le programme de Formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa, en vue de favoriser leur intégration professionnelle. De façon spécifique, pour les aider à réussir leurs stages de formation, Duchesne (2010) a mis en place des ateliers d'introduction à la pratique de l'enseignement dans les écoles françaises de l'Ontario. Toutefois, aucune recherche n'a encore adressé la problématique des futurs enseignants issus de l'immigration sous l'angle de la transformation identitaire, liée à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, en relation avec la théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow (1991, 2009). C'est donc pour la première fois qu'une recherche aborde cette perspective, en utilisant un dispositif de recherche combinant les éléments suivants, soit un cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire» donné sous forme d'ateliers de discussions, une formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle et un accompagnement réflexif.

1.6 Le résumé du premier chapitre

Dans ce chapitre, nous avons situé notre projet dans une recherche plus globale, intitulée «cartes conceptuelles et métacognition», visant à promouvoir les cartes conceptuelles comme un outil réflexif. Nous avons également brossé la problématique, à savoir les défis auxquels font face les futurs enseignants issus de l'immigration, soit (1) la non-reconnaissance des acquis et des compétences acquises avant l'arrivée au Canada, (2) les compétences linguistiques, (3) la méconnaissance des systèmes en place, (4) les pratiques discriminatoires à l'embauche et (5) les tensions identitaires. Pour devenir enseignants en contexte canadien (plus précisément en Ontario), ils doivent développer une nouvelle identité enseignante, dans une perspective

d'harmoniser l'identité personnelle, acquise lors des différents processus de socialisations dans leur pays d'origine, et l'identité professionnelle visée: ce qui constitue un «dilemme déstabilisant», en relation avec la théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow (1991, 2009) qui nous servira de cadre théorique. Ensuite a été formulée la question principale de notre recherche, à savoir l'étude des transformations des représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, à la suite de la mise en œuvre d'un dispositif de recherche à trois composantes, soit un cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», une formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle, et un accompagnement réflexif.

La pertinence de notre recherche vient du fait qu'elle présente un intérêt tant au niveau social que scientifique. Au niveau social, elle aide les enseignants à prendre conscience de leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien: ce qui peut favoriser leur intégration sociale et professionnelle. Au plan scientifique, notre dispositif de recherche à trois composantes permet de collecter des indices de changements dans les représentations des participants à la recherche, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

Le prochain chapitre exposera le cadre conceptuel et théorique en rapport avec la problématique en question.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Nous allons d'abord présenter le cadre conceptuel de notre recherche. Les concepts clés associés à nos deux questions de recherche seront clarifiés en référence à des écrits scientifiques. Ensuite, notre cadre théorique, l'apprentissage par transformation de Mezirow (1991, 2001, 2009), sera énoncé et détaillé.

2.1 Le cadre conceptuel

Dans les lignes suivantes, nous clarifierons les concepts clés associés à nos questions de recherche, à savoir les concepts de représentation, de valeurs, de valeurs en milieu scolaire, d'identité enseignante, de pratique réflexive, et de cartes conceptuelles.

2.1.1 Le concept de représentation

Le concept de représentation est pluriel à bien des égards. Comme le stipule Jodelet (1991), «la richesse de la notion de représentation, comme la diversité des courants de recherche, prête à des angles d'attaque et des optiques variés dans le traitement des phénomènes représentatifs» (p. 38). Moscovici et Farr (1984) ont néanmoins indiqué que les représentations sont reliées à l'environnement social et sont intégrées dans les systèmes de valeurs en fonction de l'histoire du sujet ou du groupe. Dans cet ordre d'idée, la communauté scientifique s'accorde pour dire que la représentation «est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social» (Jodelet, 1991, p. 36). Outre cette définition, Abric (1994) a mis en évidence le fait que la représentation est une *organisation signifiante* qui dépend à la fois des contextes liés à une situation et aussi des contextes plus généraux dépassant cette situation. De surcroît, il a relaté que les représentations assurent quatre fonctions principales: 1) elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité (fonction de savoir), 2) elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes (fonction identitaire), 3) elles guident les comportements et les pratiques (fonction d'orientation) et, 4) elles permettent *a posteriori* de justifier les prises de position et les comportements (fonction justificatrice).

Le concept de représentation pourrait également être défini ici comme une construction mentale (Glaserfeld, 1985, p. 3) d'une structure ou d'une situation particulière. Autrement dit, les représentations de chaque personne, quant à un certain sujet, se définissent à la lumière de ses expériences et de ses connaissances antérieures. «C'est plutôt une «re-présentation» d'une chose construite auparavant» (Glaserfeld, 1985, p. 5).

Les définitions de Moscovici et Farr (1984) et de Glaserfeld (1985) ont été privilégiées dans notre recherche, étant donné que nous avons voulu que les participants verbalisent, à partir des cartes conceptuelles produites, leurs représentations de leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, à la lumière de leurs différents processus de socialisation, de leurs expériences et de leurs connaissances antérieures.

2.1.2 Le concept de valeurs

Le concept de valeurs est polysémique. Dans le cadre de cette recherche, nous allons le considérer sous les angles de la psychologie sociale (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992, 2006), de la science politique (Inglehart, 1997) et de la sociologie (Bréchon, 2000; Assogba, 2004; Desaulniers et Jutras, 2012; Hofstede, Hofstede et Minkow, 2010).

Sous l'angle de la psychologie sociale, Rokeach (1973) a défini les valeurs comme une croyance durable (enduring belief), un mode de conduite ou un état final de l'existence qui est préférable à un autre: «This belief [...] is a standard that guides and determines actions, attitude toward objects and situations, ideology, presentations of self to others, evaluations, judgments, justifications, comparisons of self with others, and attempts to influence others» (Rokeach, 1973, p. 25). Selon lui, tous les individus possèdent les mêmes valeurs, mais à différents degrés. Ces valeurs sont organisées en systèmes et hiérarchisées: c'est ce qu'il appelle un *système de valeurs*. Les antécédents des valeurs humaines viennent de la culture, de la société et de ses institutions, et de la personnalité. Il a retenu trente-six valeurs qu'il a divisées en deux groupes : 1) des valeurs terminales ou buts de l'existence qui se réfèrent aux valeurs personnelles ou aux valeurs

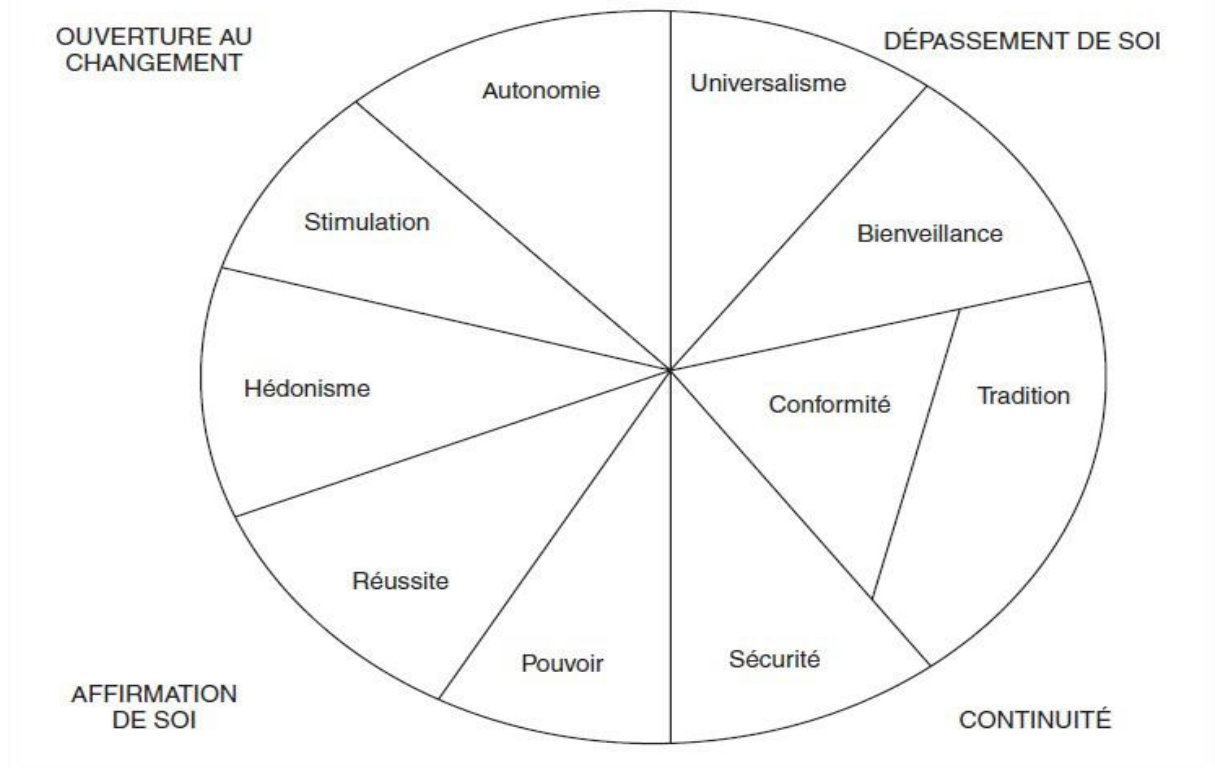
sociétales (le plaisir, la sécurité nationale, le bonheur, l'égalité, le respect de soi et des autres, l'amitié, la sagesse, la liberté, etc.) et, 2) des valeurs instrumentales ou modes de comportements pour atteindre les buts qui peuvent être des valeurs morales (honnêteté, indulgence, gentillesse, etc.) ou de compétences (ouverture d'esprit, autonomie, créativité, logique, etc.).

S'inspirant des travaux de Rokeach, Schwartz (1992, 2006) a développé *la théorie des valeurs universelles* qui traite des valeurs de base, reconnues dans toutes les cultures. Il a indiqué que les valeurs (1) sont des croyances qui sont intimement associées aux affects, (2) se rapportent à des fins ou des comportements désirables, (3) transcendent des situations spécifiques, (4) sont l'expression de motivations humaines destinées à atteindre des objectifs spécifiques, (5) guident les choix de vie, et (6) sont ordonnées, pour chaque personne, selon leur importance relative. Cette hiérarchie est caractéristique de cette personne (Schwartz, 2006).

D'après Schwartz (1992, 2006), les valeurs, en tant qu'expression des motivations personnelles, varient d'une personne à une autre, d'une culture à une autre. Les groupes se distinguent nettement les uns des autres quant à l'importance relative qu'ils attribuent à leurs différentes valeurs. Cette théorie identifie dix valeurs de base en rapport avec les motivations qu'elles sous-tendent, soit: l'autonomie (créativité, liberté, indépendance, curiosité, etc.), la stimulation (passion pour la vie, etc.), l'hédonisme (plaisir, etc.), la réussite (succès, l'ambition, etc.), le pouvoir (autorité, la richesse, la reconnaissance sociale, etc.), la sécurité (ordre social, sécurité familiale et sécurité nationale, etc.), la conformité (obéissance, politesse, autodiscipline, etc.), la tradition (respect de soi, des autres et de la tradition, humilité, spiritualité, etc.), la bienveillance (honnêteté, indulgence, responsabilité, loyauté, amitié, amour, etc.), l'universalisme (justice sociale, solidarité, égalité, paix sociale, sagesse, respect de l'environnement, etc.). Lorsque deux valeurs en opposition sont activées en même temps, elles entrent en conflit: ce qui est représenté en termes de motivation par les dimensions extérieures du cercle (voir figure 1), soit (a) la dimension de l'ouverture au changement (autonomie et stimulation, etc.) par rapport à la dimension de la continuité (sécurité, conformité/tradition, etc.), et (b) la dimension du dépassement de soi (universalisme et bienveillance, etc.) par rapport à la dimension de l'affirmation de soi (réussite et pouvoir, etc.).

La figure 1 présente le modèle théorique des relations entre les dix valeurs universelles de Schwartz (2006).

Figure 1. Modèle théorique des relations entre les dix valeurs de base (Schwartz, 2006, p. 964)



Dans la perspective de science politique, Inglehart (1997) a étudié les différences de valeurs dans quarante-trois pays. Il a constaté, au cours de ses trente années de recherches, que 70 % des valeurs pouvaient être classées selon deux axes et intégrées dans un système. L'axe horizontal indique le passage des valeurs de survie aux valeurs d'épanouissement personnel, l'axe vertical celui des valeurs traditionnelles aux valeurs séculières et rationnelles. Il a opposé ainsi les sociétés traditionnelles (matérialistes) aux sociétés développées (post-matérialistes) et a considéré que des valeurs post-matérialistes d'expression de soi, de créativité conduisent à donner la priorité à la protection de l'environnement, à bien tolérer la diversité culturelle, à demander une participation aux décisions politiques, économiques, éthiques, à s'impliquer dans l'éducation des enfants, à aborder les débats de façon tolérante, à cultiver la confiance interpersonnelle.

En sociologie, le concept de valeurs désigne des «principes fondamentaux qui orientent les préférences et les croyances collectives [...]. Les valeurs sont transmises, apprises, intériorisées et partagées par les individus d'un groupe social ou d'une société grâce à la socialisation» (Assogba, 2004, p. 12). Les valeurs d'un individu constituent son identité profonde, ce qui le mobilise et le fait vivre (Bréchon, 2000). Les valeurs sont tributaires des traits culturels diversifiés qui composent la société. Elles structurent les représentations sociales et orientent les actions (Hofstede, Hofstede et Minkow, 2010).

Pour leur part, Desaulniers et Jutras (2012) ont identifié trois catégories de valeurs: les valeurs personnelles, les valeurs sociales et les valeurs professionnelles.

- (1) Les valeurs personnelles sont acquises en grande partie pendant l'enfance auprès des parents, ou un peu plus tard auprès des personnes significatives comme des amis, des enseignantes et enseignants. Ce sont des valeurs auxquelles nous nous référons automatiquement, sans y penser, parce qu'elles sont intégrées depuis longtemps et bien avant que nous ayons eu la possibilité de les contester ou de les critiquer.
- (2) Les valeurs sociales sont les valeurs largement partagées dans l'ensemble de la société. Par exemple, dans la société canadienne, les valeurs sont le plus souvent perçues comme des choix individuels tandis que, dans les sociétés traditionnelles, les valeurs sont surtout sociales: ce sont celles de la famille, du village, du clan, de la tribu ou de l'ethnie (Hofstede *et al.*, 2010).
- (3) Les valeurs professionnelles sont spécifiques à chaque profession et déterminent une grande partie de leur éthique professionnelle. Les valeurs professionnelles sont acquises par les nouveaux professionnels lors de leur formation initiale et surtout grâce à l'exemple de leurs pairs expérimentés, lors des stages pratiques. Elles sont généralement inscrites dans les textes fondateurs des associations ou des ordres professionnels comme des principes de base destinés à orienter les interventions. Ainsi les valeurs professionnelles sont souvent confondues avec des normes, c'est-à-dire des règles de comportement. Les normes de déontologie de la profession enseignante (OEEQ, 2006, 2012) disent ce qu'il faut faire ou ne pas faire alors que les valeurs disent au nom de quoi il faut suivre les normes. Par exemple, les règles de discussion dans une salle indiquent que chacun parle à son tour et que les

insultes ne sont pas tolérées. C'est en vertu d'une valeur, le *respect* des personnes qu'elles sont établies par les enseignantes et les enseignants (Desaulniers et Jutras, 2012).

Dans notre recherche, nous allons identifier les hiérarchies des valeurs en milieu scolaire des participants à la recherche ainsi que les transformations de celles-ci avant et après la mise en œuvre de notre dispositif de recherche à trois composantes, à la lumière des trois perspectives mentionnées.

2.1.3 Le concept de valeurs en milieu scolaire

L'éducation désigne le processus qui relie un sujet à son environnement proche, à un système de société, de culture et de valeurs (dans lequel prennent place les institutions éducatives) et lui permet de s'y intégrer (Franc, 2005). Comme telle, elle est fortement déterminée par les valeurs de la société à laquelle elle prépare (Lucas, 2009). Il convient alors de se demander quelles sont les finalités et les valeurs qui déterminent l'éducation en Ontario.

En effet, d'après les politiques et directives du Ministère de l'Éducation de l'Ontario (ÉDU, 2008), l'école est investie du mandat de former le «caractère des élèves», c'est-à-dire de les préparer à être des citoyennes et des citoyens qui ont de l'empathie et du respect pour les autres au sein de nos communautés de plus en plus diversifiées. Ainsi, doit-elle favoriser, sans pour autant l'imposer, l'adhésion à certaines valeurs. Pour ce faire, il est important de développer chez les élèves la connaissance de soi, l'autodiscipline, la pensée critique et analytique, afin qu'ils puissent prendre des décisions éclairées.

Notre société a des attentes élevées concernant les compétences d'apprentissage. Ces compétences sont requises dans les domaines tels que la responsabilité environnementale, la conscience mondiale, le discernement économique, la responsabilité sociale, la maîtrise de la technologie ainsi que les domaines qui nous aident à aborder les possibilités et les défis émergents. En répondant à ces nouveaux besoins, nous préparons nos élèves et leur donnons le pouvoir de participer pleinement à leur éducation et à une société en perpétuel changement. (ÉDU, 2008, p. 18)

D'après ÉDU (2008), le développement du caractère des élèves peut être manifesté à travers diverses initiatives visant notamment 1) la recherche de l'excellence, 2) le maintien d'une

communauté scolaire respectueuse, bienveillante, sécuritaire et inclusive, 3) la conscience environnementale et la protection de l'environnement, 4) les pratiques réparatrices, 5) le respect des codes de conduite dans les sports, 6) le développement du leadership étudiant, et 7) l'engagement civique et communautaire.

Le développement du caractère est un moyen pour les élèves de développer le respect de soi, des autres, de la propriété, de l'environnement, de la diversité et des droits de la personne ainsi que d'autres attributs sur lesquels nous pouvons trouver des points communs en tant que Canadiens. Il permet aux élèves de créer et de multiplier les occasions d'apprendre, d'examiner, de questionner et de contribuer à l'amélioration de leur communauté, de notre pays et du monde. (ÉDU, 2008, p. 22)

En outre, en 2009, une stratégie d'équité et d'éducation inclusive a été formulée par Kathleen Wynne⁴, alors Ministre de l'Éducation de l'Ontario, qui s'est exprimée ainsi:

Pour tirer parti de la diversité, il faut aller au-delà de la tolérance et miser sur l'acceptation et le respect de tout un chacun, ce qui permettra d'ériger le système d'éducation le plus équitable et le plus inclusif qui soit. Nous croyons (des recherches confirment notre conviction) que les élèves qui se sentent accueillis et acceptés dans leurs écoles sont ceux qui ont le plus de chances de réussir leurs études. Nous sommes aussi persuadés que, dans notre système d'éducation financé par les fonds publics, chacune et chacun, quels que soient ses antécédents et ses circonstances personnelles, doivent se sentir accueillis et acceptés afin de pouvoir réaliser son plein potentiel. (ÉDU, 2009a, p. 4)

Parallèlement, en milieu francophone minoritaire, une approche pédagogique, dite *pédagogie culturelle*, est mise en place pour accompagner les élèves dans leur processus de construction identitaire et leur permettre d'assumer une culture francophone épanouie et active. Ainsi les enseignants se voient à la fois comme «le médiateur culturel», le «passeur culturel» ou le «modèle culturel» auprès de ses élèves (Paiement, 2013).

L'école de langue française tient pour sa part un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de conditions favorables à l'épanouissement de la culture francophone et à la construction identitaire des élèves. Investie de son mandat qui est d'une part d'éduquer les élèves et d'autre part de transmettre la langue française et la culture francophone, l'école est au centre de l'espace francophone des jeunes qui la fréquentent. Les savoirs intégrés dans les différents programmes-cadres sont les points d'ancrage de la culture francophone pluraliste et contemporaine et constituent à ce titre des objets d'études incontournables. La valorisation de la culture francophone dans la pratique pédagogique quotidienne met

⁴ Kathleen Wynne est Premier Ministre de l'Ontario depuis le 11 février 2013. Elle fut Ministre de l'Éducation de l'Ontario du 18 septembre 2006 au 18 janvier 2010.

l'élève en contact direct avec cette culture, ce qui en favorise l'appropriation. (ÉDU, 2009b, p. 15)

Par ailleurs, la démarche d'élaboration d'un projet éducatif est une occasion privilégiée pour les acteurs d'un système éducatif de débattre des valeurs et des enjeux éthiques qui sous-tendent les orientations retenues, le choix des objectifs et les cibles adoptées. Ainsi, la discussion autour des programmes d'études, des conceptions de l'enseignement ou de stratégies pédagogiques, du choix de matériel didactique ou des modes d'évaluation des apprentissages sont autant de situations propices à des tensions, à des malaises, à des résistances et à l'éclosion de conflits non seulement entre les personnes, mais également chez les individus eux-mêmes. C'est pourquoi l'Ordre des Enseignantes et Enseignants de l'Ontario (OEEO) a énoncé les Normes de déontologie et d'exercice de la profession enseignante qui «décrivent les croyances et les valeurs professionnelles qui orientent la prise de décision et les gestes professionnels des membres dans leurs rôles et leurs rapports avec les autres » (OEEO, 2012, p. 4). Ainsi par l'entremise de l'Ordre, les membres de la profession enseignante élaborent et maintiennent les Normes de déontologie et d'exercice pour discipliner les membres qui ne respectent pas les normes de conduite provinciales en enseignement.

D'une part, les normes de déontologie de la profession enseignante fournissent une vue d'ensemble de la pratique professionnelle. Les quatre normes de déontologie de la pratique enseignante en Ontario sont au cœur de l'éthique en enseignement et sont «implicites dans les Normes d'exercice de la profession enseignante » (OEE, 2012, p.4), soit : 1) l'empathie qui comprend la compassion, l'acceptation, l'intérêt et le discernement nécessaires à l'épanouissement des élèves; 2) la confiance qui incarne l'objectivité, l'ouverture d'esprit et l'honnêteté; 3) le respect de soi, des autres et de l'environnement; 4) l'intégrité qui implique l'honnêteté, la fiabilité et la conduite morale dans toutes les activités et responsabilités professionnelles.

D'autre part, les normes d'exercice de la profession enseignante (OEEO, 2006, 2008) fournissent un cadre pour décrire les connaissances, les compétences et les valeurs propres à la profession enseignante en Ontario. Elles expriment les objectifs et les aspirations de la

profession, tout en communiquant une vision commune du professionnalisme qui oriente les pratiques quotidiennes des membres. Les normes d'exercice de la profession enseignante sont les suivantes: 1) l'engagement envers les élèves et leur apprentissage; 2) le leadership dans les communautés d'apprentissage qui favorisent la collaboration et l'appui mutuel; 3) le perfectionnement professionnel continu; 4) les connaissances professionnelles liées au développement des élèves, aux théories de l'apprentissage, à la pédagogie, aux programmes-cadres, à l'éthique, à la recherche en éducation, ainsi qu'aux politiques et aux lois pertinentes; 5) la pratique professionnelle recourant à la pédagogie, aux méthodes d'évaluation, à des ressources et à la technologie pour planifier leurs cours et répondre aux besoins particuliers des élèves et des communautés d'apprentissage.

Étant donné que notre recherche adresse les transformations dans les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, les quatre valeurs (respect, empathie, intégrité et confiance) énoncées dans les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario devront servir de cadre pour l'analyse des transformations constatées dans leurs représentations avant et après la mise en œuvre du dispositif de recherche, en comparant les cartes conceptuelles initiales et finales des participants à la recherche.

2.1.4 Du processus de construction de l'identité enseignante

Dans une tentative de prendre en considération les défis posés par la postmodernité dans la formation de l'identité, Schachter (2005) rappelle que la construction identitaire n'est pas un effort individuel, mais plutôt une coconstruction de la personne et des forces sociales et culturelles. Ceci dit, pour bien comprendre le processus de construction d'une identité, nous allons d'abord définir les concepts de *culture* et d'*identité*, présenter ensuite les deux principales dimensions de l'identité (identité personnelle et identité professionnelle) ainsi que sa structure, pour terminer avec les stratégies interculturelles et identitaires.

2.1.4.1 Une définition de la culture

Mucchielli (1986) définit la culture comme un «ensemble d'acquis communs aux membres d'un groupe [...]». Une culture, au sens anthropologique, comprend les croyances, les

normes, valeurs et représentations communes mais également les coutumes, les mœurs, l'ensemble des objets quotidiens et des expressions artistiques» (p. 14). Pour Hofstede *et al.* (2010), la culture est une «programmation collective du cerveau» (a collective programming of the mind) qui permet de distinguer les membres d'un groupe social par rapport à un autre groupe social. Elle est composée des règles non écrites du jeu social. La culture est également l'organisation des savoirs ou l'arrangement interne qui permet de se comprendre (Reboul, 1992). Les différences culturelles peuvent se manifester de différentes façons, notamment dans les symboles, les héros, les rites et les valeurs (Hofstede *et al.*, 2010).

2.1.4.2 L'identité et ses dimensions (personnelle et professionnelle)

D'un côté, Tap (1979) définit l'identité comme un système de sentiments et de représentations de soi, c'est-à-dire «l'ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître, ou à partir desquelles autrui peut la définir, la situer, ou la reconnaître» (Tap, 1979, p. 8, cité par Kaufman, 2004, p. 43). Donc, notre identité est ce qui permet de nous distinguer comme être singulier, différent des autres, mais aussi ce qui fait qu'on est le même et qu'on nous reconnaît une relative constance à travers le temps (Lafortune et Kanouté, 2007). L'identité englobe tout ce qui permet à l'individu de répondre à la question «qui suis-je?». Elle se décline en un ensemble d'éléments (nom, sexe, rôle, valeurs, représentations, etc.) que façonne la culture à titre de dispensatrice de sens et d'identité collectifs (Kaes, 1998).

De l'autre côté, Dubar (2010) précise que l'identité est «le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, de divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions» (Dubar, 2010, p. 105). Cette définition a l'avantage de reconnaître le rôle actif de l'acteur dans le processus de construction de son identité et de porter une attention particulière aux identifications que l'acteur élabore pour lui-même et pour les autres, de même qu'aux significations qu'il leur attribue. Ainsi donc, l'identité se construit à travers le processus de socialisations primaire et secondaire, dans un «mouvement relationnel de rapprochement et d'opposition, d'ouverture et de fermeture, d'assimilation et de différenciation, d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux» (Lipiansky, 1998, p. 24).

En fait, en certains moments particuliers de la vie, un individu devrait s'interroger sur son identité pour «s'orienter et se construire comme individu» (Kaufmann, 2004, p. 8). D'après Kaufman (2004), les identités, comme toutes les appartenances culturelles, ne sont pas fixes. Chaque individu s'emploie à une perpétuelle redéfinition du soi en procédant par distanciation et appropriation de sa relation avec l'Autre. Le concept de «bricolage identitaire» (Lévi-Strauss, 1962) permet de saisir ce phénomène qui est le fruit d'un dialogue entre les appartenances premières héritées des socialisations passées et le nouveau contexte social.

Ainsi donc, à un moment de sa vie, chacun est amené à faire des compromis, des ajustements et des «bricolages» avec les outils qu'ils possèdent déjà et les composantes nouvelles de l'environnement. Cette explication de Dubar (2010) est éloquent pour signifier la construction de l'identité professionnelle, construite par rapport aux groupes d'appartenance:

Parmi les multiples dimensions de l'identité des individus, la dimension professionnelle a acquis une place particulière. Parce qu'il est devenu une denrée rare, l'emploi conditionne la construction des identités sociales; parce qu'il connaît des changements impressionnants, le travail oblige à des transformations identitaires délicates; parce qu'elle accompagne de plus en plus toutes les modifications du travail et de l'emploi, la formation intervient dans les dynamiques identitaires bien au-delà de la période scolaire. (Dubar, 2010, p. 16)

2.1.4.3 La structure de l'identité

Illeris (2014), à partir d'une analyse des travaux de recherches d'Erickson (1968), a émis l'idée que l'identité d'un individu est formée des trois couches successives suivantes (voir figure 2): le noyau central (core identity), la couche de la personnalité (personality layer) et la couche des préférences (the layer of preferences).

Le noyau central (voir figure 2), appelé *core identity*, est relativement stable bien qu'il se développe par un processus d'apprentissage, durant toute la vie. D'après Illeris (2014), «this is the instance that fundamentally contains the experience of being a distinct and particular individual, being the same in different situations and connections, and also through the entire course of life, in spite of any development or change» (p.70). Le concept de noyau central d'Illeris (2014) s'aligne sur le concept de *noyau identitaire* de Mucchielli (1986) constitué *du système culturel*,

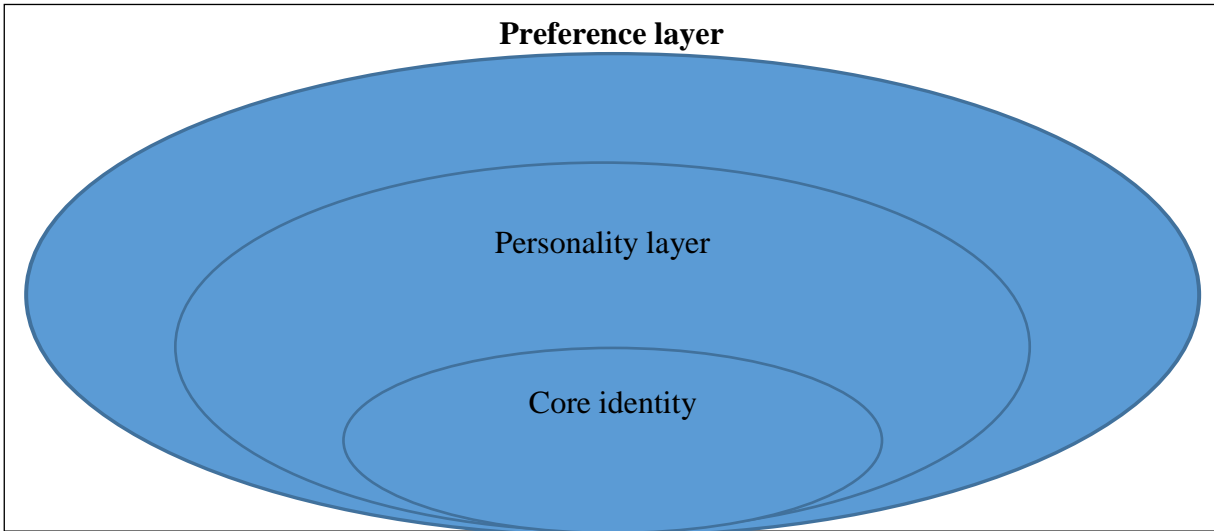
de la mentalité et du système cognitif d'un individu ou d'un groupe. Le système culturel comprend les croyances, les normes, les valeurs et les représentations communes tandis que la mentalité se réfère au système de référence d'un individu ou d'un groupe, et intervient constamment comme une grille de décodage du monde et d'interprétation des informations reçues (Mucchielli, 1986). Le système cognitif, source du sentiment d'identité personnelle, sert à la connaissance du sujet par lui-même (Mucchielli, 1986).

La seconde couche (voir figure 2), appelée *the personality layer*, définit la personnalité d'un individu et comment il voudrait être perçu par les autres. «The personality layer typically includes conditions like values, attitudes, convictions, meanings, understandings, forms of behaviour, patterns of experience, objectives, and social elements like manners, conventions, habits of communication, and patterns of collaboration, empathy, obligingness, social distance and caution» (Illeris, 2014, p. 73). Les transformations des perspectives de sens dont parle Mezirow (2001) se situeraient au niveau de cette couche. Les perspectives de sens se rapportent ici aux systèmes régissant nos processus de perception et de cognition (Mezirow, 2001).

L'enveloppe extérieure (voir figure 2), appelée *the layer of preferences*, «includes all of the many different conditions we meet with in our daily lives that to some extent are important and relevant to us, but are not of any crucial importance» (Illeris, 2014, p. 73). En relation avec la théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow (1991, 2009), cette couche pourrait être assimilée aux schèmes de sens, qui incluent des connaissances, croyances, jugements de valeur et émotions qui s'articulent dans l'interprétation d'une expérience (Mezirow, 2001).

La figure 2 présente une adaptation de la structure générale de l'identité, selon Illeris (2014).

Figure 2. La structure générale de l'identité (figure adaptée d'Illeris, 2014)



2.1.4.4 Les stratégies interculturelles et identitaires

Des chercheurs (Redfield, Linton et Herskovits 1936; Berry, 1997) ont défini le *concept d'acculturation* pour expliquer les changements fondamentaux dans l'identité des individus; changements qui se produisent lorsque des individus de groupes ethnoculturels différents sont en contact soutenu l'un avec l'autre. Cette définition suppose que les membres des groupes culturels, qu'ils soient dominants ou non dominants, sont influencés et transformés par leurs contacts interculturels (Berry, 1997). En effet, la psychologie interculturelle a montré qu'il existait des rapports étroits entre le contexte culturel et le développement personnel de l'individu. Lorsque des individus essaient de refaire leur vie dans une culture différente de leur culture d'origine, les conséquences psychologiques à long terme de ce processus d'acculturation sont très variables, dépendant de contextes sociaux et personnels qui renvoient à la société de départ, à la société d'accueil et aux expériences personnelles qui émergent pendant la période d'acculturation (Berry, 1997).

Berry (2011) définit le concept de *stratégies interculturelles* pour décrire les différentes manières dont interagissent les individus, membres des groupes ethnoculturels différents. D'après

Lafortune et Kanouté (2007), l'ethnicité d'un groupe se définit de manière contrastive par rapport à d'autres groupes, instrumentalise des traits culturels (langue, religion, pratiques culturelles, etc.), des phénotypes (couleur de la peau) et d'autres caractéristiques (histoire, territoire, etc.). Berry (2011) explique ainsi les relations entre les différents groupes ethnoculturels (dominants et non-dominants), dans une société pluraliste.

When examined among non-dominant ethnocultural groups that are in contact with a dominant group, these preferences have become known as acculturation strategies. When examined among the dominant group, and when the views held are about how non-dominant groups should acculturate, they have been called acculturation expectations. Finally, when examined among the dominant group, and when the views held are about how they themselves should change to accommodate the other groups in their society, the strategy is assessed with a concept called multicultural ideology. (Berry, 2011, p. 24)

Dans leurs rapports quotidiens, groupes et individus développent des stratégies de contacts, de participation, de maintien ou de rejet de la culture. À partir des résultats de ses travaux empiriques, Berry (2011) a présenté les quatre stratégies d'acculturation suivantes, en considérant comme axes d'analyse le maintien de l'héritage culturel (ou l'identité d'origine) et les interactions entre les groupes ethnoculturels, soit: l'assimilation, la séparation/la ségrégation, l'intégration et la marginalisation.

Le tableau 1 présente les quatre stratégies envisagées.

Tableau 1. Stratégies d'acculturation des groupes interculturels (adapté de Berry, 2011)

	Doit-on valoriser le maintien de sa propre culture ?		
Doit-on valoriser le maintien de la culture de la société d'accueil ?		Si oui	Si non
	Si oui	Intégration	Assimilation
	Si non	Séparation/ ségrégation	Marginalisation

L'*assimilation* se produit quand un individu, faisant partie du groupe non-dominant, ne souhaite pas garder sa culture d'origine, mais cherche à se comporter comme le groupe dominant.

Par contre, quand ce même individu, tout en souhaitant garder sa culture d'origine, évite des interactions avec le groupe dominant, la stratégie de *séparation* est alors utilisée. Si le groupe dominant impose la séparation, il est alors question de la *ségrégation*.

Lorsque cet individu veut préserver sa culture d'origine tout en ayant des rapports avec les membres du groupe dominant, on est dans le cas de la stratégie *d'intégration*. La stratégie d'intégration est prônée dans une société multiculturelle, ouverte à la diversité, telle que le Canada, qui, en 1988, a officiellement adopté la loi sur le multiculturalisme. Toutefois, entre la loi et son application, un fossé pourrait se creuser. Berry (1997) admet que les groupes non-dominants ne peuvent choisir l'intégration «librement» et avec succès que si la société dominante est ouverte à la diversité culturelle: «Thus, a mutual accommodation is required for integration to be attained, involving the acceptance by both groups of the right of all groups to live as culturally different people» (Berry, 1997, p. 10).

Enfin, la stratégie de *marginalisation* est employée quand les possibilités de préserver la culture d'origine sont faibles et que cet individu, ayant vécu des expériences d'exclusion et de discrimination, montre peu d'intérêt à entrer en relation avec les membres du groupe dominant.

À la vérité, même si le multiculturalisme est prôné dans une société, il pourrait exister des variations dans l'acceptation de certaines catégories culturelles, raciales et religieuses (Berry, 1997). Les situations discriminatoires et de rejet ont des effets négatifs significatifs sur la santé mentale et le bien-être des individus issus de l'immigration. «Only when there is a balance between the two values [diversity and equity], within individuals and in society at large, can personal integration and societal multiculturalism be achieved» (Berry, 1997, p. 10). Selon la ou les stratégies d'acculturation utilisées, l'adaptation variera en conséquence: ce qui démontre alors la complexité du processus d'adaptation des immigrants au pays d'accueil (Berry, 1997). Le concept d'adaptation, défini comme les changements profonds qui s'opèrent chez des individus en fonction des influences et attentes culturelles, peut être subdivisé en trois composantes essentielles: l'adaptation psychologique, l'adaptation socioculturelle et l'adaptation économique (Berry, 1997). L'adaptation psychologique est définie comme le bien-être psychologique, et sous-entend, chez la personne immigrante, une idée claire de son identité personnelle et culturelle.

L'adaptation socioculturelle, quant à elle, est la capacité à acquérir les compétences sociales et comportementales ainsi qu'à apprendre la culture du pays d'accueil. L'adaptation économique se fait lorsque l'individu issu de l'immigration obtient un emploi satisfaisant. Ces trois composantes de l'adaptation sont liées même si chacune d'elles a sa propre évolution à travers le temps (Berry, 1997).

Au sein de la recherche sur l'acculturation, la question identitaire constitue un élément crucial. En effet, la personne immigrante, confrontée à une culture étrangère, développe diverses stratégies identitaires. Une stratégie identitaire est définie comme un ensemble d'actions pour atteindre les objectifs d'intégration (Lafortune et Kanouté, 2007). Camilleri (1998 a, b) a classé les stratégies identitaires en deux grandes catégories: les stratégies par cohérence simple et les stratégies par cohérence complexe. Les stratégies par cohérence simple évitent le conflit entre les exigences de l'un des deux codes culturels en optant pour l'un ou l'autre sans chercher à les réconcilier (séparation ou assimilation). Les stratégies par cohérence complexe renvoient à des opérations moins simplistes et tâchent de faire cohabiter les deux perspectives culturelles en présence. Ainsi, l'intégration serait une stratégie identitaire par cohérence complexe puisqu'elle vise une harmonisation des cultures d'origine et d'accueil.

Le tableau 2 résume les stratégies identitaires de Camilleri (1998 a, b)

Tableau 2: Adaptation des stratégies identitaires de Camilleri (1998 a, b)

Attitude du sujet	Stratégie par cohérence simple (se référer à une culture unique)	Stratégies par cohérence complexe (articuler les références culturelles)
Repli	Crispation identitaire, conservatisme et repli sur la culture d'origine	Syncrétisme: emprunt d'éléments aux deux cultures sans souci de cohérence
Ouverture	Assimilation: fluidité identitaire ou Séparation	Intégration: recherche d'une synthèse nouvelle et cohérente entre les 2 cultures.

En résumé, les stratégies d'acculturation de Berry (1997) et les stratégies identitaires de Camilleri (1998a, b) aideront à analyser les stratégies adoptées par les participants à la recherche pour leur adaptation au pays d'accueil.

Dans la prochaine section, il sera examiné le concept de pratique réflexive dans une perspective d'aider les futurs enseignants issus de l'immigration à «développer leur capacité de réflexion critique [...], de se conduire rationnellement et à franchir les étapes de leur développement qui les mènent à des perspectives de sens plus englobantes et plus intégrantes d'expérience» (Mezirow, 2001, p. 239).

2.1.5 La pratique réflexive et son importance à la formation à l'enseignement

Depuis les travaux de Schön (1983/1994, 1987), la pratique réflexive tend à être identifiée comme incontournable dans les offres de formation à la profession enseignante, voire une nécessité (Lison, 2013). Mais qu'entend-on exactement par pratique réflexive? Quelles sont les différentes étapes du processus de la pratique réflexive? Cette section tentera de répondre à ces deux questions.

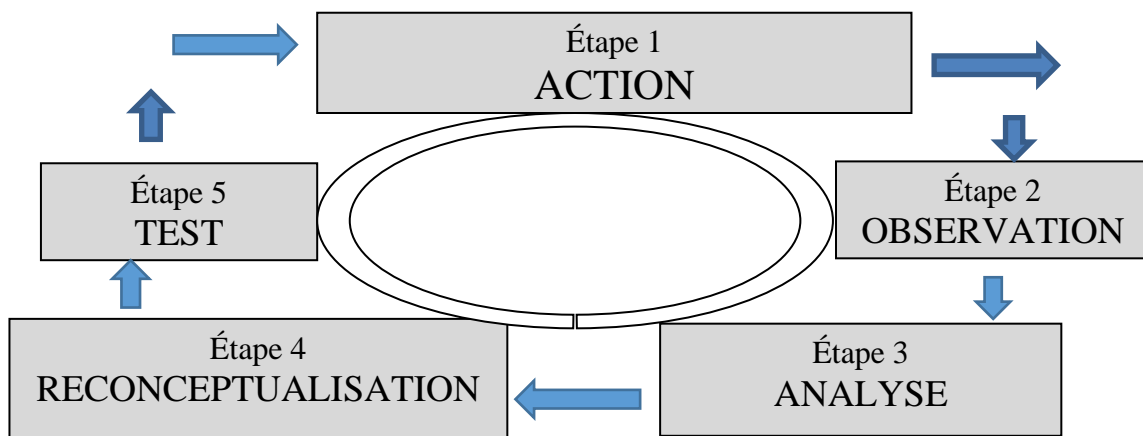
Dewey (1933) définit la pratique réflexive comme «act of searching, hunting, inquiring, to find material that will resolve the doubt, settle and dispose of the perplexity» (p. 12). D'autres chercheurs l'ont définie comme des activités d'expérimentation et de résolution de problèmes (Schön, 1983/1994; Kolb, 1984), comme un outil métacognitif de régulation de l'action (Korthagen, 1993) et de transformation (Mezirow, 1991, 2001, 2009). Dans la même perspective, Correa-Molina (2010) a décrit la pratique réflexive comme «un processus intra et interpsychique participant au développement professionnel des enseignants. Elle est impliquée dans tous les domaines de vie d'un individu [...]. Il est possible de la développer à partir d'expériences d'ordre professionnel, social, personnel» (Correa-Molina, 2010, p. 146).

Émergeant de l'expérience sociale, la pratique réflexive se réfère donc à la capacité d'un professionnel de devenir objet de sa propre réflexion, et ce, afin de prendre des décisions sur les actions en cours et à venir (Lison, 2013). S'appuyant sur les travaux de Schön (1983/1994), Paquay (2012) affirme que l'enseignant construit son savoir professionnel par l'action et par la réflexion dans et sur l'action. Selon Pallascio, Daniel et Lafortune (2004), les deux composantes

principales de la pratique réflexive sont notamment la *pensée critique* et la *métacognition*. Mezirow (2001) définit la pensée critique comme le «moyen de réévaluation délibérée de notre apprentissage initial dans le but de rétablir sa validité en décelant dans son contenu, son processus et ses prémisses, des distorsions possibles» (Mezirow, 2001, p. 34). La métacognition elle-même est centrée sur le regard que la personne pose sur sa démarche mentale non seulement pour s'ouvrir, mais également pour s'enrichir de celle des autres (Flavell, 1979; Lafortune *et al.*, 2000). Lafortune et Robertson (2004) définissent l'individu métacognitif comme «une personne qui porte un regard sur ses façons d'apprendre, c'est-à-dire sur les processus mentaux qu'elle enclenche en situation d'apprentissage en vue d'agir, de se contrôler, de s'adapter, de se vérifier et de s'analyser comme personne apprenante» (p. 110). Ces chercheurs le différencient du penseur critique qui lui, dans la recherche de sens et des raisons de ses actes, est fortement engagé dans la démarche de construction de ses opinions et de ses idées qui peuvent se modifier au fur et à mesure qu'il les examine, les analyse et les questionne.

Des chercheurs (Dewey, 1933; Schön, 1983/1994, 1987; Kolb, 1984) ont considéré la pratique réflexive comme un processus cyclique constitué d'étapes dont la figure 3 se veut une synthèse. Néanmoins, Schön (1987) décrit trois types de réflexion. Le premier type est une réflexion pratique effectuée avant une action afin de guider les actions à venir. Le deuxième, dite réflexion-dans-l'action, consiste à réfléchir au moment même de la mise en œuvre d'une action alors que le troisième, dite réflexion-sur-l'action, sert plutôt à examiner l'efficacité d'une action après coup. La réflexion-dans-l'action peut être caractérisée comme une sorte de connaissance intuitive dérivée de la pratique professionnelle.

Figure 3. La réflexion vue comme un processus cyclique (adaptée de Correa-Molina et al., 2010)

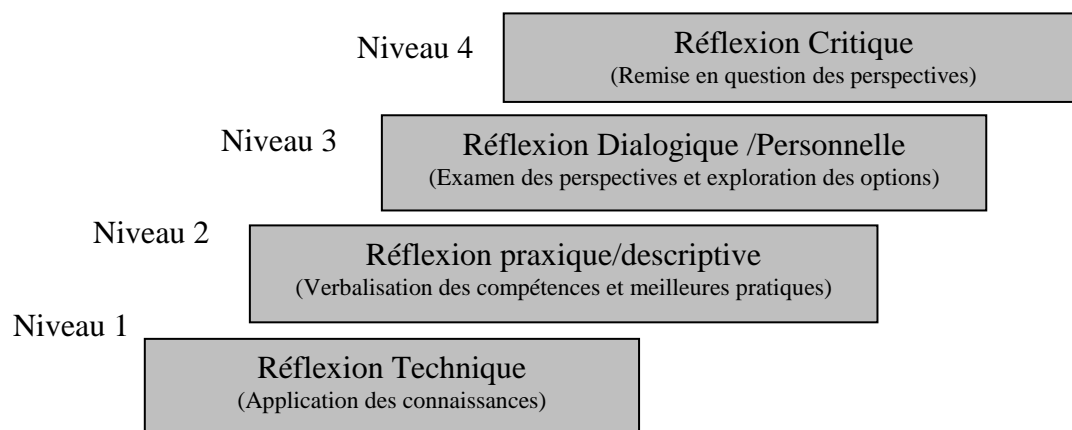


Van Manen (1977), de son côté, a abordé la pratique réflexive comme une échelle hiérarchique à trois niveaux: réflexion technique, réflexion praxique et réflexion critique. La réflexion technique est celle du praticien sur les meilleurs moyens et techniques à utiliser pour atteindre les objectifs visés. Elle vise le respect des critères d'économie, d'efficacité et d'efficacité dans la résolution des problèmes. Cette étape s'avère nécessaire à l'atteinte du second niveau de la réflexion, dite praxique, qui consiste en une réflexion du praticien sur un cadre de référence interprétatif et sur son engagement personnel face à ce cadre, avec pour but de développer une pratique personnalisée en fonction de ses croyances, de ses convictions et de ses valeurs personnelles (Peters *et al.*, 2005). La réflexion critique, pour sa part, fait place à l'examen des questions éthiques, politiques et sociales en rapport avec la profession et les finalités de l'éducation, dans une perspective d'influencer les structures et les idéologies sociales.

S'inspirant des travaux de Van Manen (1977), Hatton et Smith (1995) ont étudié la pratique réflexive d'un groupe de 60 étudiants, dans deux cohortes (26 étudiants en 1991 et 34 étudiants en 1992) de quatrième année de formation à la formation enseignante à l'Université de Sydney en Australie. Ils ont également approché la pratique réflexive comme une échelle hiérarchique, mais à quatre niveaux (Hatton et Smith, 1995). En fait, entre le niveau 2 (réflexion praxique) et le niveau 3 (réflexion critique) de Van Manen (1977), ils ont ajouté un niveau intermédiaire dite *réflexion dialogique ou personnelle*. D'après les résultats de cette recherche, le niveau de réflexion des futurs enseignants évoluerait au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur formation. Ils sembleraient être plus capables de passer de la réflexion technique (niveau 1) à la réflexion praxique ou descriptive (niveau 2). Et, au fil de leur cheminement, comme ils sont devenus plus conscients de la nature problématique de la profession, ils peuvent commencer à explorer et à examiner le pourquoi de leurs actions (niveau 3) et passer enfin à une remise en question des perspectives éthiques, sociales et politiques (niveau 4). D'après ces chercheurs, la remise en question des perspectives dépendrait des habiletés métacognitives qui se développeraient avec la formation et l'expérience d'ordre professionnel, social, personnel, etc.

La figure 4 présente la réflexion vue comme une échelle hiérarchique.

Figure 4. La réflexion vue comme une échelle hiérarchique (adaptée de Hatton et Smith, 1995)



S’inspirant également des travaux de Van Manen (1977), Peters *et al.* (2005) ont étudié la compétence réflexive de 18 étudiants de première année de la formation des maîtres de français langue seconde dans une université canadienne. En examinant les 24 commentaires des étudiants en fonction des trois niveaux de réflexion de Van Manen (1977), ils ont rapporté que 62,5 % de ces commentaires demeureraient au niveau de la réflexion technique; seulement 6 (soit 20 %) des commentaires relatifs à leur construction identitaire s’apparenteraient à la réflexion critique d’après le modèle de Van Manen.

Le tableau 3 fait la synthèse des types, de la nature et des objectifs du processus réflexif.

Tableau 3. Processus réflexif adapté de Hatton et Smith (1995)

Types de réflexion	Nature de la réflexion	Objectifs visés
Réflexion-dans-l’action (Schön, 1983/1994, 1987)	5.- Contextualisation des différents niveaux réflexifs.	Faire face à des situations complexes/ Se transformer.
Réflexion-sur-l’action (Van Manen, 1977; Schön, 1983, 1987; Kolb, 1984; Valli, 1992; Hatton et Smith, 1995).	4.- Critique: remise en question des perspectives problématiques.	Adopter de nouvelles perspectives.
	3.- Dialogique: examen de soi et des choix qui se présentent.	Écouter sa propre voix intérieure.
	2.- Praxique/Descriptive: verbalisation des compétences	Analyser ses propres performances.
Rationalité technique (Van Manen, 1977; Kolb, 1984; Hatton et Smith, 1995).	1.- Technique: application des connaissances dans des contextes spécifiques.	Démontrer des habiletés dans des contextes spécifiques (stages pratiques)

En conclusion, la recherche s'est intéressée au concept de pratique réflexive à la formation à l'enseignement puisque la réflexion critique est au cœur de la théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow (2009). Ainsi donc, l'analyse du processus réflexif des participants à la recherche sera réalisée suivant les types de réflexion et leur nature (voir tableau 3) et à la lumière du modèle théorique du processus réflexif de Mezirow (2001) qui sera présenté dans la section du cadre théorique.

Selon des chercheurs (Duchesne, 2008 et Myles *et al.*, 2006) la plupart des futurs enseignants issus de l'immigration ont vécu, dans leur pays d'origine, des expériences sociales et professionnelles qui les porteraient à adopter des perspectives peu critiques. Il va sans dire qu'il est important de leur offrir, à la formation initiale à l'enseignement, des occasions pour développer leur compétence réflexive. D'après des chercheurs (Daley, 2002; Peters *et al.*, 2005; Kandiko *et al.*, 2012; Kinchin et Miller, 2012), les cartes conceptuelles seraient un outil de développement de la compétence réflexive.

2.1.6 Les cartes conceptuelles et ses principales fonctions

Les cartes conceptuelles ont été développées en 1972 par Novak, à l'Université Cornell, lors d'une recherche cherchant à suivre et à comprendre les changements dans les connaissances des enfants en science (Novak, 2010). Sur la nécessité de trouver une meilleure façon de représenter la compréhension conceptuelle des enfants en science a émergé l'idée de représenter les connaissances des enfants sous la forme d'une carte conceptuelle. La carte conceptuelle repose sur la théorie de l'enseignement-apprentissage développée par Novak, à savoir: «meaningful learning underlies the constructive integration of thinking, feeling, and acting leading to empowerment for commitment and responsibility» (Novak, 2010, p. 23).

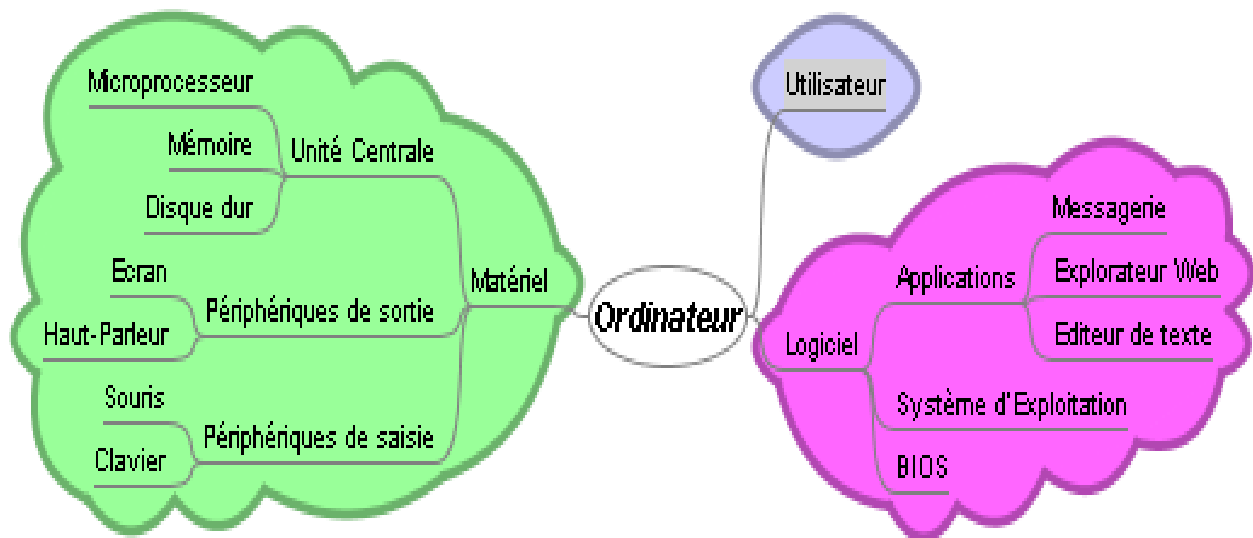
Ainsi est née la cartographie conceptuelle, utilisée comme un outil, non seulement pour représenter graphiquement les connaissances lors d'un apprentissage (Kinchin, Hay et Adams, 2000), mais également pour favoriser des apprentissages en milieu scolaire (Kinchin et Hay, 2006; Hay, Wells et Kinchin, 2008) ainsi que pour développer la pratique réflexive (Daley, 2002; Peters *et al.*, 2005; Kandiko *et al.*, 2012; Kinchin et Miller, 2012).

2.1.6.1 Les cartes conceptuelles: un outil de représentation graphique des connaissances

Il y a lieu de marquer une distinction entre les cartes conceptuelles et les cartes mentales, dites cartes heuristiques, comme deux outils de représentation graphique des connaissances. En effet, d'après Buzan et Buzan (1999), une carte mentale est une structure arborescente qui permet de suivre le cheminement associatif de la pensée, une sorte de technique de représentation graphique qui suit le fonctionnement naturel de l'esprit et permet de libérer le potentiel du cerveau. En ce sens, les cartes mentales visent autant le développement de la rationalité que celui de la créativité (Bessette et Duquette, 2003).

La figure 5 présente une carte mentale développée par Buzan et Buzan (1999).

Figure 5. Modèle de carte mentale sur ce que c'est un ordinateur (Buzan et Buzan, 1999)



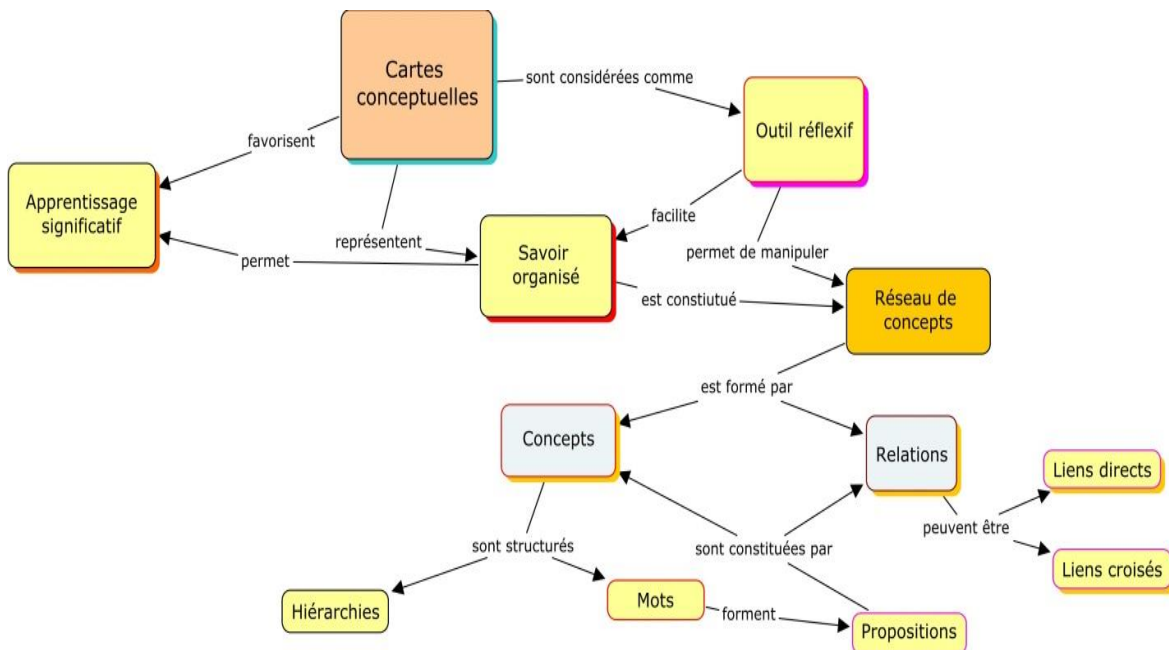
En revanche, les cartes conceptuelles sont des structures relationnelles où des liens, typifiés ou non, sont établis entre les différents concepts (Novak, 2010). L'apprentissage est vu alors sous l'angle de la création de liens entre une nouvelle information et les connaissances

antérieures (Novak, 2010). C'est pourquoi la carte conceptuelle, tout en étant un outil cognitif, s'inscrit également dans le courant constructiviste (Daley, 2002):

Within a constructivist framework, the learner progressively differentiates concepts into more and more complex understandings and also reconciles abstract understanding with concepts garnered from previous experience. New knowledge is made meaningful by the ways in which learners establish connections among knowledge learned, previous experiences, and the context in which learners find themselves. (p. 22)

La figure 6 présente un modèle de carte conceptuelle à partir du concept central (les cartes conceptuelles). Les concepts *d'apprentissage réflexif*, de *savoir organisé* et d'*outil réflexif* sont reliés au premier niveau hiérarchique au concept central. Les liens entre deux concepts sont indiqués (typifiés) par un verbe qui exprime le sens des concepts. Par exemple, le concept de «réseau de concepts» est formé des concepts de «relations» et de «concepts». Les concepts sont structurés en mots et en hiérarchies. Les relations peuvent être des liens directs ou des liens croisés.

Figure 6. Modèle de carte conceptuelle sur la définition des «cartes conceptuelles»



Il existe un ensemble de règles à suivre en vue de la construction des cartes conceptuelles (Novak et Gowin, 1984; Paquette, 2002). Pour les rappeler très brièvement, il s'agit de construire une représentation spatiale d'un domaine de connaissances (faits, concepts) sous forme de regroupement thématique. Pour cela, il faut d'abord choisir les éléments pertinents, puis les hiérarchiser, et ensuite les relier entre eux par des liens, soit directs (liens à l'intérieur du même domaine), soit croisés (si les éléments/concepts n'appartiennent pas au même domaine). Des flèches indiquent le sens des liens qui doivent être typifiés sous forme de propositions, le plus souvent exprimées par des verbes qui expliquent la nature de ces liens. Les cartes conceptuelles sont donc constituées d'un «nombre plus ou moins grand de concepts mis en relation sous la forme d'un réseau sémantique. Chaque concept possède un certain nombre d'attributs qui sont eux-mêmes reliés par des liens de généralisation, de composition ou d'autres types de liens» (Paquette, 2002, p. 88).

Dans la même perspective, West, Pomeroy, Park, Gerstenberger et Sandoval (2000) ont présenté diverses composantes de cartes conceptuelles. Les auteurs définissent un regroupement thématique de concepts comme étant un domaine de connaissances. Le lien direct est celui qui relie deux concepts à l'intérieur d'un même domaine de connaissance alors que le lien croisé relie deux concepts qui n'appartiennent pas au même domaine de connaissance. La hiérarchie, toujours selon West *et al.* (2000), représente une organisation de concepts commençant par un concept plus général auquel sont liés des concepts plus spécifiques. Finalement, les exemples sont liés au concept et ont pour but de l'expliquer.

Kinchin *et al.* (2000) ont distingué trois architectures de cartes conceptuelles. Lorsque le concept clé est lié à tous les autres concepts qui eux-mêmes ne sont pas reliés entre eux, les auteurs parlent d'une *structure à rayons* (spoke). Une deuxième architecture, la *structure à chaînons* (chain) présente une séquence linéaire, dans laquelle chaque concept est lié seulement à celui qui le précède et à celui qui le suit. Dans ce cas, les auteurs ont admis qu'il y a une séquence logique du début à la fin, mais ont pensé que la nature hiérarchique de plusieurs liens n'est pas nécessairement affirmée. Enfin, dans une troisième architecture dite structure *de toile d'araignée* (net), les concepts sont reliés entre eux pour former un réseau hiérarchique et intégré de concepts. Les cartes conceptuelles de type *toile d'araignée* (net) démontrent une compréhension approfondie et intégrée (Kinchin et Hayes, 2006).

La construction des cartes conceptuelles, de nos jours, est grandement renforcée par des applications informatiques, notamment le Logiciel Inspiration, et en particulier le logiciel CMAP Tools (Novak and Cañas, 2006), conçu pour faciliter la construction des cartes conceptuelles.

2.1.6.2 Les cartes conceptuelles: un outil pour favoriser des apprentissages

La cartographie conceptuelle a été utilisée pour favoriser l'apprentissage dans les établissements scolaires, notamment au niveau de l'enseignement des sciences de la nature. Elle est basée, répétons-nous, sur la vision constructiviste de l'apprentissage (Jarvis, 2006) et sur la théorie de l'assimilation d'Ausubel (1963) qui soutient que les concepts ont du sens à travers les relations avec d'autres concepts pour former des hiérarchies. Elle permet de rendre visible le changement dans les connaissances personnelles d'un individu lors de l'apprentissage (Hay, 2007). Cette approche autorise la comparaison périodique des concepts et des liens dans les cartes conceptuelles produites, et ce, comme indicateurs de changements dans la compréhension d'un individu, à la suite d'un apprentissage (Hayes *et al.*, 2008). En effet, l'apprenant doit sélectionner, parmi toutes les connaissances du domaine de connaissances ciblé, celles qui sont pertinentes en fonction du but visé, trouver le format approprié pour les exprimer, et les organiser en fonction d'une certaine structure sémantique (Paquette, 2002). Il s'agit là d'une tâche cognitive complexe requérant un traitement des connaissances à un niveau mental profond (Novak, 2010).

Ainsi donc, les cartes conceptuelles peuvent être considérées comme un outil utile pour représenter les connaissances que les apprenants ont acquises sur une longue période de temps et comment ces connaissances sont reliées entre elles. Les changements dans la structure de la représentation pourraient signifier des changements dans les cadres conceptuels des apprenants. Ceci dit, les cartes conceptuelles seraient une source d'information importante pour comprendre ce qu'un individu a appris et le sens donné aux nouvelles informations apprises (Hay *et al.*, 2008). Par rapport aux autres méthodes graphiques, la cartographie conceptuelle rend visible la structure de la connaissance ainsi que le contenu (Novak, 2010). Elle permet alors d'évaluer séparément la connaissance et la compréhension puisque les idées sont exprimées par des concepts et les significations sont définies par la liaison entre les concepts (Hay *et al.*, 2008).

Deux approches d'évaluation des apprentissages ont été développées: une approche quantitative et une approche qualitative. L'approche quantitative (Novak et Gowin, 1984) est basée sur le nombre de concepts, sur le nombre de liens simples et de liens croisés, sur le nombre de hiérarchies et sur le nombre d'exemples fournis par l'apprenant. L'approche qualitative (Kinchin et Hay, 2006) renvoie elle-même à l'architecture des cartes. En effet, Kinchin et Hay (2006) ont constaté que les étudiants en sciences biologiques, de différents âges, ont développé trois cartes de base ayant les structures suivantes: structure à rayons, structure à chaînons et structure en réseaux ou toile d'araignée. En termes généraux, ils ont indiqué que les structures à rayons et à chaînons sont souvent des indicateurs de l'apprentissage par cœur ou d'un apprentissage de surface, et que les cartes de type «réseau ou toile d'araignée» reflètent un niveau de connaissances et de réflexion plus profonde. «Network structure is a robust and adaptable cognitive typology... It [network structure] is complex and best suited to reflective deliberation» (Kinchin et Hay, 2006, p. 140).

2.1.6.3 Les cartes conceptuelles: un outil réflexif

Nous avons recensé dans la littérature scientifique quelques études empiriques portant sur l'utilisation des cartes conceptuelles au niveau universitaire, dans une perspective de développement réflexif. Toutefois, il est nécessaire de faire ici une mise au point. En effet, notre recherche, portant sur les valeurs en éducation, se situe dans le domaine des humanités. Or les cartes conceptuelles ont été développées dans le domaine des sciences de la nature. Contrairement aux concepts cognitifs (Novak, 2010), le concept de *systèmes de valeurs* pourrait être représenté différemment selon les personnes concernées, en fonction de leur processus de socialisations (primaire et secondaire), de leur contexte culturel, de leur histoire personnelle et de leurs expériences de vie.

Dans une recherche empirique portant sur l'utilisation des cartes conceptuelles en éducation des adultes pour comprendre les changements dans les stratégies d'apprentissage, Daley (2002) a suivi pendant deux sessions consécutives une cohorte de vingt-et-un étudiants. Comme dispositifs de recherche, elle a non seulement utilisé les deux cartes conceptuelles produites par les étudiants, avant et après chaque session, mais elle a également réalisé un entretien semi-dirigé pour comprendre les expériences d'apprentissage des étudiants et discuter

des changements dans leur processus réflexif, à la suite de l'utilisation des cartes conceptuelles. Les résultats de cette recherche ont révélé que les cartes conceptuelles ont aidé les étudiants à mieux comprendre leurs stratégies d'apprentissage, à travers le choix des concepts, la création des liens entre les concepts et le développement d'une base de connaissance dans un domaine spécifique. Les résultats de cette recherche ont souligné que les cartes conceptuelles suscitent les capacités réflexives des étudiants, à travers la manipulation des liens entre les concepts et la création de sens.

Nirmala et Shakuntala (2011) ont étudié, à l'aide d'un devis expérimental de recherche quantitative, les effets de la carte conceptuelle dans le développement de la pensée critique des étudiants en sciences infirmières. Le groupe expérimental était formé de quarante étudiants alors que le groupe contrôle était formé de quarante-quatre étudiants. Le groupe expérimental avait reçu une formation pour préparer les plans de soins infirmiers à l'aide de la cartographie conceptuelle. Le programme de formation a duré douze semaines, au cours desquelles les participants devaient préparer des plans de soins infirmiers. Les deux groupes ont été évalués par rapport aux compétences de pensée critique avant et après l'expérimentation. L'étude a confirmé une amélioration significative dans les compétences de pensée critique chez les étudiants en soins infirmiers qui avaient reçu la formation à la cartographie conceptuelle.

Kandiko *et al.* (2012) ont conduit une recherche sur l'utilisation de la carte conceptuelle dans l'enseignement universitaire en littérature, au niveau du premier cycle universitaire. Quinze étudiants participaient à la recherche, soit dix filles et cinq garçons. Après un cours d'introduction à la cartographie conceptuelle, les chercheurs ont demandé aux étudiants de produire trois cartes conceptuelles: l'une au début du cours, la seconde à la mi-session et la dernière en fin de session. Ces cartes ont été analysées en utilisant l'analyse quantitative de Novak et Gowin (1984) et l'analyse qualitative de Kinchin et Hay (2006). Les résultats de la recherche ont révélé des différences significatives entre les trois cartes conceptuelles produites par les étudiants. Entre la seconde et la dernière carte, il n'y a pas eu une modification de la structure de connaissance en termes de contenu, mais un approfondissement dans la réflexion et la compréhension personnelle qui se reflète à travers les différents liens (croisés) entre les concepts : «The difference between the second set of maps and the third is not in the content and

structure, but in the links and nuances, which indicate part of the process of reflection and personal understanding» (Kandiko *et al.*, 2012, p. 79).

Dans le cadre de l'utilisation de la carte conceptuelle comme méthode innovante en pédagogie universitaire, Kinchin et Miller (2012) ont réalisé, à l'aide de cartes conceptuelles, une étude comparative sur les conceptions de l'enseignement des professeurs d'université, dans deux contextes internationaux différents, le Royaume-Uni et le Panama. L'objectif visé a été d'aider les professeurs à prendre conscience de leurs pratiques d'enseignement, dans une perspective de transformation. Des groupes de professeurs d'université de ces deux pays étaient encouragés à développer une réflexion personnelle sur leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, à l'aide de cartes conceptuelles. Les cartes conceptuelles produites par ces professeurs ont été comparées avec des cartes modèles produites par des experts, puis discutées en groupes. En outre, un accompagnement réflexif sur leurs pratiques enseignantes leur a été également offert à partir de l'observation de leurs comportements en salle de classe. Les auteurs ont conclu que les cartes conceptuelles et l'accompagnement réflexif avaient constitué un dispositif efficace qui a suscité un changement de perspectives chez certains professeurs qui sont passés d'un style centré sur l'enseignement à un style plus centré sur l'apprenant. L'outil de cartographie conceptuelle et l'accompagnement réflexif ont donc permis de révéler les présupposés, les croyances et les valeurs des professeurs, et les discussions avec leurs pairs ont facilité ce changement de perspectives.

Après avoir précisé le sens des concepts utilisés dans notre recherche, la prochaine section exposera la théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow (1991, 2001, 2009) qui nous sert de cadre théorique.

2.2 Le cadre théorique: la théorie de l'apprentissage par transformation

Le concept de *l'apprentissage par transformation* fut introduit en 1978 par Mezirow dans un article intitulé «Perspective Transformation», publié dans le journal américain «Adult Education Quaterly».

The article urged the recognition of a critical dimension of learning in adulthood that enables us to recognize and reassess the structure of assumptions and expectations which frame our thinking, feeling and acting. These structures of meaning constitute a *meaning perspective* or *frame of reference*. (Mezirow, 2009, p. 90)

Bien que cette théorie (Mezirow, 1978) ait été élaborée il y a plus de trente-huit ans, elle est toujours d'actualité dans le domaine de l'éducation des adultes. Par contre, elle est peu connue dans les pays de la francophonie, principalement en raison de la rareté de la documentation en langue française disponible sur ce sujet (Duchesne, 2010).

2.2.1 La présentation de la théorie de l'apprentissage par transformation

La théorie de l'apprentissage par transformation est avant tout une théorie de l'apprentissage adulte. En effet, chez l'enfant, l'apprentissage représenterait un processus formatif, réalisé à travers les étapes de socialisation primaire et secondaire. En revanche, chez l'adulte, l'apprentissage impliquerait un processus de transformation, de redéfinition de ses conceptions, de ses valeurs, de sa compréhension de la réalité ainsi que de son propre rôle dans le monde. Selon Mezirow (2001), comme apprenants adultes, nous sommes prisonniers de notre propre histoire. Notre capacité à donner un sens à notre expérience est liée aux outils que nous avons appris lors de nos différents processus de socialisation, dans un premier temps, et aux manières de voir et de comprendre que nous retenons de notre apprentissage initial. En effet, nous sommes formés par cet apprentissage initial qui passe d'abord par un processus de socialisation primaire et secondaire, par l'intermédiaire de nos parents, de nos mentors, et de nos camarades qui nous transmettent les normes susceptibles d'assurer notre intégration dans la société. Ce sont ensuite les manières de voir et de comprendre qui, définies par notre langue, notre culture et nos expériences personnelles, restreignent nos capacités d'apprentissage ultérieur (Mezirow, 2001).

Cette théorie de l'apprentissage a bénéficié de la contribution des travaux de trois chercheurs contemporains (Illeris, 2014):

- Les travaux de Freire (1970) sur la *pédagogie conscientisante* en éducation populaire. Mezirow s'en est inspiré pour comprendre comment la réflexion à partir des «thèmes générateurs» peut amener des personnes non seulement à apprendre, mais également à prendre conscience et à lutter contre leur situation d'oppression.

- Les travaux de Gould (1978) sur les différentes manières utilisées par les adultes pour surmonter les inhibitions acquises dès leur jeune âge.
- Des travaux d'Habermas (1971) sur la distinction entre *l'apprentissage instrumental* et *l'apprentissage communicationnel*. L'apprentissage instrumental s'intéresse à la validité d'une assertion en utilisant une logique «hypothético-déductive» tandis que l'apprentissage communicationnel s'intéresse à la manière de comprendre ce que les autres veulent dire ou de se comprendre soi-même. Le but de l'apprentissage communicationnel est d'arriver au meilleur jugement possible, compte tenu de la diversité des expériences et de leurs relations avec les valeurs individuelles, en utilisant des méthodes dialectiques pour comprendre et interpréter l'expérience vécue. Toutefois, selon Mezirow (2001), pour y participer pleinement, les apprenants adultes doivent a) avoir des informations complètes et exactes, b) être libres de toute forme de coercition, c) être ouverts aux points de vue alternatifs, d) avoir la capacité d'évaluer les arguments de façon objective, e) être capable de faire une réflexion critique sur les prémisses ou présupposés associés aux idées en discussion, f) avoir une égale opportunité de participer dans les discussions, g) être capable de vérifier la validité de l'expérience (Mezirow, 2001).

D'inspiration constructiviste, cette théorie renvoie au processus cognitif par lequel l'apprenant adulte transforme ses perspectives au moyen de la pensée critique. «Constructivism is a philosophy that claims that learning is an active process in which learners construct their own knowledge through action and reflection» (Correa, 2011, p. 311). L'horizon de pensée de l'adulte se transforme en effet dans la confrontation à des expériences personnelles et sociales dont la signification émerge grâce aux ressources culturelles et éducatives mises à sa disposition. L'apprentissage sert ainsi de levier aux transformations de sens de la vie adulte (Mezirow, 2001).

Mezirow (2009) définit ainsi l'apprentissage par transformation «learning that transforms problematic frames of reference to make them more inclusive, discriminating, reflective, open, and emotionally able to change» (p.22). Pour lui, lorsque les actions qui sont guidées par les croyances d'un individu deviennent problématiques ou inappropriées, en regard d'une situation donnée, les cadres de référence de ce dernier peuvent être transformés par un processus de

réflexion critique qui remet en question les suppositions sur lesquelles ces croyances problématiques sont fondées.

Pour Mezirow (2001, 2009), cet apprentissage est un processus individuel (conscient ou inconscient) provoqué par un déséquilibre dans les cadres de référence, à savoir des structures construites socialement (soit par la culture et le langage) par lesquelles nous interprétons notre expérience et nous lui donnons un sens. Cet apprentissage se produit en situation de conflit de vie, sous l'impulsion d'un catalyseur, d'un évènement déclencheur, un dilemme déstabilisant (disorienting dilemma), également traduit en français par l'expression dilemme perturbateur (Mezirow, 2001), qui interpelle nos croyances, valeurs et représentations, et/ou lorsque des expériences vécues par l'individu lui posent des défis considérables ou le placent en situation d'inconfort ou d'instabilité. Selon cette théorie, l'apprenant doit s'engager alors dans un processus de réflexion critique, ce qui permettra de transformer ses perspectives de sens (meaning perspectives).

Il est aussi important de noter que, dans la théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow, «the results of discourse and reflection [have to] be implemented in practice through different ways of acting. It is not enough to discuss and consider, the thoughts must also be manifested in action» (Illeris, 2014, p. 7). 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 (1991) «le début du processus d'apprentissage par transformation» (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, selon Mezirow (2009, p. 19, traduction libre) les 10 étapes suivantes: 1) Un dilemme déstabilisant (disorienting dilemma); 2) un examen de soi avec un sentiment de honte ou de culpabilité (self-examination); 3) un examen critique des postulats épistémiques, socioculturels ou psychologiques (critical assessment of assumptions); 4) la prise de conscience que d'autres personnes ont dû vivre le même processus de transformation (recognition of a connection between one's discontent and the process of transformation); 5) l'exploration des options pour la détermination de nouveaux rôles, relations ou actions

(exploration of options for new roles, relationships and action); 6) la planification du changement (planning a course of action); 7) l'acquisition de connaissances ou d'habiletés en vue de la mise en œuvre du plan de changement (acquiring knowledge and self confidence); 8) la mise à l'essai de la nouvelle perspective de sens (provisional trying of new roles); 9) la consolidation des compétences et le sentiment d'auto-efficacité personnelle (building competence and self-confidence); 10) l'intégration des nouvelles perspectives dans l'action (reintegration into one's life).

En résumé, le processus de transformation commence par un dilemme déstabilisant qui représente la situation problématique ou l'expérience vécue. La personne doit d'abord prendre conscience de son inconfort au regard de la situation problématique dans laquelle elle se trouve. Ensuite, elle s'engage dans un processus d'autoréflexion et d'examen de ses présupposés épistémiques, sociaux et/ou psychologiques en questionnant ses conceptions ancrées et ses représentations. Ce processus de réflexion l'amène à une prise de conscience que d'autres personnes ont vécu des situations similaires et ont pu s'en sortir. Elle explore les possibilités de nouvelles postures, relations et actions. À ce stade, elle va à la recherche d'information pour lui permettre de bien comprendre la situation dans toutes ses dimensions en vue d'explorer de nouvelles perspectives. Elle élabore ensuite un plan d'action pour l'acquisition de compétences qui peuvent être le résultat de nouvelles connaissances, de nouvelles relations (socialisation) et/ou de l'exercice de nouveaux rôles sociaux ou professionnels. Au fur et à mesure, la personne acquiert de nouvelles habiletés qui augmentent son sentiment de compétence personnelle. Alors, elle entame un test de validité des nouveaux comportements dans de nouvelles situations. S'il réussit le test, son sentiment de compétence personnelle augmente et alors elle se réapproprie sa vie en adoptant définitivement cette nouvelle perspective de sens.

2.2.2 Le processus réflexif de Mezirow

La théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow (1991, 2001, 2009) part du principe qu'apprendre c'est construire du sens: «Le sens est une interprétation, et produire du sens c'est faire une certaine analyse de l'expérience, c'est l'interpréter, autrement dit, c'est la doter de cohérence» (Mezirow, 2001, p. 24). Le sens, comme interprétation cohérente de

l'expérience, se construit et se reconstruit continuellement quand on fait face à la réalité. Le modèle théorique de Mezirow s'appuie sur le concept de *schèmes de sens* et sur le concept de *perspectives de sens*, comme pierre angulaire à toute transformation de perspectives chez l'adulte.

Les schèmes de sens sont définis ainsi par Mezirow: «set of related and habitual expectations governing if-then, cause-effect, and category relationships as well as event sequences» (Mezirow, 1991, p. 44). Un schème de sens inclut des «connaissances, croyances, jugements de valeur et émotions qui s'articulent dans une interprétation» (Mezirow, 1991, p. 44, traduction libre). Mezirow donne en exemple: les torts causés à quelqu'un en raison de son sexe, de sa race, de sa religion, ou de ses handicaps physiques ou intellectuels (Illeris, 2014).

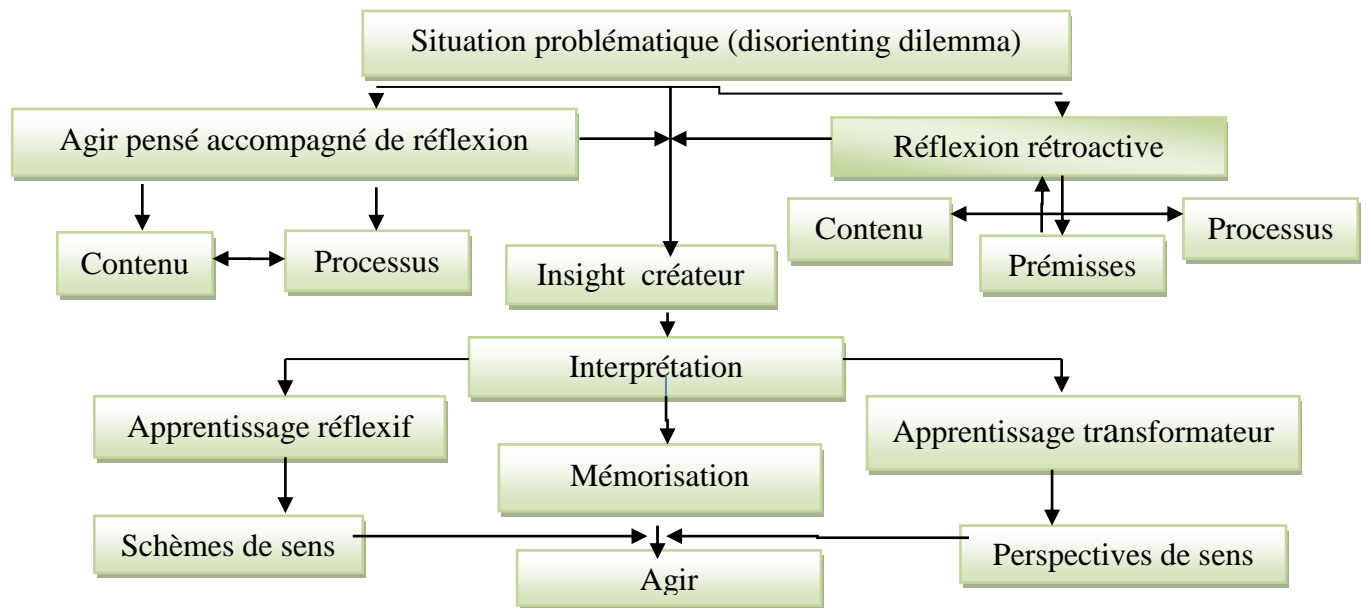
Les schèmes de sens orientent nos actions et constituent la manifestation concrète de nos attentes générales, qui représentent en fait nos perspectives de sens (*habits of mind*). «A meaning perspective refers to the structure of cultural assumptions within which new experience is assimilated to - and transformed by - one's past experience. It is a personal paradigm for understanding ourselves and our relationships» (Mezirow, 1978, p. 101). Les perspectives de sens se rapportent donc aux systèmes régissant nos processus de perception et de cognition. 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 sont des exemples de perspectives sociolinguistiques, tandis que les représentations de soi, la personnalité et les attitudes sont des exemples de perspectives psychologiques.

La théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow «is essentially a metacognitive process of reassessing reasons supporting our problematic meaning perspectives» (Mezirow, 2009, p. 96). La réflexion critique est au cœur de cette théorie. Merriam (2004) précise que l'apprentissage par transformation implique trois objets de réflexion: (a) une réflexion centrée sur le contenu (le quoi?) qui porte sur l'expérience vécue en tant que telle; (b) une réflexion centrée sur le processus (le comment?) qui porte sur la façon de gérer, de traiter et de comprendre l'expérience vécue; et (c) une réflexion centrée sur les prémisses (ou fondements)

de l'expérience le (pourquoi?) qui porte sur l'examen des croyances, des valeurs, des présupposés associés à l'expérience vécue et aux problèmes rencontrés. La réflexion sur le contenu et le processus peuvent provoquer la transformation de certains schèmes de sens (par ajout ou développement) tandis que celle sur les prémisses peut entraîner la transformation tant de la perspective de sens que de l'expérience en cours d'interprétation. Mezirow (2001) fait également une distinction entre l'apprentissage réflexif et l'apprentissage transformateur, en ce que «l'apprentissage réflexif implique l'évaluation ou la réévaluation des présomptions. Il devient transformateur chaque fois que des présomptions ou des prémisses sont jugées déformantes, inauthentiques, autrement dit, chaque fois que leur validité est niée» (Mezirow, 2001, p. 26). Ainsi, l'apprentissage réflexif non seulement est nécessaire mais encore est un préalable à l'apprentissage transformateur.

La figure 7 présente le modèle adapté du processus réflexif de Mezirow (2001).

Figure 7. Le modèle adapté du processus réflexif de Mezirow (2001, p. 126)



Mezirow (2001) affirme toutefois que le processus de transformation n'est pas accessible à tous les adultes. Tout dépend des capacités d'acquisition de nouvelles connaissances et de réflexion critique. Le processus de réflexion critique et dialectique, qui est inhérent à l'apprentissage par transformation, exige un haut niveau d'élaboration métacognitive que de

nombreux adultes ne parviennent pas à développer. La pensée dialectique est influencée par l'âge, l'éducation et les expériences vécues par l'individu. Les capacités de compréhension, l'intuition, les émotions, les habiletés interpersonnelles et la personnalité pourraient jouer également un rôle crucial dans ce processus de transformation (Cranton, 2002). Toutefois, les enseignants pourraient aider ou stimuler le processus. Les méthodes d'enseignement, l'environnement d'apprentissage et le soutien accordé à l'apprenant adulte pourraient stimuler la réflexion critique et amorcer le processus de changement. Plusieurs techniques et ressources pédagogiques s'offrent à l'enseignant pour renforcer le processus de prise de conscience et de réflexion critique chez les apprenants, soit, entre autres, les cartes conceptuelles, les journaux réflexifs, les jeux de rôles, la narration des histoires, l'exposition à de nouvelles connaissances qui proposent des perspectives différentes et qui encouragent les apprenants à s'engager dans de nouvelles expériences (Mezirow, 2009).

2.2.3 La pratique de l'apprentissage par transformation

Dans la pratique, l'apprentissage par transformation peut émerger de différentes façons. Il n'y a pas de formule magique pour le stimuler. Des chercheurs (Taylor, 2009; Illeris, 2014) ont défini les composantes essentielles qui forment le cadre de référence de cette approche d'apprentissage:

- L'expérience individuelle de l'apprenant constitue «the starting point for discourse leading to critical examination of normative assumptions underpinning the learner's value judgment or normative expectations» (Mezirow, 2000, p. 31).
- Une réflexion critique sur cette expérience est la seconde composante (Taylor, 2009).
- Le dialogue avec soi ou avec d'autres personnes suit comme troisième composante: «The dialogue must therefore go far beyond the analytical discourse and involve direct attention on the attitudes, emotions, personalities and values of the participants » (Illeris, 2014, p. 9).
- Comme quatrième composante, en plus de l'orientation cognitive, les dimensions émotionnelles et sociales doivent être prises en compte: «a holistic orientation must be emphasized, an orientation which, in addition to cognitive, also must include emotional and social dimensions» (Illeris, 2014. p.9).

- Finalement, la dernière composante, selon Taylor (2009), scelle les relations authentiques entre l'apprenant et l'enseignant ou le facilitateur.

2.2.4 Les limites de la théorie de l'apprentissage par transformation

Il y a lieu de soulever ici un certain nombre de critiques de la théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow (1991, 2009), en particulier l'accent mis sur la rationalité dans le processus. En effet, lorsque le concept de l'apprentissage transformateur a été proposé en 1978, il se centrait sur des changements dans les perspectives de sens et dans les cadres de référence construits, donc des changements dans la structure cognitive de l'individu. Cette première critique de la théorie de l'apprentissage par transformation est rapportée dans les travaux de Boyd et Myers (1988). Pour Boyd et Myers (1988), le processus de transformation est basé sur la réalité de notre expérience intérieure constituée, dans un premier temps, par le rationnel qui est exprimé par notre vision, nos jugements et nos décisions et, dans un second temps, par le non-rationnel révélé à travers les symboles, les images et les émotions. Ils ont alors proposé le concept de *discernement* qui permet l'exploration de ces deux aspects dans un mouvement d'aller-retour entre le rationnel (notre jugement) et le non-rationnel (notre intuition, notre imagination et nos émotions). Dirkx (1997) a répondu à ces critiques en mentionnant que sous le côté rationnel de l'apprentissage par transformation se cache une recherche continue de sens, face à un besoin de donner du sens aux changements observés dans notre environnement. De fait, tous les individus adultes ont des expériences d'apprentissage significatives différentes qui tiennent compte de leurs propres représentations de la réalité. Voilà pourquoi Lawrence et Cranton (2009) réitèrent la déclaration antérieure de Dirkx en disant que d'autres théoriciens placent «l'imagination, l'intuition et l'émotion au cœur du processus de transformation» (p. 315). Ces derniers ont attiré l'attention sur les différentes façons d'apprendre, incluant par exemple, les images, les symboles, les artefacts, etc. L'utilisation de ces moyens créatifs d'apprendre peut aider les personnes à non seulement comprendre le monde autour d'eux, mais également à se concentrer sur les questions qui les intéressent. En utilisant des symboles ou des artefacts, les adultes peuvent arriver à découvrir des croyances profondément enracinées qui, autrement, ne pouvaient pas être exprimées, et à avoir des perspectives différentes, plus ouvertes. Et Mezirow (2009) lui-même, en répondant à ces critiques, est allé dans le même sens:

Colleagues have raised several important questions pertaining to transformative theory as I have interpreted it. One view is that I have neglected the role of imagination, intuition, and emotion. This criticism is partially justified. I have noted that the process by which we construe our beliefs may involve taken-for-granted values, stereotyping, selective attention, limited comprehension, projection, rationalization, minimizing, or denial. These considerations are reasons that we need to be able to critically assess and validate assumptions supporting our own beliefs and expectations and those of others. The way we typify persons, things, and events becomes our realities. Expectations may be of events or of beliefs pertaining to one's own involuntary reaction to events. Our expectations powerfully affect how we construe experience; they tend to become self-fulfilling prophecies [...]. Because transformation is often a difficult, highly emotional passage, a great deal of additional insight into the role of imagination is needed and overdue. As many transformative experiences occur outside awareness, I have suggested that in these situations, intuition may substitute for critical self-reflection. This is another judgment that needs further conceptual development. (Mezirow, 2009, pp. 27-28)

Merriam et Ntseane (2008), à partir des résultats d'une recherche menée auprès de douze adultes qui, vivant au Botswana et ayant expérimenté un dilemme déstabilisant (perte d'un être cher, déception amoureuse, etc.), ont souligné que la pensée rationnelle sur laquelle s'est basée la théorie de Mezirow est un concept particulièrement occidental. Pour ces chercheurs, même si l'autoréflexion et la pensée critique peuvent être considérées comme des valeurs universelles, les dimensions contextuelles et culturelles devraient être prises en compte dans la théorie de l'apprentissage de Mezirow (1991, 2009). Les résultats de cette recherche ont mis en relief le rôle primordial de la culture dans le processus de transformation des perspectives de sens des participants à la recherche. Compte tenu de leur réalité, les sens accordés à ces expériences ont témoigné d'une très forte spiritualité, de valeurs communautaires et relationnelles, de même que de conceptions des rôles féminins et masculins fortement ancrés dans la culture et les traditions sud-africaines (Merriam et Ntseane, 2008).

Dans la même perspective, Erichsen (2011), dans sa recherche portant sur sept étudiantes internationales, a confirmé que les participantes ont vécu une expérience de transformation en développant une nouvelle identité dans le nouveau contexte, celui de la vie aux États-Unis. Les participantes à la recherche ont ainsi expérimenté un processus constant de négociation et de renégociation de leur compréhension du monde et d'elles-mêmes, en vue de s'adapter dans le milieu d'accueil.

Les mêmes résultats ont émergé de l'étude de Duchesne et Skinn (2013) portant sur l'expérience d'une Canadienne effectuant un séjour de coopération au Botswana, sur le continent africain. L'analyse qualitative des récits de cette expérience a permis de mettre en évidence les dilemmes déstabilisants que cette coopérante a vécus; dilemmes qui relèvent de la dimension culturelle de l'apprentissage, en lien avec ses cadres de référence antérieurs. Il en est de même du processus d'apprentissage transformateur qui en a résulté (Duchesne et Skinn, 2013). Compte tenu de ces résultats, des chercheurs (Duchesne et Skinn, 2013; Merriam et Ntseane, 2008), ont conclu que, dans le cadre de la recherche actuelle, les concepts d'ethnocentrisme et d'ethnorelativisme pourraient s'avérer tout à fait appropriés pour l'analyse de l'expérience transformatrice, théorisée par Mezirow (1991, 2001, 2009).

Mezirow (2009) a anticipé ainsi les critiques concernant les dimensions contextuelles et socio-culturelles de l'apprentissage par transformation:

Colleagues have criticized the importance I have assigned to the concept of rationality, which they interpret as an ahistorical and universal model leading to a view of learning that fails to adequately recognize the influence of context: ideology, culture, power, race, class and gender differences. I have chosen to follow a Socratic precedent of considering critical self-reflection on assumptions and individual development as essential standards of justice and civic obligation in a democracy, rather than to assume the common understanding that citizenship must emphasize only that which is either cause based, group related, or service oriented. (Mezirow, 2009, p. 28)

Somme toute, l'analyse de notre matériau de recherche se fera à la lumière du processus réflexif de Mezirow (2001) et des 10 étapes de l'apprentissage par transformation de Mezirow (2009). La prise en compte des limites de la théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow (2009) sera également nécessaire dans notre analyse et dans l'interprétation des résultats pour nous aider à comprendre comment les dimensions contextuelles et culturelles auraient pu jouer un rôle dans la transformation des représentations (quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien) de nos participants à la recherche qui viennent de pays différents avec des cultures différentes.

2.3 Le résumé du second chapitre

Dans un premier temps, nous avons d'abord défini les concepts clés de notre problématique de recherche. S'inspirant des travaux de plusieurs chercheurs (Desaulniers et Jutras, 2012 ; Inglehart, 1997; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992, 2006), nous avons catégorisé les valeurs en valeurs personnelles, sociales ou professionnelles. Nous avons également mis en évidence les quatre valeurs (empathie, respect, intégrité et confiance) reconnues dans les Normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario pour servir de cadre d'analyse dans notre comparaison des cartes conceptuelles initiales et finales.

Ensuite, après avoir établi le lien entre la culture, les valeurs et l'identité, nous avons décrit le processus de construction identitaire en mettant l'accent sur les stratégies d'acculturation de Berry (1997, 2011) et sur les stratégies identitaires de Camilleri (1998 a, b), deux éléments qui seront pris également en compte dans notre analyse des stratégies d'adaptation de nos participants à la recherche.

L'importance de la pratique réflexive à la formation initiale à l'enseignement a été ensuite mise en relief, en nous référant surtout aux travaux de Van Manen (1977), de Schön (1983/1994, 1987), de Valli (1992), de Hatton et Smith (1995) et de Peters *et al.* (2005). L'analyse du processus réflexif des participants à la recherche tiendra compte des types de réflexion et de leur nature.

Les principales fonctions de la cartographie conceptuelle ont été également esquissées. En effet, les cartes conceptuelles peuvent servir à la fois comme un outil de représentation graphique, comme un outil de facilitation des apprentissages et comme un outil réflexif. C'est ce dernier aspect qui nous intéresse dans cette recherche.

Dans un second temps, nous avons présenté la théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow (1991, 2009) qui sert de cadre théorique à notre recherche. D'inspiration constructiviste, cette théorie renvoie au processus cognitif par lequel un individu transforme ses perspectives de sens au moyen de la pensée critique. Il s'agit essentiellement d'une théorie de l'apprentissage adulte. Mezirow (2009) a identifié dix étapes dans le processus

de l'apprentissage par transformation. Ce processus débute par une prise de conscience du dilemme déstabilisant (perte d'un être cher, immigrer dans un nouveau pays, se reconvertir dans une nouvelle profession, etc...) qui représente la situation problématique ou l'expérience vécue. Ensuite, l'individu s'engage dans un processus d'autoréflexion et d'examen critique de ses présupposés, va à la recherche d'informations, explore des options, prépare un plan d'action pour acquérir des connaissances et des compétences. Puis, petit à petit, il acquiert des connaissances et des compétences, réalise des tests de validité qui, une fois réussis, renforcent son sentiment de compétence personnelle, pour finalement adopter les nouvelles perspectives de sens.

Étant donné que ce processus exige un haut niveau d'élaboration métacognitive, il n'est pas accessible à tout le monde. Néanmoins, un accompagnateur pourrait aider à le stimuler. Cette théorie a fait l'objet de nombreuses critiques, non seulement à cause de l'emphase mise sur la rationalité (l'esprit critique), mais également à cause des considérations contextuelles et socio-culturelles qui n'ont pas été suffisamment prises en compte. Néanmoins, Mezirow (2009) a reconnu le bien-fondé de la plupart de ces critiques et a encouragé d'autres recherches en vue d'enrichir le débat sur cette théorie.

Les enjeux épistémologiques et méthodologiques seront évoqués dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, les enjeux épistémologiques ainsi que les aspects méthodologiques de notre recherche seront explicités. Seront tour à tour abordés le type de recherche, l'approche méthodologique, les outils et le processus de collecte des données, les participants retenus, le traitement et l'analyse des données ainsi que le processus de validation de la recherche.

3.1 Les enjeux épistémologiques

En nous fixant comme objectif de comprendre les transformations des représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, nous nous situons d'emblée à l'intérieur du paradigme qualitatif/interprétatif. Contrairement au courant positiviste qui stipule que les faits qui découlent exclusivement de l'observation et de l'expérimentation peuvent être analysés de façon neutre et objective (Pourtois et Desmet, 2007), le paradigme qualitatif/interprétatif est intéressé à comprendre le sens que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Ces interprétations sont élaborées par et dans des interactions entre le chercheur et les participants à la recherche (Anadón, 2006), dans un processus humain continu de construction et de reconstruction de sens. Savoie-Zajc (2011), propose la définition suivante qui synthétise le paradigme qualitatif/interprétatif :

La recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associé aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche [...]. Dans cette démarche, le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres: leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leurs conduites et le chercheur tente de produire un savoir objectivé, c'est-à-dire validé par les participants. Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats. (p. 128)

La subjectivité a été donc mise en valeur dans la compréhension et l'interprétation des représentations des acteurs, participant à notre recherche, quant à leurs systèmes de valeurs en

éducation en milieu scolaire. Il va de soi que des contextes tant internes (tels que l'histoire personnelle, le parcours migratoire, les conceptions ancrées, les représentations, les conditions sociales, les attentes, etc.) qu'externes (les interactions sociales, l'environnement social et culturel, etc.) ont influencé le processus de transformation dans leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs, et ont induit des variations quant aux sens de cette expérience de construction de l'identité enseignante, en contexte franco-ontarien.

Cependant, selon notre cadre théorique (théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow) et à partir de notre dispositif à trois composantes (le cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», la formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle et l'accompagnement réflexif), nous nous attendons à des transformations dans les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien. En stimulant la réflexion critique chez les futurs enseignants issus de l'immigration, notre dispositif de formation et d'accompagnement cherche à les aider à trouver un certain équilibre entre leur identité personnelle et sociale, forgée à partir de leur processus de socialisations (primaires et secondaires) dans leur pays d'origine et l'identité professionnelle visée pour enseigner au Canada. Conséquemment, ce dispositif cherche à susciter leur engagement dans une quête de construction d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant, en contexte scolaire franco-ontarien. Ainsi donc, nous nous situons également à l'intérieur du courant philosophique pragmatiste.

En effet, le pragmatisme est un courant philosophique apparu aux États-Unis au cours du XX^{ème} siècle, sous l'impulsion de James (1907/1968), de Peirce (1934) et de Dewey (1938/1967). Il est caractérisé par son orientation vers l'expérience et vers l'action: «Le pragmatisme se veut la philosophie du sens commun enrichi par le raisonnement sur l'expérience » (Laprée, 2000, p. 48). C'est une philosophie selon laquelle la connaissance doit servir à agir sur les choses: «La vérité des choses et de nos idées se révèle donc dans et par notre action» (Laprée, 2000, p. 49). Le pragmatisme philosophique, en tant que vérité et réalité raisonnable, rompt avec le dualisme cartésien de la pensée et de l'action, pour suivre un processus de production de connaissance axée sur l'activité humaine et l'expérimentation (Hallée, 2013). Dewey (1938/1967) rejette l'opposition entre le savoir et le faire (knowing and

doing) de la philosophie traditionnelle. Pour lui, «la pensée est liée à l'action comme un processus continu et unifié» (Dewey, 1938/1967, p. 26). Cette approche reflète aussi une seule et même conception de l'être humain, qu'il soit homme de rue ou chercheur. Ainsi donc, l'intérêt du pragmatisme réside dans son double apport en tant que théorie de l'action et théorie de la connaissance (Hallée, 2013). Pour les pragmatistes, l'expérience humaine est importante dans la connaissance et la compréhension du monde. Avec l'absence de lois naturelles et de comportements rationnels, chaque expérience humaine est unique. Selon Dewey (1938/1967), le concept d'expérience doit être compris en termes de relations, d'interaction et de transaction. Pour lui, le sujet et l'objet sont des abstractions, ce qui est réel, c'est le processus continu de l'expérience (Dewey, 1938/1967). Le concept d'expérience intègre également les questions de valeurs (Hallée, 2013). C'est la raison pour laquelle nous nous proposons de mener cette enquête (Dewey, 1938/1967) auprès des futurs enseignants issus de l'immigration qui expérimentent concrètement une situation problématique quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, à la suite de leur processus migratoire.

L'enquête, selon Dewey (1938/1967), est «la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié» (Dewey, 1938/1967, p. 169). C'est une «démarche de compréhension, d'observation et de signification des faits, opérations qui sont en corrélation et qui permettent de lever le doute et de rendre plus claires et pertinentes les conceptions concernant la façon de traiter le problème constitué par les faits» (Hallée, 2013, p. 64). Dans cette démarche scientifique, le chercheur n'est pas contraint par la distinction conventionnelle entre la déduction et l'induction qui ont à la fois un rôle spécifique et interdépendant (Dewey, 1938/1967). Pour Dewey (1938/1967), la déduction est une conception directrice formulée comme une hypothèse qui permet d'orienter des futures observations et expérimentations. L'expérimentation a besoin d'être dirigée par des conceptions opératives, c'est-à-dire des hypothèses qui orientent les opérations. L'abduction est le nom donné par Peirce (1934) à ce processus de formulation de ces hypothèses exploratoires qui seront mises à l'épreuve des faits et qui permettront ultimement la compréhension d'un phénomène. L'abduction commence par une impression, une perception et elle n'est qu'une possibilité parmi d'autres; elle suggère une hypothèse. L'induction est l'observation des faits réels et de leurs

mises à l'épreuve tandis que la déduction tire diverses conséquences. L'important pour l'enquête sociale, c'est l'interdépendance entre le mouvement déductif de formulation des hypothèses et le mouvement inductif de vérification des hypothèses, permettant ainsi à chacune des opérations de se produire en référence à l'autre (Hallée, 2013). Le procédé que Peirce appelle «abduction» et «l'enquête sociale» de Dewey sont donc deux démarches complémentaires qui prennent appui sur des hypothèses de travail provisoires, retenues comme références opératoires, et qui se déploient selon un processus circulaire (Hallée, 2013). C'est cette démarche d'enquête sociale (Dewey, 1938/1967) que nous avons utilisée pour comprendre les transformations dans les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, en partant de l'hypothèse opératoire qu'ils vivent une situation problématique à la suite de leur parcours migratoire.

Johnson, Onwuegbuzie et Turner (2007) sont d'avis que le pragmatisme, comme courant philosophique, s'allie bien aux méthodes mixtes qu'ils définissent comme une «approche de la connaissance (théorie et pratique) qui considère plusieurs positions et perspectives épistémologiques, incluant celles de la recherche quantitative et qualitative interprétative, afin d'avoir une compréhension approfondie du phénomène étudié» (Johnson *et al.*, 2007, p. 123).

3.2 Les enjeux méthodologiques

Compte tenu des objectifs de cette recherche qui ciblent la compréhension en profondeur des processus complexes de construction de sens, l'étude de cas multiples (Merriam, 1998; Stake, 2006) sera utilisée comme devis de recherche. Roy (2009) définit ainsi l'étude de cas: «une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un évènement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes» (p. 206).

Selon Merriam (1998), l'étude de cas peut être particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Elle est particulariste lorsque l'objet de notre étude est un système restreint, par exemple, les transformations des représentations des futurs enseignants qui ont bénéficié d'un dispositif pédagogique de formation et d'accompagnement. Elle est descriptive lorsque le résultat

attendu est une description détaillée du phénomène à l'étude comportant néanmoins des éléments d'interprétation qui prennent en compte le contexte d'apprentissage. En fait, il s'agit des adultes qui ont immigré au Canada et qui sont retournés aux études dans une perspective de leur intégration sociale et professionnelle dans le milieu. L'étude de cas est heuristique lorsqu'elle améliore la compréhension et permet l'émergence de nouvelles interactions qui peuvent mener à une redéfinition du phénomène étudié. Finalement elle est inductive lorsqu'elle pourrait mener à la formulation d'une théorisation fondée sur l'analyse des cas étudiés. Toutefois, nous n'avons aucune intention de formuler une quelconque théorie basée sur l'étude des cas étudiés. Notre objectif est de comprendre les expériences de transformations vécues par les futurs enseignants issus de l'immigration, au niveau de leurs représentations quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, dans une perspective de développement de l'identité enseignante, en contexte franco-ontarien.

La méthode de cas multiples, visant une description détaillée et une interprétation socioculturelle des cas à l'étude (Karsenti et Demers, 2011), sera utilisée. Cette méthode permet non seulement de traiter les cas de façon isolée, mais également de comparer les cas entre eux; question d'approfondir, par la force des similitudes et des contrastes entre les cas, notre compréhension du phénomène à l'étude. Cette démarche répond bien à nos deux sous-questions de recherche, à savoir: (a) la description des transformations des représentations chez les participants à la recherche, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, et (b) l'analyse des ressemblances et des différences dans leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, avant et après la mise en œuvre du dispositif de recherche.

Le choix des participants, le dispositif de formation et d'accompagnement, tout autant que l'élaboration des méthodes de collecte, de traitement et d'analyse des données ainsi que la démarche utilisée pour la présentation des résultats répondent à cette orientation.

3.2.1 Les participants à la recherche

Cette recherche s'est adressée aux futurs enseignants issus de l'immigration. Notre échantillon, composé de sept participants, a été choisi à partir de la méthode d'échantillonnage par «contraste-approfondissement» (Pirès, 1997). Essentiellement, ce type d'échantillonnage se situe dans une zone grise entre l'étude de cas unique et le multi-cas: «Les recherches qui se fondent sur l'échantillon par contraste-approfondissement sont un peu comme des études de cas uniques réalisées de façon à se compléter ou à établir une comparaison» (Pirès, 1997, p. 160).

Dans une première étape, nous avons obtenu l'accord de participation de neuf étudiants issus de l'immigration. Nous avons toutefois retenu sept des neuf étudiants issus de l'immigration, parce que deux étudiants n'étaient pas disponibles lors la seconde entrevue, à cause des travaux et examens de fin de session. Leur moyenne d'âge se situe dans la tranche 40-49. Ils sont tous des hommes et sont originaires des pays suivants: Algérie, Cameroun, Côte d'Ivoire, Haïti, les îles Comores, Iran et Tunisie. Ils peuvent être tous catégorisés comme des «travailleurs qualifiés» (Becklumb, 2008). En termes de niveau académique, ils ont au minimum une licence et ont déjà eu une expérience en enseignement avant leur immigration au Canada. Cinq des participants ont déjà fait une expérience d'immigration dans un autre pays avant d'arriver au Canada. L'un a immigré en Turquie pendant quelque mois et quatre autres ont vécu en France pendant au moins cinq ans. En fait, six ont été recrutés par le Québec. Comme la plupart des immigrés francophones qui arrivent, ces derniers se disaient obligés d'y rester pendant un certain temps. Trois d'entre eux ont déjà quitté le Québec pour venir s'installer en Ontario. Ils étaient tous inscrits au programme de formation de huit mois, au cycle intermédiaire et moyen. Également, ils étaient tous à leur deuxième session de formation et avaient participé à leur premier stage pratique en novembre - décembre 2014.

Le tableau 4 présente les participants à la recherche. Des pseudonymes ont été utilisés afin de protéger leur identité et assurer ainsi la confidentialité de notre recherche.

Tableau 4. Liste des participants à la recherche

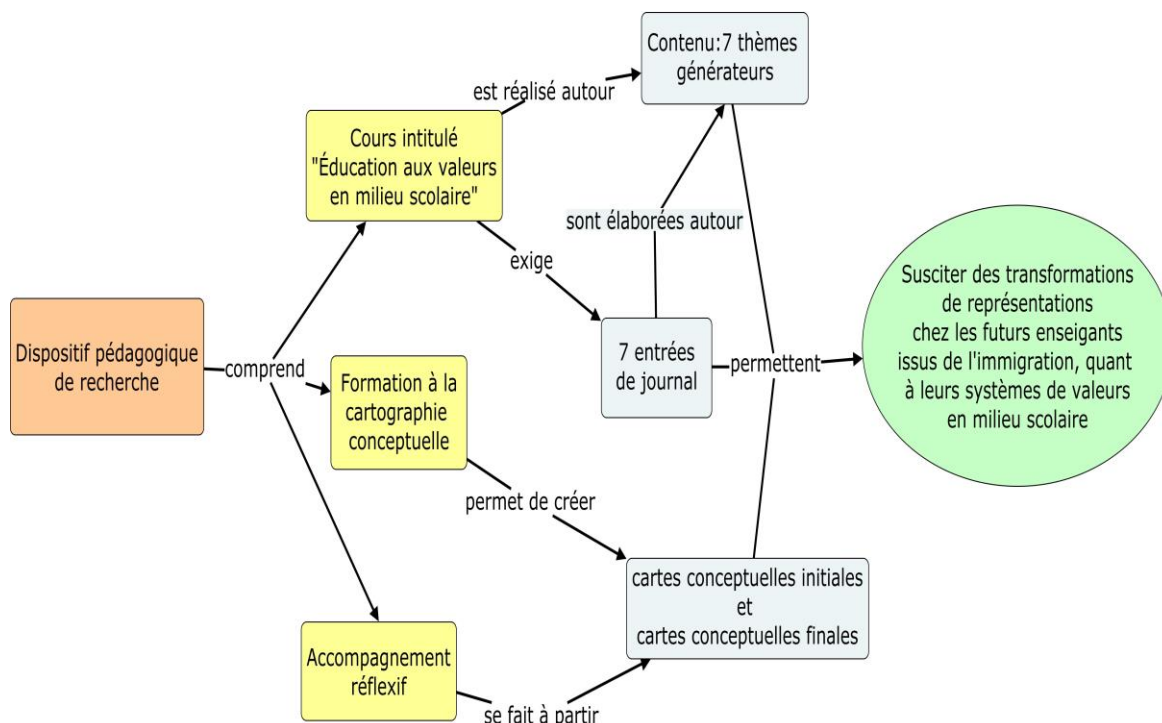
#	Prénoms fictifs	Pays d'origine	Tranche d'âge	Date d'arrivée au Canada	Niveau Académique
1	Asad	Iran	30-39	1998	Doctorant (Physique)
2	Blaise	Côte-d'Ivoire	40-49	2013	Licence (Éducation)
3	Dani	Cameroun	50 ans et +	2013	DESS (Gestion)
4	Haris	Haïti	50 ans et +	2011	Licence (Génie)
5	Mouhamed	Les îles Comores	30-39	2013	Doctorat (Histoire)
6	Moussa	France ⁵ /Tunisie	30-39	2013	Maîtrise (Biologie)
7	Rachid	Algérie	50 ans et +	2013	Maîtrise (Génie)

3.2.2 Le dispositif de recherche

Notre dispositif de recherche (voir figure 8) comprend les trois composantes suivantes, soit: un cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», une formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle et un accompagnement réflexif. Mon directeur de thèse était chargé de donner le cours tandis que moi, comme chercheur principal, j'étais responsable de réaliser la formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle ainsi que l'accompagnement réflexif. Ce dispositif de recherche devrait permettre à chaque étudiant de s'enrichir des apports des autres lors des discussions en salle de classe pendant le cours et de se former en transformant ses «perspectives de sens» (Mezirow, 2001), lors de l'accompagnement réflexif. Ici, la perspective transformatrice de l'apprentissage proposée par Mezirow (1991, 2009) s'est avérée la toile de fond qui a aidé à tisser ce dispositif. Le cours «Éducation aux valeurs en milieu scolaire» ainsi que la formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle et l'accompagnement réflexif en ont été les pièces maîtresses qui ont permis aux futurs enseignants issus de l'immigration de verbaliser leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire tout en intégrant les valeurs de la profession enseignante en contexte franco-ontarien et de confronter avec l'accompagnateur leurs représentations de ces valeurs.

⁵Moussa est né en France de parents tunisiens.

Figure 8. Représentation graphique de notre dispositif de recherche



3.2.2.1 Le cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire»

Ce cours optionnel de trois crédits est offert en hiver 2015 aux étudiants du cycle intermédiaire et moyen, au programme de Formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa. Étant donné que les étudiants devraient partir en stage à la fin du mois de mars 2015, le cours a été donné sur une période de neuf semaines, à raison de quatre heures par semaine. L'objectif du cours est d'outiller les futurs enseignants pour qu'ils puissent, d'une part, comprendre l'importance des valeurs et des normes d'exercice et de déontologie de la profession enseignante et, d'autre part, accompagner les élèves à prendre conscience des valeurs communes de la minorité franco-ontarienne. Ce cours a été donné en présentiel sous forme d'ateliers de discussions autour de sept grands thèmes générateurs (Freire, 1970) qui lui servent d'ancrage, soit: 1) l'éducation planétaire, 2) la mission de l'école en contexte franco-ontarien, 3) le coût humain de la mondialisation, 4) l'extrême pauvreté et la pauvreté infantile, 5) la culture de la paix, 6) les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, 7) l'environnement durable. Les étudiants ont été invités à écouter une chanson ou à regarder un document visuel sur le thème du cours. Ces capsules avaient essentiellement pour fonction de déclencher les discussions et de

favoriser le partage des diverses représentations des étudiants, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, dans une ambiance empreinte de cordialité, autour d'un casse-croute. En effet, pour chacun des cours, le professeur responsable du cours fournissait le café et un groupe de 4 à 5 étudiants partageait à tour de rôle la responsabilité d'apporter soit des fruits, soit des muffins ou des croissants: question de créer une ambiance sécurisante et de partage.

3.2.2.2 La formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle

Avant la présentation du plan du cours, le 10 janvier 2015, le professeur responsable du cours a demandé à tous les étudiants d'écrire sur un post-it leur valeur phare en milieu scolaire. Ensuite, il leur a été demandé de faire une carte conceptuelle de leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire en mettant leur valeur phare comme valeur centrale. Cette carte conceptuelle initiale a été effectivement élaborée et soumise au professeur pendant le cours du 17 janvier 2015. Pour la construction de cette première carte conceptuelle, au niveau des sept participants à la recherche, trois ont utilisé le logiciel CMAP Tools, un le logiciel Inspiration, un le logiciel WordPerfect tandis que deux participants l'ont réalisée manuellement.

Au cours des deuxième et troisième semaines de cours, trois heures d'initiation à la cartographie conceptuelle (soit deux interventions de 90 minutes), à l'aide du logiciel CMAP Tools, ont été offertes en salle de classe à tous les étudiants. Un accompagnement réflexif, à la demande des étudiants, complétait leur formation à la cartographie conceptuelle. À la suite de cette formation à la cartographie conceptuelle, six participants à la recherche ont utilisé le logiciel CMAP Tools pour la construction de leurs cartes conceptuelles finales. Un participant à la recherche (Asad) a préféré le logiciel Inspiration qui, d'après lui, offrait plus de possibilités pour exprimer ses idées.

3.2.2.3 L'accompagnement réflexif

L'accompagnement réflexif faisait partie de ce dispositif d'aide à la réflexion pour tous les étudiants inscrits au cours. L'accompagnement réflexif désigne ici le fait de se joindre à quelqu'un pour cheminer avec lui, à son propre rythme, vers où il lui semble pertinent d'aller, et

ce, au regard de son identité, de son histoire, de ses valeurs, de ses projets, et tout ceci avec «l'intention unique de l'aider à se construire, à se développer, à se complexifier» (Beauvais et Boudjaoui, 2005, p. 165). Accompagner, c'est d'abord et avant tout «être avec l'autre, à ses côtés, pour l'aider à tirer le meilleur parti possible des interactions et des expériences nouvelles qu'elle vit au quotidien, dans un contexte où beaucoup de choses sont nouvelles pour lui» (L'Hostie et Boucher, 2004, p. 131). Dans ce processus, l'accompagnateur est le compagnon de route, l'ami critique, selon une approche de «critique constructive et non de critique-jugement» (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 23). En tout temps, l'accompagnateur doit rester centré sur les besoins de la personne accompagnée. Il est une personne-ressource qui aide l'accompagné à problématiser lui-même l'expérience vécue. Trois fonctions participent à la mise en œuvre de l'accompagnement: accueillir et écouter, participer avec autrui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche, cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage (Le Bouëdec, Du Crest, Pasquier, et Stahl, 2001). Le Bouëdec *et al.* (2001) présentent également les étapes qui favorisent ce travail d'accompagnement, soit: 1) l'acceptation inconditionnelle de ce que dit l'autre, car le plus important, c'est d'entendre l'autre dans tout ce qu'il a à dire sans interprétation, en étant sensible à ce qui n'est pas dit et en le reconnaissant comme individu, dans tout ce qu'il exprime, 2) la reformulation des sentiments exprimés par l'autre afin qu'il puisse s'y reconnaître, 3) l'étape de questionnement et de clarification et, finalement, 4) l'étape de l'éveil qui consiste à influencer l'autre avec intégrité, à le confronter et à le conseiller. Pour Clénet (2005), la fonction d'accompagnement comporte une double fonction enchevêtrée d'écoute active et d'aide à la construction des connaissances, à partir des situations vécues par l'apprenant. À l'idée d'accompagnement est généralement associée celle d'autonomie: «C'est l'accompagné qui opère des choix, qui décide, qui agit, qui se construit. Ainsi, être accompagné par autrui ne soustrait en rien l'accompagné à ses responsabilités vis-à-vis de son propre processus d'apprentissage» (Beauvais et Boudjaoui, 2005, p. 172).

L'accompagnement réflexif a été effectué dans le cadre des rencontres individuelles, soit durant les heures de cours ou en dehors des heures de cours, avec tous les étudiants qui le désiraient. Pour les participants à la recherche, l'accompagnement a eu lieu formellement lors des deux rencontres individuelles qui comprenaient chacune deux composantes essentielles: une composante «d'entretien proprement dit» et une composante «d'accompagnement réflexif» sur

leurs systèmes de valeurs, à partir des cartes conceptuelles produites. En tout, 604 minutes d'accompagnement réflexif ont été consenties en faveur des participants à la recherche.

Les rencontres d'accompagnement réflexif avaient un double objectif, soit :

- 1) appuyer l'apprentissage du logiciel CMAP pour la construction des cartes conceptuelles; question d'aider tous les étudiants, à leur demande, à finaliser leurs cartes conceptuelles. De fait, vingt-huit sur vingt-neuf étudiants (dont 15 femmes et 13 hommes) ont bénéficié de cet accompagnement dont le but a été de faciliter le processus de réflexion afin que les étudiants puissent identifier eux-mêmes leurs propres systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, les hiérarchiser, expliciter le sens de ces valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, en établissant d'une part des liens directs et/ou des liens croisés entre elles, et d'autre part en typifiant ces liens à l'aide de verbes d'action.
- 2) stimuler, par la confrontation d'idées, la réflexion des étudiants pour la construction de leur identité enseignante. En effet, selon une approche constructiviste, nous avons cherché à renforcer par nos questionnements des dissonances cognitives (Festinger, 1957) chez les accompagnés, étant donné qu'un individu révisé difficilement ses interprétations et ses perspectives, à moins d'être confronté à des questionnements, aux doutes et aux critiques d'autrui (Mezirow, 2009). Notre rôle, comme accompagnateur, a été de susciter la réflexion chez l'accompagné afin de l'aider à prendre conscience de cette expérience d'apprentissage professionnel, en contexte franco-ontarien, dans une perspective de développement de l'identité enseignante. Tout au long des rencontres d'accompagnement, divers sujets ont été abordés, en rapport avec les concepts développés dans les cartes conceptuelles initiales et finales produites.

Il est important ici de relater que cette collecte de données ainsi que l'accompagnement réflexif ont été effectués au cours de la période allant du 11 janvier au 13 mars 2015, soit après le premier stage en enseignement qui a été réalisé au cours de la période allant de la mi-novembre à la mi-décembre 2014. Ainsi, les futurs enseignants ont eu l'occasion de verbaliser leurs expériences en salle de classe auprès des élèves. Ces expériences ont représenté à la fois le milieu et le moment les plus signifiants dans leur construction de leur identité enseignante. La verbalisation des expériences vécues par les futurs enseignants issus de l'immigration, lors de

leur premier stage en enseignement en contexte franco-ontarien, a permis de reconstruire leurs représentations du métier d'enseignant; représentations qui découlent des continuités et des ruptures dans leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, marquant ainsi le passage de leur pays d'origine au milieu d'accueil.

Le tableau 5 présente la durée de l'accompagnement réflexif en minutes.

Tableau 5. Durée en minutes de l'accompagnement réflexif

Durée de l'accompagnement réflexif des participants en minutes			
	Rencontre #1	Rencontre #2	Total
Asad ⁶	43	35	78
Blaise	58	57	115
Dani	58	40	98
Haris	51	21	72
Mouhamed ⁷	20	26	46
Moussa	84	36	120
Rachid	53	22	75
Total	367	237	604
Moyenne	52	34	86

3.2.3 Des instruments et dispositifs de collecte des données

Dans un souci de triangulation, nous avons utilisé les instruments et dispositifs suivants qui nous ont permis de mener des analyses contrastées, susceptibles de faire émerger les transformations dans les représentations des futurs enseignants, en rapport avec les deux questions de recherche, soit: a) des entretiens semi-directifs, b) des entrées dans le journal réflexif, c) des cartes conceptuelles initiales et finales, d) l'observation participante, e) le journal de bord du chercheur.

⁶ Asad a utilisé le logiciel Inspiration qu'il maîtrise bien.

⁷ Mouhamed a maîtrisé le logiciel CMAP Tools avant la mise en place du dispositif de recherche.

(a) Des entretiens semi-directifs:

Comme mentionné plus haut, les entretiens ont été réalisés lors des deux rencontres individuelles planifiées avec les deux agendas spécifiques, soit: l'entretien proprement dit et l'accompagnement réflexif. Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu la technique de l'entretien semi-directif qui laisse beaucoup de latitude aux participants pour expliciter leurs représentations des valeurs en milieu scolaire (Baribeau et Royer, 2012). Un canevas d'entretien a servi de support à partir duquel les participants ont tissé leur histoire personnelle et évoqué différentes expériences de leur vie. Ces expériences nous semblaient pertinentes pour éclairer et comprendre leur trajectoire de migration, leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, et les stratégies de construction de leur identité enseignante dans la société d'accueil. Ces entretiens ont également abordé la manière dont ils se projetaient sur le moyen ou sur le long terme dans la profession enseignante. En se racontant, les participants réactualisaient leur passé, effectuaient un retour sur eux-mêmes par un travail de réflexivité et se projetaient dans l'avenir comme futurs enseignants. Ils construisaient la réalité et se construisaient dans cette réalité par l'activité narrative (Guilbert et Prévost, 2009). En revanche, le chercheur contribuait, par son écoute et par ses relances, à l'élaboration de ce discours et à l'approfondissement de la réflexion. De ces entretiens a découlé une mise en perspective des transformations que les futurs enseignants issus de l'immigration doivent faire (ou auxquelles ils doivent adhérer) au niveau de leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire pour arriver à construire leur identité professionnelle en contexte franco-ontarien.

La première rencontre a eu lieu au cours des troisième et quatrième semaines de cours (soit au cours de la période allant du 26 janvier au 6 février 2015) lors de la première rencontre d'accompagnement réflexif. Un canevas (annexe A) a été préparé pour la composante «entretien proprement dit», suivant les questions de recherche. Le protocole du premier entretien proprement dit qui a duré en moyenne 34 minutes a ciblé, de façon particulière, les histoires personnelles, en relation avec leur parcours migratoire, les systèmes de valeurs en milieu scolaire, les stratégies d'adaptation ainsi que le premier stage d'enseignement et d'autres expériences d'intégration dans le contexte canadien. Il touchait également les dilemmes déstabilisants (conceptions ancrées, représentations, défis, etc.) sur lesquels le participant voudrait travailler dans le cadre du cours ainsi que les stratégies de construction de l'identité enseignante.

La seconde rencontre a eu lieu au cours des huitième et neuvième semaines de cours (soit au cours de la période allant du 5 au 13 mars 2015) lors de la seconde rencontre d'accompagnement réflexif. Le protocole du second «entretien proprement dit», d'une durée moyenne de 13 minutes, a exploré les changements dans les systèmes de valeurs, en référence aux cartes conceptuelles initiales et finales, ainsi que les transformations dans leurs représentations, quant aux systèmes de valeurs en milieu scolaire. Les questions ont porté principalement sur les expériences de pratique réflexive vécues dans le cadre du cours et lors de l'accompagnement réflexif, ainsi que les transformations opérées dans leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, à la suite de la mise en œuvre de ce dispositif de recherche et à la lumière des cartes conceptuelles finales produites.

Le tableau 6 présente la durée en minutes des deux «entretiens proprement dits».

Tableau 6. Durée en minutes des deux «entretiens proprement dits»

	Entretiens semi-directifs		Total (minutes)
	Rencontre #1 (minutes)	Rencontre #2 (minutes)	
Asad	27	12	39
Blaise	23	15	38
Dani	37	14	51
Haris	45	13	58
Mouhamed	45	9	54
Moussa	45	18	63
Rachid	17	11	28
Total	239	92	331
Moyenne	34	13	47

(b) Des entrées de journal réflexif

Dans le cadre des exigences du cours, chaque participant a élaboré sept entrées dans leur journal réflexif. Voulant éviter les extrêmes que constituent le journal personnel dont le contenu est entièrement déterminé par l'étudiant et le journal rédigé selon des consignes rigides, le

professeur responsable du cours a proposé aux étudiants un format ouvert qui leur donne une marge de manœuvre leur permettant de s'exprimer de façon personnalisée et spontanée, mais pertinente par rapport aux sept thèmes du cours ou par rapport à d'autres thèmes de l'actualité. Les étudiants avaient la latitude de choisir parmi les thèmes qui les intéressaient et de produire une réflexion suivant leurs propres perspectives. Ils n'étaient pas obligés de produire une entrée pour chaque thème, ni une entrée par semaine. Ils pouvaient rédiger deux ou trois entrées sur le même thème suivant ce qui les interpelait et qui les touchait le plus.

Les entrées dans le journal réflexif ont été produites et soumises pour rétroaction du professeur responsable du cours, au fur et à mesure que le cours avançait. Certaines d'entre elles ont été partagées en classe avec le consentement de l'étudiant. À la fin de la session, ces entrées ont été corrigées par le professeur responsable du cours, puis remises au chercheur pour être analysées. En clair, ces entrées dans le journal réflexif ont été donc des marqueurs importants de la réflexion critique des participants à la recherche. Elles ont donc permis d'approfondir certaines représentations des participants, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, non seulement à partir des thèmes vus en classe et/ou d'actualité, mais également à partir d'une mise à distance d'une expérience vécue et/ou énoncée.

(c) Des deux cartes conceptuelles (initiale et finale):

Les deux cartes conceptuelles (initiale et finale) ont servi également d'indices de la démarche réflexive des participants à la recherche. Par la comparaison des cartes conceptuelles initiale et finale, il nous a été possible de valider de façon explicite les indices de transformations dans les représentations des participants à la recherche, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire. En effet, lors des rencontres d'accompagnement, en plus des questions relatives à l'histoire personnelle des participants, la réflexion s'est portée sur le sens des valeurs considérées comme importantes et présentées dans les cartes conceptuelles initiale et finale, sur la hiérarchisation de ces valeurs, sur les liens entre les différentes valeurs hiérarchisées et sur des exemples de mise en œuvre de ces valeurs dans le contexte scolaire franco-ontarien.

(d) De l'observation participante

L'observation participante a été utilisée pour établir un rapport plus individualisé et plus profond avec les participants. L'objectif de l'observation participante a été de comprendre le sens que les acteurs attribuent à leurs représentations de leurs systèmes de valeurs et à leurs pratiques. L'observation participante a été effectuée pendant le cours «Éducation aux valeurs en milieu scolaire» et lors de l'accompagnement réflexif respectivement. Nous avons pu observer le participant dans ses interactions en salle de classe et nous avons noté les questions posées et les réflexions personnelles. Par conséquent, le regard s'est porté sur la construction du sens (Martineau, 2005) dans une perspective de compréhension de leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire. L'observation des situations d'échanges, lors des cours en salle de classe, a été une source d'information continue sur l'évolution des capacités réflexives des participants à la recherche et sur les distorsions de sens vécues (Mezirow, 1991).

L'observation participante a obligé le chercheur à rester constamment à l'affût de nouvelles idées et/ou des questions à vérifier (Jaccoud et Mayer, 1997). Certaines questions soulevées pendant les observations durant les cours ont été discutées avec les participants lors des entretiens/séances d'accompagnement réflexif, en partant du fait que les participants sont les meilleurs interprètes de leurs propres actions et de leurs expériences: ce qui nous a offert des occasions idéales pour valider notre compréhension et nos interprétations en leur posant des questions sur le choix des concepts, sur leur hiérarchisation et sur les liens entre les différents concepts présentés dans leurs deux cartes conceptuelles ainsi que sur les stratégies de mise en œuvre des valeurs en milieu scolaire. La prise de note en salle de classe dans le journal de bord du chercheur et les enregistrements lors des séances d'entretien/d'accompagnement nous ont permis de garder les traces respectives des observations et des discussions.

(e) Le journal de bord du chercheur

Plusieurs auteurs (Savoie-Zajc, 2011; Baribeau, 2005) ont écrit sur l'importance d'un journal de bord comme instrument qui permet de prendre en compte l'aspect réflexif de la recherche. En effet, tenir un journal de bord aide le chercheur à rester réflexif, à se définir constamment dans sa posture de chercheur, étant donné que ce document sert à noter les réflexions, impressions, et sentiments qui l'assaillent pendant la recherche (Savoie-Zajc, 2011).

Il facilite la rétention de certaines expériences ou certains événements, l'établissement «d'un dialogue entre les données et le chercheur, à la fois comme observateur et comme analyste» (Baribeau, 2005, p. 112) et la prise de distance par rapport à soi-même.

Dans notre journal de bord ont été colligées les données suivantes: 1) des notes descriptives qui concernent les données de recherche, les observations, la description des faits, la consignation des bribes de conversations avec les participants, les incidents critiques, les réflexions personnelles portant sur le processus d'accompagnement réflexif ainsi que sur les contradictions internes, 2) des notes méthodologiques qui condensent l'histoire méthodologique de la recherche, 3) des notes théoriques qui concernent la recherche de sens, la cohérence des observations faites, les interprétations, les conclusions (Baribeau, 2005). En ce sens, le journal de bord a été pour le chercheur un outil favorisant le dialogue non seulement avec les données, mais avec soi-même, facilitant ainsi l'autoréflexion et la réflexivité. Le journal de bord a permis au chercheur de faire entendre sa voix intérieure et «de se regarder soi-même comme un autre» (Baribeau, 2005, p. 111), en favorisant une remise en question des aspects méthodologiques et épistémologiques, en faisant ressortir le cheminement de sa pensée ainsi que les facteurs déclencheurs de réflexion/apprentissage et en lui permettant de prendre conscience des différents états affectifs qui ont émergé au cours des différentes étapes de la recherche

Le tableau 7 de la page suivante présente de façon sommaire la justification des instruments et dispositifs qui ont été utilisés, les périodes de collecte ainsi que les liens avec les objectifs de la recherche.

Tableau 7. Instruments/dispositifs de collecte de données, justification, période de collecte, liens avec les questions de recherche

Instruments et dispositifs	Justification	Période de collecte Hiver 2015	Lien avec les objectifs de recherche
Entretiens / Accompagnement réflexif	Approfondir les questions au regard des transformations dans les représentations des participants, quant à leurs valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.	Rencontre #1: 26 janvier - 6 février Rencontre #2: 2 - 13 mars	Question #1: Transformations des représentations des participants, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire.
Entrées de journal réflexif des participants	Trouver des traces de réflexion critique chez les participants, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.	11 janvier – 13 mars	Questions #1 et #2: Transformations des représentations des participants et comparaison entre les cas, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire.
Cartes conceptuelles initiales et finales	Trouver des traces de réflexion qui servent d'indices de transformations dans les représentations des participants, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.	Carte initiale: 16-23 janvier Carte finale: 5-13 mars	Questions #1 et #2: Transformations de représentations des participants et comparaison entre les cas, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire.
Observation participante et journal de bord du chercheur	Collecter des informations sur l'expérience de formation et d'accompagnement.	11 janvier – 13 mars	Question #1: Transformations de représentations des participants, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire.

3.2.4 Le traitement et l'analyse des données

Le traitement et l'analyse des données ont eu lieu de façon simultanée (Merriam, 1998).

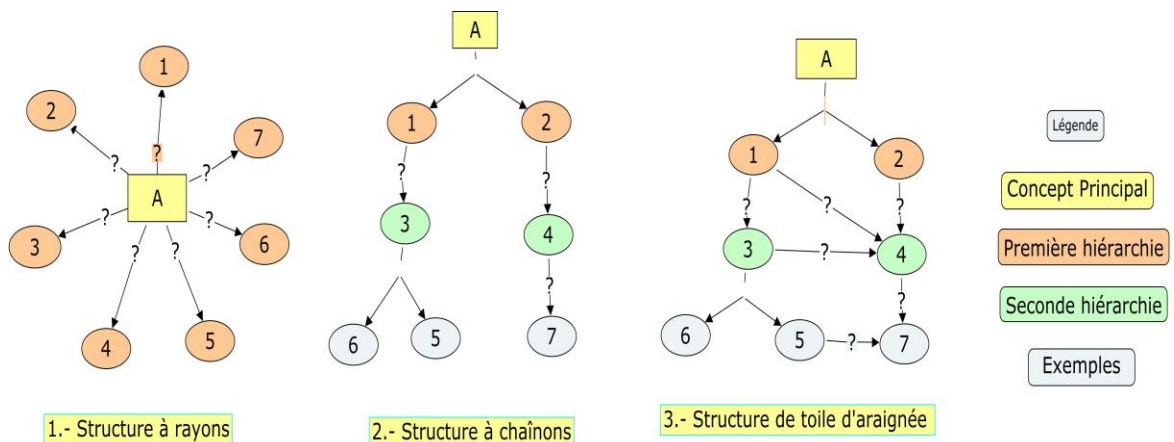
Des cartes conceptuelles (initiale et finale)

Les cartes conceptuelles ont été traitées et analysées d'abord de façon quantitative et ensuite de façon qualitative:

(a) En premier lieu, l'approche quantitative de Novak et Gowin (1984) a été employée pour l'analyse comparative des cartes initiales et finales. Cette approche est basée sur la mesure du nombre de concepts, de hiérarchies et de liens (simples et croisés), soit : (1) concept/exemple =1 point; (2) hiérarchie =5 points; (3) lien simple = 2 points; (4) liens croisés =10 points. L'analyse comparative entre les cartes initiales et finales a été faite en fonction du nombre total de points obtenue pour chacune des cartes.

(b) En second lieu, une analyse qualitative des cartes initiales et finales a été effectuée selon le modèle de Kinchin et Hay (2006). Dans le cadre conceptuel, nous avons expliqué les trois architectures qui ont été définies par Kinchin et Hay (2006), suivant les schémas de la figure 9.

Figure 9. Les trois types de structure des cartes conceptuelles



(1).- La structure à rayons (spokes) est définie comme l'acquisition de connaissances cloisonnées. Le concept-clé est lié à tous les autres concepts qui eux-mêmes ne sont pas reliés entre eux.

(2).- La structure à chaînons (chains) présente une séquence linéaire dans laquelle chaque concept est lié seulement à ce qui le précède ou le suit.

(3).- La structure de toile d'araignée (network) forme un réseau hiérarchique et intégré de concepts. Des liens simples et croisés tiennent une place prédominante.

Une structure à rayons et une structure à chaînons seraient des critères d'une réflexion peu profonde ou de surface tandis qu'une structure de toile d'araignée serait un indice d'une réflexion plus approfondie et plus significative.

En nous inspirant toujours de l'approche qualitative de Kinchin et Hay (2006), nous avons approfondi l'analyse des cartes en regard des nouveaux concepts et de nouveaux liens, soit: (a) réflexion peu profonde ou de surface, définie par une absence de nouveaux concepts et/ou de nouveaux liens entre la carte finale et la carte initiale; (b) réflexion profonde ou significative indiquée par l'émergence de nouveaux liens dans certaines parties de la carte finale en comparaison avec la carte initiale ou par l'introduction de nouveaux concepts et/ou de nouveaux liens entre les concepts.

Des entretiens semi-directifs et des entrées du journal réflexif:

Les entretiens enregistrés ont été transcrits sous forme de verbatim. Ensuite, nous avons lu et relu les verbatim et les entrées du journal réflexif pour chacun des participants à la recherche. En vue de la catégorisation de ces données, nous avons utilisé le processus inductif de Blais et Martineau (2006), à savoir que les informations ont été présentées en catégories préliminaires; lesquelles ont été subdivisées puis codifiées suivant les thèmes préétablis ou émergents. Une première analyse a permis de rechercher des expériences similaires dans les histoires personnelles. Ensuite, une seconde analyse a permis d'examiner chacun des récits individuels des participants, à la lumière de catégories et sous-catégories définies.

Pour répondre à la première question de recherche, à savoir les changements dans les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, avant et après la formation, nous avons constitué une grille d'analyse que nous avons validée à l'aide d'un processus de validation

interjuges. Deux étudiants au doctorat et notre directeur de thèse ont lu les verbatim de façon indépendante, ont noté les sous-catégories liées aux catégories prédéfinies ainsi que les catégories émergentes. Une rencontre interjuges a permis de comparer les différents résultats, de les clarifier et de finaliser la grille d'analyse suivant les quatre catégories suivantes : (a) l'histoire personnelle, (b) les représentations, avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire, (c) la nature de la réflexion du participant suivant le processus réflexif de Mezirow (2001), et (4) le positionnement réflexif du participant par rapport aux dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009).

Le tableau 8 synthétise la grille d'analyse en catégories et en sous-catégories en tenant compte des outils et dispositifs de collecte.

Tableau 8. Types d'analyse et catégories selon les dispositifs/instruments de collecte

Dispositifs/ Instruments	Catégories et/ou sous-catégories	Types d'analyse
Entretiens semi-directifs	<ul style="list-style-type: none"> • Histoire personnelle (expériences personnelles, facteurs d'influence...) 	Analyse qualitative (nature de la réflexion)
Cartes conceptuelles initiales et finales	<ul style="list-style-type: none"> • Représentations des valeurs en milieu scolaire, avant et après: <ul style="list-style-type: none"> .- nombre de concepts, liens directs et croisés, hiérarchies, exemples. .- architecture des cartes conceptuelles. 	Analyse quantitative (nombre de points) et Analyse qualitative (architectures des cartes)
Entrées du journal réflexif	<ul style="list-style-type: none"> • Nature de la réflexion (critique ou non) <ul style="list-style-type: none"> .- Indignation face aux valeurs néolibérales .- Valeurs liées au système scolaire, à la religion et par rapport à la francophonie. 	Nature de la réflexion: réflexion portant sur le contenu, sur le processus et sur les prémisses (Mezirow, 2001).
Tout le matériau de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Positionnement réflexif du participant 	Positionnement réflexif par rapport aux dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009).

Les entrées dans les journaux réflexifs des participants ont servi à l'analyse de la nature de la réflexion. Elles ont permis de voir si la réflexion a été critique (ou non). La nature de la réflexion a été réalisée à la lumière des valeurs promues dans les écoles en Ontario, suivant les sous-catégories suivantes reliées aux thèmes traités dans le cours intitulé «Éducation aux valeurs

en milieu scolaire», soit: (a) indignation face aux valeurs néolibérales et (b) valeurs liées au système scolaire, à la religion et par rapport à la francophonie. Cette analyse de la nature de la réflexion s'est inspirée du modèle du processus réflexif de Mezirow (2001) qui, présenté dans la figure 7 du cadre théorique, spécifie trois niveaux de réflexion, soit :a) *une réflexion centrée sur le contenu* (le quoi?) qui porte sur *l'expérience vécue* en tant que telle, b) *une réflexion centrée sur le processus* (le comment?) qui porte sur la façon de gérer *l'expérience vécue*, et, c) *une réflexion centrée sur les prémisses* (le pourquoi?) qui porte sur l'examen des conceptions ancrées et des valeurs associées. Selon Mezirow (2001), la réflexion sur le contenu et sur le processus peut provoquer la transformation de certains schèmes de sens (par ajout et/ou par développement) tandis que la réflexion sur les prémisses peut entraîner la transformation tant de la perspective de sens que de l'expérience en cours d'interprétation.

Finalement, en tenant compte du matériau de recherche, à partir d'une liste d'indicateurs de contrôle, inspirés des dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009), nous avons cherché à positionner chaque participant à la recherche dans une tentative d'apprécier le chemin parcouru dans la construction de l'identité enseignante en contexte franco-ontarien. Notre intention n'a pas été de comparer le cheminement des participants entre eux, mais de voir où il se situe actuellement. Par souci de simplification, nous avons regroupé en deux les étapes du processus de transformation de Mezirow (2009), soit, entre:

- Étape 1 – étape 2: l'expérience d'une situation problématique qui permet à l'adulte de questionner le statu quo et l'autoréflexion,
- Étape 3 – étape 4: l'examen critique des présupposés associés à cette expérience et la prise de conscience des changements à faire,
- Étape 5 – étape 6: l'exploration des options et le plan d'action,
- Étape 7 – étape 8: l'acquisition de connaissances et la mise à l'essai des nouvelles perspectives de sens,
- Étape 9 – étape 10: le développement des compétences et l'intégration des nouvelles perspectives de sens.

Le tableau 9 présente les indicateurs de contrôle que nous avons utilisés pour positionner les participants suivant le modèle à dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009).

Tableau 9. Liste d'indicateurs de contrôle pour le positionnement des participants

ÉTAPES	INDICATEURS
Entre les étapes 1 et 2	Un futur enseignant qui fait une expérience de l'apprentissage par transformation est conscient de la situation dans laquelle il se trouve, questionne le statu quo et se questionne.
Entre les étapes 3 et 4	Un futur enseignant qui fait une expérience de l'apprentissage par transformation s'engage dans un processus de réflexion critique des présupposés associés à cette expérience vécue et prend conscience des changements à faire.
Entre les étapes 5 et 6	Un futur enseignant qui fait une expérience de l'apprentissage par transformation explore des options pour changer ses perspectives de sens et prépare un plan d'action.
Entre les étapes 7 et 8	Un futur enseignant qui fait une expérience de l'apprentissage par transformation acquiert de nouvelles connaissances et compétences et met à l'essai les nouvelles perspectives de sens.
Entre les étapes 9 et 10	Un futur enseignant qui fait une expérience de l'apprentissage par transformation consolide les nouvelles compétences et intègre au fur et à mesure les nouvelles perspectives de sens.

Pour répondre à la seconde question de recherche, à savoir l'analyse des ressemblances et les différences dans les transformations des représentations des futurs enseignants issus de l'immigration avant et après l'intervention, nous avons adopté la même démarche. D'abord, l'histoire personnelle a été mise en relief. Ensuite, les architectures des cartes conceptuelles ont été comparées. Puis, une analyse des valeurs personnelles et professionnelles présentées dans les deux cartes conceptuelles (initiale et finale) a aidé à comparer les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire. Finalement, à partir de l'analyse des entrées de journaux réflexifs des participants, ont été comparées également leurs valeurs liées au système scolaire ainsi que leur rapport à la langue française, à la religion, et aux valeurs néolibérales.

3.2.5 La démarche utilisée pour la présentation des résultats

Comme il s'agit d'une étude de cas multiples, nous avons présenté chaque cas séparément. Ensuite, une étude comparative a permis de comparer les portraits des étudiants issus de l'immigration entre eux afin de dégager des ressemblances et/ou des différences dans leurs représentations, ainsi que dans les transformations des représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire. Les résultats ont été ensuite discutés dans une section séparée.

3.2.6 Processus de validation de la recherche

Notre recherche a respecté les critères méthodologiques et les critères relationnels de Savoie-Zajc (2011) ainsi que les enjeux éthiques définis par le comité d'éthique de l'Université d'Ottawa.

3.2.6.1 Les critères méthodologiques

Le recours à des techniques de triangulation a assuré la crédibilité (validité interne) de la recherche. En suivant les suggestions de Savoie-Zajc (2011), nous avons utilisé plusieurs sources de données ainsi que plusieurs méthodes de collecte de données auprès des participants. En outre, le travail d'accompagnement réflexif auprès des participants à la recherche a permis de valider leurs représentations telles que présentées dans les cartes conceptuelles produites. Dans la mesure du possible, nous nous sommes référés aux entrées du journal réflexif des participants qui reflètent de façon explicite leurs représentations quant à leurs systèmes de valeurs. En outre, des bribes de discours des participants ont été sélectionnées suivant le contexte et reproduites *in extenso* pour faire entendre la voix des participants. La crédibilité est également assurée parce que nous nous sommes retournés auprès de nos participants à la recherche pour nous assurer que ce qui a été dit est bien ce qui a été reporté.

Avec l'étude de sept cas, notre recherche s'inscrit dans la perspective de la généralisation empirique, c'est-à-dire de la recherche des dimensions semblables ou similaires à partir d'un petit nombre de cas qui peuvent se généraliser à d'autres cas semblables. Ainsi, le processus de validation de la recherche n'est pas obtenu ici par la saturation des cas, mais plutôt par la comparaison des cas entre eux comme l'exprime Pirès (1997) dans la citation suivante :

La généralisation empirique trouve aussi un autre appui dans une bonne description interne de chaque cas et dans la subséquente comparaison avec les autres cas. Comme le dit Bourdieu (1993: 8), en groupant autour d'un cas d'autres cas qui en sont comme des variantes, on met en lumière la représentativité de chaque cas analysé. Ce n'est donc pas par saturation, mais par comparaison qu'on arrive ici à la généralisation. Ce sont les différences entre les groupes qui viennent renforcer la pertinence de la description proposée pour chaque groupe. (p. 159)

La rigueur méthodologique, adoptée dans le choix du dispositif de recherche à trois composantes, permet d'assurer la transférabilité de l'étude dans d'autres contextes (Savoie-Zajc,

2011). En effet, le dispositif de recherche ainsi que les différents outils et instruments de collecte peuvent être adaptés selon les contextes. En outre, il y a cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude, garantissant ainsi le critère de fiabilité (Savoie-Zajc, 2011). La triangulation des données (Savoie-Zajc, 2011) ainsi que le journal de bord du chercheur peuvent soutenir également la fiabilité des données.

Le critère de confirmation (Savoie-Zajc, 2011) qui renvoie au processus d'objectivation pendant et après la recherche est également assuré par le dispositif de recherche à trois composantes ainsi que par les outils et instruments utilisés. En effet, à travers ce dispositif, les futurs enseignants issus de l'immigration ont été poussés à la réflexion et à la confrontation d'idées: ce qui a favorisé une remise en question de leurs présupposés épistémiques, sociaux et/ou psychologiques (Mezirow, 2001).

3.2.6.2 Les critères relationnels

Dans cette recherche qualitative/interprétative, des critères relationnels (Savoie-Zajc, 2011) ont traduit la dynamique interactive et collaborative entre le chercheur et les participants à la recherche. En effet, cette recherche qualitative/interprétative a été une source et une occasion d'apprentissage tant pour les participants que pour le chercheur: ce que Savoie-Zajc (2011) définit comme *critère d'authenticité ontologique*. Le dispositif de recherche à trois composantes a suscité des transformations dans les représentations des participants, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire. Il a permis aux futurs enseignants issus de l'immigration de prendre conscience des transformations à faire dans leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire pour devenir enseignants en contexte franco-ontarien.

Comme chercheur, également étudiant issu de l'immigration, en cherchant à comprendre les transformations dans les représentations des participants à la recherche, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, et en les accompagnant dans leur processus réflexif, nous avons également pris conscience de notre propre position et cela nous a également transformé. Il s'agit ici du respect du critère d'authenticité éducative de Savoie-Zajc (2011).

Le critère d'authenticité tactique (Savoie-Zajc, 2011) est également assuré, car cinq des sept futurs enseignants issus de l'immigration ont, au cours des entretiens semi-dirigés, partagé leurs plans d'action dans cette quête de construction de leur identité enseignante, en contexte franco-ontarien.

3.2.6.3 Les enjeux éthiques

La recherche s'est déroulée conformément aux exigences du comité d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa. À la suite d'une séance de présentation du projet de recherche à toute la classe (annexe B), des participants volontaires avaient signé le formulaire de consentement (annexe C). Ils étaient libres de se retirer de la recherche à tout moment. Il est important de souligner que la formation à la cartographie conceptuelle et l'accompagnement réflexif étaient destinés à tous les étudiants, participants ou non à la recherche, selon les prescrits du formulaire de consentement validé par le comité d'éthique de l'Université d'Ottawa, qui a émis un certificat d'approbation déontologique (annexe D).

Dans le cadre de ce projet de recherche, le chercheur principal participera à toutes les séances du cours PED-3704 «Éducation aux valeurs en milieu scolaire» pour observer les participants à la recherche, et pour offrir un accompagnement individualisé à l'élaboration des cartes conceptuelles à tous les étudiants qui le sollicitent. Cet accompagnement pourrait aider éventuellement à comprendre les traces des transformations dans les représentations des participants à la recherche, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire. La non-participation à la recherche n'aura aucun impact sur l'aide qui sera apportée aux étudiants qui la sollicitent [...]. Les questionnaires et entrevues des participants seront collectés directement par le chercheur principal. Le professeur responsable (qui enseigne le cours) ne saura qui a participé à la recherche que seulement après la remise des notes de session. Alors, les données des informations personnelles des participants seront dépouillées avant de les lui remettre [...]. Votre participation à cette étude ne comporte aucun risque.

3.3 Le résumé du troisième chapitre

D'entrée de jeu, ce chapitre a dévoilé notre double posture de chercheur, à la fois qualitative/interprétative et pragmatiste. En effet, tout en voulant comprendre les transformations des représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, nous avons cherché également à stimuler leur réflexion critique pour une prise de conscience de l'expérience qu'ils sont en train de vivre. La démarche méthodologique repose sur l'étude de cas multiples (Merriam, 1998;

Stake, 2006) à double stratégie d'analyse, à savoir intra-cas et inter-cas. Ce type de démarche a permis de découvrir les convergences entre les différents cas à l'étude, tout en considérant les particularités propres à chacun des cas. Des données ont été collectées auprès de sept futurs enseignants issus de l'immigration, à partir des instruments et dispositifs contrastés, notamment l'observation participante, deux entretiens semi-directifs, deux cartes conceptuelles (initiales et finales) et des entrées de journal réflexif (des participants et du chercheur).

Les données sur les cartes conceptuelles ont été traitées et analysées en référence au modèle quantitatif de Novak et Gowin (1984) et au modèle qualitatif de Hay et Kinchin (2006). Les entretiens semi-dirigés et les entrées de journal réflexif ont été catégorisés, puis codés et analysés à l'aide du modèle adapté du processus réflexif de Mezirow (2001) et du modèle adapté à dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009) à partir d'une liste d'indicateurs de contrôle.

Nous avons relaté également le processus de validation de la recherche, à partir des critères méthodologiques et relationnels de Savoie-Zajc (2011) ainsi que les enjeux éthiques.

Dans le chapitre suivant, les résultats seront présentés d'abord sous forme de portraits individuels pour répondre à la première question de recherche. Puis une analyse inter-cas permettra de dégager des ressemblances et des différences entre les cas étudiés en vue de répondre à la seconde question de recherche.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre inclut l'analyse intra-cas et l'analyse inter-cas qui permettront de répondre respectivement à la première et à la seconde question de recherche. Les axes d'analyse définis dans le chapitre méthodologique serviront pour la présentation des résultats.

4.1.- La description et l'analyse intra-cas des résultats

Cette section présentera les résultats de l'analyse des cas par ordre alphabétique. Pour chacun des participants à la recherche, en référence à notre cadre méthodologique, des portraits seront présentés. Chaque portrait suivra les quatre axes d'analyse définis dans notre méthodologie, à savoir : 1) l'histoire personnelle, 2) les représentations, avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire, 3) la nature de la réflexion à l'aide du modèle adapté du processus réflexif de Mezirow (2001), 4) le positionnement par rapport au modèle adapté à dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009).

4.1.1 Le cas d'Asad

4.1.1.1 L'histoire personnelle

Asad a quitté l'Iran, son pays de naissance, à l'âge de 13 ans pour s'installer avec sa famille à Istanbul, en Turquie. Deux ans après, il a immigré au Québec en 1998, où il a terminé ses études secondaires et collégiales. Ensuite, il est allé à l'Université d'Ottawa pour faire un bac en mathématiques/physique, puis une maîtrise dans la même filière. Il a même commencé des études doctorales en physique qu'il a abandonnées, par suite des désaccords avec son directeur de thèse. Toutefois, il compte retourner à des études doctorales. Il a été assistant d'enseignement pendant sept ans à l'Université d'Ottawa. Il a expliqué ainsi sa motivation à s'inscrire dans le programme de formation initiale à l'enseignement:

Je saisis l'opportunité et je me suis dit que je dois faire de mon mieux pour faire le bac en éducation. Peut-être, je peux trouver un poste. On ne sait pas [...]. Avec la qualification comme enseignant, il se peut que je trouve un poste dans le domaine de l'éducation [...].

De toute façon, même si j'ai mon doctorat, je dois faire une carrière dans l'enseignement. Apprendre à enseigner, c'est un atout, c'est un plus.

Il a relaté lors de l'entretien une expérience de transformation de perspective ontologique qui l'a profondément orientée:

Quand je suis venu au Canada, j'étais une personne de religion musulmane. Ma famille m'a transmis cette religion. Moi j'étais plus ou moins pratiquant. J'étais croyant. Dans ma famille, on me parlait d'un Dieu, d'Allah. Mais quand je faisais mes lectures, particulièrement les écrits de Nietzsche et de David Hume, j'ai remis en question l'existence ontologique de Dieu. Je tirai alors la conclusion qu'avec certitude qu'il n'y a pas de Dieu [...]. Donc j'ai déjà changé de perspective ontologique [...]. Je suis devenu maintenant une personne athée.

4.1.1.2 Ses représentations avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire

Dans l'une de ses entrées dans le journal réflexif, Asad a donné une définition du concept de valeur: «La valeur est une subjectivité qui trouve son origine dans l'attention que le sujet pensant accorde à un objet ou à une abstraction. Cette attention se manifeste à travers l'agir du sujet, c'est-à-dire à travers les choix qu'il fait».

À travers la production de ces deux cartes conceptuelles (initiale et finale), Asad a tenu à expliciter ses valeurs en milieu scolaire, dans une perspective d'intégration sociale et professionnelle. Lors de l'élaboration de sa carte initiale, Asad a choisi la *persévérance* comme valeur phare. Pour lui, la persévérance est le fruit de la détermination et de l'optimisme qui procurent la confiance nécessaire à l'intégration sociale et professionnelle en contexte scolaire franco-ontarien. La persévérance facilite également la remise en question des conceptions ancrées dans un esprit critique et analytique aux fins d'acquisition de nouvelles connaissances. Toutefois, cela doit se faire avec un esprit de probité intellectuelle favorisant l'honnêteté, l'intégrité, l'amour propre et le respect de soi et des autres.

Lors de l'élaboration de la carte finale, il a changé sa valeur phare qui est devenue *l'intelligence rationnelle et émotionnelle*. Lors de l'entretien semi-directif, il a expliqué ce changement de la manière suivante.

La persévérance permet de réussir, mais elle n'est pas une condition suffisante. La persévérance sans connaissance est la cécité intellectuelle [...]. Je crois que la persévérance elle-même doit dériver d'une valeur plus fondamentale, d'un principe auquel j'accorderais énormément d'importance. Cette valeur est l'intelligence rationnelle et émotionnelle, car comme l'indique Nietzsche, la morale exige de l'intelligence. L'intelligence rationnelle permet une certaine compréhension de la réalité. Cela prend une certaine capacité de remise en question. L'intelligence émotionnelle permet de se socialiser. Et c'est ça qui nourrit l'intelligence rationnelle. Si on est isolé, si on est hors de la société, on ne peut pas se dire intelligent. Cela prend de la socialisation pour être intelligent.

Cette nouvelle valeur phare est en lien direct avec son expérience d'étudiant, caractérisée par sa motivation intrinsèque, fruit de son optimisme, de sa persévérance et de sa détermination. Cette nouvelle valeur phare est également liée à l'empathie qui requiert de l'ouverture d'esprit menant à l'inclusion de tous. L'inclusion elle-même modère l'expression de la liberté, donc facilite la tolérance. L'intelligence (rationnelle et émotionnelle) favorise non seulement la compréhension de l'autre (l'altérité), mais également nourrit le processus de socialisation qui permet de faire du réseautage pour l'intégration sociale et professionnelle dans le nouvel environnement. Elle permet en fin de compte une remise en question de ses valeurs dans le respect de la dignité humaine qui implique le respect de soi et des autres.

Analyse quantitative des cartes (initiale et finale):

Rappelons que l'approche quantitative de Novak et Gowin (1984) a été utilisée pour l'analyse comparative des cartes initiales et finales. Cette approche est basée sur la mesure du nombre de concepts, de hiérarchies et de liens (simples et croisés), soit : (1) concept/exemple = 1 point; (2) hiérarchie = 5 points; (3) lien simple = 2 points; (4) liens croisés = 10 points.

Le tableau 10 présente l'analyse quantitative des cartes conceptuelles initiale et finale d'Assad.

Tableau 10. Analyse quantitative des cartes conceptuelles initiale et finale d'Asad

Nom	Carte conceptuelle	Nombre de concepts (1 point)	Liens simples (2 points)	Liens croisés (10 points)	Hiérarchies (5 points)	Exemples (1 point)	Total Points
Asad	Initiale	21	20	0	5	0	86
	Finale	22	50	4	6	22	214

L'analyse de ce tableau indique que le nombre de points est passé de 86 à 214. Le nombre de concepts et de hiérarchies a varié légèrement, passant respectivement de 21 à 22, et de 5 à 6. Le nombre de liens simples est passé de 20 à 50. Quatre liens croisés ont été constatés dans la carte finale. Des exemples ont été donnés également pour signifier comment ces valeurs seront mises en œuvre en contexte scolaire franco-ontarien. Par conséquent, entre la carte initiale et la carte finale, des indices significatifs de transformations ont été détectés dans les représentations d'Asad, quant à ses systèmes de valeurs en milieu scolaire.

Analyse qualitative des cartes conceptuelles (initiale et finale):

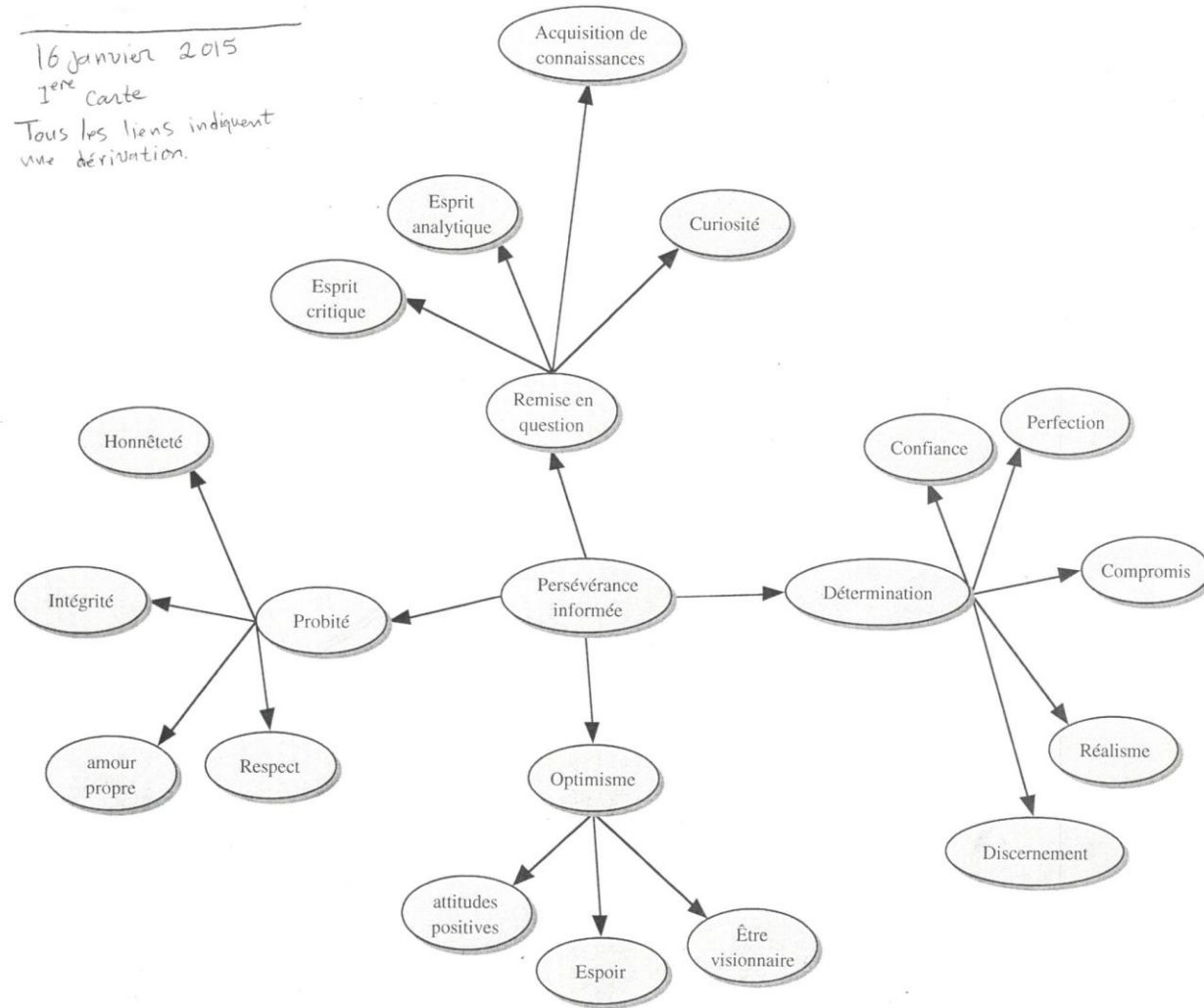
Rappelons que le modèle de Kinchin et Hay (2006), se basant sur l'architecture des cartes, a été utilisé pour l'analyse qualitative de la carte d'Asad. Ainsi, l'architecture des cartes a évolué entre la première carte et la carte finale, passant d'une architecture à rayons à une architecture de toile d'araignée: ce qui indique également une transformation dans les représentations d'Asad, quant à ses systèmes de valeurs en milieu scolaire.

En outre, des changements majeurs ont été opérés dans le choix des concepts et des liens entre les concepts. Par exemple, au niveau de la première hiérarchie: (1) le concept de motivation a remplacé le concept de détermination, (2) le concept d'empathie a remplacé celui de l'optimisme, (3) le concept de probité a été remplacé par la compréhension. De nouveaux concepts ont émergé, soit: les concepts de la liberté qui englobe les concepts de la tolérance, de la liberté d'action, de la liberté de pensée et de l'inclusion.

Des changements ont été opérés également au niveau de la seconde et de la troisième hiérarchie avec le choix de nouveaux concepts tels que (1) les concepts de recul et de réflexion, et (2) le concept de la dignité qui signifie le respect de soi et des autres, englobant les concepts de l'acceptation des différences, le concept de respect des biens communs, de la sincérité, de la conduite exemplaire et de l'aide aux élèves en difficulté.

Les cartes conceptuelles (initiale et finale) sont présentées dans les figures 10 et 11.

Figure 10. Carte conceptuelle initiale d'Asad



4.1.1.3 La nature de la réflexion d'Asad

Les entrées dans le journal réflexif ainsi que les entretiens ont été analysés à l'aide du modèle du processus réflexif de Mezirow (2001) qui a établi que l'apprentissage transformateur comprend les trois niveaux de réflexion suivants: une réflexion portant sur le contenu (le quoi ?), c'est-à-dire sur l'expérience vécue en tant que telle, une *réflexion centrée sur le processus* (le comment?), c'est-à-dire sur la façon de gérer *l'expérience vécue*, et une *réflexion centrée sur les prémisses* (le pourquoi?), c'est-à-dire sur l'examen des conceptions ancrées et valeurs associées.

La solidarité humaine et la justice sociale sont des valeurs promues dans le système scolaire franco-ontarien. Asad a proposé ainsi une réflexion au regard des valeurs néolibérales qui ignorent ces valeurs. Dans l'une de ses entrées dans son journal réflexif, il a témoigné de son indignation face à la marchandisation de l'eau, un *bien commun*, concept qu'on retrouve dans sa carte conceptuelle finale, également.

Cette attitude mercantiliste vis-à-vis de l'eau doit être dénoncée, car elle est inhumaine et parce qu'à la différence des autres ressources naturelles telles les métaux ou le pétrole, l'eau est d'une nécessité incontournable pour la survie de l'être humain. Par conséquent, tout comme l'air qui n'est pas commercialisé et ne doit pas subir une marchandisation, l'eau potable doit être également disponible à tous les êtres humains sur la planète terre.

Par rapport à la religion, nous avons déjà expliqué sa transformation en relation avec des croyances religieuses, en raison de son esprit critique. Le concept de respect des croyances, présent dans la carte initiale a été enlevé: ce qu'il a expliqué ainsi lors de l'entretien semi-directif: «La croyance, je dois l'enlever parce que c'est un terme ambigu». En outre, en dialogue avec lui-même, il a écrit ce poème, intitulé «Mes constats», qui le caractérise comme un être rationnel, vantant les valeurs de l'esprit critique préconisées dans les écoles en Ontario.

L'apprentissage du raisonnement est nécessaire à l'enseignement de l'éthique.
Car, confronté aux nombreux défis moraux et philosophiques de l'ère technologique
On ne peut pas se contenter de l'application des leçons de la morale statique.
L'incertitude, elle ne semble pas domptable à première vue.
Il faut apprivoiser cette bête inconnue pour ne pas être déçue,
Car elle est indissociable de la vie et de ses défis ardues.
Des rapports humains significatifs et aussi la puissance
D'une parole accueillante en faveur de l'incroyance.

Par rapport à la francophonie, Asad n'est pas du tout étranger à la problématique de la langue, dans le contexte de la francophonie minoritaire en Ontario. Dans l'une de ses entrées de journal réflexif, il a fait un plaidoyer pour renforcer l'importance de la langue dans la construction identitaire des élèves: «La langue est à la fois l'instrument de l'expression de la pensée et le moyen par excellence de transmission de culture, d'histoire, d'idéologies et d'autres éléments constitutifs de l'identité».

Le processus réflexif d'Asad est alimenté non seulement par les thèmes discutés en classe, mais également par les thèmes émergents de l'actualité nationale et internationale (liberté d'expression, respect des droits, tolérance, inclusion, etc...). Par exemple, après les événements douloureux de l'attentat contre Charlie Hebdo⁸, lors du second entretien semi-directif, il s'est exprimé ainsi pour expliquer les liens entre les valeurs du respect des droits, de la liberté d'expression, de l'inclusion et de la tolérance; valeurs et liens retrouvés dans sa carte conceptuelle finale.

Je pense que le défi le plus important, dans le contexte mondial actuel, se situe au niveau du respect des droits [...]. Je prends l'exemple de Charlie Hebdo. C'est très caractéristique du défi actuel. Il y a un conflit au niveau des droits. On a le droit de la liberté d'expression, mais également le droit des cultes [...]. Il y a un lien direct entre la liberté d'expression et le respect des droits, qui est également lié à la tolérance [...]. C'est la liberté qui prime sur la tolérance, mais ce qui est important c'est contraint par la façon de s'exprimer. On a la liberté de s'exprimer, mais c'est important qu'on s'exprime sans vouloir offenser les gens. C'est l'intention de blesser les gens qu'il faut se débarrasser. Cela faciliterait tout simplement le vivre-ensemble et permettrait l'inclusion. L'inclusion modère l'expression de la liberté [...]. Je ne crois pas au respect pour les croyances parce que j'ai réalisé dans ma métamorphose ontologique qu'il y a des croyances qui ne sont pas respectables. Il y a des croyances qui mènent à certains comportements. Il y a des croyances qui, à un certain moment donné, deviennent excessives [...]. Mais je respecte la personne qui a cette croyance car la personne a le droit de penser comme elle pense.

Il va même plus loin dans ses réflexions en expliquant les différences entre les cultures occidentales et celles des peuples de l'Afrique et/ou du Moyen-Orient au regard de la religion, en rapport avec les événements douloureux de Charlie Hebdo.

L'Europe a connu la révolution des lumières, la philosophie du Siècle des Lumières. C'est ça qui permet que la ridiculisation du sacré soit acceptable. C'est ce qui fait qu'en Occident, on peut rire des religions, mais on ne peut pas rire des religions au Moyen-

⁸ L'attentat contre Charlie Hebdo est une attaque terroriste islamiste perpétrée contre le journal satirique Charlie Hebdo, le 7 janvier 2015 à Paris.

Orient. Le monde sacré a perdu son sens en Occident. À cause de la philosophie des Lumières.

En analysant les entrées dans son journal réflexif ainsi que les cartes conceptuelles et les entretiens, à partir du modèle du processus réflexif de Mezirow (2001), nous avons noté que sa réflexion a été de nature critique et s'est portée à la fois sur le contenu (les thèmes vus en classe et d'actualité), sur le processus (les différentes façons de gérer/comprendre les expériences relatées ainsi que les verbes utilisés pour exprimer le sens des concepts dans sa carte finale), sur les prémisses (présupposés liés aux conceptions ancrées et aux expériences relatées): ce qui est un indice d'un apprentissage transformateur.

4.1.1.4 Le positionnement d'Asad par rapport aux dix étapes du modèle adapté du processus de transformation de Mezirow (2009)

En tenant compte des dix étapes du modèle adapté du processus de transformation de Mezirow (2009), nous pouvons conclure qu'Asad pourrait se positionner entre les étapes 7 et 8 (développement de connaissances/compétences et mise à l'essai). En effet, l'acquisition des nouvelles connaissances et compétences s'est manifestée non seulement à travers l'apprentissage des techniques et pratiques de l'enseignement-apprentissage, mais encore à travers les transformations dans ses systèmes de valeurs en milieu scolaire, comme le démontrent les exemples tirés de ses deux cartes conceptuelles, des entretiens semi-directifs, et de ses entrées de journal réflexif. Ainsi, après ses propres réflexions portant sur ses systèmes de valeurs en milieu scolaire et sur ses stratégies de construction de son identité d'enseignant en contexte franco-ontarien, après l'acquisition des connaissances et compétences nécessaires à la pratique enseignante, il travaille actuellement sur un plan d'action pour l'acquisition de valeurs et compétences nécessaires au métier d'enseignant. Dans ce nouveau rôle, dit-il, lors de l'entretien semi-directif, le processus de socialisation est important pour son intégration socioprofessionnelle: «Ce que j'entends par socialisation, c'est l'interaction sociale. Mais il faudrait qu'elle soit civilisée. Il faudrait qu'il y ait du respect mutuel». Pour ce faire, dans sa carte finale, un plan d'action a été proposé; plan portant sur les façons d'enseigner, d'évaluer les élèves, de gérer la salle de classe, de se comporter avec les élèves et de résoudre les problèmes en salle de classe.

Le tableau 11 fait la synthèse des indicateurs justifiant le positionnement réflexif d'Asad entre les étapes 7 et 8.

Tableau 11. Indicateurs du positionnement réflexif d'Asad

Positionnement réflexif par rapport aux dix étapes de Mezirow (2009)		
Étapes	Indicateur	Exemples de réponses lors des entretiens
Entre les étapes 7 et 8	Un futur enseignant qui fait une expérience de l'apprentissage par transformation acquiert de nouvelles connaissances et compétences, et se propose de mettre à l'essai les nouvelles perspectives de sens.	Exemples tirés de l'entretien semi-directif : Exemple #1: En effet, cela [cette réflexion] m'a aidé à construire une identité potentielle d'enseignant par la façon que je vais agir, que je vais me comporter, que je vais résoudre les problèmes et les défis qui vont se présenter à moi. Exemple #2: Ce cours a aidé à construire mon identité d'enseignant parce que mon identité c'est en grande partie ce que je fais, ou ce que je ferai. Cela va me servir d'un guide dans ma conduite dans une salle de classe.

En guise de conclusion, il est important de signaler qu'Asad avance à grands pas dans son processus de transformation identitaire d'enseignant dans le contexte scolaire franco-ontarien. Ce qu'il a expliqué lui-même lors de l'entretien semi-directif:

Donc, la réflexion qui a été faite de façon conjointe avec la construction de la carte conceptuelle m'a permis de déterminer l'importance que j'accorde à mes valeurs [...], la hiérarchie de ces valeurs. C'est ce qui est sorti de la réflexion.

4.1.2 Le cas de Blaise

4.2.2.1 L'histoire personnelle

Blaise vient de la Côte-d'Ivoire. Il a immigré au Canada en 2013. Il s'est établi d'abord à Winnipeg, au Manitoba. Lors du premier entretien semi-directif, il a exprimé ainsi ses premiers moments vécus au Canada: «En tant que francophone, je n'avais pas assez de connaissances en anglais pour communiquer efficacement. Cependant, l'Accueil francophone à Winnipeg, qui est une structure gouvernementale ayant pour rôle d'accueillir les nouveaux arrivants, m'a offert de loyaux services».

Il enseignait l'allemand dans son pays d'origine. À l'automne 2014, il a décidé de s'inscrire au programme de Formation à l'enseignement à l'Université d'Ottawa. Mais, au Canada, l'allemand est peu enseigné. À la suite des rencontres avec ses conseillers, il a choisi le français comme didactique première et l'histoire comme didactique secondaire. «Si je veux vivre au Canada, il me faudra avoir une qualification canadienne pour pouvoir rentrer dans l'enseignement. [...]. J'ai vite compris ça», ajoutait-il lors du premier entretien semi-directif.

Blaise a expliqué également, lors de cet entretien, son choix de devenir enseignant au Canada en se référant à son expérience d'enseignant dans son pays d'origine. Toutefois, il a trouvé des points de convergence et de divergence entre le système canadien et le système qu'il a connu dans son pays d'origine.

Parlons des points de ressemblance, l'enseignant est dans la classe, il doit montrer aux apprenants qu'il est présent et doit gérer sa classe. Dans mon pays, c'est la même chose. Toutefois, les élèves dans mon pays sont beaucoup plus soumis [...] tandis qu'au Canada les élèves peuvent crier sur un enseignant [...]. Ici l'élève a tout le pouvoir [...]. L'autre point que j'ai compris, c'est que les élèves ne se gênent pas pour t'appeler par ton nom. Tu peux être choqué. L'élève ici, quand il voit un aîné, il peut lui tendre la main le premier. Ce sont des choses que l'on ne fait pas chez nous. Chez nous, un élève qui tend la main à un aîné est vu comme un élève qui n'est pas respectueux.

4.1.2.2 Ses représentations avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire

Dans la première carte conceptuelle, la *détermination* est sa valeur phare. Cette valeur n'a pas changé au niveau de la carte finale. Au cours de l'entretien semi-directif, il a expliqué ainsi le choix de sa valeur phare.

La détermination me caractérise beaucoup parce que je suis quelqu'un qui n'aime pas le désordre. Et puis, quand je fais quelque chose, je ne lâche pas. Je suis très déterminé. Les parents me connaissent. Quand je veux quelque chose, je le fais.

Toutefois, des nuances ont été notées entre les deux cartes. Dans sa carte initiale, la *détermination* sous-entend la *persévérance* et l'*engagement*, forge le caractère et fortifie l'*ambition* pour permettre de réaliser le rêve d'intégration sociale et professionnelle.

Dans sa carte finale, la *détermination* permet de cultiver les valeurs promues dans la profession enseignante, soit les valeurs de *respect*, d'*empathie* et d'*intégrité* envers ses élèves et leurs parents. L'*engagement*, la *patience* et l'*humilité* sont les ressources dont il a besoin pour déconstruire et construire une nouvelle identité enseignante au Canada.

Analyse quantitative des cartes (initiale et finale):

Le tableau 12 présente l'analyse quantitative de la carte de Blaise selon l'approche de Novak et Gowin (1984).

Tableau 12. Analyse quantitative des cartes conceptuelles de Blaise

Nom	Carte conceptuelle	Nombre de concepts (1 point)	Liens simples (2 points)	Liens croisés (10 points)	Hiérarchies (5 points)	Exemples (1 point)	Total Points
Blaise	Initiale	18	28	0	2	0	84
	Finale	20	39	2	4	14	152

L'analyse de ce tableau indique que le nombre de points est passé de 84 à 152; indice d'un changement entre les deux cartes. En termes d'hiérarchisation des concepts, quatre hiérarchies ont été notées dans la carte conceptuelle finale. Quatorze exemples ont été donnés également dans la carte finale pour signifier comment ces valeurs seront mises en œuvre en contexte scolaire franco-ontarien: ce qui traduit des transformations dans ses représentations.

Analyse qualitative des cartes conceptuelles (initiale et finale):

Se basant sur le modèle de Kinchin et Hay (2006), il a été constaté une modification dans l'architecture de la carte initiale, présentée dans une structure à rayons, par rapport à la carte

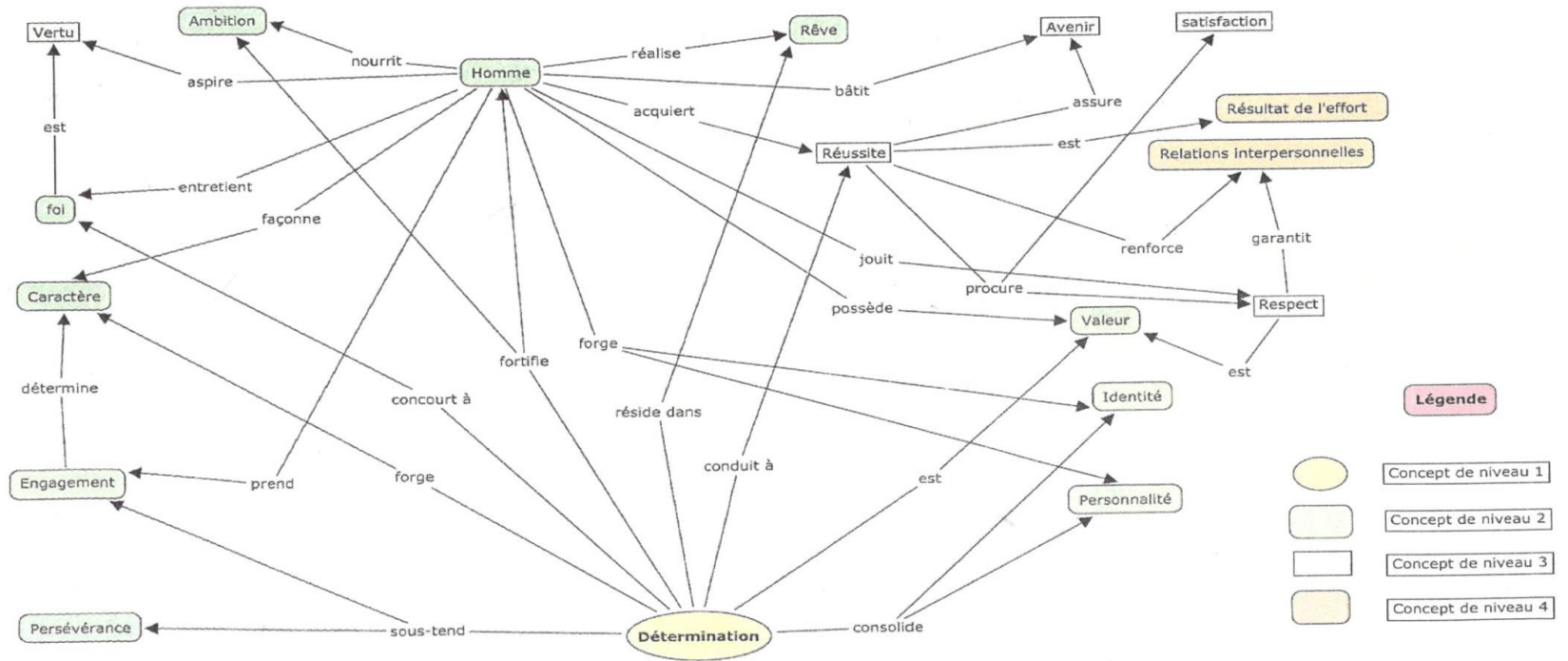
finale, réalisée suivant une structure de toile d'araignée: ce qui indique des changements (Kinchin et Hayes, 2006) dans les représentations de Blaise, quant à ses systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

L'analyse qualitative des concepts et des liens permet de constater:

- Dans la carte conceptuelle initiale, au premier niveau hiérarchique, se retrouvent les concepts suivants: la persévérance, l'engagement, le caractère, la foi, l'ambition, l'homme, le rêve, la réussite, la valeur, l'identité et la personnalité. Au second niveau, s'enchaînent des concepts qui sont reliés au concept de réussite, soit les concepts de l'avenir, de la satisfaction, des résultats de l'effort, des relations interpersonnelles, du respect.
- Entre la carte initiale et la carte finale, au niveau de la première hiérarchie, les changements suivants ont été opérés au niveau des concepts: (1) de nouveaux concepts ont été ajoutés, soit les concepts de respect, de l'équité, de l'empathie, de l'humilité, de l'intégrité, de la dignité; (2) des concepts ont été, soit enlevés (foi, ambition, homme, identité, valeur, rêve), soit mis au second niveau hiérarchique ou au niveau des stratégies (réussite, personnalité).
- Il y a lieu de constater que trois des valeurs placées au niveau de la première hiérarchie de la carte finale sont des valeurs inscrites dans les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario, soit les concepts de respect, de l'empathie et de l'intégrité. Bien que la détermination soit la valeur phare, le concept de respect est central, quand on considère les valeurs qui y sont associées, à travers des liens simples et des liens croisés. Par exemple, la détermination implique le respect. Le respect met en évidence l'humanisme, exige l'ouverture et la tolérance et facilite également l'équité, le sentiment d'appartenance et la socialisation.

Les cartes conceptuelles (initiale et finale) sont présentées dans les figures 12 et 13.

Figure 12. Carte conceptuelle initiale de Blaise



Carte conceptuelle initiale de Blaise

4.1.2.3 La nature de la réflexion de Blaise

Le modèle du processus réflexif de Mezirow (2001) a servi également à analyser les entrées dans le journal réflexif, à la lumière des valeurs promues dans les écoles en Ontario. Dans l'une de ses entrées de journal réflexif, dans un long poème, Blaise prend position par rapport aux défis causés par le libéralisme économique. Il dit «non à un monde dans lequel seul le matériel prime» en prêtant sa voix à son «alma Mater», l'Afrique, pour décrier les effets du néolibéralisme.

Secoué par tous ces terribles maux:
Des guerres civiles qu'on m'impose çà et là,
Qui déciment mes populations,
L'injustice criante,
L'exclusion,
L'exploitation abusive, et que sais-je encore ?
Nonobstant mon cri du cœur,
Tous font la sourde oreille.
Je n'ai aucune importance à leurs yeux.
Pourtant, mon sous-sol, riche en ressources minières est convoité et exploité,
sans que la majorité de mes enfants n'en tire profit.
Faute de moyens, ils meurent de faim, de soif, de maladies.
Et la plupart ne peuvent ni avoir accès à une bonne éducation
Ni avoir accès à des infrastructures décentes.

Par rapport à la religion, Blaise fait montre de tolérance. Le concept de *foi*, présent dans la première carte, a été enlevé dans la carte finale. Toutefois, Blaise fait référence toujours à Dieu parce qu'il est un croyant, écrit-il, dans l'une de ses entrées de journal réflexif: «Je consacre régulièrement de bons moments à la prière. Je jeûne. J'implore Dieu, espérant une assistance céleste. Rien ne change. Je ne sais plus à quel saint me vouer. Je n'ai que mes pauvres yeux pour pleurer». Au cours d'une discussion en groupe-classe, il a expliqué que sa mère est chrétienne et que son père est musulman et que les deux viennent de deux ethnies différentes. Dans sa famille, ce métissage d'ethnie et de religion lui donne une ouverture d'esprit qui lui permet d'intégrer des valeurs liées à la tolérance et à l'acceptation.

Par rapport aux valeurs liées au système scolaire, dans l'une de ses entrées de journal réflexif, dans un poème, intitulé «Cris du cœur», il a fait ainsi un plaidoyer en faveur de l'éducation des filles, dans les pays en voie de développement.

Je suis une jeune adolescente.
J'ignore d'où je viens exactement.
Mais, je pourrai provenir de partout.
Cela semble peut-être si étrange à vos yeux.
Pourtant je suis en train de vous dire la vérité.
Je répète et je ne cesserai de le répéter.
J'ignore d'où je viens et qui je suis.
Tout simplement parce que je n'ai pas été envoyée à l'école par mes parents,
très attachés à des considérations sexistes liées à une vieille tradition.
Aujourd'hui, je suis analphabète de par leur faute.
Et je n'ai même pas le courage de me regarder dans un miroir,
tellement j'ai honte de moi-même.

Par rapport à la francophonie, dans l'une de ses entrées de journal réflexif, il a revendiqué son identité francophone, «symbole d'un riche patrimoine culturel», dit-il. Toutefois, il a fustigé dans ce poème les attitudes de ceux qui font, selon ses propres termes, une «classification linguistique» à l'intérieur de la grande famille francophone.

Cependant il existe d'inutiles querelles linguistiques entre nous.
Les uns se clament plus français que les autres, au sein du même pays,
pensant avoir la meilleure diction, une langue de qualité
La meilleure tradition;
Attitude qui le plus souvent découle sur l'humiliation, sur le rejet de l'autre [...]
Serions-nous victimes d'une sorte d'envoûtement?
Quand allons-nous comprendre et accepter nos différences,
Pour que vive une francophonie sans querelles linguistiques,
Où chaque pays, chaque peuple, chaque individu
Pourraient s'épanouir dans le respect et dans la dignité.
Car la langue française est une et indivisible.
Il est aberrant de faire une classification.

En analysant les entrées dans son journal réflexif ainsi que les entretiens et les cartes conceptuelles, à partir du modèle du processus réflexif de Mezirow (2001), nous avons noté que sa réflexion a été de nature critique et s'est portée à la fois sur le contenu (les thèmes traités en classe ainsi que les sujets d'actualité), sur le processus (la façon de gérer l'expérience), sur les prémisses ou présupposés liés aux conceptions ancrées et valeurs reçues lors de son processus de socialisation. Les entrées de journal réflexif sont riches en réflexion portant les effets négatifs de la mondialisation, sur la tolérance envers les différences (ethnique et religieuse), sur la lutte contre l'analphabétisme chez les jeunes filles. Sa réflexion s'est portée également sur des sujets d'actualité en rapport avec les problèmes auxquels est confronté son pays d'origine. Il y a, chez

lui, toute une argumentation critique par rapport à l'identité francophone, par rapport aux valeurs néolibérales, éducatives et religieuses.

4.1.1.4 Le positionnement de Blaise par rapport aux dix étapes du modèle adapté du processus de transformation de Mezirow (2009)

En tenant compte du modèle adapté à dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009), nous pouvons conclure que Blaise pourrait se situer entre les étapes 5 et 6 (exploration des options et plan d'action). En effet, immigré au Canada en 2013, Blaise cherche à construire sérieusement son identité enseignante.

Les valeurs de Blaise sont centrées sur les valeurs de la profession enseignante en contexte scolaire franco-ontarien. Il est conscient qu'il doit faire des ajustements personnels s'il veut s'intégrer dans la profession enseignante. Par exemple, lors des entretiens semi-directifs, il a clairement exprimé que le concept «d'élèves respectueux des aînés» qu'il a connus dans son pays d'origine ne vaut plus dans le milieu d'accueil. Alors il envisage des stratégies pour faire siennes les valeurs promues dans le nouveau contexte social.

J'ai compris qu'il faudra faire des concessions vis-à-vis des élèves. Même si tu vois que la classe est train de t'échapper, il y a toujours une manière de négocier avec les élèves. C'est toujours par la négociation qu'on peut gérer la classe. Il faut que l'enseignant soit patient. Il doit toujours chercher à dialoguer avec les élèves. La communication est primordiale ici.

Blaise est également conscient des efforts qu'il doit faire pour construire son identité enseignante, en contexte scolaire franco-ontarien. Dans sa carte finale, il a proposé tout un plan d'action pour s'intégrer dans le nouvel environnement: «C'est de cette façon que je suis en train de construire mon identité depuis que je vis au Canada [...]. Mais je suis conscient qu'il y a encore du chemin à faire».

Il est certes en train d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences dans les techniques et pratiques de l'enseignement-apprentissage. Il s'est exprimé ainsi lors du second entretien semi-directif.

Ce cours m'a vraiment permis de tolérer beaucoup de choses. [...]. Voilà la tolérance et surtout de comprendre l'autre, de se mettre dans la peau de l'autre, d'essayer de sentir ce que l'autre ressent, ce que l'autre qui n'est pas toi pourrait vivre. [...] Et tu pourrais le vivre à travers sa personne, en te mettant à sa place pour pouvoir le comprendre [...], et

tout cela te transpose dans un monde d'ouverture où tu découvres encore beaucoup plus la dimension humaine. Il faut accepter l'autre avec ses différences puisqu'en classe nous venons de divers horizons.

Le tableau 13 fait la synthèse des indicateurs justifiant le positionnement réflexif de Blaise entre les étapes 5 et 6, suivant le modèle en dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009).

Tableau 13. Indicateurs du positionnement réflexif de Blaise

Positionnement réflexif par rapport aux dix étapes de Mezirow (2009)		
Étapes	Indicateur	Exemples de réponses lors des entretiens
Entre les étapes 5 et 6	Un futur enseignant qui fait une expérience de l'apprentissage par transformation explore des options pour changer ses perspectives de sens et prépare un plan d'action	Exemple #1 : Ce cours a permis à tout un chacun de pouvoir s'affirmer, de pouvoir affirmer son identité et de ne pas nier l'identité de l'autre. Accepter l'autre tel qu'il est. Exemple #2 : C'est de cette façon que je suis en train de construire mon identité enseignante depuis que je vis au Canada [...]. Mais je suis conscient qu'il y a encore du chemin à faire.

4.1.3 Le cas de Dani

4.1.3.1 L'histoire personnelle

Dani est originaire du Cameroun. Diplômé en sciences économiques, il a été fonctionnaire occupant un poste de direction au sein de l'administration générale des postes au Cameroun: ce qui lui a permis de voyager en France pour préparer un diplôme d'études supérieures spécialisées en administration et en gestion publique. À son retour de France, il a enseigné les sciences de la gestion dans une université du Cameroun.

Dani a immigré au Canada en avril 2013 avec sa femme et ses cinq enfants, âgés de 9 à 24 ans. Dès son arrivée au Canada, il s'est inscrit au programme de Formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa et a réussi le concours d'admission pour septembre 2013. Mais il a dû retourner dans son pays d'origine pour quelques mois: ce qui l'a empêché de commencer le programme en septembre 2013. Au cours du premier entretien semi-directif, il s'est exprimé ainsi:

Quand je suis rentré en avril, on m'a juste informé qu'il y a un concours. Je me suis inscrit. J'ai passé le test de français. Mais après, je suis rentré au Cameroun, car mes diplômes étaient là-bas. Je n'ai pas compris que c'était urgent. J'ai imaginé comme si c'était chez nous. J'ai passé le concours et j'attends la rentrée d'octobre.

Comme Blaise, au cours du premier entretien semi-directif, il se dit choqué lors de son premier stage d'enseignement dans une école publique de l'est d'Ottawa.

Oui, pendant mon stage, j'ai vu des types d'élèves que je n'ai jamais rêvés d'avoir dans ma vie comme enseignant. Il y a des situations où les élèves ne respectent pas l'enseignant. Par exemple, l'enseignant parle et les élèves continuent de bavarder. Chez nous, c'est le renvoi [...]. Franchement, j'ai vu des schémas de fonctionnement qui m'ont étonné. Mon enseignant-associé me dit qu'ici quand les parents et les enfants sont contre toi, la direction t'abandonne. Imagine.

4.1.3.2 Ses représentations avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire

Dani a tenté d'approfondir sa réflexion sur ses valeurs en milieu scolaire entre la carte initiale et la carte finale. Le *respect* est sa valeur phare en milieu scolaire pour les deux cartes conceptuelles produites. En effet, selon lui, le *respect* conduit à l'*exploration* des institutions, à la

générosité et au partage d'expériences, à l'*acceptation* des nouvelles méthodes d'enseignement, à la *tolérance* des différences, et finalement à l'*ouverture* vers de nouvelles valeurs en milieu scolaire et vers d'autres visions du monde.

Lors du second entretien semi-directif, il a tenu à expliquer le concept *d'ouverture*», un concept-clé, qui mène à la tolérance.

Quand je dis ouverture, je veux dire ouverture vers de nouvelles valeurs, car on ne peut pas enseigner sans un minimum de sociologie, sans prendre en compte l'environnement social [...]. Je veux également parler de l'ouverture vers d'autres visions du monde [...]. L'ouverture conduit à l'exploration. L'ouverture stimule la générosité et le partage. Je veux parler du partage des valeurs, des connaissances et des expériences acquises dans mon pays d'origine. L'ouverture exige de la tolérance. La tolérance pour moi fait la promotion de la différence: différence de visions du monde, différence de valeurs, différence dans les familles, etc.

Analyse quantitative des cartes (initiale et finale):

Le tableau 14 présente l'analyse quantitative de la carte de Dani, selon l'approche de Novak et Gowin (1984).

Tableau 14. Analyse quantitative des cartes conceptuelles de Dani

Nom	Carte conceptuelle	Nombre de concepts (1 point)	Liens simples (2 points)	Liens croisés (10 points)	Hierarchies (5 points)	Exemples (1 point)	Total Points
Dani	Initiale	20	24	3	6	0	130
	Finale	21	31	3	6	12	155

L'analyse de ce tableau indique que le nombre de points est passé de 130 à 155. À part les exemples (référence niveau 4 de la carte finale), un seul nouveau concept (le concept de *bon jugement*) est ajouté dans la carte finale, soit l'ouverture permet le bon jugement. De nouveaux liens ont été également établis entre les concepts.

Analyse qualitative des cartes conceptuelles (initiale et finale):

Se basant sur le modèle de Kinchin et Hay (2006), il a été constaté que les cartes initiale et finale ont une structure de toile d'araignée. Néanmoins de légers changements ont été notés entre la carte initiale et la carte finale, notamment au niveau des exemples utilisés pour clarifier ses stratégies de mise en œuvre de ses valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

Les cartes conceptuelles de Dani sont présentées dans les pages 14 et 15.

Figure 14. Carte conceptuelle initiale de Dani

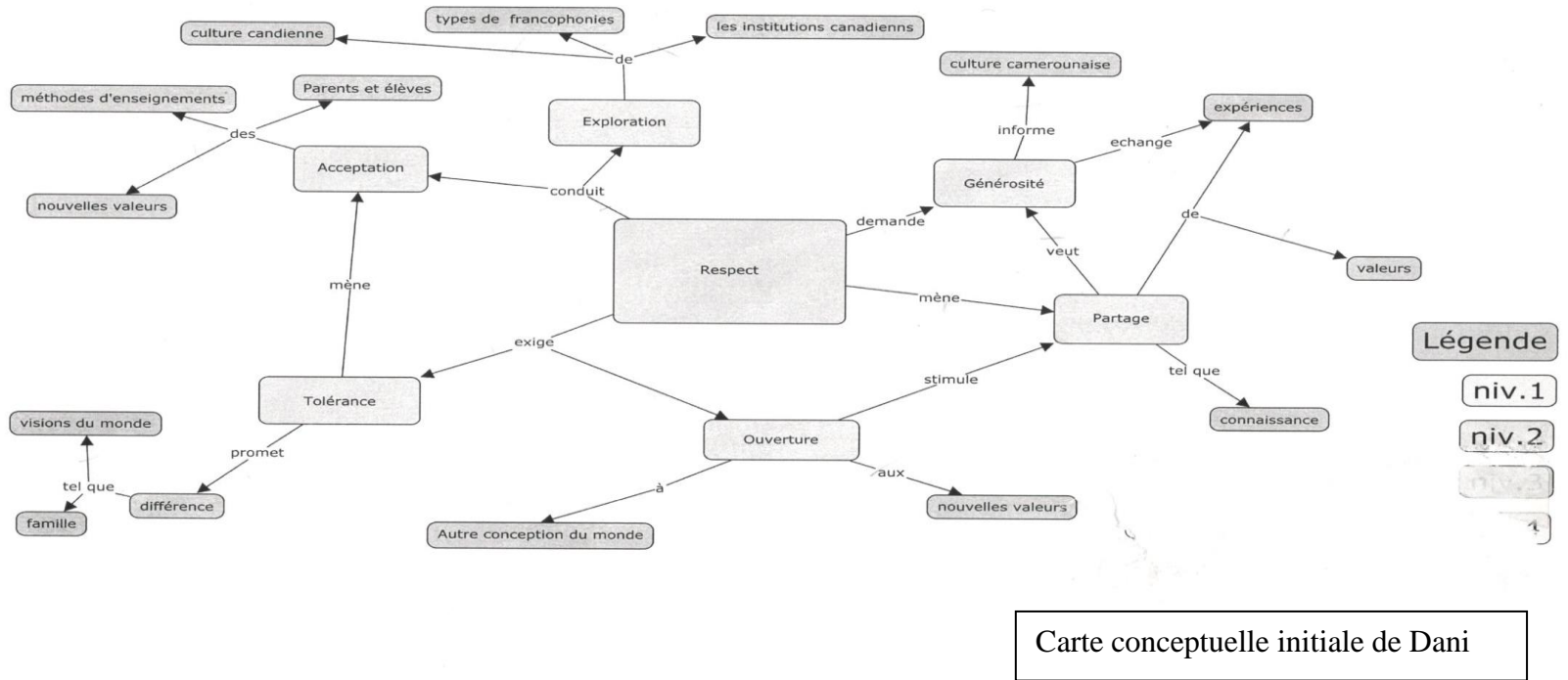
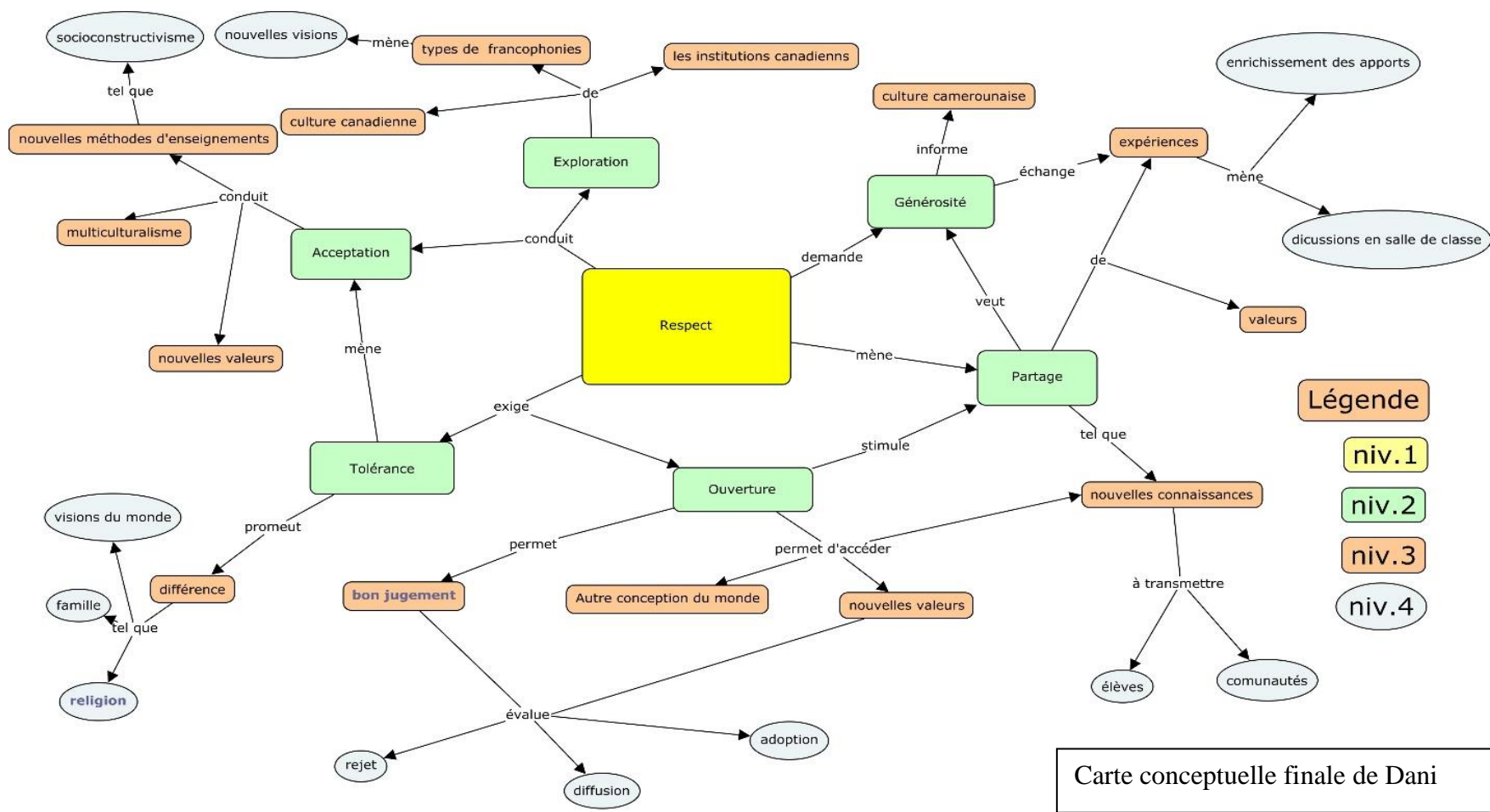


Figure 15. Carte conceptuelle finale de Dani



4.1.3.3 La nature de la réflexion de Dani

Dans l'une de ses entrées de journal réflexif, Dani a exprimé des sentiments de révolte face aux effets néfastes de la mondialisation sur le continent africain.

Pour s'accrocher à la mondialisation, il faut payer le prix du marché. Pour payer au prix du marché, il faut avoir les moyens financiers. En cas d'absence des moyens financiers, la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International, bras armés des puissances économiques, vous font des prêts à des conditions draconiennes, parmi lesquelles l'obligation de vendre les entreprises publiques les plus rentables, au nom du libéralisme [...]. Des moyens financiers extrêmes ont été utilisés par des pays pour changer les modes de consommation des peuples des pays pauvres [...]. La misère oblige les jeunes à prendre le chemin de l'exil vers des pays nantis qui n'ouvrent pas leurs frontières malgré leurs idéaux de libéralisation et de mondialisation.

Dans un poème «Les enfants des rues», élaboré dans l'une de ses entrées de journal réflexif, il a exprimé également son indignation face au néolibéralisme qui engendre des problèmes sociaux énormes, notamment la pauvreté et l'irresponsabilité des parents et des leaders, au niveau mondial.

Je suis l'être rien.
Je vis et partage tout avec les riens.
Tire sur moi, tu perds une balle.
Tu t'es fait bonne conscience, quand tu m'as brutalisé.

Par rapport aux valeurs liées au système scolaire, au cours de l'entretien semi-directif, Dani a commenté son premier stage en enseignement dans une école publique de l'Est d'Ottawa. Il s'est apitoyé sur le sort des élèves issus de l'immigration récente, notamment ceux venant de la Somalie, qui sont très vulnérables et qui ne sont pas accompagnés par leurs parents.

Il se trouve que ces jeunes provenant d'un pays détruit, ravagé par la guerre, déchiré par des conflits, ont des privilèges d'apprendre par rapport à ceux qui sont restés dans le pays, mais n'apprennent pas. Ils vont dans la délinquance. Je me dis que c'est dommage.

Au cours de l'entretien semi-directif, Dani a critiqué également certaines pratiques du système scolaire franco-ontarien. Il a déploré la politique du Ministère de l'Éducation de l'Ontario sur le classement des adolescents dès la neuvième année en deux groupes de classes (théorique et appliquée).

Mais comment cela se fait-il qu'en même temps on veuille intégrer les élèves en difficulté dans les classes normales, on trouve qu'il y a des élèves qu'on doit d'office placer en

«appliqué », dès la neuvième année. Cela me paraît trop tôt. J’aurais préféré qu’ils soient mélangés aux autres, qu’ils apprennent en se frottant aux autres et, qu’arrivés en fin de secondaire ils font eux-mêmes leurs choix. S’ils veulent aller faire de la technique, oui. Mais dès la neuvième année, je pense que c’est trop tôt [...]. J’ai vu dans les classes appliquées des enfants qui ont perdu la pédale. Toutefois, quand tu leur donnes un travail à faire et que tu essaies de leur expliquer, tu vois combien ils ont soif d’apprendre [...]. C’est comme si on ne leur donne aucune chance.

Dani a été également en faveur du redoublement dans les écoles canadiennes. Au cours du second entretien, il s’est exprimé ainsi :

Dans mon pays, on trouve des enfants qui ont des difficultés dans une matière. On leur donne la chance de refaire la matière et après ils continuent. Oui, on trouve de bons médecins, de bons ingénieurs qui ont redoublé. Ce sont des gens qui, à un moment donné, ont consolidé leur savoir pour avancer.

Dani a été très critique également envers les parents qui occupent une place trop importante dans le système scolaire franco-ontarien. Lors de l’entretien, il s’est exprimé ainsi: «Je pense que les parents devraient faire plus de confiance à l’école [...]. Il y a un métier qui s’appelle enseigner».

L’analyse des entrées dans son journal réflexif ainsi que les entretiens et les cartes conceptuelles, à partir du modèle du processus réflexif de Mezirow (2001), nous révèle que sa réflexion a été de nature critique et s’est portée à la fois sur le contenu (les thèmes traités dans le cours), sur le processus (la manière dont il gère l’expérience), sur les prémisses ou présupposés liés aux conceptions ancrées et valeurs reçues lors de son processus de socialisation primaire et secondaire. Les entrées dans le journal réflexif sont riches en réflexion portant les effets négatifs de la mondialisation, sur la pauvreté infantile et sur les valeurs liées au système scolaire en Ontario.

4.1.3.4 Le positionnement de Dani par rapport aux dix étapes du modèle adapté du processus de transformation de Mezirow (2009)

En tenant compte du modèle adapté en dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009), nous pouvons conclure que Dani semble se situer entre les étapes 3 et 4 (examen critique des présupposés et prise de conscience). En effet, récemment immigré au Canada en 2013, il vit encore un choc culturel, observe et se questionne. À la suite de cette

expérience, il a dit avoir acquis de nouvelles connaissances pour construire son identité enseignante, en contexte franco-ontarien.

Bon, je dois dire que le cours a plutôt conforté certaines de mes valeurs, de savoir que quelque part ici au Canada, il y a des gens qui se soucient des tout-petits [...]. J'ai beaucoup apprécié cette ouverture vers le monde, et ce de tous les continents, par rapport aux plus petits, et par rapport aux grandes questions humanitaires qui peuvent être l'éducation de la jeunesse, l'éducation des filles, la pauvreté, le partage des richesses, la pollution, des problèmes très importants pour l'avenir de l'humanité [...]. Je pense que c'est une bonne préparation pour traiter avec les jeunes des diversités multiculturelles, et d'être à même de comprendre tous les jeunes, d'où qu'ils viennent.

Le tableau 15 fait la synthèse des indicateurs justifiant le positionnement de Dani entre les étapes 3 et 4, suivant le modèle en dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009).

Tableau 15. Indicateurs du positionnement réflexif de Dani

Positionnement réflexif par rapport aux dix étapes de Mezirow (2009)		
Étapes	Indicateur	Exemples de réponses lors des entretiens
Entre les étapes 3 et 4	Un futur enseignant qui fait une expérience de l'apprentissage par transformation s'engage dans un processus de réflexion critique des présupposés associés à cette expérience vécue et prend conscience des changements à faire.	Exemple #1: Quand tu vois un parent en train de contester la note d'un enfant, quand tu vois un enseignant préférer donner une note pour ne pas avoir des problèmes avec les parents, on a tout détruit dans le système. Exemple #2: Il faut savoir se laisser transformer, peut-être sans rejeter tes valeurs. Mais franchement, il faut prendre un temps de méditation pour savoir quoi mettre de côté. Il faut surtout éviter un affrontement inutile et accepter certaines choses même si elles ne vous font pas plaisir.

4.1.4 Le cas d'Haris

4.1.4.1 L'histoire personnelle

Haris est originaire d'Haïti. Il a immigré au Canada en 2011. Avec une formation d'ingénieur, il a enseigné la physique et les mathématiques dans son pays d'origine, au niveau moyen et intermédiaire. En référence à son premier stage d'enseignement en novembre 2014, il a pensé que cette expérience professionnelle est très valorisante pour la gestion de classe. C'est ce qu'il a expliqué lors du premier entretien semi-dirigé.

Je pense que, par rapport à ce que j'ai vu dans mon stage ici, l'expérience que j'ai eue dans les écoles laïques [en Haïti] vaut beaucoup plus que si j'avais enseigné dans les écoles congréganistes. La raison est que, dans ces genres d'écoles, les élèves viennent d'un milieu pauvre, et vivent une situation très précaire. Ils ne peuvent pas se procurer des documents, parfois ils viennent à l'école sans manger. Il y avait toute sorte d'élèves comme ici dans les milieux défavorisés; des élèves turbulents, semi-délinquants [...]. Cela ne m'a pas étonné quand je vois l'atmosphère ici. Cela me rappelle lorsque j'ai enseigné dans mon pays d'origine dans des conditions très difficiles. Et j'arrivais toujours à capter l'attention de tous les élèves, même des plus difficiles.

Toutefois, Haris, au cours de l'entretien semi-dirigé, dit avoir constaté, lors de son stage d'enseignement, une grande différence entre le système scolaire franco-ontarien et le système scolaire de son pays d'origine.

Au niveau de l'encadrement didactique, les élèves au Canada ont plus des ressources à leur disposition [...]. L'autre chose, l'élève sait, ici au Canada, qu'il a tous les droits. Dans mon pays d'origine, il y a des choses que l'élève ne veut pas faire parce qu'il a peur d'être puni par ses parents, étant donné que l'enseignant a toujours raison [...]. Il y a également le respect des adultes chez nous.

4.1.4.2 Ses représentations avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire

Au niveau de la carte initiale, sa valeur phare a été *la justice*. Au niveau de la carte finale, la valeur phare a changé et est devenue *la tolérance*. C'est la *tolérance*, convient-il, qui permet de cultiver *l'empathie*, le *respect*, *l'équité*, la *patience* et la *sincérité* dans les relations avec les élèves et leurs parents. C'est ce qu'il a expliqué, lors de l'entretien semi-directif.

J'avais mis d'abord la justice. Mais je me suis dit: est-ce qu'une personne peut être juste sans être tolérante? C'est pourquoi je l'ai changée et j'ai mis la tolérance comme la valeur phare. Je m'explique. La tolérance est un élément fondamental pour moi dans cet

environnement. Lors du premier entretien, je t'ai dit qu'ici, au Canada, l'élève a tous les droits. Peut-être je devrais faire un effort pour comprendre le pourquoi. Toutefois, je pense qu'il faut accepter ce fait [...]. En effet, je viens d'une société qui pense que lorsqu'un élève échoue, la faute incombe à lui tout seul. Ici au Canada, quand un élève échoue, il faut questionner tout l'environnement d'apprentissage, car l'école a pour objectif la réussite de tous les élèves.

Analyse quantitative des cartes (initiale et finale):

La carte initiale de Haris présente des liens non typifiés et des flèches dans toutes les directions. Ce qui entraîne des difficultés dans l'analyse de sa carte initiale. Pour les besoins de l'exercice, nous considérons seulement les liens directs entre les concepts. Le tableau 16 présente l'analyse quantitative de la carte d'Haris, selon l'approche de Novak et Gowin (1984).

Tableau 16. Analyse quantitative des cartes conceptuelles d'Haris

Nom	Carte conceptuelle	Nombre de concepts (1 point)	Liens simples (2 points)	Liens croisés (10 points)	Hiérarchies (5 points)	Exemples (1 point)	Total Points
Haris	Initiale	17	15	0	3	0	62
	Finale	18	15	0	4	0	67

L'analyse de ce tableau indique, à quelques points près, une constance dans le nombre total de points entre la carte initiale et la carte finale: ce qui est un indice de peu de changement dans les représentations de Haris quant à ses systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

Analyse qualitative des cartes conceptuelles (initiale et finale):

La carte finale, tout comme la carte initiale, a présenté une architecture de type rayons, un indice de non-transformation (ou d'une transformation de surface) de ses représentations, quant à ses systèmes de valeurs en milieu scolaire (Kinchin et Hayes, 2006). L'analyse des différences entre les deux cartes reflète également quelques changements, au niveau des déplacements de quelques concepts, de la hiérarchisation des concepts et de la typification des liens directs. Par exemple, la tolérance favorise le respect. En milieu scolaire, on parle du respect des parents, des élèves, de la direction. Toutefois, les concepts d'amitié et d'objectivité ne sont pas reliés aux autres concepts.

Les cartes conceptuelles d'Haris sont présentées dans les figures 16 et 17.

Figure 16. Carte conceptuelle initiale d'Haris

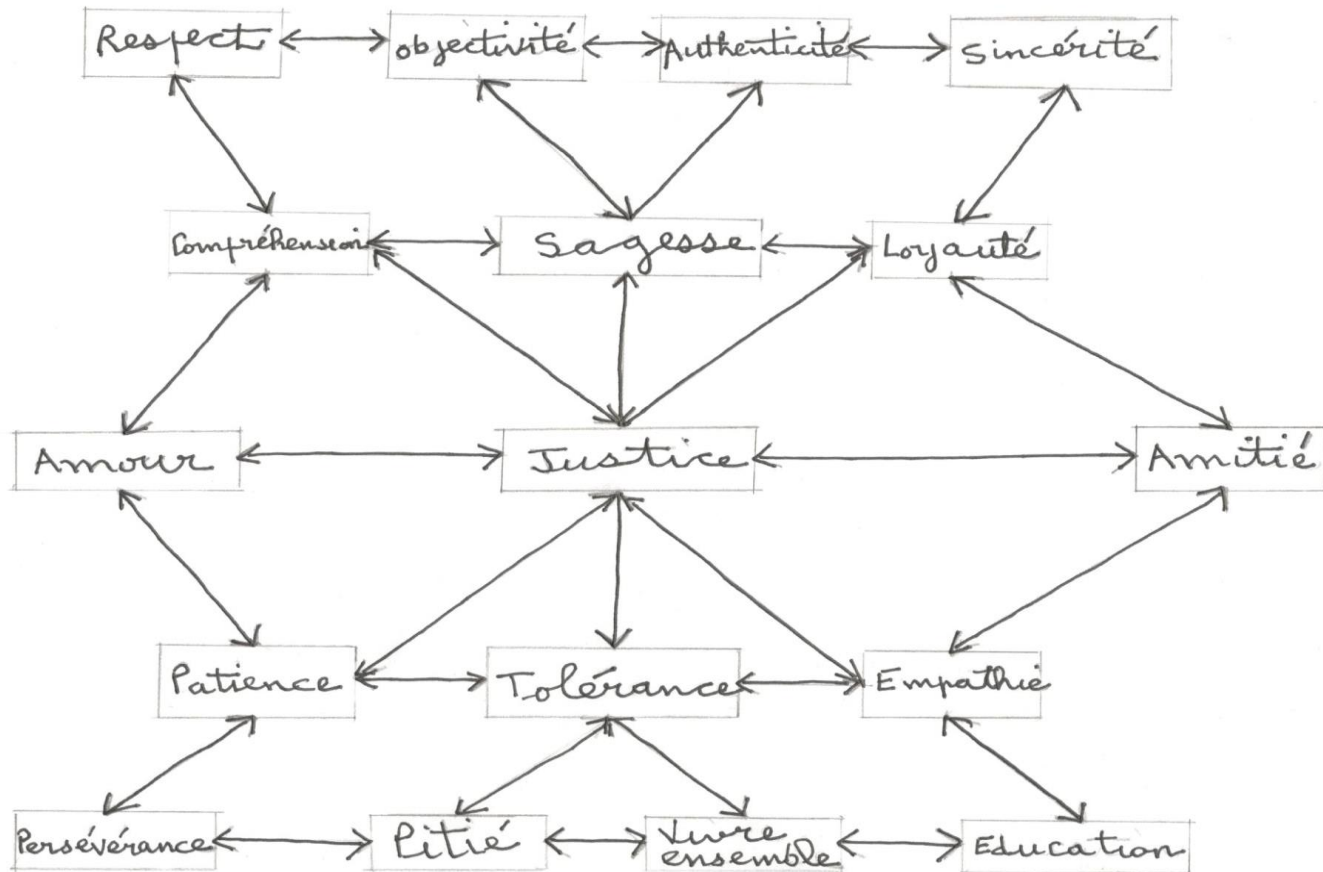
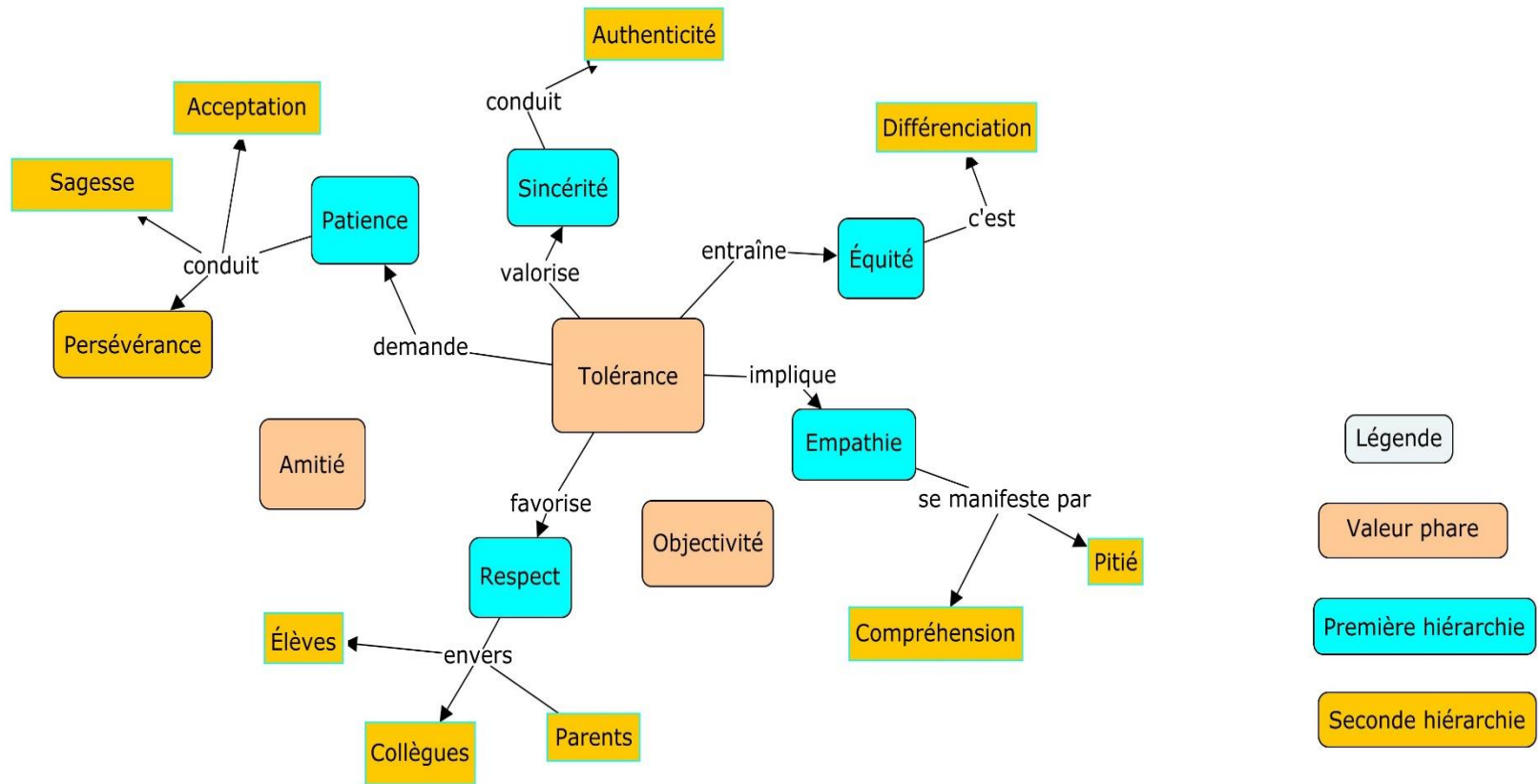


Figure 17. Carte conceptuelle finale d'Haris

La carte finale avec les niveaux hiérarchiques



4.1.4.3 La nature de la réflexion d'Haris

Par rapport aux valeurs néolibérales, Haris a proposé dans son journal réflexif deux entrées en relation avec le thème «Le coût humain de la mondialisation». Pour lui, «la mondialisation n'est pas le gage d'une future unification des modes de vie globaux. Elle provoque de préférence une dualité mondiale entre une élite globale et des communautés locales, que l'on désarticule pour en user et en abuser». Il a fait également référence au livre de Ricardo Petrella, «Pour une nouvelle narration du monde», qui rappelle que, dans la logique capitaliste marchande, il y a deux critères: la rivalité (la loi de l'offre et de la demande) et l'exclusion (devenant propriétaire, j'exclus les autres).

Sur le thème «La mission de l'école», dans une entrée dans son journal réflexif, il s'est indigné contre la pauvreté qui empêche à plus de «200 millions d'enfants et de jeunes de fréquenter l'école, en dépit des millions de dollars dépensés par les institutions comme l'Unicef, et malgré la convention relative aux droits des enfants». Dans une autre entrée, il a écrit ceci :

Le débat qu'on a eu ensemble sur le sujet m'a permis de comprendre que le moule est déjà construit. Ce moule dans lequel tous les humains scolarisés doivent passer nous donne en fin de compte la forme préfabriquée par ces grands pays composés de gouvernements et de multinationales.

L'analyse des entrées dans son journal réflexif ainsi que les entretiens et les cartes conceptuelles produites indique que la réflexion d'Haris a été peu critique et est axée principalement sur le contenu, en relation avec les thèmes traités en classe.

4.1.4.4 Le positionnement d'Haris par rapport aux dix étapes du modèle adapté du processus de transformation de Mezirow (2009)

En tenant compte du modèle adapté en dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009), nous pouvons conclure qu'Haris peut être positionné entre les étapes 1 et 2 (dilemme déstabilisant et examen de soi). Il est encore au stade de choc culturel, d'observation et de questionnement. Bien ancré dans son expérience antérieure d'enseignant dans son pays d'origine, il a commencé à prendre conscience de la problématique de l'enseignement-apprentissage en contexte franco-ontarien et à se poser des questions, comme confirmé dans ses propos, lors du second entretien semi-directif:

Je faisais ce reproche à mon enseignante-associée, à savoir qu'elle n'a pas voulu que j'enseigne la chimie, en dixième année [...]. En effet, en Haïti, nous n'avons pas de laboratoire de chimie. C'est presque «du par cœur⁹» dans l'enseignement de la chimie.

Le tableau 17 fait la synthèse des indicateurs justifiant le positionnement d'Haris entre les étapes 1 et 2, selon le modèle en dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009).

Tableau 17. Indicateurs du positionnement réflexif d'Haris

Positionnement réflexif par rapport aux dix étapes de Mezirow (2009)		
Étapes	Indicateur	Exemples de réponses lors des entretiens
Entre les étapes 1 et 2	Un futur enseignant qui fait une expérience de l'apprentissage par transformation est conscient de la situation dans laquelle il se trouve, questionne le statu quo et se questionne.	Exemple #1: Ici l'élève est roi. Il a le support des parents et de la direction de l'école. L'enseignant est toujours l'objet de critique et c'est à lui de se défendre. Exemple #2: Il y avait un élève dans ma classe de stage qui ne faisait pas ses devoirs, qui restait toujours sur son iPad. J'ai demandé à l'enseignante-associée: comment vas-tu évaluer cet élève? L'enseignante m'a répondu: ne te fais pas de souci pour lui. Il finira par s'intégrer [...]. J'ai le sentiment que la question reste entière. Comment cette enseignante va-t-elle faire pour évaluer l'élève? Est-ce que cet élève ne va pas monter en classe supérieure, puisque le redoublement n'est pas encouragé ici. Quand l'enfant va monter en classe supérieure, qu'est-ce que l'enseignant/e qui le prendra en charge va faire pour combler ses lacunes cumulées?

⁹ L'expression «du par cœur» est une expression en langue créole qui signifie «la mémorisation pure et simple».

4.1.5 Le cas de Mouhamed

4.1.5. 1 L'histoire personnelle

Mouhamed est originaire des îles Comores. Il a immigré en France en 1999. Il a fait ses études universitaires à l'Université Paris VII jusqu'à son doctorat en histoire contemporaine. Il a soutenu sa thèse doctorale en mai 2010. Il a même eu sa qualification de maître de conférences, mais n'a pas réussi à avoir un poste. Il a toutefois travaillé dans le milieu scolaire français, en tant qu'assistant pédagogique ou suppléant.

Il est venu s'installer définitivement au Québec, à Gatineau, en octobre 2013. Sa femme et ses deux fils l'ont rejoint en novembre 2014. Voici comment il a expliqué son parcours migratoire, lors du premier entretien semi-directif.

C'est qu'en France, je n'ai pas eu de perspective, au plan universitaire [...]. Je me suis toujours senti un étranger, un musulman [...]. Je me sentais souvent discriminé. Alors ici ce sont des choses que je ne ressens pas. Quand je suis venu ici, j'ai eu déjà le sentiment d'appartenance. Ici, même si tu n'es pas encore citoyen canadien, tu as l'impression de faire partie de la société canadienne.

Il a une expérience d'enseignement au Canada. En effet, il enseignait le français aux fonctionnaires fédéraux, mais il a dû s'arrêter au cours de la session d'automne 2014, comme il l'a expliqué, lors du premier entretien semi-directif.

Je pense que j'ai eu un peu de chance de venir et de trouver un travail directement en lien avec l'enseignement. Même si c'est au niveau des adultes, mais c'est encore de l'enseignement et je peux faire une référence sur ça.

Au début de son stage d'enseignement en novembre 2014, il a eu une expérience désagréable qu'il a partagée avec nous, lors du premier entretien semi-directif.

J'arrive le premier jour. Mon enseignant-associé vient me chercher. Il m'a accompagné dans son bureau [...]. Il m'a emmené ensuite en salle de classe et a sorti un livre et m'a dit: est-ce que tu connais ce livre de géographie? Est-ce que tu peux le trouver quelque part? [...]. Va à la bibliothèque. Tu vas regarder tout ce que tu peux me préparer pour la semaine prochaine. Et là je me suis dit: non, le directeur de stage a dit que, durant la première semaine, on fait de l'observation, la seconde semaine, le co-enseignement et la troisième semaine, tu enseignes tout seul. Comment se fait-il que l'enseignant-associé me demande de préparer un cours? Alors j'ai envoyé un petit courriel à mon directeur de stage pour lui expliquer la situation. Et là, dans les deux minutes qui suivent, il m'a répondu: Monsieur, je te conseille de rentrer chez toi tout de suite et de dire à cet

enseignant-là de m'appeler [...]. Et là je suis rentré. [...]. Donc, du coup on m'a changé d'enseignant. Et après, tout s'est très bien passé.

Malgré tout, Mouhamed a avoué, lors de cet entretien, avoir appris du second enseignant-associé des techniques de gestion de classe qu'il a bien appréciées.

Donc il [l'enseignant-associé] m'a montré des techniques qui ont bien marché du coup [...]. Il m'a dit que cela ne sert à rien de crier. Si les élèves crient, et que tu cries encore plus fort, tu vas te casser la voix. Le lendemain, tu vas tomber malade et tu ne seras pas capable de faire ça pendant 15 ans ou 20 ans. Il faut trouver des techniques. Si tu vois qu'ils parlent, toi tu te tais jusqu'à ce qu'ils arrêtent de parler.

4.1.5.2 Ses représentations avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire

Ses valeurs personnelles:

Sa valeur phare est la *sincérité*, et dans la carte initiale et dans la carte finale. Il s'est exprimé ainsi, lors du premier entretien: «Je suis quelqu'un de très sincère. Je suis direct avec les gens. Je dis la vérité et je n'aime pas jouer une double personnalité. Je n'aime pas l'hypocrisie». En relation avec sa valeur phare, il a vécu des conflits de valeurs lors de la préparation de son curriculum vitae pour une participation à une foire d'embauche, en février 2015. Il poursuit ainsi, lors de cet entretien: «Je me demande si je dois mettre dans mon CV que j'ai un doctorat [...]. Ne pas le dire, n'est-ce pas une forme de mensonge, comme quoi c'est cacher quelque chose. Donc je suis partagé à ce sujet».

Mouhamed maintient que la sincérité est importante pour le métier d'enseignant. Dans sa carte initiale, il a indiqué que c'est un impératif, une valeur fondatrice, une vertu et une valeur (de foi) susceptible d'engager les élèves dans leur apprentissage. La sincérité se manifeste par la *vérité* et le *respect de soi et des autres*. Elle suscite de la *gentillesse*, requiert l'*engagement*, la *fidélité* et la *franchise*. Elle crée la *confiance* en stimulant l'*honnêteté* et l'*intégrité* envers soi et envers autrui.

Analyse quantitative des cartes (initiale et finale) :

Le tableau 18 fait un résumé de l'analyse quantitative de la carte de Mouhamed, selon l'approche de Novak et Gowin (1984).

Tableau 18. Analyse quantitative des cartes conceptuelles de Mouhamed

Nom	Carte conceptuelle	Nombre de concepts (1 point)	Liens simples (2 points)	Liens croisés (10 points)	Hiérarchies (5 points)	Exemples (1 point)	Total Points
Mouhamed	Initiale	26	29	2	5	0	129
	Finale	31	34	4	6	0	169

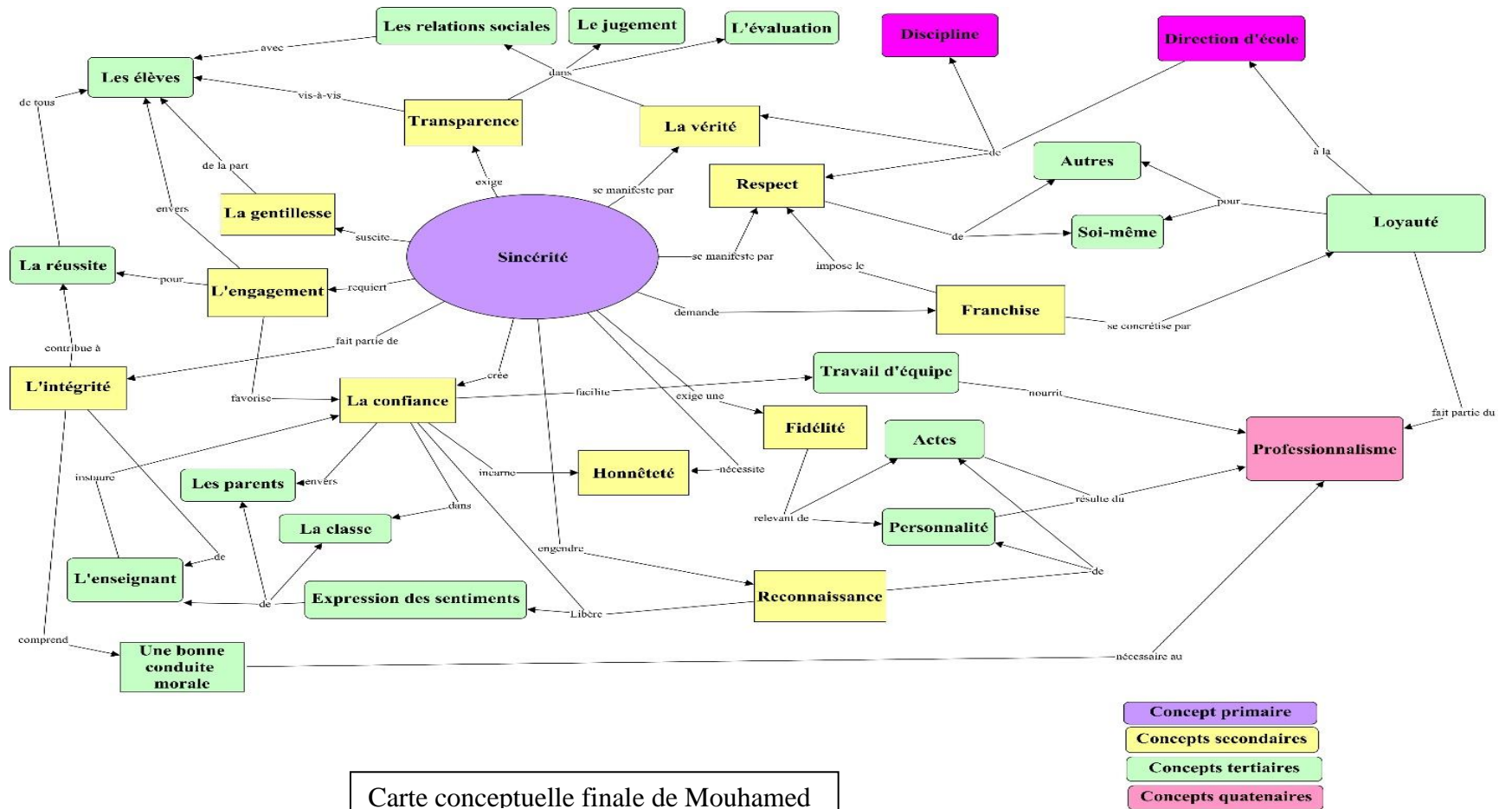
L'analyse de ce tableau révèle que le nombre total de points est passé de 129 à 169 entre la carte initiale et la carte finale. Entre les deux cartes, le nombre de concepts a augmenté ainsi que le nombre de liens (directs et croisés) entre les concepts: ce qui est un indice de changement dans ses représentations quant à ses systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

Analyse qualitative des cartes conceptuelles (initiale et finale):

Les deux cartes ont été construites dans une architecture de toile d'araignée, indice d'une réflexion plus intégrée (Kinchin et Hayes, 2006). En outre, des changements ont été opérés dans le choix des concepts au niveau de la carte finale. L'analyse des différences entre les cartes initiale et finale dénote un changement dans son processus réflexif: ajout de nouveaux concepts (honnêteté, reconnaissance, confiance, intégrité, gentillesse, franchise), retrait de quelques concepts (impératif, message, valeur fondatrice, clarté de pensée, valeur de foi, vertu, promesse, discours), établissement de nouveaux liens simples et de liens croisés. Des concepts présents dans la carte initiale (impératif, message, valeurs de foi, vertu) ont été remplacés par d'autres concepts qui sont en rapport avec les valeurs de la profession enseignante (respect, confiance et intégrité): ce qui est encore un indice des transformations dans les représentations de Mouhamed, quant à ses valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

Les cartes conceptuelles de Mouhamed sont présentées dans les figures 18 et 19.

Figure 19. Carte conceptuelle finale de Mouhamed



4.1.5.3 La nature de la réflexion de Mouhamed

Mouhamed s'est révolté contre des valeurs néolibérales. Dans l'une de ses entrées dans son journal réflexif, «De la liberté d'expression à la marchandisation d'un drame: le nouveau visage du capitalisme», il a écrit ceci, en référence à l'attentat criminel du 7 janvier 2015 contre le journal satirique français, Charlie Hebdo:

Rapidement ce drame et le slogan [Je suis Charlie] qui en découle sont vite récupérés par l'homme d'affaires pour en faire un produit commercial. Le premier à monnayer ce drame est Charlie Hebdo lui-même. Charlie Hebdo a profité de la situation pour tirer son prochain numéro à plus de cinq millions d'exemplaires afin de faire tourner la machine économique. Désormais le drame fait vendre. Il faut persévérer! Pour attirer de nombreux lecteurs et faire rentrer beaucoup d'argent dans les caisses du journal. La rédaction de Charlie Hebdo a renchéri dans la provocation en caricaturant de nouveau le Prophète Mahomet [...]. Il y a désormais une volonté de gagner de l'argent sur le dos des victimes de Charlie Hebdo. En moins d'une semaine après la tuerie, une cinquantaine de dépôts de marques ont été enregistrés auprès de l'Institut National de la Propriété intellectuelle (INPI) [...]. Cette situation illustre parfaitement le nouveau visage du capitalisme, sans pitié, sans gêne, ni remords. Son seul objectif, c'est faire du profit.

Dans la même veine, dans un poème, il s'est indigné sur le fait que, même dans les portes de l'université, la mondialisation a fait son chemin.

Comment peut-on avoir des idéaux,
Quand les universités et les labos
Où sont formés nos élites et nos intellos
Sont gérés et financés par leurs collabos ?
Les étudiants seront conditionnés comme des bestiaux.
Et l'histoire devient dorénavant moins rigolo [...].
Ainsi vont le capitalisme et ses tourtereaux,
Dans un monde où les gens doivent vivre inégaux;
Une règle établie par les fonctionnaires de bureaux
Qui ignore les réalités des besoins nationaux.

Par rapport aux valeurs liées au système scolaire, il a écrit une entrée de journal sur les rôles multiples d'un enseignant.

L'enseignant doit nécessairement jouer le rôle de psychologue dans sa salle de classe, faire preuve d'assistant social et utiliser ses qualités personnelles et ses valeurs morales pour égayer sa classe. D'où le rôle d'*in loco parentis* qui incombe aux enseignants en Ontario.

Par rapport à la francophonie, dans une de ses entrées dans son journal réflexif «Langue, musique et identité: le cas de la francophonie», il a écrit ceci:

La musique et la langue d'un peuple ou d'un groupe social constituent une clé importante permettant de comprendre sa civilisation, son identité et ses liens sociaux [...]. On l'a vu à travers le cas de la francophonie qui regroupe des peuples de cultures différentes, mais unis par un poids linguistique commun, en l'occurrence la langue française: avec ses tons et ses accents qui diffèrent d'un pays à l'autre. De là, on peut se poser de multiples questions sur les relations qu'entretiennent la langue et la culture dans l'affirmation de l'identité francophone avec sa grande diversité.

Dans le cadre de sa construction identitaire en contexte franco-ontarien, lors du second entretien, Mouhamed ne s'est fait aucun souci pour son accent, mais a pensé qu'il doit travailler plus son vocabulaire pour lui donner une couleur locale: «Je sais que tout le monde a eu un accent. Mais à partir du moment où l'on se fait comprendre, je pense que c'est l'essentiel».

Mouhamed tient beaucoup à ses valeurs religieuses empreintes de l'islam. Dans une entrée de journal réflexif, présentée sous forme de poème «*Les spoliateurs d'enfants*», il s'est indigné contre la pédophilie, au nom de l'islam.

Ô vieux messieurs, repentez-vous; arrêtez les actes méprisables.
Protégez la semence pour espérer une bonne récolte.
Arrêtez vos tournées, vos soirées dansantes et vos bavardages.
Respectez bien la religion et la coutume, comme la prière et l'aumône.
Car le jour du jugement, plus d'interventions, plus de jeu de hasard.
Que nos prières et nos salutations soient adressées au Prophète qui déteste l'hypocrisie.

L'analyse des entrées dans son journal réflexif ainsi que les entretiens et les liens dans ses deux cartes conceptuelles révèle que la réflexion de Mouhamed a été de nature critique et s'est portée à la fois sur le contenu (les thèmes traités et l'actualité internationale), sur le processus (la manière de gérer cette expérience) et sur les prémisses ou présupposés liés aux conceptions ancrées aux valeurs reçues de son processus de socialisation. Il a été critique par rapport aux valeurs francophones, par rapport aux valeurs néolibérales, par rapport aux valeurs liées au système scolaire en Ontario et par rapport à ses valeurs religieuses.

4.1.5.4 Le positionnement de Mouhamed par rapport aux dix étapes du modèle adapté du processus de transformation de Mezirow (2009)

En tenant compte du modèle adapté à dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009), nous pouvons conclure que Mouhamed peut se situer entre les étapes 5 et 6 (exploration des options et plan d'action). Lors de l'entretien, il a clarifié les stratégies qu'il compte mettre en œuvre en salle de classe pour construire sa nouvelle identité d'enseignant, en contexte franco-ontarien. De là découle une prise de conscience des ajustements à faire tant sur le plan linguistique que sur le plan comportemental.

Le tableau 19 fait la synthèse des indicateurs justifiant le positionnement de Mouhamed entre les étapes 5 et 6, suivant le modèle en dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009).

Tableau 19. Indicateurs du positionnement réflexif de Mouhamed.

Positionnement réflexif par rapport aux dix étapes de Mezirow (2009)		
Étapes	Indicateur	Exemples de réponses lors des entretiens
Entre les étapes 5 et 6	Un futur enseignant qui fait une expérience de l'apprentissage par transformation explore des options pour changer ses perspectives de sens et prépare un plan d'action	Exemple #1: Par contre, j'ai quelque chose que je dois faire. Il faudra que j'utilise le vocabulaire d'ici. Ça, c'est quelque chose que j'ai pris conscience [...]. Une fois que je suis en classe, je dois faire l'effort de parler comme les élèves pour qu'ils puissent me comprendre. Exemple #2: Les interactions sociales, c'est quelque chose que je dois travailler ici.

4.1.6 Le cas de Moussa

4.1.6.1 *L'histoire personnelle*

Moussa est né en France de parents tunisiens. Il a également vécu et grandi en France. Dans l'une de ses entrées de journal réflexif, il s'est exprimé ainsi:

J'ai souffert du racisme, dès mon enfance, d'un épicier, d'une boulangère qui nous haïssait, et d'un instituteur qui était toujours méchant envers moi. J'ai grandi ensuite avec cette impression que la société me rejetait, car je suis différent [...]. On m'appelait le Maghrébin et partout on me posait toujours la même question: d'où viens-tu?

Moussa a une maîtrise en biologie. Il a même enseigné la biologie dans un lycée professionnel français. Toutefois, lors du premier entretien, il reconnaît que l'expérience de gestion de la classe a été difficile: «Et c'est souvent dans ces branches-là qu'il y a des élèves les plus délinquants, les plus difficiles».

Moussa a immigré au Canada en 2013. Lors du premier entretien, il a expliqué en ces termes les raisons qui l'ont poussé à faire ce choix:

La société, tout le temps, te montre du doigt. Soit comme un criminel, soit comme un terroriste. Au bout d'un moment, tu en as marre. Quitte à être considéré comme un immigré dans mon propre pays d'origine, dans lequel je suis né, je préfère être considéré comme un vrai immigrant dans un autre pays [...]. On me dit tu vas voir le Canada, il fait froid [...]. Je leur réponds toujours que certes il fait froid, mais les gens sont plus chaleureux, plus humains. Ils font preuve de plus de tolérance envers la différence.

Au Canada, Moussa a fait part de ses chocs culturels concernant les interactions sociales, lors du premier entretien.

Si tu veux ici [au Canada], les relations interpersonnelles sont assez distantes. Je viens d'une culture (je pense que chez toi, c'est la même chose) où les contacts humains sont vrais. Tu parles avec le voisin. Tu aimes ce côté communicatif. Ici [au Canada], c'est difficile. Tu rencontres les gens. Aujourd'hui, ils te saluent. Demain, ils ne te parlent même pas. Tu ne sais pas trop ce qui se passe. Ça c'est un peu un défi.

Au cours de cet entretien, il s'est dit déstabilisé par les propos de son enseignant-associé lors de son premier stage en enseignement, en novembre 2014.

Je suis tombé sur un enseignant-associé très exigeant. Il poussait les élèves et me poussait également avec des exigences très élevées. Il était très dur avec moi, très sévère [...]. Des fois, il me coupait la parole devant les élèves. Je n'avais pas de liberté et il voulait que j'enseigne à sa façon. En outre, mon enseignant-associé m'a questionné sur mon origine: «Moussa, toi, tu es de quelle origine? J'ai dit Français. Je lui ai dit encore: pourquoi tu me poses cette question? Il m'a répondu: oui, parce que j'ai un ami français qui m'a dit que le nom Moussa n'est pas français [...]. Cela m'a déstabilisé.

Lors de l'entretien semi-directif, Moussa nous a relaté également son expérience avec son enseignant-associé qui l'a réprimandé pour avoir distribué des gâteaux aux élèves en voulant manifester ses valeurs de partage et de solidarité, valeurs essentielles dans son pays d'origine.

Le jour que j'ai donné quelques gâteaux aux élèves, mon enseignant-associé était choqué. Pourquoi tu donnes, me dit-il? Moi je ne donne pas [...]. Je lui réponds: Non ce n'est rien. Un paquet de gâteaux, c'est deux dollars [...]. Tu vois, ça rajoute de l'humain. Tu offres une partie de ce que tu as aux autres [...]. Cela m'a fait plaisir de voir qu'une personne offre et nous incite à offrir.

4.1.6.2 Ses représentations avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire

Dans sa carte initiale comme dans sa carte finale, sa valeur phare est la *sincérité*. Il s'est expliqué ainsi lors du premier entretien: «La sincérité est en interaction avec des valeurs telles que le respect, l'empathie, la patience, la croyance, la confiance, l'équité et l'authenticité. Toutes ces valeurs sont reliées autour d'un cercle pour montrer une continuité de caractère».

Dans la carte conceptuelle finale, Moussa apporte toutefois des précisions sur ses stratégies de mise en œuvre de ses valeurs en milieu scolaire. Par exemple: L'empathie est le gage d'une bonne communication avec les élèves et les collègues enseignants. Le respect favorise l'inclusion des cultures et des différences en salle de classe, permettant ainsi de lutter contre l'inégalité sociale. Il faut croire dans la réussite de tous les élèves. La patience permet de persévérer dans la profession enseignante. La confiance entretient le bien-être et la sécurité des élèves.

Analyse quantitative des cartes (initiale et finale):

Le tableau 20 présente l'analyse quantitative de la carte de Moussa, selon l'approche de Novak et Gowin (1984).

Tableau 20. Analyse quantitative des cartes conceptuelles de Moussa

Nom	Carte conceptuelle	Nombre de concepts (1 point)	Liens simples (2 points)	Liens croisés (10 points)	Hiérarchies (5 points)	Exemples (1 point)	Total Points
Moussa	Initiale	13	12	0	0	0	38
	Finale	17	38	6	5	14	192

L'analyse de ce tableau indique que le nombre de points est passé de 38 à 192. Le nombre de liens simples typifiés a triplé. Six liens croisés ont été établis. Des exemples de mise en œuvre des valeurs en milieu scolaire ont été également fournis. Tous ces changements entre les deux cartes indiquent une transformation significative dans les représentations de Moussa, quant à ses systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

Analyse qualitative des cartes conceptuelles (initiale et finale):

Se basant sur le modèle de Kinchin et Hay (2006), il a été constaté que la structure de la carte finale a évolué d'une structure à rayons à une structure de toile d'araignée; indice d'une transformation de ses représentations, quant à ses systèmes de valeurs en milieu scolaire.

Entre la première et la dernière carte, en dépit du fait que les valeurs phares ainsi que les valeurs au premier niveau hiérarchique soient restées stables, des changements ont été opérés au niveau de la hiérarchisation des valeurs et des liens. Contrairement à la carte initiale, les liens dans la carte finale sont typifiés par des verbes pour donner du sens à ses réflexions. La valeur de confiance est passée à la seconde hiérarchie tandis que la valeur d'objectivité est placée dans la première hiérarchie. La valeur de flexibilité est enlevée dans la seconde carte. De nouveaux concepts sont ajoutés au niveau de la seconde hiérarchie, soit les concepts de persévérance, de détermination, de fiabilité, de justice, de communication, de connaissance. Un troisième niveau hiérarchique a été dessiné pour montrer des exemples de mise en œuvre de ces valeurs en contexte scolaire. En outre, de nouveaux liens simples et des liens croisés ont été ajoutés pour former un réseau de concepts.

Les cartes conceptuelles de Moussa sont présentées dans les figures 20 et 21.

Figure 20. Carte conceptuelle initiale de Moussa

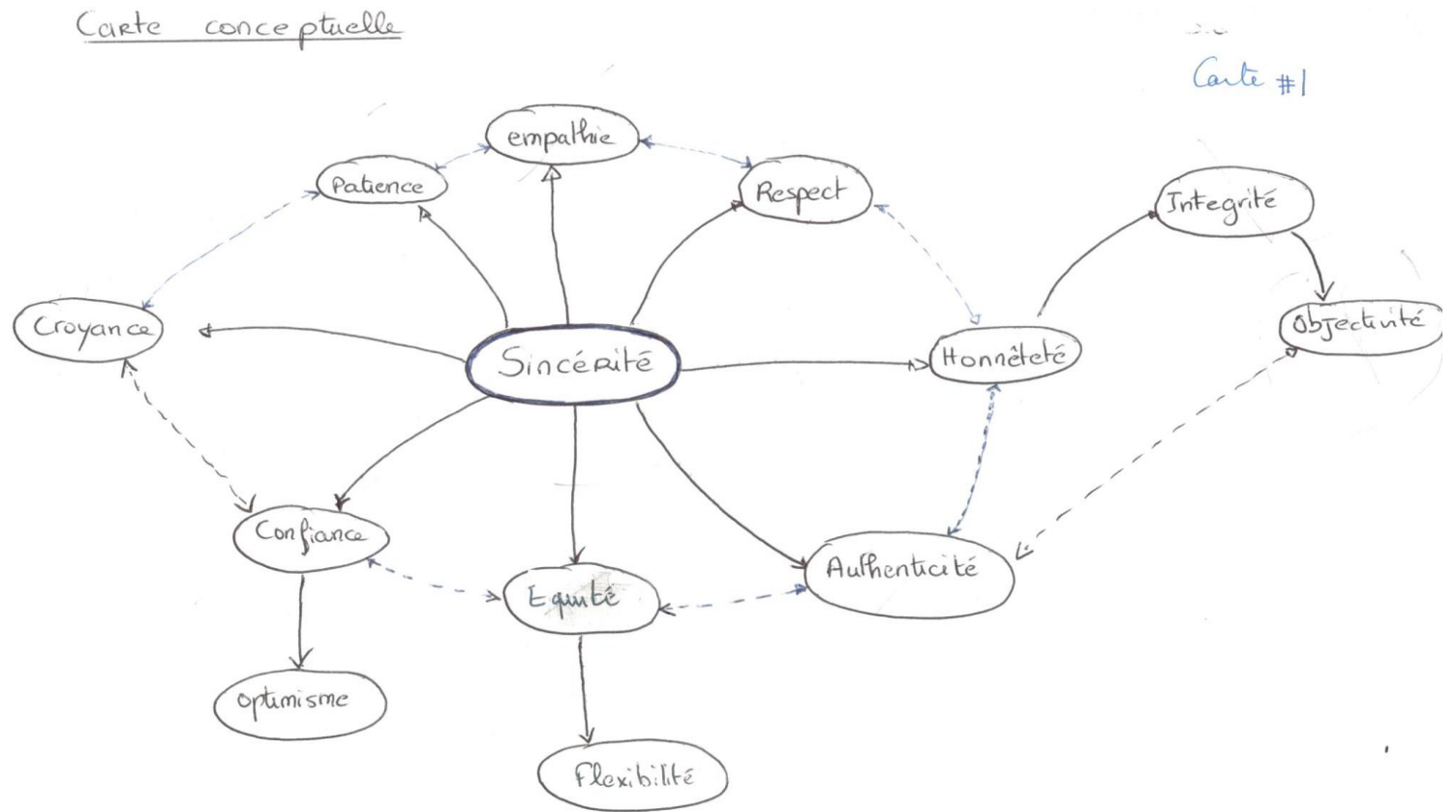
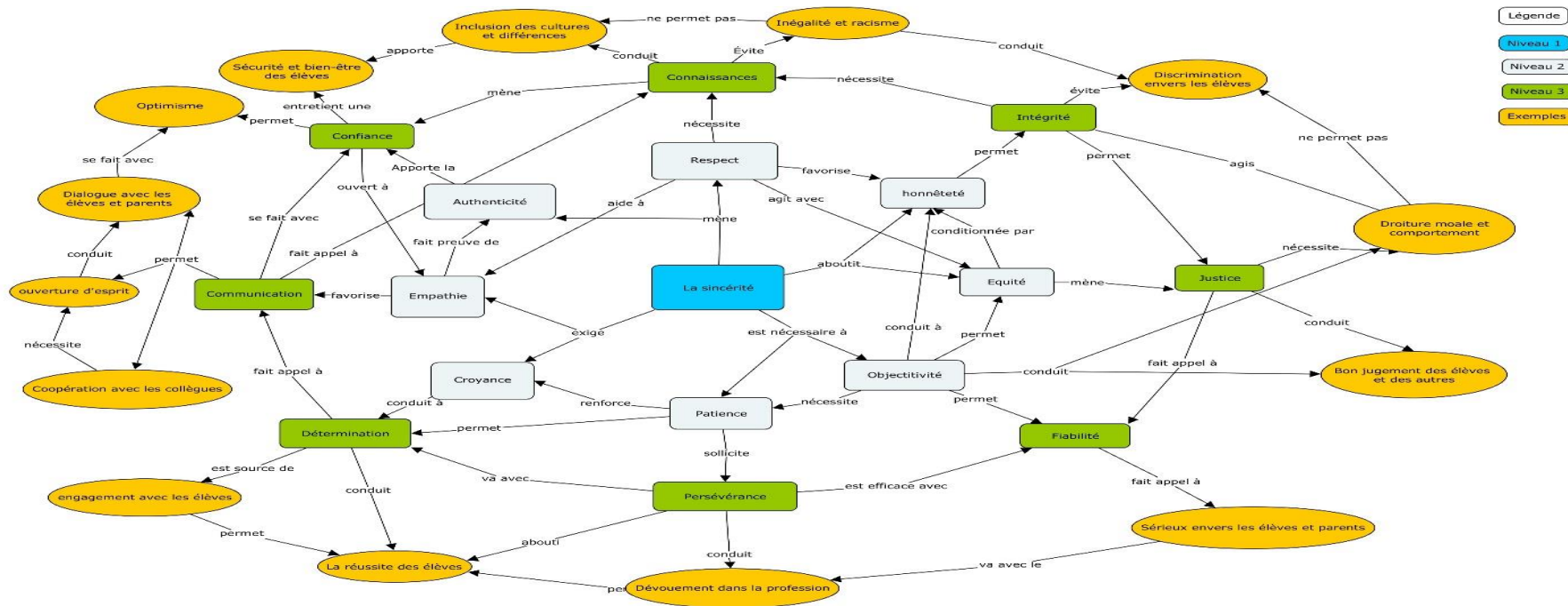


Figure 21. Carte conceptuelle finale de Moussa



Carte conceptuelle finale de Moussa

4.1.6.3 La nature de la réflexion de Moussa

Les entrées dans le journal réflexif ont été analysées également à l'aide du modèle réflexif de Mezirow (2009). Dans l'une de ses entrées de journal réflexif, une réflexion est portée sur les effets du néolibéralisme et de ses conséquences sur la situation mondiale. Pour lui, le néolibéralisme provoque la faim dans le monde, notamment à Ottawa où plus de 850 000 personnes par année ont reçu une aide de la banque alimentaire d'Ottawa. Il s'est posé la question suivante: «Si le capitalisme représente autant le progrès social et économique, pourquoi peut-il produire tant d'inégalités?» Il a cru trouver la réponse: «Pour ma part, je pense que l'on peut éradiquer la faim dans le monde. Cela nécessite une solidarité entre les peuples».

Par rapport aux valeurs liées au système scolaire, dans l'une de ses entrées de journal réflexif, il a vanté le multiculturalisme de l'école franco-ontarienne: «Il n'y a plus de gêne entre les cultures. C'est ce souci-là d'accepter la différence [...]. Je trouve cela une force, ici en Ontario».

Par rapport à la francophonie, il a proposé cette entrée dans son journal qui exprime ses croyances profondes vis-à-vis de la diversité francophone:

Pour valoriser la francophonie, je pense que la communauté francophone doit valoriser la solidarité entre les différentes communautés. Ainsi je suis offusqué de voir comment une concurrence malsaine existe entre les différentes communautés francophones; chacune se revendiquant parler mieux le français que l'autre. Cette concurrence malsaine conduit à une désolidarisation entre les différentes communautés francophones minoritaires et majoritaires au Canada, et à travers le monde [...]. De plus la francophonie doit présenter des valeurs de tolérance envers le multiculturalisme. L'idée d'identifier la langue française à une vision monoculturelle serait, je pense, suicidaire pour la communauté francophone dans son ensemble.

Toutefois, au cours du second entretien, il a pensé que le bilinguisme est fondamental pour s'intégrer dans la société canadienne:

J'ai un défi spécial que je dois intégrer dans ma carte conceptuelle. C'est la communication. Tu comprends, je viens de France. Le français, c'est exclusif. Et même quand je cherche du travail, c'est l'anglais qui est dominant [...]. J'ai passé un entretien récemment en anglais. La personne m'a clairement dit: améliore ton anglais et après tu peux prétendre à quelque chose.

Cette analyse indique que la réflexion de Moussa a été de nature critique et s'est portée à la fois sur le contenu (les thèmes traités), sur le processus (la façon de gérer l'expérience) ainsi que sur les prémisses (présupposés) associées à ses conceptions ancrées. Les entrées de journal sont riches en réflexions portant sur les effets négatifs de la mondialisation, sur les valeurs linguistiques et sur les valeurs liées au système scolaire.

4.1.6.4 Le positionnement de Moussa par rapport aux dix étapes du modèle adapté du processus de transformation de Mezirow (2009)

En tenant compte du modèle adapté en dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009), nous pouvons conclure que Moussa pourrait se situer entre les étapes 3 et 4 (examen des présupposés et prise de conscience). En effet, ayant immigré au Canada en 2013, Moussa vit encore un choc culturel. Il observe et se pose des questions, comme il l'a exprimé lors du second entretien:

Je me vois comme quelqu'un qui vient d'arriver, qui est à ses débuts, qui se pose des questions, qui essaie de s'identifier, qui essaie de faire modifier son identité pour s'adapter. Parfois j'ai de la mauvaise conscience. Parfois je me dis que je suis sur le bon chemin. J'ai toute une identité qui est en cours.

Cependant, à la suite de cette expérience d'apprentissage, lors du second entretien, il a affirmé avoir acquis de nouvelles connaissances pour construire son identité enseignante, en contexte franco-ontarien. «Cette expérience a permis d'affirmer mon identité. Si tu veux, cela m'a confirmé qu'il faut que je reste moi-même. Comme si mes racines s'enfoncent en même temps que j'apprends. C'est pourquoi cela m'a beaucoup aidé».

Le tableau 21 fait la synthèse des indicateurs justifiant le positionnement de Moussa entre les étapes 3 et 4, selon le modèle en dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009).

Tableau 21. Indicateurs du positionnement réflexif de Moussa

Positionnement réflexif par rapport aux dix étapes de Mezirow (2009)		
Étapes	Indicateur	Exemples de réponses lors des entretiens
Entre les étapes 3 et 4	Un futur enseignant qui fait une expérience de l'apprentissage par transformation s'engage dans un processus de réflexion critique des présupposés associés à cette expérience vécue et prend conscience des changements à faire.	<p>Exemple #1: Mon plus gros défi, c'est de parler l'anglais, parce que je ne suis pas anglophone. Depuis que je suis arrivé à Ottawa, parler l'anglais c'est comme une torture. Même si j'ai essayé de parler tout le temps, je n'arrive pas.</p> <p>Exemple #2: Lorsque j'étais en France, je faisais face à une contradiction de valeurs. Ici on me dit: reste avec tes valeurs [...]. Toutefois, je me suis dit qu'il y a une partie de moi que je dois changer pour pouvoir être au mieux avec les autres.</p>

4.1.7 Le cas de Rachid

4.1.7.1 *L'histoire personnelle*

Rachid vient d'Algérie. Il est entré au Canada en 2013, après avoir immigré en France où il a étudié le génie mécanique et travaillé dans un laboratoire de recherche scientifique. Lors du premier entretien, il a admis qu'il lui était difficile de se socialiser en France.

J'étais dans un laboratoire scientifique. J'avais des collègues français. Au bureau, ils me parlaient: Rachid, ça va ! Cependant, après les heures de fermeture du bureau, tout le monde s'en va à la maison [...]. Personne ne vous reconnaît dans la rue. Je ne reconnais non plus personne dans la rue [...]. Je n'ai eu aucun ami français [...]. Comment peut-on vivre dans une société où il n'y a pas d'échanges entre les personnes, où il n'y a pas de liaisons d'amitié qui se créent?

Il a également eu une expérience d'enseignement dans une école secondaire en France. Lors du premier entretien, il a partagé avec nous cette expérience de succès auprès de ses élèves, en difficulté d'apprentissage; expérience qui lui a permis de valider ses stratégies efficaces de gestion de classe:

Durant mon parcours professionnel, dans une école secondaire en France, j'ai eu à gérer des élèves en décrochage scolaire qui refusaient de travailler; des élèves redoublant rassemblés dans une même classe. J'avais alors privilégié le rapport humain, en commençant par connaître mes élèves à qui j'ai démontré de l'intérêt et du respect [...]. Derrière leurs carapaces d'adolescents durs et rebelles, il y avait des personnes sensibles, qui avaient quelque chose à dire et qui voudraient être écoutées.

Leur confiance gagnée, il est arrivé à les engager dans un concours initié par l'académie de Créteil (équivalent à la commission scolaire en Ontario, au Canada). Le projet, choisi par les élèves eux-mêmes, consistait à la création d'un journal de l'école. Engagés, les élèves sont allés jusqu'à la réalisation de ce projet, pour lequel ils ont obtenu un troisième prix, au niveau de l'académie de Créteil.

4.1.7.2 *Ses représentations avant et après, en termes de valeurs en milieu scolaire*

Rachid choisit la *tolérance* comme valeur phare pour ses deux cartes conceptuelles (initiale et finale), dans une perspective d'inclusion des élèves en milieu scolaire. Pour lui, la tolérance amène le *respect*, la *considération* et la *reconnaissance* dans le milieu scolaire. Elle

rend l'enseignant plus *équitable* et *plus humain*. Elle exige de l'*acceptation* et de l'*ouverture*. Rachid s'est expliqué ainsi lors du premier entretien semi-directif.

En France, je n'ai pas pu m'intégrer parce que j'ai senti que je n'étais pas assimilé à cette société. Il n'y avait pas de l'acceptation. J'ai senti ça comme de l'intolérance et de l'injustice [...]. Peut-être aussi, par rapport à ma culture, j'étais toujours dans une société tolérante. On accepte les étrangers. On aime bien les étrangers. On les reçoit très bien.

Analyse quantitative des cartes (initiale et finale):

Le tableau 22 présente l'analyse quantitative de la carte de Moussa, selon l'approche de Novak et Gowin (1984).

Tableau 22. Analyse quantitative des cartes conceptuelles de Rachid

Nom	Carte conceptuelle	Nombre de concepts (1 point)	Liens simples (2 points)	Liens croisés (10 points)	Hiérarchies (5 points)	Exemples (1 point)	Total Points
Rachid	Initiale	27	28	0	5	0	108
	Finale	26	24	4	6	0	144

L'analyse de ce tableau indique que le nombre de points est passé de 108 à 144: ce qui est un indice de changement dans les représentations de Rachid, quant à ses systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

Analyse qualitative des cartes conceptuelles (initiale et finale):

Il a été noté que l'architecture des cartes a changé, passant d'une structure à chaînons dans la carte initiale à une structure de toile d'araignée dans la carte finale: ce qui est un indice d'une réflexion plus intégrée (Kinchin et Hayes, 2006). En effet, entre les deux cartes, en dépit du fait que les valeurs phares ainsi que les valeurs au premier niveau hiérarchique soient restées stables, des changements ont été opérés au niveau de la typification des liens, au niveau de la hiérarchisation des valeurs, et au niveau des ajouts de nouveaux liens directs et des liens croisés. Entre la carte initiale et la carte finale, au niveau de la première hiérarchie, des concepts ont été, soit enlevés (justice, communication, paix, intégrité), soit déplacés au niveau des hiérarchies supérieures (équité) ou inférieures (sincérité, empathie, confiance, pacifisme, amitié).

Les cartes conceptuelles sont présentées dans les figures 22 et 23.

Figure 22. Carte conceptuelle initiale de Rachid

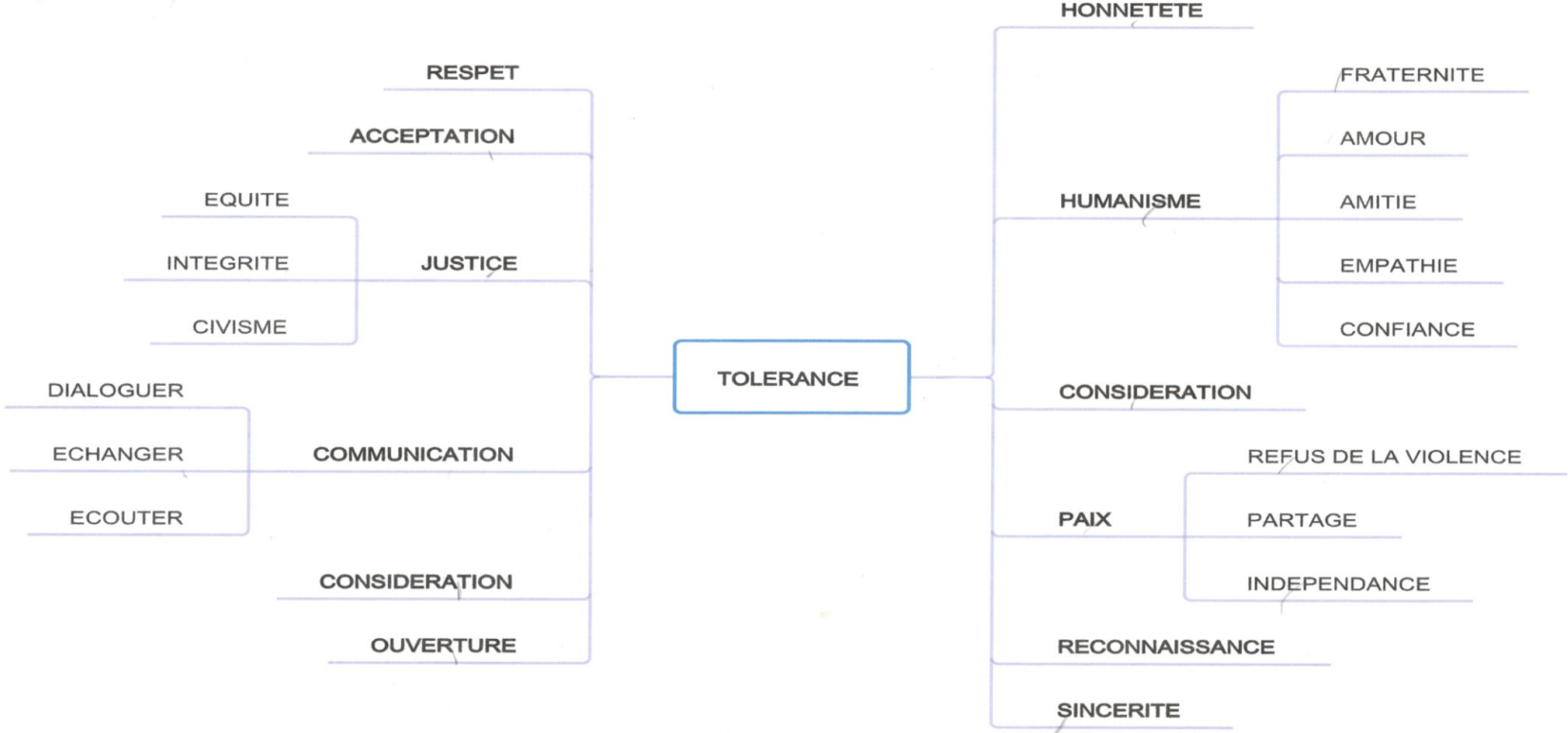
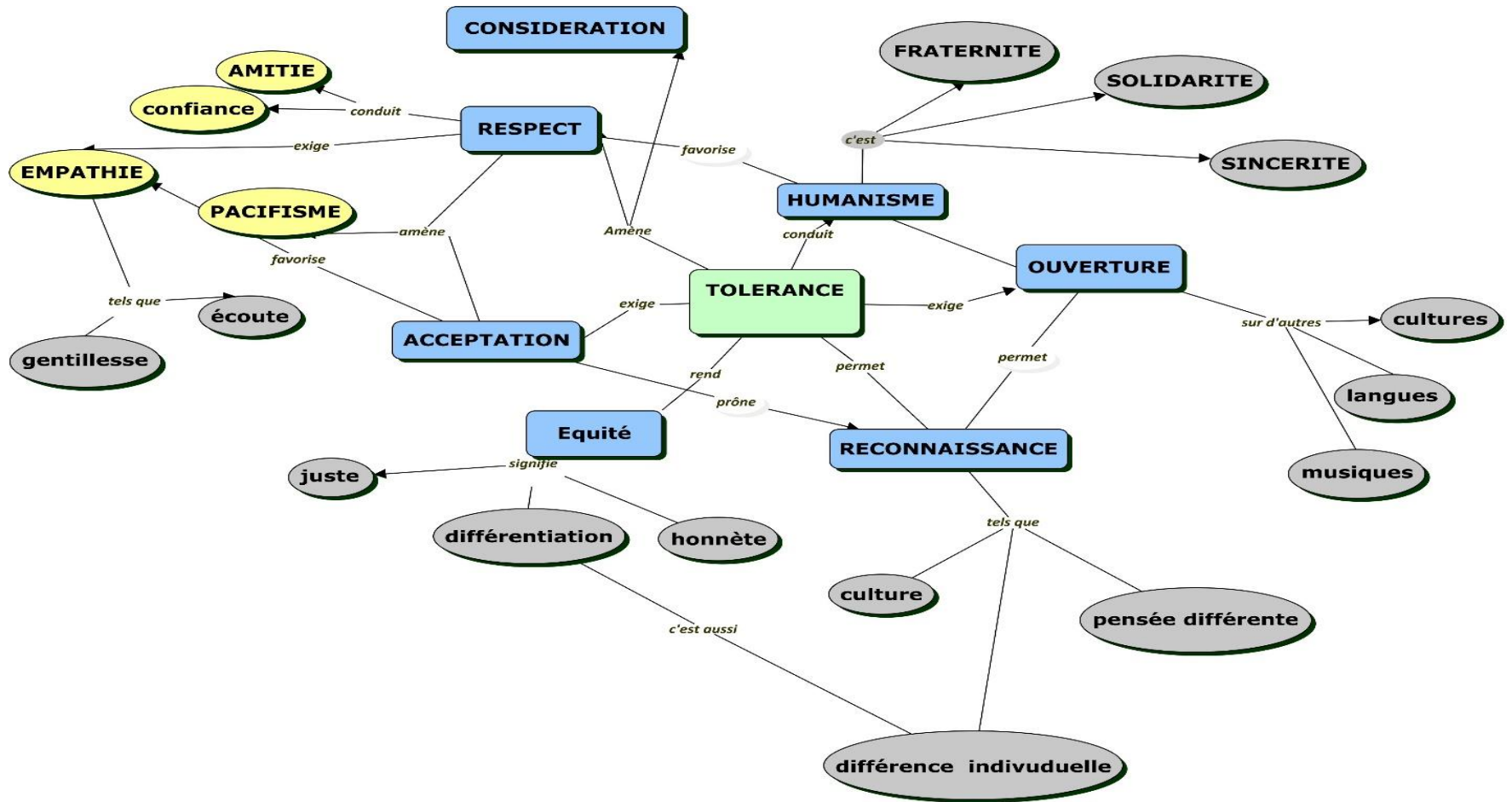


Figure 23. Carte conceptuelle finale de Rachid



4.1.7.3 La nature de la réflexion de Rachid

Les entrées dans le journal réflexif ont été analysées à l'aide du modèle réflexif de Mezirow (2001). Par rapport aux valeurs néolibérales, dans l'une de ses entrées de journal réflexif, Rachid a critiqué la mondialisation qui «banalise la mort de l'être humain, la misère et la faim», et a proposé des solutions:

Comment peut-on détruire de la nourriture alors que la faim existe encore [...]. Il est temps de stopper cette souffrance humaine, d'autant plus qu'aujourd'hui le monde a les moyens d'y mettre fin. Réduire la faim dans le monde passe par un partage équitable des ressources dans ces pays, par le développement de l'agriculture et de l'industrie agro-alimentaire, mais aussi par la bonne gouvernance.

Il se sent concerné par la souffrance humaine, en regard de l'actualité internationale concernant les réfugiés syriens qui fuient leur pays en proie à la guerre. Dans l'une de ses réflexions intitulée «Indignez-vous», il a crié son indignation.

Je suis indigné par le sort réservé aux immigrants qui arrivent dans des barques de fortune sur les côtes sud de l'Europe et demandent asile. Des milliers de jeunes hommes et de jeunes femmes, parfois accompagnés d'enfants, affrontent la mer pour traverser la mer méditerranéenne [...]. Je suis également indigné par la souffrance de la population de Gaza. Un peuple en prison. La mer inaccessible d'un côté, le mur de la honte de l'autre, et le ciel sous contrôle israélien.

Par rapport aux valeurs liées au système scolaire, dans l'une de ses entrées du journal réflexif portant sur la pauvreté infantile, il a écrit ceci: «être pauvre, c'est ne pas avoir le droit à l'éducation. Comment accepter qu'aujourd'hui encore, des enfants ne puissent pas aller à l'école pour apprendre à lire et à écrire».

Cette analyse révèle que la réflexion de Rachid a été de nature critique et porte sur des sujets d'actualité. Il s'est indigné contre les effets de la mondialisation, contre la pauvreté infantile, contre la guerre sur la bande de Gaza, contre l'intolérance et les façons d'accueillir les immigrants économiques venant d'Afrique qui risquent leur vie sur des embarcations de fortune. Les entrées du journal réflexif s'alignent avec les valeurs présentées dans les deux cartes conceptuelles.

4.1.7.4 Le positionnement de Rachid par rapport aux dix étapes du modèle adapté du processus de transformation de Mezirow (2009)

Lors du second entretien, Rachid a été conscient qu'il est encore dans une phase de choc culturel, d'observation et de questionnement. «Cela ne fait pas longtemps que je suis au Canada. Je suis là depuis un an et demi. En 2013. Je peux vous dire que ma transformation n'a pas encore commencé. J'observe». En tenant compte du modèle adapté en dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009), nous pouvons conclure que Rachid se situe entre les étapes 3 et 4 (examen critique des présupposés et prise de conscience).

Le tableau suivant fait la synthèse des indicateurs justifiant le positionnement de Rachid entre les étapes 3 et 4, suivant le modèle en dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009).

Tableau 23. Indicateurs du positionnement réflexif de Rachid

Positionnement réflexif par rapport aux dix étapes de Mezirow (2009)		
Étapes	Indicateur	Exemples de réponses lors des entretiens
Entre les étapes 3 et 4	Un futur enseignant qui fait une expérience de l'apprentissage par transformation s'engage dans un processus de réflexion critique des présupposés associés à cette expérience vécue et prend conscience des changements à faire.	Exemple #1: J'ai réfléchi. J'ai regardé autour de moi. Et j'ai vu que je ne suis pas capable de faire autre chose que d'enseigner. Exemple #2: Quand un immigrant arrive au Canada, doit-il être absorbé [...] ? Il ne faut pas que tu sois absorbé parce que chaque individu a quelque chose à apporter. Et l'ensemble fait un bon coloriage. C'est ça le métissage. C'est le droit à la différence.

En guise de conclusion, le tableau 24 brosse un résumé des résultats intra-cas.

Tableau 24. Résumé des résultats intra-cas

	Cartes conceptuelles	Valeurs Phare	Analyse des cartes conceptuelles		Analyse des entrées du journal réflexif et des entretiens (Mezirow, 2001)	Positionnement par rapport aux 10 étapes de Mezirow (2009)
			Quantitative (Novak et Gowin, 1984)	Qualitative/Architecture des cartes (Kinchin et Hayes, 2006)		
Asad	Initiale	Persévérance	86	À rayons	Réflexion sur le contenu, le processus et les prémisses	Entre les étapes 7 et 8
	Finale	Intelligence	214	Toile d'araignée		
Blaise	Initiale	Détermination	84	À rayons	Réflexion sur le contenu, le processus et les prémisses	Entre les étapes 5 et 6
	Finale	Détermination	152	Toile d'araignée		
Dani	Initiale	Respect	120	Toile d'araignée	Réflexion sur le contenu, le processus et les prémisses	Entre les étapes 3 et 4
	Finale	Respect	155	Toile d'araignée		
Haris	Initiale	Justice	88	À rayons	Réflexion sur le contenu	Entre les étapes 1 et 2
	Finale	Tolérance	68	À rayons		
Mouhamed	Initiale	Sincérité	129	Toile d'araignée	Réflexion sur le contenu, le processus et les prémisses	Entre les étapes 5 et 6
	Finale	Sincérité	169	Toile d'araignée		
Moussa	Initiale	Sincérité	38	À rayons	Réflexion sur le contenu, le processus et les prémisses	Entre les étapes 3 et 4
	Finale	Sincérité	192	Toile d'araignée		
Rachid	Initiale	Tolérance	108	À chaîons	Réflexion sur le contenu, le processus et les prémisses	Entre les étapes 3 et 4
	Finale	Tolérance	144	Toile d'araignée		

4.2 L'analyse inter-cas des résultats

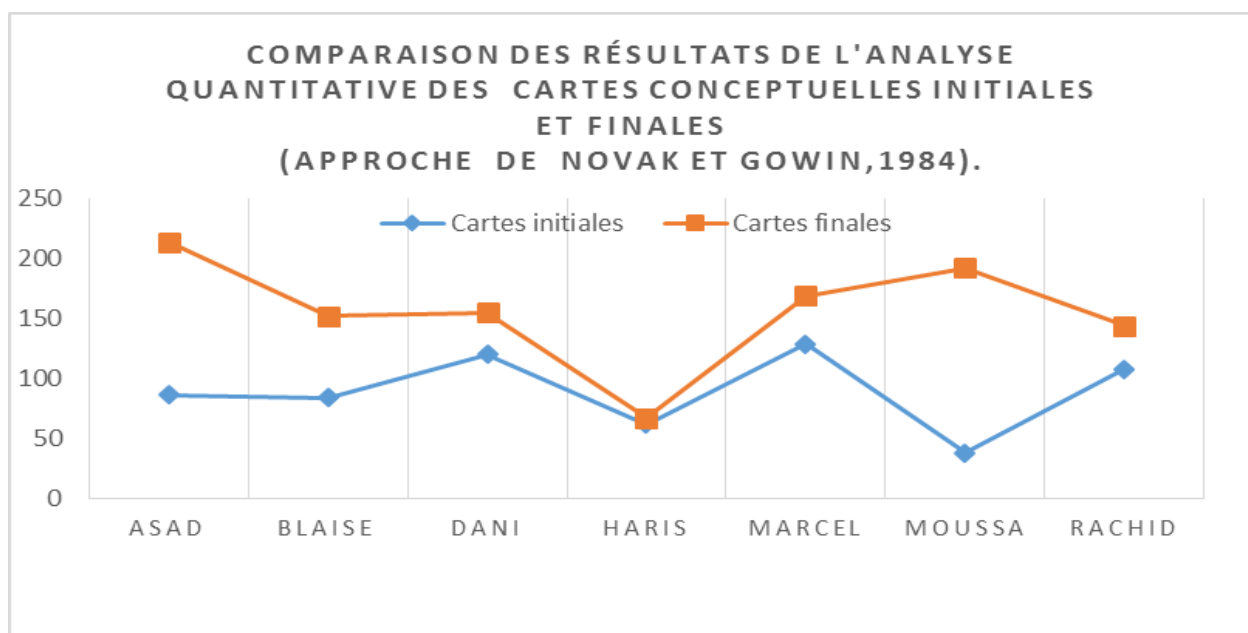
Cette section esquissera une analyse des résultats en rapport avec la seconde question de recherche, à savoir l'analyse des ressemblances et des différences dans les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, avant et après l'intervention, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien. Les mêmes axes d'analyse de la section précédente seront utilisés. Seront comparées les architectures des cartes conceptuelles ainsi que leurs représentations exprimées dans les cartes conceptuelles et dans les entrées de journal réflexif.

4.2.1 La comparaison à partir de l'analyse quantitative et qualitative des cartes conceptuelles initiales et finales.

En termes d'analyse quantitative des cartes conceptuelles (Novak et Gowin, 1984):

L'analyse du tableau 24 indique que, pour les cartes conceptuelles initiales, le nombre de points varie de 38 à 132 tandis que, pour les cartes conceptuelles finales, le nombre de points varie de 67 à 214 comme indiqué dans la figure 24.

Figure 24. Comparaison des résultats de l'analyse quantitative des cartes conceptuelles par participant



L'analyse de la figure 24 nous indique que les participants, à l'exception d'Haris, ont évolué, entre l'élaboration de la carte initiale et la carte finale, en termes du nombre de concepts, de leur hiérarchisation ainsi qu'en termes du nombre de liens directs et de liens croisés: ce qui traduit des changements au niveau de leurs représentations, quant à leurs systèmes valeurs en milieu scolaire, avant et après la mise en place du dispositif de recherche.

En termes d'analyse qualitative (Kinchin et Hayes, 2006)

L'analyse du tableau 24 indique également que quatre des sept cartes conceptuelles initiales, produites par les futurs enseignants issus de l'immigration, ont été élaborées en architecture à rayons, une carte en architecture à chaînons et deux cartes en architecture de toile d'araignée. En revanche, six des sept cartes conceptuelles finales ont été produites dans une architecture à toile d'araignée. Un seul participant n'a pas changé la structure de sa carte finale qui, comme la carte initiale, reste encore une carte à rayons. Ainsi, entre la première carte et la carte finale, sauf pour Haris, il y a eu un changement dans les représentations des participants à la recherche, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire.

4.2.2 La comparaison des représentations à partir du contenu des cartes conceptuelles initiales et finales

Dans les consignes pour l'élaboration des cartes conceptuelles, nous avons demandé aux participants de présenter trois niveaux hiérarchiques, dont le troisième représente des exemples de mise en œuvre de ces valeurs en milieu scolaire. Toutefois, des participants ont présenté seulement deux niveaux hiérarchiques. Par souci de comparaison, notre analyse inter-cas portera seulement sur les valeurs phares et les valeurs situées au niveau des deux premiers niveaux hiérarchiques et ne tiendra pas compte du troisième niveau hiérarchique.

Le tableau 25 présente en nombre et en pourcentage les concepts les plus cités par les participants à la recherche, avant et après la mise en œuvre de notre dispositif de recherche.

Tableau 25. Nombre et pourcentage de concepts les plus cités, avant et après

Concepts	Cartes conceptuelles initiales		Cartes conceptuelles finales	
	Nombre de fois	En %	Nombre de fois	En %
Respect	6	86 %	7	100 %
Tolérance	3	43 %	5	71 %
Équité	2	29 %	5	71 %
Persévérance	2	29 %	5	71 %
Empathie	3	43 %	4	57 %
Sincérité	4	57 %	4	57 %
Honnêteté	4	57 %	3	43 %
Détermination	2	29 %	3	43 %
Ouverture	3	43 %	3	43 %
Confiance	3	43 %	3	43 %
Acceptation	2	29 %	3	43 %
Patience	2	29 %	3	43 %
Intégrité	4	57 %	2	29 %

L'analyse de ce tableau indique que le concept de *respect* est présent dans toutes les cartes conceptuelles finales et dans six des cartes initiales. Les concepts de *tolérance*, *d'équité* et *de persévérance* sont cités par 71 % des participants dans les cartes finales tandis que les concepts *d'empathie* et *de sincérité* sont choisis par 57 % des participants. Les concepts de détermination, d'ouverture, de confiance, d'acceptation et de patience sont nommés par 43 % des participants tandis que le concept d'intégrité est cité par 29 % des participants.

En comparant les cartes conceptuelles finales, nous avons constaté que les concepts de tolérance et de sincérité sont communs à deux participants comme valeurs phares. En approfondissant l'analyse, force est de constater les faits suivants, à savoir:

- Sept participants ont choisi la valeur de respect, soit un comme valeur phare, cinq au premier niveau hiérarchique et un au second niveau hiérarchique.
- Cinq participants sur sept ont choisi la valeur de tolérance, soit deux comme valeur phare, deux au premier niveau hiérarchique et un au second niveau hiérarchique.

- Quatre participants sur sept ont choisi la valeur de sincérité, soit deux participants comme valeur phare, un participant au premier niveau hiérarchique et un participant au second niveau hiérarchique.
- Quatre participants ont choisi les valeurs de l'empathie, soit trois au premier niveau hiérarchique et un au second niveau hiérarchique.
- Trois participants ont choisi la valeur de confiance et deux la valeur de l'intégrité au niveau des deux premiers niveaux hiérarchiques.

Il a été également constaté que les valeurs promues dans la profession enseignante en Ontario (respect, empathie, confiance et intégrité) sont présentes dans les deux cartes initiale et finale. Toutefois, les valeurs soulignées par les participants comme valeurs phares (tolérance, sincérité, intelligence, respect et détermination), à part la valeur de respect, sont loin d'être celles présentées dans les normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario (OEEQ, 2006). Dans la quête de sens, nous avons analysé les liens entre les deux valeurs phares communes, la tolérance et la sincérité. En effet, elles sont liées à travers le concept de respect. Par exemple, la sincérité se manifeste par le respect qui vient de la tolérance.

Au niveau des deux premières hiérarchies, les valeurs sélectionnées sont plus différenciées. Néanmoins, nous retrouvons à ce niveau des valeurs de la profession enseignante en Ontario (OEEQ, 2006), notamment les valeurs de l'empathie citées par 57 % des participants, la valeur de la confiance citée par 43 % des participants, et la valeur de l'intégrité citée par 29 % des participants. Encore dans la recherche de sens, nous avons analysé les liens afin de mieux comprendre les représentations des participants à la recherche. Nous avons noté que les concepts de confiance et d'intégrité sont majoritairement placés au second niveau hiérarchique en lien avec le concept de sincérité. Voici trois exemples de propositions tirées des cartes conceptuelles des participants:

- La sincérité se manifeste par le respect qui conduit à la confiance.
- La sincérité mène à l'authenticité qui assure la confiance.
- La sincérité suscite l'intégrité qui crée la confiance.

4.2.3 La comparaison des représentations à partir du contenu des verbatim

Des points communs émergent des entretiens semi-dirigés des participants à la recherche. D'abord, Blaise et Haris ont indiqué qu'à la suite de leur stage d'enseignement en novembre-décembre 2014 ils ont constaté que les élèves du système scolaire franco-ontarien montraient moins de respect pour l'enseignant que les élèves qu'ils ont connus dans leur pays d'origine. De leur côté, Moussa, Rachid et Dani ont plaidé pour le maintien des valeurs personnelles de leur pays d'origine tout en cherchant à intégrer de nouvelles valeurs liées au milieu scolaire franco-ontarien.

Nous avons approfondi notre analyse en comparant également les stratégies de mise en œuvre des valeurs dans le cadre de la construction de l'identité enseignante. Quatre des sept participants ont insisté sur la réussite de tous les élèves et sur des relations harmonieuses entre tous les intervenants du système scolaire (élèves, parents, collègues et direction des écoles).

De façon spécifique, Moussa, Dani et Rachid ont proposé des stratégies d'inclusion de tous les élèves par le respect de leurs droits et de leur culture (religion, langue et musique). Lors des entretiens, ils ont été sensibles également à la lutte contre l'inégalité, la discrimination et toute forme de racisme. Ils ont prôné, selon l'expression d'un des participants, une «socialisation civilisée» qui respecte l'expression de la liberté de chacun.

4.2.4 La comparaison des représentations, à partir des thèmes traités dans les entrées de journaux réflexifs

Le tableau 26 fait le point sur les thèmes traités par les participants dans leurs entrées de journaux réflexifs.

Tableau 26. Nombre et pourcentage des participants ayant choisi les thèmes proposés

	Thèmes traités dans les entrées de journal réflexif	Nombre	En %
1	Le coût humain de la mondialisation et bien commun	7	100 %
2	Actualité internationale et locale, expériences personnelles, etc.	7	100 %
3	La mission de l'école et l'identité francophone	5	71 %
4	Extrême pauvreté et pauvreté infantile	5	71 %
5	L'éducation planétaire	4	57 %
6	La culture de la paix et respect des droits humains	3	43 %
6	Les 7 savoirs nécessaires à l'éducation du futur	1	14 %
7	L'environnement durable	1	14 %

L'analyse de ce tableau indique que tous les participants ont traité les thèmes relatifs au coût humain de la mondialisation et à l'actualité locale et internationale. Les thèmes de la mission de l'école et de l'extrême pauvreté ont été abordés par 71 % des participants. Puis vient le thème de l'éducation planétaire traité par 57 % des participants. Par contre, les thèmes de l'environnement durable et les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur ont été traités par un seul étudiant.

4.2.4.1 La comparaison par rapport aux valeurs néolibérales

D'une seule voix, tel que rapporté dans les portraits individuels, tous les participants ont pris position contre les valeurs néolibérales et ont prôné la justice sociale. C'est «la pauvreté infantile» qui les a indignés le plus. Ils sont conscients que la pauvreté infantile entraîne plusieurs conséquences sur le vécu d'un enfant, tant sur le plan cognitif qu'émotionnel et social. Ils trouvent complètement déplorable que certains jeunes adolescents, même au Canada, ne puissent pas manger à leur faim. Ils se disent concernés par cette situation. L'éducation des filles les a également interpellés ainsi que la problématique des enfants des rues et celle des migrants qui cherchent un refuge.

4.2.4.2 La comparaison par rapport à l'identité francophone

La question de l'identité francophone en milieu minoritaire a été l'objet d'un questionnement en classe et dans les entrées de journal réflexif, par rapport au sens donné par les futurs enseignants, venant d'horizons divers. Par rapport à la francophonie, des participants ont

revendiqué une identité francophone, «symbole d'un riche patrimoine culturel», comme l'a si bien signalé Blaise dans l'une de ses entrées dans son journal réflexif. Ils ont reconnu la valeur de l'espace francophone comme le milieu au sein duquel tout se joue, non seulement en matière d'appropriation et de transmission de la culture francophone, mais également en matière d'intégration à la culture francophone. Néanmoins, le concept de construction de l'identité francophone a cristallisé le débat et a suscité la narration d'expériences, de vécus, mais aussi la dimension idéologique et politique de cette construction, différemment perçue par les futurs enseignants issus de l'immigration.

Pour des participants, l'appropriation du fait francophone ne peut se faire sans la mise en avant de l'intégration et de la promotion de la diversité ethnoculturelle. La culture francophone, d'où qu'elle provienne, et quelle que soit son expression, doit trouver sa place dans le continuum culturel canadien, axé sur le multiculturalisme. Les nouveaux arrivants, francophones et francophiles, cherchent la convivialité et la solidarité. Aussi, ont-ils fustigé les attitudes de ceux qui font une «classification linguistique» (une expression utilisée par l'un participant dans l'une de ses entrées de journal) à l'intérieur de la grande famille francophone, en stigmatisant des différences, en termes de race, de couleur de la peau, d'accent ou de vocabulaire. Ils ont révélé également que le fait français ne devrait plus être un instrument qui rappelle l'histoire de la colonisation, mais un outil d'intégration à la francophonie minoritaire, en Amérique.

4.2.4.3 La comparaison par rapport aux valeurs liées au système scolaire en Ontario

Des participants ont vanté le multiculturalisme qui prévaut dans les écoles franco-ontariennes. Toutefois, ils se sont apitoyés, en particulier, sur le sort des élèves issus de l'immigration récente qu'ils ont rencontrés au cours de leur stage d'enseignement.

En outre, des participants ont déploré la politique du ministère de l'Éducation de l'Ontario sur le classement des adolescents, dès la neuvième année, en deux groupes de classes (théorique et appliquée). Ils auraient préféré que ce choix soit fait par les élèves eux-mêmes, à la fin du secondaire. Ils sont d'avis qu'une telle mesure n'est pas équitable pour les élèves issus de

l'immigration qui, pour plusieurs raisons, sont vulnérables et ne peuvent pas compter sur l'accompagnement de leurs parents.

4.2.4.4 La comparaison par rapport aux valeurs religieuses

Les concepts de *foi et croyance*, présents dans les cartes initiales de certains participants ne figurent plus dans les cartes finales. Toutefois, trois des sept participants ont élaboré une entrée dans leur journal réflexif à propos de leurs croyances religieuses. Des références ont été faites à l'islam et au Prophète Mahomet, notamment par les participants de religion musulmane qui ont prêché la tolérance et le respect des croyances religieuses.

4.3 Le résumé du quatrième chapitre

L'analyse du tableau 24 indique des changements dans les cartes conceptuelles des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire. Ces changements se manifestent, d'une part, par l'augmentation du nombre de concepts, des liens et des hiérarchies entre la carte initiale et la carte finale (Novak et Gowin, 1984) et, d'autre part, par l'architecture des cartes finales, qui, sauf pour Haris, exhibent une architecture de toile d'araignée (Kinchin et Hayes, 2006). L'analyse des entrées dans le journal réflexif ainsi que des entretiens et des cartes conceptuelles, à la lumière du modèle du processus réflexif de Mezirow (2001), révèle que leur réflexion a été de nature critique, sauf pour Haris, et s'est portée à la fois sur le contenu (thèmes traités), sur le processus (la façon de gérer l'expérience), et sur les prémisses (présupposés liés à l'expérience vécue). En s'inspirant également du modèle adapté à dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009), les participants ont été positionnés entre les étapes 1-2 aux étapes 7-8.

En termes de ressemblances et de différences au niveau de leurs représentations, nous avons constaté que le concept de respect a été choisi par tous les participants. Entre les cartes initiales et finales, à part le respect, les valeurs phares choisies (tolérance, sincérité, intelligence, détermination) ne sont pas des valeurs promues dans la profession enseignante. Toutefois, les valeurs présentées au niveau des deux premières hiérarchies se rapprochent des valeurs reconnues dans la profession enseignante (respect, empathie, intégrité et confiance).

Au niveau des entrées dans leur journal réflexif, il a été constaté que, d'une seule voix, tous les futurs enseignants se sont révoltés contre les effets du libéralisme économique qui a engendré, entre autres, la pauvreté dans le monde, la pauvreté infantile, la prostitution des mineurs, l'immigration clandestine et l'analphabétisme des jeunes filles. La question de l'identité francophone en milieu minoritaire a été différemment perçue par les participants, tant dans les entrées de journal réflexif que lors des discussions en salle de classe. Pour ces futurs enseignants issus de l'immigration, l'intégration et la promotion de la diversité culturelle sont indissociables de l'appropriation du fait francophone. Les valeurs éducatives liées au système scolaire franco-ontarien ainsi que des valeurs liées à leur foi religieuse ont été également analysées.

Dans le prochain chapitre, nous nous proposons de discuter ces résultats et de présenter les conclusions de notre recherche.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION

Ce dernier chapitre discutera d'abord les principaux résultats en relation avec les questions de recherche et le cadre conceptuel et théorique. Ensuite, en guise de conclusion, nous mettrons en lumière la manière dont notre étude a répondu aux objectifs visés pour préciser ensuite les contributions et les limites de notre recherche ainsi que des pistes pour des recherches futures.

5.1 La discussion des résultats

Nous voulons tout d'abord rappeler que notre objectif principal de recherche a été de comprendre les transformations des représentations chez les futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire; transformations produites par l'apport d'un dispositif pédagogique constitué d'un cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», d'une formation à la cartographie conceptuelle et d'un accompagnement réflexif. Deux objectifs opérationnels ont été définis, à savoir, (a) la description des transformations des représentations chez les participants à la recherche, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, et (b) l'analyse des ressemblances et des différences dans leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien, avant et après la mise en œuvre du dispositif de recherche. Nos résultats seront discutés à la lumière de notre cadre conceptuel et théorique en tenant compte tenu des objectifs opérationnels visés.

5.1.1 La description des transformations des représentations

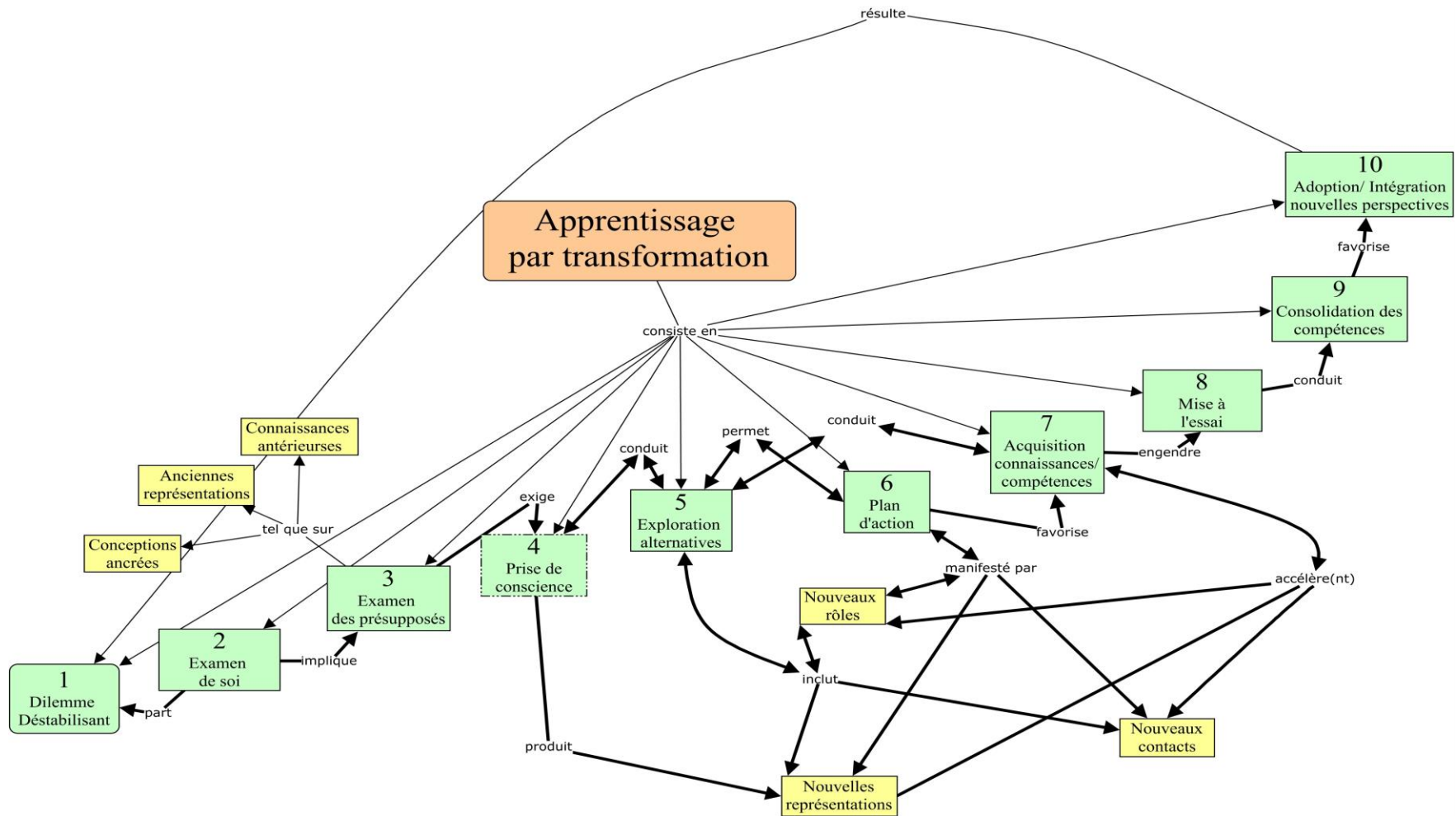
Au niveau de l'analyse des résultats, nous avons décrit les changements constatés dans les cartes initiales et finales des participants à la recherche. Ces changements ont été les indices des transformations dans leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire. En effet, l'analyse de notre matériau de recherche a indiqué que les participants à la recherche sont tous engagés, mais à des degrés divers, dans le processus de construction de leur identité enseignante en milieu scolaire franco-ontarien. Il est évident qu'ils n'étaient pas tous au même niveau de réflexion avant la mise en œuvre du dispositif de recherche. Par rapport à leur point de

départ initial, il se pourrait que certains participants aient subi des transformations plus importantes dans leurs représentations que d'autres participants, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, bien qu'ils soient positionnés à une étape inférieure par rapport à un autre participant. En positionnant chacun des participants dans leur cheminement réflexif par rapport au modèle adapté à dix étapes de Mezirow (2009), notre intention n'a pas été de comparer les participants entre eux, mais de les situer dans leur cheminement réflexif, à la fin de leur période de formation initiale accélérée de huit mois.

Nous avons, pour les besoins de notre interprétation, adapté le modèle à dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009), à l'aide d'une carte conceptuelle (voir figure 25), en présentant de nouveaux concepts explicatifs ainsi que de nouveaux liens entre les concepts et les étapes, de la manière suivante:

- l'étape 3 (examen des présupposés) qui signifie l'examen des connaissances antérieures, des anciennes représentations et des conceptions ancrées: ce qui peut amener à une prise de conscience.
- l'étape 4 (prise de conscience) qui produit de nouvelles connaissances à partir de la recherche d'informations. Ces nouvelles connaissances engendrent de nouvelles représentations qui elles-mêmes peuvent accélérer l'acquisition de connaissances/compétences: ce qui peut conduire à l'exploration des options.
- L'étape 5 (exploration des options) qui inclut l'exploration de nouvelles connaissances, de nouveaux contacts et de nouveaux rôles professionnels (en tant qu'enseignants dans un nouveau contexte): ce qui peut accélérer également l'acquisition des connaissances et des compétences et ainsi enrichir le plan d'action.
- L'étape 6 (plan d'action) qui se manifeste par la mise en place des stratégies pour l'acquisition des nouvelles connaissances/compétences et des nouveaux contacts ainsi que pour l'exercice de nouveaux rôles.
- L'étape 7 (acquisition des connaissances/compétences) qui accélère l'acquisition des nouvelles connaissances/compétences et des nouveaux contacts ainsi que l'exercice des nouveaux rôles.

Figure 25. Modèle adapté des dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009) à l'aide d'une carte conceptuelle



Ce modèle adapté nous permet d'interpréter le positionnement de chacun des participants. Asad a été positionné entre les étapes 7 et 8 (acquisition de connaissances/compétences et mise à l'essai). Il a fait montre d'une réflexion plus intégrée avec un plan d'action pour développer des compétences nécessaires à la profession enseignante et assumer les responsabilités professionnelles incombant au métier d'enseignant en contexte scolaire franco-ontarien. En effet, ce résultat pourrait être lié à ses dix-huit années d'immigration en sol canadien et à son expérience de plus de sept ans comme assistant d'enseignement à l'Université d'Ottawa. Bien sûr, il a déjà appris les codes culturels du pays d'accueil. Il reste maintenant à les intégrer en salle de classe et à développer des interactions harmonieuses avec tous les intervenants du système scolaire (élèves, parents, pairs enseignants et directeurs d'écoles et membres des commissions scolaires).

D'une façon générale, cette tentative de positionnement indique que l'histoire personnelle et le parcours migratoire des participants à la recherche auraient des influences sur les transformations des représentations chez les participants à la recherche: ce qui est corroboré également par la théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow (1991, 2009), à savoir que le processus de transformation n'est pas accessible à tous les adultes. Il dépend des capacités de réflexion critique et est influencé par l'âge, l'éducation et les expériences vécues par l'individu (Mezirow, 2009). Les capacités de compréhension, l'intuition, les émotions, les habiletés interpersonnelles et la personnalité pourraient jouer un rôle crucial dans ce processus de transformation (Cranton, 2002). Toutefois, les méthodes d'enseignement, l'environnement et le soutien accordé à l'apprenant adulte pourraient stimuler la réflexion critique et amorcer le processus de changement.

L'interprétation du modèle adapté à dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009) suggère également que la transformation dans les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, n'est pas linéaire, mais se fait suivant un cheminement dynamique et interactif, avec des allers et des retours entre les étapes 3 et 4, 5 et 6, 7 et 8: ce qui fait que, selon l'individu, le cheminement peut être long et ardu, car il est plus aisé de rester dans le conformisme que de changer ses schèmes de pensée, ses anciennes pratiques, ses représentations et ses conceptions ancrées (Mezirow, 2009).

Nos résultats sont conformes avec la recherche de Cranton (2002) qui a indiqué que «transformative learning is not a linear process, yet there is some progression to it, perhaps spiral-like [...]. We cannot critically reflect on an assumption until we are aware of it [...]. We cannot change a habit of mind without thinking about it in some way» (Cranton, 2002, p. 66). Pour cela, l'apprenant adulte mérite d'être soutenu et accompagné dans ce processus de transformation.

When a student transforms her assumptions, becoming open to alternatives and new ways of thinking, it is a magical moment in teaching. We cannot teach transformation. We cannot identify how and why it happens. But we can teach as though the possibility always exists that a student will have a transformative experience. (Cranton, 2002, p. 70)

Ceci dit, force est donc de constater que tous les participants se sont déjà engagés, d'une manière ou d'une autre, dans cette spirale du processus de transformation qui se poursuivra probablement quelques années encore, au cours de leur carrière en enseignement en milieu scolaire franco-ontarien. Ces constats voudraient donc dire que la transformation des représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, ne se terminera pas avec la fin de leur formation initiale à l'enseignement à l'Université d'Ottawa mais devra encore se déployer sur une partie (ou sur l'ensemble) de leur carrière professionnelle, en contexte scolaire canadien.

5.1.2 Les ressemblances et les différences dans les représentations

Notre discussion tiendra compte des transformations des représentations chez les participants à la recherche, à la lumière des cartes conceptuelles produites, des entretiens semi-dirigés ainsi que des entrées dans le journal réflexif.

5.1.2.1 Par rapport aux représentations exprimées dans les cartes conceptuelles

Bien que les participants à la recherche aient élaboré des cartes conceptuelles différentes les unes des autres, il existe néanmoins des points communs qui méritent d'être interprétés. En effet, nous avons repéré presque les mêmes valeurs dans toutes les cartes produites. Selon la théorie des valeurs universelles de Schwartz (1992, 2006), il est probable que les valeurs soient universelles parce qu'elles trouvent leur source dans au moins une des trois nécessités de l'existence humaine, auxquelles elles répondent, à savoir 1) satisfaire les besoins biologiques des

individus, 2) permettre l'interaction sociale, et assurer le bon fonctionnement, et 3) la survie des groupes. Les différences se situent au niveau de la hiérarchisation de ces valeurs: ce qui traduit l'importance que nos participants attribuent à leurs différentes valeurs.

Au niveau des valeurs phares des participants à la recherche: la prédominance des valeurs personnelles liées aux dimensions de continuité et de dépassement de soi.

Entre l'élaboration des cartes initiales et finales, nous avons observé que les valeurs phares n'ont pas tellement changé. Ces résultats concordent avec les travaux d'Illeris (2014) qui confirment que l'identité est formée de trois couches, dont le noyau central, appelé *core identity*, reste stable et ne se transforme pas. Cela signifie que les valeurs phares telles que le respect, la tolérance, l'intelligence, la sincérité et la détermination font partie du *noyau identitaire* (Mucchielli, 1986) ou des *valeurs centrales* (Malewska-Peyre (1991) des futurs enseignants issus de l'immigration. En référence à la typologie des valeurs de Desaulniers et Jutras (2012), il s'agit bien ici des *valeurs personnelles* et des valeurs sociales (l'intelligence, la sincérité, la tolérance et la détermination) qui forment l'identité ethnoculturelle des futurs enseignants issus de l'immigration. L'identité ethnoculturelle fait référence à cette «conscience qu'a l'individu (et ses vis-à-vis) d'appartenir à un groupe ethnique et culturel particulier, et à la manière dont ces caractéristiques ethniques et culturelles guident sa conduite, lui permettant d'organiser et d'interpréter le réel» (Lafortune et Kanouté, 2007, p. 39). Cette conscience ethnoculturelle, souvent stigmatisée, devient particulièrement aiguisée dans un contexte migratoire qui expose les individus et les groupes à la différence et au contact avec d'autres groupes ethnoculturels (Abou, 2002; Gauthier, 1999). L'explication de Dubar (2010) est éloquente à cet effet:

Il n'est donc pas possible d'isoler l'analyse génétique du développement cognitif de l'analyse culturelle des systèmes symboliques et des représentations qui servent à définir et à interpréter les situations vécues. Le processus individuel de socialisation ne se développe pas dans un vide culturel; il met en jeu des formes symboliques et des processus culturels. (Dubar, 2010, p. 37)

En s'inspirant du modèle théorique des relations entre les dix valeurs de base de Schwartz (2006) présenté dans la figure 1, il est possible de regrouper les valeurs phares suivant les deux dimensions suivantes: valeurs de continuité et de dépassement de soi.

- Sous la dimension «continuité» se retrouvent les valeurs personnelles et sociales (sincérité, respect, détermination, intelligence) qui peuvent être catégorisées comme des valeurs de

sécurité et d'harmonie, étant donné qu'elles expriment des besoins de stabilité et de relations harmonieuses entre les individus et les groupes en contact (Schwartz, 2006).

- Sous la dimension «dépassement de soi», la valeur de tolérance est déterminante. Cette valeur fait partie des «valeurs dites d'universalisme» dont l'objectif est de comprendre l'autre, de l'estimer, et également de protéger le bien-être de tous les humains et de la nature (Schwartz, 2006). Les valeurs d'universalisme proviennent d'un besoin de survie des individus et des groupes, puisque «le fait de ne pas accepter que les autres soient différents et de ne pas les traiter de manière juste pourrait provoquer un conflit mortellement dangereux» (Schwartz, 2006, p. 935).

Selon notre lecture, ces valeurs phares peuvent être interprétées comme des attentes et/ou des motivations profondes de ce groupe d'étudiants qui, pour certains, ont vécu des expériences de rejet, lors de leur première expérience d'immigration. L'histoire personnelle des participants à la recherche a dévoilé qu'ils ont vécu des expériences d'intolérance et d'hypocrisie, au cours de leur parcours migratoire, notamment en France. Ainsi ces valeurs phares peuvent être l'expression d'une certaine perception d'une identité ethnique stigmatisée, par suite des propos empreints de xénophobie adressés dans la presse et dans les médias sociaux à l'encontre de la communauté immigrante, notamment de race noire et/ou de religion musulmane. Naturellement, cela se comprend puisque l'intégration sociale et professionnelle des futurs enseignants issus de l'immigration dépend non seulement de leur propre capacité d'adaptation, mais encore du degré d'ouverture de la société d'accueil à la diversité culturelle (Berry, 1997).

Le modèle de Schwartz (2006) pourrait être utilisé également pour interpréter le choc culturel vécu par les participants à la recherche, pendant leur stage de formation en enseignement. En effet, lors des entretiens semi-directifs, ils ont verbalisé leurs présupposés concernant les rôles des enseignants, des parents et des élèves dans le contexte scolaire. Dani, Blaise et Haris avaient toujours représenté les élèves comme des enfants dociles et les enseignants comme des agents moraux, qui, de par leur statut, incarnaient l'autorité et forçaient le respect en salle de classe (Nguyen, 2008). Ce choc culturel pourrait donc s'expliquer par le fait que, selon Schwartz (2006), les valeurs de continuité et de dépassement de soi des sociétés traditionnelles (présentées dans la figure 1) s'opposent aux valeurs d'ouverture au changement et d'affirmation de soi des

sociétés modernes. En effet, l'école en Ontario promeut des valeurs liées à l'autonomie, à la stimulation, à l'esprit critique et à la réussite personnelle des élèves tandis que dans leur pays d'origine, les valeurs de respect des traditions, de solidarité et d'intégration au milieu sont appréciées. Ainsi donc, les futurs enseignants issus de l'immigration doivent intégrer ces nouveaux codes culturels pour devenir enseignants, en contexte scolaire franco-ontarien.

Au niveau des deux premières hiérarchies des cartes conceptuelles des participants: prédominance des valeurs liées à la profession enseignante en Ontario.

Alors que les valeurs phares sont restées stables, les valeurs citées aux deux premiers niveaux hiérarchiques dans les cartes finales ont changé et se sont rapprochées des valeurs de la profession enseignante (respect, empathie, intégrité, confiance). Ces résultats confirment encore une fois les travaux d'Illeris (2014) qui a indiqué que les transformations des perspectives de sens dont parle Mezirow (2001) se situent au niveau de la seconde couche de l'identité, appelée *the personality layer*. Cette couche définit comment le futur enseignant issu de l'immigration voudrait être perçu par les autres (Illeris, 2014), notamment par ceux avec qui ils seront en relation professionnelle. D'après Desaulniers et Jutras (2012), les valeurs professionnelles sont des valeurs intermédiaires entre les valeurs personnelles et les valeurs sociales, partagées dans l'ensemble du groupe social. De fait, la formation à la cartographie conceptuelle et l'accompagnement réflexif ont permis aux futurs enseignants issus de l'immigration de réfléchir sur leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire et de changer leurs perspectives de sens (Mezirow, 1991, 2009) en vue de la construction de leur identité enseignante, en contexte scolaire franco-ontarien. Ces résultats corroborent également les travaux de Boraita et Crahay (2013), qui, dans une note de synthèse sur les changements de conceptions des étudiants-maîtres en Europe, ont révélé que, pour la plupart d'entre eux, leurs croyances ont évolué au cours de la formation.

Le sens du concept de *respect* tel que présenté dans les cartes conceptuelles

Il importe également d'interpréter le sens du concept de respect qui est commun aux sept participants à la recherche, mais à des hiérarchies différentes. En étudiant les liens entre le concept de respect et les autres concepts mentionnés, il est bien évident qu'il s'agit ici du concept de *respect de soi et des autres*, dans le sens de la valeur de la tradition que Schwartz (2006)

défini comme «l'engagement et l'acceptation des coutumes et des idées soutenues par la culture ou la religion auxquelles l'individu se rattache» (p.934). Cette définition confirme encore une fois notre interprétation du discours des participants (Blaise, Dani, Haris et Moussa) lorsqu'ils parlent du respect que les élèves manifestent aux aînés dans leur pays d'origine.

Un seul participant (Asad) a fait référence de façon explicite au concept du *respect du bien commun* dans sa carte conceptuelle finale, mais au second niveau hiérarchique. L'omission du concept de *respect de l'environnement* dans les cartes conceptuelles rejoint les résultats des travaux d'Inglehart (1997) qui, en comparant les sociétés traditionnelles (matérialistes) aux sociétés développées (post-matérialistes) dans sa carte culturelle, a révélé que la valeur de respect de l'environnement est une des valeurs post-matérialistes d'expression de soi et de créativité qui conduisent à donner la priorité, entre autres, à la protection de l'environnement.

Dans notre interprétation de l'omission du concept de respect de l'environnement dans les cartes conceptuelles de nos participants à la recherche, nous nous sommes également inspiré de Suzuki (2003) qui a donné au débat sur l'environnement une dimension spirituelle et a invité à une réflexion plus approfondie sur les rapports de l'homme avec l'environnement. En effet, dans les sociétés traditionnelles, l'environnement est sacré et est indissociable de l'être humain. Par exemple, les communautés autochtones, notamment au Canada, tirent en grande partie leur vitalité et de leur richesse spirituelle de la relation qu'elles entretiennent avec la nature, et en particulier, avec les lieux sacrés, comme les forêts. Dans plusieurs pays de l'Afrique noire, l'équilibre nature-homme est pris en charge par la dimension spirituelle des forêts. Celles-ci remplissent plusieurs fonctions: lieux de chasse, espaces de méditation, lieux de réunions des notables où se prennent des grandes décisions concernant la communauté, lieux de cultes et d'initiation, lieux permettant de maintenir la solidarité intra et intergénérationnelle.

Les figures 26 et 27 présentent à l'aide de cartes conceptuelles notre interprétation des valeurs phares retrouvées dans les cartes conceptuelles initiales et finales des futurs enseignants issus de l'immigration. Notre carte conceptuelle finale pourrait être interprétée comme suit: *notre intégration sociale et professionnelle au Canada sera facilitée par notre intelligence (rationnelle et émotionnelle), par notre propre détermination et également par la sincérité dans les interactions sociales qui doivent être empreintes de respect et de tolérance.*

Figure 26. Valeurs mentionnées par les participants avant la mise en place du dispositif de recherche

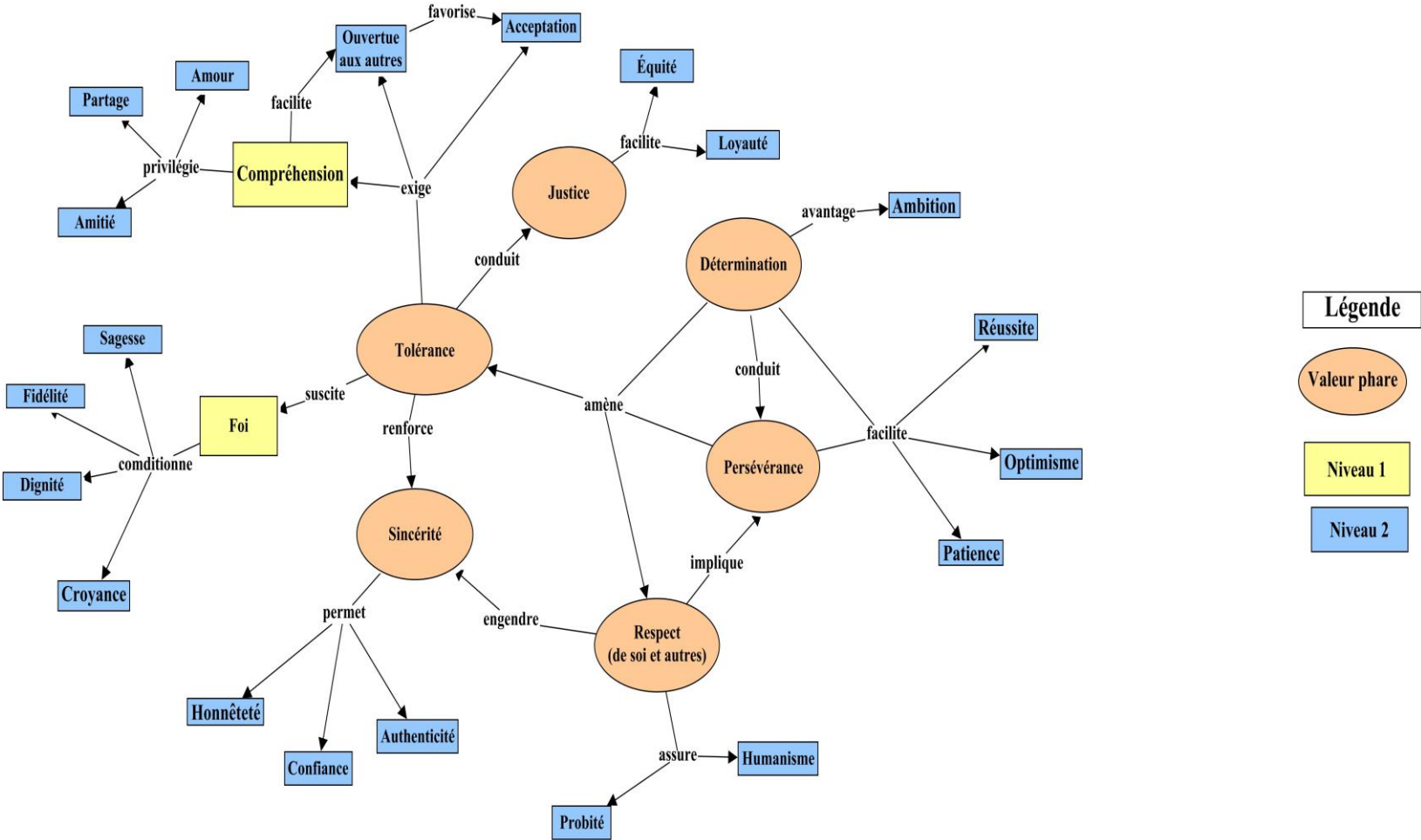
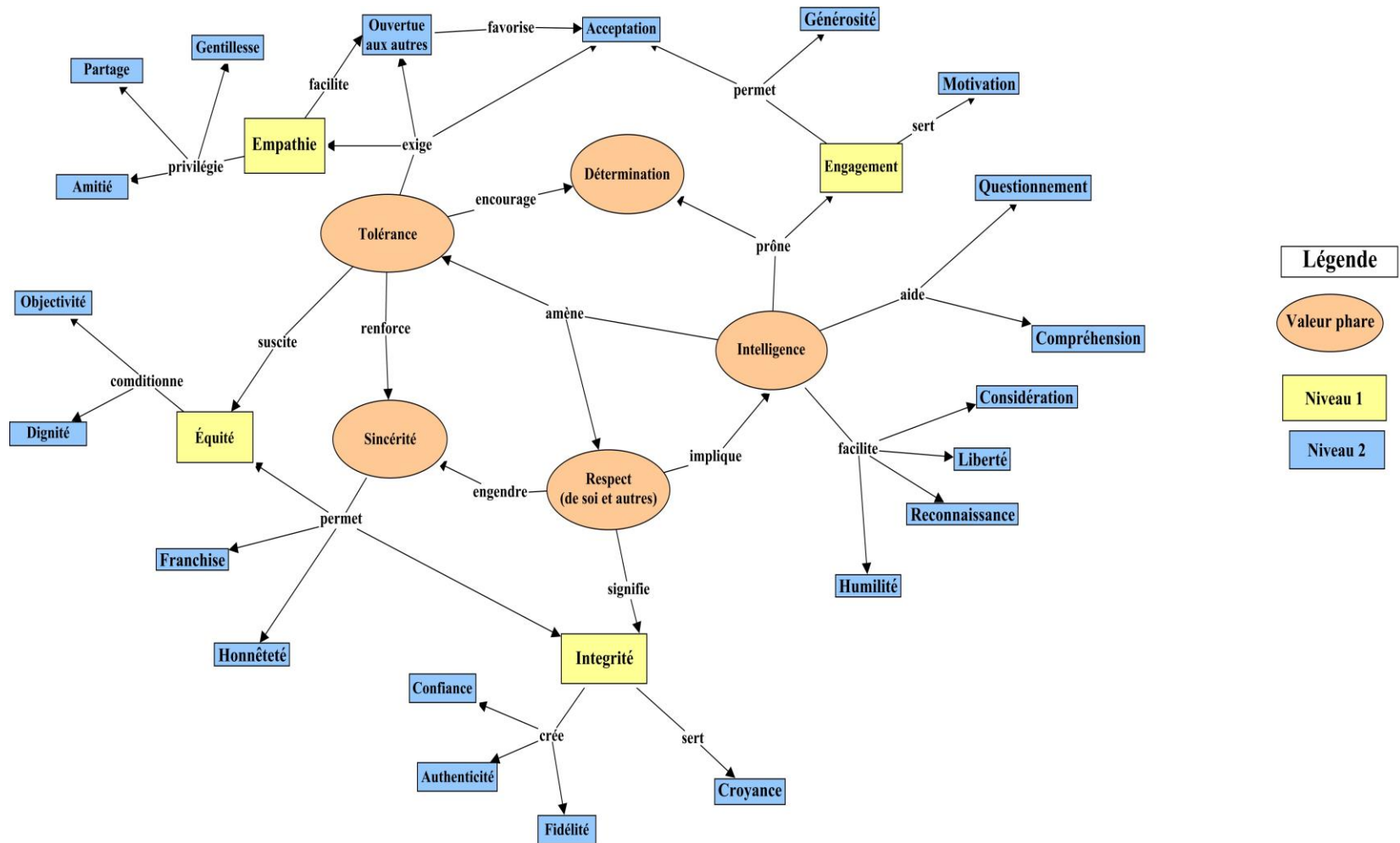


Figure 27. Valeurs mentionnées par les participants après la mise en place du dispositif de recherche



5.1.2.2 Par rapport aux valeurs néolibérales

Nous avons vu dans les résultats que tous les participants à la recherche ont rejeté les valeurs néolibérales et ont prôné la justice sociale. Ils sont très politisés et ont une conscience sociale aigüe parce que certains ont vécu dans leur chair l'expérience de la misère, de la faim, de l'insécurité, de l'intolérance et de l'injustice. Ce rejet des valeurs néolibérales est en lien avec le milieu scolaire, car des enfants ne peuvent pas aller à l'école à cause des effets néfastes du néolibéralisme dans les pays d'origine des participants à la recherche.

5.1.2.3 Par rapport à l'identité francophone

Les résultats de la recherche ont révélé également que le concept de l'identité francophone a été l'objet de réflexion, en raison de la dimension idéologique et politique qu'elle suscite. Il est évident que, pour les futurs enseignants issus de l'immigration, la langue française est le lieu autour duquel se construisent l'appartenance et l'identité francophone. Toutefois, dans le contexte de la mondialisation, l'école de langue française doit aussi encourager le plurilinguisme de manière à ce que l'attachement au français coexiste bien avec l'écoute et la prise en compte des besoins de la personne culturellement différente du fait de sa langue d'origine ou de son origine ethnique. Par exemple, pour Moussa et Blaise, l'apprentissage de l'anglais est vu comme une nécessité pour leur intégration dans le pays d'accueil. En ce sens, nos résultats viennent renforcer l'approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario (ÉDU, 2009b): «en valorisant l'apprentissage et l'utilisation, dans des contextes appropriés, de l'anglais et des autres langues d'origine des francophones de l'Ontario, l'école de langue française peut aider à bâtir une solidarité qui se concrétise dans [...] l'expression de la diversité» (ÉDU, 2009b, p. 19). Selon Richards (2014), dans le contexte actuel, marqué par l'essor de l'économie des services et de l'internationalisation de l'économie, les pratiques linguistiques des individus ne sont plus perçues uniquement comme des véhicules de l'identité, des manières de s'exprimer, mais également comme des ressources, des compétences, des formes de capital que les individus peuvent mobiliser. Dans les sociétés occidentales, cette transformation vers une conception de la langue

comme une ressource mobilisable et non seulement comme une composante identitaire s'inscrit dans un mouvement général qui transforme les attentes de la société par rapport à l'école (Richards, 2014).

5.1.2.4 Par rapport aux stratégies identitaires

Dans notre cadre conceptuel et théorique, en s'inspirant de la définition de Dubar (2010), nous avons souligné la différence entre l'identité personnelle et l'identité professionnelle. La première est caractérisée par les particularités physiques et par la personnalité du sujet tandis que la seconde est construite par rapport aux groupes d'appartenance, notamment un ordre professionnel. Mais le lien entre identité personnelle et identité professionnelle est très fort, car les deux se forgent au moyen d'interactions de l'individu et des groupes dans un contexte précis. Cependant, d'après Berry (1997), l'identité personnelle et l'estime de soi peuvent être grièvement affectés, lors du processus migratoire, par la stigmatisation et les préjugés, puisqu'un processus d'intériorisation de la dévalorisation par la société dominante pourrait s'installer et interférer dans la construction identitaire du sujet. Souvent sans en être conscient, l'immigrant adopte des stratégies diverses dans le but d'atteindre un équilibre ou de se défendre lorsqu'il est «agressé».

C'est ce que notre recherche a démontré, en donnant la parole aux futurs enseignants issus de l'immigration. Lors du processus migratoire, cinq des sept participants ont dit avoir fait une expérience de discrimination ou d'exclusion au cours de leur parcours migratoire; expérience qu'ils ont relatée lors des entretiens semi-directifs ou dans leur journal réflexif. «Seul le temps permettra de guérir ces plaies», écrit Moussa, dans l'une de ses entrées de journal réflexif. Néanmoins, il nous a semblé que la plupart de nos participants à la recherche ont utilisé une stratégie identitaire d'intégration que Camilleri (1998, a, b) définit comme une stratégie par cohérence complexe visant une harmonisation des cultures d'origine et d'accueil. Par exemple, Moussa et Rachid ont compris que «l'adulte véritable vit, change, et ses mutations pour être siennes doivent s'appuyer sur son passé, non le renier» (Reboul, 1992. p.170). C'est ce qu'ils ont exprimé lors de l'entretien semi-directif en décidant de construire leur identité enseignante, à partir de leur identité personnelle. Toutefois, force est de constater que des tensions surviennent de temps en temps entre ces différents axes identitaires. Il y aurait chez Dani, par exemple, des manifestations de tensions entre l'identité personnelle, acquise lors des différents processus de

socialisations, et l'identité professionnelle visée pour devenir enseignant en contexte scolaire franco-ontarien. En effet, Dani a été très critique envers les parents qui sont trop présents dans le système scolaire franco-ontarien. Il a été également en faveur du redoublement dans les écoles franco-ontariennes. En écoutant les propos de Dani, voici ce que j'ai écrit dans mon journal de bord du chercheur.

Il est difficile de faire changer certaines conceptions et croyances qui sont ancrées dans la conception traditionnelle de l'école. En effet, le redoublement a permis de gérer certaines situations problématiques relatives aux élèves qui n'ont pas réalisé en fin d'année scolaire certains apprentissages jugés fondamentaux pour monter en classe supérieure. D'après Crahay, Issaieva et Monseur (2014), l'imperméabilité (supposée) de ces croyances dans les vertus du redoublement aux conclusions des chercheurs s'expliquerait dès lors par leur intégration dans un réseau d'idées, de convictions et/ou de représentations de type divers.

Il est également intéressant de noter que Blaise, Haris et Rachid ont fait le lien entre les expériences professionnelles vécues dans leur pays d'origine et les nouvelles compétences exigées par la profession enseignante, notamment en ce qui concerne la gestion de classe. Lors des entretiens, ils ont partagé leurs expériences de succès auprès des élèves turbulents et/ou en difficulté d'apprentissage; expériences qui leur ont permis de valider leurs stratégies efficaces de gestion de classe et ont augmenté leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986). Toutefois, dans leur réflexion, ils se sont vite rendu compte que certaines connaissances et savoir-faire ne peuvent pas être appliqués dans la société d'accueil de la même manière qu'ils l'étaient dans la société de départ. Il s'agit ici d'une prise de conscience des apprentissages, des savoirs, des savoir-faire qu'ils ont acquis au cours de leur processus migratoire. Cette émergence de la conscience de «gains» et de «l'expérience d'adaptation» dans la société d'accueil est un événement qui se produit dans cet espace d'interlocution entre le chercheur et le participant à la recherche (Guilbert et Prévost, 2009).

Somme toute, le discours des participants à la recherche a corroboré la complexité du processus de construction de l'identité professionnelle, tel que défini par Dubar (2010), à savoir une articulation de deux transactions: (a) une transaction interne à l'individu (un dialogue entre soi et soi) et (b) une transaction externe à lui (entre l'individu, les autres groupes, et les institutions). L'identité professionnelle selon Martineau et Presseau (2012) est construite sur la base des catégories sociales, des positions héritées, des expériences et des stratégies identitaires

adoptées par le sujet. Autrement dit, le processus de construction de l'identité enseignante d'un individu repose à la fois sur ses propres systèmes de valeurs et sur l'intégration formelle à un groupe et à ses valeurs. D'après Martineau et Presseau (2012), ce processus mobilise alors des mécanismes psychologiques profonds et complexes, à la fois d'identification (s'identifier à l'autre), d'identisation (se distancier de l'autre), de congruence (conserver son image personnelle) et de contiguïté (se laisser interpeller par ses ressemblances avec l'autre). Ce mouvement de distinction-identification éclaire la construction de l'identité enseignante, en tant que processus dynamique dans la mesure où il permet d'expliquer les fluctuations de l'identité en fonction de la trajectoire biographique des acteurs. C'est ce qui fait de l'identité enseignante un produit d'une interaction dynamique entre le contexte social, les trajectoires biographiques singulières et les interactions sociales (Martineau et Presseau, 2012).

5.2 Conclusion

Cette section fait un retour sur les objectifs visés et met en lumière les contributions et les limites de notre étude ainsi que des pistes pour de nouvelles recherches.

5.2.1 Le retour sur les objectifs de la recherche

La présente étude a cherché à comprendre les transformations des représentations chez sept futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, à partir d'un dispositif constitué d'un cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», une formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle, et un accompagnement réflexif. En effet, selon des chercheurs (Cho, 2010; Duchesne, 2008, 2010; Mawhinney et Xu, 1997; Mujawamariya, 2000, 2002; Myles *et al.*, 2006), des étudiants issus de l'immigration ont fait face à de grands défis, au regard de leurs conceptions ancrées, liées à leurs propres systèmes de valeurs, expériences et pratiques dans leur milieu d'origine. Pour embrasser la profession enseignante, en contexte scolaire franco-ontarien, ils doivent s'engager dans un processus de déconstruction des conceptions ancrées et de reconstruction d'une nouvelle identité. Cette problématique nous a amené à formuler notre question principale de recherche, à savoir: quelles sont les transformations constatées dans les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, à la suite de la mise en œuvre

d'un dispositif pédagogique de recherche constitué d'un cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», d'une formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle, et d'un accompagnement réflexif?

En réponse à notre première sous-question de recherche, dans un premier temps, nous avons décrit et analysé les transformations dans les représentations des participants, avant et après la mise en œuvre de notre dispositif de recherche. En effet, l'analyse quantitative des cartes conceptuelles (Novak et Gowin, 1984) a révélé une augmentation du nombre de concepts, de liens et de hiérarchies, entre les cartes initiales et finales, sauf pour un seul participant. L'analyse qualitative des cartes conceptuelles (Kinchin et Hayes, 2006) a indiqué également que six des sept cartes ont été présentées dans une architecture de toile d'araignée, indice d'une réflexion plus intégrée. L'analyse de notre matériau de recherche, à partir du modèle adapté du processus réflexif de Mezirow (2001), a dévoilé également que la réflexion de six des sept participants a été de nature critique et s'est portée à la fois sur le contenu (les thèmes vus en classe et d'actualité), sur le processus (façons de gérer l'expérience) et sur les prémisses ou présupposés liés aux conceptions ancrées et valeurs reçues lors de leur processus de socialisations primaire et secondaire. En guise de synthèse, à partir des indicateurs inspirés du modèle adapté à dix étapes du processus de transformation de Mezirow (2009), les participants ont été positionnés entre les étapes 1 et 2 aux étapes 7 et 8: ce qui signifie qu'ils sont tous engagés, à des étapes différentes certes, dans le processus de transformation pour la construction de leur nouvelle identité enseignante, en contexte franco-ontarien.

Dans un second temps, en réponse à notre seconde sous-question de recherche, nous avons comparé les représentations des participants à la recherche, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, avant et après la mise en œuvre du dispositif de recherche. La lecture des cartes conceptuelles a révélé que les valeurs phares des participants (tolérance, sincérité, détermination, respect, intelligence) sont restées relativement stables entre les cartes initiales et finales. Ces valeurs font référence à des valeurs personnelles et sociales que Schwarz (2006) classe dans les dimensions de continuité et de dépassement de soi. Ces valeurs peuvent être interprétées comme des attentes et/ou des motivations profondes, dans une perspective d'intégration sociale et professionnelle réussie dans la société canadienne, à la suite des

expériences de rejet vécues par certains participants, lors de leur première expérience d'immigration, notamment en France. Néanmoins, au niveau de la première hiérarchie et de la seconde hiérarchie, les cartes conceptuelles finales des participants à la recherche ont présenté les valeurs professionnelles (respect, empathie, confiance et intégrité) inscrites dans les normes de la profession enseignante en Ontario: ce qui traduit des transformations dans leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien. Toutefois, l'interprétation du positionnement des participants selon le modèle adapté à dix étapes de Mezirow (2009) suggère que le processus de transformation se fait suivant un cheminement en spirale (Cranton, 2002), une sorte d'allers et de retours entre des étapes clés du processus: ce qui pourrait signifier que le processus de construction de l'identité enseignante des futurs enseignants issus de l'immigration devra continuer bien au-delà de la période de formation initiale à l'enseignement à l'Université d'Ottawa, dans un mouvement de différenciation-identification (Dubar, 2010) où ils seront amenés à se singulariser en affirmant leurs différences culturelles tout en adoptant les valeurs professionnelles inscrites dans les textes fondateurs de l'ordre professionnel auxquels ils adhéreront.

5.2.2 Les contributions et retombées de notre étude

La compréhension des transformations dans les représentations chez les futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, a représenté la principale contribution de cette étude. Néanmoins, les résultats d'une telle recherche entraînent également des retombées, au niveau méthodologique, au niveau théorique, au niveau institutionnel et au niveau pédagogique.

Au niveau méthodologique

Avant nous, des chercheurs de l'Université d'Ottawa (Duchesne, 2008, 2010; Mawhinney et Xu, 1997; Mujawamariya, 2000, 2002; Myles *et al.*, 2006) ont cherché à comprendre les difficultés auxquelles ont fait face les futurs enseignants issus de l'immigration, inscrits au programme de Formation à l'enseignement, en vue de les aider dans leurs stages d'enseignement. En particulier, Duchesne (2010) a mis en place des ateliers d'introduction à la pratique de l'enseignement dans les écoles françaises de l'Ontario. Sa recherche, basée sur des questionnaires

d'évaluation de cette expérience en 2008, a révélé que plusieurs participants ont témoigné des changements survenus dans leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (Duchesne, 2010). Cependant, aucune recherche n'a encore adressé la question de transformations des représentations chez les futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, dans une perspective de construction de leur identité enseignante en contexte canadien.

Si dans les recherches antérieures, il n'a pas été possible de documenter les changements chez les futurs enseignants issus de l'immigration, notre dispositif pédagogique de recherche a permis par contre de collecter des indices de transformations dans les représentations des participants à la recherche, à travers le cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», les entrées de journal réflexif, les deux cartes conceptuelles produites et les confrontations d'idées, lors de l'accompagnement réflexif.

Concernant le cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», il a stimulé la transformation des perspectives des futurs enseignants issus de l'immigration, à travers les discussions en salle de classe, dans le respect mutuel des différences culturelles. À ce niveau, le témoignage de Moussa, dans l'une de ses entrées dans le journal réflexif, est éloquent:

Cette entrée, je veux la consacrer à mes camarades de classe. J'ai été agréablement surpris par les positions positives de chacun d'eux. J'arrive à me reconnaître dans chacun d'eux, dans leurs idées et dans leurs idéaux. À ceux qui disent que l'homme n'est pas capable de compassion, nos rencontres me prouvent le contraire. Nos valeurs sont avant tout humaines et communes [...]. Mes discussions et mes rencontres avec les collègues sont pour moi un moment où j'apprends à mettre à jour mes valeurs, de revoir mes valeurs et d'y réfléchir.

La formation à la cartographie conceptuelle a permis aux participants d'explicitier leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire. Selon Boraita et Crahay (2013), c'est se méprendre des croyances des futurs enseignants que de penser qu'elles sont toutes exprimables sous la forme de propositions formelles. Souvent, elles prennent la forme d'images mentales qui doivent être articulées entre elles pour avoir du sens. En effet, les cartes conceptuelles ont permis aux participants à la recherche d'explicitier leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en éducation, sous forme de concepts (des valeurs) et de liens typifiés avec des verbes d'action entre les concepts, comme pour expliquer le sens de ces concepts.

À travers l'accompagnement réflexif, les représentations des participants, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, ont été confrontées par le biais d'un dialogue avec l'accompagnateur, autour des concepts inscrits dans les cartes conceptuelles produites et autour des brins d'histoires personnelles racontées lors des entretiens: ce qui non seulement a suscité la réflexion et des émotions chez les futurs enseignants issus de l'immigration mais encore a facilité la transformation des perspectives de sens (Mezirow, 1991, 2009). D'après Korthagen (1993), permettre aux futurs enseignants d'exprimer à travers des verbalisations leurs représentations et les confronter avec d'autres conceptions est un aspect important de leur développement personnel. De fait, c'est en confrontant leurs représentations avec d'autres qu'ils pourront se rendre compte des convergences et des oppositions.

À ce titre, le dispositif pédagogique de recherche a entraîné une prise de conscience chez des futurs enseignants issus de l'immigration qui ont vécu des conflits de valeurs en milieu scolaire. Nous avons déjà soulevé le cas de Rachid qui, dans son questionnement sur son identité, a réclamé le droit à la différence. Nous avons également relaté le cas de Moussa qui, de son côté, a bien exprimé que cette expérience d'apprentissage lui a permis d'affirmer son identité, d'être soi-même, tout en cherchant à intégrer les valeurs professionnelles, exigées pour devenir enseignant en contexte canadien. En bref, le dispositif a permis le renforcement de la confiance, de l'estime de soi et du sentiment de compétence personnelle (Bandura, 1986) chez des futurs enseignants issus de l'immigration. Par rapport à la construction de leur nouvelle identité d'enseignant dans le pays d'accueil, ils ont pris conscience qu'ils doivent composer avec les influences culturelles du pays d'origine pour répondre à leurs besoins d'ancrage identitaire et d'appartenance.

Moussa et Mouhamed ont profité de cet accompagnement réflexif pour interpréter le sens des expériences vécues lors de leur premier stage d'enseignement en novembre 2014. La verbalisation de ces expériences de stage a permis de confirmer ce que Mujawamariya (2000) a rapporté dans sa recherche, à savoir que les enseignants-associés veulent surtout évaluer les futurs enseignants issus de l'immigration pour signifier leur incapacité. En verbalisant leurs expériences négatives avec des enseignants-associés lors de leur premier stage, ils ont pris conscience que, dans le milieu, ils doivent être résilients. Le concept de résilience (resiliency) est

défini ainsi par Hwang, Baek et Vrongistinos (2005): «Broadly defined, resiliency refers to individuals who optimize their learning despite economic, cultural and social barriers» (p. 3).

Au niveau théorique

Au niveau théorique, cette recherche a permis d'enrichir le débat sur la théorie de l'apprentissage par transformation de Mezirow (1991, 2009), en corroborant les résultats des travaux d'Illeris (2014), à savoir que le concept de l'apprentissage par transformation implique des changements dans l'identité de l'apprenant. En effet, le processus migratoire a induit un nouveau contexte d'apprentissage qui a des influences sur les conceptions de soi, sur le sens de son identité et sur les relations avec l'autre. En réfléchissant sur leur situation actuelle, en dépit de leurs nombreuses années d'expérience comme enseignants dans leur pays d'origine, les participants à la recherche ont été conscients qu'ils doivent s'engager dans un processus de déconstruction de leurs conceptions ancrées et de construction d'une nouvelle identité enseignante, en contexte scolaire franco-ontarien. Les résultats de notre recherche ont révélé que ce processus de (re)construction de l'identité enseignante des participants à la recherche se fait suivant un cheminement en spirale (Cranton, 2002) et devra se déployer sur une partie (ou sur l'ensemble) de leur carrière professionnelle, en contexte scolaire franco-ontarien.

Au niveau institutionnel

Les résultats de cette recherche peuvent être utilisés pour mieux comprendre les systèmes de valeurs des étudiants migrants et immigrants en vue de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, dans un contexte où les universités canadiennes mettent en place des stratégies pour accueillir plus d'étudiants internationaux. De façon spécifique, les institutions de formation initiale des enseignants doivent non seulement préparer et accompagner les futurs enseignants issus de l'immigration, mais également créer un environnement propice à leur apprentissage et à leur intégration sociale et professionnelle. Le corps professoral doit les accompagner dans leur transformation. En outre, ces institutions universitaires devraient être un milieu de vie qui fait non seulement la promotion mais pratique également la tolérance, l'équité et le «vivre ensemble» en affichant leur volonté de ne pas relayer certains mécanismes de catégorisation et de stigmatisation, présents dans la société canadienne. En outre, devant l'expansion du phénomène migratoire, elles pourraient remanier le curriculum de formation, qui pourrait, sans refléter nécessairement les valeurs et les croyances véhiculées par d'autres cultures, être à l'écoute des

différences culturelles. Dans cette perspective, le cours intitulé «Éducation aux valeurs en milieu scolaire» est un exemple de cours qui devrait être obligatoire pour tous les futurs enseignants, à la formation initiale à l'enseignement. Les institutions universitaires devront également favoriser l'implication des étudiants aux programmes d'engagement communautaire et de jumelage interculturel, comme des stratégies visant la réussite de l'intégration universitaire, sociale et professionnelle des étudiants issus de l'immigration.

Au niveau pédagogique:

Cette recherche a souligné également l'importance de la réflexion critique dans le processus de transformation. À cet égard, la cartographie conceptuelle pourrait s'avérer être un outil pour les aider non seulement à verbaliser, mais également à remettre en question leurs conceptions ancrées et leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire. En sus, selon Kagan (1992), la présence d'un accompagnateur peut aider le futur enseignant issu de l'immigration à remettre en question ses systèmes de valeurs et à prendre du recul sur ses conceptions ancrées et sur ses croyances pédagogiques, facilitant ainsi sa projection dans le métier d'enseignant.

5.2.3 Les limites de la recherche

Notre recherche accuse certes des limites qui font que les résultats doivent s'interpréter avec prudence. Parmi les limites de la présente recherche, nous identifions la méthode d'échantillonnage, les caractéristiques personnelles des participants, l'instrumentation, le parcours migratoire, la désirabilité sociale, la durée de la recherche et les biais du chercheur.

Étant une recherche principalement qualitative/interprétative, notre étude n'aspire pas à une généralisation des résultats. Néanmoins, le recrutement des participants issus de l'immigration, uniquement masculins, pourrait apparaître comme une limite de l'étude. Bien que nos participants viennent de plusieurs pays du monde, notre invitation de participation à la recherche a rejoint seulement des participants intéressés à s'investir dans une expérience exigeante en termes de temps, de réflexion et de partage. Étant donné ces caractéristiques, nous n'avons pas tenu compte des différences de genre dans notre analyse inter-cas. En fait, d'après

nos observations, au programme de Formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa, du côté des étudiants issus de l'immigration, les hommes sont majoritaires tandis que la situation est différente pour les natifs du Canada où les femmes sont majoritaires. Par exemple, il y avait seulement deux femmes issues de l'immigration (l'une venant de l'Algérie et l'autre venant de la France) inscrites dans ce cours pour douze hommes issus de l'immigration. En outre, cinq des sept participants étaient de religion musulmane. Ceci s'explique par le fait que ce cours est un cours optionnel et se donne en parallèle avec un autre cours optionnel portant sur la religion. Les étudiants préfèrent choisir le cours portant sur la religion puisque les écoles catholiques en font une exigence pour ceux et celles qui veulent enseigner dans les écoles catholiques en Ontario.

L'instrumentation semble constituer partiellement une limite, étant donné que les instruments de collecte de données n'ont pas été validés par un projet pilote, en dépit du fait qu'ils aient été conçus avec le plus de rigueur possible et soumis à la validation interjuges du directeur de thèse et de deux étudiants au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Dans l'analyse inter-cas, nous avons positionné Assad entre les étapes 7-8 (acquisition de connaissances/compétences et mise à l'essai) du processus de transformation à dix étapes de Mezirow (2009). Nous avons expliqué que ce résultat est lié à son expérience de dix-huit années en sol canadien: ce qui lui a permis de maîtriser les codes culturels du pays d'accueil. Toutefois, nous n'avons pas examiné en profondeur le parcours migratoire des autres participants à la recherche qui, ayant en moyenne trois ans de résidence au Canada, sont encore dans une phase de transition. Le parcours migratoire se comprend ici comme l'ensemble des phases que franchissent les immigrants depuis leur pays d'origine jusqu'à leur adaptation dans le pays d'accueil. Il comprend les phases pré-migratoire, migratoire et postmigratoire (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2014). C'est pendant la phase postmigratoire que les immigrants vivent le processus d'adaptation en apprivoisant le nouvel environnement. Des auteurs (Berry, 1997; Zhou, Jindal-Snape, Topping et Todman, 2008) rapportent que l'adaptation est influencée par le contexte et un certain nombre de facteurs, comme le niveau de connaissances générales sur la nouvelle culture, la durée de résidence dans le pays d'accueil, la connaissance de la langue, la quantité et la qualité des contacts avec les membres de la société d'accueil, l'expérience à l'étranger, la distance culturelle, le statut de résidence dans le pays d'accueil et la formation interculturelle. Certains

individus réussissent facilement leur adaptation alors que d'autres éprouvent des difficultés (Berry, 1997). C'est ce qui pourrait également expliquer les différences dans les transformations des représentations des participants à la recherche, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

Nous avons relaté dans notre analyse inter-cas que six des sept cartes conceptuelles finales ont été construites suivant une architecture de toile d'araignée. En effet, lors de la formation à la cartographie conceptuelle, le formateur avait insisté sur le fait que les cartes conceptuelles construites avec une structure de toile d'araignée sont valorisées puisqu'elles révèlent un indice d'un apprentissage et d'une réflexion plus intégrés. Étant donné que les cartes conceptuelles finales ont été l'objet d'une évaluation sommative, faite par le responsable du cours, les participants à la recherche ont été conscients qu'ils devaient construire leur carte en toile d'araignée afin que leur production soit mieux appréciée par le responsable du cours. Ainsi, des éléments de désirabilité sociale devraient être pris également en compte comme une limite de notre recherche. La désirabilité sociale se définit ici comme «l'adéquation connue des comportements observés ou anticipés d'une personne aux motivations ou aux affects réputés des membres typiques d'un collectif social» (Pansu et Beauvois, 2004, p. 171).

La durée de trois mois de la formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle et de l'accompagnement réflexif représente également une limite. La transformation de perspectives, il faut l'avouer, est un long processus qui nécessite un accompagnement soutenu et adapté, sur une longue période. Ceci dit, il est difficile d'affirmer avec certitude que les changements dans les représentations chez les futurs enseignants issus de l'immigration sont dus exclusivement à la mise en œuvre de notre dispositif de recherche, étant donné que des étudiants avaient déjà vécu d'autres expériences de transformations au cours de leur vie, avaient déjà passé un semestre à l'Université d'Ottawa et avaient suivi d'autres cours qui ont eu certainement une influence sur leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire. Il est vrai que, de par leurs expériences antérieures, les futurs enseignants issus de l'immigration ont eu une vision plus globale et plus complexe du monde de l'éducation. Ils sont alors entrés à l'Université d'Ottawa avec des interrogations de leur identité personnelle et professionnelle. Aux dires d'un participant (Asad) lors du second entretien, ces changements pourraient être le résultat d'un processus plus

complexe de transformation qui a été amorcé bien avant et que le dispositif pédagogique de recherche aurait permis d'expliciter.

Je pense que la transformation a eu lieu bien avant ce cours [...]. Il y a eu une évolution dans le sens de clarifier les choses. J'ai eu un système de valeurs en éducation qui étaient plus vagues. En participant au cours «Éducation aux valeurs en milieu scolaire», avec les discussions qu'on a eues en classe, et l'accompagnement sur les cartes conceptuelles, il y a eu une clarification.

En outre, la recherche a été réalisée au niveau des étudiants inscrits dans un programme intensif de huit mois avec des contraintes de temps. Lors du second entretien et de la finalisation de la carte conceptuelle, ils étaient en fin de session et devaient préparer des examens de fin de session. Hatton et Smith (1995) ont constaté, dans leurs travaux de recherche auprès d'un groupe de soixante étudiants de quatrième année à la formation enseignante à l'Université de Sydney en Australie, que la réflexivité peut être affectée par le manque de temps et des situations particulières qui affectent les participants à la recherche. Par exemple, Haris nous a confié, lors des entretiens, qu'il vivait des situations familiales difficiles; situations qui auraient pu influencer sur ses capacités de concentration et de réflexion. Des résultats similaires ont été rapportés par Hatton et Smith (1995), qui ont conclu que les réflexions écrites et orales ne peuvent révéler les véritables pensées des futurs enseignants, en raison des sentiments de vulnérabilité et/ou de la désirabilité sociale. Toutefois, la recherche a révélé que, malgré ces contraintes, les participants ont investi de leur temps pour interroger leurs systèmes de valeurs, pour élaborer sept entrées dans leur journal réflexif et pour construire leurs deux cartes conceptuelles, verbalisant ainsi leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

Les biais du chercheur, comme étudiant issu de l'immigration, représenteraient à la fois une contrainte et une contribution. En effet, d'un côté, les relations de confiance ont été plus faciles à se tisser entre le chercheur et les participants, qui ont été plus à l'aise à interagir avec lui lors de l'accompagnement réflexif, et au moment des entrevues. Le chercheur a été également plus en mesure d'analyser et d'interpréter les données collectées. De l'autre côté, puisque le chercheur vit la situation des participants à la recherche, il a dû faire montre de réflexivité tout le long du processus de recherche. Il a été crucial pour le chercheur de faire entendre les voix des participants sans les déformer de leur contexte, en utilisant leurs propres termes, à travers des

bribes de leur discours, dans une perspective de bien exprimer leurs propres représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire.

5.2.4 Des pistes pour des recherches futures

Cette étude a révélé que les valeurs phares des futurs enseignants issus de l'immigration ne sont pas celles qui sont inscrites dans les textes fondateurs de l'Ordre des Enseignantes et Enseignants de l'Ontario (OEEO), mais des valeurs de sécurité, de stabilité, d'harmonie et de survie (Schwartz, 2006); valeurs qui sont nécessaires à leur intégration sociale et professionnelle, dans le milieu d'accueil. D'autres recherches descriptives auprès des étudiants issus de l'immigration contribueraient à mieux comprendre leurs systèmes de valeurs, leurs motivations et leurs attentes vis-à-vis d'un programme de formation initiale à l'enseignement dans une université canadienne. Il serait également intéressant d'entreprendre des études longitudinales visant à suivre des cohortes d'étudiants issus de l'immigration au-delà de la période de formation initiale à l'enseignement, à différentes étapes de leur développement professionnel, une à cinq ans après leur insertion professionnelle ou après des années de pratique professionnelle. Ces études longitudinales permettraient non seulement de clarifier avec une certaine profondeur le continuum des transformations vécues dans leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire, mais encore de comprendre la dynamique de ces transformations.

Nous avons mentionné les caractéristiques personnelles des participants à la recherche comme l'une des limites de notre recherche. Des recherches descriptives à large échelle pourraient contribuer à préciser les relations entre les caractéristiques personnelles des étudiants issus de l'immigration (nombre d'années au Canada, sexe, âge, pays d'origine, formation générale, expériences, etc.) et les transformations dans leurs représentations, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire.

Du point de vue pédagogique, des recherches futures devraient également étudier plus en profondeur l'apport ou plutôt l'incidence (voire des limites) de l'utilisation des cartes conceptuelles dans l'explicitation des valeurs et de changements dans les représentations des

futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

Par ailleurs, cette recherche soulève un questionnement concernant les critères qui ont conduit au choix de ces 4 valeurs (empathie, respect, intégrité et confiance) priorisées par l'Ordre des Enseignantes et Enseignants de l'Ontario (OEEO, 2012) pour orienter la prise de décision et les gestes professionnels des membres dans leurs rôles et dans leurs rapports avec les autres: ce qui pourrait également faire l'objet d'une recherche future. Il va sans dire qu'on ne saurait construire un cadre de référence éthique pour la profession enseignante sans prendre en considération les orientations et les valeurs inscrites dans les énoncés et les documents de politique publiés par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Or les valeurs et les points de repère ne sont pas toujours formulés de façon explicite (Perrenoud, 1993) et peuvent être l'objet d'interprétations différentes comme l'ont démontré les récents événements concernant l'application du «nouveau curriculum portant sur l'éducation physique et la santé, de la 1^{ère} à la 8^{ème} année»¹⁰ dans les écoles de l'Ontario (ÉDU, 2015).

¹⁰ Le nouveau curriculum "Éducation physique et santé, de la 1^{ère} à la 8^{ème} année" (ÉDU, 2015) prévoit des séances d'apprentissage sur le développement et la santé sexuelle et reproductive. Il s'agit d'apprendre les élèves à identifier les parties du corps, y compris les parties génitales. Certains parents et enseignants, au nom de leurs valeurs, trouvent qu'il est trop tôt d'en parler aux élèves de 1^{ère} ou de 2^{ème} année et se sont mobilisés pour empêcher la mise en œuvre du nouveau curriculum.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformation des représentations sociales* (p.73-84). Neuchâtel, France: Delachaux et Niestlé.
- Abou, S. (2002). *L'identité culturelle/Culture et droits de l'homme*. Paris: Presses Universitaires Saint Joseph.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5- 31.
- Aoudia, K. (2009). *Réception par satellite et internet des médias arabes transnationaux: intégration et transformations identitaires d'immigrants maghrébins à Montréal* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal.
- Assaf, L. C. (2005). Exploring Identities in a Reading Specialization Program. *Journal of Literacy Research*, 37 (2), 201-236.
- Assogba, Y. (2004). Essai de la question sur l'étude des valeurs. Dans G. Pronovost & C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes* (p.12-28). Québec, Canada: Les Presses de l'Université du Québec.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York, NY: Grune & Stratton
- Ball, A. F. (2000). Preparing teachers for diversity: Lessons learned from the U. S. and South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 16, 491-509.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord de chercheur. *Recherches qualitatives – Hors-Série* (2), 98- 114.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Bascia, N. (1996). Inside and outside: Minority immigrant teachers in Canadian schools. *Qualitative Studies in Education*, 9(2), 151-165.

- Beauvais, M. et Boudjaoui, M. (2005). Sens et significations de l'accompagnement individualisé en formation professionnelle. Le cas du tutorat universitaire dans l'enseignement supérieur professionnalisé français. Dans C. Landry et J. M. Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs: quête de savoirs, de compétences ou de sens?* (p.163-178). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Becklumb, P. (2008). *Étude générale : Le programme canadien d'immigration*. Service d'information et de recherche parlementaires. Division du droit et du gouvernement. Récupéré le 12 mars 2015 du site:
<http://www.parl.gc.ca/Content/LOP/researchpublications/bp190-f.pdf>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology: An International Review*, 46(1), 5-68. Récupéré le 27 décembre 2013 du site:
<http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1230903.files/immigrationacculturtion%20Reading.pdf>
- Berry, J. W. (2011). Integration and multiculturalism: ways towards social solidarity. *Papers on social representations*. Récupéré le 27 décembre 2013 du site:
http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2011/20_02.pdf
- Bessette, S. et Duquette, H. (2003). *Découvrir ses savoirs d'actions et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales*. Québec, Canada: Collège de Sherbrooke.
- Blais et Martineau (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boyd, R. D. et Myers, J. G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 1(4), 261-284.
- Boraita, F. et Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants: est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment? *Revue française de pédagogie*, 183(2), 99-158.
- Bréchon, P. (2000). *Les valeurs des Français. Évolution de 1980-2000*. Paris, France: Armand Colin.
- Brigham, S. M. (2011). Histoires métissées et symboles fabriquées: Réflexion critique et théorie de l'apprentissage par transformation pour les enseignants. *Mc Gill Journal of Education*, 46(1), 41-54.
- Bullough, R.V. et Stokes, D. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224.
- Buzan, T. and Buzan, B. (1999). *Dessine-moi l'intelligence: guide d'accès à la dynamique mentale*. Paris, France : Les éditions d'Organisation.

- Camilleri, C. (1998a). Cultures et stratégies ou les mille manières de s'adapter. Dans J. C. Ruano- Borbalan (dir.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société* (p. 57-62). Auxerre, France: Éditions Sciences Humaines.
- Camilleri, C. (1998b). Les stratégies identitaires des immigrés. Dans J. C. Ruano-Borbalan (dir.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société* (p. 253-257). Auxerre, France: Éditions Sciences Humaines.
- Cho, C. L. (2010). "Qualifying" as Teacher: Immigrant Teacher Candidates Counter-Stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1-22.
- Chong, S., Ling, E.L. et Chuan, K.G. (2011). Developing student teachers' professional identities: an exploratory study. *Canadian Center of Science and Education/International Education Studies*, 4(20), 30-38. Récupéré du site: www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/download/7178/6627
- Clénet, J. (2005). Accompagnements et formations d'adultes en alternance. Complexité et modélisations de pratiques dans l'enseignement supérieur. Dans C. Landry & J. M. Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs: quête de savoirs, de compétences ou de sens?* (p.41-68). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Correa-Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion: un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38 (2), 135-154.
- Correa, M. (2011). Advocating for critical pedagogical approaches to teaching Spanish as a heritage language: Some considerations. *Foreign Language Annals*, 44(2), 308-320.
- Crahay, M., Issaieva, É. et Monseur, C. (2014). Les enseignants face au redoublement: ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas/ Étude de leurs conceptions psychopédagogiques et de leur connaissance des recherches. *Revue française de pédagogie*, 187(2), 35-53. Récupéré du site: <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2014-2.htm>.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63-71.
- Cranton, P. et Taylor, E. (2012). Transformative learning theory: Seeking a more unified theory. In E.W. Taylor and P. Cranton (dir.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51, 166-174.
- Daley, B. J. (2002). Facilitating learning with adult students through concept mapping, *The Journal of Continuing Higher Education*, 50(1), 21-31.

- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques* (2^{ème} édition). Québec, Canada: Les Presses de l'Université du Québec.
- Deters, P. (2006). Immigrant Teachers in Canada: Learning the Language and Culture of a New Professional Community. *Proceedings of the European Association of Languages for Specific Purpose/ Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, Saragosse, Espagne. Récupéré du site: <http://www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/2.%20didactics/53.pdf>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1938/1967). *Logique: La théorie de l'enquête*. Paris, France: Presses Universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1938 sous le titre *The Theory of Inquiry*. New-York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Dirkx, J.M. (1997). Nurturing soul in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 79-88.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, 4^{ème} édition révisée. Paris, France: Armand Colin.
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 8, 119-139.
- Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38 (1), 33-52.
- Duchesne, C. et Skinn, A. (2013). Comment les dimensions contextuelles et culturelles interviennent-elles dans l'apprentissage transformateur? *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (2), 387- 410.
- Eid, P. (2012). *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées: résultats d'un testing menée dans le Grand Montréal*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Récupéré du site: http://www.cdpcj.qc.ca/publications/etude_testing_discrimination_emploi.pdf
- Erichsen, E. A. (2011). Learning for change: transforming international experience as identity work. *Journal of transformative education*, 9(2), 109-133.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crises*. New York, NY: Norton.
- Ferrer, A., Picot, G. et Riddell, W.C. (2012). *New Directions in Immigration Policy: Canada's Evolving Approach to Immigration Selection*. Canadian Labour Market and Skills Researcher Network. Working paper, #17.

- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry, *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Franc, M. (2005). *Philosophie de l'éducation*. Paris, France: Les éditions Nathan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Seabury.
- Galarneau, D. et Morissette, R. (2008). Immigrants' education and required job skills. *Perspectives on Labour and Income*, 9(12), 5-18.
- Gauthier, E. (1999). Dynamique identitaire en situation migratoire. *Cahiers de Sociologie Économique et Culturelle*, 31, 73-99.
- Glaserfeld, E. V. (1985). *L'approche constructiviste: vers une théorie des représentations*. CIRADE, Université du Québec à Montréal. Récupéré le 3 mars 2013 du site: <http://inventin.lautre.net/livres/Glaserfeld-Vers-une-theorie-des-representations.pdf>
- Gould, R. L. (1978). *Transformations*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Grant, G. E. (1992). The sources of structural metaphors in teacher knowledge: three cases. *Teaching and Teacher Education*, 8 (5-6), 433-440.
- Greene, M. (1981). Contexts, connections, and consequences: The matter of philosophical and psychological foundations. *Journal of Teacher Education*, 31, 31-37.
- Guilbert, L. et Prévost, C. (2009). *Immigration et études dans les villes moyennes universitaires: une recherche exploratoire à Québec et à Sherbrooke*. Publications Centre Métropolis Québec - Immigration et Métropoles, 7.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston, MA: Beacon Press.
- Hallée, Y. (2013). L'abduction et l'enquête sociale comme procédé méthodologique pragmatiste. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail (REMEST)*, 8(1).
- Hatton, N. et Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Toward definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49.
- Hay, D. B. (2007). Using concept maps to measure deep, surface and non-learning outcomes. *Studies in Higher Education* 32 (1), 39-57.
- Hay, D.B., Wells, H. et Kinchin, I.M. (2008). Quantitative and qualitative measures of student learning at university level. *Higher Education*, 56 (2), 221-39.
- Hofstede, G., Hofstede, J. et Minkow, M. (2010). *Cultures and organizations. Software of the*

- mind. Intercultural cooperation and its importance for survival.* New-York, NY: The Mc Graw-Hill Companies.
- Hwang, S. Y., Baek, O, E. et Vrongistinos, K. (2005). *Immigrant Hispanic/Latinos Teachers' Perception of Education*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. New York, NY: Routledge
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton, NJ: Princeton, University Press
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Montréal, Canada : Gaëtan Morin, Éditeur.
- James, W. (1907/1968). *Le pragmatisme* (E. Le Brun, trad.). Paris, France : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1907 sous le titre *Pragmatism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning: Lifelong learning and the learning society* (Vol. 1). London, UK: Routledge
- Jodelet, D. (1991). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris, France: PUF
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. et Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research, *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jones, C., Maguire, M. et Watson, B. (1997). The school experience of some minority ethnic students in London schools during initial teacher training. *Journal of education for teaching: international research and pedagogy*, 23 (2), 131-144.
- Kaes, R. (1998). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris, France: Dunod.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 75-86.
- Kandiko, C., Hay, D. et Weller, S. (2012). Concept mapping in the humanities to facilitate reflection: Externalizing the relationship between public and personal learning. *Arts & Humanities in Higher Education*, 12(1), 70-87
- Karsenti, T. et Demers, J. (2011). L'étude des cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *La recherche éducation: étapes et approches*, 3^e édition (p.229-251). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.

- Kaufmann, J. C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris, France: A. Colin, coll. Individu et société.
- Kinchin, I.M. et Hay, D.B. (2006). Using concept maps to reveal conceptual typologies. *Education and Training*, 48, 79-83.
- Kinchin, I.M., Hay, D. B. et Adams, A. (2000). How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development. *Educational Research*, 42(1), 43–57.
- Kinchin, I. M. et Miller, N. L. (2012). Structural transformation as a threshold concept in university teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 49 (2), 207-222.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F.A.J (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec, Collection éducation, intervention.
- Lafortune, L. et Robertson, A. (2004). Métacognition et pensée critique: une démarche de mise en relation pour l'intervention. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel, et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, (p.107-128). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, G et Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38 (2), 33-71.
- Laperrière, H. (2012). Étudiants infirmiers francophones d'immigrations récentes et de minorités visibles: comment étudier un sujet tabou? *Aporia*, 4(1), 30- 41.
- Laprée, R. (2000). *La psychagogie des valeurs: symbolique et imaginaire en éducation*. Québec, QC: Les Éditions Logiques.
- Lawrence, R. L. et Cranton. P. (2009). What you see depends upon how you look: A Photographic journey of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 7(4), 312-331.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A. et Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. et Stahl, F. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* Montréal, QC: Édition L'Harmattan.

- Lévi-Strauss, C. (1962). *La Pensée sauvage*. Paris, France: Pion, collection.
- Lipiansky, E. M. (1998). L'identité personnelle. Dans Ruano-Borbalan, J. C. (dir.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société* (p. 21-29). Auxerre, France: Éditions Sciences Humaines.
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur: d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 2013, 15-27.
- L'Hostie, M. et Boucher, L.-P. (2004) (dir.). *L'accompagnement: un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte-Foy, Canada: Les Presses de l'Université du Québec.
- Lucas, D. (2009). *Crise des valeurs éducatives et postmodernité*. Paris, France: Collection Théôria, l'Harmattan.
- Malewska-Peyre, H. (1991). Réflexions sur les valeurs, l'identité et le processus de socialisation. *Droit et société*, 19 (1), 223-231.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire: entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. Dans J. Clanet et L. Talbot, *De l'analyse des pratiques enseignantes à la mise à jour des compétences professionnelles: vers plus d'efficacité?* *Phronesis*, 1(3), 55-68.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives – Hors-Série* (2), 5- 17.
- Mawhinney, H. et Xu, F. (1997). Reconstructing the professional identity of foreign-trained teachers in Ontario schools. *TESOL Quarterly*, 31(3), 632–639.
- Merriam, S. B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55, 60-68.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study. Applications in Education (revised and expanded from case study research in education)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. et Ntseane, G. (2008). Transformational learning in Botswana: how culture shapes the process. *Adult education quarterly*, 58(3), 183-197.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 100-110.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. Dans J. M. Dirkx, J. Mezirow, and P. Cranton, (dir.), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (p.3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon, France: Chronique sociale.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. Dans J. Mezirow, W. E. Taylor & Associates (dir.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (p.18-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (ÉDU) (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation de langue française*. Toronto, Canada: Imprimeur de la Reine.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (ÉDU) (2006). *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant: Guide des éléments d'insertion professionnelle*. Toronto, Canada : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (ÉDU) (2008). *Vers des points communs: le développement du caractère dans les écoles de l'Ontario, de la maternelle à la 12^{ème} année*. Toronto, Canada: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (ÉDU) (2009a). *Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Toronto, Canada: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré du site: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (ÉDU)(2009b). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Toronto, Canada: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (ÉDU) (2015). *Le curriculum révisé de l'Ontario, de la 1^{ère} année à la 8^{ème} année, éducation physique et santé*. Récupéré du site : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/health1to8Fr.pdf>
- Moscovici, S. et Farr, R. (1984). *Social representations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Que sais-je. Paris, France: PUF
- Mujawamariya, D. (2000). Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles: le dilemme des étudiants-maîtres des minorités visibles nés au Canada. *Reflets: revue d'intervention sociale et communautaire*, 6 (2), 138-165.
- Mujawamariya, D. (dir.) (2002). *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante: Récits d'expériences, enjeux et perspectives*. Montréal, Canada: Éditions Logiques.
- Mujawamariya, D. (2008). Les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants de sciences de race noire en milieu francophone ontarien: un pattern singulier? Dans L. Portelance, J.

- Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 145-161). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Mulattris, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 331-352.
- Myles, J., Chen, L. et Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, 233-245.
- Nguyen, H. T. (2008). Conceptions of Teaching by Five Vietnamese American Preservice Teachers. *Journal of Language, Identity, and Education*, 7, 113–136.
- Nirmala et Shakuntala (2011). Concept mapping – an effective tool to promote critical thinking skills among nurses. *Nitte University Journal Health Science*, 1(4), 21-26. Récupéré le 15 mai 2015 du site: http://nitte.edu.in/journal/decsplitted/Nitte%20University%20Journal%20December21_26.pdf
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37(4). Récupéré du site: <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/1724/1719>
- Novak, J. D., & Gowin, D.R. (1984). *Learning how to learn*. New York, NY: Cambridge Press.
- Novak, J.D. (2010). *Learning, creating and using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. New York, NY: Routledge.
- Novak, J. D. & Cañas, A. J. (2006). The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information visualization*, 5, 175-184.
- Odabasi-Cimer, S., & Paliç, G. (2012). Teachers' perceptions and practice of reflection. *International Journal of Education Research and Technology*, 3(1), 52-60.
- Ordre des Enseignantes et Enseignants de l'Ontario (OEEO) (2006). *Normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario*. Récupéré le 19 novembre 2012 du site: <http://www.oct.ca/public/professional-standards/standards-review>
- Ordre des Enseignantes et Enseignants de l'Ontario (OEEO) (2008). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: Grandir dans la profession*. Récupéré le 19 novembre 2012 du site: <http://www.Oee0.ca/publications>.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO) (2011). *Fiche de carrière pour les personnes formées à l'étranger. Enseignantes / Enseignants*. Toronto, Canada: Imprimeur de la Reine et Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

- Ordre des Enseignantes et Enseignants de l'Ontario (OEEO) (2012). *Normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario (version révisée 2012)*. Récupéré du site: https://www.oct.ca/-/media/PDF/Foundations%20of%20Professional%20Practice/Foundation_f.pdf
- Oreopoulos, P. (2009). *Why Do Skilled Immigrants Struggle in the Labor Market? A Field Experiment with Six Thousand Résumés*. Metropolis British Columbia, Working paper series, 9 (3). Récupéré le 7 octobre 2015 du site: www.mbc.metropolis.net/wp_2009.html
- Oreopoulos, P. et Dechief, D. (2011). *Why do some employers prefer to interview Matthew, but not Samir? New evidence from Toronto, Montreal, and Vancouver*. Metropolis British Columbia, Working paper series, 11(13). Récupéré le 7 octobre 2015 du site: www.mbc.metropolis.net/wp_2011.html.
- Paiement, L. (2013). *Une goutte d'eau à la fois... Vers un modèle pédagogique de responsabilisation et de leadership culturel en milieu minoritaire*. Ottawa, Canada: Les éditions David.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F., et Lafortune, L. (2004). Une pensée réflexive pour l'éducation. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune, (dir), *Pensée et réflexivité*, (p. 2-12). Montréal, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Pansu, P. et Beauvois, J. L. (2004). Juger de la valeur sociale des personnes: les pratiques sociales d'évaluation. Dans P. Pansu et C. Louche (dir.), *La psychologie appliquée à l'analyse des problèmes sociaux*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Paquay, L. (2012). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels (4^{ème} éd.)*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences : un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Peirce, C. S. (1935). Pragmatism and Pragmaticism. Dans C. Hartshshone et P. Weiss (dir.), *Collected papers*, vol.5, (p. 223-230). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Perrenoud, P. (1993). *Curriculum: le formel, le réel, le caché*. Récupéré le 9 septembre 2015 du site: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html
- Peters, M., Chevrier, J., Leblanc, R., Fortin, G. et Malette, J. (2005). Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3). Récupéré du site: <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26491/19673>

- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 11(1), 41-46.
- Pires, A. P. (1997). L'échantillonnage. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Montréal, Canada: Gaëtan Morin, Éditeur.
- Pourtois, J.-P. et Demet, H. (2007). Les deux traditions scientifiques. Dans *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (p. 19-66). Wavre, Belgique: Mardaga.
- Quell, C. (2002). *Official Languages and Immigration: Obstacles and Opportunities for Immigrants and Communities*. Ottawa, Canada: Commissariat aux langues officielles.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Redfield, R., Linton, R. et Herskovits, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Richards, M. E. (2014). *Carrefour discursif: Les jeunes issus de l'immigration et l'école franco-ontarienne* (thèse de doctorat non publiée). University of Toronto (Canada).
- Rogel, J.-P. (1989). *Le défi de l'immigration*. Montréal, Canada: Ed. Institut québécois de recherche sur la culture.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York, NY: Free Press.
- Ross, F. (2001). Helping immigrants become teachers. *Educational Leadership*, 58(8), 68-71.
- Roy, N. S. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 199-227). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches*, 3^e édition, (p.123-148). Sherbrooke, Canada: Éditions du CRP
- Schachter, E.P. 2005. Context and identity formation: A theoretical analysis and a case study. *Journal of Adolescent Research*, 20, 375-394.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal: Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The reflective practitioner. How professionals think in action?* New York, NY: Basic Books).
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* 25, (p. 1- 65). New York, NY: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968.
- Stake, E. R. (2006). *Multiple case study analysis*. New-York, NY: The Guilford Press.
- Statistique Canada (2007). Étude: Les immigrants sur le marché du travail canadien, *Le Quotidien*.
- Statistique Canada (2011). Migrants internationaux, selon le groupe d'âge et le sexe, Canada, provinces et territoires. *Recensement de la population de 2011*. Récupéré le 28 février 2015 du site: <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011>.
- Suzuki, D. (2003). *L'équilibre sacré: Redécouvrir sa place dans la nature*. Québec, Canada: Les éditions Fides.
- Taylor, E. W. (2009). Fostering transformative learning. Dans Jack Mezirow, Edward W. Taylor (dir.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, (p. 3-17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthodes à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- West, D.C., Pomeroy, J. R., Park, J. K., Gerstenberger, E.A. et Sandoval, J.H. (2000). Critical thinking in graduate medical education: A role for concept mapping assessment? *Journal of American Medical Association*, 284, 1105–1110.
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K. et Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75.

ANNEXES

Annexe A. Protocole d'entretien semi-directif¹¹

Le but de ce projet de recherche est de comprendre les transformations des représentations des étudiants issus de l'immigration, inscrits dans le programme de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa, quant à *leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien*, à la suite d'un cours portant sur les *valeurs en milieu scolaire*, et également à *une formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle et à un accompagnement réflexif*.

Histoire personnelle:

- Parle-moi un peu de toi? de ton histoire personnelle, parcours académique et professionnel? des grandes expériences qui t'ont marquées dans la vie? des défis que tu as réussis à surmonter, avant (et après) d'immigrer au Canada? Explique deux ou trois expériences qui t'ont marquées dans ton pays d'origine (ou au Canada) et pourquoi ?
- Parle-moi de ton premier stage d'enseignement? Comment a été l'expérience?

Des systèmes de valeurs en milieu scolaire et l'enseignement des valeurs:

- Pourquoi veux-tu devenir enseignant au Canada ?
- Quels sont les défis que tu fais face pour atteindre ton objectif ? Comment comptes-tu te prendre pour y faire face?
- Quelle est ta valeur phare en milieu scolaire? Pourquoi as-tu choisi cette valeur phare?
- Quelles sont les autres valeurs qui sont importantes pour toi comme personne? Quelles sont les valeurs qui sont importantes pour enseigner/faire vivre à tes élèves comme enseignant?
- En quoi tes systèmes de valeurs ont changé depuis les dernières années? Donne quelques exemples de changements dans tes systèmes de valeurs? En quoi tes conceptions d'enseignement des valeurs ont changé depuis les dernières années? Donne quelques exemples de changements dans tes conceptions?
- En quoi tes systèmes de valeurs peuvent rentrer en conflit avec les valeurs prônées dans le système scolaire, au Canada? Comment comptes-tu faire face à ces défis?

Stratégies d'adaptation (psychologique, socioculturelle et économique)

- Quelles sont les stratégies activées pour t'intégrer dans le nouvel environnement (moyens mis en œuvre pour faire face aux difficultés rencontrées).
- As-tu vécu des situations de discrimination ou de rejet dans ta vie? Parle-moi des situations de discrimination ou de rejet que tu as vécues? Comment as-tu réagi face à ces situations? Quels sont d'après toi les effets de ces situations sur ton estime personnelle?
- En quoi ton parcours migratoire et les expériences (dans ton pays d'origine) t'ont servi ou peuvent te servir pour ton insertion dans la profession enseignante au Canada?
- Quels sont, d'après toi, les changements de postures (conceptions, représentations, croyances, valeurs) à opérer (ou que ce cours t'a permis de faire) pour t'intégrer dans la profession enseignante au Canada.
- Parle-moi d'un dilemme perturbateur (conception, croyance, valeur ou défi) sur lequel tu voudrais travailler (ou tu as travaillé) pendant ce cours.

Fin de l'entretien: As-tu des questions pour moi par rapport à cette étude? Lesquelles? Voulez-vous ajouter d'autres choses ? Merci d'avoir répondu aux questions.

¹¹ Les deux entretiens ont eu lieu lors des rencontres d'accompagnement au début et à la fin de la session. Ces entretiens ont porté sur des informations qui ne sont présentées dans les cartes conceptuelles.

Annexe B. Lettre d'information

Titre du projet: Étude des transformations dans les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

Étudiant

Jean Roger Alphonse, doctorant
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Directeur de thèse

Raymond Leblanc, Ph. D.
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Vous êtes invité à participer à une recherche qui sera conduite par Jean Roger Alphonse, dans le cadre de son projet de thèse, sous la supervision du Professeur Raymond Leblanc. Le but de cette recherche est de comprendre les transformations (ou non) dans les représentations des étudiants issus de l'immigration, inscrits dans le programme de Formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa, quant à *leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien*, à la suite d'un cours portant sur les *valeurs en milieu scolaire*, et également à une *formation à la cartographie conceptuelle et à un accompagnement réflexif*. Les personnes intéressées à participer sont invitées à envoyer un courriel à Jean Roger Alphonse pour manifester leur intérêt.

Si vous y êtes intéressé, votre participation consistera essentiellement à: 1) à participer à deux entretiens semi-dirigés qui seront enregistrés : un au début de la session pendant 30 minutes environ, et l'autre à la fin de la session pendant 30 minutes environ; 2) à autoriser l'utilisation des travaux réalisés dans le cadre de ce cours (les cartes conceptuelles et les textes de réflexion) comme données dans la présente étude.

Dans le cadre de ce projet de recherche, Jean Roger Alphonse participera à toutes les séances du cours PED-3704 «Éducation aux valeurs en milieu scolaire» pour observer les participants à la recherche, et pour offrir un accompagnement individualisé à l'élaboration des cartes conceptuelles à tous les étudiants qui le sollicitent. Cet accompagnement pourrait aider éventuellement à comprendre les traces du processus de transformations dans les représentations des participants à la recherche, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire. La non-participation à la recherche n'a aucun impact sur l'aide qui sera apportée aux étudiants qui la sollicitent.

Les questionnaires et entrevues des participants seront collectés directement par Jean Roger Alphonse. Le Professeur Raymond Leblanc (qui enseigne le cours) ne saura qui a participé à la recherche que seulement après la remise des notes de session. Alors, les données des informations personnelles des participants seront dépouillées avant de les lui remettre.

Votre participation à cette étude ne comporte aucun risque. D'autre part, elle vous permettra de connaître votre profil de style d'apprentissage et votre niveau métacognitif. D'autre part, elle vous donnera l'occasion de bénéficier d'un accompagnement individualisé sur l'élaboration des cartes conceptuelles, et de travailler sur l'un des défis les plus importants dans votre projet d'insertion dans la profession enseignante au Canada. Votre participation à cette étude n'entraînera aucun coût financier.

Votre participation à cette recherche est tout à fait volontaire et vous êtes libre de vous retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, veuillez communiquer avec Jean Roger Alphonse, le chercheur principal, qui répondra avec plaisir à toutes vos questions.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, veuillez-vous adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Annexe C. Formulaire de consentement

Titre du projet: Étude des transformations dans les représentations des futurs enseignants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien.

Étudiant

Jean Roger Alphonse, doctorant
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Directeur de thèse

Raymond Leblanc, Ph. D.
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Invitation à participer: Je suis invité (e) à participer à la recherche, citée ci haut, qui est menée par l'étudiant Jean Roger Alphonse, dans le cadre de son projet de thèse, sous la supervision du Professeur Raymond Leblanc, dans le cadre du cours PED-3704- «Éducation aux valeurs en milieu scolaire».

But de l'étude: Le but de ce projet de recherche est de comprendre les transformations des représentations des étudiants issus de l'immigration, inscrits dans le programme de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa, quant à *leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire franco-ontarien*, à la suite d'un cours portant sur les *valeurs en milieu scolaire*, et également à *une formation à l'utilisation de la cartographie conceptuelle et à un accompagnement réflexif*.

Participation: Ma participation consistera essentiellement à: 1) à participer à deux entretiens semi-dirigés qui seront enregistrés: un au début de la session pendant 30 minutes environ, et l'autre à la fin de la session pendant 30 minutes environ; 2) à autoriser l'utilisation des travaux réalisés dans le cadre de ce cours (les cartes conceptuelles et les textes de réflexion) comme données dans la présente étude.

Dans le cadre de ce projet de recherche, Jean Roger Alphonse participera à toutes les séances du cours PED-3704 «Éducation aux valeurs en milieu scolaire» pour observer les participants à la recherche, et pour offrir un accompagnement individualisé à l'élaboration des cartes conceptuelles à tous les étudiants qui le sollicitent. Cet accompagnement pourrait aider éventuellement à comprendre les traces du processus de transformations dans les représentations des participants à la recherche, quant à leurs systèmes de valeurs en milieu scolaire. La non-participation à la recherche n'a aucun impact sur l'aide qui sera apportée aux étudiants qui la sollicitent.

Les questionnaires et entrevues des participants seront collectés directement par Jean Roger Alphonse. Le Professeur Raymond Leblanc (qui enseigne le cours) ne saura qui a participé à la recherche que seulement après la remise des notes de session. Alors, les données des informations personnelles des participants seront dépouillées avant de les lui remettre.

Risque: Ma participation à cette étude ne comporte aucun risque.

Bienfaits: Ma participation à cette recherche me donnera l'occasion de bénéficier d'un accompagnement individualisé sur l'élaboration des cartes conceptuelles, et de travailler sur l'un des défis les plus importants dans mon projet d'insertion dans la profession enseignante au Canada. Ma participation à cette étude n'entraînera aucun coût financier.

Confidentialité et anonymat: J'ai l'assurance du chercheur que les informations que je partagerai avec lui restera strictement confidentielles. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour des fins de recherche. Selon le respect de la confidentialité, seul le chercheur, Jean Roger Alphonse et son Directeur de thèse, Professeur Raymond Leblanc, auront accès aux données recueillies. L'anonymat est garanti. Les données recueillies par cette étude seront entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à mon identification. Un code sera donné à chaque participant et sauvé dans une clé des participants qui sera également sauvée électroniquement à l'aide d'un code d'accès. Mon nom sera retiré de tout document que je soumettrai et remplacé par le code du participant qui sera inscrit sur tous les questionnaires, cartes conceptuelles et entrées de journal réflexif. Des pseudonymes seront utilisés pour les enregistrements des entretiens semi-directifs et dans toutes publications et communications émergeant de cette étude.

Conservation des données: Les données recueillies seront conservées de façon sécuritaire pour une durée 5 ans. Les données physiques seront gardées sous clé. Les données électroniques seront sauvegardées à l'aide d'un code d'accès sur l'ordinateur du chercheur principal et de celui de son superviseur de thèse.

Participation volontaire: Ma participation à cette recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ ou refuser de répondre à certaines questions sans subir de conséquences négatives. Les données recueillies des participants qui se retirent de la recherche seront détruites à moins que ces derniers autorisent les chercheurs à les garder et en faire usage.

Acceptation: Je,, accepte de participer à une recherche, menée par Jean Roger Alphonse, assistant de recherche du Professeur Raymond Leblanc de l'Université d'Ottawa.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je veux communiquer avec le chercheur principal, Jean Roger Alphonse.

Pour tout renseignement sur les affaires d'éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613)562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie je peux garder.

Signature du participant : Date :

Signature du chercheur : Date :

Annexe D. Certificat d'approbation déontologique

Numéro de dossier: 03-14-13

Date (mm/jj/aaaa): 05/12/2014



Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Raymond	LeBlanc	Éducation / Éducation	Superviseur
Jean-Roger	Alphonse	Éducation / Éducation	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 03-14-13

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: Étude du processus de transformations dans les représentations des étudiants issus de l'immigration, quant à leurs systèmes de valeurs en éducation, à l'aide des cartes conceptuelles

<u>Date d'approbation (mm/jj/aaaa)</u>	<u>Date d'expiration (mm/jj/aaaa)</u>	<u>Approbation</u>
05/12/2014	05/11/2015	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A

1

550, rue Cumberland, pièce 154 Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada
(613) 562-5387 • Téléc./Fax (613) 562-5338

www.recherche.uottawa.ca/deontologie/ www.research.uottawa.ca/ethics/