

University of Alberta

Un voyage initiatique au Kenya : De l'expérience personnelle au
renouvellement de ma pratique d'accompagnateur

par

Alyre Morin

A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research
in partial fulfillment of the requirements for the degree of

Thèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de
l'obtention du diplôme

de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean/ University of Alberta

©Alyre Morin

Printemps 2013

Edmonton, Alberta

Permission is hereby granted to the University of Alberta Libraries to reproduce single copies of this thesis and to lend or sell such copies for private, scholarly or scientific research purposes only. Where the thesis is converted to, or otherwise made available in digital form, the University of Alberta will advise potential users of the thesis of these terms.

The author reserves all other publication and other rights in association with the copyright in the thesis and, except as herein before provided, neither the thesis nor any substantial portion thereof may be printed or otherwise reproduced in any material form whatsoever without the author's prior written permission.

Examining Committee

Dre Lucille Mandin, Éducation, Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta

Dre Julie Long, Department of Elementary Education, University of Alberta

Dre Rochelle Skogen, Éducation, Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta

Dédicace

Cette recherche n'aurait pas été possible sans l'appui et le support des gens qui m'entourent. Je voudrais exprimer ma reconnaissance à ces gens qui ont su m'inspirer à continuer dans les moments difficiles.

- À Lucille, ma directrice de thèse et ma partenaire au Kenya, qui fut mon phare dans cet exercice d'écriture et durant mes aventures en Afrique. Son soutien, ses conseils, son engagement et son écoute ont favorisé la réalisation de ce travail.
- À ma tendre épouse Andrea, pour son soutien continuel, son amour, sa confiance, sa compréhension et par son rôle au foyer familial à prendre les bouchées doubles. Je t'aime!
- À mes fils Jean-François, Maxime et Alexis qui ont su accepter de faire des compromis dans leur vie afin de me permettre de continuer mon travail. Papa, vous aimez les boyz!
- À Yoda et Shadow mes deux amis d'écriture...Love you puppies!
- À mon père Herby et ma mère Mae Rita pour ce que je suis. Je vous aime!
- À Philippe et Terrance mes frères adorés...Vous me manquez!
- À Rachel Cyr qui a su reconnaître mon étoffe d'un vrai prof...dès mes premiers pas dans la profession.
- À mon ami Michael, pour son amitié depuis notre enfance...Merci chum!
- Aux stagiaires des cohortes 2011 et 2012...Merci la gang!
- À Enfants Entraide pour l'incroyable différence marquante faite auprès des communautés nécessiteuses à travers le monde.

- À mon ami Adam, qui est parti trop vite à sa dernière destination. Je sais que tu veilles certainement sur moi de là-haut.
- À Josée Bernard pour son œil de lynx à la correction de mon texte

Abstract

This qualitative narrative research seeks to explore the impact of my experience as co-director of an international field experience project in rural schools in Kenya, on my professional identity. The purpose of this study is to understand how my experience as supervisor of Education students, completing a teaching practicum in the Massai Mara in Kenya, has shaped my ever-evolving professional identity. As I reflected on the powerful moments, experienced during three field experience projects in Kenya, identified as 'stories to live by' (Connelly and Clandinin, 2000), it became clear my 'teacher identity' had shifted. As I analyzed the 'stories', the phenomenon of cross-cultural education, the power of creating communities of 'otherness' and the power of experience emerged. It is my hope that those reading this study will be encouraged, either to begin or to continue to think about how their 'own stories' are shaping their professional identity. I want to continue my journey in the field of professional identity, pursuing opportunities to dialogue about the issues I have come to believe are fundamental to the professional well-being of educators.

Résumé

Cette recherche qualitative d'ordre narrative cherche à explorer l'impact de mon expérience comme accompagnateur d'étudiants en stage d'enseignement dans un contexte international au Kenya, sur la construction de mon identité professionnelle. C'est grâce à l'expérience sur le terrain que j'ai mis en lumière des moments forts de mon expérience dans le but de me conscientiser de mon évolution professionnelle. Ma question de recherche m'a interpellé à identifier les fils narratifs qui ont émergé dans les récits écrits avant, pendant et après trois stages de trois semaines dans des écoles rurales au Kenya. Ces 'histoires de vie' (Connelly & Clandinin, 2000) ont par la suite été analysées. De ces analyses, les phénomènes de l'interculturalité, le pouvoir d'une communauté ainsi que le pouvoir de l'expérience dans un contexte rural en Afrique ont émergé. Je souhaite poursuivre mon cheminement dans le domaine de l'identité professionnel tout en partageant les problématiques identifiés avec mes collègues dans les contextes éducatifs dans lesquels je me retrouverai.

Table des matières

Chapitre 1 : Introduction

Souvenir de l'Afrique : Un voyage initiatique.....	1
Question de recherche	3

Chapitre 2 : Revue de la littérature

Perspective sur l'identité	4
L'identité professionnelle en éducation	6
Interculturalité	9
Contexte de recherche	12
Description du projet	12
Préparation des stagiaires	15
L'organisme Enfants Entraide.....	19

Chapitre 3 : Méthodologie

Approche de recherche : le récit de vie	24
Vers la découverte de mon identité professionnelle.....	30

Chapitre 4 : Mon évolution comme enseignant

Mes histoires de vie.....	33
Tout dans ses débuts est fragile.....	34
Mes premiers pas en enseignement	38
La 'dyeing machine'	39
Une surprise n'attend pas l'autre!	41
Vers un nouvel horizon : Coordination du Projet Kenya.....	47

Chapitre 5 : De l'expérience personnelle au renouvellement de ma pratique d'accompagnateur

Le pouvoir de l'expérience	49
Culture de l'école	50
Les traits de la culture d'école au Kenya	51
La gestion de classe	54

Les paradigmes d'enseignement	56
La pédagogie vue par les traditionalistes	56
La pédagogie vue par les socioconstructivistes	57
L'émergence de tensions	59
Enseigner avec peu de ressources.....	59
Appel à la créativité.....	60
Le pouvoir de la communauté.....	64
Les communautés d'affinité.....	66
La cohorte d'étudiants du Campus Saint-Jean.....	66
La communauté d'Enfants Entraide.....	67
La communauté scolaire au Kenya	68
La communauté locale au Kenya	71
La communauté d'altérité	72
Capacité d'accueil	76
Chapitre 6 : Conclusion	
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	87

Liste des tableaux

Tableau 1 : Le stage collaboratif	14
Tableau 2 : Les composantes du séminaire EDU M 498.....	15

Liste des photos

Photo 1 : Main dans la main.....	9
Photo 2 : Craig Kielberger lit le journal	20
Photo 3 : Ma 'shuka' vierge.....	36
Photo 4 : Ma 'shuka' au début de ma carrière.....	42
Photo 5 : Entouré d'enfants au Kenya	49
Photo 6 : L'ancienne école et la nouvelle école	50
Photo 7 : La plantation d'arbres	52
Photo 8 : Panneau sur le terrain de l'école.....	53
Photo 9 : Inspection du matin.....	54
Photo 10 : Une leçon magistrale.....	57
Photo 11 : Travail de groupe.....	58
Photo 12 : Le théâtre de marionnettes	61
Photo 13 : Le train	62
Photo 14 : La marche de l'eau.....	72
Photo 15 : L'altérité est créée.....	76
Photo 16 : Les danses des femmes	78
Photo 17 : La bénédiction du vieil homme	78
Photo 18 : Le 'communi-tea'.....	79
Photo 19 : Ma 'shuka' maintenant.....	86

Chapitre 1

Introduction

*'Rien n'est plus vivant qu'un souvenir'*¹

Federico Garcia Lorca

Souvenir de l'Afrique : Un voyage initiatique

J'ai eu l'occasion de vivre une expérience fort déséquilibrante dans mon parcours professionnel. Accompagné de stagiaires en Éducation, le Kenya rural m'a offert l'occasion de réfléchir à l'impact de cette expérience sur la construction de mon identité professionnelle. Cette étude est une enquête de comment cette expérience s'ajoute à toutes les péripéties d'une vie qui marquent mon cheminement personnel et professionnel. Tant d'événements imprévus se glissent dans nos vies, souvent à notre insu, quelques-uns nous changent à jamais. Ces espaces existent sur le terrain de tous les jours, dans les écoles et dans les salles de classe dans lesquelles nous travaillons au quotidien. Par contre, ce 'voyage initiatique' en Afrique se distingue parmi les nombreux moments que j'ai accumulés, depuis le début de ma carrière en 1995. Être sur un différent continent, dans un différent 'paysage', nous conscientise autrement à nos réalités de vie.

A landscape metaphor is particularly well suited to our purpose. It allows us to talk about space, place, and time. Furthermore, it has a sense of expansiveness and the possibility of being filled with diverse people, things, and events in different relationships. Understanding professional knowledge as comprising a landscape calls for a notion of professional knowledge as composed of a wide variety of components and influenced

¹ <http://www.evene.fr/citations> visité le 17 février 2013

by a wide variety of people, places and things. Because we see the professional knowledge landscape as composed of relationships among people, places and things, we see it as both an intellectual and moral landscape. (Clandinin & Connelly, 1995, pp. 4-5)

C'est dans cet espace du voyageur qui quitte le terrain familier, qui tente de discerner la direction qu'il prendra, que j'ai pu identifier les fils narratifs me permettant de poursuivre mon cheminement vers la personne que je suis devenue aujourd'hui. C'est justement cet espace, créé par la reconnaissance des différences et des tensions identifiées, que s'ouvrent les possibilités vers un renouveau de mon identité professionnelle. Ce voyage initiatique m'a permis d'apprendre mon métier en voyageant. En allant à la rencontre de l'Autre ailleurs, j'ai découvert mon 'je'.

Cette nouvelle aventure a créé un espace que j'apprivoise et que je considère une frontière à découvrir, un phénomène que Connelly et Clandinin (1999) identifient comme 'borderland'.

The borderland is a space a person enters when one boundary has been crossed and before a new boundary is encountered or created. It is a space that exists in between where one encounters something- an event, a person, a sight, etc. that interrupts and dislocates how we have come to be in our worlds. (Nelson, 2003, p. 11)

Je suis un enseignant qui a connu un parcours professionnel unique à moi, rempli d'aventures à la fois douloureuses et exaltantes. Ayant terminé mes études dans l'Est du Canada, je me retrouve maintenant dans l'Ouest canadien pour

poursuivre mes buts professionnels. J'ai enseigné à tous les niveaux dans le contexte du système des écoles au Canada et j'œuvre depuis 5 ans, dans une faculté universitaire qui forme des enseignants. De plus, je commence ma 3^{ième} année comme co-directeur d'un projet d'enseignement pratique international dans la région rurale du Massai Mara au Kenya.

Question de recherche

Vivre une expérience professionnelle dans le contexte du Kenya rural m'a invité à reconnaître l'existence de cet espace comme une qui me conduirait à élargir mes horizons face à mon rôle d'accompagnateur de stagiaires, dans un contexte international. C'est en reconnaissant l'expérience sur le terrain comme agent de formation, que je cherche à comprendre quel est l'impact de mon expérience comme accompagnateur de stagiaires du Projet Kenya sur la construction de mon identité professionnelle?

Cette étude illustre comment des expériences vécues dans ces paysages variés peuvent alterner qui nous sommes dans le monde. Suite à une présentation de la recherche pertinente dans le domaine de la construction de l'identité professionnelle et à une brève description du contexte de l'étude, j'exposerai mes raisons pour avoir choisi la méthodologie du récit de vie pour réaliser cette étude. Par la suite, dans le chapitre 4, je partagerai les événements qui ont émergés lorsque j'identifiais les pierres de gués qui ont marqué mon cheminement professionnel. Dans le chapitre 5, ces dernières serviront de tremplin pour tracer les fils narratifs du texte, desquels émergeront les prises de conscience des changements encourus depuis le début de ma carrière comme enseignant, mais

surtout dans le contexte des stages d'enseignement pratique internationaux au Kenya. Enfin, je conclurai cette dissertation par une discussion sur l'impact de ces contributions narratives sur la construction de mon identité professionnelle.

Chapitre 2

Revue de la littérature

*' Pour être confirmé dans mon identité, je dépends entièrement des autres. ' ²
Hannah Arendt*

Perspective sur l'identité

En quoi consiste l'identité d'une personne ou l'identité professionnelle? Comment saisir la différence entre les deux? Est-ce possible de séparer son identité personnelle de son identité professionnelle? Doit-on bien se connaître personnellement afin de reconnaître son identité professionnelle? Dans ce chapitre j'aborderai les principales théories sur lesquelles ma recherche fut basée.

Selon Dorais & Searles (2001) l'identité n'est pas une qualité statique, mais un processus dynamique qui ne se manifeste que quand il est mis en action. L'identité personnelle ainsi que l'identité professionnelle se développent au fur et à mesure que la personne chemine dans sa vie ou dans sa profession. Selon Carosella et Pradeu (2010) on a cru que l'identité d'une personne se limitait aux gènes, c'est-à-dire, que l'identité est fixe et prédéterminée. Même du point de vue biologique, notre identité est évolutive, elle est en construction perpétuelle. Selon Dorais & Searles (2001) chaque individu possède sa propre conscience identitaire qui le rend différent de tous les autres. L'identité est un phénomène individuel. Aussi, Dorais (2004) ajoute que l'identité est le résultat de la relation

²<http://www.evene.fr/citations> visité le 17 février 2013

développée entre un sujet et son environnement. Pareillement, Dorais (2004) affirment que les pensées, les représentations, les expériences présentes ou passées, les moyens d'expression et les objets qui entourent la personne, contribuent à forger l'identité d'une personne. Donc, il est facile de déduire que l'identité est un rapport entre l'individu et de son environnement tout au long de sa vie. D'après Bateson (1990) nous créons notre identité tout au long de la vie: "The forging of a sense of identity is never finished" (p. 219). De son côté, Ruano-Bordalan (1998) affirment que : " Le sentiment d'identité n'est pas une donnée a priori de la conscience individuelle, mais le résultat d'un processus de socialisation qui intervient tout au long de l'enfance" (p. 3).

Selon Tap (2004) l'identité personnelle s'inscrit dans une construction dynamique qui se lit à travers six caractéristiques essentielles: la continuité, la cohérence du moi, l'unicité, la diversité, l'action et l'estime de soi. L'individu a le sentiment de rester la même personne au fil des années. D'après les apparences, il y a une représentation stable de soi, qui est transmise aux autres. Chacun a le sentiment d'être unique, voir être différent. L'identité est reliée à la réalisation de soi par l'action. En d'autres mots, les actions posées par l'individu le définissent. Dorais et Searles (2001) parlent de construction identitaire, il faut comprendre que cette dernière est nourrie par les histoires personnelles de l'individu. C'est histoires personnelles sont influencées par plusieurs éléments différents : l'interaction de la personne avec ses parents, l'apprentissage des rôles liés à son sexe, l'éducation reçue dans son milieu, etc. Toutefois, il faut souligner que ces histoires personnelles se déroulent toujours à l'intérieur d'une culture spécifique,

c'est-à-dire d'un ensemble complexe et parfois contradictoire de représentations et de pratiques définissant un certain type de rapport au monde, de compréhension de l'univers au sein duquel on vit.

L'identité professionnelle en éducation

Qu'en est-il de l'identité professionnelle d'un enseignant? Selon Palmer (1998) devenir enseignant émerge de notre for intérieur. "Teaching like any human activity, emerges from one's inwardness. As I teach, I project the condition of my soul onto my students, my subject and our way of being together" (p. 3).

En s'interrogeant sur l'acte d'enseigner, les questions les plus communes portent sur le 'quoi' et le 'comment' enseigner. À l'occasion, nous posons la réflexion jusqu'au 'pourquoi' mais rare sont les moments où nous en arrivons à la question de 'qui' enseigne. C'est – à – dire, qui est le 'je' qui se présente devant la classe.

Ce 'je' selon Palmer (1998) se définit à travers nos expériences de vie, la façon dont nous avons été élevé et les relations sociales de notre entourage.

By identity I mean an evolving nexus where all the forces that constitute my life converge in the mystery of self...In the midst of that complex field, identity is a moving intersection of the inner and outer forces that make me who I am, converging in the irreducible mystery of being human. [...] ' Identity and integrity are subtle dimensions of the complex, demanding and lifelong process of self-discovery. (p. 13)

C'est une dimension subtile du processus complexe de la découverte de soi. L'enseignement ne peut pas simplement se réduire à des stratégies et à des façons de faire. Nous devons engager un discours qui dépasse les 'trucs du métier'. Les bons enseignants possèdent une grande capacité de créer des liens avec tous les acteurs de leur profession. Ils sont capables de tisser une toile complexe de liens entre eux et avec leurs élèves dans le but de les accompagner et de les aider à tisser eux-mêmes leur propre toile. Ils seront outillés pour envisager le monde dans lequel ils vivent et seront des agents de changements.

Les histoires de vie partagées dans cette étude porteront donc sur des expériences personnelles qui reflètent l'historique de mon identité professionnelle. De ce fait, je peux dire que c'est en prenant du recul et en réfléchissant au sens de mes actions éducatives, depuis le début de ma formation, que s'est dessiné un fil conducteur, symbolisant la continuité de ce processus dynamique qu'est la construction de mon identité professionnelle.

La notion de '*teacher knowledge*' et '*knowledge for teachers*' de Clandinin (2010) telle que citée par Lamoureux (2012) élabore la notion du 'je' qui comprend non seulement l'importance de développer ces connaissances pour l'enseignement (*Knowledge for teachers*) mais aussi d'élargir le répertoire de connaissances pour inclure les connaissances comme enseignant³ (p. 3). (*Teacher knowledge*). C'est à travers les connaissances pour l'enseignement qu'on

³ Clandinin définit les « connaissances pour l'enseignement » comme étant les connaissances qui répondent aux questions « Qu'est-ce qu'un enseignant devrait être enseigné dans leur programme de formation professionnelle » et « Qu'est-ce que les enseignants maîtres ont-ils appris dans leur pratique de l'enseignement qui devrait être enseigné aux enseignants débutants? » Ces connaissances sont généralement uniquement des connaissances théoriques. En revanche, les « connaissances comme enseignant » ont comme base les connaissances de l'enseignant débutant et leur application en pratique. Les connaissances pédagogiques sont construites à partir de leur pratique de l'enseignement et le processus de réflexion par la suite.

reconnaît, la planification, la gestion de classe, les techniques de questionnements et les stratégies d'enseignement pour ainsi en nommer quelques-unes. Lorsqu'on fait référence aux connaissances comme enseignant c'est justement celles qui dépassent les 'trucs du métier' qu'on cherche à comprendre. Clandinin (2010) propose comme Palmer (1998) que les enseignants doivent s'ouvrir à tout leur être comme enseignant. Ils doivent se conscientiser à qui, ils sont. Clandinin (2010) présente la notion de '*personal practical knowledge*' et le définit ainsi :

We defined personal practical knowledge as 'that body of convictions and meanings, conscious or unconscious, that have arisen from experience (intimate, social and traditional) and that are expressed in a person's practices' Attending to personal practical knowledge, we developed a language for understanding how teacher knowledge was held and expressed. (p. 12)

The language of images, practical principles, personal philosophies, metaphors, narrative unities, rhythms and cycles became a way to speak of the knowledge teachers held. We conceptualized personal practical knowledge as experiential, moral, embodied and storied knowledge.

(Clandinin & Connelly, 1995, p. 6)

L'expérience au Kenya provoque une réflexion plus étendue de ce que veut dire éduquer un peuple. Je constate l'ampleur des gestes posés dans un tel contexte. Enseigner dépasse le simple fait de faire de la planification, de la gestion de classe et de la transmission de connaissances.

Freire (2005) apporte la notion qu'enseigner exige une disposition à reconnaître le rôle d'un enseignant comme étant celui d'un militant pour l'éducation des enfants :

Teaching is a profession (not the technical meaning of professionalization) that involves a specific task, a specific militancy (in the sense of advocating for students), and specific requirements for its implementation.

(p. 7)

Interculturalité

Photo 1 : Main dans la main



Dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq (2003) distingue entre les termes 'interculturel' et 'multiculturel'. Selon ce dernier, le multiculturel indique la présence de différentes cultures sans qu'il y ait forcément une interaction entre elles. Inversement à la simple coexistence des cultures, l'interculturel relate un échange entre les cultures. C'est

la qualité de cet échange qui favorise le potentiel à bénéficier mutuellement une culture de l'autre.

La notion d'interculturalisme a d'abord été créée dans les années 70 en raison de la situation multiculturelle dans les salles de classes des pays d'immigration. De plus, le concept fut repris par les didactiques des langues étrangères et y joue un rôle important aujourd'hui (Cuq 2003, pp. 136-138). C'est le Conseil de l'Europe qui a décrit la signification de l'interculturalisme dans le contexte des défis des transformations socioculturels en 1986 : *L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*⁴ :

L'emploi du mot 'interculturel' implique nécessairement, si on attribue au préfixe 'inter' sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si, au terme 'culture' on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. (p. 41)

Lorsque nous basons l'interculturalité sur l'idée de l'échange et du respect de l'autre, il s'agit de modérer l'ethnocentrisme, c'est-à-dire la tendance à juger d'autres cultures seulement à travers notre propre regard. De fait, c'est à travers l'altérité, c'est-à-dire le regard de l'autre que nous nous rendons compte de notre propre vision du monde, et cette vision est dynamique et non fixe. La relation

⁴ D'après le livre de Maddalena de Carlo (1998), *L'interculturel*, p.41

d'altérité définit un processus de reconnaissance égalitaire entre deux groupes (Friedman 1992). Comme le dit Amor Séoud (1997), "L'intérêt de la démarche interculturelle est donc qu'elle s'accompagne d'une prise de conscience de soi, liée elle-même souvent à une remise en question de soi" (p. 148). Cet aspect se retrouve aussi dans l'image dont s'épaula Herbert Christ (2000) pour décrire la communication interculturelle : il la compare à des regards qui se croisent. En se croisant, les regards du 'moi' et de 'l'autre' impliquent des questions sur l'identité et l'intention de l'autre. Pourtant la réponse à cette question exige d'abord que l'on se demande qui est ce 'moi' (p. 20). Costa Domingues (2008), dans son rapport *Bilan et Perspectives d'un programme d'échange entre le Canada et l'Europe* partage ce même constat :

La dialectique entre la culture qui observe et une culture observée doit nous orienter vers une culture singulière. Car en acceptant le don du partage et de la critique, nous exprimons à l'autre notre reconnaissance. En effet, l'image de l'Autre que nous sommes est bien la preuve d'une prise de conscience d'un 'Je' par rapport à un Autre. D'un Ici par rapport à un Ailleurs, image donc qui est bien l'expression d'un écart significatif entre deux ordres de réalités culturelles. Il ne faut pas les nier. Bien au contraire, la dialectique entre culture qui observe et culture observée doit nous orienter vers une véritable culture singulière-plurielle, dialogiquement ouverte. Car en acceptant le don du partage et de la critique, nous exprimons à l'autre notre reconnaissance. (p. 34)

L'interculturalité comme objectif éducatif est plus ample et met plus

d'appui sur le développement de l'identité des élèves que n'y mettent les approches traditionnelles. Maddalena de Carlo (1998) résume l'éducation interculturelle ainsi:

Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique [...], il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente. (p. 44)

Cette expérience au Kenya a comme but de maximiser l'expérience universitaire des étudiants. Ce voyage initiatique m'amenait moi aussi, de l'autre côté de l'océan pour y découvrir l'Autre. Ce dépaysement sera opportun pour approfondir ma réflexion sur la construction de mon identité professionnelle. J'ose croire que je découvrirai des capacités ignorées et une audace devant les nouveaux défis.

Contexte de recherche

Description du projet

C'est en 2006 qu'une entente a été signée entre le Campus Saint-Jean et l'organisme humanitaire international Enfants Entraide qui offre aux étudiants en Éducation l'occasion de vivre une expérience de stage dans des écoles rurales de

pays en voie de développement. Au printemps de 2007, la première cohorte du Campus Saint-Jean s'est rendue en Chine pour un stage de formation de trois semaines. Depuis 2008, ce même stage de formation s'est déroulé lieu au Kenya.

Le projet d'enseignement au Kenya permettra au stagiaire de démontrer un réel engagement social envers sa propre communauté ainsi que la communauté mondiale, dans le but d'améliorer les conditions de vie de jeunes élèves dans les écoles et les collectivités du Kenya. En effet, à travers ce projet, les stagiaires remettront en question leurs propres valeurs, découvriront les similarités et les différences entre leur propre réalité et celle des écoles rurales au Kenya, participeront à un dialogue ayant pour but de créer des occasions de partage et de transformations réelles, tant au niveau local qu'international.

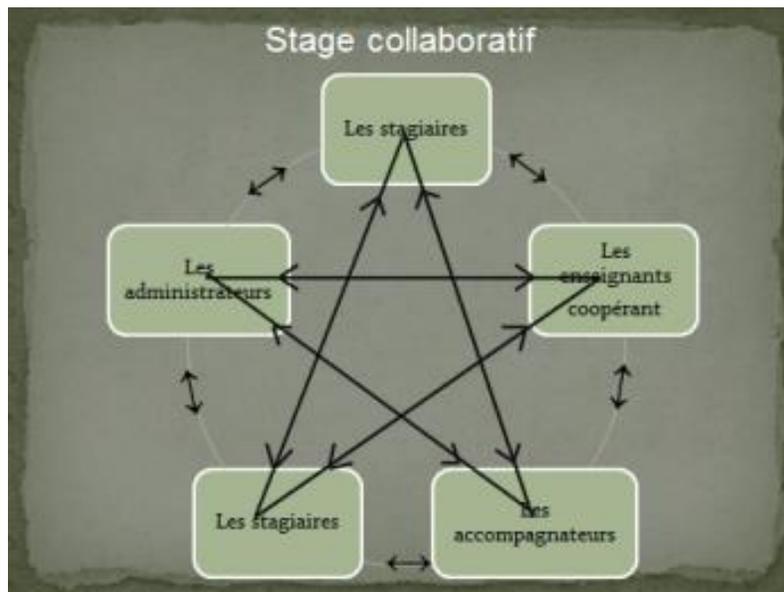
Depuis la première cohorte jusqu'à la dernière cohorte à avoir voyagé à l'international, plus de 80 étudiants en formation au Campus Saint-Jean se sont formés dans ce contexte planétaire. Ce stage facultatif de formation offert au Campus Saint-Jean a pour but d'outiller les futurs enseignants à mieux composer avec la diversité retrouvée à l'intérieur des salles de classes canadiennes. Pour ce faire, les stagiaires ont la pleine charge d'une classe à l'étranger et auront à gérer l'enseignement dans une réalité culturelle autre que la leur.

Afin d'encourager l'engagement de tous les intervenants à la réussite du stage, les accompagnateurs ont conceptualisé un modèle de stage collaboratif. Le stage collaboratif implique la création de relations symbiotiques entre tous les partenaires dans un climat de sollicitude. Nous formons une communauté d'apprenants qui ont à cœur l'entraide et le dialogue authentique. Bien que les

stagiaires soient appelés à œuvrer dans un contexte de classe, nous sommes avant tout intégrés dans une école. Nous devons donc ouvrir le dialogue pour inclure tous les partenaires de l'école. Le dialogue partagé entre les stagiaires, les enseignants – coopérants, les administrateurs et les accompagnateurs créera une synergie qui favorisera éventuellement un groupe d'altérité. Tous les intervenants impliqués auront le privilège et la responsabilité de participer à l'évaluation des stagiaires. Il s'agit de former un climat aussi confortable que celui que l'on vit autour d'une table pendant un repas. Dans ce contexte, nous parlons comme égaux, en laissant émerger les questionnements et en accueillant l'Autre dans sa réalité culturelle.

Le schéma ci-dessous présente les possibilités de dialogue entre tous les intervenants.

Tableau 1 : Le stage collaboratif

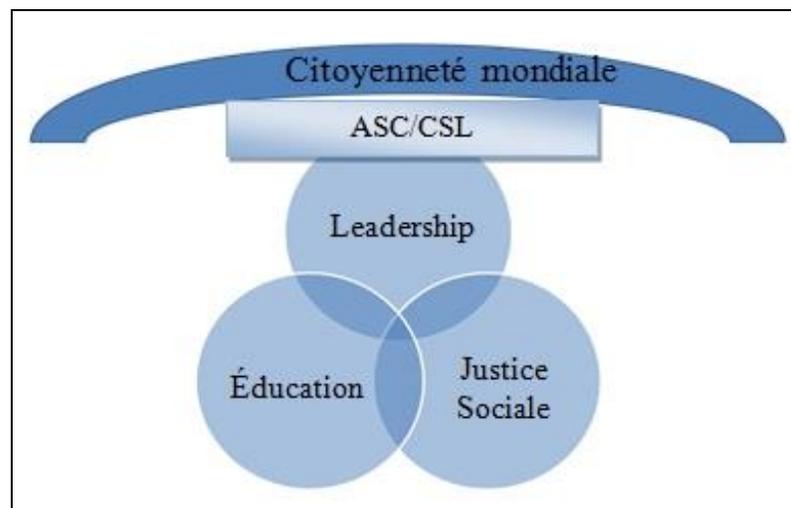


Source : *Syllabus du cours EDU S 350 : Stage international au Kenya, 2012*

Préparation des stagiaires

Avant de partir pour le Kenya, les étudiants suivent un séminaire obligatoire - *EDU M 498 Éducation à la paix et citoyenneté mondiale* - pour les préparer à leur expérience professionnelle dans le cadre de ce projet. Ce séminaire préparatif à l'expérience sur le terrain gravite autour de trois piliers: le leadership, la pédagogie/enseignement et la justice sociale. Ces thèmes exploratoires s'inscrivent à l'intérieur d'un projet de service à la communauté qui, à son tour, cadre avec le concept de la citoyenneté mondiale.

Tableau 2 : Les composantes du séminaire EDU M 498



Source : *Syllabus du séminaire EDU M 498: Éducation à la paix et citoyenneté mondiale*, 2013

Pagé et Ruban (2009) décrivent l'expérience:

La planification et l'enseignement se font en partenariat. Les participants forment une 'communauté d'apprenants' où l'ambiance est aussi chaleureuse qu'autour d'une table pendant un repas de famille. Dans un tel climat, les participants se parlent d'égal à égal, partagent leur apprentissages, s'encouragent les uns les autres et permettent à chacun

d'explorer ses propres sentiers. C'est à partir des principes de '*Cultural Responsive Pedagogy*' (Gay, 2000) que le stage est conceptualisé. Cette approche prône une pédagogie d'émancipation qui vise la formation d'un citoyen responsable, ouvert sur le respect de l'autre et sur la diversité sociale, linguistique et culturelle. Les participants ne travaillent pas seulement dans une 'classe' mais dans une 'école'. Ils doivent donc côtoyer tous les intervenants. À cette fin, ils rencontrent tour à tour, à diverses occasions, non seulement les enseignants mais aussi des membres de la direction scolaire et de la communauté. Un réel échange de perspectives et d'opinions se crée, qui a pour effet de sensibiliser les étudiants aux défis et aux préoccupations de tous. (p. 39)

Soucieux d'instaurer chez nos étudiants les valeurs de réciprocité et de solidarité, nous prônons l'exploitation d'une approche interculturelle. C'est à partir de celle-ci, que les étudiants réfléchissent aux possibilités quant aux activités qu'ils pourraient proposer à leurs élèves au Kenya. Parmi les multitudes d'approches pédagogiques, on y retrouve la *Culturally Responsive Pedagogy* (CRP) (Gay 2000) :

Cette dernière joue un rôle important non seulement dans la communication et la réception de l'information, mais aussi au niveau des interactions intellectuelles du groupe et des individus qui le compose. Ayant à cœur cet élément culturel dans ses fonctions, l'enseignant opte pour une pédagogie qui embrasse la culture au sein de l'apprentissage.

Subséquentement une pédagogie qui reconnaît et qui célèbre la culture des apprenants.⁵ (Traduction libre)

Cette pédagogie reconnaît la diversité des caractéristiques culturelles des apprenants de différentes origines ethniques et ajuste les méthodes d'enseignement pour tenir compte de cette diversité. Gay (2000) décrit la CRP comme ayant les caractéristiques suivantes : la pertinence des savoirs culturels des différents groupes ethniques comme héritage qui mérite d'être jumelé au curriculum formel. Elle favorise une grande variété de stratégies d'enseignement qui sont orientées à différents styles d'apprentissage. Elle encourage le respect des diversités culturelles entre apprenants. Bref, une pédagogie d'émancipation qui prône le développement d'un citoyen responsable, ouvert sur le respect de l'autre et sur la diversité sociale, linguistique et culturelle.

Certes, ces caractéristiques de la CPR ne peuvent que faire en sorte que l'apprentissage soit maximisé pour tous les apprenants et par le fait même fait foi d'une pédagogie qui tient compte de l'apprenant.

Using these characteristics to improve culturally responsive teaching would involve considerations to the classroom environment. Literature in the classroom would reflect multiple ethnic perspectives and literary genres. Math instruction would incorporate everyday-life concepts, such as economics, employment, consumer habits, of various ethnic groups. In order to teach to the different learning styles of students, activities would

⁵ <http://www.intime.uni.edu/multiculture/curriculum/culture/teaching.htm> visité le 12 mars 2009

reflect a variety of sensory opportunities-visual, auditory, tactile. (Gay, 2000)⁶

Gay (2000) avoue que cette approche pédagogie est validante pour les apprenants. En fait, les connaissances et les expériences culturelles de ces derniers sont présentes en salle de classe. Ceci va au-delà du simple fait de reconnaître la culture des enfants, à une façon d'enseigner, qui intègre les croyances, les coutumes, les traditions et les valeurs des différentes cultures de la salle de classe. Le but est de développer le respect et d'inclure toutes cultures au sein de l'apprentissage de tous les élèves. Aussi, Gay (2000) relate que cette approche pédagogique est *complète* pour l'apprenant. De fait, selon lui c'est la façon dont les enseignants développent les compétences intellectuelles, sociales et émotionnelles des élèves qui font d'eux des êtres complets. En d'autres mots, c'est enseigner l'enfant dans sa totalité ou comme Gay (2000) le dit '*the whole child*'. Ce qui amène Gay (2000) à exprimer que cette approche est multidimensionnelle. De fait, pour favoriser un enseignement qui vise le développement holistique de l'apprenant, il est évident que les enseignants doivent faire appel à diverses stratégies d'enseignement. De plus, ils doivent bien connaître le style d'apprentissage et les intelligences multiples de leurs élèves. En agissant ainsi, l'enseignant favorise l'élève à connaître plus de succès au niveau de ses apprentissages. Par le fait même, Gay (2000) voit dans cette pédagogie un effet de potentialisation pour les élèves. C'est avec ses diverses stratégies d'enseignement et une connaissance adéquate de ses élèves que l'enseignant fera naître en eux un sentiment de conviction de leur apprentissage. Ces derniers

⁶ <http://www.intime.uni.edu/multiculture/curriculum/culture/teaching.htm> visité le 12 mars 2009

seront motivés et persévérants face aux défis académiques proposés par l'enseignant. C'est en révélant leur potentiel que les élèves se prendront en main. En conséquence, Gay (2000) souligne que la CRP est une pédagogie d'émancipation. C'est une pédagogie qui aide les apprenants à trouver leur 'voix'. Elle les engage dans de multiples façons d'apprendre et de penser. Les enseignants guident les élèves à jouer un rôle actif dans le processus de leur apprentissage. En fait, les élèves apprennent à se connaître en tant qu'apprenant.

L'organisme Enfants Entraide

Enfants Entraide est un organisme humanitaire et le plus important réseau de jeunes fondé pour défendre les droits des enfants. Fondé en 1995 par le jeune de 12 ans Craig Kielburger, il était au départ constitué de 12 enfants de 12 ans. L'organisme, basé sur le concept d'enfants aidant des enfants, est en grande partie financé par les enfants. Cet organisme s'investit dans le développement durable de cinq piliers; l'éducation, l'eau potable, la santé, le revenu alternatif et l'agriculture au Kenya, à l'Équateur, en Inde, au Nicaragua, en Arizona, au Mexique et en Chine. Il encourage par le fait même les jeunes des pays développés à devenir socialement engagés. C'est une organisation internationale avec quarante-cinq pays participants aidant le monde à devenir un meilleur endroit.

L'organisme Enfants Entraide, aussi connu comme *Free The Children* a été fondé par Craig Kielberger, un jeune canadien de la région de Toronto. À l'âge de 12 ans, assis à la table familiale dans sa résidence de Toronto, il regardait

la première page du journal local et vit la photo d'un jeune pakistanais, Iqbal Masih, assassiné à l'âge de douze ans.

Photo 2 : Graig lit le journal



Iqbal a été vendu par ses parents pour payer la dette familiale équivalant à seize dollars américains. Iqbal a été enchaîné à une machine et devait faire des nœuds à la fabrication d'un tapis. C'est en lisant l'article du journal que Craig a commencé des recherches sur le travail des enfants esclaves et vu l'importance de poser des actions concrètes dans notre monde. Il prit la copie du journal et une fois arrivé en classe, il demandait la permission à son enseignant de parler à la classe. C'est après avoir partagé l'histoire d'Iqbal, qu'il demandait à ses camarades de classe de l'aider à faire quelques choses pour enrayer l'esclavage des enfants, la pauvreté et faire respecter les droits des enfants à travers le monde. Onze mains se sont levées et c'est à ce moment que Craig a créé le groupe '*Twelve Twelve-Year-Olds.*' Subséquentment, Craig a commencé à dénoncer les mauvais traitements des enfants dans certains pays du monde. Il a même réussi à

convaincre ses parents de le laisser partir en Asie du Sud, à ce jeune âge, afin de voir de ses propres yeux les conditions des enfants dans ce pays. C'est lors de ce voyage en 1995 que Kielburger a capté l'attention des médias. Il a alors obtenu une réunion improvisée avec le premier ministre du Canada de l'époque, monsieur Jean Chrétien, qui était en visite en Asie. Kielburger a tenté de persuader Chrétien de sensibiliser le peuple du Canada à la problématique de l'exploitation des enfants sur le plan international. Dès son retour au Canada, Kielburger et ses amis ont commencé à faire des collectes de fonds et des pétitions pour promouvoir la lutte contre l'exploitation des enfants. Avec son frère Marc, Craig a créé l'organisme *Free the Children*, aussi connu comme *Enfants Entraide*. En 1999, à l'âge de seize ans, Craig Kielburger a écrit son livre, *Enfants Entraide*, un livre décrivant en détail son voyage en Asie du Sud quatre ans plus tôt. Depuis sa création, Enfants Entraide a axé ses efforts, non pas sur l'éradication du travail des enfants, mais plutôt sur l'élimination des obstacles à l'éducation des enfants dans le monde en développement. Selon le site Web de l'organisation, leurs objectifs sont de libérer les enfants de la pauvreté et de l'exploitation et de les défaire de la préconception de leur impuissance à participer positivement à des changements sociaux mondiaux.⁷ Aujourd'hui, ils ont construit plus de 650 écoles et salles de classes dans les régions du monde en voie de développement.

Enfants Entraide implante actuellement *Adoptez un village*, un modèle de développement dans les collectivités rurales dans sept pays : Chine, Sri Lanka,

⁷ <http://www.metowe.com> visité le 29 mars 2012

Kenya, Sierra Leone, Inde, Haïti et l'Équateur. *Adoptez un village* est composé de cinq éléments : l'éducation, les soins de santé, l'accès à l'eau potable et l'agriculture et le revenu alternatif. Parmi les autres projets, *Adoptez un village* construit des écoles, construit des puits et fournit des soins médicaux et autres sources de revenu pour les régions en développement. Ces projets sont conçus pour traiter les causes profondes de la pauvreté et de supprimer les obstacles à l'éducation des enfants des pays en développement. En 2008, Enfants Entraide a célébré la construction d'une 500^e école. En 2010, l'organisation mis à jour son site Web pour montrer qu'il a construit maintenant 650 écoles et salles de classe qui éduquent 55 000 enfants par jour.

Enfants Entraide travaille avec les écoles et les familles dans les pays développés pour éduquer, mobiliser et responsabiliser les jeunes en tant qu'agent du changement. Il le fait à travers son programme global appelé *Nous agissons*. Un programme d'apprentissage par le service communautaire lancé à chaque année au rassemblement *We Day*⁸. Chaque école participante au programme reçoit les services de mentorat d'une équipe de coordinateurs jeunesse. Ces derniers, en collaboration avec le coordonnateur du programme de l'école, fournissent des ressources pédagogiques, telles des trousseaux pour les différentes campagnes de service et de l'information des différentes tournées de conférences

⁸ Enfants Entraide organise une série annuelle d'un événement appelé *We Day*, qui rassemble des dizaines de milliers de jeunes dans un événement inspirant dans le cadre de l'initiative de formation d'une année d'action humanitaire. Les organisateurs de *We Day* invitent des conférenciers de marque, tels que Al Gore, le Dalai Lama, et Elie Wiesel, et des artistes tels que Demi Lovato, Justin Bieber, Jennifer Hudson et Nelly Furtado, pour inspirer des milliers d'étudiant. Les participants à *We Day* ne peuvent pas acheter de billets pour cet événement. Les billets sont disponibles seulement pour les étudiants les méritent en faisant du service communautaire sur le plan local ou pour une cause mondiale.

<http://www.metowe.com> visité le 19 juin 2011

de motivation et d'ateliers pour toutes la communauté scolaire. À chaque année, *Me to We* réunit des milliers de jeunes des écoles de la région de Toronto, Montréal, Waterloo, Winnipeg, Calgary et de Vancouver pour une journée remplie d'engagement et d'inspiration. Le but de cette journée est "To inspire and celebrate the youth movement for global change."⁹ Cet événement est gratuit pour tous les étudiants. Toutefois, ces derniers doivent mériter leur droit d'entrée. Les écoles doivent s'engager à des projets d'aide humanitaire au niveau local et international durant l'année scolaire. Souvent, les projets se concrétisent sous forme de collectes de fonds pour la banque alimentaire de leur localité. Quant aux œuvres pour l'international, c'est souvent à travers différents projets comme *Halloween for Hunger* par exemple, un projet proposé par Enfants Entraide. Le bénévolat des jeunes est fortement encouragé pour ces projets. *Me to We* encourage les écoles à leur communiquer le nombre d'heures de bénévolat que les jeunes font durant l'année scolaire. Le bénévolat est une composante importante dans tous projets d'aide humanitaire et *Me to We* s'assure que les jeunes des écoles comprennent l'essence même de leur contribution

Chapitre 3

Méthodologie

*'Le futur, pour les hommes et autres organismes vivants, est totalement imprévisible ; nous créons notre propre histoire, bien que dans des circonstances que nous n'avons pas choisies.'*¹⁰

Steven Rose

⁹ Graig Keillburger

¹⁰ <http://www.evene.fr/citations/> visité le 17 février 2013

Approche de recherche : le récit de vie

Les individus sont des sujets porteurs d'une histoire et détenteurs d'une interprétation de la réalité qui dépend du lieu social qu'ils occupent et qui marquera leurs projets de vie et, par conséquent, leurs trajectoires vitales (Toledo, 2001). Leur intention est "d'accéder à une réalité qui dépasse le narrateur et le façonne. Il s'agit de saisir le vécu social, le sujet dans ses pratiques, la manière dont il négocie les conditions sociales qui lui sont particulières" (Digneffe & Beckers, s.d. Franssen, A. 1997, p. 3). "Ceci permet d'appréhender les médiations entre le fonctionnement individuel et le fonctionnement social, mettant en évidence les mécanismes transactionnels et intermédiaires entre l'individuel et le social" (Cornejo, 2006). "Cela parce qu'il tente d'accéder au vécu et affirme que la manière de le faire est à travers le discours, car la vie se présente comme une intrigue en soi. La vie se prête alors à la narration et là, le vécu de l'individu peut être saisi." (de Villers, 1996).

L'approche biographique permet également d'accéder à la dimension temporelle de l'existence humaine. Toutefois, le temps ne peut pas être observé de manière directe. Selon Mongin (1994), il doit être saisi à travers certaines médiations: institutions, textes ou récits. Ce qui s'observe alors est la temporalité. La temporalité est "l'unité articulée de l'avenir, de l'avoir été et du présent, qui sont ainsi donnés à penser ensemble" (Ricœur, 1985, p. 105).

C'est dans le cadre d'une recherche qualitative d'ordre narrative que ma recherche prendra forme. Ce type de recherche, comme le souligne Clandinin et al (2006), s'accomplit à travers une démarche d'histoires vécues et racontées.

C'est grâce à l'expérience sur le terrain que je mettrai en lumière des moments forts de mon expérience dans le but de découvrir et de poursuivre la construction de mon identité professionnelle. Selon Mucchielli (1996), la méthode qualitative est une :

succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. L'enquête narrative envisage les phénomènes humains comme des phénomènes de sens (...) qui peuvent être "compris" par un effort spécifique tenant à la fois à la nature humaine du chercheur et à la nature de ces phénomènes de sens. (p. 183)

L'implication du chercheur est donc très importante. Toutefois, cela ne signifie pas pour autant que les données soient livrées à son jugement subjectif (Dortier, 2004). La recherche qualitative repose sur des règles précises et engage le chercheur à une réflexion sur la méthodologie qu'il met en place. C'est à travers mes histoires de vie que mon expérience sera relatée dans cette recherche et par le fait même fera en sorte qu'un processus de réflexion sera entamé dans un premier temps, par moi-même et dans un deuxième temps, par le lecteur.

Le récit de vie s'inscrit dans une approche purement biographique. C'est dans le courant anthropologique que nous remarquons les premières formes d'analyse de vécus personnels temporels. Le récit de vie est utilisé afin de rétablir le mode de vie de populations observées. Les histoires de vie constituent alors un "nouvel espace-temps de la recherche de sens" (Pineau & Legrand, 2002, p. 34).

En Allemagne, le courant du *Bildung*¹¹, visant le développement global de la personne, en tenant compte de ses échanges avec son milieu, donne naissance à la pratique du récit de vie; le modèle biographique de ce courant se nomme *bildungsroman* (Delory-Momberger, 2005). Legrand (1993) fait mention d'une terminologie variée lorsque vient le temps de parler de l'approche autobiographique : biographie, autobiographie, récit de vie, histoire de vie. Cependant, selon plusieurs auteurs et les courants actuels, les termes de Legrand ne recouvrent pas les mêmes dimensions. Pour Levesque (2003) le récit de vie vise l'intégralité de la personne, c'est-à-dire "décrire comment nous sommes devenus ce que nous sommes" (Fulfort, 2001, dans Levesque, 2003, p. 84). Dans cette optique, celui qui se raconte relie le présent au passé. On ne s'attache plus à une simple succession d'événements, mais bien aux relations qu'ils entretiennent. Le récit sert de 'reliance' entre le présent et le passé de l'individu. On se situe donc, dans la recherche de sens, de plans, de scénarios. Le récit apparaît tel un caractère de sa propre vie, un pôle de référence, un miroir. Delory-Momberger (2005), partage cette conception du récit de vie et explique que chaque individu a un savoir biographique qui correspond à des connaissances organisées. En effet, les expériences qu'un sujet vit donnent lieu à des savoirs biographiques qui structurent sa perception. Cependant, ces savoirs ne demeurent pas identiques tout au long de la vie, car ils sont continuellement soumis aux nouvelles expériences. C'est ce qui fait que chacun dispose d'un savoir biographique unique et propre. Parmi ces savoirs, il faut mentionner qu'on retrouve le savoir (les connaissances

¹¹ C'est la construction d'une personnalité au moyen de la culture, de l'éducation et de la civilisation selon Delory-Momberger, 2005.

de l'individu), le savoir-faire (la connaissance des moyens qui permettent l'accomplissement d'une tâche) et le savoir-être (la capacité de produire des actions et des réactions adaptées à l'environnement humain et écologique). Ce sont l'ensemble de ces savoirs qui contribue au savoir biographique d'une personne. Par conséquent, Villers (1996) relate que la vie d'un sujet est conçue à partir d'une succession d'événements objectifs ainsi que des ressentis qui y sont liés. Dans cette perspective, Niewiadomski & de Villers (2006) soulignent que c'est surtout à partir de ces éléments subjectifs que le récit va se construire. Ainsi, lors de la réalisation d'un récit de vie, de Villers (1996) distingue quatre types de temporalité qui découlent de l'articulation de deux modes temporels (la narration et le temps raconté) avec l'énonciation et l'énoncé.

- la temporalité narrative, qui précise le moment de production du récit;
- le temps vécu, qui montre la manière dont le narrateur est affecté par les événements du passé, les anticipations de l'avenir et les rencontres du présent
- le temps raconté, qui, par réorganisation, donne une direction aux événements successifs;
- le temps chronologique, qui permet de recadrer le récit de vie de l'individu dans le contexte historique collectif. (p. 25)

Enfin, de Villers (1996) met en évidence que le sujet qui prend la parole et réalise son récit de vie produit un effet. En adressant cette parole à un autre, le sujet attend une rétroaction à ce qu'il vient de dire, ce qui est constitutif pour lui-même. La reconnaissance de l'autre est une forme de représentation du soi, ce qui

le fait réellement exister. Dès lors, cette situation interpersonnelle permet au sujet de prendre de la distance par rapport au contenu de ses dires et de distinguer ainsi ce qu'il est de ce qu'il dit qu'il est. On retrouve donc ici la préoccupation identitaire du récit de vie, déjà soulignée par Levesque (2003).

Bertaux (2003) souligne le caractère spécifiquement social de la relation interpersonnelle : le sujet est considéré comme le porteur d'une expérience sociale et le chercheur représente une institution, la connaissance. Il s'agit donc de dépasser ce contexte social pour que locuteur et chercheur se situent dans une démarche d'intersubjectivité, dans laquelle l'attitude phénoménologique permet d'explicitier des constructions objectives à travers des composantes subjectives, soutenues par les intentions, le langage et l'empreinte socioculturelle des acteurs.

En éducation, Pineau & Legrand (2002) inscrivent le récit de vie dans le champ plus vaste des histoires de vie, conçues comme une forme de "recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels" (p. 5). Dans ce sens, Legrand (1989, dans Legrand, 1993) définit le récit de vie comme "l'expression générique où une personne raconte sa vie ou un fragment de sa vie à un ou plusieurs interlocuteurs", la narration pouvant être écrite ou orale (p. 180).

Le but ultime du récit de vie est "d'explorer les formes et les significations des constructions biographiques individuelles dans leurs inscriptions sociohistoriques" (Delory-Momberger, 2005, p. 13). Les histoires de vie, comme l'entendent Pineau et Legrand (2002) trouvent leur usage dans un premier temps au sein de la vie courante : la transmission intergénérationnelle de la mémoire familiale, les échanges entre pairs, les bilans que l'on tend à faire lors

des anniversaires, les traces (photographies, objets, etc.) qui marquent notre histoire, ou encore les périodes de transition (orientation scolaire et professionnelle) qui nous incitent à nous remémorer notre passé. Elles s'inscrivent dans un deuxième temps au sein de la vie culturelle : les discours qui apparaissent comme des rituels (commémorations), les histoires qui soutiennent la visibilité sociale d'une mémoire collective, les écrits de littérature personnelle (biographies et autobiographies), ou encore les documents audiovisuels se référant à des témoignages.

Young (2005) relate les avantages de raconter l'histoire de nos vies: "From telling these stories, we will in some way learn something from that experience but more importantly we will learn something about ourselves" (p. 43). De plus Thériault (1996) précise que : "Le récit de vie appartient à la littérature de réalité (non-fiction), en ce sens que la narration s'inspire de la vraie vie plutôt que de l'imaginaire" (p. 21). Villeneuve (1998) atteste qu'un être peut prendre conscience de son identité et se rapprocher des autres en rendant son récit public :

Le partage, c'est l'assumer. C'est dire : voici ce que je suis, voici comment je me suis construite à travers mon histoire. Selon le principe voulant que le plus singulier rejoigne le plus universel, partager son histoire, c'est se rapprocher des autres et se reconnaître à travers le récit d'autrui. Ensemble, nous construisons du sens. (pp. 83-84)

Thériault (1996) maintient ces propos : "L'écriture autobiographique répond à un besoin chez un grand nombre de personnes qu'elle aide à évoluer, à

franchir une autre étape de leur vie” (p. 9). Clandinin et Connelly (2000) précisent que l’expérience est le phénomène à l’étude, et nous l’étudions narrativement parce que la pensée narrative est une forme essentielle de l’expérience et un moyen essentiel d’écrire et de penser :

Experience is what we study, and we study it narratively because narrative thinking is a key form of experience and a key way of writing and thinking about it. In effect, narrative thinking is part of the phenomenon of narrative. It might be said that narrative method is a part or aspect of narrative phenomena. Thus, we say, narrative is both the phenomenon and the method of the social sciences. (p. 18)

Villeneuve (1998) maintient les avantages à partager ces expériences à l’écrit : “La plongée dans les mots permet au sens de se manifester, un sens nouveau, qui n’était pas là auparavant, mais qui émerge des eaux profondes” (p. 92). Selon Bateson (1990),

Composing a life involves a continual reimagining of the future and reinterpretation of the past to give meaning to the present, remembering best those events that prefigured what followed, forgetting those that proved to have no meaning within the narrative. (p. 29)

Vers la découverte de mon identité professionnelle

C’est donc, par l’entremise du récit de vie que je m’engage dans cette aventure au Kenya accompagné par une collègue de travail et des étudiant(e)s en éducation.

Les données pour cette enquête sont issues de mes entrées de journaux, de photos, de mes déplacements et de conversations réalisées avec les participants (stagiaires, enseignants du Kenya, les facilitateurs d'Enfants Entraide, le guerrier Massa qui nous accompagnait en tout temps ainsi que les membres de la communauté locale) lors de mes passages en Afrique. Dans mon journal de bord, j'ai laissé émerger mes moments perturbateurs qui ont guidé ma réflexion. C'est à partir de ces derniers que j'écrirai mes histoires de vie. Mes données proviennent de moments vécus comme co-directeur du Projet Kenya, comme collègue avec les enseignants des écoles au Kenya et aussi comme accompagnateur de stagiaires. Donc, c'est en ouvrant un dialogue avec les participants impliqués que j'ai trouvé source d'inspiration pour la rédaction de cette recherche. Selon Yelle, Mercier, Gingras et Beghdadi (2011),

Tout récit de vie comporte trois moments interreliés dans son élaboration complète. Il y a d'abord la phase *expressive*, le récit lui-même où un individu raconte, narre, exprime un épisode... La plupart du temps, cette activité débouche sur une seconde, *réflexive*, d'analyse du récit souvent produit en relation avec une autre personne (ou en groupe), à qui l'individu exprime son récit. Ce n'est que peu à peu que va se développer une *théorisation* du récit de vie, à partir des catégories émergentes des écrits analysés. (p. 8)

C'est à l'aide de ces trois phases que mes données seront présentées dans ce travail. Tout d'abord, la phase expressive me permettra de raconter mon histoire de vie. Ensuite, la phase réflexive m'aidera à établir un lien entre mon

histoire de vie et le lecteur. Et finalement, la phase de la théorisation fournira au lecteur des pistes de concepts à explorer, découlant de l'histoire racontée. Ces concepts s'inscrivent au sein des différents courants de recherche.

Depuis une vingtaine d'années un réseau québécois pour la pratique de récit de vie (RQPRV) a vu le jour. Ce réseau est un lieu de rencontre pour toutes personnes intéressées par la pratique de récit de vie. Également, le réseau réunit annuellement des chercheurs et des formateurs dans les disciplines variées qui s'intéressent à la pratique de récit de vie. Le comité organisateur du symposium 2009 de ce groupement a choisi des mots imagés comme titre. Le titre '*Dire, pétrir et agir*' a attiré des intervenants comme chercheur, comme formateur et comme intervenant. Dans la publication des actes du symposium, ils ont voulu rendre explicite les trois moments de tout récit de vie,

Dire c'est raconter son histoire dans le but d'en faire un récit qui aura de la cohérence, c'est assembler les morceaux de son histoire, les rabouter jusqu'à on façonne un ensemble, en construire un récit cohérent. « Dire » engage un processus qui signifie, allé vers l'essentiel, chercher au plus profond de soi pour trouver une parole, celle dans laquelle la personne se reconnaît.

Pétrir, c'est le temps d'examiner, de situer en contexte, de jauger l'impact, de mettre en relation, en un mot de «brasser» ce que le récit a mis au jour. Il s'agit donc bien, en un sens, de pétrir tous ces ingrédients pour en faire, dans la mesure du possible, quelque chose de cohérent et de significatif.

Agir quelle que soit la raison qui pousse au départ une personne à faire appel aux histoires de vie, il y aura en effet toujours à l'arrivée, transformation de soi et parfois, quand le récit est partagé, transformation de l'entourage aussi. Faire son récit, le pétrir, se laisser travailler par son histoire, cela contribue à la construction identitaire de la personne.

L'utilisation de la démarche autobiographique transforme les savoirs et les connaissances de l'apprenant. De fait, apprendre sous-entend l'établissement de rapports avec soi et avec les autres.

Chapitre 4

Mon évolution comme enseignant

*'La résistance au changement n'est que le refus de la croissance'*¹²

Alexander Rupert

Mes histoires de vie

Mes histoires de vie relatent le cheminement qui m'a amené à réfléchir aux éléments de mon identité personnelle et professionnelle. C'est à travers ces histoires que mon identité personnelle et professionnelle s'est façonnée. Afin de bien comprendre mes histoires de vie comme agents de construction de mon identité, je propose de suivre l'évolution en photos, de la construction de mon étoffe. Au fur et à mesure que j'écris, j'ajoute une photo à mon étoffe. Ces dernières me sont chères car elles me rappellent certains moments de ma vie. Le choix de mes photos fut quelques peu difficiles étant donné la quantité de ces dernières. Cependant, je peux dire que celles choisies rendent justice à mon projet de construction d'étoffe tout au long de mon récit.

¹² <http://www.evene.fr/citations/> visité le 17 février 2013

Tout dans ses débuts est fragile

Cet énoncé m'est revenu à l'esprit lorsque j'ai débuté mon processus de réflexion face aux moments mémorables de mon parcours professionnel. C'est aujourd'hui que je comprends comment se forge une identité professionnelle.

Certes, mon identité et mon intégrité font de moi l'enseignant que je suis aujourd'hui. Toutefois, je me rappelle très bien les commentaires de certaines personnes qui ont joué un rôle déterminant dans ma formation d'éducateur. De plus, je peux dire que ces contributions font certainement parties de mon identité professionnelle et ont certainement joué un rôle dans mon intégrité comme enseignant. Le tout a débuté lors de mon changement de programme, donc de carrière. Les premières personnes qui ont contribué à mon identité professionnelle sont ma mère et mon père. Le jour de ce changement de cap professionnel, j'ai pu voir sur leur visage qu'ils approuvaient ma décision. J'appréhendais ce moment car, j'avais l'impression que j'allais leur faire de la peine puisque que je ne voulais plus devenir vétérinaire. A ma grande surprise, ils m'ont dit qu'ils acceptaient mon choix et qu'ils allaient tout faire pour m'appuyer. Je dois dire que ce fut un moment que je ne pourrai jamais oublier, puisque c'est à ce moment précis que j'ai senti, pour la première fois, que ma décision de changer de profession était validée. Je le remercie d'avoir cru en moi, face à tout inconnu qui m'attendait. La deuxième personne qui a su contribué à mon identité professionnelle est un de mes enseignants à l'université. Pour bien le résumer, cet enseignant, exigeant faisait en sorte que les étudiants étalaient tous les cours qu'il enseignait pour ne pas à avoir plus qu'un seul cours avec lui pendant un

semestre. De mon côté, à mon premier constat, je n'ai pas eu cette chance. Je me suis retrouvé avec deux cours pendant un semestre avec lui. Par le fait, il était très demandant. Par contre, je peux dire que c'est grâce à lui que j'ai pu développer certaines habitudes universitaires qui ont contribué à mon succès. De plus, j'ai aussi été capable de mesurer la portée de ses cours lors de mes premiers stages pratiques. C'est à ce moment que j'ai réalisé l'apport de cet enseignant dans ma formation en éducation. La troisième personne qui a contribué à la formation de mon identité professionnelle est un de mes amis d'enfance. Ce dernier a toujours cru en moi et m'a toujours encouragé. Je me rappelle de lui avoir partagé que je me sentais pas très bon en salle de classe. En effet, ce commentaire de ma part arrivait vers la fin de ma formation. C'est à ce moment qu'il m'a dit que je n'étais pas bon en classe, car je n'avais pas de classe. Je lui ai demandé de spécifier son commentaire et à ma grande surprise, il m'a fait réaliser que, depuis le début de ma formation, je m'insérais dans une classe qui n'était pas la mienne et qui ne me correspondait pas dans le rôle d'un enseignant. En lui demandant de préciser davantage, il me dit que j'allais être un super bon enseignant, parce que je suis quelqu'un qui « care ». C'est à son commentaire que j'ai compris que j'allais être un enseignant qui toucherait le cœur de ses apprenants. La quatrième personne qui a contribué à façonner mon identité professionnelle est mon enseignante-coopérante de mon stage en deuxième année universitaire. Ayant vécu un excellent stage avec mon enseignante-coopérante et avec peu d'expérience en enseignement, elle écrit dans mon évaluation sommative de stage le commentaire suivant "Alyre, tu es l'étoffe d'un vrai prof!" C'est suite à son

commentaire que j'ai compris que je pouvais continuer jusqu'au bout ma formation universitaire. Comment cette phrase a-t-elle pu rester imprégnée dans ma mémoire? À bien y penser, je ne croyais pas y avoir accordée une importance précise le jour de sa révélation. Cependant, cette déclaration tout bonnement dite par Rachel a eu comme effet de me marquer inconsciemment. Je n'avais jamais pensé avant d'écrire cette thèse comment cette déclaration a orienté mon cheminement d'enseignant. Je n'ai jamais oublié ces paroles même si, je ne les avais jamais analysées avant la rédaction de ce travail.

Photo 3 : Ma shuka¹³ vierge¹⁴



'Tu es l'étoffe d'un bon prof'

C'est avec fierté en 1995, que j'ai obtenu mon Baccalauréat en Éducation Élémentaire de l'Université de Moncton, campus de Moncton. Cet accomplissement est l'une des plus belles réalisations de ma vie. Je me rappelle avoir eu à faire face à beaucoup d'embûches durant mon programme de formation des enseignants en Éducation. Parmi ces

¹³ Une shuka est une couverture protégée par les Maasai. La shuka fait partie de la tenue vestimentaire à tous les jours.

¹⁴ Cette shuka représente mon développement professionnel qui en est à ses débuts.

dernières, celle qui m'a le plus marqué fut mon expérience de stage en 4^{ème} année. Cette étape consistait en un stage de quatre mois sous la gouvernance de mon enseignante-coopérante et, bien entendu, supervisé par une professeure conseillère de mon université. Malgré le fait que cette expérience fut marquante, il faut dire que cet épisode de ma formation a été enfoui dans ma mémoire jusqu'à aujourd'hui. De fait, je constate aujourd'hui que je n'ai pas cherché à le comprendre.

C'est à l'automne de 1994 que j'ai entrepris le dernier stage d'enseignement pratique en 5^{ème} année à l'École St-Jacques, au Nouveau-Brunswick. A ma grande surprise, je me suis retrouvé dans la classe d'une enseignante-coopérante avec qui j'ai fait mon stage d'observation lors de ma deuxième année de mon programme. J'étais content de revenir dans la classe de Rachel pour une seconde fois.

Rachel avait un style d'enseignement qui me plaisait beaucoup. J'avais peu de difficulté à comprendre ses méthodes d'enseignement et j'anticipais très bien l'utilisation de certaines approches de sa part envers les élèves. Pourtant, ce que j'ai le plus apprécié d'elle, c'est qu'elle n'hésitait pas à me lancer dans le feu de l'action. Elle avait confiance en moi et je dirais en mes moyens. Selon la politique de stage de l'université, tout stagiaire devait graduellement atteindre pleine charge de la classe vers la fin du stage. Avec Rachel, j'ai eu pleine charge de la classe après quelques semaines seulement. Être seul à la barre du navire m'a tellement fait apprendre. Je peux dire que le temps passé avec Rachel fut de qualité et a contribué grandement à mon apprentissage des rudiments du métier.

Pendant mon stage, Rachel était toujours assise en arrière de la classe et prenait le temps de me donner de la rétroaction écrite après chaque leçon. Ses rétroactions étaient toujours directes et pertinentes. Suite à celles-ci, je me trouvais toujours face à de nouvelles réflexions. C'est dans ce dialogue que je me suis épanoui comme futur enseignant dans mon stage. Rachel avait le don d'aller solliciter le meilleur de moi leçon après leçon. Outre ses bons conseils et son encadrement exceptionnel, je retiens d'elle un commentaire qui m'aide à comprendre mon parcours parfois tortueux. C'est elle qui a déposé sur mon chemin cette pierre de gué précieuse que je choisis pour amorcer cette enquête narrative autobiographique. Sur cette pierre s'inscrit le message suivant : "Tu es l'étoffe d'un vrai prof!"

Rachel me fit cette remarque suite à une leçon enseignée. Le jour de mon évaluation, je ne savais pas exactement ce qui m'attendait. Ma professeure conseillère m'a annoncé ce même jour, qu'elle envisageait me faire échouer mon stage. Selon elle, je n'étais pas prêt pour l'enseignement. Ayant assisté à une leçon d'anglais, elle a trouvé que mon discours était beaucoup trop parsemé de «ok» et mes compétences en anglais inadéquates pour un enseignement de qualité de ladite matière. Rachel comprit alors que mon stage était compris et qu'elle devait absolument me donner toutes les occasions possibles de me mettre en valeur. Heureusement pour moi, Rachel a tenu tête à une personne

d'influence dans ma formation et de fait, mon évaluation s'est bien passée et ma professeure conseillère accepta de changer son fusil d'épaule et d'endosser les propos de Rachel. Suite à cette expérience et suite à la ténacité de Rachel, j'avais peine à imaginer à quoi ma vie aurait pu ressembler si mon stage avait été un échec. J'ai questionné Rachel afin de comprendre ce qui avait bien pu la motiver à me défendre à ce point. Encore une fois, elle répliqua avec la même phrase : "Tu es l'étoffe d'un vrai prof!"

(Entrée de journal 05/07/2008)

Ces cinq personnes ont tous contribué à l'enseignant que je suis aujourd'hui. C'est difficile de croire qu'un simple regard, un commentaire, du travail ardu et une conversation ont eu tant d'impact dans ma vie professionnelle. Et, après plus d'une vingtaine d'années, je peux dire que ceci me définit encore très bien.

Mes premiers pas en enseignement

Tout frais sorti des bancs universitaires, j'avais un contrat en poche pour enseigner au secondaire. Ayant une formation à l'élémentaire, au lieu d'être content lors de la signature de ce contrat, je me questionnais sur la qualité de mon enseignement. Je me rappelle m'avoir questionné à savoir comment mes futurs élèves apprendront de moi. J'avais pleine confiance en mes moyens, mais j'étais inquiet pour ma clientèle. De fait, j'ai enseigné pendant quelques mois dans cette classe de douzième année et après, j'ai demandé un transfert à l'élémentaire. Je considérais que mon travail était bien fait, mais je reconnaissais que les élèves seraient plus avantagés d'avoir un expert en la matière, au lieu d'un généraliste. C'est à ce moment que j'ai accepté un poste en cinquième année. Après cette année scolaire, j'avais espoir de recevoir un contrat permanent, mais le conseil scolaire en décida autrement. J'ai passé une année à faire de la suppléance, sans

contrat en poche. J'ai eu peine à comprendre ce qui s'était passé. Je devais accepter mon sort et me résigner à faire une journée ici et là, dans une profession qui m'avait si bien accueillie. Suite à cette réflexion et voyant mon instabilité financière, j'ai décidé de quitter l'enseignement. Je me suis retrouvé à travailler dans une usine de fabrication de Jeans.

La '*dyeing machine*'

Avec ma nouvelle carrière de superviseur à la *dyeing machine*, je travaillais toujours la nuit. Le jour était devenu ma nuit et la nuit mon jour. J'étais tellement décroché de ma certification d'enseignant que je ne réalisais pas que je pouvais faire de l'enseignement et travailler à la *dyeing machine* en même temps. J'avais baissé les bras à une carrière en enseignement et par le fait même, j'acceptais d'être un travailleur à une usine qui teint les pantalons. J'ai fait ce travail manuel pendant plusieurs mois et je ne voulais pas voir autre chose que ma machine et mes équipes de travail. Je crois que je peux définir ce temps comme la période rebelle face à ma profession. J'avais pourtant bien commencé ma carrière d'enseignant, étant donné que j'avais réussi à décrocher un emploi dès ma sortie de l'université. De plus, selon mes patrons, j'avais fait le boulot comme un vrai professionnel. Que s'était-il passé?

Debout derrière ma machine à teindre en bleu tout ce qui s'y retrouve à l'intérieur, je me suis posé cette question des millions et des millions de fois sans réponse. Cependant, je peux affirmer que ma période rebelle me faisait du bien. Elle me permettait de bouder à mon tour le système scolaire au Nouveau-Brunswick qui semblait ne pas vouloir de moi. Mais après quelques temps, mon

questionnement a pris une autre tournure. Je commençais à me questionner sur ma présence dans cette usine.

Moi qui avais travaillé si fort à l'obtention d'une certification professionnelle, je me retrouvais, en bas de l'échelle, à travailler au salaire minimum de l'époque. Quelle déchirure ce questionnement m'apportait? Je remettai en question l'idée de retourner en salle de classe. Je ne voulais pas, encore une fois, me faire dire que mon travail était bien, mais qu'on préférerait ne pas prendre d'engagement à long terme avec moi. J'avais peur que cette réalité refasse surface une autre fois. J'en étais bouleversé et effrayé. Pourtant, j'étais convaincu que j'étais capable d'enseigner n'importe quel niveau scolaire. J'avais pleine confiance en moi, mais j'avais peur de me faire dire non merci! Je me sentais comme une bête enfermée dans une cage. J'étais convaincu qu'une fois la porte de la cage ouverte, cette bête bondirait et il serait difficile de l'arrêter. Par contre, je devais me rendre à l'évidence, j'étais cette bête, mais avec une porte de cage bien fermée. J'avais perdu confiance qu'elle s'ouvrirait un jour, j'en étais devenu prisonnier. Pourtant, même pris dans cette cage, je débattais constamment dans ma tête l'idée d'être certifié en éducation et de travailler comme superviseur à l'usine de Jeans. À chaque quart de travail, je passais des heures et des heures à essayer de faire la part des choses entre ces deux constats de ma réalité. Selon Renou (2011), la remise en question professionnelle est un chemin semé d'embûches et le succès n'est pas systématique. Ce dernier, relate que la situation familiale ou encore le regard des employeurs influent aussi sur notre capacité à nous mettre en question professionnelle. Toutefois, Renou (2011) explique que

nous avons souvent envie de remettre en cause notre situation ou nos habitudes. Ces questionnements et ces doutes sont d'ailleurs indispensables pour progresser, abandonner certains défauts tenaces ou tourner une page de sa carrière. Renou (2011) explique que ce cheminement aboutira après une réflexion sérieuse de la personne. De fait, une fois réflexion faite, la personne prendra une décision face à son interrogation de carrière.

C'est justement ce qui s'est produit pour moi. J'ai vu la porte de ma cage s'ouvrir et j'en suis arrivé à comprendre que je devais me retrouver en salle de classe et non derrière une machine qui crache de la teinture bleue. Après de longues périodes de réflexion, j'optais pour la certification au profit du petit salaire minimum. Sachant très bien que je prenais le risque de me faire dire la même chose qu'à la fin de mon année en cinquième. Par contre, la bête étant sortie de la cage, elle fonçait à quatre pattes à regagner les rangs de la profession. Donc, je remis ma démission à l'usine et je me suis préparé à faire application à des postes en enseignement au Nouveau-Brunswick.

Après plusieurs applications et sans nouvelle d'entrevue possible, j'ai décidé de partir à l'aventure dans l'Ouest canadien. Mon choix de destination fut quelque peu influencé par mon ami qui habitait Grande Prairie, en Alberta. C'est lui qui a si gentiment semé l'idée dans ma tête de quitter ma région natale et poursuivre mon rêve de devenir enseignant. C'est en août 1998, que je quittai ma province natale pour me rendre vers l'inconnu – l'Ouest canadien.

Une surprise n'attend pas l'autre!

Je suis arrivé à Grande Prairie le 25 août 1998. En descendant de l'autobus, Michael n'y était pas. Je n'avais pas avec moi son numéro de

téléphone, mais simplement son adresse. Ne connaissant pas la ville de Grande Prairie, je me suis mis quand même en marche pour me rendre à son domicile. J'allais comme bon me semblait, sans trop connaître ma route. Je me rappelle avoir tellement eu de la difficulté à communiquer avec les gens sur mon chemin, étant donné que mon anglais était très médiocre. Je marchais et marchais tout en espérant trouver un endroit où les gens parlent en français. Et voilà par magie, j'entendis des gens parler en français. Je me rendis sur les « lieux francophones » pour y découvrir que ces gens étaient en train de travailler à préparer un édifice à l'ouverture d'une école francophone. Quelle chance! Je me suis présenté à la première personne que j'ai vue qui fut la directrice de l'école. Elle m'expliqua le projet et me dit qu'elle était en pleine recherche d'un troisième enseignant pour l'école, étant donné que le nombre d'inscriptions avaient augmenté durant l'été et qu'elle devait maintenant offrir une programmation plus grande qu'anticipée. Je lui fis part de ma formation et elle m'invita à venir jaser avec la directrice générale du conseil scolaire qui était présente sur les lieux. Assis tous les trois sous un arbre, nous avons discuté et j'ai été embauché comme troisième enseignant.

(Entrée de journal 05/10/2007)

Photo 4 : Ma shuka au début de ma carrière¹⁵



¹⁵ Cette shuka représente mes premières années d'enseignement. Mes premiers apprentissages au niveau professionnel.

À mon premier poste à l'école francophone de Grande Prairie, j'avais sous ma responsabilité quatre élèves; un en troisième, deux en quatrième et un en sixième. Donc, j'étais l'enseignant de la trois, quatre et six. J'avais à gérer trois niveaux, donc trois années de programmes d'études. Moi, le petit nouveau qui n'avait jamais mis le nez dans les programmes albertains, je devais en gérer trois pour quatre élèves. J'ai appris vite le fonctionnement de ces derniers et fut capable de bien les enseigner. Par contre, il faut dire que je n'avais pas seulement les trois, quatre et six à enseigner. Étant une petite école, ma directrice devait enseigner la première et la deuxième année tout en faisant son travail de leader pédagogique. C'est pourquoi, dans le but de la libérer pour ces tâches administratives, j'ai été nommé responsable d'enseigner sa classe pour quelques matières. Toutefois, je ne pouvais pas laisser ma classe à un autre collègue, donc mes élèves devaient venir avec moi dans la classe des première et deuxième années avec du travail. Je me rappelle d'avoir à enseigner une matière dans la classe 1/2 et d'avoir à répondre aux questions de mes élèves qui travaillaient dans autres matières. Ce fut une année très enrichissante pour moi. Je me rappelle avoir entendu certains de mes collègues me faire la remarque de l'impossibilité de continuer ainsi année après année. Selon eux, je devais être fou d'accepter une telle tâche d'enseignement ou je devais être simplement une machine.

Cependant, je n'arrivais pas à comprendre leur point de vue. Je ne voyais pas cela de la même façon qu'eux. J'y vois des avantages plutôt que des inconvénients, autant pour moi que pour mes élèves. Évidemment, j'avais compris que ces groupements ne représentaient pas une solution idéale à un

enseignement de qualité, mais au fond de moi, il y avait quelque chose qui me disait que ceci n'était pas aussi pire qu'on le disait. J'avais le sentiment que j'étais à la hauteur pour le défi et je ne me rappelle pas avoir accepté avec une seconde pensée. Je ne peux pas l'expliquer, mais j'avais quelque chose en moi qui me rassurait que c'était possible d'arriver à faire mon travail d'enseignant dans de pareilles circonstances. Je peux dire que j'ai bien aimé l'expérience d'enseigner ces multiples niveaux.

Selon Le blogue de Philippe¹⁶, c'est avec une attitude de ce genre que le travail devient moins monotone et qu'on devient plus productif.

Ces années m'ont fait réaliser que je me plais dans mon rôle d'éducateur et je dois dire que je réussis très bien mes tâches assignées dans les différents contextes de mon enseignement. Je peux dire que je ne serai pas celui qui pourra affirmer avoir enseigné pendant un bon nombre d'années dans un même niveau. Au contraire, je suis celui qui peut dire avoir enseigné jusqu'à maintenant plusieurs niveaux depuis mon entrée dans la profession. En effet, depuis mes débuts, j'ai enseigné tous les niveaux de l'élémentaire, y compris la maternelle, la septième année, la huitième année et présentement en présence d'un monde universitaire.

J'adore être confronté à ces défis professionnels et je m'y comble grandement. Je vois toujours dans ces défis une façon de me stimuler à devenir meilleur comme personne et comme professionnel. En plus de voir ces défis comme étant une source de motivation professionnelle, je vois aussi en eux

¹⁶ <http://www.tfo.org/education> visité le 19 avril 2010

l'occasion de faire profiter de mon expérience aux personnes qui m'entourent. Rares sont les années où j'ai eu à travailler seul avec mes élèves. Effectivement, j'ai toujours cherché une façon d'ouvrir ma salle de classe aux autres ou bien partager mes ressources ou mieux encore aider un ou une collègue à réaliser ou comprendre une tâche connexe à l'enseignement. J'ai souvent initié des partenariats avec mes collègues ou avec les gens de la communauté. Je peux facilement dire que j'aime beaucoup l'idée de collaboration et du partage entre tous.

D'ailleurs, cette idée de collaboration fut reflétée dans mes enseignements et, souvent, c'est ce qui m'a aidé à réaliser certains enseignements complexes en raison de la composition de mon groupe-classe. Selon Jacquet & Dagnais (2010), la collaboration professionnelle entre enseignants est une dimension centrale dans la construction d'une communauté professionnelle. Jacquet & Dagnais (2010) relatent que plusieurs chercheurs (Glazer & Hannafin, 2006; Creese, 2005; Little, 2003; Pelletier, 2003; Tardif & Lessard, 1999; Grimmer, 1996; Da Costa, 1995; Firestone & Pennell, 1993), ont mis en lumière le rôle important que joue la communauté professionnelle dans le développement professionnel des éducateurs. Celle-ci oriente le fonctionnement de l'école et influence la manière dont les enseignants s'engagent dans leur pratique professionnelle, tout en contribuant à briser leur isolement. De plus, l'engagement professionnel influence, en partie, l'expérience éducative des étudiants. Little (2003) est d'avis que l'examen critique et collectif des stratégies pédagogiques est une condition essentielle dans l'amélioration de la pratique professionnelle :

Researchers posit that conditions for improving teaching and learning are strengthened when teachers collectively question ineffective teaching routine, examine new conceptions of teaching and learning, find generative means to acknowledge and respond to difference and conflict, and engage in supporting one another's professional growth. (p. 1)

Après cette première année d'enseignement, j'ai reçu ma certification permanente avec mon conseil scolaire. J'ai enseigné pendant six ans à l'école francophone de Grande Prairie. Après mon temps à l'école francophone, je voulais connaître davantage l'enseignement en immersion. J'en étais tellement intrigué que j'ai fait la demande pour changer de conseil scolaire, afin d'aller enseigner dans une école du conseil scolaire de *Grande Prairie Catholic*. J'ai été embauché pour enseigner l'éducation physique à la maternelle, en plus d'être titulaire de la cinquième année et enseigner les mathématiques en huitième année. Après une année à cette école, j'ai déménagé à Edmonton et j'y ai enseigné la première année en immersion pendant trois ans. Par la suite, je suis arrivé au Campus Saint-Jean au poste d'associé à la pratique de l'enseignement. D'ailleurs, mon temps en première année m'a permis de faire application au poste d'associé à la pratique car j'ai eu la chance d'avoir à ma charge quatre stagiaires du Campus Saint-Jean. J'ai bien adoré mes stagiaires. Après deux ans au poste d'associé à la pratique de l'enseignement, on prolongea mon contrat comme chargé de cours et codirecteur du projet à l'international.

Vers un nouvel horizon : Coordination du Projet Kenya

Le Campus Saint-Jean, avec son projet de stage international au Kenya, me tendit une invitation que je n'ai pas pu refuser. C'est à la fin de la session universitaire d'avril 2010, que mon voisin de bureau, codirecteur du projet au Kenya, quitta le monde universitaire pour retourner enseigner en salle de classe de nos écoles albertaines. C'est à ce moment-là, et à ma grande surprise, que la responsable de la section éducation m'a demandé de considérer la codirection du projet de stage international. J'ai accepté cette responsabilité. Par contre, je me rappelle avoir eu une seconde pensée dans la mesure où j'avais aucune idée dans quelle aventure je venais de m'embarquer. Pourtant, j'adore les défis et j'étais convaincu que celui-ci saurait m'apporter quelque chose de magnifique.

L'idée de m'engager à l'accompagnement de stagiaires dans les écoles rurales au Kenya ne me séduisait pas. J'avais quelque peu peur de cet inconnu.

Comment allais-je préparer les étudiants pour leur expérience au Kenya? J'ai en main un programme d'étude du Kenya. Quelque part, je me sens rassuré. Mais qu'ont-ils besoin? Comment puis-je les aider à se préparer pour être à l'aise dans cette ambiguïté? Se sentiront-ils vulnérables?

(Entrée de journal 05/09/2009)

Par contre, j'y voyais une occasion idéale d'ajouter à mes compétences professionnelles une dimension de l'enseignement inconnue de ma part, soit celle de l'enseignement dans un paradigme pédagogique différent du mien. Par ce constat, je devais comprendre et accepter que le système scolaire kenyan me présente certaines tensions avec lesquelles j'aurais à composer dès mes premiers instants au Kenya. Je me rappelle très bien m'avoir donné comme mandat la responsabilité de comprendre la réalité interculturelle que j'allais découvrir. Je

voulais m'assurer que tous les participants de la cohorte d'étudiants en formation ressortent de cette expérience inspirés et bien lancés dans leur début de carrière d'enseignement.

En tant qu'accompagnateur de stagiaires dans ce contexte international, je cherchais à comprendre l'impact de cette expérience dans mon cheminement professionnel. Je savais que j'apportais à la table beaucoup de 'connaissances pour l'enseignant'. Ayant œuvré pendant 16 ans dans la profession, j'ai accumulé au fil des années, un bagage important de trucs du métier. Le défi pour moi dans ce contexte était surtout comment m'intégrer dans une communauté professionnelle 'autre'. Dans cette immersion culturelle, je me suis inscrit dans un 'paysage' nouveau qui a créé une nouvelle frontière. Je suis confronté par tout ce qui est nouveau, différent. Je réalise que tout ce que je sais, je le sais. Je vis des dilemmes face aux réalités professionnelles que j'apporte en Afrique. Je veux bien les respecter, mais je suis conscient que le stage international a comme but d'ouvrir ses horizons.

Chapitre 5

De l'expérience personnelle au renouvellement de ma pratique d'accompagnateur

*'Les hommes sentent dans leur cœur qu'ils sont un même peuple lorsqu'ils ont une communauté d'idées, d'intérêts, d'affections, de souvenirs et d'espérance'*¹⁷

Denis Fustel de Coulanges

¹⁷ <http://www.evene.fr/citations> visité le 17 février 2013

Le pouvoir de l'expérience

Chacun de nous vivra des expériences enrichissantes et passionnantes tout au long de notre parcours de vie. C'est en saisissant des opportunités qui se présentent peu souvent qu'on s'épanouit le plus comme individu. Prendre le temps de vivre intensément le moment présent, se laisser déstabiliser, remettre en question certaines croyances et découvrir l'autre dans son milieu afin de mieux le comprendre, sont tous des composantes du pouvoir de mon expérience en Afrique.

Photo 5 : Entouré d'enfants au Kenya



Contrairement à la formation axée sur des vérités ou des théories abstraites, le pouvoir de l'expérience prend en compte les traditions, le contexte, la culture et l'économie, uniques d'une région. La collectivité locale constitue le lieu d'apprentissage. Cette concentration sur le milieu permet d'harmoniser la rigueur intellectuelle et la réalité du vécu, tout en favorisant un haut niveau d'engagement et une participation de citoyens dynamiques.

Culture de l'école

De par mon travail comme accompagnateur de stagiaires au Campus Saint-Jean, j'ai la chance de visiter plusieurs écoles. Souvent, je prends le temps de bien saisir la culture de l'école lors de ma première visite. En effet, la culture de l'établissement est palpable. C'est-à-dire qu'en entrant dans une école, je peux ressentir l'ambiance qui règne, en général, identifier l'approche d'enseignement privilégié ainsi que analyser les pratiques éducatives choisies par les enseignants. Chaque école à sa propre façon de faire pour que l'expérience de la scolarisation soit des plus bénéfiques pour les apprenants. La culture de l'école définit l'établissement et les enseignants qui y œuvrent, qui font éventuellement partie de cette communauté professionnelle. C'est à travers cette dernière qu'on peut reconnaître les pratiques éducatives choisies par les enseignants, les stratégies de gestion de comportements, la nature des élèves et la qualité des relations entre tous, bref, l'atmosphère en général.

Photo 6 : L'ancienne école et la nouvelle école



Les traits de la culture d'école au Kenya

Arrivée en Afrique, j'ai réalisé que la culture de l'école est très différente de celle au Canada. En regardant les installations par exemple, on réalise vite que c'est bien différent de ce que nous sommes habitués de fréquenter comme établissement du savoir. L'apparence du bâtiment est secondaire au désir d'apprendre. Afin d'illustrer ce dernier trait, j'aimerais vous faire part d'une expérience vécue avec un élève en Afrique. Dans le cadre du Projet Kenya, la cohorte d'étudiants canadiens ont l'occasion de s'investir au développement des différents piliers du modèle Adoptez un village d'Enfants Entraide. C'est grâce à mon implication dans le pilier agriculture que j'ai eu la chance de planter des arbres avec quelques élèves. Le sol était d'une dureté incroyable. Comme instrument, j'avais une pelle et une tige de métal. Avec la tige, je suis parvenu à faire un petit trou dans ce sol. En m'observant, les étudiants m'ont demandé s'ils pouvaient faire les trous. À ma grande surprise, ces petits enfants n'abandonnent pas la tâche jusqu'à ce qu'elle soit terminée. J'ai voulu faire des rotations, mais en vain. L'enfant qui avait la tige ne s'arrêtait pas jusqu'à ce que le trou soit prêt à recevoir l'arbre. Intrigué, je me suis mis à les interroger à savoir pourquoi ne pas faire des rotations afin de ne pas s'épuiser. Ils m'ont tous dit que ce n'est pas bien de céder sa place à une autre personne lorsque le travail n'est pas terminé. Je n'en revenais tout simplement pas! Quelle force de caractère et physique ont ces enfants? Je rêve de voir ce que j'ai vu au Kenya dans les classes au Canada.

Photo 7 : La plantation d'arbres

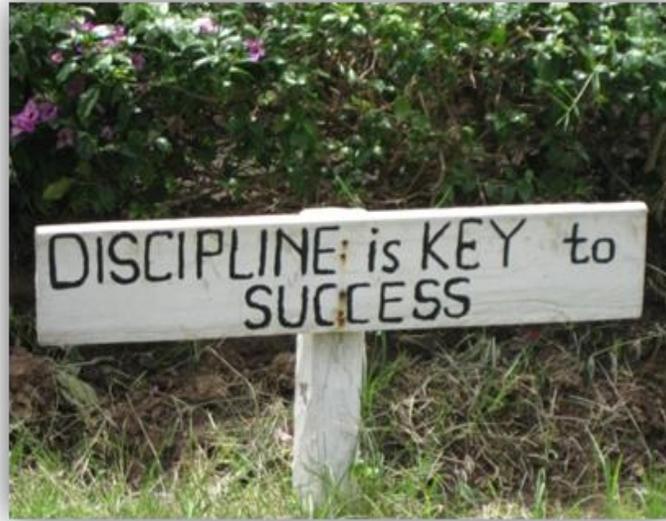


La notion de responsabilisation des élèves prime. Leur engagement envers l'éducation ainsi que le respect des adultes est exemplaire.

Les enfants du Kenya, semblent très respectueux et ils sont toujours si avares d'apprendre. Ils arrivent très tôt le matin et repartent très tard le soir. Dès leur arrivée, ils se mettent le nez dans les leçons enseignées et ils repassent tous ensemble les concepts étudiés. Ils sont si responsables dans leur scolarisation. J'ai souvent envié ces comportements au détriment des enfants canadiens. De fait, je réalise que nous avons des leçons à apprendre. Mais qu'en est-il de ce si magnifique comportement de tous les enfants? J'avais peine à comprendre comment il est possible qu'une classe de cinquante élèves entassés, sans adulte présent, pouvaient être si disciplinée à la tâche? Difficile d'imaginer cela chez nous au Canada.

(Entrée de journal 18/05/2012)

Photo 8 : Panneau retrouvé sur le terrain de l'école



Lorsque les enfants sont, à l'occasion, laissés seuls dans leur salle de classe, ils font preuve d'un comportement enviable. Dans ces écoles, un élève est nommé responsable de sa classe. . Cet individu doit gérer la classe dans le cas de l'absence de l'enseignant- une réalité assez fréquente dans les écoles rurales où nous intervenons. Le matin en arrivant à l'école, l'élève responsable de sa classe prend naturellement en main la gérance de la classe en faisant une révision des leçons de la journée précédente. De plus, les élèves démontrent un sens de responsabilité collective. Le personnel enseignant inculque chez eux, un sens de fierté de leur salle de classe ainsi que du terrain d'école. La philosophie d'école est affichée sur des panneaux sur le terrain de l'école. C'est eux qui font le ménage des classes, l'entretien de la cours d'école, des jardins de fleurs, bref de l'école entière. À tous les vendredis, la dernière période de classe est dédiée au ménage de leur salle de classe respective. Tous les bureaux sont sortis de la classe, les planchers sont balayés et lavés par les élèves.

Gestion de classe

Toujours au niveau de la pédagogie, il faut dire qu'une autre tension a su apparaître quant à l'éducation des enfants au Kenya. J'ai eu beau vouloir présenter un sentiment d'ouverture et de respect face à cette tension, mais en vain, je n'ai pu arriver à accepter ce que je voyais. Les enseignants frappent les enfants dans le but de les éduquer. La punition corporelle dans les contextes scolaires au Kenya semble s'insérer dans leurs traditions d'une bonne éducation. De fait, l'abolition de pratiques de punitions corporelles a été abolie officiellement en 2000. Ce corpus de leurs connaissances comme enseignant` persévère dans leurs relations avec les enfants sous leur responsabilité.

Photo 9 : Inspection du matin



À chaque jour, j'ai été témoin de ce spectacle dérangeant. Ce qui m'a grandement perturbé c'est que chaque enseignant démontrait cet engagement à la gestion par la peur. Certains semblaient accepter le rôle d'instaurer le fouet

comme outil de menace sans toutefois s'en servir. Tel que le décrit Digolo (2002):

The relationship between pedagogy and democracy is raising a big issue when one views Kenya as a country which is struggling at the political front to re-discover its democratic institutions and practices, while at the education level, and right in the classroom, the seeds of democracy are not being sown. The classroom teaching strategies which are mainly the lecture and demonstrations methods are authoritarian methods of lesson delivery in which teachers dictate knowledge to the passive and subdued learners. In Kenyan classrooms, dictatorship and authoritarianism seem to be the order of the day. In some instances, teachers dictate to the point which is ridiculous as was witness by the writer in one of the teaching episodes observed in a primary school in the Kwale district. The class instruction monologue went on as follows:

Class now I want you to stop copying notes given on the blackboard and listen to me very carefully. I want you to think and think hard. Do not talk to your desk mate or to anybody else until I allow you to say something. Look at the two sketch drawings of two cans containing water placed on fire and being heated to boil. Supposing one is being heated in Mombasa and another on top of Mount Kenya, which one will boil first? The pupils look bewildered and unable even to whisper a word until they are authorized. Put up your hands he shouts. As he talks Jane Wazi came in late and begged to join the class. Before she could explain why she was late the teacher ordered her to open her hands and caned her by whipping the hands before she tearfully joined the class. The teacher then urges the class to respond to his question about air pressure and its effect on boiling point, but to no avail. He got annoyed, rebuked the class and dictated the answer to them, and asked them to copy it in their note books. (p. 87)

Les paradigmes d'enseignement

La pédagogie vue par les traditionalistes

Les traditionalistes voient la pédagogie comme un processus qui peut être associé au fait de transmettre, de diffuser, d'informer, de diriger, de manifester, d'expliquer les concepts à l'étude aux apprenants. Ceux qui perçoivent la pédagogie sous cet angle reconnaissent l'enseignant comme le détenteur du pouvoir et du savoir. Ce type d'enseignement prône un apprentissage passif et une transmission de connaissances.

Selon Digolo (2009) de l'université de Nairobi, c'est après plus de quatre décennies de tentatives à développer un système pour tous, qu'on retrouve un curriculum commun dans les écoles au Kenya. Au Kenya, il existe de véritables préoccupations au sujet de l'efficacité des méthodes d'enseignement utilisées dans les salles de classe. Toutefois, ceci n'est guère une nouvelle préoccupation pour les autorités scolaires. En 1964, la Commission de l'éducation du Kenya représentée par le professeur Ominde souligne que les méthodes d'enseignement se doivent de mieux répondre aux besoins des élèves.

Nobody who is familiar with the primary school will be unaware of the occurrence of drill methods of teaching, of an authoritarian tone of voice on the part of the teacher, of the neglect of activity methods and pupil preparation, of little attempt at grouping or otherwise adjusting instruction to the needs of particular children, of a negative approach to discipline and the formalized presentation of materials. (Republic of Kenya, 1964, p. 62)

Photo 10 : Une leçon magistrale



La pédagogie vue par les socioconstructivistes

Par contre, les socioconstructivistes voient l'enseignement comme une relation d'aide, une façon de faciliter ou de guider le processus d'apprentissage.

Selon Piaget, le développement cognitif est fait de stades successifs reliés à l'âge. Pour les constructivistes, il est important que l'apprenant apprenne dans l'action. Donc il faut mettre en place des situations où l'élève va être actif et va manipuler de façon concrète ou abstraite l'information où la connaissance. De ce constat, l'apprentissage est une construction personnelle selon les penseurs de cette théorie. Les adhérents à cette école de pensée sont conscients de la place de l'erreur dans le processus d'apprentissage.

Le père de la pédagogie du socioconstructivisme est sans contredit Vygotski. Ce dernier s'est inspiré de la pédagogie du constructivisme et a ajouté l'aspect social à la construction de l'apprentissage. Donc, grâce au langage, l'apprenant peut faire une construction plus raffinée que celle qu'il aurait faite lui-

même. Selon cette approche, il y a un grand gain à amener l'apprenant à échanger sa perception ou sa compréhension avec d'autres apprenants. De fait, cet exercice permettra d'arriver à un consensus qui clarifiera la conception de l'apprentissage de chacun.

Photo 11: Travail de groupe



Arrivé en Afrique, lors de mes visites dans les classes, il était facile de constater que l'approche traditionaliste est privilégiée, écriture au tableau, copiage dans les cahiers et répétition. C'est souvent la norme dans ces classes. Bien que les stagiaires étaient conscients de cette tendance dans les écoles au Kenya, les écoles de formation des enseignants au Canada prônent une approche socioconstructiviste. Le défi pour les stagiaires existe quant à leur décision d'enseigner à la fois pour maximiser l'apprentissage de leurs élèves tout en respectant les attentes de leur enseignant-coopérant au Kenya.

Cependant, voulant présenter autre pédagogie d'enseignement en salle de classe, j'ai encouragé les stagiaires à innover dans leur enseignement. C'est alors

que, des affiches furent créées et placées sur les murs de la classe. La participation des élèves était aussi sollicitée. Ce fut extrêmement difficile pour les stagiaires de percer cette pédagogie routinière et quotidienne. Parmi les difficultés rencontrées, il ne faut pas négliger la résistance par les élèves à ce type d'enseignement. De plus, j'ai dû encourager les stagiaires à continuer même si les résultats semblaient tarder à se manifester. Certains stagiaires devaient travailler à convaincre leur enseignant-coopérant de faire place à une pédagogie centrée sur l'apprenant.

Je me rappelle, entre autre, d'une conversation avec une stagiaire de la Standard 4. Cette dernière me fit part que, pendant un moment de lecture à haute voix, son enseignant-coopérant a interrompu l'activité. En prenant lui-même le livre en main, il demande à la stagiaire d'arrêter de montrer les images à la classe et de ne plus poser des questions pendant la lecture. Il lui explique sa motivation: *"When you're gone, the book will be gone and they will need to remember"*. Négocier l'espace pédagogique au Kenya est rarement facile. Bien que les stagiaires aient tentés d'ouvrir un dialogue autour de leur choix de démarche pédagogique, l'enseignant a renégoциé cette espace en transmettant ce qui est pour lui une capacité de favoriser l'apprentissage, à partir de livre de littérature jeunesse.

L'émergence de tensions

Enseigner avec peu de ressources

Tout d'abord, il faut mentionner le peu de ressources disponibles pour les enseignants et pour les élèves. Dans les classes, il y a des bureaux pour les

enfants, parfois un bureau pour l'enseignant, un tableau peinturé au mur et une craie blanche. Ces ressources sont celles assurées dans la salle de classe. Au niveau des manuels, des cahiers d'écriture pour les enfants, des crayons et toutes autres fournitures scolaires, elles sont très limitées, sinon absentes. Lors de notre passage dans ces communautés, nous recevions une craie de tableau (pas d'efface) et parfois, un livre pour l'enseignant. Je ne peux pas expliquer l'importance de ces deux ressources aux yeux des enseignants.

Aujourd'hui les stagiaires rencontrent leur enseignant-coopérant. Je suis tellement content de voir que tous semblent avoir compris leur rôle. Je vois des stagiaires en grande discussion avec leur enseignant. Le tout semble bien s'annoncer. Après la rencontre, les stagiaires arrivent à notre tente et partagent avec moi certaines informations qui m'ont quelque peu étonné. Il y avait seulement un livre pour préparer les leçons. Donc, pas d'autres livres pour les élèves. J'ai vite compris l'impossibilité de faire des copies – pas de photocopieur, pas possible de projeter au mur – pas de technologie...et pas d'électricité.

Comment allaient-ils faire pour enseigner leur leçon avec un seul livre? Il m'a fallu quelques temps pour finalement réaliser que ceci était certainement la réalité de tous, ici et que nous devons composer avec. C'est alors que j'ai dit aux étudiants la phrase suivante qui est devenue notre devise : "Go with the flow....the Kenyan flow". Ceci voulait simplement dire aux stagiaires de faire ce qu'ils peuvent avec les moyens du bord.

(Entrée de journal 15/05/2011)

Suite à l'expérience de ressources limitées et notre préoccupation à bien enseigner nos classes, j'ai vu les stagiaires déployer d'excellentes stratégies d'enseignement avec peu de ressources. C'est alors que j'ai vu des pratiques éducatives plus appropriées pour ce groupe d'élèves émerger.

Appel à la créativité

Les stagiaires devaient avoir recours à leur créativité. Par exemple, l'intégration du curriculum de Creative Arts et celui des arts du langage a inspiré

deux stagiaires à faire une pièce de théâtre. Dans le but de faire comprendre le contenu d'une leçon intitulée : *Farm animals : Which animal eats which type of food?*, elles ont fait dessiner les animaux de la ferme que les élèves ont collés sur un bâton. Avec une shuka, ils ont créé une scène. Cette approche originale a attiré l'attention de plusieurs enseignants kenyans. Cet événement a piqué leur curiosité. Leurs 'connaissances comme enseignant' ont été perturbée suffisamment pour qu'ils en ont parlé au Communi-tea le lendemain.

Photo 12 : Le théâtre de marionnettes



Dans un autre instant, les deux stagiaires de Standard 3 ont intégré le mouvement dans leur enseignement, afin de comprendre la notion du train comme moyen de transport, un phénomène inconnu chez les élèves en région rurale au Kenya. Une stagiaire a posé ses mains sur les épaules de sa collègue pour ainsi imiter un train : une était la locomotive et l'autre le wagon. Une fois, le concept compris par les élèves, elles invitaient les enfants à créer une chaîne humaine pour former plusieurs wagons. Bien que cette activité a su faire comprendre le concept

à l'étude, les élèves ont su composer avec le déséquilibre de cette nouvelle approche pédagogique.

Photo 13 : Le train



Dans une autre classe, ce même phénomène a été vécu par les élèves. Les stagiaires œuvrant avec la classe Standard 4, devaient enseigner les différentes couches de sol. Ayant en main qu'un manuel sans illustrations, elles choisirent d'aller au site de la construction de l'école pour expliquer les types de sol. De fait, c'est avec l'expérience sur le terrain que les enfants ont pu comprendre l'étude des différentes couches de sol. L'expérience de manipuler les différentes couches de sol a concrétisé davantage cette notion du curriculum pour les élèves.

Une autre équipe de stagiaires a démontré leur talent en créativité en créant un instrument qui leur a permis d'enseigner le concept de la trajectoire de la lumière en Science Naturelle. Ces derniers devaient faire comprendre aux enfants que la lumière voyage en ligne droite. C'est à l'aide de simple matériel tel qu'un crayon, de petits cartons perforés et d'une lampe de poche qu'ils ont réussi

à faire comprendre ce concept à leurs élèves. C'est en projetant la lumière de la lampe de poche à travers les trous alignés des petits cartons attachés sur le crayon que les élèves ont compris que la lumière voyage en ligne droite. C'est en déplaçant un petit carton que les élèves ont constaté que la trajectoire de la lumière est interrompue car quelque chose d'opaque la bloque.

Certes ces enseignements ont su déstabiliser les élèves mais, à leur insu leur ont permis de comprendre les concepts enseignés. J'ai été impressionné par leur capacité de créer des conditions gagnantes pour un apprentissage optimal avec peu de ressources. Par contre, certains enseignants du Kenya ont manifesté un étonnement face à ces pratiques éducatives. Pour certains, cette approche pédagogique a éveillé en eux un questionnement face à l'atteinte de leur objectif d'enseignement toujours axé sur le résultat d'apprentissage. Ceci m'a amené à réfléchir face à cette réalité du contexte du stage international.

Ce matin, j'ai vu un exemple de créativité en observant l'enseignement des moyens de transport en Standard 3. Dans le champ près de la classe, les stagiaires et les enfants imitaient le train. J'en ai été ravi de voir l'engagement des stagiaires et des élèves dans cette approche peu exploitée au Kenya, qui intègre le mouvement et la participation active. Toutefois, j'ai vu l'enseignante secouer sa tête de gauche à droite en signe de désaccord. Je me suis rapproché d'elle et je lui ai demandé de me donner ses impressions.

Elle me répond "Professor is this teaching?" C'est à cette phrase que j'ai compris que cette méthode d'enseignement la dérange. "There is no book and pupils are going crazy". Je lui répond "Well, they are learning and they are having fun. Did you know that learning could be fun too?" Sa communication non-verbale voulait tout dire.

(Entrée de journal 18/05/2011)

Selon les stagiaires, leur enseignant-coopérant leur demandait d'enseigner la page du livre et rien d'autres. 'Today teach page 37'. Les stagiaires sentaient que le contenu de la leçon à la page 37, devait d'être transmis tel que présenté

dans le manuel scolaire afin de satisfaire leur enseignant-coopérant. Devant ce dilemme, je sentais que les stagiaires devaient composer avec cette tension.

Malgré le fait que cette enseignante semblait très convaincue que ce type d'enseignement est une perte de temps et est inefficace à l'apprentissage, les filles ont continué leur leçon. C'est après quelques jours que j'ai pu constater un énorme changement d'attitude de sa part. Effectivement, je l'ai vu participer avec les élèves à faire le train. J'étais ébloui. Je l'ai approché et je lui ai dit "What happened to you?" Elle me dit "They know what's a train now." "How come?" Elle s'est arrêtée et m'a regardé d'un air perplexe : "You were right! This is fun and they learn!"

Le choc de culture scolaire m'amène encore une fois à explorer les fondements de ces pratiques éducatives. Il est de toute évidence que cette enseignante privilégiait une pédagogie de transmission. Elle a par contre été exposée à un incident qui la fera probablement réfléchir à ses 'connaissances comme enseignant'. Ce genre de conversation avec les enseignants au Kenya ouvre le dialogue sur les paradigmes d'enseignement.

Le pouvoir de la communauté

*Humans are creatures of community: it's in our bones. The first people to walk the earth survived not because they had better credit ratings than the competitors but because they worked together to find food and shelter.*¹⁸
Craig Kielberger 2004

Dans le cadre de ma recherche, j'ai eu à composer avec plusieurs communautés : la communauté d'étudiants en Éducation du Campus Saint-Jean, la communauté des enseignants et des administrateurs des écoles d'accueil au

¹⁸ <http://www.metowe.com> visité le 23 avril 2012

Kenya, la communauté des employés d'Enfants Entraide ainsi que la communauté locale de parents d'élèves au Kenya. Chacune de ces communautés représente un groupe d'altérité, c'est-à-dire leur identité du soi-même. Selon Billig (1985), l'altérité est située dans le contexte social qui propose des contre-arguments aux dualismes décisifs. Je peux dire que chacune des communautés ont présenté une certaine délicatesse à ne pas empiéter sur le terrain de l'autre. Ce fut comme le souci de ne pas offenser l'autre et d'accepter les rôles de chacun dans le projet qui nous a tous réunis et pour qui, tous travaillent dans le même sens; l'éducation des enfants au Kenya. Au cours des prochains paragraphes, je présenterai les communautés qui sont venues à la rencontre les unes des autres, afin d'arriver à développer un groupe d'affinité.

Partir au Kenya est certainement un voyage rempli d'aventures à saveur exotique et aventurière. Qui n'a pas rêvé un jour de partir à l'aventure en traversant l'océan Atlantique, afin d'y découvrir un autre monde? Ce genre d'expédition donne le goût de l'aventure, le goût de la découverte et le goût de sortir de sa routine quotidienne pour s'évader. Certes, j'avoue avoir ressenti le tout en passant à l'idée d'un tel voyage un jour. Sachant très bien que le Kenya m'apporterait beaucoup à raconter lors de mon retour au Canada, je partis avec comme but principal en tête; la construction de mon identité professionnelle.

C'est par l'entremise du projet au Kenya, que je vis dans cette nouvelle affectation la chance de mieux me comprendre professionnellement et, par le fait même ajuster ma pratique d'enseignement étant donné que j'allais être celui qui supervisera les étudiants en formation. L'importance d'être un modèle

exemplaire et l'importance de partager mon savoir-faire avec les étudiants me permettra de mieux comprendre mon rôle dans ce projet et, du même coup, me donna la chance de m'analyser et de me comprendre comme professionnel en éducation. En d'autres mots, je vis dans ce projet l'occasion de mieux me connaître comme enseignant et comme accompagnateur d'étudiants en formation.

L'idée d'aller me mettre les pieds sur un terrain d'enseignement qui est tout vierge de technologie, de matériels didactiques et même vierge de simples fournitures scolaires me donnait l'occasion idéale d'ajouter à mes expériences professionnelles, une dimension de l'enseignement inconnue de ma part soit celle de l'enseignement dans un paradigme pédagogique différent du mien.

Les communautés d'affinité

La cohorte d'étudiants du Campus Saint-Jean

La communauté des étudiants du Campus Saint-Jean se forme à tous les ans lors de la création de la cohorte qui se mobilisera vers le Kenya pour vivre l'expérience d'un stage international. Elle est composée d'étudiants dans le programme d'Éducation ainsi que de deux professeurs accompagnants. Depuis ma participation à ce projet, j'ai eu la chance de voyager avec trois cohortes. La première était composée de douze étudiants, dont onze filles et un garçon. Pour ce qui est de la deuxième cohorte, elle fut composée de seize participants, dont onze filles et cinq garçons. Et la dernière cohorte comptait douze filles et un garçon.

Dans le but de bien se préparer à l'aventure au Kenya, les étudiants sont appelés à tenir des collectes de fonds pour leur voyage. J'avais à ma

responsabilité la gestion de ces collectes. De plus, les étudiants devaient prendre un cours préparatoire à leur expérience. De mon côté, j'ai eu à coenseigner ce cours. Arrivé au Kenya, les étudiants sont en stage et j'avais à les superviser.

La communauté d'Enfants Entraide

La communauté d'Enfants Entraide été créé en 1995. Petit à petit, elle a accumulé un grand nombre d'employés qui offrent l'encadrement pour la mobilisation des étudiants au Kenya. C'est grâce à leur partenariat que nous jouissons d'un encadrement qui nous permet de créer l'occasion d'offrir un cours crédité au Massai Marra dans le cadre du Projet Kenya du CSJ. Ce cours est un stage d'enseignement pratique vécu dans le Massai Marra, dans une école rurale au Kenya. Nous sommes accueillis à l'aéroport par les employés d'Enfants Entraide et notre facilitateur. C'est sous la direction de ce dernier que le groupe s'aventure dans l'expérience au Kenya. Il décide et facilite tout, une fois rendu dans notre communauté d'accueil. En plus d'avoir avec nous notre facilitateur, nous bénéficions de l'appui d'un guerrier Maasai. Ce dernier étant membre d'une communauté Maasai de la région est aussi membre de la grande famille d'Enfants Entraide. En fait, il a comme rôle d'appuyer les efforts de notre facilitateur en plus de servir d'interprète et d'animateur culturel.

Au Kenya, nous sommes accueillis par une communauté scolaire. Cette communauté est représentée par les enseignants et les administrateurs des écoles avec qui nous œuvrons. Enfants Entraide collaborent avec 9 écoles dans la région. Le choix de la communauté scolaire où nous œuvrons est fait par l'équipe

d'Enfants Entraide, au Kenya, qui connaisse les besoins des communautés ainsi que les nôtres.

La communauté scolaire au Kenya

*Good teaching is an act of generosity, a whim of the wanton muse, a craft that may grow with practice, and always risky business. It is, to speak plainly, a maddening mystery.*¹⁹

Parker Palmer

L'enseignement est une profession qui sollicite beaucoup à ceux qui la partagent afin d'offrir le «*good teaching*» à ceux qui en bénéficient. Souvent, elle exige beaucoup de ses membres sans nécessairement exhiber un sens d'équité pour ces derniers. L'enseignant est fréquemment appelé à 'performer' dans le but de présenter du «*good teaching*» au quotidien. Le sens du professionnalisme est certainement au cœur même de la profession. Il va s'en dire qu'être enseignant signifie être professionnel en tout temps. De cette réalité, il est vrai de dire que c'est une profession qui demande beaucoup donc; exigeante mais c'est aussi une profession qui redonne beaucoup donc; gratifiante.

Je dis exigeante, car enseigner ce n'est pas uniquement le temps en présence des élèves, il y a beaucoup plus à considérer. Lorsqu'on examine de plus près ce qui rend la profession exigeante, autres que la complexité de certains programmes d'études, le souci de la formation continue et le succès des élèves, l'enseignant œuvre à créer les leaders de demain. Il faut dire que c'est une lourde besogne à réaliser. Ce dit, il est coutume pour un enseignant de travailler très fort avant, pendant et après les classes. Habituellement, les week-ends sont sources de

¹⁹ Palmer, P. (1997). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

nombreuses heures de préparations, corrections ou toutes autres tâches pour la semaine qui s'annonce. Oui, la profession est bien exigeante mais tout enseignant soucieux d'offrir le 'good teaching' à ses apprenants semble accepter ces conditions difficiles rattachées à sa profession de choix.

J'exprime gratifiante, car l'enseignement est une belle profession. Quelle belle réalisation d'apprendre à un enfant à lire ou bien à un adolescent à se servir de l'algèbre ou encore à un jeune adulte l'utilisation de formules chimiques. Et que dire des enfants qui relatent «j'ai compris maintenant» ou bien «je peux le faire» n'est-ce pas que ceci fait foi d'une profession gratifiante pour celui qui l'exerce? Savoir que mon travail au quotidien contribue à l'épanouissement de ceux en relation d'apprentissage avec moi, contribue à valider mon choix de carrière. De ce constat, ceci m'apporte à comprendre le rôle important que les enseignants sont appelés à remplir au sein d'une société. Sans éducation, comment cette société évoluera-t-elle?

Mais, en est-il de même partout? Lors de mes voyages au Kenya, j'ai voulu palper leur sens du professionnalisme de mes collègues africains. J'ai été quelque peu surpris par mes découvertes. En comparant ce qui fait de nous des enseignants au Canada versus ce qui fait d'eux des enseignants au Kenya, il y a un monde de différences.

Dès mes premiers pas dans la cours d'école, j'ai pu apprécier le souci des enseignants à se présenter avec une tenue vestimentaire très professionnelle. Les hommes en habit et cravate, les femmes avec de jolies robes et bijoux bien agencés. Qui aurait dit qu'ici en plein milieu du Masai Mara que les enseignants auraient eu ce souci vestimentaire. De plus, je ne m'attendais pas à voir ces gens si bien habillés.

C'est en entrant dans le «salon du personnel» que j'ai découvert sur le mur un tableau rempli à la craie blanche avec le nom des

enseignants. Sous chaque enseignant, il y avait une matière à enseigner. Encore une fois, j'ai pu constater un sens de professionnalisme de mes collègues. Toutefois, cela ne voulait rien dire autre que les enseignants avaient tous une charge d'enseignement et que les matières à enseigner furent toutes distribuées à un enseignant.

A tous les jours, j'ai vu ces enseignants entrer dans le salon du personnel pour vérifier l'horaire de la journée et les cours à enseigner. Je pensais qu'il y avait eu changement mais non. A chaque jour, il y avait toujours quelqu'un qui devait vérifier sa charge de travail. Je n'en reviens simplement pas. J'ai mal à comprendre que ces enseignants n'ont pas encore mémorisé leur plage de temps et de cours à enseigner. De plus, j'en ai même vu traîner dans le salon du personnel au lieu d'aller enseigner leur cours. Difficile à concevoir encore une fois. Comment se fait-il que la direction d'école n'intervient pas? De fait, certains enseignants au lieu d'être en classe jasant avec le directeur-adjoint. Je me questionne sur les pratiques professionnelles de ces enseignants. Je suis tout-à-faire bouche-bée devant ce constat.

(Entrée de journal 13/05/2011)

Difficile à comprendre que dans cette communauté, que le professionnalisme des enseignants n'est pas reflété dans l'exercice de leur fonction. J'ai eu beaucoup de difficulté à comprendre cette réalité. Je crois que mon incompréhension est relativement reliée à mes propres valeurs professionnelles et même personnelles. Au-delà de ce que je puisse en déduire personnellement, je devais faire face à mes stagiaires qui eux à leur tour semblaient grandement affectés par cette révélation du corps enseignant de cette communauté. Je me rappelle que plusieurs stagiaires ont dû faire comme moi dans la mesure qu'ils n'avaient aucun pouvoir sur la situation et ont composé du mieux qu'ils ont pu avec cette évidence.

Tout de même, les écoles sont des lieux où se construisent des compétences. Afin de bien présenter ces communautés scolaires, il suffit d'en décrire une seule. De fait, elles se ressemblent toutes en termes d'installations. Les classes sont des bâtiments séparés les uns des autres. Dépendamment de la

communauté, certaines ont plus de bâtiments que d'autres, ce qui signifie une plus grande population d'enfants dans cette communauté. En plus des salles de classe, on y retrouve un puits d'eau et un jardin. De plus, il faut mentionner qu'il y a sur le terrain de l'école des petites maisons qui sont habitées par les enseignants durant la semaine.

La réussite de l'école est souvent associée à la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée aux enfants qu'elle reçoit. C'est entassé dans ces petits bâtiments que l'éducation des enfants se fait dans ce pays. Le système éducatif kenyan est appliqué dans les établissements scolaires publics depuis la rentrée scolaire de janvier 1985. Ce système est basé sur un cycle de 8-4-4 débutant à l'âge de 6 ans.

- 8 ans d'enseignement primaire
- 4 ans d'enseignement secondaire
- 4 ans d'enseignement supérieur

L'anglais ainsi que le swahili sont enseignés, en même temps, à l'école primaire et secondaire. Après le secondaire, l'anglais devient la seule langue d'instruction.

La définition du travail des enseignants et les modalités d'exercice de la profession sont bien différentes au Kenya. Toutefois, ces enseignants semblent vouloir bien enseigner à leurs élèves.

La communauté locale au Kenya

C'est dans des communautés Maasai de la région du Maasai Marra que l'expérience de stage s'inscrit. Ces communautés locales ne se retrouvent même

pas sur la carte géographique du Kenya. Ce sont des petites communautés de familles Massai qui habitent dans des endroits très isolés. Ces communautés font face à d'importants défis quant à l'éducation. De plus, ces communautés sont confrontées à un manque de ressources au niveau de la santé et l'accès à de l'eau potable. Pendant mes séjours au Kenya, j'ai eu la chance de vivre leur réalité de très près. J'ai bien apprécié les visites aux maisons des Mamas et aux différentes activités culturelles auxquelles j'ai vécues.

Photo 14 : La marche de l'eau



Il n'y a pas de mots qui peuvent décrire comment la réalité de ces petites communautés m'a marqué. C'est des expériences de vie que je vais chérir toute ma vie.

La communauté d'altérité

C'est par l'entremise de l'expérience au Kenya que ces quatre communautés ont développé une nouvelle communauté : 'une communauté

d'altérité'. Friedman (1983) affirme l'importance du climat de confiance dans l'établissement de relations humaines dans les communautés impliquées "Where there is a climate of trust there are resources to relate to otherness" (p. 133). La confiance existentielle est la pierre angulaire sur laquelle Friedman construit sa notion de communauté d'altérité "Where not everyone does the same thing and from the same point of view" (p. 135). Friedman (1983) explique qu'une communauté basée sur l'altérité est un 'living togetherness' (p. 280)... "a caring community...one in which each shares with and cares about the other members of the community and the community as a whole" (p. 278).

C'est à cette relation de confiance qu'on réalise l'impact de faire partie d'une communauté d'altérité. Je tiens à partager une histoire de mon journal qui relate comment la communauté d'altérité créée lors de mon deuxième voyage a su faire foi d'un groupe de gens qui se soucie des autres.

Ce matin, j'ai reçu un message du directeur de l'école de mon deuxième voyage. Voici ce qu'il me raconte :

You have remained in our hearts. Your message was joyful and a surprise. You and your group have vividly remained in our minds. Thanks for what you shared with us. Thank you for the material and educational resources you gave us. In fact, the group of students you brought was excellent and throughout our interaction, I continually remind myself of important things in my life - family, friends, compassion and service. Seeing the strength of the group was a good reminder. Your philanthropic heart to help our community has assisted us to better understand social issues and powerful connection to community. Our community is still having many challenges. It is only the teachers who can show direction; without enough knowledge, skills and attitude, I believe we have reasons as teachers to worry. Thank you for including us in your project. This has been my inner voice prayer. In the past, the strength of a community was measured by the number of soldiers but today, the measure is the preparation of the teachers.

De mon côté, j'exprime mon appartenance à cette même communauté d'altérité par le fait que j'ai reçu un nom Maasai.

Le souper étant chose du passé, notre guerrier Maasai nous a invités à prendre une chaise et de l'apporter autour du feu. Ce dernier resta debout et nous adressa la parole. Il nous annonçait qu'il avait pris le temps de nous observer et qu'il avait choisi un nom Maasai pour chacun d'entre nous. Il expliqua que de recevoir un nom Maasai est un honneur! De fait, il a dit que les gens qui reçoivent un nom Maasai ne sont que les membres de la communauté Maasai.

Il expliqua que la tradition de donner un nom Maasai à autres personnes que les Maasai symbolisent un signe d'appartenance dans leur communauté. Il souligna que c'est beaucoup plus que de simplement accueillir l'autre dans sa communauté. Cette tradition, selon les propos de notre guerrier, est signe que nous appartenons à cette communauté, par nos actions et par nos liens avec eux. Il expliqua le tout par des exemples concrets.

Parce que vous enseignez aux enfants de la communauté, parce que vous vivez dans la communauté, parce que vous mangez dans la communauté, parce que vous marchez sur les terres de la communauté, parce que vous partagez la réalité de la communauté avec nous, vous êtes membres de la communauté comme nos frères et nos sœurs.

Ce fut mon tour, je m'assis sur la chaise. Devant moi, notre guerrier Maasai qui me regarde et me dit : "Alyre your Maasai name is RETETI. "

(Entrée de journal -09/05/2011)

Donc, afin d'être membre à part entière, il nous fallait un nom Maasai. Un nom qui nous identifiera comme l'un d'eux pour la vie. Tout d'un coup, l'idée d'un feu de camp prenait une tout autre signification pour moi. Le plaisir et les rigolades faisant place au solennel et au sérieux. Donc, un par un, nous étions appelé à être baptisé par notre nom Maasai. La cérémonie consistait à s'asseoir sur une chaise, être recouvert d'une shuka et recevoir un petit coup de Conga sur chaque épaule. En faisant ce rituel, notre guerrier prononçait pour la première fois notre nom Maasai.

Notre guerrier Maasai m'expliqua la signification de RETETI. Il m'a confié qu'en m'observant tout au long du stage, il a vu en moi un RETETI qui est un arbre fort en plein milieu d'un champ. La force de l'arbre est vue par sa feuille verte, sa droiture et sa résistance aux intempéries. Selon lui, j'ai démontré ces qualités dès mon arrivée dans la communauté. Il me dit que la communauté est maintenant fière d'avoir parmi eux un RETETI.

La cérémonie de mon nom se termina avec une phrase prononcée par notre guerrier que je n'oublierai jamais : "Alyre remember today you were born in this community and you will always belong here, it's your home in Africa...welcome home!"

Ces deux histoires font preuve que le groupe d'altérité a été créé et que de solides liens unissent ces membres. Ce sentiment d'appartenance à une autre culture me définit maintenant.

Photo 15 : L'altérité est créée



Capacité d'accueil

L'évidence de ce mariage de communautés se reflète dans ce qui a de plus révélateur lorsque je suis arrivé au Kenya. Arriver dans le pays c'est une chose.

Se faire accueillir par la communauté, c'est autre chose!

Après de longues heures entassées dans notre petite camionnette, nous voilà arrivée au camp. Assis près de la fenêtre de notre véhicule, j'ai vu les petites tentes vertes et j'en ai déduit que ce fut notre point d'arrêt. J'en étais très ravi, car disons que l'espace dans le véhicule est assez restreinte avec les bagages et tout notre beau monde! De plus, la condition de la route a su nous brasser le déjeuner! Il faisait tellement chaud dans cette voiture. Tout le monde semblait être écrasé par cette chaleur. Impossible d'ouvrir la fenêtre car soit qu'elle ne s'ouvrait pas ou on devait se préparer à recevoir un bain de poussière ou bien encore un bain d'émission carbonique du tuyau d'échappement. Nous étions condamnés à la chaleur.

J'avais bien hâte de me mettre le pied sur le sol Africain. Finalement, le conducteur pointa le nez de la camionnette direction les tentes vertes. On est arrivé! Les cris de joie de tout le monde à bord furent signe de soulagement.

Même avec le corps mal point, je n'ai pu résister à ce qui m'attendait. C'est en passant la porte d'entrée de la clôture qui entourait notre camp, que le tout a commencé pour moi. J'ai eu un envi folle de danser. Pourquoi pas? Il y avait les gens du camp qui nous ont accueillis avec un chant, une danse et qui se tapaient dans les mains. Quel accueil! Ces gens étaient tellement contents de nous accueillir chez eux. De fait,

c'est l'équipe d'Enfants Entraide qui travaille au camp. Donc, ceux qui prendront soin de nous.

En sortant de la camionnette, je ne pouvais pas faire autrement que de faire comme eux. Je me suis surpris à taper mes mains, à faire quelques pas de danse auxquels j'avais aucune idée comment faire! Bref, j'avais oublié la fameuse promenade en camionnette. Après quoi, le personnel du camp s'est présenté en nous souhaitant la bienvenue à leur façon personnelle. Je me rappellerai de Paolo et sa petite danse des hanches et de David qui fut tellement gêné de parler. Je n'avais jamais vécu un tel accueil de ma vie. J'en suis encore tout couvert de frissons. Wow! Quel beau sentiment de se savoir accueilli de l'Autre

(Entrée de journal -02/05/2011)

Après cette expérience d'accueil de la communauté d'Enfants Entraide au camp, j'étais loin de me douter que j'allais revivre un autre moment fort au niveau de l'accueil dans la communauté scolaire.

C'est notre premier jour à l'école aujourd'hui. Le but est de rencontrer les enseignants et de faire le jumelage avec les stagiaires. C'est ce que je croyais. Cependant, en marchant à travers le champ pour se rendre à l'école, j'ai pu observer au loin qu'il y avait un genre de commotion à l'école. Je voyais les gens arriver d'un peu partout à travers les champs. J'étais quelque peu surpris et à la fois intrigué de par ce mouvement à l'école.

Arrivée à l'école, le directeur nous salue et nous annonce que la communauté s'est mobilisée pour nous accueillir. Il y avait des gens de partout. Des gens qui ont certainement marché plusieurs kilomètres simplement pour nous accueillir. Encore une fois, je n'ai pu en croire mes oreilles et mes yeux. Je n'arrêtais pas de me dire que ces personnes sont venues de très loin pour nous accueillir. Quelle belle preuve du sentiment de communauté! Je regardais ces femmes avec des bébés sur le dos et ces hommes tous vieillissés présents pour nous accueillir. Je n'en revenais simplement pas.

Pendant la cérémonie d'accueil, il y avait des chants des femmes, de la danse des enfants et certains discours de la direction et d'un vieux monsieur de la communauté. Tous semblaient tellement contents de nous voir. Ensemble, ils soulignaient leur joie de nous avoir avec eux dans leur communauté. J'ai tellement aimé entendre les femmes chanter et danser et de même pour les enfants. Même si je ne comprenais pas la langue, ces danses et chants semblaient me rejoindre d'une façon telle que j'ai ressenti qu'on m'accueillait. C'est quelque peu difficile à expliquer, mais je me sentais bien et accueilli par ces femmes et enfants de la communauté. Quant aux discours, effectivement le fait de ne pas comprendre la langue ne m'a pas permis de saisir les propos des gens,

mais encore une fois, il y avait quelques choses qui est venu me chercher dans ces exposés.

Photo 16 : Les danses des femmes



Après la cérémonie, j'ai pris le temps d'aller parler avec certains hommes avec l'aide de notre guerrier Maasai. Encore une fois, ils m'ont tous souhaité la bienvenue dans leur communauté en relatant l'importance de m'avoir avec eux. Ils me disaient que j'étais une bénédiction envoyée du ciel pour leur communauté. De fait, le vieil homme a voulu me bénir avec son Conga.

Photo 17 : La bénédiction du vieil homme



Je peux dire que ce fut toute une entrée en matière cet accueil. Je me sentais comme chez nous. Je ne savais pas quoi dire par moments. J'ai eu beaucoup d'émotions face à ce que ces gens ont fait cette journée. Je ne pourrais jamais oublié comment on m'a accueilli dans cette communauté.

(Entrée de journal -03/05/2011)

L'accueil est une composante essentielle à un bon moment avec l'Autre. De fait, lorsqu'on se sent peu ou pas accueilli par l'Autre, ceci crée une forme d'incidence sur la qualité des relations futures avec l'Autre.

Faisant suite à cet accueil, à notre tour, nous avons voulu créer un espace dialogique, afin de mieux connaître les enseignants. Comme les enseignants ont une tradition de boire du Chai Tea lors de la pause du matin, nous avons proposé de se joindre eux à ce moment. C'est à cet instant que la tradition de Communi – tea²⁰ a vu le jour dans cette communauté scolaire.

Photo 18 : Le communi-tea



²⁰ Cette idée de communi-tea est un jeu de mots qui fait référence aux mots communauté et thé créé par Simon Pagé ancien codirecteur de 2007 à 2010 du projet Kenya.

A tous les jours, les étudiants et moi-même parlions aux enseignants d'un peu n'importe quoi. Les échanges étaient révélateurs. La plupart du temps, ces derniers cherchaient à vouloir comprendre certains concepts qui pour moi étaient évidents mais pour eux quelque peu incompréhensibles. Je me rappelle les questions sur l'expérience de monter en avion et bien sûr, le questionnement autour du sujet de la neige. L'idée d'avoir ces moments de discussions m'ont vraiment charmé l'esprit. Je pouvais voir après quelques jours que les enseignants anticipaient cette rencontre. Au début, certains enseignants semblaient avoir une certaine gêne. Mais, vers la fin ils étaient devenus plus à l'aise.
(Entrée de journal -10/05/2011)

Étant donné que la cohorte d'étudiants représente une communauté et que cette dernière se retrouve à enseigner dans une communauté scolaire, c'est donc la rencontre de deux communautés distinctes. C'est dans ce contexte que nous voyons la possibilité de créer des rapports humains avec les enseignants que nous allons côtoyer pendant trois semaines. Le discours varie de la salle de classe à la vie de tous les jours. "Are you married?" "Do you have kids?" "Does your wife drive a car?" Il faut dire que nous avons réussi à atteindre notre objectif à créer un espace de dialogue. La popularité du communi-tea gagna d'importance à chaque jour. Cependant, même si l'objectif semblait réussi, je ne peux pas dire que ce fut le cas pour tous les enseignants à l'école.

Je fis la rencontre du directeur-adjoint. Je lui demandais s'il venait au communi-tea et il me dit "Now?" "No, in a few minutes." "Oh, yes!" me dit-il en continuant sa route.

C'est son absence au communi-tea que je remarquais. Je questionnais les enseignants à savoir où il était. Personne semblait savoir où il était. J'en ai déduit qu'il était occupé.

Le jour suivant, je fis encore une fois sa rencontre dans la cours d'école et encore une fois, je lui ai demandé s'il allait venir au communi-tea. "Oh, yes!" a-t-il répondu. Mais, en étant quelque peu rassuré, j'ai décidé de demeurer avec lui jusqu'au moment du communi-tea. Nous avons discuté et discuté...Finalement le thé arriva. Il me dit "You go have your tea professor" et je lui dis "Sure, come with me we will carry on our

conversation” et sa réponse me fit presque tomber de mes souliers “No, this is not my place...not for me.”

(Entrée de journal -10/05/2011)

Ce fut un des moments où j'ai constaté qu'une tension venait de naître. Cette pratique du communi-tea visait à créer des relations avec toute la communauté scolaire. En notant l'absence du directeur adjoint, j'ai ressenti un malaise s'installer dans notre projet de création d'espace à la rencontre de l'Autre. De ce malaise, j'étais devenu perplexe face à la mission de notre traditionnelle communi-tea au Kenya. Je questionnais le format du communi-tea. Je questionnais la pertinence des échanges entre les étudiants et les enseignants. En fait, je me demandais bien ce qui contribuait à faire en sorte que la direction-adjointe ne se sentait pas accueillie dans notre communi-tea. Son absence, un bémol sur l'idée de cette rencontre, aurait pu freiner nos tentatives de créer des liens avec les enseignants.

C'est en analysant le bémol de son refus d'entrer boire du thé avec nous, que j'ai réalisé que mon sentiment de nos communautés unies était quelque peu menacé. J'ai remis en question ma présence au communi-tea de peur de faire naître d'autres malaises durant la pause du thé. J'ai préféré prendre mon thé dehors avec lui, pendant plusieurs jours.

C'est durant ces quelques jours, que j'ai réellement compris la raison de son refus de rentrer boire le thé avec les enseignants de son école et les étudiants. Selon lui, il y avait un code de conduite à respecter. De par son statut, il ne peut pas participer à ce genre d'activité. De ces paroles, j'ai compris pourquoi il m'avait dit *“This is not my place!”*

J'ai longuement songé à la raison qui le motivait à ne pas se sentir accueilli dans ce contexte de dialogue. Toutefois, comment composer avec cela. D'un côté, je voulais être présent au communi-tea, d'un autre je voulais rester avec lui. J'en conclus donc, que le statut hiérarchique est bien important au Kenya.

Chapitre 6

Conclusion

*'Soyez à la hauteur des changements que vous souhaitez voir se réaliser.'*²¹
Mahanta Gandhi

Certes, mes voyages au Kenya furent de très belles aventures pour moi. J'en garderai toujours un excellent souvenir. Mais, au-delà du voyage comme tel, il est évident que l'expérience m'a changé. Chaque nouvelle expérience nous sensibilise, nous responsabilise, nous déséquilibre. En réfléchissant sur les tensions qui émergent suite à celles-ci, nous devenons de plus en plus conscients de notre identité personnelle et professionnelle.

Par ce constat, je réalise que je suis appelé à intégrer mon expérience au sein de mon identité professionnelle. Le travail sur la construction d'identité professionnelle exige une ouverture face aux perturbations dans mon cheminement professionnel. Les histoires de vie partagées m'ont fait réaliser que j'enseigne qui je suis tout comme le dit si bien Parker Palmer (1998) "Teaching like any truly human activity emerges from one's inwardness. We teach who we are" (p. 2).

²¹ <http://www.evene.fr/citations/> visité le 18 septembre 2009

Ceci m'amène à penser que nous avons tous à cœur notre héritage culturel tel que proposé par Gay (200) dans son approche interculturelle (Culturaly Responsive Pedagogy). Comme l'a si bien dit Maddalena de Carlo (1998), c'est à partir de mon identité personnelle et de mon évolution comme enseignant, que j'ai pu apprécier les traits d'une culture autre que la mienne. C'est l'esprit du respect qui est à la base même de toute rencontre entre cultures. En partant de cette prémisse, les valeurs, les croyances et les coutumes de l'une doivent s'harmoniser avec celles de l'autre. C'est en présentant ce respect mutuel, que la justice des uns sera celle des autres, que le succès des uns sera le succès des autres et que la misère des uns sera la misère des autres. Il sera alors difficile de parler d'injustice au niveau des différentes sociétés retrouvées dans ce monde. En fait, le respect entre culture c'est apprendre à gérer nos différences dans le but de ne pas les imposer ni de les oublier dans nos relations interculturelles. Souvent ce ne fut pas toujours compris de ma part, mais constamment dans le souci d'aller à la rencontre de l'Autre, j'accueillais la tension d'entrer dans un monde qui n'était inconnu. Je peux affirmer que c'est ce souci de respecter la culture de l'Autre qui a fait en sorte que j'ai pu coexister avec ces tensions. Toutefois, l'émergence de tensions était issue d'un partage entre nos cultures.

Par contre, je me sentais confiant que j'avais des connaissances pour l'enseignant à partager : des idées, des approches d'enseignement, des expériences enrichissantes à proposer. De plus, mon bagage de connaissances de l'enseignant me poussait à vouloir établir des rapports humains avec les participants au Kenya dans le but de créer des espaces riches qui favoriseraient le

rayonnement de la profession de l'enseignement et le partage de nos cultures respectives. En effet, ces espaces ont vu le jour à mon insu à plusieurs reprises.

J'ai compris qu'en partant du Canada, j'arrivais avec mes lunettes d'observateur. Je n'avais pas pensé, par contre, qu'eux aussi nous observaient. Autant j'observais, autant j'étais observé! À la suite de cette rencontre, un dialogue authentique a commencé à se développer entre moi, la direction et les enseignants. Cette conversation était le début d'une complicité qui nous a permis de se 'dire' nos réalités.

C'est dans un esprit de respect et de réciprocité que j'ai accepté de vivre la confrontation de deux cultures. Avant de partir, j'avais une conception de ce à quoi pouvait ressembler le Kenya. Ma représentation était nourrie par des notions préconçues et des préjugés, plus ou moins fidèles, formés par ceux qui m'avaient précédé dans cette aventure internationale. Je suis devenu conscient de l'ambiguïté dans les frontières qui se dessine au fur et à mesure que je me définis comme enseignant dans ce contexte. Je suis devenu plus conscient de la personne que je suis, des valeurs qui m'habitent et des croyances que je nomme aujourd'hui les pierres angulaires de ma pratique éducative. Je me rends compte que l'expérience du Projet Kenya a ouvert un autre univers pour moi.

De plus, je suis devenu plus sensible à un enseignement basé sur une approche interculturelle. Je suis de plus en plus convaincu de l'importance de conscientiser les éducateurs et les apprenants que je côtoierai, aux éléments de l'enseignement holistique, d'émancipation et de potentialisation. . Aussi, je peux dire que ces mêmes notions s'appliquent à ce que je suis devenu à reconnaître de

la construction de mon identité professionnelle. Je me vois présentement comme une personne émancipée, qui continue à réfléchir au pouvoir de l'expérience ainsi qu'à la création de communauté d'apprenant. Je saisirai toutes les occasions possibles pour amener tous les apprenants à se prendre en main et de saisir les moments de potentialisation.

L'importance du dialogue était à la base même du Projet Kenya, un stage de pratique de l'enseignement international ainsi qu'une œuvre humanitaire. Grâce au dialogue, le développement de l'aspect socio affectif des stagiaires ainsi que tous les intervenants et élèves des écoles au Kenya ont bénéficié des occasions de créer des relations humaines qui les ont accompagné pendant ce moment de croissance dans leur vie personnelle et professionnelle. C'est par le dialogue que tous les gens impliqués dans le Projet Kenya, ont développé un sens d'appartenance pour enfin arriver à créer un groupe d'altérité. Le dialogue restera vivant dans la vie de toutes les communautés qui ont participé à ce voyage initiatique.

Cette expérience au Kenya m'a appris que dans la vie, en général et plus particulièrement dans le monde de l'enseignement, la différence enrichie et le partage d'idées, si divergeant qu'il soit, fini toujours par faire avancer l'humanité dans un même sens, celui du développement, du savoir et de la paix. Bref, le voyage initiatique m'a permis de débiter les premières pages d'un nouveau chapitre de mon livre d'enseignant en constante évolution. Je reconnais que ces aventures ne sont que le début d'un long cheminement comme personne et comme professionnel.

Photo 20 : Ma shuka maintenant²²



²² Cette shuka représente mon évolution de l'enseignant que j'étais à maintenant. Mon développement professionnel a su se concrétiser du passage de la première photo à la dernière.

Bibliographie

- Angeli, E., Wagner, J., Lawrick, E., Moore, K., Anderson, M., Soderlund, L., & Brizee, A. (2010, May 5). *General format*. Retrieved from <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>
- Bateson, M.C. (1990). *Composing a Life*. New Yor : Plume, Penguin Book.
- Bank, J. A. (2008), Diversity, group identity, and citizenship education in global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139
- Bank, J. A. (Ed.). (2009), *The Routledge international companion to multicultural education*. New York and London: Routledge
- Billig, M. "Prejudice, categorization and particularization: from a perceptual to a rhetorical approach" in *European Journal of Social Psychology* Vol. 15/1985; pp. 79-103.
- Bruner, Robert F., La répétition est le premier principe de tout apprentissage. (Août 17,2001). Disponible à SSRN: <http://ssrn.com/abstract=224340>
- Carlo, Maddalena de (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE - International.
- Carosella, E. & Pradeu, T. (2010). *L'identité, la part de l'autre. Immunologie et philosophie*, Editions Odile Jacobs
- Citations*. Récupéré le 12 mai 2010, de <http://www.evene.fr>
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1991). Narrative and story in practice and research. In D. Schön (Ed.), *The reflective turn: Case studies in educational practice* (pp. 258–281). New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1988). Studying teachers' knowledge of classrooms: Collaborative research, ethics, and the negotiation of narrative. *The Journal of Educational Thought*, 22(2A), 269–282.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F. M. (1996b). Teachers' professional knowledge landscapes :Teacher stories - stories of teachers – school stories – stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30

- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1989). *Narrative and Story in Practice and Research*. Edmonton, Alberta: Alberta Advisory Committee for Educational Studies.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry : Experience and Story in Qualitative Research*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M.,S., Murray Orr, A., Pearce, M., Steeves, P. (2006). *Composing Diverse Identities*. New York: Routledge.
- Clandinin, D. J., (2010). Learning to teach: A question of knowledge. *Education Canada*, 40(1), 28-30.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Murray Orr, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
- Clandinin, J. (2009). Teacher development in contexts of curriculum reform : A question of teacher knowledge or knowledge for teachers. *Asian Journal of Educational Research and Synergy*, 1 (1).
- Clandinin, Jd. & Connelly, F. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Christ, Herbert (2000). « De la 'Realienkunde' à l'apprentissage interculturel : le développement du discours sur la conception de l'autre en Allemagne ». Dans : Comeau, G. (1988). *Un modèle de formation à l'enseignement axé sur la croissance personnelle et l'autonomie intellectuelle*. *The Journal of Educational Thought*, 22(3), 211–227.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J., (2006). Narrative inquiry. In J. Green, G. Camilli & P.Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (Eds.). (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
- Cornejo, M.(2006). L'approche biographique : trajectoires, développements théoriques et perspectives. *Psyche*, 15(1),95-106.
- Cuq, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.

- Da Costa Domingues, J. (2008). L'image de l'autre: quelques 'regards canadiens' sur l'Europe. *Bilan et perspectives: Coopération entre l'Union européenne et le Canada dans la formation des enseignantes et de enseignants*. 28-35.
- De Villers, G. (1996). L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche -formations. In D. Desmarrais & J. M. Pilon (éds.), *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention* (107-134). Paris:L'Harmattan.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoires de vie et recherche biographique en éducation*. Préface de Christoph Wulf. Paris : Anthropos, « coll. Éducation », 177 p
- Desmet, H. et J.-P. Pourtois, 1988. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Lièges-Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Digneffe, F. & Beckers, M. (s.d.). *L'approche biographique : les récits de vie*. s./l.: s./éd. Franssen, A. (1997)
- Digolo, O. (2009), Pedagogical Issues in Education in Kenya. *The Fountain: Knowledge to Power. The Journal of the Faculty of Education, University of Nairobi*, 3, 81- 93.
- Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. *Discours et constructions identitaires*. Sous la direction de D. Deshaies et D. Vincent; Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Dorais, L.-J. et Edmund (Ned) Searles (2001), *Identités inuit/Inuit identities*, *Études/Inuit/Studies*, 25, 1-2, p. 9-35
- Dortier, J.-F. (Éd.) (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre: Éditions Sciences humaines.
- Fabrice, (2012). *La puissance de la pensée positive. Pour un monde meilleur*.
- Freire P. (2005). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those who Dare Teach*. USA: Westview Press.
- Friedman, M. (1992). *Dialogue and the human image: Beyond humanistic psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Garneau, Jean, " La lettre du psy " :*La confiance en soi*, Cet article est tiré du magazine électronique Volume 3, No 2: Février 1999
- Garrells, Scott R., (2004) '*Imitation, Mirror Neurons, & Mimetic desire*' <http://www.covr2004.org/garrelspaper.pdf>
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research & practice*. New York: Teachers College Press.
- Gohier, C. et al, (1998). *La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 27, n° 1, 2001, p. 3-32. Document téléchargé le 9 avril 2012
- Holtzer, Gisèle et Michael Wendt (éds.) (2000). *Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel – Stratégies – Consciences langagières*. Frankfurt a.M. :Lang. 11-24
- Hutin, Charles (2011). 6 astuces pour augmenter sa confiance en soi www.vie-explosive.fr/confiance-en-soi récupéré le 14 mai 2013 à 18 :36
- Inglis, C. (2009). Multicultural education in Australia : Two generations of evolution. In
- Jacques, Josée, *La confiance en soi* www.canalvie.com › récupéré le 3 avril 2013 à 13 :30
- Jacquet, Marianne et Dagenais, Diane. (2010), McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, vol. 45, n° 3, 2010, p. 511-534.
- Kielberger, C. & Kielberger, M. (2004). *Me to We: Finding Meaning in a Material World*. Canada: Wiley Publishing.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning – Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Lamoureux, D. (2012). *Le cheminement d'une enseignante de mathématiques : Une enquête narrative autobiographique*. (Thèse de maîtrise).
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et formation*, 23, 9-27
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants – Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.

- Langevin, L. (1990). « Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage », in *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no 1, 12-13.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing Co.
- Larivey, Michelle. (2002). La puissance des émotions. Editions de l'Homme, 334 pages.
Le bloque de Philippe. Récupéré le 14 janvier 2011, de <http://www.tfo.org>
- Lévesque, J.-L. (2003). Il était une fois... le récit de vie. Dans J. Leahey, & C. Yelle (Éds), *Histoires de liens, histoires de vie*. Lier, délier, relia (pp. 71-86). Paris: L'Harmattan
- Lévesque, J.-Y. 1991. Le concept de douance, une construction sociale. Pointe-au-Père: Les Editions de la Mer.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105 (6), 913-945
- Mandin, L. & Morin, A. (2012). *Syllabus du cours EDU S 350 : Stage international au Kenya*, Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, printemps 2012
- Medahunsi, S.O. (1988). *La Dépendance En Éducation Au Tiers-Monde : L'exemple Africain*. *The Journal of Educational Thought*, 22(1), 27-34.
- Mende, T. (1973). *From Aid to Recolonisation*, Harrap.
- Mongin, O. (1994). Paul Ricœur. Paris: Édition du Seuil.
- Nelson, C. (2003). "Stories to Live By": A Narrative Inquiry into Five Teachers' Shifting Identities Through the Borderlands of Cross-Cultural Professional Development. Unpublished doctoral dissertation. Department of Elementary Education, University of Alberta.
- Niewiadomski, C., & Villers (de), G. (2006). Les histoires de vie en formation *Revue je*, 1, 26-28.
- Organisme Enfants Entraide*. Récupéré le 13 avril 2012, de <http://www.metowe.com>
- Palmer, P. (1997). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Palmer, P. (2007). *The Courage to Teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Pineau, G. et J.-L. Legrand 1993/2002. Les histoires de vie. Paris: Que sais-je? PUF.
- Renou, Fabien. (2011). Remise en question. Récupéré le 6 mars 2010, de www.journaldunet.com
- Ricœur, P. (1983). Temps et récit I. L'intrigue et le récit historique(1^o édition de poche).Paris:Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1985). Temps et récit III. Le temps raconté (3^o édition de poche). Paris:Éditions du Seuil.
- Ruano-Borbalan, J. C. (1998). *Comment se forme l'identité des groupes. L'identité : L'individu Le groupe La société*. Éditions Sciences Humaines.
- Schön, D.A. (1991). Narrative inquiry. In C. Mattingly, *Two Learning Experiments in Reflective Storytelling* (pp. 235-257).
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1988). Coaching reflective teaching. In : P. Grimmet & G. Erickson (Eds). *Reflexion in Teacher Education*. New York : Teacher College Press.
- Schön, D. A. (1995). *Le praticien réflexif*. Montréal : Edition Logiques.
- Scott, J. (1992). Experience. In J. Butler & J. W. Scott (Eds.), *Feminists theorize the political* (pp. 22–40). New York: Routledge.
- Séoud, Amor (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier. ch. 7 « Pour une démarche interculturelle »
- Smith, M. K. (1997, 2004). 'Carl Rogers and informal education', *the encyclopaedia of informal education*. [www.infed.org/thinkers/et-rogers.htm. Last update: December 01, 2011]
- Steedman, C. (1986). Landscape for a good woman: A story of two lives. London: Virago.
- Tap, P. (2004) Marquer sa différence in C. Halpern et J.C. Ruano-Borbalan, *Identité(s). L'individu, Le groupe, La société*. (pp. 57-60) Auxerre. Editions Sciences Humaines. reprise de 173 (1998).
- Thériault, Y. (1996). *L'ombre du souvenir*. Québec : Les éditions du Septentrion.

- Thibodeau, Richard www.psycho-ressources.com/bibli/intuition-creatrice.html
- Toledo, M.I. (2001). Approche biographique cadre théorique -méthodologique pour la construction des récits de vie. Partie I. Praxis. Revista de psicología y ciencias humanas, (3), 52-60.
- Villeneuve, M. (1998). Écriture autobiographique et création de soi. *Revue québécoise de Gestalt*. Association québécoise de Gestalt. 2(2). 80-97.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Yelle, C., Mercier, L., Gingras, J-M. et Beghdadi, S. (2011). *Les histoires de vie : Un carrefour de pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Young, M. I. (2005). *Pimatisiwin Walking In A Good Way: A Narrative Inquiry into language as identity*. Winnipeg: Pemmican Publications Inc. Récupéré le 31 mars 2010, de <http://www.storyteller.net/articles/160>,