



Futurs enseignants en stage au pays des Massaïs : *from Me to We ?*

Eva Lemaire



Éditeur

Association internationale de pédagogie
universitaire

Édition électronique

URL : <http://ripes.revues.org/1179>
ISSN : 2076-8427

Référence électronique

Eva Lemaire, « Futurs enseignants en stage au pays des Massaïs : *from Me to We ?* », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 33-1 | 2017, mis en ligne le 06 mars 2017, consulté le 07 avril 2017. URL : <http://ripes.revues.org/1179>

Ce document a été généré automatiquement le 7 avril 2017.

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

Futurs enseignants en stage au pays des Massaïs : *from Me to We* ?

Eva Lemaire

1. Introduction

- 1 Fluidité et mobilité : ces deux termes caractérisent, selon Barrère et Martuccelli (2005), la postmodernité. Les sociétés et les individus s'inscrivent désormais dans le mouvement, l'interaction, la recomposition constante. Les jeunes en particulier, des générations dites digitales, se voient définis par leur inscription dans un monde changeant, global, où l'information et la communication, rendues instantanées par les technologies, donneraient au sujet un quasi- don d'ubiquité. Que le citoyen de demain soit flexible, à même de s'inscrire dans ce paradigme de mobilité, qu'il soit apte à composer avec les contacts de cultures devient un enjeu éducatif dont les universités, à travers le monde, semblent se saisir (Abdi, Schultz & Pillay, 2015 ; Dervin & Byram, 2008 ; Jorgenson, & Schultz, 2012 ; Machart & Dervin, 2014 ; Sklad, Friedman, Park & Oomen, 2015). L'un des types de formation académique tournée vers l'expérience de mobilité sur laquelle se concentrent beaucoup de recherches est celui du séjour académique à l'étranger, où l'étudiant se rend dans une université d'accueil pour un ou deux semestres. Les stages de formation dans une entreprise étrangère en sont une déclinaison, davantage orientée vers le développement de compétences professionnelles. L'expérience de mobilité académique dont il est question dans cet article s'inscrit partiellement dans la logique des stages professionnels à l'étranger. Mais elle s'inscrit également dans une expérience autre : celle de la mobilité à vocation humanitaire et des programmes d'éducation à la citoyenneté globale. Dans cette recherche, on s'intéressera à l'expérience d'étudiants canadiens, futurs enseignants, partis réaliser un stage d'enseignement dans une école kenyane ; un stage encadré à la fois par une institution universitaire, l'université de l'Alberta (Canada) et par deux organismes humanitaires à but non lucratif, *Me to We* et *Free the Children*. Nous avons suivi l'expérience de quatorze étudiants avec, en tête, cette problématique assez large : que ces étudiants, formés pour enseigner dans des écoles

canadiennes, retirent-ils d'un stage de trois semaines, dans un contexte éducatif posé comme *a priori* aux antipodes du contexte canadien ? On se concentrera ici principalement sur la formation à l'Altérité et à l'éducation à la citoyenneté globale pour cerner les apprentissages réalisés par les étudiants, tels qu'apparaissant dans leurs discours mais aussi dans leurs pratiques d'enseignement. Mais avant de décrire les conditions de stage des étudiants impliqués dans ce projet académique et de pouvoir entrer dans l'analyse, nous commencerons par mettre en résonance les notions de modernité et la mobilité pour pouvoir y situer ensuite l'expérience particulière dont il est ici question.

2. Quel imaginaire de la mobilité pour l'étudiant moderne ?

- 2 Partant d'une citation de Balandier (1985, p. 14) selon laquelle « la modernité, c'est le mouvement plus l'incertitude », Barrère et Martuccelli (2005) développent deux « constellations » – ou paradigmes – des représentations de la modernité au cœur de laquelle la mobilité joue un rôle central. Ces deux constellations offrent un cadre cohérent à travers lequel penser l'expérience de mobilité vécue par les étudiants qui, quittant les classes canadiennes pour une école rurale du Kenya, ajoutent à leur formation académique des inconnues de taille : l'inconnu quant à ce qu'ils trouveront sur place, l'inconnu également quant à ce que cette expérience leur apportera tant sur le plan personnel, académique que professionnel.

2.1. L'imaginaire de la mobilité selon Barrère et Martuccelli : deux paradigmes différents

- 3 Pour Barrère et Martuccelli (2005, p. 56), la mobilité n'est pas tant à concevoir comme un simple déplacement spatial mais comme « un imaginaire articulant un rapport au temps, à l'espace, et la recherche d'une transformation existentielle ». Dans une première constellation, un premier ensemble de représentations de la mobilité, l'individu recherche à travers le voyage l'atteinte d'objectifs – un progrès, une vie meilleure voire une découverte radicale de soi. La recherche d'endroits extraordinaires est associée à cet imaginaire, à cette quête de soi qui passe par la découverte du monde ; des endroits « rares », « spéciaux », des « "terres vierges" [...] peuplées par des habitants bannis de l'histoire qui permettent une autre vie, et sont indissociablement un refuge et une promesse ». (Barrère & Martuccelli, 2005, p. 59). L'aventure amène à rompre avec le familial, mais elle n'est que transitoire, permettant de passer d'un état stable à un autre, marqué par un accomplissement personnel ou collectif.
- 4 Dans un second paradigme, c'est la mobilité en soi qui est recherchée. Mais il s'agit d'une mobilité inscrite dans le « quotidien » et l'« ordinaire ». Il n'est plus question ici d'aventures ou de voyages exotiques transformateurs. Dans une vision désenchantée du monde, ce paradigme « contemporain » de la mobilité se concentre sur le déplacement comme permettant de se retrouver dans une bulle, un cocon dans lequel se couper de l'emballement voire de la violence d'un monde globalisé en mouvement perpétuel. L'individu, dans ce paradigme, ne croit plus à l'idée de progrès. Alors que les individus apparaissent « ultra-mobiles, hyper-malléables et indéfiniment adaptables » (Taguieff,

2004, p. 319, dans Barrère & Martuccelli, 2005, p. 63), le luxe devient celui du ralentissement du rythme de vie, du déplacement permettant de suspendre pendant un temps l'agitation effrénée du monde et de se (re)trouver. Dans cet imaginaire de la mobilité, « une ligne de démarcation sépare ainsi désormais ceux qui, comme bien des individus du Sud, possèdent encore le rêve d'un « ailleurs » (notre « ici ») et tous ceux qui, habitants blasés du Nord, n'en disposent plus » (Barrère & Martuccelli, 2005, p. 69). Nécessairement mobile dans un monde où la mobilité est devenue un « attribut de la puissance » et un « indicateur de prestige social » aux yeux des autres, où la mobilité est devenue un capital (Leujeune Meurphy, 2000 ; Kaufmann, 2001) à faire fructifier, l'individu recherche dans le voyage en soi un « palliatif à un trouble existentiel sans repos » (Barrère & Martuccelli, 2005, p. 77).

- 5 Si l'on a repris ici de manière assez exhaustive les deux constellations théorisées par Barrère et Martuccelli (2005), c'est que celles-ci semblent pouvoir mettre en perspective les différentes approches des programmes de mobilité mis en place par les institutions universitaires.

2.2. Quel imaginaire pour les programmes universitaires de mobilité à l'étranger ?

- 6 Analysant les programmes de mobilité d'universités européennes et nord-américaines, nombre de chercheurs identifient différents types et formats d'expériences (Abdi *et al.*, 2015 ; Dervin & Byram, 2008 ; Jorgenson & Schultz, 2012 ; Machart & Dervin, 2014 ; Schultz *et al.* 2011 ; Sklad *et al.*, 2015). Des travaux de Jorgenson et Schultz (2012), on retirera toutefois deux politiques éducatives qui coexistent dans le monde académique, et justifient le déploiement des ressources destinées à développer les programmes de mobilité ; deux politiques qui font écho aux imaginaires de la mobilité tels qu'esquissés précédemment.
- 7 L'une de ces politiques perçoit la mobilité comme un capital sur lequel investir à travers l'éducation des élites étudiantes. Jorgenson et Schultz (2012) renvoient notamment, à l'échelle du Canada, au plan d'action du gouvernement Harper sur les marchés mondiaux (2014), dans lequel s'inscrit la *Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale*. Les questions de mobilité académique y apparaissent en effet comme stratégiques, l'enjeu étant la « prospérité future » du pays. Le document illustre clairement une perception capitaliste de la mondialisation, où la mobilité Nord/Sud doit permettre d'« attirer les talents », autrement dit de favoriser la « fuite des cerveaux » au profit du bien-être de la société canadienne. Dans cette perspective, les étudiants des pays riches qui se saisissent d'une expérience de mobilité gagnent à développer les compétences qui leur permettront d'être professionnellement mobiles et flexibles, compétitifs sur le plan international, fonctionnels dans des sociétés pluriculturelles. Aux antipodes d'une appréhension capitaliste (et colonisatrice) de la mobilité étudiante et de la logique d'une « économie du savoir », se trouvent des programmes d'éducation à la citoyenneté globale qui, même s'ils ne renvoient pas à une seule et unique idée, visent à « ouvrir des espaces éducatifs permettant de travailler à un monde plus juste et plus pacifique (n.t.) », plus responsables également sur le plan environnemental (Jorgenson & Schultz, 2012, p. 2). Ces programmes visent à amener les étudiants dans une dynamique d'engagement citoyen et à leur permettre d'œuvrer pour une plus grande justice sociale, sur les plans locaux et globaux (Longo & Saltmarsh, 2011).

- 8 Sans surfer sur un idéalisme naïf, il nous semble que les « approches citoyennes » des programmes de mobilité étudiante peuvent s'inscrire dans un imaginaire de mobilité qui se refuse à faire le deuil d'un monde meilleur. Dans une telle optique, la mobilité doit favoriser l'émergence d'expériences transformatrices toujours possibles sur le plan individuel et collectif. Face au « syndrome du Titanic » (Hulot, 2004 ; Kaufmann, 2014), ces approches engagées de l'éducation à la citoyenneté globale prennent acte de l'état du monde (inégalités et injustices sociales, surchauffe de la sphère bancaire aggravant les fractures économiques, délitement du lien social, émergence d'un intégrisme identitaire amenant notamment à la multiplication des actes de terrorisme, réchauffement climatique, etc.). Elles entendent doter les citoyens de demain des moyens de renverser la vapeur et éviter l'iceberg vers lequel le monde semble se diriger. Bien qu'elle soit porteuse d'espoir, cette perspective de la mobilité s'inscrit donc également dans la « constellation contemporaine », actant du fait que la globalisation a aussi pu entraîner repli sur soi, fuite égoïste, désengagement social, perte de sens.

3. Le « projet Kenya » : description

- 9 Au cœur de cette étude se trouve le « projet Kenya », un séjour de 3 semaines au Massaï Mara proposé à l'époque dans le cadre du programme en éducation de la Faculté Saint-Jean, faculté francophone de la University of Alberta. Les étudiants décidant d'intégrer ce stage dans leur formation doivent nécessairement prendre un cours préparatoire, intitulé « Citoyenneté mondiale et paix ».

3.1. Le cours préparatoire : approches pédagogiques

- 10 Le cours préparatoire a lieu pendant le semestre d'hiver, juste avant le départ des étudiants en Afrique, qui a lieu en mai. Une partie du cours consiste à faire réfléchir les étudiants sur l'engagement social à l'échelle locale, globale mais aussi « globale ». Avec le concept de « glocalisation » (Bauman, 1998 ; Robertson, 1995), il s'agit d'amener les étudiants à comprendre qu'un changement à l'échelle globale passe par un engagement à l'échelle locale, les processus globaux et locaux étant intrinsèquement connectés. Pour ce faire, dans la lignée des travaux de Longo et Saltmarsh (2011), qui encouragent à faire le lien entre apprentissage par le service à la communauté (ASC) et éducation à la citoyenneté globale, le cours engage les étudiants dans une vingtaine d'heures de bénévolat auprès d'associations humanitaires locales. Le cours présente également le Kenya dans ses grands traits (géographiques, linguistiques, etc.) afin de laisser les étudiants faire leurs propres découvertes et observations une fois sur place, valorisant ainsi l'approche expérientielle. Une sensibilisation est faite sur la nécessité de savoir se décentrer ainsi que sur la *culturally sensitive pedagogy*, sur laquelle nous reviendrons par la suite. Une autre composante du cours repose, de manière pragmatique, sur la gestion des levées de fonds qui permettent aux étudiants de financer leur voyage. On soulignera que ce système de levées de fonds¹ permet de travailler sur la gestion de conflits, le leadership mais peut aussi permettre l'obtention d'une cohorte d'étudiants plus diversifiée sur le plan socio-économique, évitant par-là de reproduire cette inégalité selon laquelle les étudiants les plus mobiles sont aussi les plus favorisés socialement (Murphy-Lejeune, 2000).
- 11 Une des lectures clés assignées pour le cours est celle du best-seller de Craig and Marc Kielburger, *Me to We : Finding Meaning in a Material World* (2008), écrits par les deux frères

qui ont fondé les associations *Free the Children* et *Me to We*. Ces associations sont partenaires et organisatrices du stage au Kenya. Est présentée dans cet ouvrage la vision holistique de Craig et Marc Kielburger pour engager des communautés rurales, en Afrique, en Asie et en Amérique latine, dans un modèle de développement visant à « briser le cycle de la pauvreté » grâce à cinq piliers complémentaires : l'accès à l'éducation pour tous les enfants (y compris les filles), l'accès à l'eau potable, la santé, le développement de l'agriculture, et la mise en place de ressources alternatives.

3.2. Le séjour au Kenya

- 12 Le séjour au Kenya est logistiquement encadré par *Me to We*, ce qui permet aux stagiaires de se familiariser avec chacun des piliers sur lesquels se base l'action de *Free the Children*. Sur place, les étudiants auront ainsi l'occasion de rencontrer des familles, les stagiaires accompagnant par exemple des « mamas » depuis une source d'eau jusqu'au domicile, mesurant ainsi la pénibilité de la tâche et la rareté de cette ressource naturelle. Les étudiants visiteront une clinique, un lycée pour jeunes filles, une pépinière, une fabrique de bijoux en argile favorisant la réinsertion sociale de mères célibataires ; autant de projets développés par *Free the Children* en lien avec le système des cinq piliers soutenant l'accès à l'éducation. Les stagiaires seront aussi impliqués à plusieurs reprises dans la construction de l'école dans laquelle ils enseignent, sous la direction d'un maître de chantier kenyan, utilisant uniquement les outils accessibles à la communauté locale. Des écoles partenaires accueillent pendant deux semaines deux stagiaires canadiens par classe. Les enseignants locaux sont encouragés à être présents pour expliquer le curriculum, leur progression, pour observer les pratiques des stagiaires canadiens et les assister au besoin, mais aussi pour échanger et faire communauté. Les étudiants sont ainsi exposés à une approche interdisciplinaire et holistique qui vise, à l'instar des programmes d'éducation à la citoyenneté globale (Jorgenson & Schultz, 2012), à réduire les inégalités pour un monde meilleur, par un engagement social et réciproque entre différentes communautés.
- 13 Pour ce qui est plus spécifiquement de la présence des stagiaires dans les classes, les étudiants enseignent un à deux blocs disciplinaires de cours (anglais langue seconde, études sociales, mathématiques, éducation physique) par matinée, dans les classes de la 1^{ère} à la 11^e année, en accord avec les professeurs kenyans qui leur laissent la responsabilité de leurs élèves. L'enseignement est dispensé en anglais, une des langues officielles du Kenya et langue d'instruction de l'école (avec le swahili). Les étudiants choisissent leur classe et découvrent en même temps les conditions d'enseignement (classes surchargées, manque de ressources matérielles pour les élèves, un seul tableau noir par classe, un livre de l'enseignant mais pas de livres pour les enfants, etc.) et le curriculum qu'ils devront enseigner. Les cours sont préparés en soirée par les étudiants stagiaires, au camp, sans connexion internet mais avec quelques ressources apportées dans les bagages (boîtes de crayons, de feutres, autocollants, posters, ciseaux, baguettes en bois, papier blanc laminé, etc.). Les enseignants encadrants canadiens sont présents en tout temps, à l'école et pendant les soirées de préparation pour donner des conseils. Chaque soir, les étudiants sont invités à partager ce qu'il retienne de la journée.

4. Méthodologie de la recherche

- 14 Nous avons d'abord collecté des données auprès d'une première cohorte d'étudiants que nous avons accompagnés au Kenya en tant que chercheur. Nous avons procédé à une collecte complémentaire, l'année suivante, auprès d'une nouvelle cohorte, alors que nous ne participions pas cette fois-ci au voyage.
- 15 Les participants à la recherche avaient, pour des raisons éthiques, la possibilité de ne participer qu'à certaines étapes de la recherche et pouvaient librement refuser de fournir certaines données. Certains étudiants, en fonction de leur disponibilité, n'ont pas pu participé à l'ensemble du protocole de recherche. Ce protocole comporte de fait plusieurs composantes inspirées de l'ethnométhodologie.

4.1. Les entretiens

- 16 Trois entretiens ont été menés avec les étudiants de la première cohorte. Le premier a eu lieu une à deux semaines avant le départ. Le second était sur place, au Kenya, à la fin du stage. Le dernier était proposé aux stagiaires, de retour au Canada, après une période de six mois à un an, après que les étudiants ont pu réaliser un autre stage, ce qui devait leur permettre de discuter de leur expérience kenyane à l'aune du contexte éducatif canadien. Les étudiants de la deuxième cohorte n'ont quant à eux pas eu l'opportunité d'un entretien pendant le stage au Kenya, dans la mesure où nous n'étions pas sur place et que les moyens de communication ne le permettaient pas.
- 17 Au total, nous avons collecté 14 entretiens avant le départ, 11 au Kenya et 3 entretiens seulement au retour. Il est à noter qu'il nous a été particulièrement difficile de recontacter les étudiants impliqués de retour au Canada, nombre d'entre eux ayant terminé leurs études au moment de la dernière collecte de données. Les étudiants de la première cohorte, ayant pu nouer davantage de liens avec le chercheur, ont par ailleurs étaient plus prompts à se prêter à la recherche.
- 18 Les trois entretiens (avant, pendant et après le stage) suivaient une structure semi-directive comparable. La formulation de la question initiale (Pouvez-vous me parler de votre expérience en lien avec le Projet Kenya ?), délibérément large, permettait que celle-ci soit reposée à différentes étapes du protocole. Elle amenait les étudiants à développer les points qui leur semblaient saillants quant à leur expérience avant que des questions complémentaires ne viennent orienter les thématiques abordées. Les questions listées sur la grille d'entretien visaient à ce que soient abordées des thématiques comme la relation stagiaire-élève, la relation stagiaire-enseignant, le recours à la technologie, les perceptions autour du culturel et de l'interculturel, les défis et accomplissements, etc. Ces axes de discussions orientent le travail d'analyse de contenu mené par la suite. Pour ce qui est de l'entretien pendant le stage même, certaines questions sont nées de l'observation participante dans la mesure où nous avons parfois demandé aux étudiants de commenter des anecdotes dont nous avons été témoin. L'entretien de retour au Canada était aussi l'occasion de revenir sur les propos tenus avant et pendant le séjour au Canada, transcriptions à l'appui.

4.2. Le chercheur observateur

- 19 Ayant accompagné les étudiants stagiaires au Kenya, on parlera ici d'observation participante. Nous nous sommes en effet jointe à la vie du groupe, accompagnant les étudiants dans les classes, lors des différentes sorties et participant à la vie au camp (repas, veillées, débriefings et autres discussions collectives). On parlera aussi d'observation directe de classe dans la mesure où nous avons pu observer les pratiques pédagogiques mises en œuvre en cours par les stagiaires.
- 20 Outre les entretiens, qui ont été enregistrés et retranscrits, nous disposons donc de notes de terrain. Celles-ci incluent les notes prises pendant les observations directes de classe, ainsi que les notes prises pendant différentes rencontres entre les stagiaires, leurs enseignants canadiens et les professeurs kenyans.
- 21 Ces données ont été soumises à la même analyse thématique de contenu que les données issues des entretiens.

5. Détisser les fils des discours sur le culturel

- 22 S'appuyant notamment sur les travaux de Debray (2007), Jahoda (2007), Gillespie, Howarth et Cornish (2012), Dervin (2013) met en garde contre l'utilisation problématique du concept de culture et contre ce qu'il nomme les « impostures interculturelles » (Dervin, 2011), le risque étant pour les chercheurs comme pour les enseignants de tomber dans une perspective culturaliste, dans une mise en scène réductrice, essentialiste, figée de ce que serait la culture et le contact supposé entre des « cultures » posées comme homogènes et stables, opposant des groupes postulés comme étant « différents » les uns des autres. Dans la partie ci-dessous, nous commencerons par situer l'approche privilégiée par les enseignants du Projet Kenya, basée sur les travaux de Gay (2000, 2002), celle-ci ayant pu avoir un impact sur les représentations des étudiants.

5.1. Une approche théorique se revendiquant de la Culturally Responsive Pedagogy

- 23 Selon Dervin (2013) : « un bon nombre de chercheurs en sciences humaines et sociales le savent maintenant : la culture anthropologique (celle qui « quotidien »), qu'elle soit nationale, ethnique, etc., n'existe pas en soi car elle est le produit de constructions, négociations, remises en question et manipulations. C'est ce que Johada (2012, p. 300) explique clairement quand il écrit : "Il faut souligner que la "culture" n'est pas une chose en soi, mais un construit social renvoyant vaguement à un ensemble complexe de phénomènes". (n.t.) » (p. 8)
- 24 La culture n'est pas une entité mais une perception et, en tant que telle, elle est nécessairement mouvante, instable, renégoiée par les individus personnellement et collectivement.
- 25 Sur le plan pédagogique, les différentes approches recoupent, selon Abdallah-Pretceille (1999) : « le clivage culturalisme / interculturalisme ; compétence culturelle / compétence interculturelle. Dans la première hypothèse, l'accent est mis sur les connaissances culturelles (et linguistiques) en s'appuyant sur les travaux de

l'ethnographie de la communication [...]. Dans la seconde hypothèse, la compétence communicationnelle repose sur la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans les échanges langagiers. Dans cette perspective, [...] il ne s'agit pas seulement d'apprendre l'Allemagne ou la France, encore moins les Allemands ou les Français comme des entités collectives abstraites, mais de reconnaître des individus dont une des caractéristiques est d'être Allemand ou Français ». (p. 92)

- 26 Dans cette approche de l'interculturel, rencontrer l'Autre, c'est se refuser à l'enfermer dans une seule et unique culture dont il serait l'héritier et le représentant, et ce dans le but illusoire de mieux le comprendre. Comprendre, c'est au contraire lui donner le « droit à l'opacité », le droit d'être une énigme, ce qui amènera un cheminement de soi vers soi et de soi vers l'autre, de manière synthétique et contextualisée (Abdallah Pretceille, 2008, p. 218) ainsi qu'à une réflexion sur les notions complexes et dynamiques de culture et d'identité. Dans le cadre du cours préparatoire et du stage au Kenya, une autre approche, que l'on situera du côté plus culturaliste du spectre, est mise de l'avant par les enseignants encadrants. Il s'agit de l'enseignement dit *culturally responsive*, défini par Gay (2000) comme un enseignement « utilisant les caractéristiques culturelles, les expériences et perspectives d'étudiants divers sur le plan ethnique comme des moyens pour leur enseigner de manière plus efficace » (n.t.). Selon cette approche, les enseignants devront connaître les différents groupes ethniques qui composent la classe, et en particulier leurs « valeurs, traditions, modes de communication, styles d'apprentissage, contributions et modes de relations (n.t.) » (Gay, 2002, p. 108). L'enseignant soucieux de respecter chaque « culture » prendra par exemple soin de comprendre le mode de relation de l'enfant à l'adulte, le type d'apprentissage privilégié par son « groupe ethnique ». Vu le caractère multiculturel des classes, il mettra en œuvre une panoplie de techniques d'enseignement propres à correspondre aux différents styles d'apprentissage des uns des autres, rejoignant ainsi les élèves dans le style qui leur convient le mieux, mais les exposant aussi à d'autres.
- 27 A l'instar de Dervin (2013), on posera que ce type d'approche oriente fortement le regard porté sur l'enfant, qui se retrouve catégorisé en fonction d'une culture ethnique posée comme stable, héritée, non contestée, appréhensible a priori ; une culture et une identité culturelle que l'enseignant doit d'ailleurs, selon Gay (2000, 2002), « maintenir » par le biais d'une valorisation de caractéristiques à « célébrer ». Se pose toutefois ici la question de savoir quelle est la latitude donnée aux élèves de s'identifier ou non à la communauté qui leur est *a priori* assignée ainsi que le risque d'enfermer lesdites cultures dans des représentations réductrices ou stéréotypées.
- 28 On se demandera par ailleurs si cette conceptualisation particulière de la culture de l'élève, avec ses dimensions essentialistes, ne risque pas de se répercuter sur la perception que les étudiants stagiaires pourront se faire de la notion de culture éducative comme une réalité elle aussi homogène et invariable.

5.2. Cultures éducatives canadienne et kenyane : un choc anticipé ?

- 29 L'approche de Gay (2000, 2002) qui s'inscrit dans un paradigme plus large que la seule perspective interculturelle fait écho à un certain nombre de valeurs et de techniques pédagogiques valorisées au Canada dans les curricula et dans la formation des enseignants. Elle plaide en effet pour une pédagogie « compréhensive » qui prend en compte l'enfant dans son intégralité, dans une approche holistique et ne considère pas

seulement l'« élève » et sa seule réussite académique. Elle entend reposer sur une pédagogie « transformative », donnant à l'enfant les moyens de devenir un citoyen engagé, doté d'un esprit critique et d'un esprit d'ouverture. Cette approche est celle qui sera présentée aux enseignants kenyans par les enseignants encadrants lors d'une rencontre initiale avec le personnel de l'école d'accueil et l'ensemble des stagiaires. Il est question ici, en revendiquant cette pédagogie, à la fois d'ouvrir le dialogue, signifier une volonté de respect face aux cultures des uns et des autres, mais aussi de poser un certain nombre de balises quant à la manière dont les étudiants stagiaires appréhendent l'enseignement : une pédagogie qui place l'enfant au cœur de l'enseignement, qui refuse de ne voir en lui que l'élève, qui vise à le doter d'un esprit critique, un enseignement qui ne se limite pas à une seule technique d'apprentissage, etc.

- 30 A l'opposé de cette vision de l'enseignement se trouve l'approche dite « traditionnelle », reposant sur un enseignement magistral du savoir, les élèves étant les récepteurs passifs d'un savoir à mémoriser et à restituer, transmis verticalement par l'enseignant figure incontestée du savoir. Une partie des enseignants stagiaires s'attendent à trouver cette approche « traditionnelle » comme faisant partie de la culture éducative kenyane, en lien avec les représentations qu'ils ont de l'enseignement en Afrique ou en lien avec les discussions qu'ils ont pu avoir avec d'autres personnes ayant déjà fréquenté des écoles africaines. La prégnance de cette approche traditionaliste dans le système éducatif est posée par certains comme potentiellement problématique car contrecarrant le mode d'enseignement que les stagiaires entendent mettre en place au Kenya. Dans un cas extrême, une étudiante s'imagine en situation d'être confrontée à la violence des enseignants sur les élèves, une violence qu'elle postule être « correcte pour leur culture », mais contre laquelle elle entend s'ériger quitte même à « détruire leur culture ». La plupart des stagiaires adoptent toutefois un positionnement de tolérance et de respect envers leurs collègues kenyans.
- 31 Anticipant leur expérience au Kenya, plusieurs étudiants se réfèrent au concept de différenciation pédagogique et pensent pouvoir enseigner « pareil au Kenya [et à] Edmonton », dans la mesure où, en tant qu'enseignants, ils doivent « juste essayer [r] d'apprendre qui [est leur] public et [essayer] de répondre [aux] besoins [des élèves] », « une chose qui est transférable pour autre culture, n'importe quel endroit ou système scolaire ». Avec ces notions de différenciation pédagogique et de centration sur l'élève, les discours des étudiants donnent une place de choix à l'enfant occultant alors en partie de possibles écarts entre les cultures éducatives mises en œuvre par les uns et par les autres, élèves, stagiaires et enseignants coopérants. « Je ne crois pas que ça va être très différent. [...] Oui les plans de leçons vont être différents. Je veux rencontrer les élèves et, cette expérience-là, ça va être comprendre comment réagir avec les enfants », affirme une stagiaire avant de partir.
- 32 On remarque ainsi des postures distinctes chez les étudiants à quelques semaines du départ pour le Kenya. Pour tous, l'excitation et l'envie de découvrir sont présentes. Mais, pour les uns, la « culture » kenyane est postulée comme différente, devant entraîner une certaine résistance par rapport au but à atteindre, qui est alors de « faire une différence » auprès des élèves kenyans en enseignant selon les standards canadiens. Pour d'autres, la posture initiale est celle de l'écoute, de la remise en cause de soi, du dialogue et du « bricolage » une fois sur place, dans une posture plus en conformité avec les approches interculturelles (Pretceille, 1999 ; Dervin, 2011).

- 33 On soulignera enfin que, en lien avec la *culturally responsive pedagogy*, les étudiants comptent fortement sur la présence des enseignants locaux et sur l'encadrement offert par *Me to We* (notamment la présence du « guerrier massai ») pour pouvoir avoir accès à cette « culture » kenyane et adapter leur enseignement en conséquence, notamment pouvoir donner des exemples pertinents aux enfants, qui s'inscrivent dans leur monde de référence.

5.3. Interagir avec les enseignants coopérants : une clé pour complexifier le regard porté sur le concept de cultures éducatives ?

- 34 Sur place, au Kenya, les étudiants stagiaires seront *de facto* placés devant une réalité complexe. Observant le comportement des élèves mais aussi les pratiques des enseignants kenyans pendant une demi-journée, les étudiants feront majoritairement le constat d'un écart entre une culture éducative basée sur l'approche socioconstructiviste, celle que les stagiaires canadiens intègrent dans le cadre de leur formation initiale, et l'approche traditionnelle globalement adoptée par les enseignants de l'école partenaire.
- 35 De leurs observations sur place émane, chez deux des stagiaires, une condamnation parfois assez tranchée envers les enseignants locaux. L'un d'entre eux assimilera par exemple le fait que le professeur ne donne pas une rétroaction personnalisée à chaque élève à « un manque de professionnalisme » (Mike, EP²). Le caractère répétitif de l'enseignement, le manque de diversité des activités proposées aux élèves seront associés à un manque de travail et de motivation de la part de l'enseignant.
- 36 La plupart des étudiants stagiaires s'abstiennent cependant de juger. D'autres encore portent un regard nuancé sur le terrain de leur stage. Ils s'étonnent de voir des enseignants moins stricts que ce à quoi ils s'attendaient, favorisant le travail en groupe, prêts à participer avec eux aux activités ludiques mises en place, à valoriser la réussite de chaque élève par des encouragements. Ces étudiants soulignent en fait avoir pu dialoguer avec leurs enseignants coopérants. Ceux-ci auront permis de complexifier la représentation que les étudiants ont des pratiques éducatives ayant lieu au Kenya en leur expliquant la pénurie d'enseignants liée à la libéralisation du système éducatif, l'hétérogénéité des formations reçues par les enseignants kenyans, l'absence de formation continue, le manque de perspectives en termes d'évolution de carrière et la faiblesse des salaires, pouvant entraîner un manque de motivation, l'absence de ressources scolaires, la possibilité pour certaines écoles de travailler en collaboration avec *Free the Children* et donc d'être exposés à une variété de pratiques, les différentes dynamiques institutionnelles selon le type de leadership endossé par le directeur de l'école, etc. Il est intéressant aussi ici de souligner l'effet de la visite d'un collège-lycée de filles soutenu par *Free the Children*. La rencontre avec le directeur de l'école prônant une pédagogie émancipatrice, transformatrice, sera bien souvent qualifiée d'« inspirante » pour les stagiaires eux-mêmes, le directeur kenyan de l'école faisant alors figure de modèle positif. Pour certains étudiants toutefois, cette rencontre fera office d'une parenthèse ne permettant pas a priori d'ébranler une vision négative de « la culture » éducative kenyane véhiculée par la représentation qu'ils se sont faite de leurs professeurs partenaires.
- 37 Ces espaces de dialogue avec les enseignants coopérants nous semblent néanmoins de nature à faire réfléchir sur un ensemble de questions parmi lesquelles : dans quelle mesure le concept de culture éducative permet-il aux stagiaires de comprendre les

pratiques pédagogiques auxquelles ils sont exposés ?, dans quelle mesure les pratiques observées par les stagiaires forment-elle une culture unifiée et partagée au point de pouvoir représenter « la » culture éducative kenyane ?, ou encore pourquoi certaines zones de tension comme la maltraitance des enfants (non observée par les étudiants dans le cadre de ce stage) ou l'absentéisme des enseignants sont-elles parfois postulées comme relevant de la culture éducative kenyane quand elles ne sont pas apparues comme des pratiques partagées par tous les enseignants coopérants ?

- 38 Au final, il s'agit donc ici de souligner comment la notion de culture et en particulier de culture éducative, vue à travers la loupe de l'école d'accueil, peut donner place à des discours complexes, parfois contradictoires, entre culturalisation des situations de tension (Muller, 2013) et remise en perspective de soi et de l'Autre par le dialogue ; des discours parfois cohérents, parfois contradictoires, des discours parfois figés, parfois ébranlés, en construction.

6. Penser le dérangement : culturel ou pas ?

- 39 Au-delà du dire : le faire. Dans le cadre des observations de terrain et de pratique, nous avons pu analyser comment les stagiaires canadiens ont tachés de composer avec les habitus scolaires rencontrés sur place et comment cette recomposition a pu amener du « dérangement » chez les uns et les autres. Par « dérangement », on entend ici « un déplacement hors des positions assignées et que l'on croyait établies, un trouble gênant le fonctionnement normal, une désorganisation du classement habituel, de la hiérarchie des choses et des gens, de l'ordre généralement admis, des rôles et des clivages coutumiers. » (Gilon & Ville, 2014, p.105, dans Molinié, 2014). Or, s'il provoque des tensions, le dérangement a pour autant le potentiel de pouvoir favoriser une prise de distance nouvelle et de pouvoir déclencher l'analyse (Molinié, 2014). Durant leur stage, les étudiants ont choisi de respecter (globalement) le curriculum kenyan et de partir, pour leurs préparations de cours, du manuel de l'enseignant, selon la progression établie. Toutefois, les stagiaires se sont écartés du manuel dans le but de proposer des activités plus ludiques, donnant davantage de place à l'autonomie de l'enfant, à la créativité et au travail en équipe notamment.
- 40 Dans cette partie, nous développerons des exemples représentatifs d'adaptations réalisées par les stagiaires et qui ont amené à certaines formes de dérangement. Qu'il ait résulté en une émulation positive dans le cours ou un moment de cacophonie, le « dérangement », nous le verrons, est imputable à l'apport de techniques nouvelles d'enseignement mais aussi parfois possiblement au manque d'expérience des étudiants stagiaires.

6.1. L'apprentissage par le jeu

- 41 Pour les stagiaires ayant été scolarisés et formés à l'enseignement au Canada, introduire une dimension ludique dans l'apprentissage semble une évidence. Ainsi, devant enseigner l'expression de la localisation, Mike et Marie commenceront comme proposé dans le manuel par une adaptation kenyane de la chanson américaine « *This land is my land* », mais, au lieu de s'engager ensuite dans les différentes activités du livre, ils s'en écarteront pour mettre en place deux jeux, suivis d'une activité d'expression écrite. Avec le premier jeu, les élèves doivent se déplacer sous un parachute apporté du Canada en écoutant les directives conçues par les enseignants, des directives qui mettent en scène différentes

prépositions de lieu. Dans le cadre du second jeu, les élèves, deux par deux, doivent guider oralement un camarade aux yeux bandés pour qu'il accomplisse un parcours d'obstacles. Les élèves auront finalement à produire une série de phrases sur le thème « où se trouve ta maison ? », cette phase de cours devant permettre aux élèves de réutiliser des prépositions et verbes de lieu, de fixer et d'évaluer les apprentissages.

- 42 D'après les stagiaires, les élèves, bien que surpris au début de cette nouvelle approche, y adhéreront rapidement. Une autre étudiante se réjouira en outre d'avoir vu un enseignant kenyan se mettre à jouer avec les enfants, quand les enseignants tendaient plutôt à se tenir en retrait des activités. L'un des enseignants kenyans nous dira en effet avoir perçu grâce aux stagiaires le potentiel du jeu dans la classe, en termes de motivation mais aussi pour alléger la nature de la relation entre le professeur et l'élève. Pour les stagiaires, cette rétroaction positive mais aussi l'engagement des enfants dans l'activité font office de validation quant à l'approche mise en œuvre. Pourtant, au moment de corriger les phrases produites par les élèves, les stagiaires auront quelques doutes. Les élèves ont-ils bien retenu les prépositions autant qu'espéré ? Est-ce si évident de réutiliser les quelques termes utilisés pendant les jeux pour décrire comment se rendre de chez soi à l'école, surtout quand les enfants se déplacent à travers les champs ? Les élèves ont-ils aussi eu la possibilité de mémoriser les savoirs quand la phase de mémorisation par la répétition orale et par l'écriture a été écartée ? Le fait de découvrir de nouveaux jeux, du nouveau matériel (les foulards, le parachute), une nouvelle approche, un nouveau type d'interaction entre pairs ou avec les enseignants est un apprentissage inédit mais les apprentissages lexicaux en jeu dans la leçon doivent-ils pour autant devenir annexes ? À cet égard, on soulignera l'intérêt d'instaurer un temps de discussion, si possible, entre stagiaires, enseignants coopérants kenyans et enseignants canadiens autour de la pratique de l'enseignement par le jeu, de son potentiel mais aussi des limites observées dans le contexte du stage, et ce dans une optique de formation partagée.

6.2. Le rapport à l'écriture

- 43 La séquence de cours, telle qu'ici rapportée, pose également la question du rapport à l'écriture. Le manuel propose essentiellement des exercices structuraux (transformation de phrases, textes à trous, etc.) et quelques exercices de production guidée (écrire quelques phrases). Les stagiaires, dans cette activité comme dans d'autres que nous avons observées, vont tendre à occulter la phase d'apprentissage la plus guidée, postulant d'abord que leurs élèves ont l'habitude d'écrire et de produire librement. Or le papier est compté au Kenya et la pratique observée sur place est, pour l'élève, de recopier la leçon sur son unique cahier pour qu'il puisse s'y référer par la suite ; les exercices structuraux étant ensuite pratiqués collectivement et à l'oral pour permettre de combiner mémorisation et économie de papier. Les élèves kenyans sont, semble-t-il, rarement invités à produire librement d'eux-mêmes et les stagiaires se rendront compte, au fur et à mesure du stage, que les écoliers ont besoin de pouvoir se reposer sur des activités d'écriture beaucoup plus guidées. Il s'agit pour les stagiaires de réussir à mieux gérer une pratique éducative qui n'accorde pas autant de place à la réappropriation libre du savoir et à l'écrit créatif.
- 44 Mais là encore se pose aussi la question, au-delà du « culturel », de savoir si les brèves séquences pédagogiques mises en œuvres par les stagiaires donnent véritablement aux

élèves les moyens de produire librement alors que l'anglais est une langue seconde voire une troisième ou quatrième langue et que les stagiaires font, pour la plupart, leur toute première expérience d'enseignement.

- 45 Plusieurs étudiants stagiaires évoqueront aussi la barrière de la langue et la difficulté de tout apprentissage en immersion linguistique, plutôt que de « culturaliser » les zones de tensions, d'attribuer systématiquement l'échec de la séquence de cours à un « choc de cultures ». Ceci nous semble une prise de recul intéressante à observer sur le plan de l'apprentissage interculturel.
- 46 Au niveau du rapport à l'écriture, on constatera aussi que les stagiaires ne demanderont pas systématiquement aux élèves de copier la « leçon » écrite au tableau, jugeant parfois même qu'il s'agit d'une perte de temps. Ces stagiaires accordent le primat à l'écrit produit par l'élève, sans toujours voir que la consigne ou la leçon ne sont pas autrement pas accessibles à l'élève qui ne dispose pas du manuel. Or, pour le « guerrier massai » et pour l'un des enseignants interrogés, se pose la question de la trace qui sera gardée par l'élève pour lui-même et pour ses parents.

6.3. Le rapport à l'erreur

- 47 Pour l'un des deux stagiaires concernés, privilégier des feuilles volantes sur lesquelles faire écrire les enfants, c'est donner aux élèves le droit de se tromper, de raturer sans avoir peur de gâcher leur cahier. C'est aussi avoir la possibilité de ramener les copies au camp pour que le stagiaire puisse donner une rétroaction plus extensive qu'un simple « *check* ». Pour les étudiants canadiens, l'erreur fait en effet pleinement partie du processus d'apprentissage. Elle permet de plus à l'enseignant et à l'élève de connaître la dynamique de chacun dans le processus d'acquisition. L'erreur n'est pas nécessairement toujours corrigée, l'enseignant pouvant par exemple décider de valoriser la progression ou le contenu d'une histoire racontée plutôt que d'évaluer la qualité de la langue mise en œuvre. Or, d'après le guerrier massai encadrant le groupe, l'erreur de l'élève, dans le contexte kenyan, est inacceptable car elle laisse entendre que l'élève et l'enseignant ont échoué à faire avancer le processus d'acquisition. Le maître, détenteur du savoir, ne pourrait donc traditionnellement pas laisser passer une faute sans que cela ne soit perçu comme une faiblesse de sa part.
- 48 Le discours des stagiaires indique qu'il est important pour eux de communiquer leur vision pédagogique de l'erreur. Mais comment cela est-il perçu dans l'école partenaire ? Pour les étudiants, les élèves n'auraient jamais finalement vraiment compris l'idée d'un « premier jet » perfectible. Certains étudiants affirment toutefois que leurs élèves auraient été progressivement de plus en plus à l'aise à l'idée de venir écrire au tableau, quitte à se tromper devant tous. Les rires des uns et des autres attesteraient d'une ambiance « bon enfant » de tolérance instaurée dans la classe. Un autre stagiaire pourtant évoque le manque de respect des camarades les uns envers les autres, ne s'écoulant pas. Il évoque le manque de discipline induit par cette situation « dérangement » où les élèves sont mis de l'avant, quand bien même se tromperaient-ils, et questionne alors le bien-fondé du changement apporté aux habitudes éducatives kenyanes.

6.4. L'utilisation des ressources « technologiques »

- 49 Un autre espace de dérangement que nous développerons ici est cette fois lié à l'utilisation des ressources matérielles amenées du Canada. Ayant collé des autocollants colorés sur les copies des élèves, deux enseignants stagiaires ont eu la mauvaise surprise de voir les élèves les arracher pour en obtenir d'autres. Les stagiaires se sont alors mis à relire des travaux déjà relus, perdant ainsi du temps et suscitant du chaos, avant de se rendre compte de la supercherie. La rétroaction donnée sous forme d'autocollants garde-t-elle son sens de validation des acquis si les élèves n'y voient qu'un joli dessin, à collectionner si possible ? Là encore, le plaisir pris autour de l'autocollant, nouveau, ou encore la discussion de « mise au point » qui s'en est suivie avec les enseignants stagiaires et le guerrier massai en guise de médiateur sont des opportunités d'apprentissage que l'on peut considérer comme telles, peu importe au final si le sens de la rétroaction donnée à l'exercice a été perdu.
- 50 Un autre aspect qu'on évoquera ici est en lien avec les ressources apportées du Canada. Déçue de la mésaventure liée à l'utilisation des autocollants, une stagiaire partage sa frustration : « La situation m'avait laissée sans mots et frustrée, en colère, "hurt" parce que je voulais qu'ils apprécient ce que je faisais au lieu d'en demander encore plus. J'ai dit : " I didn't come here to give away pencils and stickers, I came here to teach", et je sentais comme ce n'était pas assez pour eux. (Jessica, EP) » Pour tous les stagiaires, le constat autour de l'utilisation des ressources a été le même : les nouveautés introduites ont été souvent des sources de perturbation (perte du sens des apprentissages, problème de discipline) au point que les stagiaires ont finalement choisi d'en réduire l'usage par rapport à ce qui était prévu.
- 51 De manière intéressante, il est à noter que les stagiaires, avant de partir, espéraient unanimement profiter de l'absence de ressources sur place (alors comprises comme absence d'ordinateurs, de tableaux intelligents, d'internet) pour développer leur créativité, un mot-clé qui reviendra dans les entretiens en lien avec ce que les étudiants pensent avoir développé au Kenya. Amenés à repenser ce qu'est l'accès au matériel scolaire dans certains endroits du globe, les étudiants ont en effet eu à cœur de planifier des activités diverses, reposant sur le mime, le chant, le geste, soit un minimum de ressources pour des activités durables, reproductibles. Pour la plupart des stagiaires, il importait d'ailleurs de faire comprendre aux enseignants kenyans que leur approche de l'enseignement ne reposait pas principalement sur les ressources apportées – le parachute, les crayons et le papier, les feutres et affiches laminées, etc. – même si les étudiants stagiaires les utilisaient de facto. « Les enseignants disent tout le temps "matériel, matériel", ils ne comprennent pas qu'eux autres pourraient faire ça aussi avec peu de matériel (EP) », affirme Mike avec frustration.

6.5. Le travail entre pairs

- 52 On abordera enfin la question du travail entre pairs. À plusieurs reprises, les étudiants marquent leur étonnement face à des élèves qui ont l'habitude de travailler ensemble, notamment en attendant que les professeurs arrivent ou si le professeur est absent. Les élèves les plus avancés font en effet réviser les plus jeunes ou ceux qui ont manqué les cours, selon le modèle du tutorat. Certains stagiaires en déduisent que les activités

d'apprentissage entre pairs ne posent pas de problème à leurs élèves, qui se répartissent volontiers en groupes et démontrent une réelle autonomie. Or, d'autres stagiaires font le constat que les élèves collaborent certes mais ne co-construisent pas le savoir, notamment dans le cadre des activités de résolution de problème qui leur sont proposées. Ces stagiaires relèvent que si les élèves ont l'habitude de travailler ensemble, il s'agit en fait pour l'élève le plus avancé de faire réciter ou recopier la leçon, de corriger la réponse fautive au besoin, sans nécessairement entrer dans l'explication. Les élèves ont certes l'habitude de travailler côte à côte, mais en silence. Une stagiaire explique avoir enjoint les élèves à « se parler », expliquant que c'est « ok de faire du bruit » dans la classe sous sa supervision. Mais cette amorce de dialogue est-elle pleinement saisie de part et d'autre ? Lorsque certains enseignants kenyans affirment avoir apprécié l'utilisation du travail en pair dans les classes démontrée par les stagiaires, et vouloir s'en inspirer, s'agit-il d'intégrer davantage de temps de tutorat dans la classe ou s'agit-il d'introduire des pratiques de co-construction du savoir par le travail en pairs ?

6.6. Le regard des enseignants coopérants

- 53 Si les enseignants kenyans évoquent bien le matériel apporté par les étudiants canadiens, notamment le fait que les affiches permettent de soutenir visuellement les apprentissages à long terme, beaucoup d'autres aspects sont relevés, qui attestent de fait que le « dérangement » a suscité une réflexion également chez les enseignants partenaires. Ceux-ci évoquent par exemple l'intérêt de l'apprentissage par le jeu, la pertinence de s'éloigner du manuel pour développer des activités plus créatives, plus engageantes sur le plan social et mobilisant différents types d'apprentissages, la pertinence enfin de susciter des interactions autres que verticales professeur-élèves, l'intérêt du travail en interdisciplinarité et en pairs (entre professeurs et en classe entre les élèves).
- 54 Des pistes simples, concrètes, sont avancées par deux enseignants pour que certaines pratiques perdurent une fois les stagiaires partis (par exemple la réorganisation des créneaux-horaires pour permettre la mise en place d'activités demandant plus de temps que les 30 minutes habituellement allouées par matière et professeur). Les comportements des élèves, aux dires des enseignants kenyans, ont changé, faisant place à plus de rires ; les élèves venant aussi de plus en plus nombreux à l'école chaque jour.
- 55 Le dérangement, sans nul doute, a créé de la mobilité physique, cognitive, relationnelle, émotionnelle, chez tous les acteurs du programme, même s'il est apparaît clairement que des espaces de réflexivité et de dialogue pourraient accroître encore le potentiel d'apprentissage des uns et des autres.

7. Une sensibilisation à la citoyenneté globale ?

- 56 Le défi, de tout programme d'éducation à la citoyenneté globale, est de ne pas reproduire une dichotomie des visions selon un découpage nord-sud qui reproduirait des points de vue essentialistes et ethnocentriques (Andreotti, 2011, Sklad *et al.*, 2015) On a vu ci-dessus que les étudiants canadiens ont mis en œuvre des approches éducatives socioconstructivistes « dérangementes », partiellement adaptées au contexte local.

7.1. Relations Nord-Sud : de l'importance de ne pas aseptiser les interactions

57 Pour Crabtree et Sapp (2004), dans une situation de négociation interculturelle de l'espace pédagogique, il serait éthiquement pertinent pour l'enseignant de respecter « la culture » des élèves. Il est, selon ses auteurs, plus simple pour un enseignant que pour toute une classe de s'adapter. Crabtree et Sapp (2004) soulignent également le risque d'une dérive colonialiste, en imposant la perspective du pays « dominant ». Bien que cette inquiétude soit légitime et impose que chacun réfléchisse sur sa posture et sur les relations de pouvoir en jeu, on posera que l'intérêt de la rencontre interculturelle est justement la confrontation et la mise en perspective d'approches différentes, que chacun des acteurs impliqués puisse découvrir, discuter, mieux comprendre, éventuellement s'approprier ou adapter à sa façon. L'approche pédagogique revendiquée par les stagiaires a été a priori autorisée par les enseignants partenaires, bien accueillie par les élèves. Grâce au dérangement introduit, elle a suscité un certain nombre de questionnements quant au rapport à l'apprentissage et à l'enseignement chez tous : enseignants kenyans, élèves, stagiaires. Les étudiants ont également pu saisir les raisons pour lesquelles l'enseignement proposé localement au Massaï Mara demeure essentiellement « traditionaliste », sans qu'il y ait pour autant de la part des enseignants rejet ou méconnaissance d'autres approches pédagogiques, celles-ci pouvant d'ailleurs être implémentées partiellement ou complètement par certains enseignants. Il serait toutefois intéressant de voir dans quelle mesure enseigner en tandem avec les professeurs locaux permettrait aux stagiaires canadiens de mieux saisir la perspective de leurs collègues kenyans, offrant ainsi un nouvel espace de dialogue et d'éducation interculturelle.

7.2. Une approche holistique et interdisciplinaire du monde

58 Par ailleurs, les étudiants ont été exposés à une approche holistique de l'accès à l'éducation. Cette approche nous semble complémentaire à la vision de Pashby (2008) selon laquelle les programmes académiques d'éducation à la citoyenneté globale doivent amener les leaders de demain à « repenser l'engagement politique, se confronter à et s'engager pour la diversité et, en revendiquant la dimension symbolique de l'acte citoyen, affirmer la citoyenneté comme terrain de luttes » (n.t., p. 16). De fait, cinq des stagiaires évoquent avec force, dans leurs discours tenus au Kenya, l'impact particulier qu'ont eu sur eux les rencontres avec les « mamas ». Polygamie, excision, contraception, éducation des enfants, accès à la scolarité : c'est surtout la question du statut des femmes qui émerge de cette rencontre avec l'Altérité. Citant l'exemple de Mama Dina, de ses actions et de sa « présence époustouflante dans la communauté », Halle, de retour au Canada, affirme par exemple vouloir maintenant militer pour l'égalité des sexes, voyant pour la première fois que son statut d'enseignante lui confère les armes pour s'engager : « Comme Canadienne, toute ma vie, je n'ai jamais réellement eu à vivre dans l'ombre des hommes. [...] Notre entretien avec Mana Dina fut donc pour moi une expérience choquante ainsi qu'inspirationale. [...] Je crois fortement que les femmes, grâce à l'éducation et le rassemblement sauront trouver leurs voix, leurs voies. Comme enseignante, j'aurai [un] devoir, [...] je devrai être un modèle pour les femmes comme les hommes et briser la barrière qui divise les deux groupes. (ER) »

- 59 Si c'est la question de l'égalité homme-femme qui émerge avec le plus de force, la question des inégalités et du partage des ressources Nord-Sud, entre matérialisme débordant d'une part et accès restreint à l'eau potable et la nourriture d'autre part, apparaît également. Elle est évoquée par plusieurs étudiants, en parallèle avec l'affirmation émergente de vouloir jouer un rôle dans la prise de conscience des jeunes générations, en tant que futur enseignant. C'est aussi l'accueil des populations migrantes qui semble se dégager comme un troisième champ d'action possible pour ces stagiaires en éducation. Quelle que soit la profondeur de la réflexion entamée autour des concepts de culture, de diversité et d'altérité, tous les étudiants repartent du Kenya avec le sentiment d'une plus grande ouverture à l'Autre, une volonté d'être moins prompt au jugement, un désir d'aller à la rencontre de ceux qui viennent d'ailleurs et qui, dans le cadre d'une migration, peuvent être ébranlés et avoir besoin de soutien. Les étudiants ayant participé au programme au Kenya tendent désormais à affirmer la valeur de la diversité socio-culturelle présente sur le territoire et apparaissent mieux outillés pour enseigner dans un Canada pays d'immigration.
- 60 Rappelons également que l'un des concepts-clés de l'éducation à la citoyenneté globale est celui de « glocalisation » (Bauman, 1998 ; Robertson, 1995). Pour les étudiants en éducation ayant fait partie du « projet Kenya », la passerelle entre action globale et locale semble passer par le rôle éducatif qui sera le leur à l'avenir et par l'engagement citoyen qu'ils désireront transmettre à leurs futurs élèves, au-delà de l'engagement personnel. Des quatre étudiants que nous avons rencontrés un an environ après leur voyage au Kenya, tous avaient affirmé avoir « parlé », au moins rapidement, de leur expérience en Afrique à leurs élèves, sans toutefois toujours savoir comment aller au-delà d'un discours de surface. L'un d'entre eux, identifiant clairement l'impact majeur du projet Kenya sur sa vie, s'était engagé dans des programmes de soutien éducatif aux autochtones, mais n'avait pas encore eu de classes auprès desquelles transcrire son désir nouveau d'engagement citoyen.

8. En conclusion : ménager la sortie de la « caverne »

- 61 Brigham (2011) associe les programmes d'éducation à la citoyenneté globale à l'allégorie platonicienne de la caverne. Les expériences de vie dans lesquelles sont plongés les étudiants qui y participent entendent ouvrir une perspective nouvelle, transformatrice (Crabtree, 2008), sur le regard qu'ils portent sur le monde et sur eux-mêmes. L'une des étudiantes que nous avons rencontrées un an après le voyage au Kenya évoquait cette dimension transformatrice. Une autre, déjà porteuse de valeurs humanistes fortes avant le départ au Kenya, se disait renforcée par une expérience unique, magnifique. La troisième disait avoir arrêté de penser le monde « en noir et en blanc ». Cependant, pour le quatrième étudiant rencontré, le credo répété en cours « Pensez globalement, agissez localement », semble avoir eu un impact moindre. En entretien, l'étudiant évoque dans un même souffle son voyage au Kenya et un voyage à Las Vegas survenu immédiatement après sans pouvoir, semble-t-il, articuler la problématique commune d'accès à l'eau ou encore mettre en perspective les différentes formes de tourisme que sont le tourisme durable et responsable, tel que prôné par *Me to We*, et le tourisme de masse et les dégâts notamment écologiques qu'il entraîne. Cela ne signifie bien sûr pas que le programme n'ait pas été porteur pour lui de nombreux apprentissages, mais le potentiel militant et la dimension « globale » associés à l'éducation à la citoyenneté globale n'avaient visiblement

pas été pleinement saisis. Alors que Shultz *et al.* (2011) évoquent la difficulté d'évaluer l'impact et les apprentissages reliés à de tels programmes académiques, les études existantes, comme dans le cadre de cette étude de cas, ne peuvent que souligner l'importance d'accompagner la sortie de la « caverne » (Brigham, 2011). On citera ici également Pretceille selon qui « l'éducation relève et relèvera toujours d'un travail de réflexion, de distanciation, d'intégration dans un savoir plus large. Le vécu n'a de sens que s'il est analysé et inscrit dans un réseau de connaissances. » (2008, p. 224). Alors qu'il y a dans la littérature existante des matrices de formation pour préparer à de tels programmes de mobilité (Brigham, 2011), il nous semblerait porteur d'impliquer les différents acteurs engagés autour de tels projets dans l'ingénierie de la formation afin de co-construire les modules de cours qui, en amont et en aval du voyage, peuvent permettre d'éclairer le sens de l'expérience. Quel type de formation à l'interculturel et à la citoyenneté globale naitrait des regards croisés d'académiques, d'écoles partenaires ouvrant les portes de leurs classes, d'enseignants stagiaires mais aussi d'autres acteurs communautaires impliqués dans le projet « ici » et « là-bas » sur les plans locaux et globaux ?

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'Éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2008). Mobilité... sans conscience ! Dans F. Dervin & M. Byram, (Éd.), *Échanges et mobilités académiques, quel bilan ?* (p. 215- 231). Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.
- Abdi, A., Schultz, L. & Pillay, T. (2015). *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam : Sense Publisher.
- Andreotti, V. (2011). The question of the "Other" in global citizenship education : A postcolonial analysis of telling case studies in England. Dans L. Shultz, A. Abdi & G. Richardson (éd.), *Global citizenship education in post-secondary institutions : Theories, practices, policies* (p. 140-157). New York, NY : Peter Lang.
- Balandier, G. (1985). *Le détour*. Paris : Fayard.
- Barrère, A. & Martuccelli, D. (2005). La modernité et l'imaginaire de la mobilité : 'inflexion contemporaine. *Cahiers internationaux de sociologie*, 2005/1(118), 55-79.
- Bauman, Z. (1998). On glocalization : Or globalization for some, localization for some others. *Thesis Eleven*, 54(1), 37-49.
- Brigham, M. (2011). Creating a Global Citizen and Assessing Outcomes. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 1(1), 15-43. Repéré à <http://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/rt/printerFriendly/27/12>
- Crabtree, R. D. & Sapp, D. A. (2004). Your Culture, My Classroom, Whose Pedagogy ? Negotiating Effective Teaching and Learning in Brazil. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 105-132.
- Crabtree, R. D. (2008). Theoretical foundations for international service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 18-36.

- Debray, R. (2007). *Un mythe contemporain : le dialogue des civilisations*. Paris : CNRS.
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan : Logiques sociales.
- Dervin, F. (éd.) (2013). *Le concept de culture*. Paris : L'Harmattan : Logiques sociales.
- Dervin, F. & Byram, M. (éd.) (2008). *Échanges et mobilités académiques, quel bilan ?* Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching : Theory, Practice & Research*. New York, NY : Teachers College Press.
- Gay, M. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teacher. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gillepsie, A., Howarth, C. & Cornish, F. (2012). Four problems for researchers using social categories. *Culture & Psychology*, 18(3), 391-402.
- Gouvernement du Canada (2014). *Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale*. Repéré à <http://international.gc.ca/global-markets-marches-mondiaux/education/strategy-strategie.aspx?lang=fra>
- Hulot, N. (2004). *Le syndrome du Titanic*. Paris : Poche.
- Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of « culture ». *Culture and Psychology*, 18, 289-303.
- Jorgenson, S. & Schultz, L. (2012). Global Citizenship Education (GCE) in Post-Secondary Institutions : What is Protected and what is Hidden under the Umbrella of GCE ? *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 2(1), 1-22. Repéré à <http://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/viewArticle/52/26>
- Kaufmann, J-C. (2014). *Identités, la bombe à retardement*. Paris : Textuel.
- Kaufmann, V. (2001). La motilité : une notion-clé pour revisiter l'urbain ? Dans M. Bassand, V. Kaufmann & D. Joye (éd.), *Enjeux de la sociologie urbaine* (p. 87-102). Lausanne : Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Kielburger, C. & Kielburger, M. (2008). *Me to We : Finding Meaning in a Material World*. New York, NY : Touchstone.
- Lewin, R. (éd.) (2009). *Handbook of practice and research in study abroad : Higher education and the quest for global citizenship*. New York, NY : Routledge
- Longo, N., & Saltmarsh, J. (2011). New lines of inquiry in reframing international service-learning into global service-learning. Dans R. G. Bringle, J. A. Hatcher, & S. G. Jones (éd.), *International service-learning : Conceptual frameworks and research* (p. 69-85). Sterling, VA : Stylus.
- Machart, R. & Dervin, F. (2014). *Les nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*. Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.
- Molinié, M. (éd.) (2014). (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés, Introduction (p. 2-10). *Glottopol*, 24. Repéré à http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_24.html
- Muller, C. (2013). Culturalisation des apprenants par les tuteurs dans les échanges interculturels en ligne. Dans F. Dervin (éd.), *Le concept de culture* (p. 95-119). Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.
- Murphy-Lejeune, E. (2000). Le capital de mobilité : genèse d'un étudiant voyageur. *Mélanges*, 26, 137-165.

Pashby, K. (2008). Demands On and Of Citizenship and Schooling : « Belonging » and « Diversity ». Dans M. O'Sullivan, & K. Pashby (éd.), *Citizenship Education in the Era of Globalization*. Rotterdam : Sense Publishers.

Robertson, R. (1995). Glocalization : time-space and homogeneity-heterogeneity. Dans M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (éd.), *Global Modernities* (p. 25-44). London : Sage Publications.

Schultz, L., Ali Abdi, A. & Richardson, G. H. (2011). *Global Citizenship Education in Post-Secondary Institutions. Theories, Practices, Policies*. New York, NY : Peter Lang.

Sklad, M., Friedman, J., Park, E. & Oomen, B. (2015). « Going Glocal » : a qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college. *Higher Education*, 1-18. Repéré à <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-015-9959-6>

NOTES

1. La gouvernance de la faculté tente de remettre chaque année des bourses aux étudiants participants. Il ne s'agit donc pas ici de générer des revenus pour l'université à travers ce programme de mobilité internationale.
2. Des prénoms fictifs ont été attribués aux répondants. On indiquera derrière les citations les codes suivants : EA (entretien avant le séjour), EP (entretien pendant le séjour), ER (entretien de retour au Canada).

RÉSUMÉS

Cet article rend compte de l'expérience de mobilité vécue par 14 étudiants en éducation canadiens, partis enseigner dans une école du Massaï Mara, dans le cadre d'un stage encadré par les organismes humanitaires *Free the Children/Me to We*. L'enquête comprend des entretiens auprès des étudiants stagiaires avant le départ, sur place, et de retour au Canada. Elle comprend également les notes de terrain issues de l'observation participante et de l'observation directe de classes. Les données permettent d'interroger l'impact d'une telle expérience en termes d'éducation interculturelle et de citoyenneté globale. Comment la rencontre avec les enseignants, les élèves mais aussi plus largement la communauté massaï permet-elle aux stagiaires de déplier la notion complexe de culture ? Comment le regard porté sur l'Autre et sur les cultures éducatives réciproques des uns et des autres est-il amené à évoluer ? L'analyse met en relief des discours ambivalents entre volonté de respecter une culture éducative posée comme Autre, désir d'apporter un changement par l'apport de pratiques éducatives différentes et minoration des variations interculturelles. L'article interroge le risque de culturalisation des zones de tension, quand les difficultés d'enseignement peuvent être attribuées à un décalage culturel mais aussi possiblement aux tâtonnements d'enseignants stagiaires faisant sur place leur toute première expérience d'enseignement. Les données collectées rendent finalement compte d'un impact variable sur les futurs enseignants en termes d'éducation à la citoyenneté globale et de formation à la communication interculturelle ; ce qui permet de souligner l'importance de la formation en la matière, au-delà des aspects expérientiels mobilisés.

This article is based on the international training practicum program experienced by 14 Canadian students specializing in Education, as they taught in a Maasai school, in partnership with two NGOs, namely Free the Children and Me to We. In terms of methodology, this research is grounded in data derived from (1) semi-directed interviews with the students before departure, during the practicum, and back home in Canada, and (2) data derived from field notes and class observation in Kenya. The study explores how this experience abroad enhances students' engagement in terms of intercultural and global citizenship education. To what extent does encountering local students, teachers and the community at large foster a more complex understanding of the concept of "culture"? How does cross-cultural teaching challenge students' perceptions of educational culture? The article emphasizes the challenges students face as they try to implement a cross-cultural learning space. It highlights the difficulty in balancing respect for their Kenyan counterparts' culture, a desire to implement change by presenting new teaching methods and a willingness to minimize cultural variance. This article also questions the risk of misinterpretation when students face struggles with their teaching, putting the onus of this struggle on cultural issues when their lack of experience in teaching might be involved, as this practicum is often their first teaching experience. Finally, this study indicates how this program has had a different impact on the students involved in terms of intercultural and global citizenship education, stressing the importance of formal knowledge teaching beyond the experiential aspects of this program.

INDEX

Mots-clés : citoyenneté globale, éducation interculturelle, formation de formateurs, mobilité

AUTEUR

EVA LEMAIRE

University of Alberta
lemaire@ualberta.ca