

TABLE DES MATIERES : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS LE PROJET EN PEDAGOGIE SPECIALISEE

5.3	LE PROJET EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE : UN PARTENARIAT EFFICIENT ?.....	307
5.3.1	LES ASPECTS MATÉRIELS.....	308
5.3.1.1	Apporter du matériel simple, utiliser celui disponible sur place.....	308
5.3.1.2	Découvrir l'inadéquation de certaines aides matérielles.....	312
5.3.1.3	S'interroger sur les aspects matériels en Suisse.....	313
5.3.2	L'ENGAGEMENT DES PARTENAIRES.....	314
5.3.2.1	Se questionner sur les motivations de départ.....	315
5.3.2.2	Développer, partager des valeurs et des buts communs.....	316
5.3.2.3	Gérer la crainte, relever le challenge, se sentir responsable et investi.....	318
5.3.2.4	Percevoir le sens, la pertinence du projet et se sentir utile.....	319
5.3.2.5	Concevoir qu'on fait partie d'un tout.....	321
5.3.2.6	Vivre une expérience intense.....	322
5.3.2.7	Être stimulé à mettre en place son propre projet.....	322
5.3.3	LA RECONNAISSANCE DES PERSONNES ET DES SITUATIONS.....	323
5.3.3.1	Reconnaître les personnes, les respecter, les soutenir et les encourager, expliciter les apports.....	323
5.3.3.2	Faire face aux résistances, à la passivité, au manque d'intérêt, à la servilité.....	326
5.3.3.3	Eprouver du plaisir à s'adresser à des gens dynamiques, engagés, motivés.....	330
5.3.3.4	Oser, entreprendre.....	332
5.3.3.5	Gérer les imprévus et s'y adapter.....	334
5.3.4	L'IMPORTANCE DE LA CONTINUITÉ DANS L'ACTION.....	336
5.3.4.1	Mesurer l'importance d'agir dans la durée.....	336
5.3.4.2	Lâcher du lest, faire confiance, passer le flambeau.....	339
5.3.4.3	Réorienter l'action si nécessaire.....	342
5.3.4.4	Dépasser l'état de « choc » dans certaines situations.....	344
5.3.5	LES ENJEUX POLITIQUES ET ORGANISATIONNELS.....	347
5.3.5.1	Prendre conscience de l'importance d'agir aux différents niveaux de la société.....	348
5.3.5.2	Percevoir la complexité des enjeux politiques internationaux et nationaux.....	349
5.3.5.3	Jouer avec les règles, les limites, rendre possible.....	351
5.3.5.4	Faire face à la dérive institutionnelle, la corruption.....	353
5.3.5.5	Acquérir une expertise en matière de gestion de projet.....	356
5.3.6	D'UN SIMPLE ÉCHANGE À UN RÉEL PARTENARIAT.....	357
5.3.6.1	Chercher à communiquer de différentes manières.....	358
5.3.6.2	S'exprimer, partager dans un contexte particulier.....	359
5.3.6.3	Rester modeste, devenir humble.....	362
5.3.6.4	Assumer des rôles variés et valoriser la complémentarité.....	363
5.3.6.5	Gérer le manque de cohérence entre partenaires suisses.....	364
5.3.6.6	Développer une véritable attitude partenariale.....	365
5.3.7	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE DE L'AXE « LE PROJET EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE ».....	372
5.3.8	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	XV

5.3 LE PROJET EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE : UN PARTENARIAT EFFICIENT ?

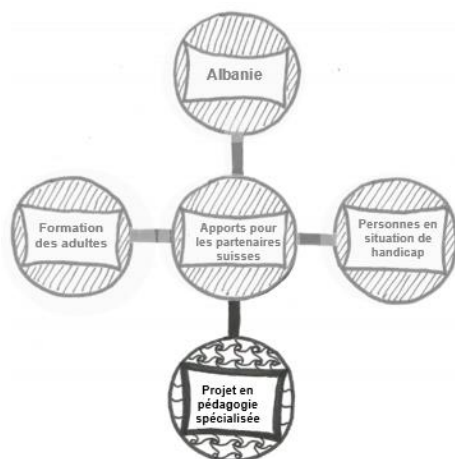


Fig.84 : Le projet en pédagogie spécialisée

« Ils oublient ce principe essentiel de la vie collective : écouter les gens, ce n'est pas leur demander ce qu'ils veulent, c'est se mettre en situation de leur dire. Nulle manipulation dans ce propos : il souligne l'attente par les acteurs d'une explication qui aille au-delà de ce qu'eux-mêmes perçoivent et dont ils sentent toutes les limites » (Dupuy, 2015, p.131).

En participant à ce projet d'enseignement supérieur transnational, les formateurs suisses n'ont pas seulement découvert un pays, sa culture et la situation des personnes handicapées. Ils ont également pris connaissance d'un projet de coopération et de développement dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Ils ont tenté de s'adapter au contexte. Ils ont écouté les partenaires albanais et ont cherché, avec eux, des solutions aux problèmes rencontrés. S'agissait-il, comme le relève Dupuy (2015) ci-dessus de *leur dire ce qui était nécessaire* ? Ont-ils pu mettre en œuvre leur expertise, des relations de collaboration ou de partenariat ? Nous reviendrons sur les notions abordées au chapitre 4 (section 4.4). L'évolution du projet de coopération a été source de nombreux apprentissages et questionnements. Plusieurs formateurs soulignent l'importance de la notion de partenariat, présente à la fois dans leurs enseignements et dans leur pratique auprès de collègues albanais. En effet, en pédagogie spécialisée, le partenariat est largement prôné entre professionnels, avec les autorités, avec les familles ou les personnes handicapées. Dans la réalité, plusieurs modèles de partenariat sont mis en œuvre. Ils sont souvent issus de courants revendiquant le droit des personnes en situation de handicap ou des parents. Ils s'inscrivent dans une démarche militante d'émancipation et de responsabilisation visant à redonner du pouvoir aux individus. Ainsi, le partenariat s'érige parfois en valeur. Mais dans un contexte de coopération au développement dans lequel un déséquilibre initial marque la relation entre partenaires, la mise en œuvre d'un réel partenariat est-elle possible ? S'agit-il simplement d'un *buzzword* ? S'agit-il d'un mot passe-partout qui n'aurait guère de résonance dans ce contexte ?

Ce chapitre montre que non seulement **les formateurs suisses construisent de nouveaux savoirs et développent un nouveau champ scientifique**, qu'ils proposent des actions **concrètes** et directes pour les autorités, les professionnels, les parents et les personnes handicapées, mais qu'ils **cherchent souvent à le faire en restant cohérents avec les valeurs qu'ils défendent**. Ils découvrent concrètement ce que signifie la pratique du **partenariat dans le quotidien d'un tel projet**. Celle-ci se révèle par des actions modestes : gestion du matériel, reconnaissance des personnes, développement de la communication. Mais elle se réalise également à travers différents défis tels que la nécessité de faire face au choc de certaines réalités, réagir face à des pratiques corruptives, valoriser la complémentarité des rôles ou maintenir une cohérence dans l'action.

Les résultats globaux liés du thème « LE PROJET EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE » ont permis de définir six sous-thématiques. Celles-ci reflètent des niveaux de complexité différente, dans la mise en œuvre du partenariat :

La formation n'est généralement pas perçue comme un soutien, ce qui surprend les Suisses pour qui **la notion d'aide ne signifie pas toujours une aide matérielle**. Ils doivent souvent redéfinir quelles sont les modalités de collaboration et de soutien proposées. **Si le projet se fonde sur deux axes, aide matérielle et formation, la formation demeure le pilier central**. Les Suisses désirent renforcer les capacités de leurs partenaires à développer, créer, utiliser le matériel à disposition. Ils souhaitent leur permettre de développer leurs compétences dans l'accompagnement des personnes ayant des besoins spécifiques. C'est un premier défi dans le développement des relations partenariales. Des Albanais témoignent de l'importance du soutien matériel, parallèlement aux enseignements. Cela leur permet de mettre en œuvre de nouvelles pratiques et de garder leur motivation lorsque les conditions de travail sont difficiles. Par exemple, une direction d'établissement affirme : « La formation a permis de mieux comprendre les besoins des personnes handicapées, mais cela ne suffisait pas. On a de nouvelles aides économiques qui nous permettent de tenir réellement compte de leurs envies et d'y répondre » (ALBDir, juillet 2014). Plusieurs professionnels et étudiants albanais apprécient le double soutien : « Nous avons bénéficié de la base matérielle disponible à l'université. On avait une vraie aide de la section de pédagogie spécialisée, aussi bien au niveau de la base matérielle que de l'accompagnement (les professeurs et les responsables étaient disponibles pour répondre aux questions...) » (ALBProf, juin 2014).

5.3.1.1.2 La dépendance à l'aide matérielle

Le deuxième défi est la dépendance à l'aide matérielle. **Les événements que le pays a traversés** (chapitre 2) **ont fortement marqué les attitudes et les attentes à l'égard de l'aide matérielle**. Olivier De Sardan (1995) distingue notamment deux logiques développées par les partenaires locaux dans les projets d'aide au développement. L'*assistancialisme* implique de vouloir toujours le plus possible de soutien et d'aide extérieurs. L'*accaparement* consiste à profiter, à s'approprier des biens et à accroître ses propres privilèges. Quelques formateurs s'interrogent sur la pertinence des demandes d'aide qui leur sont soumises ou sur la façon dont des personnes confisquent le matériel lors de formations. Ils en discutent avec d'autres partenaires du projet. Certains sont soumis à des demandes exagérées (encadré ci-dessous). Ils doivent gérer des situations délicates : **refuser de donner des aides ou expliciter les limites de leur action, sans briser la relation. La collaboration et le partenariat se jouent parfois dans la capacité à relancer la relation après avoir marqué son désaccord**. Pour quelques-uns, l'exercice est difficile. Un partenaire albanais affirme : « Le cadre social a peut-être été défavorable parfois, par exemple l'idée que les étrangers, c'est comme le Père Noël : ils sont là pour donner et, sur place, on est là pour gagner. Il est difficile de faire la part des choses, de comprendre ce qu'on peut demander » (ALBForm, juillet 2014). **Les collaborateurs suisses évoquent aussi la difficulté de faire face à certaines jalousies entre partenaires ou institutions**. Cette impression est confirmée par les propos de certaines directions : « J'ai eu l'impression que certains centres étaient plus favorisés, plus soutenus par les Suisses que d'autres » (ALBDir, juillet 2014). La gestion des tensions entre les partenaires albanais préoccupe plusieurs formateurs helvétiques.

Une directrice nous a réclamé un bus. Et après, il y a eu ce genre de trucs, ceux qui essayaient de se faufiler pour obtenir des avantages prétendument pour l'institution... Est-ce que c'était pour l'institution ou d'autres utilisations, je n'en sais rien (CH17, mars 2015) !

Ils sont souvent confrontés à des demandes matérielles dans des situations extrêmes : malnutrition ou conditions de vie misérables. Un soutien d'urgence est nécessaire, mais comment ne pas créer une dépendance ? Bien entendu, des besoins prioritaires, vitaux, priment dans certaines situations et les réponses se déclinent en alimentation, soins, chauffage... Mais une fois ces besoins de base satisfaits, l'apport de matériel peut s'avérer pertinent pour que les professionnels mettent en œuvre des activités présentées en formation.

La distribution de matériel peut être prétexte à une action éducative. Par exemple, à l'occasion de l'acquisition de couvertures qui permettent aux enfants handicapés d'un internat, d'avoir plus chaud durant l'hiver, les éducatrices sont accompagnées, pour qu'elles apprennent aux enfants à faire leur lit (A. Rodi, cahier de bord, avril 2005). De telles actions permettent de développer l'autonomie des élèves et les compétences éducatives des professionnelles : plusieurs d'entre elles se sentent plus compétentes. Elles perçoivent l'intérêt de la démarche à tous les niveaux : les enfants sont plus heureux, plus actifs et elles disposent elles-mêmes de plus de temps pour réaliser d'autres tâches. Recevoir du matériel améliorant les conditions de vie au travail motive certains acteurs locaux à s'engager davantage dans les institutions ou les écoles, à proposer de nouvelles activités aux personnes handicapées. C'est une forme de reconnaissance du travail effectué dans un contexte très difficile qui leur permet de maintenir leur enthousiasme. Certains Suisses affirment qu'ils font parvenir quelquefois du matériel de base (teinture, instruments adaptés...) à des collègues albanais, mais qu'ils sont soucieux de ne pas créer une relation de dépendance.

5.3.1.1.3 La simplicité du matériel

Quelques formateurs suisses apportent du matériel qui leur semble simple et universel, mais inconnu en Albanie. Ils sont confrontés à un profond décalage culturel. Malgré les informations reçues, ils peinent à se représenter la situation sur place et à s'y adapter. D'autres ont des valises remplies : livres, peinture, pinceaux, brosse-à-dents... Bien entendu, la période à laquelle ils

Ce qui a été difficile, c'est de s'imaginer des réalités qu'on ne connaît pas Après, de voir à la baisse tout ce qu'on peut imaginer en se disant "ça y'a pas, ça y'a pas, ça y'a pas...", on va faire avec ce qu'il y a en Albanie C'est clair qu'on s'est un peu restreintes dans ce qu'on apportait en Albanie On s'est limité à des techniques très très simples qui pouvaient être reproduites mais évidemment, ça nous a limités, mais c'est un joli exercice de style pour nous.... Ça permet d'être créatives, de devenir modestes aussi Le bénéfice est au moins autant pour nous qui avons cette immense chance de découvrir cette réalité que pour les gens qui reçoivent le peu qu'on peut leur apporter. Et ça nous a aussi rendues conscientes des limites matérielles de ce pays, de la misère matérielle, spécialement pour les personnes handicapées (CH5, février 2015)...

interviennent, leurs champs disciplinaires, les contextes et les lieux de formation, les publics désignés, influencent leurs choix. Les partenaires albanais sont sensibles à leur réflexion : « Les formateurs étrangers ont peut-être dû réfléchir à comment faire des choses, avec moins de moyens, pour s'adapter à notre réalité » (ALBProf, juin 2014). **Les intervenants helvétiques dont les disciplines nécessitent du matériel doivent réajuster leurs attentes au contexte local.** Ils se posent la question des concepts fondamentaux qu'ils souhaitent transmettre, du plaisir que pourront éprouver les participants durant les cours et de ce qui est indispensable. Ils restructurent leurs interventions sur ces bases.

La différence était cachée... Les jeunes [handicapés] sortaient dans la cour intérieure mais dans la ville, non, très peu. Il y avait, pas loin, une décharge et je voyais des enfants du village jouer là et aller chercher des trucs. Alors, je me disais aussi : "En fait, c'est déjà du luxe de pouvoir venir s'occuper d'une institution alors que les enfants du village qui habitent à côté étaient pieds nus, certains avec des guenilles, en train de chercher les aliments dans la décharge..." Là aussi, je me disais : "Tiens, comment c'est perçu à l'extérieur ? Il y avait à l'extérieur, des jeux pour les enfants mais là, la même question... Il y avait un mur qui séparait de l'extérieur et eux, du coup, ça faisait grand luxe par rapport au quartier Il y avait tous ces beaux jeux et les enfants de l'extérieur n'avaient pas ça ! Alors ça, ça me choquait quand même ! Je me disais : "Comment tu peux les intégrer là-dedans ? " (CH27, mars 2015).

Quelques Suisses sont attentifs à ce que le matériel donné ne suscite pas de jalousie ou d'envies auprès de la population locale. Ainsi, par exemple, ils dispensent des idées de bricolage ou de jeux pouvant servir aussi bien dans l'enseignement régulier que spécialisé. Être partenaire signifie également s'interroger sur ce qu'il faut apporter ou non, dans quel but, avec quels avantages ou inconvénients...

5.3.1.1.4 L'utilisation des ressources locales et les enjeux du matériel de récupération

Plusieurs Suisses préfèrent valoriser les ressources locales plutôt que d'apporter du matériel. Ils prennent conscience que la démarche n'est pas évidente. Certaines ressources présentes dans les établissements ne sont pas mises à disposition du personnel et des résidents. Ainsi, par exemple, une formatrice relate les difficultés rencontrées au début, lorsque les conditions étaient catastrophiques et que les stocks de matériel n'étaient pas distribués, restant dans les réserves. Cela l'a choquée, mais elle a cherché à comprendre. Elle évoque la pauvreté, la peur de casser du matériel et d'être ensuite privé de support, la pression des inventaires... La réalité décrite ressemble à celle rencontrée en Roumanie (annexe 1). **Le défi consiste parfois à comprendre les raisons d'une non - ou d'une sous-utilisation des ressources locales.**

Il y avait des endroits où il y avait plein de carreaux cassés et on était au mois de février, il y avait des enfants qui avaient froid et en fait, il y avait des armoires fermées à clé et dedans il y avait des pulls et des trucs. On a dit : "Il faut les habiller d'abord !" En fait, ils avaient laissé, à cause du communisme, pour garder plus longtemps, pour prolonger la durée de vie du vêtement et du coup, ils ne les avaient pas assez habillés C'était un deuxième choc pour moi, de me rendre compte de la différence, je ne m'étais pas représenté les besoins de base pas comblés (CH27, mars 2015).

L'impact du projet, c'était surtout d'ouvrir les éducatrices qui étaient responsables des ateliers à d'autres matériaux que ceux auxquelles elles étaient habituées.... Il y avait d'autres choses à faire avec les matériaux disponibles en Albanie. C'était ça, le seul et unique but. Et puis on a quand même essayé de faire qu'avec des matériaux simples on puisse réaliser des choses agréables à voir, qui pouvait être utiles, qui pouvaient faire plaisir (CH5, février 2015).

Des formatrices suisses constatent à quel point il est difficile de travailler avec les ressources locales peu nombreuses ou de piètre qualité. Elles prennent conscience des obstacles auxquels se confrontent les professionnels albanais : un salaire misérable, des matériaux peu solides et peu de moyens financiers. Dès lors, un partenariat efficient ne peut s'installer qu'à travers une meilleure compréhension de la réalité locale et une recherche de solutions satisfaisantes. Il s'agit de semer quelques idées, d'éveiller le désir de création en tenant compte du contexte et de ses limites. Les intervenantes veillent à alimenter leurs collègues en idées, à stimuler la créativité pour montrer que l'on peut faire beaucoup de choses avec des moyens restreints.

Lorsque l'occasion se présente, **certains Suisses font du troc.** Celui-ci se concrétise par des échanges de pratique, de méthodes ou de matériel. Dans de rares occasions, les intervenants helvétiques troquent du matériel avec leurs collègues albanais (échanges d'emballages de café, de journaux ou d'instruments de musique...). Cela enchante les acteurs locaux. Certains Suisses travaillant dans des ateliers pour personnes handicapées étudient soigneusement les ressources disponibles en Albanie. Ils cherchent des matières premières ou des débouchés pour vendre les produits réalisés. Plusieurs Albanais apprécient ces démarches : « Nous avons découvert plusieurs techniques de travail (laine, carton, papier, matériaux recyclés). Nous avons fait des activités qui n'exigent pas un matériel coûteux et que l'on peut réaliser facilement (objets recyclés...) » (ALBProf, juin 2014).

On avait essayé de créer du matériel et d'adapter des choses qui puissent être prises en Albanie et créées en Albanie, avec les moyens du bord. J'étais assez contente de cette démarche. Par exemple ne pas utiliser une lampe de poche et après il n'y a plus de piles ! On avait pris plutôt du papier d'aluminium, des assiettes en carton... pour nous, c'était tout un exercice c'était de réfléchir dans une autre logique où on a moins de moyens mais où on peut quand même faire des choses et ça, j'ai trouvé très chouette aussi. Des fois on a tellement qu'en fin de compte, on ne se pose plus vraiment les bonnes questions et là, il fallait se recentrer sur l'essentiel. "Voilà, si je veux exercer cette compétence au niveau du potentiel visuel, qu'est-ce que je vais utiliser ?" Ça oblige de revenir aux bases, à une certaine forme de simplicité, en tout cas au niveau du matériel. C'est un joli exercice (CH27, mars 2015).

Certains Albanais constatent que « Les Suisses ont découvert que, avec peu de moyens, on peut faire des choses utiles et travailler. On peut rendre service aux personnes dans le besoin. C'est peut-être utile pour les étrangers de voir que, avec peu, les gens peuvent vivre et être heureux » (ALBResp, juillet 2014). Ainsi, les formateurs apprennent à mieux cibler leur action et à travailler plus simplement (encadré, page précédente). Parfois, les Suisses relèvent qu'ils doivent insister auprès des Albanais pour qu'ils se contentent de peu de moyens ! **Ils sont surpris de constater que parfois, les professionnels locaux souhaitent un matériel plus sophistiqué.** En Roumanie, Derouette (2001) fait le même constat. Le personnel des institutions

Je ne sais pas s'ils ont mal pris le fait que ce soit de la récupération en se disant : "Nous on peut quand même se payer des trucs..." dans le sens "dénigrer"... ce n'est pas quelque chose que l'on a ressenti, mais j'y réfléchis maintenant Il n'y avait pas grand-chose et c'est pour cela qu'on avait choisi la récupération (CH18, mars 2015).

se plaint toujours de ne pas avoir assez de matériel pour s'occuper des enfants. Nous leur montrons qu'il n'est pas nécessaire d'avoir beaucoup de choses, il est possible d'utiliser ce qui existe déjà : monter et descendre les escaliers pour apprendre l'équilibre, enjamber les coussins, les chaises, les laisser s'observer dans la glace et d'autres exercices faciles à faire avec les moyens "du bord" (p.98).

Ce n'est pas toujours la formation qui est source d'intérêt, mais l'accès à de nouveaux moyens. Dès lors, être partenaires signifie s'interroger ensemble sur le sens des actions, les buts et le public ciblé. Mais comment prôner « faire avec peu » quand on dispose soi-même de tout ? **Les Suisses se demandent si proposer un travail avec du matériel de récupération peut sembler humiliant.** Ils expliquent aux acteurs albanais pourquoi ils suggèrent une telle démarche et en quoi, dans leur propre pays, elle présente aussi un réel intérêt (encadré ci-dessus).

5.3.1.1.5 La créativité face au manque de moyens

Certains Suisses ont une vision quelque peu « romantique » de la pauvreté. **Ils imaginent que le manque de moyens devrait forcément engendrer plus de créativité.** Certains professionnels travaillent vraiment dans un contexte de *misère matérielle*. Cette réalité agit souvent comme un frein à leur motivation et à leur imagination. Les formateurs helvétiques développent une attitude plus compréhensive. Ils constatent la nécessité d'offrir des situations dans lesquelles les participants éprouvent du plaisir et osent essayer. Ils offrent des modèles permettant de développer la créativité. Ils valorisent les démarches de grands artistes (peintres, musiciens, chanteurs...) qui réalisent leur art sans grands moyens techniques. Plusieurs professionnels albanais confient qu'ils ont cheminé dans leur rapport au matériel : « Maintenant, nous sommes plus efficaces, créatifs. Par exemple, avant on attendait seulement du matériel. On disait : "On n'a rien, on ne peut pas travailler." Le matériel est important, bien sûr, mais on a vu qu'on pouvait faire quelque chose avec trois fois rien » (ALBProf, juin 2014) !

Je tenais toujours à lier mon cours à une expérience personnelle avec laquelle [les étudiants] avaient beaucoup de plaisir et peut-être aussi leur dire que si on déchire des bouts de papier, on peut faire des choses formidables et leur montrer aussi qu'il y avait des peintres qui avaient fait pareil (CH16, avril 2015)...

5.3.1.2 Découvrir l'inadéquation de certaines aides matérielles

Six formateurs suisses témoignent que, lors de visites, ils ont été surpris par l'inadéquation de certaines aides matérielles.

Il y avait un petit peu le contact avec l'absurde, un contact concret ! Je me rappelle aussi de deux immenses machines-à-laver super qui avait été offertes et qui restaient dans le couloir, même pas déballées, parce que de toute façon, ils n'avaient même pas les prises nécessaires pour pouvoir utiliser ces machines... et je me disais : "Mon Dieu ! Quelle aide ! On pensait "aide", mais est-ce que c'est toujours une aide et comment donner de l'aide qui fasse sens ?" Ça c'était pour moi une grande question (CH27, mars 2015) !

Ils s'interrogent sur l'aide apportée au sein du projet, notamment lors de leurs interventions. **Ils questionnent également le sens de l'aide matérielle donnée par les gouvernements, les ONG ou les particuliers.** S'agit-il toujours d'un soutien ou de se débarrasser de certains objets tout en se donnant bonne conscience ? Quel message est transmis aux bénéficiaires lorsque le matériel apporté est inadéquat ? Parfois, des aides très coûteuses sont offertes (matériel de physiothérapie, outils de travail...). Mais aucun suivi ou aucune instruction sur l'utilisation ne sont transmis. Au final, le matériel est peu à peu abandonné, faute de connaissances sur son utilisation. Dans d'autres situations, les soutiens créent une relation de dépendance. Les absurdités découvertes stimulent la réflexion sur l'aide apportée au sein du projet et sur son articulation avec la formation.

5.3.1.3 S'interroger sur les aspects matériels en Suisse

« J'ai vu ma vie quotidienne de si loin, de si haut, que je n'ai pu m'empêcher de me demander pourquoi j'accordais habituellement de l'importance à tant de détails dérisoires. Je me suis senti vivre pleinement, avec une telle conscience et une telle sensibilité, que j'ai eu envie de les cristalliser en moi pour la vie entière. Mais comment était-ce possible » (Piccard, 2014, p.58) ?

Peut-on mieux fonctionner en accordant moins d'importance à certains détails ? Vivons-nous mieux avec moins ? Des étudiants et des formateurs albanais évoquent cette question qui suscite une réflexion chez douze intervenants suisses, durant les entretiens.

La confrontation au contexte albanais incite les Suisses à questionner leur propre réalité et leur relation aux ressources matérielles dans leur pays. Comparer les situations est intéressant, car comme le note La Borderie (2000), la comparaison « n'est pas uniquement la comparaison avec l'autre mais c'est aussi la comparaison avec soi-même, dans notre histoire, avec nos propres institutions » (p.23). Des Albanais confient : « Je pense que les intervenants étrangers ont dû développer une autre manière de voir les choses. Réfléchir à comment faire avec moins. Imaginer des solutions, malgré les manques » (ALBForm, juillet 2014). De tels témoignages sont nombreux. **Plusieurs Suisses s'interrogent sur l'excès de luxe dans leur pays.**

Ça m'a amenée ... le fait de réaliser qu'on n'a pas toujours besoin d'avoir 18'000 moyens pour faire quelque chose de sympa, même chez nous. On est souvent devenu super exigeant dans les moyens, dans les outils, dans le temps, dans le nombre de personnes, dans le budget qu'on peut avoir et tout ça... D'aller là-bas, je trouve que ça te remet beaucoup de critères en place Là, c'était comment faire quelque chose de sympa avec moins de moyens et puis après, dans ma propre manière de faire, c'est aussi devenu comme cela, de me dire : "Ah oui, ça je peux le faire beaucoup plus simplement " (CH7, avril 2015) !

Certains Albanais se demandent si les conditions matérielles constatées chez eux n'ont pas encouragé les Suisses à se recentrer sur les aspects humains : « Les formateurs étrangers ont vu que la richesse, chez nous, n'était pas matérielle mais humaine. Ils ont peut-être reconsidéré leurs valeurs, sont devenus plus humains, plus sociaux, plus sensibles en découvrant notre réalité » (ALBForm, juillet 2014). **Quelques Suisses se sont questionnés sur l'illusion donnée par les aspects matériels**, remettant en question les fondements même de l'éducation ou de l'acceptation de la différence dans les écoles helvétiques.

Même s'ils ont pris conscience des nombreux problèmes contextuels auxquels sont confrontés les Albanais, ils ont noté à quel point ils avaient apprécié une véritable absence d'encombrement matériel qui permet une réelle disponibilité et une authenticité dans la rencontre.

Je pense qu'ils avaient beaucoup plus que nous... [C'étaient] des gens qui n'étaient pas blasés des gens qui ne débordaient pas de tout ce que l'on a ici et qui pollue, malgré nous, à quoi on consent très lâchement, contre quoi il faut lutter dur, c'est un trop-plein, un trop d'objets, des "trop de"... Eux étant moins embarrassés de cela, avaient plus de fraîcheur Pour moi, aujourd'hui, quand je pense à l'Albanie, je suis très nostalgique ! On est beaucoup plus solidaires dans des milieux, des contextes où la nécessité, le danger sont plus présents. Là, c'était plutôt la nécessité Mais, ils n'avaient pas le reste pour les "emmerder". Comme dit Jacques-Alain Miller, "la pluie d'objets" ! L'horreur ! Quelque chose qui t'anéantit, qui te "désujettise" (CH12, mars 2015).

Les observations réalisées en Albanie renvoient les intervenants suisses à la question du gaspillage observé dans leur pays. A leur retour d'Albanie, quelques-uns organisent des récoltes de matériel. Ils sensibilisent leurs étudiants. Ils s'interrogent, lorsqu'ils accueillent des partenaires albanais dans leur pays, sur la manière de leur faire découvrir les écoles et les moyens matériels disponibles. Ils constatent parfois que les Albanais qui découvrent leurs conditions de travail se découragent ou deviennent envieux. Ils se demandent quelles sont les possibilités de transfert. Considérer l'autre comme partenaire ne signifie pas cacher la réalité. Mais cela implique de lui permettre d'accroître ses capacités afin de pouvoir transférer, ou mieux encore, transformer ce qui doit l'être. A la suite des voyages en Suisse, de nombreux participants albanais affirment : « Ce que j'ai vu en Suisse m'a marqué et m'a donné envie de mettre des choses en pratique ici, même si c'est souvent difficile par manque de moyens » (ALBEtud, juin 2014). Ces réflexions font l'objet de nombreux échanges interculturels. Les partenaires découvrent ensemble des réalités différentes. Ils perçoivent la nécessité du dialogue et ont la conviction que chacun peut apprendre de la réalité de l'autre. Mais au-delà du matériel, d'autres facteurs importants doivent être considérés. La question des connaissances et des compétences des acteurs, au centre du processus de formation, est aussi évoquée.

5.3.2 L'ENGAGEMENT DES PARTENAIRES

Toute démarche partenariale nécessite l'engagement de tous les participants et la reconnaissance des contributions de chacun. La qualité de l'implication des partenaires dans le projet est fréquemment évoquée par les Suisses et les Albanais. L'analyse du discours des formateurs helvétiques met en évidence sept catégories présentées dans le tableau 29, puis analysées précisément.

Code	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	I	II	III	A	B	C	D	E	F										
L'engagement des partenaires...																																																			
Se questionner sur les motivations de départ	x	x							x					x	x	x					x	x							x			x	x																		
Développer, partager des valeurs et des buts communs		x				x													x		x									x																		x			
Gérer la crainte, relever le challenge, se sentir responsable et investi	x	x			x			x		x			x	x	x	x	x		x		x	x	x										x	x																	
Percevoir le sens, la pertinence du projet et se sentir utile	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x										x	x	x	x					x	x	x	x	x	x	x	x	x															
Concevoir qu'on fait partie d'un tout							x	x	x					x						x	x	x	x	x					x	x																					
Vivre une expérience intense	x	x			x	x			x	x	x								x		x	x	x					x	x	x	x	x	x	x	x	x															
Etre stimulé à mettre en place son propre projet		x																																																	

Tab.29 : Résultats : Projet en pédagogie spécialisée, engagement des partenaires

J'évoque l'implication des partenaires albanais, à la page 330. Dans cette section, je souhaite m'intéresser à l'engagement des partenaires helvétiques. Dès le départ, les Suisses sont très impliqués dans le projet. Mais quelles sont leurs motivations ?

Quels sont les intérêts des partenaires albanais ? L'engagement des uns et des autres a évolué au cours des ans, en fonction du contexte, des implications réciproques et de la perception de contribuer ensemble à la réalisation du projet. Il s'agit d'ajustements mutuels.

5.3.2.1 Se questionner sur les motivations de départ

Lors des entretiens, la question de la motivation de départ est évoquée par plusieurs groupes de partenaires albanais : étudiants, formateurs, responsables et professionnels. **Dix Suisses s'interrogent sur leur propre motivation.** Sur le plan théorique, Olivier De Sardan (1995) affirme que, dans le domaine du développement, les intervenants estiment tous agir pour le bien des populations. Deux paradigmes légitiment régulièrement les pratiques. Le paradigme *altruiste* valorise l'intérêt pour le bien des autres (connotation morale). Le paradigme *modernisateur* renvoie à des progrès techniques et économiques. Tous deux sont convoqués dans le projet de formation en Albanie : « S'attacher à un domaine (le monde du handicap) vierge de toute connaissance, spécifique, difficile, refoulé, est sans doute un défi de taille. Les Suisses ont pu le relever alors qu'il était immense. Ils n'auraient pu en faire autant chez eux » (ALBResp, juillet 2014) ! Mais pourquoi les partenaires s'engagent-ils dans cette démarche ? Pour de nombreux Albanais, c'est d'abord un intérêt pour la situation des personnes handicapées et la défense de leurs droits qui a incité les Suisses à intervenir. Certains formateurs helvétiques relativisent cette vision angélique (encadré ci-dessous). Toutefois, en général, ils relèvent que dès le départ, ils ont eu le souci de travailler en collaboration avec les acteurs albanais. Ils se sont appuyés sur ce qui existait préalablement : « Le projet ne s'est pas posé sur une page complètement blanche : il a ... considéré ce qui existait déjà, en respectant le passé. Les responsables du projet ont tenu compte ... de l'histoire, de ce qui existait et les ont mis en valeur. Ils ne sont pas partis de zéro mais ont respecté les ressources locales Ils ont collaboré avec les précurseurs du domaine » (ALBForm, juillet 2014).

Du côté suisse, ça n'a pas toujours été simple. Je me rappelle qu'un collègue avait sondé les responsables de l'ONG pourquoi ils faisaient cela, quelles étaient leurs motivations et ça les avait mis très clairement mal à l'aise. Moi, je me dis des fois, quelle est ma véritable motivation ? Il y a aussi un ego quelque part (CH2, février 2015)...

Olivier De Sardan (1995) démontre en effet qu'aucun projet n'arrive en terrain vierge. « Il ne s'agit pas d'amener le savoir là où règne l'ignorance, comme les discours des agents de développement le disent trop souvent » (p.143). Comprendre la situation de départ, les expériences et les motivations de chacun, partir de là où en est le pays, prendre en compte les ressources locales, tenir compte des obstacles s'avèrent une nécessité pour beaucoup de Suisses, désireux de cheminer dans le projet. Ils ont généralement besoin des connaissances de leurs collègues albanais. Mais les visions divergent. **Certains partenaires helvétiques désirent coconstruire un programme de formation avec les Albanais, alors que d'autres envisagent de leur proposer un programme adapté. Certains désaccords qui surviendront sont le reflet de postures de départ différentes entre acteurs suisses.** Celles-ci entraînent parfois des démarches d'accompagnement contradictoires. Derrière la notion de co-construction, il y a l'idée chère à l'économiste indien Amartya Sen, d'*approche par capacités* (ou *capability approach*). Cela renvoie à la fois à la capacité et à la liberté des individus de choisir réellement la vie et les actions qu'ils désirent entreprendre, et au concept d'autodétermination. Plusieurs formateurs sont conscients des limites de cette notion de *capacités* et s'interrogent sur la façon d'en tenir compte dans l'opérationnalisation du projet.

Des Albanais sceptiques face au projet ou aux bonnes intentions helvétiques soulignent : « Comme toute nation, la Suisse a besoin d'étendre son influence sur d'autres pays. Le développement de la pédagogie spécialisée a été une occasion de transmettre sa culture, ses valeurs puisque ce pays ne se distingue pas par sa langue » (ALBResp, juillet 2014).

Certains profs suisses (mais c'est rare) ont utilisé cette expérience uniquement pour leur curriculum ou pour en parler dans les salons, pour faire "humanitaire" (CH21, août 2014)...

Les motivations de départ des partenaires mettant en œuvre des projets de coopération au développement sont variées. La littérature porte un regard critique sur les intentions de certains acteurs (Atlani-Duault, 2009 ; Koch, 2012). En effet, **la coopération internationale ou l'aide au développement peuvent être considérées comme un leurre, une façon déguisée de maintenir la domination des pays riches sur les autres plutôt**

qu'une réelle action de solidarité. Ce constat anime les discussions entre partenaires du projet albanais. Quelques-uns pensent que c'est davantage le besoin de reconnaissance personnelle qui pousse certains acteurs à s'engager (encadré ci-dessus). Certains Albanais évoquent eux aussi le fait qu'une intervention en Albanie peut être utile à des intervenants, pour enrichir leur carrière professionnelle : « Les personnes qui sont intervenues dans la formation ont certainement eu un double intérêt : intervenir à un niveau international et universitaire. C'est une belle reconnaissance professionnelle. C'est important dans leur CV » (ALBForm, juillet 2014).

Si quelques Suisses se sont engagés afin de répondre à la demande albanaise de formation, d'autres estiment qu'il n'y avait pas vraiment l'expression d'une demande, mais plutôt l'observation d'un besoin. Or Tournand (2014) affirme que la demande « est le moyen (qui vous est venu à l'esprit) par lequel l'autre pourrait vous aider à satisfaire votre besoin » (p.240). La question des motivations de départ pour entrer dans le projet est donc difficile à élucider. **Il y a une grande diversité de raisons qui incitent les partenaires suisses et albanais à s'engager** : elles dépendent de leur personnalité, de la période à laquelle ils interviennent ou de contraintes extérieures. Un responsable ministériel confie : « Dès les années 90, on a vu qu'on était obligés de changer, mais on manquait de tout : personnel, structures, stratégies, formation » (ALBResp, juillet 2014). Qu'est-ce qui se cache dans l'affirmation *on était obligés de changer* ? Une réelle prise de conscience ? Un besoin vital interne ? Une pression externe ? Il est difficile de percevoir les enjeux se cachant derrière ces déclarations : « Le projet a agi en quelque sorte comme une "alarme sociale" pour le gouvernement albanais et la société, en sensibilisant les ministères et l'opinion publique » (ALBResp, juillet 2014). Ce qui semble primordial, ce sont les collaborations ou les partenariats qui se mettent en place.

Au départ, la démarche s'appuyait sur un consensus de base autour de l'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées et de leur famille. L'amélioration passait notamment par la formation des professionnels et cela n'était pas contesté. Tout le monde était d'accord face aux intentions du projet... L'ensemble des partenaires était d'accord sur le besoin. A vrai dire, il n'y a pas eu de demande exprimée clairement par les usagers : les parents, les personnes handicapées... au départ. Les familles ne demandaient rien, ne sachant même pas quelles étaient les possibilités. Ce sont les concepteurs qui ont proposé une offre (qui n'existait pas à l'époque), en fonction d'un besoin exprimés par tous... mais pas d'une réelle demande. Ce n'était pas une situation idéale. Les initiateurs avaient un consensus sur le besoin, mais probablement pas sur l'offre. Le consensus trouvé a été que le projet se déroulerait dans le cadre universitaire, favoriserait les relations pratique-théorie et tous les partenaires ont perçu l'intérêt de cette articulation. Mais les raisons cachées de l'engagement des différents partenaires étaient variées, basées sur le profit en termes d'image, en terme financier ou de pouvoir pour certains (CH21, août 2014).

5.3.2.2 Développer, partager des valeurs et des buts communs

A l'exception des directions, tous les groupes de partenaires albanais et cinq formateurs suisses relèvent l'importance de partager buts et valeurs. De nombreux échanges, souvent informels, réunissent les Suisses qui s'interrogent sur les valeurs véhiculées au sein du projet. En effet, les valeurs sont des facteurs puissants de la conduite humaine puisqu'elles fondent les choix et « président à l'agir personnel ou collectif » (Lamoureux et coll., 2008, p.105).

Organisées, elles forment des systèmes qui permettent de dégager des normes, des principes d'action, des lois ou des codes culturels. Les formateurs helvétiques évoquent souvent les valeurs de manière indirecte, en mentionnant les actes ou les attitudes auxquels ils se réfèrent : ainsi se distinguent, en arrière-plan, les notions de justice sociale, de respect, de solidarité, d'autonomie, de démocratie et de partenariat. **La question des valeurs est fondamentale pour eux et apparaît régulièrement en toile de fond. Echanger à propos des valeurs réciproques et des buts poursuivis semble essentiel pour développer des relations partenariales.**

Un rappel théorique est important, avant d'analyser les réponses des interviewés. Dupuy (2015) affirme que la question des valeurs, même si elle demeure *floue*, devrait être une préoccupation pour toute organisation et ce dès les prémisses d'un projet. Cela est d'autant plus fondamental lorsque la société se trouve dans un contexte instable. Le rassemblement autour de références communes est essentiel. De la même manière, les auteurs du rapport à l'Unesco de la Commission internationale de l'éducation pour le 21^{ème} siècle précisent que le « sentiment de partager des valeurs et un destin communs constitue en définitive le fondement de tout projet de coopération internationale » (Delors et Unesco, 1996, p.49). Toutefois, s'il révèle l'importance des valeurs, Dupuy (2015) souligne que l'

on ne gouverne pas par les valeurs. Voilà pourquoi surtout on ne peut espérer changer une organisation et les comportements qui la caractérisent simplement en faisant adopter de nouvelles valeurs. Pour être efficaces, elles devraient être "intégrées" par les acteurs La condition de leur intégration est qu'elles aient du sens pour ceux qui sont appelés à les adopter (p.121).

Il ne s'agit pas de culpabiliser les partenaires qui ne partageraient pas certaines valeurs mais plutôt de définir des stratégies exigeant des comportements qui reflètent ces valeurs. Le défi est de taille, notamment dans les situations choquantes évoquées au chapitre 2 (p.45). **Les valeurs acquièrent peu à peu un sens si elles s'appuient sur des pratiques réelles et quotidiennes.** « A travers les attitudes, on vise les valeurs des individus » (Crozier et Friedberg, 1977, p.463). Les partenaires académiques suisses et albanais découvrent une façon de travailler qui nécessite la mise en œuvre de ces valeurs. C'est un apprentissage pour tous et ce d'autant plus que chacun a sa manière de les interpréter. Plusieurs Albanais mentionnent avoir intégré des valeurs essentielles : « Nous avons découvert de nouvelles valeurs qui constituent maintenant des bases dans nos actions actuelles. Par exemple, le respect de la personne, l'engagement, la sincérité. Mes valeurs ont changé, ma philosophie s'est modifiée J'ai revu les valeurs sur lesquelles je construisais ma vie : je ne les ai pas toujours changées, mais j'en ai pris conscience, je les ai renforcées. C'est un grand bénéfice » (ALBForm, juillet 2014).

Maître de Pembroke (2000) constate que parfois, certains comportements répondant à un système de valeurs sont tellement intégrés au quotidien qu'ils en deviennent inconscients. Ainsi, **à la surprise des acteurs suisses, c'est tout d'abord le respect manifesté à l'égard des étudiants, des professionnels et des parents qui impressionne les Albanais.** « Certains professeurs nous ont vraiment transmis des valeurs. La première chose, c'était par leur attitude envers nous, leur compréhension face à ce que nous vivions. Le respect était central » (ALBProf, juin 2014). La question du respect semble avoir eu des impacts à différents niveaux du projet, de sa conception, en passant par la formation et la mise en pratique auprès de personnes handicapées : « On a appris à respecter tout le monde, quel qu'il soit, quel que soit le handicap » (ALBProf, juin 2014). Un étudiant s'inspire de ce constat pour modeler ses propres attitudes professionnelles : « Les modèles reçus m'ont influencé : je respecte les gens, je ne veux pas être autoritaire mais avoir plutôt une autorité naturelle. Je veux que tout le monde soit respecté et respecte les autres. Je suis sensible à la collaboration » (ALBEtud, juin 2014).

Mais d'autres étudiants constatent que la mise en œuvre des valeurs n'est pas toujours aisée : « Il m'est parfois difficile de travailler avec des gens non-formés, car ils ne partagent pas les mêmes valeurs. Nous, on a appris à travailler ensemble, à se respecter » (ALBEdud, juin 2014). De nombreux Suisses ont été attentifs à manifester leur respect à l'ensemble des partenaires (institutions, instances académiques et politiques, participants aux formations, personnes en situation de handicap...). **Ils n'ont souvent pas mesuré l'importance et l'impact de leurs propres attitudes.** Ils relèvent que le respect reçu en retour leur a permis de se sentir libres et créatifs dans leur manière d'agir. Le défi a cependant été parfois plus complexe avec certains groupes de partenaires. **Les Albanais évoquent aussi l'honnêteté des intervenants** de la SPS. Les examens ne pouvaient être réussis que si les étudiants disposaient des compétences requises. **Cela peut sembler une évidence, mais ne l'est guère dans un contexte corrompu où les titres universitaires se négocient et s'achètent** (chapitre 2, p.54). « Des valeurs ont été transmises aux étudiants, aux professionnels : ils étaient récompensés du travail réalisé, en fonction de leur contribution au projet ce qui changeait avec l'idée qu'on peut tout acheter, obtenir facilement un diplôme » (ALBResp, juillet 2014). Ainsi, **certaines valeurs vécues au sein du projet (honnêteté, respect...) entrent en confrontation avec des pratiques locales** (corruption, mépris...) : elles sont appréciées par de nombreux partenaires. Mais si, de façon générale, le travail sur les valeurs semble un élément indispensable à la mise en place de relations partenariales, il ne peut toutefois garantir la réussite d'un projet. Il ne peut pas non plus prétendre que les valeurs véhiculées à une certaine période soient maintenues sur le long terme...

5.3.2.3 Gérer la crainte, relever le challenge, se sentir responsable et investi

Lors des interviews, seize intervenants suisses ainsi que des formateurs et des professionnels albanais disent que les Suisses ont relevé de vrais défis et se sont sentis responsables. **Certains ont perçu la demande de participation au projet comme une marque de confiance. Ils se sont demandé s'ils avaient les capacités de l'assumer en termes d'enseignement** (s'adapter à la situation particulière du pays et aux différents publics) **et d'adaptation aux conditions de vie sur place.** Cela a engendré de nombreuses craintes ou incertitudes. Celles-ci auraient parfois pu les inciter à camper sur leur position. Mais, il s'est avéré qu'elles les ont surtout poussés à s'ouvrir aux autres afin d'assumer au mieux leurs responsabilités.

Pour moi, ça a été un stress majeur Mais un plaisir énorme, beaucoup de peur, mal au ventre pour être sûre que ça passait bien, mais un plaisir d'être avec d'autres cultures, de découvrir les locaux, de découvrir les gens, de manger albanais... j'avais du plaisir parce qu'en plus, j'avais la chance d'avoir les coresponsables suisses et un prof suisse qui était formidable, et cela m'a encore facilité la tâche. Je ne regrette pas du tout le passage, au contraire ! Ce plaisir d'aller au-devant du monde qui est un autre monde, mais pas si différent du nôtre (CH19, mars 2015).

Pour moi, c'était cela mon inquiétude ! Est-ce que l'on est à la hauteur du lieu, des gens et de leur désir de savoir ? On n'a pas nécessairement ce qu'il faut mais par contre, là où j'étais confiant, c'est que comme c'étaient des gens du lieu, ils avaient beaucoup plus que nous pour savoir nous orienter pour les aider à oser, à risquer etc. Ça, je pensais que c'était évident (CH12, mars 2015).

Certains Suisses se sont sentis particulièrement responsabilisés. Calame (2003) affirme en effet que nous sommes responsables, car nos actions ont un impact sur les autres. Cela implique prudence et humilité. En Albanie, les apprenants ont souvent beaucoup d'attente. Les formateurs helvétiques désirent être à la hauteur. L'idée d'agir en partenariat avec d'autres formateurs les rassure parfois. Ils perçoivent davantage leur intervention comme un échange réflexif dans certaines situations pour lesquelles ils disposent d'un regard ou d'outils spécifiques.

Il y a sûrement aussi une dimension qui nous échappe d'aller dans un pays comme cela, et qui fait qu'on investit différemment les choses. Moi, j'ai l'impression qu'on se sent vraiment responsables de quelque chose Ici, on se dit parfois qu'on est parmi tant d'autres qui font des cours et que si le cours est plutôt marquant, on est content mais il y en a d'autres... Mais là, j'avais l'impression qu'il y avait vraiment des choses importantes qui se jouaient là-dedans. Vraiment, cette envie de faire partager des choses pour qu'au bout du compte, il y ait quelque chose qui change pour ces personnes handicapées A un certain moment, je me suis dit : "Quelle est notre responsabilité, là-dedans ?" On les [les formateurs albanais] a aussi impliqués dans quelque chose, on les a mis dans une posture qui peut être un certain moment fait qu'ils sont rejetés parce qu'ils ont d'autres visions que celle qu'on aimerait qu'ils aient là-bas et c'est tout de même nous qui les avons "contaminés" comme cela et, ils perdent leur job ! Quelle est notre responsabilité ? Je me sentais mal vis-à-vis de certaines personnes, à certains moments. Je me sentais assez "responsable" (CH2, mars 2015).

Le fait que l'intervention (ou les interventions) soit brève, engendre un intérêt et un enthousiasme particuliers, excluant toute routine. Quelques intervenants notent que **l'aspect unique de l'expérience, son côté « one shot », le contexte particulier et l'impact humain sont des facteurs qui constituent un objet de motivation et de responsabilisation**, ainsi qu'une source d'apprentissage. Cela est particulièrement marquant lorsque le projet traverse des périodes de crises (chapitre 2) et que les partenaires albanais se heurtent à des difficultés ou sont l'objet de mesures coercitives, pour avoir tenté de mettre en œuvre des valeurs ou des enseignements qui leur ont été transmis. Ces mêmes intervenants ont pu prendre conscience à plusieurs reprises de l'impact de leurs actions et de leur responsabilité. Levinas (2015) décrit bien cette responsabilité quand il affirme que « dès lors qu'autrui me regarde, j'en suis responsable, sans même avoir à *prendre* de responsabilités à son égard ; sa responsabilité *m'incombe*. C'est une responsabilité qui va au-delà de ce que je fais. D'habitude, on est responsable de ce qu'on fait soi-même » (p.92).

5.3.2.4 Percevoir le sens, la pertinence du projet et se sentir utile

La perception du sens et de la pertinence du projet, l'impression d'être utile sont des facteurs essentiels pour les participants des deux pays. Vingt-deux formateurs y font référence durant les entretiens. J'ai déjà mentionné l'importance des valeurs fondatrices d'un projet, qui doivent faire sens pour les partenaires. Au-delà de ces dernières, c'est le sens et la pertinence de l'action qui sont essentiels. Le partenariat s'exprime aussi dans l'acceptation de l'utilité de l'autre et de sa propre utilité, dans la reconnaissance mutuelle des compétences qui permettent de cheminer vers les buts définis.

5.3.2.4.1 Besoin de se sentir utile et accepter de l'être

Le sentiment d'utilité peut être présent quand les individus sont en situation d'aide avec d'autres, qu'ils partagent des activités communes, qu'ils coopèrent, qu'ils assument des responsabilités ou ont un réel projet. Il s'agit d'une valorisation accordée à soi ou aux autres. Les intervenants suisses perçoivent aisément le sens de leur action, aussi bien au niveau de l'implémentation du projet au niveau étatique, de la formation des adultes qu'au niveau du suivi des personnes handicapées ou des familles. **Pour certains, leur intervention paraît essentielle, utile. Pour d'autres, elle semble décalée, inutile.** Les formateurs helvétiques construisent de véritables *représentations dynamiques* (Clénet, 2002), plus complexes, porteuses de valeurs auxquelles ils attachent de l'importance. Clénet affirme que ces représentations permettent d'apprendre, de se transformer, de modifier son regard sur les situations et le sens de son regard. Ainsi, les Suisses constatent une double utilité à leur intervention : ils ont probablement été utiles au projet mais le projet leur a été utile, notamment dans le développement de leur identité personnelle ou professionnelle.

Le besoin d'être utile ou de se sentir utile semble essentiel. Les Suisses cherchent, dans leurs interventions, des résultats, une manifestation de satisfaction, des signes de progression chez les apprenants ou les personnes en difficulté...

Apporter quelque chose à la population des personnes handicapées pour qu'elle soit un peu plus dignement reconnue... un tout petit élan, une approche... mais c'est déjà peut-être ambitieux ! Ça fait du bien à l'ego, c'est horrible de dire cela ! Mais ça donne du sens à la vie (CH22, mars 2015)...

Les formateurs helvétiques retirent parfois une certaine fierté des actions entreprises. Mais, cette fierté est rarement mise en évidence durant les entretiens, alors que les partenaires albanais l'expriment spontanément : « Je suis fier de ce que nous avons fait pour l'université et pour un grand nombre de personnes handicapées en Albanie, car c'est vraiment une réussite » (ALBResp, juillet 2014). Pour plusieurs Suisses, dire qu'ils sont fiers de leur action ou qu'ils se sont sentis utiles, semble prétentieux. Est-ce un excès de modestie, le résultat de conventions sociales ? Quelques intervenants affirment qu'ils ne savent pas si leur intervention a réellement été nécessaire pour les partenaires albanais. Toutefois, ils en perçoivent, pour eux-mêmes, à la fois l'utilité et la beauté.

5.3.2.4.2 Une expérience qui fait sens

La question du sens émerge souvent quand il y a des insatisfactions, des défis à relever, une confrontation à des valeurs et une mise en projet (Roegiers, 2012). « Nous étions tout un groupe face à un défi à relever, une situation à développer, un beau challenge. On s'est soutenus, sans se juger, en s'acceptant. Nous avons tous un but, un vrai projet commun qui centrait notre attention sur le travail » (ALBForm, juillet 2014). Les difficultés perçues peuvent être source de motivation : « Je crois qu'avoir créé autant de formations, soutenu autant de structures, avoir eu autant de succès, doit être source de plaisir et de fierté pour les partenaires Suisses. C'était une entreprise difficile » (ALBResp, juillet 2014) !

Plusieurs Suisses confient que **leurs interventions les confrontent à d'autres valeurs, les obligent à reconsidérer l'importance de certaines attitudes. Cela donne un sens profond à leur action. Ce qu'ils vivent les questionne sur les plans cognitif, social et émotionnel.** Ces trois dimensions sont essentielles pour qu'une situation prenne sens (Roegiers, 2012). Mais d'autres éléments interviennent dans le sens donné à un projet (Boutinet, 1993, cité dans Clénet, 1998) :

Quand on n'est pas dans le jugement, on peut accompagner des gens dans un cheminement qui les amène vraiment à poser des actes responsables. Mais ce que j'ai compris, c'est qu'il leur manquait la réflexion qui permettait de donner sens aux actes. Cela m'a encore renforcé aussi dans le travail que je fais ici au quotidien, où je rappelle je ne sais pas combien de fois à quel point c'est important moi, ça m'a aussi appris qu'il y a des gens, quand ils ont compris le sens des choses, même sans des moyens faramineux, qui arrivent à faire des choses extraordinaires (CH2, février 2015).

la façon dont les partenaires s'y projettent, la prise de conscience et la prise de distance par rapport à la situation, ainsi que les possibilités de créativité et d'innovation. Ils découvrent qu'ils ont besoin de s'engager dans une action qui fait sens pour eux. Mais ce constat s'applique aux différents niveaux de la société, des personnes en situation de handicap aux responsables ministériels, puisque le projet se développe dans une vision écosystémique. Cette prise de conscience influence les Suisses aussi bien dans leur intervention en Albanie qu'ailleurs. Certains accordent un soin particulier à partager, avec les différents acteurs, une réflexion sur le sens des actions entreprises.

5.3.2.5 Concevoir qu'on fait partie d'un tout

« La performance d'une organisation ou d'une entreprise ne dépend pas de la somme des compétences individuelles mais de leur mise en commun »
(Roegiers, 2012, p.60).

Treize formateurs helvétiques considèrent, durant les entretiens, qu'ils ont participé à un vaste projet. Cela semble aussi essentiel pour les étudiants et les formateurs albanais. **La prise de conscience de la complémentarité des rôles, de l'articulation des interventions de chacun et de la dynamique du projet dans son ensemble est primordiale dans le développement de relations partenariales.** Elle doit faire l'objet d'une explicitation. Sensibilisés au projet dans sa globalité, plusieurs Suisses considèrent que leur intervention

Ce que j'avais trouvé super intéressant, en entendant ce qui avait été mis en place par la suite, c'est que c'était cohérent. Ce n'était pas quelque chose de posé et après, plus de cohérence. Il y avait d'autres intervenants et je trouvais que tout s'imbriquait bien. Et pour ces étudiants c'était vraiment bien construit La semaine d'avant, il y avait deux intervenants que je connaissais qui venaient et là, on avait aussi regardé un peu ce qu'ils faisaient et tout. Donc je voyais qu'il y avait déjà une suite Moi, ça m'a un peu rassurée dans le fait de me dire ce que j'ai "apporté" ce n'était pas juste une petite partie, un îlot séparé du reste, c'était vraiment pris dans quelque chose, une unité (CH23, juillet 2015).

n'en constitue qu'une infime partie. Prendre conscience de faire partie d'un tout leur permet de mieux comprendre la situation dans sa complexité, de s'impliquer avec enthousiasme, de ne pas être frustrés par leur « modeste contribution », puisqu'ils savent qu'elle s'inscrit dans un ensemble cohérent. Ils affirment que cela les rapproche des autres partenaires, suisses ou albanais. « L'engagement des professeurs a été remarquable. Tous ceux qui sont venus n'ont pas seulement donné cours : ils avaient le désir de contribuer au changement, de faire avancer l'Albanie d'un pas, ne fut-ce que d'un pas » (ALBForm, juillet 2014).

L'implication des formateurs albanais dans la définition du projet, le réajustement des curricula et le choix des formateurs suisses permet la constitution d'une équipe porteuse du projet. **Plusieurs Suisses sont alors entraînés dans la dynamique et se sentent réellement impliqués.** Un étudiant confie : « J'ai l'impression que tous ensemble, on a construit un grand puzzle dans le domaine de la pédagogie. Chacun mettait sa ou ses pièces, on cherchait ensemble à créer quelque chose » (ALBEtud, juin 2014). Dans son ouvrage « L'Autonomie des Équipes d'Intervention Communautaire. Modèles et Pratiques », Boisvert (2000) constate qu'une *équipe gagnante* dispose de membres qui perçoivent leur raison d'être et qui ont le sentiment de contribuer au succès du projet. La pression engendrée par ce dernier renforce le sentiment d'appartenance, pour autant que de bonnes relations et qu'une confiance mutuelle existent entre les membres. Les buts définis communément deviennent importants pour chacun. Ils contribuent à ce que les individus manifestent de l'intérêt pour le projet et s'y engagent davantage.

Je ne sais pas si tous les profs ont vécu la même chose, mais pour certains profs, c'était particulier car on en parlait [en Suisse]. Certains étaient craintifs de venir là-bas, et quand ils sont venus, on a eu comme une "complicité" avec ces gens-là déjà ici en Suisse. Donc, automatiquement, ça devenait aussi LEUR projet. Ils le partageaient avec nous, il y a sûrement de ça (CH2, mars 2015).

Ainsi, certains partenaires des deux pays sont soumis à une certaine forme d'obligation de coordonner leurs efforts pour atteindre leurs objectifs. Ils assument toutefois leurs engagements avec plus ou moins d'implication.

5.3.2.6 Vivre une expérience intense

Plusieurs partenaires albanais (étudiants, formateurs, professionnels et parents) et vingt-et-un Suisses confient avoir vécu des moments très denses. « Durant les formations, c'était très intense. On parlait du travail durant les cours, mais aussi à l'hôtel, quand on se trouvait entre professionnels durant quelques jours. Les échanges étaient très riches » (ALBProf, juin 2014). Les semaines passées en Albanie ou en Suisse permettent aux participants de faire connaissance et créent des liens : « Le fait de vivre de expériences à l'extérieur (stages en Suisse, dans d'autres villes, camps en montagne...) a créé une solidarité, une bonne collaboration. On partageait des moments forts entre nous, on vivait quelque chose ensemble » (ALBEtud, juin 2014). Ainsi, **l'intensité de ces expériences impressionne aussi bien les Suisses que les Albanais**. Intensité du travail, richesses des relations, émotions, humour : tout cela rapproche les acteurs des deux pays. Ces vécus partagés sont généralement appréciés, mais ont des limites. Leur intensité aide au maintien des échanges mais ne suffit pas à en assurer la continuité. « Nous avons vécu des moments très forts ensemble, mais cela n'augmente pas la solidarité entre nous, à l'heure actuelle » (ALBEtud, juin 2014). Durant leur séjour, les Suisses sont marqués par les nombreuses heures de cours hebdomadaires, les échanges avec les autres Suisses et les Albanais. A leur retour en Suisse, les images et les situations vécues incitent les formateurs à réfléchir à leurs propres conditions de vie. Plusieurs considèrent leur séjour comme inoubliable (encadré ci-dessous).

Pourtant ce n'était "que" deux semaines, "que" deux... mais dans ma trajectoire personnelle, c'est une date importante par rapport à ma manière de percevoir mon métier Il y a de quoi parler de ces jours comme cela, plus longtemps que le séjour ! Ça prouve la non-proportionnalité des choses... Les choses qui t'ont marqué, tu ne les oublies pas, ta vie entière. Je pense que même Alzheimer ne peut pas effacer ça (CH12, mars 2015) !

N'empêche que le retour en Suisse, c'était rude ! C'était tellement intense un mois là-bas, avec tout ce qui se vivait... Tout avait une intensité, il y avait peu de pauses ! Et quand tu reviens là, tout à coup, il y a un vide et tout à coup tu réfléchis à ce qui s'est passé là-bas, tu te poses des questions par rapport à ce qui est essentiel dans la vie, ces relations, ce que tu as envie de partager avec les gens d'ici. Ce n'est pas évident (CH26, mars 2015).

5.3.2.7 Être stimulé à mettre en place son propre projet

J'ai vu les enfants, j'ai quand même vu les orphelinats et j'ai vu la psychiatrie j'en ai vu des choses ! J'ai été choquée quand même ! J'ai raconté à mes collègues ce que c'est et s'ils étaient d'accord que je présente ça à une assemblée générale ... en invitant deux représentantes [d'Albanie] à notre assemblée. Et c'était d'accord, c'était accepté et ça c'était un point de départ magnifique Ça a beaucoup touché nos gens et comme ça on a constitué notre premier fonds pour faire des choses (CH31, juin 2017).

Plusieurs partenaires albanais pensent que l'expérience acquise en Albanie a dû stimuler quelques Suisses à mettre en place leur propre projet. **Quatre d'entre eux ont mis en œuvre ou poursuivi une activité en Albanie, ou une action du même type dans un autre pays. Ils ont ainsi pu se baser sur l'expérience acquise**, notamment en termes de collaboration et de partenariat. Les difficultés et les succès rencontrés les ont motivés à entreprendre quelque chose. Ils les ont stimulés à se lancer dans une action d'aide humanitaire ou de coopération au développement.

Le projet s'est focalisé sur un univers d'extrême précarité, celui des personnes handicapées. **Nombre d'Albanais impliqués dans ce secteur désirent que les étrangers ne découvrent pas seulement le monde du handicap, mais d'autres facettes de leur pays. Certains confient avoir honte de la réalité dans laquelle se trouvent les personnes handicapées.** Développer des relations partenariales implique également de tenir compte de ce constat. Quelques Suisses remarquent qu'ils ne peuvent pas se centrer uniquement sur les problèmes liés au handicap. **Ils doivent valoriser d'autres aspects, pour affronter cette réalité difficile.** Ils cherchent à mieux connaître le pays et à mettre en évidence ses richesses.

Je suis même allé avec ma famille et de cela, on en reparle encore ! C'était une expérience magnifique. Et ça aussi, c'est une chose importante... tu vois, les Albanais sont sensibles à cela. J'avais compris cela en Roumanie. On travaillait dans un projet et on avait fait une soirée présentant notre projet, mais où on présentait surtout la pauvreté et un ami roumain nous avait dit à la fin qu'il avait été dérangé tout le long car ce n'était pas que cela la Roumanie. Il avait raison. Et cela pour moi, ça a été une leçon. En allant en Albanie, en y allant en vacances, je pouvais dire : "Je suis venu en vacances, vous avez de belles choses." Reconnaître la beauté de leur pays, leur donner une vraie considération. Ne regarder les gens qu'à travers la pauvreté, le handicap, c'est les culpabiliser (CH2, mars 2015).

La reconnaissance se fait également grâce à une attention portée à la présence de chacun. Cela peut paraître insignifiant, mais s'avère important : quelques mots dans la langue locale, la mémorisation des prénoms, un soutien moral en cas d'injustice ou de difficultés... Certains formateurs y sont attentifs. Un étudiant relève un élément qui peut sembler banal : « On était vraiment reconnu. Un exemple, on mettait notre nom devant nous, durant les cours. C'est un signe » (ALBEtud, juin 2014). Un professionnel albanais souligne : « Nous n'avons jamais été jugés par les formateurs Les formateurs albanais ou étrangers se sont montrés très attentifs à notre bien-être : confort, attention à ce que tout le monde voie ou entende, regard envers tous les membres du groupe, assurance de la compréhension de tous » (ALBProf, juin 2014). **Dans une société où les individus sont souvent déconsidérés et humiliés, ces petites attentions sont particulièrement importantes.** Mais, ce n'est pas parce qu'ils sont eux-mêmes davantage reconnus, que certains acteurs manifestent plus de considération à l'égard de leurs compatriotes : **il ne suffit pas d'être reconnu pour reconnaître...** Quelques professionnels albanais regrettent l'attitude de certains étudiants après leur formation : « Ce qui est dommage, c'est qu'après les études, plusieurs étudiants se sont parfois sentis comme supérieurs à nous. Ils étaient très fiers d'eux-mêmes. Certains ont manqué de reconnaissance à notre égard et cela m'a déçu » (ALBProf, juin 2014).

Quelques intervenants helvétiques sont choqués par le manque de reconnaissance des autorités albanaises à l'égard des étudiants. En effet, au moment d'engager et même après, elles rechignent à reconnaître les titres qu'elles ont elles-mêmes délivrés (chapitre 2, p.45). Un étudiant relate : « Malgré une reconnaissance officielle de notre formation ..., on ne nous reconnaissait pas comme professionnels. On ne voyait pas quel était notre profil En fait, on refusait souvent de nous engager ! Et puis les responsables académiques à l'uni ne reconnaissent pas notre bachelor, pourtant officiel. Ils disent "Qui es-tu ?", "Qu'est-ce que c'est, cette école de pédagogie spécialisée ?" C'est humiliant » (ALBEtud, juin 2014). On peut établir le même constat pour l'université : « L'Université ne manque pas de professionnels formés, mais elle ne les recrute pas. Ce sont des histoires d'intérêts personnels et de copinage. C'est triste, nous ne mettons pas en valeur les ressources dont nous disposons » (ALBForm, juillet 2014). Ce mépris constant décourage les professionnels car des personnes non-formées, proches des partis au pouvoir, sont promues et maintenues à des postes clés. **Les pratiques corruptives empêchent souvent toute possibilité de travail en partenariat...**

L'Albanie n'a pas su profiter des professionnels formés et d'exploiter les ressources dont elle disposait (CH21, août 2014).

5.3.3.1.2 Surmonter les désillusions, redonner confiance et reconnaître le travail réalisé...

Nous avons vu à maintes reprises que l'Histoire albanaise est ponctuée par une succession de désillusions (chapitre 2, p.27). Les tensions politiques sont nombreuses. Les conditions de vie sont difficiles. Plusieurs intervenants locaux ne cessent de surmonter des obstacles. Ils développent de nouvelles stratégies et cherchent constamment des solutions, notamment dans leur contexte professionnel.

S'intéressant à la reconnaissance du travail, Dejourns (2003) affirme que

Contrairement à ce que l'on pense communément, la composante de la rétribution qui compte le plus n'est pas sa dimension matérielle (salaire, primes, avancement, etc.), mais sa dimension symbolique. Cette dimension symbolique, celle qui nous fait travailler, s'exprime sous une forme majeure : la reconnaissance La reconnaissance porte sur le faire et non sur l'être, sur le travail et non sur la personne (p.51).

La position des formateurs albanais n'était pas simple car il s'agissait qu'ils ne se trouvent pas en état d'infériorité face aux étudiants, alors qu'eux-mêmes méconnaissaient un certain nombre de choses et suivaient une partie des cours avec les étudiants Mais ils ont bénéficié d'une reconnaissance sociale, académique, statutaire, financière (CH21, août 2014).

Le manque de reconnaissance représente l'un des thèmes les plus récurrents dans le monde du travail : il s'agit d'une problématique internationale ! Le contexte doit être pris en considération : la dimension matérielle est essentielle. Lorsque les besoins de base ne sont pas comblés, on ne saurait concevoir uniquement une reconnaissance symbolique. Certains Albanais relèvent l'importance des aspects institutionnels et financiers : « Nous avons été réellement "reconnus" par les Suisses qui nous ont porté leur intérêt et qui nous ont également délivré des titres (reconnaissance de la formation). Cela était important et apportait une grande motivation Les autorités responsables des financements ont trouvé des fonds, prolongé les financements pour assurer au mieux la transition difficile. Nous avons apprécié cela. C'était une forme de reconnaissance de notre travail » (ALBForm, juillet 2014). Ainsi, certains Suisses engagés dans la gestion du projet font particulièrement attention au statut accordé aux formateurs albanais (encadré ci-dessus).

Toutes ces personnes avaient une énergie de vouloir mettre en route quelque chose et avaient quand même besoin qu'on attise le feu... pas forcément que c'est elles qui doivent construire, mais qu'on maintienne ces envies, qu'on puisse répondre à leurs questions et, dans la mesure de nos moyens aussi, à leur peu de moyens Dans tout le projet, je pense que l'apport général des personnes qui sont allées là-bas, c'était de soutenir l'énergie (CH9, mars 2015).

Plusieurs intervenants découvrent le contexte de travail en Albanie et s'y réfèrent en formation. Ils encouragent les participants à poursuivre leur action : « Les formateurs étrangers ont compris que nous faisons le maximum pour développer la pédagogie spécialisée en Albanie, déjà par notre présence, même modeste. Ils ont vu que nous étions engagés, que nous avons choisi un domaine difficile, nouveau, mal considéré et qu'on était enthousiastes ! Les intervenants étrangers ont vu à quel point nous nous fatiguions beaucoup pour de petits résultats. Plusieurs d'entre eux l'ont reconnu et nous ont félicités » (ALBÉtud, juin 2014). Un professionnel albanais ajoute : « Nous avons été reconnus par les professeurs et les responsables, pour le travail que nous faisons et nous avons alors pu collaborer, donner le meilleur de nous-mêmes » (ALBProf, juin 2014).

Ainsi, **la reconnaissance symbolique est également essentielle**. Les relations établies sont très importantes : « Je me suis senti vraiment reconnu dans mon travail. Je sais que ce que j'ai fait était bien. Cela est important pour moi.

Je sais aussi qu'on m'attend en Suisse, que j'ai de vrais collègues, de vrais amis » (ALBForm, juillet 2014). Dans une société où la réussite économique a tendance à imposer son dictat, où certains individus sont soumis à des pressions sociales importantes et subissent la marginalisation, cette reconnaissance est vitale. **Car aux enjeux économiques, il faut ajouter les enjeux psychologiques ou sociaux : les personnes se sentent stigmatisées. Certaines vivent dans la honte et l'isolement...** Plusieurs

Ça demande beaucoup de modestie, beaucoup de respect, énormément d'écoute... comprendre derrière ce qui est exprimé, ce qui se profile de plus général. C'est vraiment à travers des expériences très particulières qu'on a aussi pu interroger les participants et dessiner un peu, en arrière-fond, le décor dans lequel ils évoluent. Et ça, je pense que c'est aussi valorisant pour des participants parce que leur parole a beaucoup d'importance pour les formateurs on n'a pas dispensé une bonne parole de fond, mais plutôt appris comment procéder dans ces situations où beaucoup d'informations manquent A travers ces récits qu'on avait récoltés, ça nous a permis de mettre en évidence un certain nombre de situations conflictuelles vécues par les participants On avait justement essayé de travailler ces situations : "Qu'est-ce qu'on peut faire à partir d'une telle situation ?" Comment peut-on mettre des mots sur ces situations-là ?" C'est surtout ce que l'on a essayé de voir. Ce n'est pas : "Dans cette situation-là, il faut faire comme ça" (CH10, avril 2015)...

formateurs, notamment ceux qui ont l'occasion d'établir des liens étroits avec des familles ou des professionnels, constatent que ceux-ci sont souvent mis à l'écart par les membres de leur propre communauté. L'intérêt porté à leur égard est crucial et offre de nouvelles perspectives. Une fois encore, il s'agit d'une mise en œuvre concrète du partenariat. Des dispositifs spécifiques tels que des espaces de parole sont proposés durant les cours, les rencontres ou lors de la pratique professionnelle. Ils permettent d'instaurer cette forme de reconnaissance qui passe également par l'humilité, l'humour et le fait d'accepter que l'on ne puisse pas trouver des solutions à tous les problèmes et à toutes les situations (encadré ci-dessus).

Certains formateurs suisses pensent que les Albanais ont pu considérer la présence de professeurs étrangers, formés et reconnus, comme une forme de reconnaissance à leur égard. D'autres estiment au contraire qu'elle a peut-être été perçue comme exotique et qu'elle a pu être vécue comme une imposition de valeurs et de connaissances venues d'ailleurs. **Quelques intervenants helvétiques confient qu'ils ont plusieurs fois eu l'occasion de**

Dans le souci de bien faire, en tout cas, peut-être c'est une erreur, j'aurais dû créer un temps pour dialoguer. Il aurait fallu prendre un moment pour débriefer là-dessus. Mais j'aurais dû le faire ! "Vous avez le sentiment que je vous ai apporté quelque chose" et on fait le truc à l'inverse... et puis moi je dois aussi faire l'effort de dire : "Qu'est-ce qu'à moi, in fine, vous avez apporté..." Et puis qu'eux, ils puissent aussi avoir un espace pour dire. Ça, on peut formaliser. Et j'ai encore appris aujourd'hui (CH30, juin 2017) !

dire aux Albanais à quel point l'expérience dans leur pays les a enrichis. Ils ont mesuré l'importance de cette démarche dans l'après-coup. Plusieurs regrettent de ne pas avoir partagé davantage leurs impressions avec leurs collègues. Ils ont perçu à quel point il était nécessaire d'exprimer clairement l'intérêt de leurs apports. Ils en mesurent aujourd'hui encore toute la portée.

5.3.3.2 Faire face aux résistances, à la passivité, au manque d'intérêt, à la servilité

L'ensemble des partenaires albanais mentionnent les difficultés qu'ont dû rencontrer les Suisses face à la résistance, à la passivité ou au manque d'intérêt de certains groupes d'apprenants auxquels ils se sont adressés, ce que confirment quatorze formateurs. Ces derniers tendent à développer plusieurs types de partenariats, en fonction des publics visés et de l'évolution du contexte.

Ils doivent s'adapter au niveau de compétences de chacun, à la motivation, à la charge mentale, aux objectifs et aux buts fixés, comme le mentionne Pain (1990), au chapitre 4 (p.167) de cette recherche. Tous ces facteurs nécessitent des compétences d'observation et d'ajustement. Sur le plan théorique, Crozier et Friedberg (1977) affirment que dans toute organisation, on aperçoit différents types de groupes. Ceux-ci « peuvent être, selon les périodes, apathiques (donc peu impliqués), stratégiques, conservateurs, contestataires ou explosifs » (p.51-52) ! Les comportements s'expliquent rationnellement, selon les stratégies développées par chaque groupe ou individus dans l'organisation. En fonction de leur degré de liberté et des informations disponibles, les individus cherchent des solutions qui leur permettent d'optimiser leur situation. Chacun a une liberté restreinte et donc, une rationalité limitée, telle que décrite au chapitre 2 (p.19).

Les formateurs doivent dépasser les obstacles que représentent les attitudes décourageantes de quelques participants. Ils cherchent à comprendre les processus sociaux ou les systèmes engendrant de tels comportements. Plusieurs acteurs albanais semblent vouloir résister à tout changement. Or Calame (2003) note que les attitudes de résistance peuvent s'expliquer de multiples manières : renvoi de la responsabilité d'un échec ou d'une impuissance à d'autres, peine à se mobiliser, manque de légitimité à assumer un poste, acceptation d'un changement de surface uniquement... L'alternance des pouvoirs limite l'engagement à long terme et souvent, il y a peu de réflexion sur les modes de gouvernance à mettre en œuvre. La recherche de compréhension est source d'enrichissement pour les formateurs suisses, mais ne signifie en aucun cas que ces comportements soient acceptés ou qu'ils n'influencent pas négativement les interventions. Ils observent des dysfonctionnements choquants, tels que les mentionnent également Blundo et Olivier De Sardan (2007) : absentéisme, lenteur, rigidité ou inadéquation de certaines procédures, temps consacré aux relations sociales durant les horaires de travail. Des partenaires albanais déplorent également ces pratiques : « Certains participants à des formations ne venaient que pour prendre un certificat. Ils n'étaient pas vraiment intéressés » (ALBÉtud, juin 2014).

Quand je suis venue [la deuxième fois], j'ai trouvé un peu plus compliqué parce que j'ai trouvé les gens moins preneurs. C'était au sein d'une institution, en formation continue, il y avait une compétition entre les gens qui moi m'a un peu agacée et déçue. Je les ai sentis plus à être dans le "ce qu'on allait leur amener" pour se l'approprier au détriment des autres (CH26, mars 2015).

Ce qui m'a choquée, c'est de voir ces dames [les éducatrices] boire le café élégamment seules dans la salle et rien pour stimuler [les enfants handicapés] : cela m'a surpris. Qu'elles boivent le café, qu'elles aient la pause et qu'elles fassent la récréation, c'est tout à fait normal... mais elles avaient l'air de ne pas savoir quoi faire avec les enfants, c'est cela qui m'a étonnée. Je me disais : "Quand même, tu as ces enfants...!" Les gamins étaient quand même curieux, vifs, ils avaient vraiment envie... Ils avaient l'air d'en vouloir, ces gamins ! Je me disais qu'il y avait de quoi faire et j'étais frustrée (CH14, mars 2015) !

Être confrontés à des professionnels parfois peu engagés ou négligents incitent quelques formateurs à réfléchir aux buts du projet à long terme. Ainsi, l'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées passe par une prise en considération de tous les partenaires. Les Suisses vivent des expériences variées et perçoivent différentes facettes de la réalité albanaise. **Si des partenariats efficients s'installent parfois, à d'autres moments, il y a à peine des ébauches de collaboration. Les formateurs helvétiques doivent donc s'ajuster constamment aux divers publics albanais.** Les différences observées leur renvoient des images nuancées du pays et de l'impact de leur intervention. Le principal défi se

situe dans les négociations avec les autorités politiques et académiques dont les intérêts personnels priment parfois sur les buts du projet. Au niveau des enseignements, les formateurs doivent surtout apprendre à travailler avec certains professionnels, certaines directions d'institutions et quelques étudiants de l'université.

5.3.3.2.1 Auprès de certains professionnels des institutions

Les intervenants suisses, qui sont allés en Albanie dans les années 1990, affirment qu'il a toujours été important de valoriser tous les efforts et les progrès réalisés dans les institutions, alors que les conditions de vie étaient catastrophiques (chapitre 2 et annexe 1). **Sachant qu'ils proposent parfois des changements radicaux en termes de pratiques professionnelles, certains formateurs prennent conscience que tout changement bouscule la vie institutionnelle.** Les nouvelles approches pédagogiques qu'ils présentent - et qui sont souvent mises en œuvre par des étudiants - peuvent perturber le quotidien des professionnels (encadré ci-contre). Il s'agit, dans la mesure du possible, d'entraîner les professionnels albanais dans une spirale positive, en les responsabilisant et en reconnaissant le travail accompli.

Pour les éducatrices, quand on descendait [pour travailler, avec les étudiants dans les groupes d'enfants handicapés], je ne sais pas si c'était toujours facile pour elles... Parce qu'elles faisaient déjà le travail et puis, en venant là, on montrait probablement qu'il y avait d'autres choses à faire... Elles déteignaient par rapport à ce que l'on apprenait aux étudiants quand même, quelque part... Pour les étudiants, c'était fantastique à accepter mais pour les autres... enfin, bon, elles auraient aussi pu avoir l'ouverture parce qu'elles étaient aussi invitées, en partie ! Mais personne ne venait... ça aussi, j'ai trouvé dommage (CH22, mars 2015).

Avec les thérapeutes, là aussi, c'était choquant Peut-être qu'ils n'ont pas apprécié le fait que j'ai dit : "Oui, vous pouvez avoir une attestation mais sans préciser sur celle-ci que vous êtes thérapeutes je peux vous donner une attestation de présence au cours, mais pas confirmer que je donne l'attestation à la physiothérapeute." Donc, plusieurs sont partis. À moi, cette conversation m'a servi, parce que j'ai appris des choses et ça me permet de me positionner ailleurs Pour moi, ils étaient intéressés par leur poste. Leur souci, c'était le poste, le garder, maintenir leur position et le travail, pour eux, ce n'était pas intéressant ! Moi j'avais parlé du besoin de travailler ensemble, avec les thérapeutes. J'avais dit aux étudiants que c'était important de travailler ensemble - parce que je ne connaissais pas le problème (CH13, mars 2015).

Certains formateurs tentent – mais le succès n'est pas toujours garanti - de construire des relations, de dépasser les hostilités de départ et d'entamer le dialogue avec les professionnels. **Le partenariat implique de dépasser les refus et de relancer les propositions : il n'est pas toujours de mise.** Souvent les professionnels des institutions semblent peu intéressés. Par exemple, certains groupes de professionnels comme les thérapeutes, parfois placés à leur poste par le parti et non-formés, sont peu enthousiastes, pour ne pas dire franchement hostiles (encadré ci-contre). **Plusieurs intervenants expriment leur découragement devant ces groupes,** même s'ils comprennent l'intérêt de les inclure dans le processus de formation, afin qu'ils n'entravent pas le travail des étudiants ou des professionnels formés. Ainsi, les Suisses doivent ajuster leurs propositions et s'adapter à ce contexte difficile. Ces expériences leur permettent de mieux comprendre la réalité vécue par les étudiants en matière de collaboration interdisciplinaire.

5.3.3.2.2 Auprès de certaines directions d'établissement

Tous les Suisses qui interviennent avec des directions soulignent la nécessité de leur offrir des formations. Cependant, **les difficultés rencontrées sont nombreuses** (annexe 1, p.541). Quelques participants aux cours sont intéressés, mais les formateurs suisses doivent souvent stimuler des groupes peu motivés.

Un petit groupe ... de directrices se sentaient "prenantes" de ce qu'on apportait, mais c'était une minorité. La majorité, on se posait la question de "pourquoi elles étaient là." Le premier geste, le premier jour, c'était d'être remboursés pour leurs frais de déplacement Je me suis dit : "C'est le poisson pourri par la tête !" On forme des étudiants à la base qui vont devoir devenir des professionnels dans les institutions, qui étaient très ouverts, et par contre, au sommet de la hiérarchie (CH17, mars 2015).

Les directions sont rarement formées. Elles perçoivent souvent leur place de travail comme un poste au revenu juteux et qui leur permet d'exercer leur pouvoir (chapitre 2, p.32). Les Suisses ajustent les formations à ce public composé de personnes ayant des profils très variés. Ils s'étonnent parfois des changements d'attitudes. Ils constatent plus d'attention portée à l'égard des personnes en situation de handicap ou plus de confiance accordée au personnel travaillant sur le terrain. **Considérer tous les partenaires s'affiche alors comme une évidence pour certains formateurs helvétiques. Ils sont attentifs à tous les participants et deviennent sensibles à de petits changements**, comme le montre par exemple le témoignage dans l'encadré ci-dessous.

C'est vrai qu'il y a un monsieur qui m'a marqué fort ! Mais j'ai la prétention de dire que peut-être pendant cinq minutes, il a changé son regard J'avais mis une vidéo et lui il lisait le journal. Alors j'ai dit : "Je suis désolée, si vous voulez lire le journal, vous allez dehors." Et c'était un monsieur imposant Et pour finir, il a enlevé ses lunettes, et il a commencé à regarder la vidéo et ensuite je lui ai posé des questions à lui et son regard a changé... J'ai appris moi quelque chose, là. Tout le monde peut changer. Je ne dis pas que ça va durer, mais il peut développer une sensibilité, peut-être avec la contrainte. J'ai appris que si on pense que c'est important, il faut aller jusqu'au bout, il faut essayer Mais ce moment était vraiment émotionnel ! Il posait des questions il voyait que les enfants pouvaient apprendre quelque chose mais il n'avait aucune idée de ce qu'il pouvait faire pour faire plus que les nourrir et les maintenir propres Pour moi, c'était une super expérience ! Il n'y a rien de négatif Connaître quelqu'un comme ça, c'était une expérience pour moi : comment réagir ? Quelles sont mes ressources ? Jusqu'où je vais ? Si je dois parler de manière égoïste, pour moi c'était positif. Mais pour là-bas, ce n'étaient pas des gens positifs... Je n'aurais pas aimé les avoir tout près (CH13, mars 2015).

5.3.3.2.3 Auprès de certains étudiants de l'université

Certains intervenants helvétiques n'observent pas de différences fondamentales entre étudiants suisses et albanais. D'autres trouvent ces derniers plus engagés dans les études. Diverses volées d'étudiants se succèdent. Leur implication varie selon leur personnalité et selon les exigences d'entrée à l'université, celles-ci se modifiant progressivement (annexe 1, p.535).

Le premier cours que j'ai donné à la deuxième volée... je sais que ce n'était pas tout simple. Des collègues étaient revenus avec la première volée en racontant comme c'était génial, les étudiants qui écoutaient, qui avait des demandes etc. Et la deuxième volée c'était déjà plus "suisse" comme attitude dans la mesure où il y avait déjà les téléphones sur les genoux, etc. Il fallait de temps en temps remettre de l'ordre et les interprètes s'en chargeaient heureusement. Mais c'était déjà une autre mentalité. Ils étaient plus jeunes, c'était différent. Ce n'était pas des gens qui avaient attendu depuis des années de recevoir cette formation : ils étaient plus "consommateurs" (CH25, avril 2015).

Les changements au niveau des critères d'admission (âge, niveau d'étude, expérience pratique...) ont une influence capitale : « Les critères d'entrée pour la formation à l'Université étaient essentiels... On a vu une baisse de niveau lorsque ceux-ci ont été mis de côté. C'était bien de ne pas se contenter que des notes, car ici, tout s'achète » (ALBProf, juin 2014) ! Certains étudiants confient : « Le stage préprofessionnel, avec dossier était essentiel pour voir si nous avions les "tripes" pour entrer dans cette profession, une vraie motivation. Ceux qui n'étaient pas faits pour sont partis et c'est mieux comme ça » (ALBStud, juin 2014).

Mais d'autres facteurs interviennent également : perte de l'exotisme de la formation et reprise progressive des enseignements par des Albanais, modification des programmes (de moins en moins spécialisés), business lié à la délivrance des titres et arrivée des nouvelles technologies.

Plusieurs formateurs déplorent une utilisation chaotique de ces dernières, dès 2008. Ils semblent faire le deuil d'un étudiant idéal, avide de savoirs. Ils sont confrontés à une réalité qui nécessite d'autres stratégies. L'ouverture progressive de l'université à tous (chapitre 2, p.53-54) incite des étudiants ayant peu d'intérêt pour les enfants handicapés, ne disposant pas des compétences requises, à s'inscrire en pédagogie spécialisée. Le positionnement des formateurs doit changer (encadré, page précédente). Lors de la crise institutionnelle (p.353), des Suisses déplorent un flagrant manque de solidarité entre formateurs albanais et entre étudiants. Les comportements observés à cette période doivent être appréhendés dans le contexte d'une tension extrême, vécue par les acteurs albanais, à la suite des pressions exercées par l'Université.

J'ai aussi vu ce que signifie la servilité, la soumission à l'autorité, le manque de courage de certains partenaires, de certains profs par rapport aux maltraitances du recteur. Mais la peur submergeait tout... elle a permis qu'on nous éjecte de l'uni. Le recteur n'a pas été vraiment dérangé et certains profs ont même soutenu sa démarche, pour éviter d'avoir eux-mêmes des problèmes. La rupture d'avec l'uni a mis au grand jour les pratiques de corruption de l'uni. On a vu les dysfonctionnements, les piètres pratiques de certains profs (CH21, août 2014).

5.3.3.3 Eprouver du plaisir à s'adresser à des gens dynamiques, engagés, motivés

Vingt et un formateurs suisses évoquent à quel point les publics qu'ils ont rencontrés étaient souvent très engagés dans leur travail. Ce constat va à l'encontre du point soulevé dans la section précédente, ce qui démontre qu'en fonction des périodes et des groupes d'apprenants, les intervenants vivent des expériences qui peuvent être très différentes les unes des autres. A l'université, la motivation des étudiants et des formateurs albanais est reconnue de tous. Il en est de même pour celle d'un certain nombre de professionnels des institutions. Les Suisses en retirent des expériences marquantes. Ils relèvent le plaisir d'enseigner à des groupes d'étudiants, de parents ou de professionnels motivés.

[En Albanie], j'ai trouvé une équipe (surtout la première année parce que la deuxième fois, ils devaient déjà lutter pour un tas de choses) qui ... avait un enthousiasme, une volonté de bien faire, d'être à la hauteur... Je ne sais pas si on retrouve souvent cela chez les assistants à l'uni chez nous ! Ce feu sacré : faire partir un projet, ça j'ai beaucoup admiré ! Et c'est rare que j'aie vu des gens aussi engagés à fond. Là, ils ont lutté pour quelque chose. Nous on a déjà beaucoup beaucoup beaucoup. Je me suis sentie plus "feu sacré" en Albanie que dans mon quotidien professionnel en Suisse. Mais ça, c'est normal, parce que c'est exceptionnel, mais aussi parce qu'on est dans un moment où on sait qu'on veut transmettre quelque chose et si on sent que ça croche... Ils nous ont un peu enflammés par leur inconditionnel dévouement. Cela ne m'a pas du tout laissé indifférente. Si ça avait été une équipe du style "Faites seulement ! Faites ce que vous voulez !", je n'aurais pas laissé aller mais je n'aurais pas eu ce même désir de participer avec ma petite personne à quelque chose (CH22, mars 2015).

Tous évoluent dans un contexte plutôt hostile aux personnes handicapées. Mais, pour paraphraser Sammut (2005) qui œuvre dans la formation à l'entrepreneuriat, la *virginité* des apprenants, dans le domaine de la pédagogie spécialisée « est compensée par la curiosité intellectuelle » (emp.23). **Leur intense motivation bouleversent parfois les intervenants. Ils ont beaucoup de plaisir à s'adresser à des personnes qui ont une telle soif d'apprendre.** La situation semble différente dans les enseignements en Suisse où la motivation des apprenants n'est pas toujours si avivée. Certains Albanais pensent que leur enthousiasme a impressionné les Suisses : « Les intervenants étrangers ont dû voir des étudiants très attentifs, qui voulaient recevoir des informations. Cela change peut-être de leurs étudiants qui sont plus blasés. Ils nous ont trouvés plus motivés que les étudiants chez eux... cela a dû les encourager et ils ont dû chercher à comprendre pourquoi. Peut-être qu'ils voient autrement leurs étudiants maintenant et qu'ils ont une autre image des étudiants albanais » (ALBEtud, juin 2014).

Le dynamisme des apprenants facilite le développement de partenariats efficients qui s'installent parfois sur une longue durée. Les formateurs sont motivés à s'engager davantage afin de les soutenir. **Ils développent une certaine complicité face aux défis à relever.** Ce désir de collaboration semble parfois contagieux ! Certaines directions d'établissement albanais affirment que la passion manifestée par des étudiants et des formateurs a provoqué un élan au sein même de leurs institutions. « La présence d'étudiants, l'organisation de formations pour le personnel entretenait un

"Moi, j'ai adoré !" j'ai vécu avec des gens non blasés, absolument pas blasés et prêts à tout ! Alors, beaucoup plus réceptifs j'ai vécu pour les deux premières fois de ma vie la possibilité d'aller plus vite, plus profondément que je ne pensais, et j'étais pris au dépourvu ! C'est clair, il n'y avait pas besoin de dire trois fois la même chose, oui, ils suivaient très bien Et ça galopait, il y avait du vent ! Là, j'ai appris, au fond, à ne pas faire ce que l'on fait d'habitude dans ces cas-là, quand on a de très bons élèves, on pense leur avoir fait découvrir même par eux-mêmes puis on va finir par leur mettre du savoir puisqu'on se dit puisqu'ils comprennent très bien, on va leur apprendre maintenant vraiment ce qui est bien ! On continuait à les faire creuser par eux-mêmes et c'était le plus difficile (CH12, mars 2015).

dynamisme, un enthousiasme, une certaine motivation dans et entre les institutions » (ALBDir, juillet 2014). Malheureusement, **certaines jalousies et crispations sont aussi observées.** L'enthousiasme de certains n'est pas la garantie du développement possible de la collaboration, comme nous avons pu le constater dans la précédemment. Mais, plusieurs Suisses s'interrogent sur les raisons de la belle dynamique observée dans le projet de formation. Ils évoquent la vie de groupe, durant les cours. Certains Albanais confirment que ces moments sont l'occasion de briser la routine quotidienne en rencontrant d'autres professionnels. Si, pour certains étudiants, la vie communautaire durant les stages ou à l'internat est source de motivation, d'autres en évoquent les désavantages : « La vie loin de la famille, à l'internat, a été très difficile au départ. Plusieurs fois j'ai voulu tout abandonner. J'étais seul et je me sentais étranger » (ALBEtud, juin 2014). **La motivation des participants et leur écoute attentive sont gratifiantes et stimulantes** pour les Suisses. Ce constat est particulièrement vrai durant les premières années d'ouverture de la SPS, alors que les conditions de vie sont pourtant précaires.

L'autonomie et l'autodétermination des membres de la SPS à l'université et au sein du projet sont des facteurs qui motivent également les intervenants suisses. « L'équipe est alors un lieu d'innovation et de diffusion des pratiques efficientes » (Boisvert, 2000, p.12). L'intérêt pour la situation des personnes handicapées n'était pas présent chez tous au départ, mais s'installe peu à peu et devient un moteur d'action pour les partenaires albanais... Leur motivation ravive celle des Suisses ! Il est important de rappeler que les individus ne savent pas systématiquement ce qu'ils veulent. Ils changent en fonction des opportunités qui s'ouvrent à eux ou de ce qu'ils s'imaginent être leur intérêt à un moment donné. Des intérêts multiples s'éveillent, à la fois chez les Suisses et les Albanais.

Dans ses recherches, Olivier De Sardan (1995) constate que les agents de projet de développement consacrent 100% de leur activité professionnelle à leur activité, ce qui n'est pas le cas de tous les partenaires avec lesquels ils travaillent. Cela peut engendrer des malentendus. Si les formateurs – et plus particulièrement les responsables du projet - sont très impliqués, ils doivent être attentifs au fait que d'autres acteurs ne consacrent qu'une partie de leur temps à ce projet. Ils sont amenés à valoriser la participation *partielle* mais essentielle des uns et des autres, afin que tous puissent être motivés à s'engager dans cette vaste action. **Le partenariat consiste aussi à considérer la disponibilité et les possibilités de participation de chaque protagoniste** (formateurs, responsables politiques...).

Des difficultés, il y en avait eu beaucoup ! Et tout le monde était hyper motivé. Je trouvais que c'était un projet vraiment porté par tout le monde ! Je trouvais que c'était une équipe extraordinaire ! Les encadrants, le directeur, je trouvais que c'étaient des gens qui voulaient former des enseignants spécialisés pour les enfants du pays. Et pas, justement, exporter des choses qui souvent ne correspondent pas au terrain (CH23, juillet 2015).

5.3.3.4 Oser, entreprendre

Lors des interviews, des étudiants, des formateurs, des professionnels et des parents albanais, ainsi que quatorze formateurs suisses, évoquent le fait d'oser relever des défis et de se lancer dans des projets. Être partenaire signifie parfois encourager l'autre dans ses élans ou le mettre en garde si nécessaire. Plusieurs formateurs prennent conscience qu'ils incitent les partenaires à oser davantage, mais ils souhaitent que ceux-ci demeurent vigilants et se protègent. En lisant le chapitre 2, le lecteur comprend que les Albanais restent vigilants face au contexte socio-économique et aux événements qui ont marqué leur histoire récente.

Je suis assez sûre que ces jeunes vont oser faire quelque chose Je crois qu'on a beaucoup travaillé cela. Parce qu'ils le faisaient déjà naturellement mais on a encouragé le courage... Ça veut dire : tout ce que tu vas faire pourrait avoir des effets négatifs mais il ne faut pas croire que de ne rien faire aura toujours des effets positifs Ma crainte aurait été qu'ils se disent : "On n'en sait pas assez pour faire quelque chose." Quelque chose que j'ai entendu et qui me fait hérissier les poils c'est "Beaucoup de prudence ! Ce n'est pas faux ! Mais enfin, ça sert à quoi ? Ça fait beaucoup réfléchir. Des semaines comme ça, tu n'oublies pas (CH15, mars 2015).

Entreprendre dans un tel environnement semble relever parfois du courage, parfois de l'inconscience. Un formateur albanais confie : « Le point fort de ce projet a été la possibilité offerte aux partenaires de donner des idées ... et de les réaliser. Chacun était responsable et libre. On faisait des propositions, on pouvait créer des choses Nous n'avons pas toujours saisi les chances, les libertés qui nous étaient offertes. Peut-être parce que nous avons l'habitude d'avoir des choses toutes prêtes, à exécuter plutôt qu'à mettre en place. Nous avons peu l'esprit d'initiative Il nous manque l'esprit de créativité : oser se lancer dans de nouvelles choses. C'est peut-être notre histoire et nos expériences de vie qui créent cela. Nous ne nous sommes pas toujours rendu compte de la chance que nous avons » (ALBForm, juillet 2014). La prise de risque et le développement d'initiatives sont des processus qui s'inscrivent pleinement dans la dynamique du projet.

On disait [aux étudiants], qu'il faut risquer beaucoup, qu'il ne faut pas accepter certaines choses, qu'il fallait qu'ils y aillent un peu avec leur cœur Par contre, il faut aussi tenir compte du contexte. Donc se dire, "Vous ne pourrez pas révolutionner les institutions ni votre pays comme cela, par de simples déclarations"... cela, c'est le risque ! On a insisté pour qu'ils fassent attention. On n'avait pas envie qu'ils se grillent par enthousiasme, ce qui est souvent le cas : le révolutionnaire enchanté et toutes les portes se ferment parce qu'on le prend pour un fou (CH12, mars 2015) !

Au niveau théorique, Sanchez (2014), s'intéressant à la justice pour les personnes handicapées, affirme que « L'estime de soi renforce l'autonomie » (p.67). De plus, cette dernière renforce l'identité. Le sentiment d'efficacité personnelle, celui de pouvoir décider soi-même, d'agir en assumant ses actes et ses valeurs, sont primordiaux. **Dans son volet centré sur les personnes handicapées, le projet veut valoriser l'autonomie et la reconnaissance de cette minorité. Dans son volet de coopération au développement et de formation, il favorise surtout l'autonomie des autres protagonistes.** Tout citoyen, quel qu'il soit, a besoin de gouverner sa vie comme il l'entend. Développer des relations partenaires signifie donc contribuer au

renforcement de l'autonomie de chacun. A l'autonomie Sanchez (2014) oppose l'hétéronomie, causée par la dépendance vis-à-vis d'autrui. Elle apparaît quand un individu doit se soumettre à la volonté d'un autre ou qu'il doit rendre des comptes alors qu'il ne le souhaite pas. « La dépendance vis-à-vis d'autrui présente toujours le risque de la domination, soit la soumission à la volonté arbitraire d'autrui, au prix de l'abdication de notre propre autonomie » (p.71). Cela peut s'observer auprès des personnes handicapées. Mais cette domination peut aussi façonner les relations étudiants-formateurs, formateurs-responsables académiques ou ministériels, partenaires nord-sud. **Entreprendre s'inscrit dans une lutte contre toute forme de domination, tout en mesurant le risque encouru par chacun.**

Sanchez (2014) distingue encore *domination* et *influence*. Dans la domination, l'autonomie de la personne est limitée par quelqu'un. Le dominé prend des décisions contraintes, parfois contraires à son intérêt. Si un individu prend des décisions dans son intérêt en distinguant les influences, il n'y a pas de domination. Ce sont des choix libres et éclairés. Ainsi, un étudiant peut choisir de se former en pédagogie spécialisée puis ne plus être satisfait et avoir l'impression de subir sa vie, alors qu'il s'est engagé lui-même dans cette voie-là. « Est déterminé de l'extérieur, est hétéronome, celui ... qui subit ses choix passés et les influences structurelles de son environnement social, culturel et professionnel » (Sanchez, 2014, p.73). Toute personne peut être hétéronome tout en étant autodéterminée (Sanchez, 2014). En favorisant l'autonomie des partenaires albanais, les Suisses tentent de lutter contre la dépendance, source de domination et d'exploitation. A titre d'exemple, instaurer une nouvelle activité pédagogique au lieu de laisser des enfants handicapés passifs, peut être risqué pour une éducatrice. Elle peut être traitée de « sahanlëpirës »¹ : si ses collègues ne veulent pas fournir d'efforts et perçoivent son attitude comme une menace à leur inactivité, elle peut ainsi être exclue du groupe. A l'inverse, si elle ne met pas en œuvre ce qu'elle a appris, elle peut se sentir coupable de ne rien faire...

Je me revois être dans la négociation de ce premier moment de contrat implicite de la définition de la confidentialité, de la définition du "ici et maintenant" et du "oser". Je sais que ce terme "oser" avait pris de la place. Je revois, après que l'exercice ait été fait, les visages, la reconnaissance de ces personnes [les participants au cours] ... d'avoir pu se dire des choses qu'elles ne se seraient peut-être pas autorisées à dire. Peut-être que cette formation ... a donné un sentiment d'autorisation supplémentaire. Dans une moindre mesure j'ai peut-être participé à cela (CH1, mars 2015).

Plusieurs formateurs suisses encouragent l'expression des avis personnels. « Qu'imaginer de mieux ? Des professeurs qui sont là pour nous permettre de réaliser nos rêves, pour nous soutenir dans notre pratique, pour nous permettre de développer nos idées, pour réaliser des activités originales, par exemple les travaux de diplôme » (ALBEtud, juin 2014) ! Quelques intervenants travaillent sur le rapport à l'erreur, ce que relèvent des étudiants : « On a appris à apprendre de nos erreurs et j'ai moins peur de me tromper. Dans notre culture, la tendance c'est : "Tu fais faux, j'ai raison". Mais j'ai appris à avoir le droit de me tromper et de

réfléchir aux situations.... On a développé un sens de la collaboration et du respect durant les études : on n'avait pas peur de faire faux, pas peur des notes, du regard des autres. On collaborait à construire des connaissances, à apprendre quelque chose dans le domaine de la pédagogie spécialisée » (ALBEtud, juin 2014).

Les formateurs imaginent des dispositifs permettant une prise de risques et les participants les apprécient, que ce soit durant les cours ou les stages pratiques : « Les classes expérimentales étaient vraiment expérimentales. On a pu essayer plein de choses et apprendre. Et puis, on pouvait en parler dans les cours théoriques et enrichir ensuite nos pratiques » (ALBEtud, juin 2014). Ils créent des espaces de parole, des aménagements pour offrir des occasions d'oser aux apprenants.

J'ai trouvé que la parole était étonnamment libre pour un pays qui a quand même vécu des événements, un communisme pas tendre et certainement que beaucoup de gens ont dû se protéger. La parole était ouverte et libre, et on a aussi créé ce climat de confiance, c'était un contexte qui le permettait. C'était très important d'ouvrir des espaces de parole à ces personnes-là Les récits étaient choisis dans le contexte de la formation elle-même et de l'enfant handicapé, et chacun pouvait se retrouver dans ces récits, chacun avait un apport. Il y avait donc des discussions autour de ces récits qui permettaient cette parole libre (CH10, avril 2015).

¹ Signifie « lèche-bottes », en albanais.

Les avis des Suisses sont partagés : certains peuvent créer les conditions nécessaires pour oser la critique, permettre l'expression personnelle, tester des activités, se lancer dans des projets, utiliser un matériel nouveau alors que d'autres se sentent porteurs d'une mission qui entre en confrontation avec la culture locale et est peu adaptée au contexte albanais.

5.3.3.5 Gérer les imprévus et s'y adapter

Dix formateurs helvétiques, des étudiants, des responsables et des formateurs albanais soulignent **la difficulté de s'adapter aux imprévus**, lors des entretiens. Ceux-ci sont en effet nombreux. Certains formateurs confient être plus patients en Albanie que dans leur propre pays. Est-ce lié à un effet d'exotisme, à l'ampleur des difficultés rencontrées ou à une volonté de vouloir comprendre et une nécessité de s'ajuster lorsque les repères diffèrent ? Ils cherchent à mesurer davantage les forces en jeu et analysent en quoi elles incitent à s'adapter. A ce propos, rappelons les analyses de Navarro-Flores (2009), et de DiMaggio et Powell (1991) présentées au chapitre 4 (section 4.3.1). En effet, la théorie interorganisationnelle montre l'interdépendance des ressources, la nécessité d'une coordination et d'une collaboration lorsque les changements sont importants et engagent plusieurs microsystemes. Les imprévus ébranlent à plusieurs reprises les tentatives de travailler réellement en partenariat et ils peuvent dégrader le climat de travail. Si l'on se réfère à la distinction de Boisvert (2000), 8 niveaux peuvent être distingués : **l'absence de conflit, la fébrilité, le malaise, mais surtout les difficultés, les problèmes, les troubles, les turbulences, le terrorisme et les catastrophes**. Ils sont exposés ci-après.

5.3.3.5.1 Les difficultés

Parfois, **les formateurs affrontent de simples difficultés qui créent des obstacles au fonctionnement quotidien** : elles peuvent être majeures ou mineures (Boisvert, 2000). **Elles impliquent la recherche de nouvelles stratégies. Elles stimulent la capacité d'adaptation et la flexibilité.** Ces difficultés ne sont pas des obstacles au partenariat. Au contraire, certains formateurs observent ce que font les Albanais pour les surmonter, s'inspirent de leurs stratégies et les valorisent. Ces difficultés, davantage liées à des problèmes techniques (électricité, matériel défectueux...), sont mentionnées lors d'expériences vécues en institution, hors des murs de l'université, par exemple lors de formations continues (annexe 1, p.541). Elles sont souvent source de stress. Mais, elles rassemblent les formateurs et les organisateurs autour d'un défi commun.

Il y a aussi ces moments où plus rien ne va, où il faut tout inventer : il n'y a plus de courant, plus de machin, tout va mal et il faut quand même continuer. Ces aspects techniques ne m'ont pas tellement gêné. Ça m'embêtait un peu parce que j'avais l'impression de ne pas vraiment pouvoir suivre le programme que je m'étais donné mais c'étaient des moments où on discutait, justement où, de nouveau, on devait faire face, se débrouiller, système D ! C'était difficile, pour moi je regardais cela en me disant : "Les pauvres, ils ne font face qu'à des emmerdes !" Je vois que ce n'est pas simple (CH6, mars 2015) !

Ainsi, les conditions environnementales difficiles impliquent des ajustements constants qui renforcent parfois la solidarité. Les formateurs se trouvent dans des situations inconfortables : auront-ils le matériel nécessaire pour le cours ? Pourront-ils présenter ce qu'ils ont prévu ? **La gestion de ces incertitudes, l'obligation de changer de point de vue et de s'adapter sont des expériences que certains estiment formatrices, quoique déstabilisantes. D'autres se sentent démunis.** Certains Suisses s'interrogent sur le *comment faire autrement...* Quelques-uns mentionnent que cette remise en question est libératrice et constitue une grande découverte. D'autres estiment que ces difficultés nuisent à la qualité des enseignements, malgré les tentatives d'adaptation.

Moi j'avais le souci de me dire : "Il y a des coupures d'électricité et nous, avec nos beamers, il faut aussi qu'on se prépare à ce qu'il n'y ait pas ces moyens-là, donc on avait aussi fait les cours en basique, et revenir à l'essentiel." C'est ce côté-là qui est bien, mais qui peut aussi stresser. Ça me stressait quand même, ce générateur. Je me disais : "J'aimerais bien pouvoir leur montrer la vidéo de tel enfant qui a telle problématique, dont on venait de parler. Je serais frustrée de pas pouvoir la montrer..." C'était plus pour le confort du cours et la fluidité. Quand tu es dans des conditions qui ne sont pas optimales, bien sûr que tu n'apprends pas de la même manière (CH27, mars 2015).

5.3.3.5.2 Les problèmes ou les troubles

Doit-on évoquer des problèmes, des troubles ou des crises ? Certains formateurs sont **confrontés à des situations très complexes où surgissent de nombreuses tensions qui mettent en péril les relations entre partenaires**. Elles peuvent susciter de l'agitation ou déstabiliser l'organisation des formations. Mais un bref détour par la Chine permet d'envisager la notion de « crise » d'une autre manière. En effet, dans l'écriture idéogrammatique, le mot *crise* est composé de deux parties : le danger et l'opportunité, ou plutôt la *chance suspendue*, susceptible d'être saisie ou perdue... Ainsi, une crise implique une tension, un *entre-deux* chargé d'incertitude pouvant être rempli d'opportunités. Vus sous cet angle, problème ou crise peuvent se transformer en opportunité d'apprentissage ou en renforcement des liens entre certains acteurs. Ces notions porteraient alors en elles l'idée d'un avenir meilleur. « Une crise maintient l'espoir qu'un retour à la normale est possible » (Servigne et Stevens, 2015, p.180). Mais le *retour à la normale* ne signifie pas l'homéostasie du système : c'est la recherche d'un nouvel équilibre ! Les problèmes rencontrés (d'ordre pédagogique, administratif, collaboratif...) peuvent être analysés comme autant de perspectives d'apprentissage : l'expertise des formateurs, des chercheurs ou des praticiens apportent par exemple des éclairages nouveaux sur les situations et permettent parfois de surmonter les obstacles.

Des temps d'échanges sont nécessaires afin d'exploiter positivement les événements ou les crises. Souvent, les Suisses en font l'apprentissage. Ils constatent parfois qu'aucune solution satisfaisante n'est envisageable. Ils sont confrontés à leur propre sentiment d'impuissance et les partenariats mis en place s'effritent. En effet, **certaines ruptures n'engendrent pas de changements ou d'innovation, mais déclenchent des blocages voire des mécanismes de régression auxquels ils apprennent à faire face** (Crozier et Friedberg, 1977).

5.3.3.5.3 Les turbulences, le terrorisme ou les catastrophes

Ça m'a frappé : les stratégies que vous aviez développées pour ne pas vous laisser faire. Et puis tout de même, l'honnêteté, le refus total de la compromission : cela m'a vraiment impressionné. Le refus de la compromission, des passe-droits... Moi, j'ai beaucoup appris. À nouveau, il faut résister, il faut savoir et c'est usant. À moment donné, tout le monde envie de dire : "Tant pis, j'y vais..." Et puis, en même temps, sans juger On rigolait des trucs, mais c'était sans jugement : c'était un peu cathartique. Ça ne voulait pas dire que l'on admettait que ça se fasse comme ça. Quand il fallait se dresser, vous le faisiez, mais sans jugement, mais pas systématiquement. J'ai trouvé cela assez extraordinaire (CH6, mars 2015).

Dans les années 2009-2010 (chapitre 2), le projet passe par des turbulences et subit de vraies catastrophes. La rupture avec la première université engendre un état de choc, une perte du climat de confiance et un manque de solidarité. **Le partenariat se délite à différents niveaux** (au niveau macrosystème) **et se renforce à d'autres** (dans certains microsystèmes). Les actions de sabotage sont nombreuses. Plusieurs partenaires suisses et albanais sont confrontés à la violence de cette situation. Certains assistent aux tentatives de destruction du projet qui se fragilise : « La rupture d'avec l'Université a été l'année la plus difficile.

Tous, qu'ils aient été partie prenante ou non du projet dès le départ, découvrent l'importance du suivi, condition indispensable au développement de changements en profondeur. L'Albanie est pourtant davantage habituée à accueillir des projets de courte ou moyenne durée, de 2 à 3 ans. **L'établissement d'objectifs à long terme nécessite un engagement intense et une coordination des actions, d'une période à l'autre.** En d'autres termes, on assiste à des partenariats que l'on pourrait qualifier de « partenariats en boucles », puisqu'ils doivent sans cesse être renouvelés en fonction des nouveaux besoins et des nouveaux partenaires.

Pour Navarro-Flores (2009), les notions d'engagement commun à long terme, de responsabilités partagées dans la réalisation - et non pas uniquement dans le « lancement » d'un projet - de réciprocité et d'équilibre du pouvoir sont indispensables pour développer des partenariats *authentiques* (chapitre 4, p.104). Trois aspects liés à la durée du projet peuvent être évoqués : se baser sur ce qui a été construit précédemment, coordonner les actions et accepter de « laisser du temps au temps ».

5.3.4.1.1 Se baser sur les collaborations établies précédemment

Le projet de formation repose sur un socle solide de collaboration (chapitre 2, p.26). Les relations ont été préservées malgré les turbulences, en particulier les événements de 1997. Tant les professionnels albanais que les responsables politiques évoquent l'importance de la confiance et du soutien accordés dans ces périodes cataclysmiques. Concrètement, cela s'exprime par la poursuite des contacts en toute circonstance, la valorisation du travail réalisé par des prédécesseurs et l'engagement de certaines personnes, à long terme.

Ainsi, par exemple, quelques Suisses, qui étaient intervenus en Albanie au milieu des années 1990, reviennent plus tard dans le cadre de la formation universitaire. Cela démontre leur profond intérêt pour la situation albanaise et le souci des responsables du projet, de valoriser ce qui a été développé.

C'est fou ! Pour moi, c'est comme si une boucle devait se boucler symboliquement C'était comme s'il fallait finir quelque chose : au niveau du message de la vie, j'aime bien... On a dû partir en urgence [en 1997 alors que j'étais en stage en Albanie] et là [presque 10 ans plus tard], je pouvais venir finir quelque chose, un autre niveau, avec un autre recul. C'était pour les étudiants, c'était joli... et je l'ai vécu comme ça ! Quand il y avait eu cette proposition, je m'étais dit que je ne pouvais pas dire non ! J'ai pu boucler quelque chose parce qu'il y avait eu un sentiment de non finitude (CH27, mars 2015)...

5.3.4.1.2 Coordonner les actions

Pour plusieurs intervenants, **inscrire les actions dans la durée signifie assurer une cohérence, que ce soit auprès des personnes handicapées, des participants aux formations, des autorités politiques ou académiques.** Une attention particulière est accordée au suivi, quelles que soient les situations : présentation du projet à chaque changement de partenaires politiques, garantie de l'utilisation du matériel donné, liens entre les formateurs et références au travail des uns et des autres, liens entre pratique et théorie, liens entre professionnels et étudiants ou encore échanges lors de retours de stage.

L'accompagnement est aussi assuré dans la durée lorsqu'il implique des familles. Mais il n'est pas toujours possible d'assurer un suivi satisfaisant avec les institutions, à cause des changements politiques. La formation et l'accompagnement des partenaires albanais doivent s'articuler tout au long du projet. Comme le note Sammut (2005), cela permet à la fois *l'acquisition de connaissances* et *la maîtrise des compétences*, qui dans le cas présent se concrétisent à travers diverses actions ou petits projets : mise en place d'activités pédagogiques sur la durée, soins apportés aux personnes handicapées, création d'un réseau de parents...

Si les formateurs suisses visent le cheminement des apprenants albanais, ces derniers se centrent sur leur propre devenir et envisagent eux-mêmes des solutions (chapitre 4, p. 198).

S'il y avait une demande, il y avait une attente : vous n'avez pas donné un ordinateur pour ne plus savoir ce qui était fait derrière, il y avait un suivi, une réflexion. En même temps, je trouve important la durée du travail qui a été fait là-bas parce que ça dénote un intérêt réel et puis aussi une confiance réciproque qui s'est faite malgré toutes les embûches qu'il y a eues. Pour les gens c'était essentiel et ce n'était pas "juste quelque chose que l'on dépose et l'on s'en va" (CH26, mars 2015).

Des formateurs soulignent l'importance d'inscrire les enseignements dans la durée. La participation à plusieurs interventions, sur plusieurs mois ou années, est enrichissante pour les Albanais et pour eux-mêmes. Elle leur permet d'ajuster leur discours et leur pratique à la réalité, de faire référence dans cours à des expériences antérieures en Albanie, comme nous le verrons au chapitre 6. Ils s'interrogent sur le sens d'une intervention de courte durée. Ils ne l'envisagent que si elle a un impact direct auprès de personnes handicapées ou s'inscrit dans la continuité des interventions d'autres formateurs. Ils peuvent aussi constater des progrès et en faire part aux Albanais, ce qui dynamise les relations. Parallèlement, certains intervenants relèvent qu'une courte intervention est stimulante et motivante, comme si le temps compté prenait plus de valeur ! Les avis sont partagés mais **une bonne articulation des actions semble un facteur important pour tous.**

5.3.4.1.3 Accepter de « laisser du temps au temps »

Si [le projet] peut continuer à vivre malgré les problèmes, toutes les manipulations politiques qu'il y a eues, c'est grâce au fait qu'il y a un partenariat, que c'est vraiment un échange et que ça ne soit pas seulement quelque chose de ponctuel qu'on amène et quand tout à coup les premiers bâtons dans les roues arrivent, on plie bagage et tout le monde se casse ! Et ça, c'est la beauté de ce projet qui m'a beaucoup touchée, déjà au début quand j'ai vraiment pu y participer et qui continue, maintenant, 10 ans ou 15 ans après le début. C'est beau et c'est rare (CH23, juillet 2015) !

Plusieurs acteurs des deux pays découvrent les difficultés liées au démarrage d'un projet. Toutefois, ils remarquent que c'est surtout dans le maintien et le suivi que résident les enjeux, même si des coupures peuvent s'avérer nécessaires. « Le début semble toujours le plus difficile, mais finalement ce n'est pas vrai, c'est le plus facile : on a plus d'énergie, d'idées, on est touchés par la situation. On "flotte" un peu... On reçoit beaucoup de demandes et il faut organiser. Le plus difficile, c'est d'assurer le quotidien, de maintenir la qualité, d'assurer la relève. Le projet s'est toujours intéressé à ces questions, en maintenant l'enthousiasme du départ » (ALBForm, juillet 2014). Dans le même sens, Sammut (2005) affirme que « Créer c'est une chose, durer en est une autre » (emp.15).

La formation constitue une entité en soi, extensible et modulable à des domaines connexes, grâce à l'accompagnement et aux partenariats établis sur le long terme. Pour les Suisses comme pour les Albanais, **il n'est pas toujours aisé de maintenir la motivation et l'énergie de poursuivre dans un contexte instable, dans lequel des phases de régression ou de rupture succèdent aux phases de développement.** Cette dynamique d'allers et retours rend l'accompagnement particulièrement complexe (chapitre 4, section 4.9). Une solidarité se développe et certains intervenants suisses en perçoivent l'ampleur, ce qui les motive à poursuivre. Face aux difficultés et à certaines régressions constatées, plusieurs intervenants pensent qu'il est indispensable d'échanger avec les acteurs albanais et de chercher ensemble des solutions. Un partenariat « à toute épreuve » tente d'être installé, mais il est régulièrement mis à mal. Plusieurs formateurs estiment que le désir de collaboration constitue une force du projet, mais qu'il est nécessaire de prendre le temps.

Un autre phénomène lié au temps est mis en évidence. Les Suisses prennent conscience des défis à relever dans des délais très courts, que ce soit dans l'accompagnement des personnes handicapées, la coopération au développement ou l'enseignement universitaire. **Plusieurs s'interrogent sur le temps nécessaire pour découvrir, faire siens et adapter de nouveaux concepts ou de nouvelles pratiques, pour qu'un domaine scientifique voie le jour au sein d'une université.** Comme l'évoque Sammut (2005), ce n'est que dans le

Tu dois te dire qu'il y aura besoin de temps. On comprend bien que le pas ne va pas être fait en deux semaines, ni en deux ans ! Il faut attendre... se dire que les gens doivent avoir le temps de faire le chemin. Quand l'objectif est très loin, ça t'amène aussi à faire plus de changements Je pense que c'était joli de se dire que tu allais très loin, en sachant que peut-être, il faudrait un sacré moment pour que se fasse ce chemin-là (CH7, avril 2015).

cadre de formations longues que l'individu s'approprie réellement des concepts. L'appropriation de ces derniers et de nouvelles attitudes, à l'échelle des institutions, nécessite bien évidemment plus de temps encore ! Des formateurs albanais confient : « Peut-être que les formations étaient tellement excellentes qu'on est arrivé à un point d'exaltation. S'en suit une désillusion, quand il faut assurer nous-mêmes les enseignements, la relève. Difficile de maintenir la qualité. On a de fortes attentes » (ALBForm, juillet 2014). **C'est le maintien à long terme des innovations qui exige du temps et des efforts constants.**

Prendre connaissance de nouvelles pratiques ne signifie pas encore les mettre en œuvre. Si le nombre de structures et de personnes formées augmentent, certaines pratiques peinent à évoluer. On peut évoquer des difficultés au niveau de l'embauche. « Après 10 ans de formation, on peut dire qu'il existe des ressources humaines formées dans le domaine du handicap. Mais ... c'est dommage de constater que ces ressources humaines ne sont pas souvent mises en valeur dans le domaine de la Pédagogie Spécialisée (notamment par l'Etat) » (ALBProf, juin 2014). « Peu d'étudiants sont engagés par l'Etat, alors qu'il y a vraiment des besoins. Nous vivons une période de grande crise de l'Education. Soit il n'y a pas de nouveaux postes, soit ils sont occupés par des gens mal formés en fonction de pressions politiques... et puis, il y a la corruption » (ALBForm, juillet 2014) ... La démarche partenariale, au niveau du projet de coopération au développement, consiste aussi à accompagner les partenaires dans ces nouveaux modes de fonctionnement social. De nombreux blocages et résistances apparaissent chez ceux qui ont rejoint tardivement le projet, peu convaincus par les dispositifs mis en œuvre. Le feu partenarial doit sans cesse être ravivé, mais cela s'avère parfois difficile voire impossible. Le retrait (provisoire) ou d'autres solutions *hors table*, peuvent parfois s'avérer la meilleure stratégie, comme l'évoquent Lempereur et Colson (2010) au chapitre 4 (p.121).

5.3.4.2 Lâcher du lest, faire confiance, passer le flambeau

Il faut avoir l'audace de voir cela à long terme et de se dire qu'une interruption du projet, même nécessaire, peut ne pas être permanente heureusement (sinon autrement on se découragerait complètement). Mais je pense que c'est réellement très utile (CH5, février 2015).

La question du transfert est au centre des réflexions de dix formateurs suisses et de plusieurs Albanais (étudiants, responsables, formateurs et professionnels), durant les interviews. Comment transmettre des connaissances ou des pratiques et permettre aux partenaires albanais de les intégrer, de se les approprier si elles leur conviennent ? La responsabilisation croissante des acteurs est une question fondamentale dans toute bonne gouvernance. Or pour lâcher du lest, il faut trouver des partenaires susceptibles de le faire dans les deux pays.

A l'image des « courtiers de l'aide humanitaire » (Olivier De Sardan, 1995), quelques Suisses et Albanais, jouent le rôle de « relais », de « médiation », de « passeurs », de « négociateurs » et de « piliers du partenariat ».

Ils assurent la transmission à divers niveaux : responsables politiques, responsables académiques, formateurs, professionnels, parents ou étudiants. Mais cette démarche implique de pouvoir faire confiance. Or la confiance se situe à deux niveaux (Donzelot, 2015). Sur le plan horizontal, elle intervient entre les personnes. Sur le plan vertical, elle relie les individus et les autorités dirigeantes. Donzelot estime que l'on devrait alors parler plutôt de *consentement*. **Confiance et consentement sont nécessaires dans le processus de transmission, mais le deuxième niveau est particulièrement complexe** dans la situation albanaise. La passation de flambeau implique également une réflexion sur les savoirs. En effet, Bourgeois et Mornata (2012) affirment que des travaux anthropologiques sur la transmission démontrent que « ce qui se transforme n'est pas seulement l'apprenant, mais aussi, dans une certaine mesure, l'objet même de la transmission » (p.50). **Les différents savoirs transmis ne sont pas immuables et ils se transforment, lorsqu'un individu ou un groupe se les approprient.** Ainsi, aussi bien **les pratiques suggérées auprès des personnes handicapées que la reprise des enseignements à l'université doivent être remodelées par les partenaires albanais.** Les Suisses doivent se montrer ouverts. Hanhart et coll. (2008) montrent la nécessité de ne pas imposer un modèle, mais de proposer plutôt une « mise à disposition d'informations ou d'expertises » (p.39). Ils proposent une distinction dans les transferts de modèles éducatifs allant du « modèle "plaqué" (ou total) à celui "inspiré", en passant par "l'hybridation" et la "mosaïque de modèles" » (Hanhart et coll., 2008, p.39). Ainsi **l'enjeu se situe surtout dans la recherche d'adaptation des contenus au contexte et la prise en compte des contraintes du milieu.** Les partenaires doivent réfléchir davantage aux concepts, aux solutions pertinentes plutôt qu'au simple transfert de modèles.

5.3.4.2.1 Avec les ministères et les universités

La reconnaissance des domaines scientifique et académique par les ministères et les universités, est certainement l'étape la plus compliquée. **Les difficultés rencontrées surprennent, choquent quand elles ne laissent pas un goût amer aux formateurs** (chapitre 2). Durant les entretiens, ceux-ci relatent leur incompréhension face aux nombreux obstacles rencontrés. Le processus de « remise en mains albanaises » fait l'objet de nombreux débats. Malgré des écueils à répétition, la transmission institutionnelle (académique) finit par se réaliser, mais au prix d'une chute de la qualité des enseignements et de l'accompagnement de la pratique, puisque la formation est confiée à des individus peu ou non formés. Les bouleversements politiques ont engendré un changement total de partenaires politiques et universitaires. Le transfert ne peut pas se réaliser dans de bonnes conditions, des acteurs albanais rompent toutes les conventions et les relations construites par leurs prédécesseurs. **Au lieu d'un transfert, on assiste à une rupture radicale.** De nombreux formateurs déplorent cette situation (encadré ci-dessus). Ils sont outrés par *la dérive institutionnelle* (p.353) qu'ils observent. Ils se questionnent sur l'attitude du gouvernement suisse. Selon certains, ce dernier n'a pas été assez ferme lors de la transition entre les organismes de formation. **Les relations traversent plusieurs crises et, en fin de projet, pour plusieurs acteurs le partenariat n'est plus qu'un mot vide de sens, tant sur le plan académique que politique.**

Ce qu'il faudrait maintenant, j'aurais imaginé mais apparemment c'est difficile, parce que c'est à nouveau la réalité politique là-bas, c'est que le projet s'autoalimente là-bas. Qu'il y ait une volonté, un peu plus de sérieux dans ces universités albanaises parce que ça fait quand même un peu souci de voir qu'il faut finalement faire la place, arriver là-bas avec un projet bien ficelé, ne pas accepter de corruption, être droit dans ses bottes jusqu'au bout, mais après voilà... Il faudra qui après ? Des Italiens qui viennent faire la même chose (CH4, avril 2015) ?

Le passage du flambeau entre l'ASED et la HEP Vaud est difficile (annexe 1, p.538).

5.3.4.2.2 Entre partenaires suisses

Le passage du flambeau entre l'ASED et la HEP Vaud est difficile (annexe 1, p.538).

D'importants enjeux financiers sont présents. Les acteurs helvétiques rencontrent des difficultés à maintenir le partage des tâches prévues, garantissant la spécificité et le respect de chacun. **Ils sont tiraillés par des enjeux de pouvoir.** Un partenariat est présent, mais dans les périodes de transition, on le sent peu stable et susceptible de s'effriter rapidement. On peut donc en déduire que le contexte socio-économique ou l'histoire n'expliquent pas toutes les difficultés. Les enjeux liés au pouvoir et à la reconnaissance personnelle semblent une problématique internationale, dont l'Albanie n'a pas le monopole ! Les Albanais peuvent mesurer, en miroir de leurs propres dysfonctionnements, ceux des acteurs helvétiques...

5.3.4.2.3 Entre formateurs suisses et albanais

Ils ont pu s'approprier progressivement c'était évident de les associer Ce n'est pas simple d'entendre un cours et d'aller le redonner, mais ils ont eu le temps de s'approprier les choses, il y a eu des séjours en Suisse, il y a eu beaucoup de choses pour eux, il y a eu un noyau fort constitué et le temps a été donné pour cela. On aurait pu dire, on y va trois ans et après ils se débrouillent, c'est souvent cela. On n'a pas fait les erreurs des colons où on voit en Afrique, des tracteurs rouiller dans des champs, ils ne se sont jamais appropriés des choses qui ont été importées de l'extérieur. Ce que l'on apporte n'a jamais de sens si ce n'est pas refaçonné à la dimension et aux réalités du pays. On avait envisagé une transition un peu plus douce et il y a eu un peu cette rupture, mais ce qui a été semé a été semé (CH2, mars 2015).

Plusieurs formateurs albanais relèvent la qualité du processus de passation : « La force a été de commencer avec des professeurs étrangers et, parallèlement, de former et d'impliquer des professeurs albanais en fonction des ressources disponibles. Ainsi, cela garantissait une qualité des enseignements » (ALBForm, juillet 2014). Le travail de reprise des enseignements s'avère complexe. Les Suisses en mesurent toute l'importance. **Certaines disciplines peuvent facilement être transférées :** participation du formateur albanais au cours, coanimation de cours, compléments d'informations lors de discussions, formations complémentaires, échanges au niveau de la littérature ou encore remise de supports. La passion pour une discipline, la découverte de certaines pratiques ou de valeurs, les contacts avec des intervenants suisses sont parfois source de grande motivation pour les Albanais. Ils désirent approfondir un champ, des concepts ou des pratiques. Le flambeau est repris, la transition assurée.

A d'autres moments, la passation est difficile voire impossible, par manque de ressources ou d'intérêt local. Les Suisses perçoivent la difficulté de reprendre certains enseignements. Parfois ils déplorent un manque de communication et d'échanges avec les formateurs albanais. Ils n'osent pas toujours les questionner. Les raisons sont variées : peur de paraître intrusifs, manque de disponibilité ou d'intérêt de leurs interlocuteurs, crainte de les confronter à leur manque de connaissances... Effectivement, certains formateurs albanais confient leur gêne à *bombarder des collègues suisses de questions*, à leur dévoiler leur méconnaissance alors que d'autres se contentent d'utiliser les supports apportés. La transmission peut être délicate. Quelques intervenants helvétiques estiment que **ce processus aurait pu être davantage structuré. Ils suggèrent que les procédures de transfert de contenus didactiques soient plus institutionnalisées et qu'un temps plus important leur soit consacré.** Toutefois, d'une manière générale, plusieurs confient leur satisfaction dans le type de partenariat établi avec leurs collègues albanais.

5.3.4.2.4 Entre formateurs et participants aux formations

Certains Suisses ont du plaisir à partager leur savoir et à confier des projets à des apprenants, notamment pour accompagner certains enfants présentant des besoins spécifiques. D'autres formateurs se rendent compte de certains besoins, mais craignent que des acteurs locaux, peu formés ou peu motivés, assument certaines tâches. En fonction du temps disponible, les formateurs helvétiques tentent de tisser des relations partenariales avec les apprenants.

Ils se renseignent auprès d'eux, les informent, collaborent à la création d'outils pédagogiques ou d'activités et partagent leur réflexion sur certaines situations. De nombreux formateurs albanais établissent également des relations de collaboration ou de partenariat avec les apprenants locaux. « Les campagnes de sensibilisation faites dans tout le pays, dans une collaboration professeurs-étudiants, permettaient de sensibiliser l'opinion publique, d'expliquer la profession, de parler du handicap » (ALBForm, juillet 2014). Certains Albanais disent qu'ils s'inspirent du discours ou des manières de transmettre de certains Suisses pour diffuser des informations : « Nous avons parlé de nombreux cas concrets et échangé à propos de nos expériences de travail auprès des enfants, auprès des étudiants » (ALBProf, juin 2014).

On sème, on sème des graines et il faut voir où ça prend. C'est un projet qui est sans fin ! Ça ne peut pas se terminer ! Il faudra toujours rebondir sur autre chose et il y aura toujours d'autres questions qui vont se poser... ça ne peut pas s'arrêter, mais il faudra peut-être accepter qu'une fois, ça va peut-être nous échapper. Ce serait le but, c'est que le projet nous échappe et qu'il devienne quelque chose d'albanais, de purement albanais, que ce soient eux qui cherchent des collaborations plutôt que nous (CH4, avril 2015).

D'habitude, quand je suis dans cet exercice du récit, j'anime la discussion. Là, ils l'ont fait en albanais et ça m'était retransmis, j'avais des extraits mais dont j'avais aussi méthodologiquement dit qu'on ne peut pas le faire dans une autre langue que leur propre langue. Ce qui était important, ce n'était pas que moi j'aie accès à l'information, mais contre que ces personnes, elles, puissent mettre des mots sur leur expérience et qu'après, on puisse faire un travail d'extraction qui peut être "francophonisé". Donc ça m'a aussi appris à lâcher du lest, à faire confiance. Peut-être qu'un des effets de cela, ça a été de les aider à prendre confiance en eux (CH1, avril 2015).

Quelques Suisses constatent que **l'intervention, dans une langue et une culture différentes, les stimule ou les contraint à lâcher du lest. Ils font davantage confiance et veulent moins « tout maîtriser »**. Ils reconsidèrent leur propre pratique pédagogique et acceptent que certains aspects de la formation leur échappent. Ils notent l'importance d'un travail dans l'ombre, ou plus concrètement, d'un véritable accompagnement (chapitre 4, section 4.9.1) : « J'ai aussi appris à plus me retirer Je ne voulais pas gêner. Je me retire quand je pense que quelqu'un a les compétences pour faire cela. Je peux me retirer et cela, c'est très important » (CONTCH1, mai 2015). La transmission aux apprenants qui œuvrent dans des contextes difficiles les questionne : comment accompagner sans qu'il y ait *mainmise* ? Comment favoriser l'autonomie dans une situation complexe ?

5.3.4.3 Réorienter l'action si nécessaire

Mises à part les directions, tous les partenaires albanais évoquent l'intérêt manifesté par les Suisses à poursuivre *l'expérience*, en la réorientant si nécessaire. Mais de quelle expérience parlent-ils ? Pour certains, ce sont de nouvelles formes de collaboration ou de partenariat à envisager au terme du financement de la DDC (chapitre 2, p.59). Pour d'autres, il s'agit en tout temps d'envisager de petits projets mis en œuvre avec un formateur. Quinze formateurs suisses se penchent également sur cet aspect en entretien. Mais une brève digression s'impose. Piccard (2014), aéronaute suisse, s'intéresse à la liberté et aux contraintes auxquelles sont confrontés des aérostiers en soulignant

que le pilote ne peut pas modifier la force ni la direction du vent et qu'il se trouve en ce sens prisonnier des éléments. Mais il peut changer et contrôler très précisément un paramètre son altitude. C'est de cette manière qu'il parvient à se diriger C'est dans les faits sa seule liberté, son unique responsabilité : changer d'altitude pour changer de direction Plutôt que de nous battre horizontalement pour aller à gauche ou à droite, nous devons changer d'altitude pour prendre un autre vent qui nous emmènera dans une autre direction (p.82-83).

L'image correspond bien à la philosophie du projet. L'évolution du contexte – tantôt fait de vents favorables, tantôt de courants perturbateurs – influence largement le pilotage. Les formateurs découvrent des situations et apprennent à gérer leurs frustrations ou les difficultés, sans perdre espoir. Quelquefois déçus ou affectés, ils s'adaptent et ajustent leurs cheminements au contexte. Certains Albanais partagent leur point de vue : « J'avais vraiment la vision de créer un Centre Balkanique dans le domaine du handicap, mais nous n'avons pas pu le faire. J'ai toujours l'espoir qu'on puisse un jour réaliser ce centre de ressources et de formation balkanique. Peut-être que nous y arriverons plus tard » (ALBResp, juillet 2014). **L'action doit être menée à des altitudes ou à des niveaux différents. Les Suisses doivent parfois réorienter les plans de formations.** Par exemple, dans les années 2010, ils focalisent leur action tantôt dans le domaine universitaire, tantôt dans les établissements pour personnes handicapées. Ainsi, **certain formateurs estiment devenir plus créatifs.** Les partenariats, eux aussi, s'établissent « à des altitudes variées », pour reprendre l'expression de Piccard.

Ce qui fait que tu restes attaché, c'est qu'il n'y a rien qui est frustrant parce que tu fais avec les moyens et en tenant compte du contexte actuel et quand tu ne peux plus faire une chose, tu agis autrement, mais tu ne te dis pas : "Stop ! Le projet, on ne peut plus le faire... on fait, mais autrement !" Quand tu as quelque chose qui est trop frustrant (et il y aurait eu de quoi dans les péripéties du projet !), tu t'en détaches comme ça, tu n'es plus frustré et c'est plus simple ! Là, le fait que ça tourne qu'il y avait une certaine "flexibilité" !... Ça permet aux gens de rester attachés. Parce que si l'objectif est tellement grand et que tu ne l'atteins pas, au bout d'un moment, tu lâches (CH7, avril 2015) !

Ce qu'un collègue albanais m'a appris, c'est d'accepter un certain détachement par rapport aux événements. C'est qu'à un moment donné, ma foi, on doit faire "avec". Ça me ramène à un texte qui s'appelle "question de temps" et qui explique que du point de vue des religions, avec les chrétiens, on est dans "l'idéologie de la maîtrise" (dans la Bible, c'est écrit qu'assez rapidement, tu devras maîtriser la nature), alors que dans l'islam, on montre plutôt avec le "inch'allah", qu'on ne peut pas tout maîtriser et donc qu'on doit accepter une part de fatalité, que ça vient de l'au-delà et donc "il faut faire avec" J'ai appris de ce collègue albanais à mettre des mots sur la subtilité du "faire avec" ou du "finalement, on ne peut pas tout maîtriser, il y a des choses qui nous dépassent". On peut accepter que des choses nous dépassent, on n'a pas forcément à se culpabiliser, ce que la civilisation chrétienne aurait tendance à faire (CH1, mars 2015).

Tout dispositif de gouvernance s'interroge sur les stratégies, les procédures, les relations et les réajustements nécessaires. Quelques Suisses doivent changer leurs habitudes, se débarrasser de vieux réflexes. Le contexte albanais les pousse au changement. Ne dit-on pas

que la créativité et l'innovation ne viennent pas de l'intérieur du système, car ce dernier se trouve trop sclérosé par les *a priori* pour pouvoir inventer quelque chose de nouveau. Ce ne sont pas les fabricants de bougies qui ont inventé l'ampoule électrique (Piccard, 2014, p.84-85) ?

Les renoncements et les ajustements constants sont des expériences qui renforcent les Suisses (encadré ci-contre). La gestion de situations peu sécurisées, au risque de se tromper, les enrichit. Parfois, ils n'ont d'autre solution que de changer totalement de direction. **Ils affrontent ce qu'ils pourraient qualifier d'échecs.**

Mais

un échec n'est un échec qu'à partir du moment où l'on abandonne. Si l'on continue d'essayer, cela s'appelle une expérience, une preuve de persévérance, une étape pour atteindre le succès. De toute façon, dites-vous bien que le pire n'est pas de rater, mais de ne rien essayer. La réussite, elle arrivera si vous essayez une fois de plus que le nombre d'échecs. A condition bien sûr d'essayer chaque fois autrement, à une altitude différente et par d'autres moyens. Sinon, cela s'appellera de l'acharnement et non de la persévérance (Piccard, 2014, p.88).

Ça m'a nourrie ! C'est quelque chose qui me nourrit toujours du fait aussi de l'association. Je vois les films des activités et je suis toujours attendrie et très heureuse de voir qu'il y a l'intelligence de poursuivre parce que pour moi il y a une "intelligence" là derrière. S'il y a un acte, on fait quoi ? On met la priorité là ? Même sur des petites choses qui semblent petites, pas porteuses pour certaines institutions mais qui sont significatives. Et pour ça, ça fait plaisir d'être dans ce bateau-là (CH19, mars 2015).

Les Suisses expérimentent différentes formes de partenariats : rationnel, humaniste ou symbio-synergique, tels que les conçoivent Bouchard et Kalubi (2006) et tels qu'ils sont décrits au chapitre 4 (p.103). Ils réajustent leur intervention en fonction

des progrès ou des crises. Par exemple, plusieurs d'entre eux s'engagent dans une association qui contribue au développement de la pédagogie spécialisée et soutient quelques projets, à la suite de la rupture universitaire (encadré ci-dessus). **Malgré les difficultés, des contacts perdurent : la qualité des relations humaines facilite la poursuite des échanges.** « Encore à l'heure actuelle, les formateurs restent disponibles si nous le désirons. C'est une chance » (ALBÉtud, juin 2014). La constance et la force des liens développés, l'intérêt porté à l'évolution de la situation albanaise, continuent de donner sens au projet. Ce n'est plus un simple projet de formation, mais un vrai projet d'échanges impliquant le réseau. L'association veille à favoriser les accueils réciproques entre les partenaires, en Suisse ou en Albanie. **La dynamique du projet se modifie. Les actions se réorientent** (encadré ci-dessous).

... peut-être qu'il faut retrouver une façon de réinjecter de l'énergie, des nouvelles formes de pensée Il faut redonner quelque chose à un moment donné. Tu ne peux pas dire : "Eh bien, on a semé des graines, débrouillez-vous pour les faire lever et récoltez." C'est là qu'il faut être créatif et informel. Ça veut dire que tu dois avoir encore une veille sur place pour voir où il y a des besoins, bien cibler les besoins et puis, pourquoi pas, être très créatif. On parle beaucoup de RUP (Rational Unified Process) funding maintenant, on pourrait aussi imaginer un système parallèle qui ne passe pas par des valeurs monétaires Pourquoi ne pas re-solliciter des formateurs et proposer qu'il y ait une intervention bénévole sur place. Mais ça ne doit pas forcément être de nouveau des cycles complets et ce qui est très important, c'est de voir quels sont les besoins de formation complémentaire. J'ai une petite réserve face à la formation à distance parce que ça n'est toujours pas du présentiel La présence, dans des formations comme cela, est irremplaçable. Ça requiert de maintenir sur place une culture de réflexion, d'échanges (CH10, avril 2015).

5.3.4.4 Dépasser l'état de « choc » dans certaines situations

Pour certains formateurs, ça a été des chocs, mais ça a toujours été des histoires d'amour ! Ce sont des gens qui ont encore augmenté leur sensibilité en passant à travers ce projet (CH19, mars 2015).

Dépasser l'état de choc face à certains aspects de la vie quotidienne, à la situation des personnes handicapées, à certaines pratiques pédagogiques ou politiques, est un facteur évoqué par tous les groupes d'Albanais ainsi que par dix-huit Suisses lors des entretiens. Ne pas s'arrêter à la première impression et contourner les apparences : voici des attitudes primordiales pour les intervenants confrontés à des situations ou des comportements parfois très éloignés de leurs habitudes.

Certains Albanais pensent que les Suisses ont dû être choqués par ce qu'ils ont vu. Ils reconnaissent qu'eux-mêmes ont vécu une situation difficile lors de leur première rencontre avec le monde institutionnel : « Le choc que j'ai éprouvé lors de mes premiers stages fait que je comprends mieux le choc des étudiants actuels. Je comprends ce qu'ils ressentent, je comprends que certains aient arrêté » (ALBÉtud, juin 2014).

Le choc de la découverte, d'une telle différence... et de se dire : "On a tout vu à la TV, mais cela, je ne l'avais pas imaginé (CH26, mars 2015) !

Ainsi, **dépasser le choc du départ est une expérience commune aux partenaires des deux pays. A ce choc succèdent parfois des phases de révolte, de recherche de compréhension, de désir d'action pour relever le défi**, comme l'évoque Cyrulnick (2002) : « Il ne s'agit pas d'érotiser la souffrance ; la douleur est là, pénible et incessante, mais au lieu de déclencher un gémissement, elle provoque un défi » (p.49).

Personnellement, il a fallu que je visite l'Albanie. J'avais d'abord besoin de savoir comment je réagissais. La première visite en Albanie fut un choc... c'était comme une anti-motivation. J'étais partagé entre l'engagement du responsable que je connaissais bien et le choc des institutions. Je ne me sentais pas prêt émotionnellement. Mais après, c'est devenu une évidence, il fallait faire quelque chose. Au départ, c'était donc plutôt une répulsion (CH21, août 2014).

Certains doivent cheminer et analyser leurs propres appréhensions qui sont parfois davantage dues au rôle des institutions ou des ONG et aux pratiques observées, qu'aux conditions de vie locales. Dans les chapitres 5.1 et 5.2, j'ai présenté le contexte et la situation des personnes handicapées. Les deux prochaines sections abordent brièvement ces deux aspects. Elles mettent en évidence les chocs que vivent au départ les formateurs et la manière dont ils tentent de maintenir des relations partenariales.

5.3.4.4.1 Face au contexte général

Toutes sortes de constats issus de la vie quotidienne frappent les formateurs suisses. **Ils sont émotionnellement très marqués.** « Les intervenants extérieurs ont dû être choqués par les ordures, le manque d'infrastructures, les bâtiments, la pauvreté de certains et la richesse d'autres » (ALBPar, juillet 2014). Cela provoque différentes réactions. Quelques-uns avouent que les échanges et les actions répétées en Albanie leur permettent de dépasser les premières impressions. **L'accumulation de chocs à l'égard de l'environnement, ajoutée aux autres chocs ou révoltes, est parfois source d'un stress intense.** Cependant, **les échanges et l'hospitalité des acteurs albanais atténuent les expériences négatives** des intervenants helvétiques. La pauvreté ou les problèmes environnementaux n'empêchent pas les collaborations ou les partenariats. Ce sont davantage **certaines malversations ou pratiques corruptives**, à l'égard d'acteurs locaux, qui **font barrière au développement de relations constructives.**

La première fois, j'étais vraiment choquée vis-à-vis de la situation dans l'institution... à cause de tout ! L'extérieur, l'intérieur, tout ! La seconde fois, je savais déjà que je ne devais plus m'occuper mentalement des détritiques, des bords de la route, de la mer qui était sale J'arrivais mieux à tout simplement vivre : c'est comme ça, et on fait avec ! Et la troisième fois, c'était encore plus simple. Donc il y avait aussi de ma part, le fait que je pouvais me laisser aller... Mais la première fois, tout me stressait. Enfin, tout me stressait, non, ça c'est faux ! Tout me touchait, m'attaquait... J'étais plongée dans le Moyen Âge total (CH22, mars 2015) !

5.3.4.4.2 Face aux personnes handicapées, dans les institutions

Parce que les tous premiers contacts, moi, évidemment, ils m'ont assez choqué. Ils leurs donnaient des écuelles par terre pour manger comme cela (CH11, avril 2014)...

Le principal choc, au départ, semble la prise de conscience de la situation de vie des personnes handicapées. Elle est comparable à celle évoquée en Roumanie (annexe 1, p.500). **Les formateurs sont frappés par les conditions de vie, les pratiques ou les attitudes observées dans les institutions.** La réalité traumatisante découverte par les Suisses peut être mise en parallèle avec celle des opérateurs de développement qui

sont confrontés à un choc majeur que leur inflige la réalité : les comportements et les réactions des gens auxquels ils ont affaire ne sont pas ceux auxquels ils seraient en droit de s'attendre...

La perception de ce décalage entre les attitudes attendues ou souhaitées des "populations cibles" et leurs attitudes "réelles" est une expérience, parfois traumatisante, en général douloureuse, que tous les praticiens du développement ont, je crois, subie, dans des registres variés. Le problème est moins dans ce décalage (inévitable ...) que dans les réactions des intervenants à ce décalage : comment s'y adaptent-ils (ou non) (Olivier de Sardan, 1995, p.55) ?

De nombreux Albanais ou Suisses, confrontés au monde institutionnel, sont touchés ou révoltés par l'inactivité dans laquelle les personnes handicapées sont maintenues, le manque de soin et d'hygiène, les odeurs, l'atmosphère, la négligence, la maltraitance ou l'incompétence de certains professionnels. Ayant eux-mêmes été bouleversés par ce qu'ils ont découvert, quelques étudiants imaginent ce qu'ont dû percevoir les Suisses : « J'ai plusieurs fois été choqué, durant les stages pratiques : enfants nus, hygiène déplorable, pauvreté... Mais j'ai appris à connaître différentes facettes de la réalité albanaise et cela m'est utile. J'ai appris à faire face à des handicaps sévères dans les institutions. C'était difficile mais enrichissant » (ALBETud, juin 2014).

Des fois, je me suis énervée. Il y avait beaucoup d'incompréhension, mais en même temps, la "révolte". Je ne suis pas sûre que ce soit le bon mot en Albanie. Je suis plus révoltée des fois par ce qui se passe ici en Suisse. Je trouvais que c'était aussi tellement de la survie ! Non, ce n'est pas vrai, il y a des fois où j'ai été complètement révoltée en Albanie... Mais je ne sais pas trop ce que j'aurais pu faire, concrètement sur place, moi, à part "dire"... Heureusement, il y avait la vie : ce qu'on faisait était vivant ! C'est un peu simple ce que je dis, mais il y avait un peu de cela. C'était vivant : c'était jouer, peindre, courir, rire avec les enfants (CH24, mars 2015) ...

Quelques intervenants suisses cherchent à comprendre, à exprimer leur avis avec diplomatie, à partager leurs doutes. Ils s'interrogent sur leur propre vécu en Suisse. **Ils se demandent si les pratiques sont fondamentalement différentes ou si ce ne sont pas uniquement les conditions environnementales qui changent**, entre les deux pays. Ils remettent en question les standards visés en Albanie. Sont-ils trop élevés par rapport aux ressources à disposition ? Ils se demandent comment faire part au personnel de leurs observations, sans le culpabiliser alors que les conditions de travail sont déplorables (encadré ci-dessous).

La gestion du matériel suscite de l'incompréhension ou de la colère. **Les enfants handicapés sont démunis de tout alors que les armoires regorgent de matériel.** Ce constat perturbe les formateurs qui doivent souvent agir dans l'urgence et qui sont impressionnés par l'ampleur des besoins, dans le monde institutionnel. Une analyse plus fine de la situation et des échanges leur permettent de poursuivre leur action. On peut à nouveau évoquer le concept de rationalité limitée (Carlo, 2004) présenté au chapitre 2 (p.19). Les attitudes des formateurs varient : fermeté, indignation, révolte, compréhension, empathie voire humour. **La présence d'une personne de référence sur place peut leur permettre de mieux comprendre les enjeux environnementaux et les aider à affronter les situations.**

J'ai l'image d'une institution, la première fois où je suis venu en Albanie. On était d'abord dans le bureau de la directrice, après on était monté [voir les chambres]. Il y avait les jeunes couchés sur des nappes cirées. Je me rappelle d'un jeune qui était jambes et bras dans un pull, assis par terre. Et je pouvais entendre, à côté de tout cela, qu'en hiver, c'était pire... Il faisait froid etc. La première image de centre était pour moi très frappante. En même temps, je savais à quoi m'attendre mais je pense que cela te met tout de suite dans l'idée que tu ne peux pas aller là-bas et regarder avec des yeux de Suisse, parce que les conditions sont différentes, parce que les enfants n'ont pas eu les mêmes stimulations, parce que les éducateurs n'ont pas les mêmes charges Je pense que tu dois enlever toute ta grille d'analyse et de jugement quand tu arrives là-bas. Moi, je l'ai fait toujours très sporadiquement, alors c'est plus simple... mais à long terme, je pense que c'est dur Tu dois partir de ce qu'il y a là-bas, c'est-à-dire deux éducateurs pour je ne sais pas combien de jeunes et puis tu ne peux pas leur demander de faire la même chose (CH7, avril 2015).

Découvrir ces réalités en étant auprès de collègues albanais sensibles, peut aussi renforcer les liens, si le respect mutuel est de mise. Il permet d'échanger en profondeur et d'envisager des perspectives nouvelles. A ce propos, la mise en garde de Maître de Pembroke (2000) est intéressante :

D'avoir été ensemble en néonatalogie, ça a été fort ! On a vécu une expérience assez forte avec la traductrice. Elle était beaucoup plus touchée que moi parce qu'elle n'avait pas l'habitude de cela. Et je crois que nos deux humanités se sont retrouvées (CH19, mars 2015) !

Les éléments de la culture d'autrui sont observés avec autant plus de sérénité que l'Autre respecte ceux de ma culture d'origine D'autre part, les réactions peuvent être dues à la panique de l'incompréhension. L'homme éprouve le besoin vital de donner du sens car la quête de sens est le moteur de l'humanité. Se retrouver soudain démunis de tout système d'interprétation valable peut donc provoquer le désarroi (p.36).

Certains Suisses trouvent qu'ils ne peuvent pas échanger avec les acteurs albanais. Ils ont l'impression que ceux-ci leur cachent la réalité et leur présentent une image lissée, relativement idyllique d'un vécu sans lien avec la réalité (encadré ci-dessous). Ces expériences difficiles renforcent ou fragilisent les tentatives de partenariat. Le vécu de chaque formateur est différent. Pour certains, le silence qui entoure certaines pratiques est insupportable. A ce propos, Dejours (2015) note que parfois,

la souffrance n'est pas directement accessible et son expression par le langage se heurte à la barrière de protection, des stratégies défensives. Mais il est un deuxième obstacle dont il faut aussi tenir compte : l'expression de la vérité du vécu peut entrer en concurrence avec les intérêts stratégiques des sujets. Ils peuvent, indépendamment des stratégies défensives, avoir des bonnes raisons de ne pas dire la vérité, de la cacher, de la minimiser ou, au contraire, de la dramatiser, voire de la travestir, pour servir des intérêts dans le registre instrumental stratégique. La question posée alors est celle de la véracité ou de l'authenticité de la parole proférée (p.247).

Quand je me promenais librement, il y avait quand même encore des enfants qui de mon point de vue, étaient mis dans des situations éducatives plutôt critiques ! C'était très troublant. J'ai senti qu'il ne fallait pas parler de cela alors que je ne voulais pas dire que c'était mal... Je voulais juste dire : "Comment vous pensez que cet enfant vit, d'être confiné comme cela, dans un lit avec des barreaux ?" C'était de l'hospitalisme, un cas d'hospitalisme ! J'ai géré la chose parce qu'au fond, je n'avais pas à déterminer si c'était bien ou mal. J'estimais d'abord que c'était important de ne pas confirmer que j'étais là pour contrôler Je crois qu'il y avait tellement d'enjeux autour de "montrer comment on est bon, qu'on fait bien, qu'on fait tout" (CH29, mai 2015) ...

Ainsi, les questions de véracité ou d'authenticité sont au centre des préoccupations des intervenants helvétiques qui désirent maintenir des relations constructives avec les autres acteurs, mais qui sont mis à l'épreuve du contexte.

5.3.5 LES ENJEUX POLITIQUES ET ORGANISATIONNELS

Les enjeux politiques et organisationnels sont souvent évoqués par les Albanais durant les entretiens. Certains Suisses impliqués dans la gestion du projet y sont également sensibles. Six catégories ont été définies dans le tableau 32, présenté à la page suivante :

Celles-ci doivent être poursuivies, quels que soient les changements de dirigeants politiques. Cela exige du temps, des déplacements dans le pays, une prise de risques, une maîtrise de la langue et une connaissance des contextes de travail.

Ce que j'ai beaucoup aimé dans ce projet et j'étais très contente d'y participer, c'était le fait du suivi et de prendre les gens du pays dans le projet. Et même, que ce soient eux les porteurs du projet (CH23, juillet 2015).

Les formateurs suisses découvrent aussi ce que signifie la définition de priorités politiques, sociales et économiques et leur implication dans la population. A nouveau, des dynamiques partenariales permettant d'aboutir à des consensus sociaux doivent être recherchées. Elles permettront aux plus démunis ou aux plus vulnérables d'être entendus (Atlani-Duault, 2009). **Certains évoquent la nécessité de travailler étroitement avec l'Etat, acteur central du développement, malgré la grande instabilité politique.**

Il s'agit aussi de collaborer avec d'autres institutions ou acteurs impliqués dans le secteur du handicap, l'action de l'Etat y étant encore fortement déficitaire (chapitre 2, p.26). **Tenir compte de l'Etat, du secteur privé et de la société civile est un exercice difficile. Les Suisses observent la complémentarité des rôles de ces instances.** Parallèlement, certains évoquent les risques d'ingérence et les dérives dont ils sont parfois les témoins directs. Quelques-uns portent un regard critique sur les activités des institutions étatiques et sur les projets des ONG, tout en continuant à collaborer avec ces deux entités.

5.3.5.2 Percevoir la complexité des enjeux politiques internationaux et nationaux

L'instabilité du contexte albanais et son imprévisibilité complexifient la gestion du projet. Les enjeux politiques sont très nombreux, aussi bien sur le plan national qu'international. Ces aspects sont évoqués par l'ensemble des partenaires albanais ainsi que par dix Suisses, lors des interviews. Leurs avis concernant la collaboration ou le soutien reçu par le gouvernement helvétique divergent. Quelques-uns estiment qu'il a été maximal. D'autres déplorent un manque de courage des instances gouvernementales qui n'ont pas exigé que les accords intergouvernementaux soient respectés, en particulier lors de la crise de 2009-2010 (chapitre 2). Ils considèrent que le soutien de l'ambassade suisse à l'égard du projet a varié en fonction des périodes et de l'engagement plus ou moins intense de ses représentants. Un partenaire albanais évoque le manque de reconnaissance accordée par un ambassadeur suisse à l'égard de la HEP Vaud, responsable du projet. Dans une situation politique complexe, alors que le ministère de l'éducation envisage la collaboration, cet ambassadeur remet en doute le statut et la légitimité de la HEP, arguant du fait qu'elle n'est pas une université. Il « n'aimait pas du tout s'embarquer dans des négociations politiques. Il ne nous a rien résolu dans toutes les négociations On avait eu l'expérience avec d'autres ambassadeurs auparavant qui nous soutenaient beaucoup, qui avaient un énorme pouvoir dans ce domaine Et en plus, le recteur [en Albanie] était un fou ingérable ! C'est une question politique parce que malgré le fait que c'est une organisation d'aide au développement, c'est une organisation politique qui appartient au ministère des affaires étrangères. Il y a des intérêts politiques là-dedans mais aussi des jeux d'hommes politiques avec des egos gigantesques Ce n'est pas la politique qui change, mais les gens au "pouvoir" ou plutôt à la direction des différentes divisions qui fait en sorte que certains projets meurent » (CONTCH2, mars 2015).

Les formateurs perçoivent l'influence de divers facteurs politiques : engagement de l'ambassade et considération accordée au projet, changements de représentants dans les deux pays, enjeux de reconnaissance personnelle des partenaires. Plusieurs Albanais soulignent le manque d'intérêt de certains acteurs, au sein des ministères.

« Je crois que la collaboration a toujours été très difficile avec les ministères car ils voulaient le monopole sur le projet et gagner personnellement. L'intérêt pour la communauté intéressait peu de monde ! Aux ministères et à l'université, plusieurs personnes haut placées ne voyaient que leur intérêt personnel et, égoïstement, bloquaient les débats. J'ai souvent été choqué par cela, mais j'avais peu de possibilité d'influencer les décisions » (ALBResp, juillet 2014). Certains remettent en cause l'enthousiasme ou l'intérêt manifesté en début de projet, argumentant : « Plusieurs personnes haut placées (dans les ministères...) se sont montrées enthousiastes, extérieurement, afin que leur nom "entre dans l'histoire du handicap"... mais elles ne se sont pas réellement engagées. La plupart des personnes qui assumaient des responsabilités importantes n'avaient comme unique souci que leur profit personnel. Voyant qu'elles ne gagnaient rien, elles se sont retirées peu à peu » (ALBForm, juillet 2014).

Une autre question soulevée est celle des enjeux internationaux et nationaux de l'accréditation. L'OCDE insiste sur l'importance d'assurer la qualité des enseignements, notamment en raison du processus de Bologne et du courant d'harmonisation des apprentissages (OCDE et Banque Mondiale, 2007). Dans le cadre de sa demande d'adhésion à l'Union Européenne, l'Albanie a reçu un grand nombre de demandes de réajustements. En matière de développement de l'enseignement supérieur, elle fait partie de l'INQAAHE², association professionnelle chargée de chapeauter les organismes d'assurance qualité du monde entier.

J'avais l'impression qu'il y avait ce potentiel tellement énorme à cause de la jeunesse mais en même temps, on a énormément parlé de corruption lorsqu'on était en Albanie et des diplômes qu'on pouvait acheter, sauf en pédagogie curative (CH24, mars 2015) !

Si l'enseignement supérieur transnational peut renforcer les capacités des pays dans le domaine de l'éducation supérieure (OCDE et Banque Mondiale, 2007), un important dispositif garantissant la qualité des enseignements aurait dû être mis en œuvre en Albanie, notamment lors de la période de crise universitaire. Les établissements d'enseignement supérieur impliqués dans le projet de formation en pédagogie spécialisée appartiennent tous au système éducatif national, reconnu par des organismes d'homologation ou d'accréditation. **L'enjeu de l'intégration européenne suscite un engouement exagéré pour le développement d'universités, notamment privées** (section 2.4.1). Dans ces conditions, le développement de la collaboration entre organismes de formation du projet est compromis : seules des démarches de retrait peuvent être envisagées (chapitre 4, p.121). Le partenariat vole en éclat. Les acteurs académiques suisses se retirent diplomatiquement, laissant toujours ouverte, sous certaines conditions, la possibilité d'une reprise des relations si l'Albanie le demande.

Dire qu'il y a 56 universités ! Ça n'a plus de sens, ça n'a rien à voir avec l'université ! On ne fait pas des universités comme cela ! ... Il faudrait une prise de conscience sur le plan national... peut-être que si un pays comme cela faisait une demande pour entrer dans l'Europe, il devrait remplir un certain nombre de critères, peut-être qu'à ce moment-là, un travail se ferait contre la corruption et remettrait des choses fondamentales au centre. Et en plus, il y a eu toute cette vague d'intellectuels qui ont quitté l'Albanie (CH2, mars 2015)...

Selon les concepts développés par Crozier et Friedberg (1977), les partenaires du projet constituent une *micro-organisation*. Ils veillent à tenir compte de l'environnement, à s'y adapter en tenant compte de l'imprévisibilité de cette organisation humaine (Clénet, 2002) ! Mais on ne peut réduire leur fonctionnement à un processus mécanique d'adaptation aux situations rencontrées. Les rapports humains au sein de cette organisation obéissent à leur propre logique et leur propre rationalité (Crozier et Friedberg, 1977).

² International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education

Chaque acteur ou groupe poursuit des intérêts divergents, tout en négociant une participation à l'ensemble. Les formateurs doivent tenir compte des facteurs environnementaux et personnels qui influencent les habitudes de vie, de fonctionnement, de travail et de mise en œuvre des relations (Fougeyrollas, 2010), ainsi que les jeux de pouvoir à l'échelle internationale, nationale ou locale.

Un autre défi peut être considéré : la valorisation d'un personnel qualifié. En effet, l'OCDE et la Banque Mondiale constatent que, dans le cadre transnational, les programmes d'étude devraient favoriser l'acquisition de connaissances spécifiques dans certains domaines et faciliter « la formation d'une main-d'œuvre compétente et d'un excellent corps enseignant pour le système d'enseignement supérieur national » (2007, p.84). Faut-il encore que les pays s'appuient sur une main-d'œuvre compétente et formée ! Cela n'est guère le cas en Albanie ! Le personnel formé trouve davantage de travail dans le privé qu'à l'Etat. Plusieurs formateurs déplorent cette situation. Les plus impliqués dans la gestion du projet sont confrontés à ce problème, aussi bien dans les négociations politiques avec les ministères qu'avec les responsables académiques – le plus souvent proches du parti au pouvoir.

Le respect des accords et des conventions constitue un autre problème. Les intervenants helvétiques observent qu'ils sont difficilement respectés et régulièrement remis en question. **Ils développent un véritable art de la négociation**, comme l'évoquent certaines de mes notes (A. Rodi, cahier de bord, octobre 2009). **Les accords écrits ne suffisent pas toujours** : « Même s'il y avait des accords-cadres écrits, il aurait fallu tout écrire, dans le détail ... car tout était systématiquement remis en cause et les échanges ne faisaient jamais foie » (ALBResp, juillet 2014).

Malgré les accords internationaux ou interinstitutionnels, certains acteurs ministériels ou académiques freinent le bon déroulement du projet ou le bloquent : « Certains représentants des ministères albanais envoyés aux workshops étaient particulièrement incompetents et n'ont ensuite pas tenu leurs engagements » (ALBResp, juillet 2014). Ces situations consternent les Suisses qui doivent composer avec cette réalité. « La collaboration au niveau académique et politique (ministères) était souvent difficile. L'Albanie avait des exigences exagérées envers les Suisses, elle leur demandait plus que ce qu'elle exigeait d'elle-même » (ALBForm, juillet 2014). **Les partenariats sont sans cesse fragilisés et doivent être réactivés** (encadré ci-contre).

Ce n'était pas tout simple, ce monde. Un jour, il y a un pas en avant, l'autre jour, deux pas en arrière... c'est vraiment cela. Ça vient nous heurter, enfin moi, dans ma conception d'une certaine logique et c'est assez déstabilisant. Ce n'est pas la logique de l'évolution... ce n'est pas linéaire ... Dans ce monde occidental où l'on est là et maintenant, il y a ce côté : "On va faire ce projet et ça va nous amener ici et puis après on construit l'un sur l'autre"... Alors que là, on a l'impression d'avancer, de reculer, de ravaner et enfin de compte, on avance quand même, mais la temporalité ne se fait pas d'une manière linéaire, elle se fait comme une spirale. Ça me fait penser à l'Afrique, où l'on palabre, où l'on a l'impression que ça va amener à rien du tout : c'est moins logique dans la construction du discours mais le but, tu y arrives par un tout autre chemin, un chemin indirect (CH27, mars 2015).

Les jeux de pouvoir entre acteurs albanais et/ou suisses sont nombreux et la plupart des formateurs y sont confrontés, sans réels moyens d'action. Ils assistent à divers niveaux, à la rupture des relations.

5.3.5.3 Jouer avec les règles, les limites, rendre possible

Cette catégorie est mise en évidence par quatre intervenants suisses. **Ils se demandent s'il est toujours éthique ou moral de suivre les règles ou les exigences institutionnelles.**

Ainsi, une définition de ces notions, qui font toutes les deux référence à l'idée de mœurs, est nécessaire. Gohier et Jeffrey (2005) en démontrent la complémentarité. L'éthique correspond à la façon dont un individu préfère agir à un moment donné, dans un contexte particulier, parce qu'il juge que les conséquences de son action sont les meilleures qui puissent être ; elle est contingente, relative. En d'autres termes, elle concerne « ce qui est estimé bon ». La morale se réfère plutôt à la façon dont toute personne devrait toujours agir : elle a une valeur absolue, obligatoire. Elle renvoie à « ce qui s'impose » et ce qui se réfère à des normes, une certaine exigence d'universalité. Une réflexion sur ces termes est essentielle, si l'on désire collaborer. Qu'est-ce qui est éthiquement ou moralement défendable ou indéfendable ? Est-ce qu'une personne dont la vie est menacée doit obligatoirement suivre certains préceptes ou peut-elle transgresser une règle pour se sauver ? Quelles frontières délimitent l'intégrité de l'autre et sa propre intégrité ? Gohier et Jeffrey (2005) se référant à Kohlberg (1984) précisent que les principes éthiques peuvent parfois transcender les règles morales, dans certaines situations.

Rufin (2015) provoque le lecteur, affirmant que les grandes organisations « ne peuvent prendre aucune initiative en dehors du mandat qui leur est confié par les états. Mais les ONG n'ont pas ces contraintes. Elles sont libres. À quoi sert leur liberté, si elle ne leur permet pas d'aller au-delà, de faire des choses interdites » (p. 88) ?

Mon idée à moi, c'était : "Ce n'est pas parce que c'est compliqué que c'est impossible, ce n'est pas parce que l'on ne peut pas tout qu'on ne peut rien... mais un petit rien, ça peut avoir des effets incroyables... c'est un battement d'ailes de papillon qui peut complètement transformer une situation." Il faut leur montrer que ce qui n'est pas obligatoire n'est pas interdit, ce qui n'est pas interdit est possible etc. Et que même quand c'est interdit, on peut parfois essayer de faire un peu autrement, un peu à côté. Si on pense que l'institution, c'est nous qui en sommes responsables, alors on a à la créer... Ça m'a peut-être rendue plus inventive ici (CH15, mars 2015).

Ainsi, les formateurs helvétiques se posent plusieurs questions. Peuvent-ils, en un temps très restreint, transmettre des outils pédagogiques à des collègues albanais et s'assurer que ceux-ci seront utilisés de manière pertinente ? Doivent-ils collaborer avec certains individus qu'ils estiment « maltraitants » : cela les rend-il complices ?... ou doivent-ils couper toute relation ? Osent-ils transmettre des valeurs qui pourraient mettre en péril des collègues albanais, si ces derniers tentent de les défendre, dans certaines situations ? Les Suisses se demandent si l'on peut être partenaire avec n'importe qui et dans n'importe quelle condition, si le contexte de coopération au développement engendre d'autres pratiques que celles habituellement mises en œuvre dans le monde de la formation... Ils se questionnent aussi bien sur le terrain que durant les entretiens. Tenant compte des difficultés locales, ils cherchent à promouvoir la responsabilisation et l'autodétermination des acteurs albanais (encadré ci-dessus).

Un projet est défini sur papier et quand on est dans le réel de ce projet-là, on voit les écarts et on voit comment on doit faire avec les écarts et ça, c'est aussi un autre élément que j'ai appris. C'est encore une expérience supplémentaire de "jouer avec les règles", dans le bon sens du terme Ce n'est pas possible de respecter systématiquement les règles, donc on doit "inventer", faire avec, les interpréter... Mais en même temps, on doit s'y référer, on a systématiquement des arbitrages par rapport aux règles. Donc c'est impossible de respecter les règles pour travailler Nous sommes avec des êtres humains, nous sommes avec des personnes dans leur singularité, leur subjectivité, donc, par définition, dans le non prévisible. Donc on est confronté à l'imprévu. Donc c'est invivable ! Quand on est dans un contexte de travail où on cherche systématiquement à vouloir rayer l'écart, on se trouve dans des situations de travail où on génère de la souffrance et du déplaisir alors que quand on est dans l'acceptation que "travailler, c'est être dans l'écart", on génère plus de plaisir et on aide les personnes à se mouvoir dans cet espace. Je me suis approprié ce modèle dans ma tête et j'ai plaisir à naviguer avec la question des règles. Et ce voyage en Albanie a été pour moi aussi le lieu de la mise en pratique de cela Ça m'a aidé à construire une réalité sur cette règle-là (CH1, mars 2015).

Myftiu confie qu'en Albanie,

Quelquefois transgresser la norme est bénéfique, et demeure la seule façon d'arriver à la norme Eduquer exige, à certains moments, de surprendre, de transgresser pour que les forces vives l'emportent (Cifali et Myftiu, 2006, p.130–131).

La réflexion sur l'agir humain, le respect des normes et des règles se pose d'une manière différente dans les contextes helvétique ou albanais. Certains principes qui semblaient inébranlables en Suisse sont soudain discutés : « Que faut-il faire... *dans ce cas-là ?* » Comment adapter le projet tel que pensé et décrit sur le papier, à la réalité vécue en Albanie (encadré, p.352) ?

5.3.5.4 Faire face à la dérive institutionnelle, la corruption

« Le mal dont souffrait l'Albanie était grave, comme toutes les flétrissures qui allaient la gagner. Pour ne pas jouer les philosophes de bas étage, de ceux qui émettent des inepties qu'ils font passer grâce à un enrobage pseudo-intellectuel, disons que jamais la pollution morale n'a atteint dans le pays les pics qu'elle connaît aujourd'hui »
(Kadaré, 2013, p.295).

Tout ce qui s'est passé par rapport au projet, par rapport à la destitution des gens de façon irrespectueuse et imméritée et tout !... Moi ça me paraît très dommageable, extrêmement dommageable pour les personnes bien sûr en premier, mais aussi pour le pays en général, et pour les enfants et les adultes en situation de handicap en particulier. Je trouve tragique qu'un projet qui fonctionnait, qui était en bonne voie, ne puisse pas se prolonger à cause des interventions de... je dirais de mafieux, quoi. Soyons clairs ! C'est décourageant pour nous, pour les Albanais de la même façon, mais c'est décourageant globalement pour l'évolution de l'humanité, quoi (CH5, février 2015)...

Lors des entretiens, tous les groupes de partenaires albanais (à l'exception des directions) évoquent le problème de la corruption et 14 partenaires suisses s'y réfèrent, cherchant à mieux interpréter ce phénomène et les dérives qu'il entraîne. Olivier De Sardan (1995) affirme que si l'on souhaite contribuer à faire disparaître la corruption, il faut tout d'abord en saisir le fonctionnement. Il faut la considérer comme un objet de connaissance, plutôt qu'un thème de dénonciation morale. C'est dans cet esprit-là que j'aborde cette section avec en toile de fond le commentaire d'un formateur albanais : « Les étrangers qui sont venus ont vu qu'il y a du négatif (la corruption, la pauvreté), mais aussi des personnes qui s'engagent pour développer la pédagogie spécialisée. Ils ont vu que c'est un pays pourri, mais qu'il y a des gens qui luttent tous les jours pour que ça change » (ALBForm, juillet 2014).

Plusieurs projets de coopération sont confrontés à la corruption. Les acteurs sont parfois pris dans des réalités sociales, économiques et politiques complexes. Ils s'approprient des ressources symboliques ou économiques issues de l'aide extérieure. Les projets sont perçus comme autant d'occasions de s'enrichir, ou de « convertir des ressources extérieures en richesses locales » (Blundo et Olivier De Sardan, 2007, p.68). Les Suisses sont attentifs à cette réalité. Les tarifs et les salaires sont alignés sur les normes étatiques. A l'Etat, les fonctionnaires touchent des salaires bas aussi l'absentéisme est-il fréquent. De nombreux professionnels ont plusieurs emplois afin d'obtenir un salaire décent. **Les Suisses ajustent leurs attentes. Ils proposent aux formateurs albanais des compensations sous forme de formations, des possibilités d'obtenir des titres reconnus et des expériences professionnelles en Albanie et en Suisse.** Il s'agit d'une reconnaissance officielle permettant d'éviter des dérives. En effet, celles-ci peuvent être nombreuses : obligation de remercier les employeurs en leur rétrocédant une partie des ressources du projet, octroi de per diem élevés pour des participations à des workshops, partage des ressources matérielles du projet ou détournement de fonds...

Ce qui m'a le plus choqué, c'est toutes les embûches ... c'était "gratiné" ! Mais pas seulement une question de différence culturelle que là j'aurais pu expliquer, mais c'étaient vraiment des embûches Pour nous, observateurs externes, on voyait cela. C'est pour cela qu'on en parlait d'ailleurs. Je ne sais pas qui débriéfait qui ! C'est cela qui m'a le plus choqué, pas le choc culturel (CH6, mars 2015).

Durant les dernières années, lors de l'explosion du monde universitaire, le projet est soumis à une augmentation des stratégies corruptives. **Certains partenaires albanais s'opposent à ces pratiques peu scrupuleuses. Ils sont pénalisés et écartés du système** (annexe 1, p.547). **Ces constats choquent les intervenants suisses.**

Un responsable politique albanais confie : « La politique a été faussée : tout se paie. Sans payer, certains obstacles restent insurmontables. Vous avez dû comprendre cela. Le projet a peut-être fait comprendre aux Albanais qu'un projet financé par des étrangers ne rime pas seulement avec profit financier, mais plutôt avec des apports au sens large (des expériences, un réel développement sur place) » (ALBResp, juillet 2014). Un responsable académique affirme : « Une politique erronée s'est installée avec les donateurs en général (l'Etat et les donateurs en sont responsables). Les donateurs paient pour obtenir des accords, des changements, faire avancer les choses. Cela pénalise des projets comme celui-ci » (ALBResp, juillet 2014). Un étudiant albanais dont les propos ont été sujets à de vives discussions entre participants constate : « Le problème de l'efficacité, ce n'est pas que les gens ne soient pas formés. C'est la corruption, le vol. En Albanie, tu donnes 5 stylos à une direction : 4 sont volés. C'est difficile de construire quelque chose avec cette mentalité » (ALBEtud, juin 2014).

Certains formateurs évoquent différentes dérives mentionnées par Le Boterf (2013) : la dérive dite du « faisceau », l'organisation retournant à une structure très hiérarchique et pyramidale, la « prise de pouvoir », certains acteurs confisquant à leur profit le pouvoir, et finalement le « pillage », certains s'attribuant la réussite du projet et détournant à leur profit le travail collectif (chapitre 4, p.113). **Plusieurs Suisses déplorent un état de corruption généralisée.** Ils

Il me reste un sentiment d'irritation et de révolte face à "l'autorité albanaise" en raison de faits objectifs tels que l'accaparement du pouvoir, la corruption, l'irrespect des règles et des accords, l'absence d'éthique et le détournement des bénéfices supposés d'une action par les autorités académiques ou politiques. (CH21, août 2014).

s'interrogent sur les stratégies à développer pour réagir à ces pratiques. **De nombreux échanges ont lieu entre partenaires suisses et albanais. Il s'agit de poursuivre l'action, à l'écart des stratégies corruptives destructrices et de s'interroger sur les collaborations ou les partenariats qui peuvent être maintenus.** Les acteurs cherchent à donner un sens à leurs activités, dans des situations déstabilisantes qui pourraient engendrer un éclatement du projet. Quelques-uns s'appuient sur des expériences vécues dans d'autres pays.

Ainsi, d'une manière générale, plusieurs formateurs suisses sont confrontés à l'une ou l'autre face de la corruption, telle que la décrivent Blundo et Olivier De Sardan (2007) à savoir celle qui est « publiquement illégale et dénoncée » et celle qui est « légitimée par les pratiques sociales, tolérée voire encouragée "sous le manteau" » (p.10). Parallèlement aux différents mécanismes de ce que l'on pourrait appeler la « petite corruption », certains intervenants observent la criminalisation des structures. C'est notamment ce que j'ai modestement intitulé *dérive institutionnelle* mais qui va bien au-delà d'une simple dérive (section 2.4.1). **Ils s'insurgent contre les falsifications de toute sorte**, des « faux et des usages de faux » (Blundo et Olivier De Sardan, 2007). Les participants albanais partagent les mêmes constats : « On a dû lutter pour obtenir correctement notre master : l'université avait changé les titres des cours, avait modifié nos notes, ne tenait pas compte de notre travail de diplôme, alors que toute la documentation lui avait été remise par la section de pédagogie spécialisée

La rupture avec l'université montre un dysfonctionnement étatique : en fait, l'Etat n'existe plus. Un petit groupe d'individus peut faire n'importe quoi, faire la loi, sans que rien ne les arrête. L'Etat ne fait pas respecter les règles » (ALBEtud, juin 2014). Un formateur albanais confie : « La Suisse était prête à nous soutenir pour la reprise albanaise des formations. C'est l'Albanie qui a refusé cette transition et qui a coupé court. On était face à une bande de voyous, la collaboration n'était plus possible Les intervenants ont découvert ce monde de malversations » (ALBForm, juillet 2014). La situation est très difficile pour l'ensemble des partenaires. Plusieurs formateurs sont outrés par les dérives des mondes politique et universitaire.

Cette histoire d'université et des institutions complètement "dysfonctionnantes"... c'est interpellant et quelque part, c'est rassurant de voir que malgré les dysfonctionnements, on peut avec des moyens modestes créer des espaces de formation. Mais j'ai perçu de la souffrance chez certaines personnes, des situations de précarité absolument terribles (CH10, avril 2015)...

Ils cherchent tout de même à se mobiliser pour trouver des solutions acceptables et poursuivre les buts visés. Les réseaux de solidarité semblent à nouveau combler divers déficits. Les Suisses observent comment les Albanais avec lesquels ils travaillent s'accommodent de ces dysfonctionnements. A ce propos, Olivier De Sardan (1996 ; 2007) met en garde contre le fait de criminaliser outre mesure la corruption qui parfois est proche de certaines formes de sociabilité, ou enchâssée avec cette dernière. Les intervenants helvétiques s'interrogent sur ce qui appartient ou non à la corruption... **Leurs conceptions des pratiques corruptives et du maintien de l'intégrité sont ébranlées.** Leurs valeurs ne sont pas remises en question. Mais ils constatent à quel point, dans certains contextes, il est extrêmement ambitieux et difficile de les faire vivre, et ce particulièrement pour les collaborateurs locaux (encadré ci-dessous). S'intéressant à des groupes sociaux africains, Blundo et Olivier De Sardan (2007) illustrent cet aspect, affirmant que

Pour moi, c'est très clair que si j'avais été à leur place, dans le même contexte, j'aurais fait la même chose que. Ça été la grande difficulté à ne pas verser là-dedans, tout au long du projet, ce qui ne veut pas dire qu'on ne pouvait pas être critiques sur certaines choses. Quand on voit les malversations qu'il y avait, les magouilles ou les autres trucs, ces changements au niveau de l'université, on ne peut être que critiques sur ces choses-là... Enfin, on porte un regard critique mais après on cherche des solutions avec ceux qui sont d'accord de jouer le jeu pour essayer de dépasser ces problèmes, plutôt que d'aller bannière en avant crier au scandale et dire que les Albanais sont totalement à côté de la plaque et nuls (CH2, mars 2015).

le refus de la corruption peut apparaître comme un manquement à la bienséance ou une rupture avec les solidarités "normales". C'est là que réside, selon nous, un des principaux problèmes que nos enquêtes ont mis à jour : l'intégrité complète est un luxe ou une vertu, hors de portée En caricaturant quelque peu, seuls des riches ou des saints peuvent se le permettre. La pression du milieu environnant va en effet plutôt dans l'autre sens : elle pousse à banaliser les pratiques corruptives et à les dissoudre dans les comportements normaux (p.108).

Des constats semblables peuvent être effectués dans la situation albanaise qui, à certaines époques, s'enfonce dans une spirale de la corruption. La dérive observée semble un mouvement généralisé dans la société albanaise. Il entraîne également avec lui les *acteurs non étatiques*. En effet, force est de constater, à l'instar de ce qu'évoque Pirotte (2014) en Roumanie, que nombre d'ONG établies dans le secteur du handicap, reconnues des pouvoirs publics et des bailleurs de fonds, développent certaines formes de *partenariats arrangés*, en vase clos, avec des bailleurs et le gouvernement. Elles gardent le monopole dans le domaine et deviennent de véritables business locaux.

Avec les associations de parents, il y avait au départ une vraie envie d'améliorer la situation des personnes handicapées. Mais par contre, les financements suisses et la générosité envisagée ont parfois engendré des tendances à vouloir peut-être des financements pour "leurs" activités, pour des profits personnels (CH21, août 2014).

On y engage les membres de sa famille, ses amis ou des politiciens locaux qui s'approprient les fonds disponibles aux dépens des populations (encadré, page précédente). Ainsi une part non négligeable des fonds destinés à la réalisation de projet est détournée au profit de groupuscules ou d'élus locaux. Ces dérives touchent aussi bien le secteur de la formation (qualité des programmes et des accréditations, acquisition de titres universitaires) ainsi que celui des personnes handicapées (accès aux rentes ou aux soins...). **Les malversations, les détournements d'aide engendrent un autre effet : la méfiance et le manque de confiance réciproque.** Il devient difficile pour des partenaires albanais, d'être reconnus par leurs pairs. **Ils sont systématiquement soupçonnés de chercher à tirer profit.** Peu de personnes conçoivent qu'ils puissent travailler honnêtement. Ainsi, par exemple, un responsable académique – pourtant bien renseigné sur le fonctionnement de la SPS - manifeste son doute à l'égard des partenaires du projet : « Je ne comprenais pas bien comment était gérée la base matérielle. Était-elle vraiment bien utilisée ? Je ne sais pas, j'ai vu cela de loin » (ALBResp, juillet 2014). **Certains Suisses relèvent le courage de leurs collègues albanais qui maintiennent le cap dans cet environnement hostile.** La pression sociale à leur égard est quelquefois extrême. Un responsable albanais affirme : « Je crois que plusieurs de nos partenaires (essentiellement au niveau de l'université ou des ministères) ne pouvaient pas imaginer que les fonds étaient bien gérés et qu'il n'y avait pas de profit personnel : comme si cela était inconcevable en Albanie. » (ALBResp, juillet 2014) Ces pratiques concernent toutes sortes de partenaires : étatiques, privés, issus d'ONG... Rompant les relations de confiance, elles remettent bien évidemment en question toute démarche de travail en partenariat.

Mais il faut relativiser les constats et poser également un regard critique, du côté helvétique. En effet, les pratiques de profit personnel s'observent auprès de partenaires des deux pays : c'est le constat de plusieurs intervenants suisses. Comment réagir face à des demandes excessives d'honoraires exigées par certains Suisses ? Que faire face à des *per diem* peu équilibrés entre acteurs suisses et albanais ? **La découverte de certaines malversations au sein du monde des ONG choque les intervenants qui s'interrogent sur les réelles motivations des acteurs à s'investir dans un projet** (p.315). De nombreuses questions d'éthique animent les réflexions et les débats... A l'image d'Olivier de Sardan (1995), plusieurs formateurs suisses se demandent quels sont les avantages que retirent les populations locales et ceux auxquels accèdent les experts étrangers, dans les projets de développement.

J'ai été choqué par les salaires mirobolants de certaines personnes de [l'ONG] qui tiraient à elles la couverture (CH21, août 2014).

Ce qui m'a choqué, c'est certaines aides, voir sortir 40 véhicules de certaines ONG ... On était totalement en décalage ! Il y a sûrement besoin de cela, mais après, ce qui m'a choqué aussi, la rencontre avec d'autres ONG. Parfois, leur regard jugeant, leur regard "cru", "au-dessus", leurs grandes villas au centre de Tirana, les "Non, nous on ne sort pas beaucoup, on travaille depuis là (nos bureaux)" et ils faisaient venir les gens chez eux parce qu'il ne fallait pas trop aller se mêler à la population, cela m'a choqué, mais ce n'était pas les Albanais ! C'était le jeu des ONG, effectivement (CH2, février 2015).

5.3.5.5 Acquérir une expertise en matière de gestion de projet

Durant les entretiens, aucun partenaire albanais n'évoque l'acquisition d'une expertise en matière de gestion de projet alors que quelques Suisses le font. Développer un projet de formation en pédagogie spécialisée dans un contexte de coopération au développement suscite de nombreux questionnements. En effet, certains formateurs confrontent leurs modèles de référence socio-pédagogiques à ceux en vigueur dans le monde de la coopération. **Le défi est parfois de mettre en œuvre, dans un autre contexte, les valeurs prônées dans leur discipline,** la participation sociale étant un exemple parmi d'autres.

Les concepts d'autonomie, d'empowerment, d'auto-détermination, largement utilisés dans le domaine de la pédagogie spécialisée, **sont mis à l'épreuve du contexte de coopération au développement**. Cela suscite de nombreux débats entre les acteurs qui régulent le projet. Comment planifier les programmes en s'adaptant à l'évolution du contexte ? Comment intégrer les partenaires et leur permettre d'être actifs et innovants ? Les questions que se posent les responsables les incitent à veiller à l'accompagnement des participants étrangers au projet, avant leur séjour en Albanie. Différentes modalités sont proposées selon les périodes, afin qu'ils puissent assurer pleinement leurs actions (chapitre 6).

Les pratiques partenariales représentent un défi de taille en termes de gouvernance. Ce n'est pas seulement la contribution de chacun à des objectifs communs qui est visée, mais également la reconnaissance des expertises. **Le défi se situe dans la prise en compte des intérêts et des compétences des nombreux partenaires**. Il s'agit de **les rassembler autour d'un projet défini en commun**. Les intervenants mesurent les enjeux de la collaboration et des divergences d'opinion entre partenaires (Etats, ONG, organismes de formation...). Ils évoquent la nécessité de développer des stratégies pour gérer les conflits ou les différends (chapitre 4, p.85). Il y a parfois tension entre adaptation au contexte et maintien des objectifs fixés préalablement. Dupuy (2015) évoque ce genre de phénomène, affirmant que deux positions extrêmes peuvent s'affronter : « soit le perfect design d'un projet à la cohérence implacable, soit un compromis dont la finalité n'est pas d'arriver au résultat escompté mais de ne pas compromettre l'équilibre entre les parties concernées » (p.137). Gouverner, c'est aussi prévoir : les partenaires mesurent à quel point l'anticipation est nécessaire, mais combien une réalité instable exige de la flexibilité.

James Ferguson (1990, cité dans Koch, 2012) s'interroge sur les fréquents échecs observés dans les programmes. Les acteurs du développement sont parfois si occupés par l'atteinte de résultats palpables qu'ils sont incapables d'affronter les causes sous-jacentes du sous-développement, comme la mauvaise gouvernance. Il semblerait que les mécanismes à l'origine des problèmes rencontrés sont souvent trop complexes et trop vastes pour être intégrés dans les programmes. Dans le projet albanais, quelques formateurs découvrent ces mécanismes de gouvernance face auxquels ils sont peu armés. Ils développent de nouvelles stratégies en matière de gestion de projet et de partenariats multiples. **Ils perçoivent l'importance du développement des collaborations et la nécessité de les suspendre parfois temporairement, si la situation l'exige**. Ils se heurtent à plusieurs difficultés : les limites de ressources et de temps, la nécessité de devoir démontrer des résultats en termes de développement auprès de leurs bailleurs de fonds, l'équilibre à trouver entre solutions techniques et travail sur les représentations ou les valeurs.

5.3.6 D'UN SIMPLE ÉCHANGE À UN RÉEL PARTENARIAT

La communication et le partenariat sont deux thématiques largement abordées au cours des entretiens. En effet, dans tout projet de coopération au développement, la première étape consiste à établir une communication satisfaisante entre acteurs, avant d'envisager des actions communes. Une bonne communication est l'une des règles du jeu de tout partenariat (Damon, 2002). Ce dernier rassemble les protagonistes autour d'un objet commun, mais vise également un certain équilibre dans leurs relations. Cinq catégories sont mises en évidence : elles sont présentées dans le tableau 33 (p.358) puis explicitées dans cette section. La dernière catégorie articule et synthétise les contenus principaux de ce chapitre.

De Leener (2008, cité dans Brougère et Ulmann, 2009) s'est intéressé à l'immigration. Il constate qu'il s'agit d'une traversée physique et symbolique. Certes, l'expérience de formation en Albanie n'est pas comparable à une expérience d'immigration.

Mais, dans une moindre mesure, les formateurs sont aussi confrontés à une véritable *traversée culturelle et linguistique*. **Ils découvrent d'autres façons de communiquer, faisant référence à d'autres systèmes de valeurs et à d'autres pratiques culturelles.** Plusieurs Albanais constatent que les manières diffèrent entre les deux pays : « J'ai été marqué par certains aspects de la culture suisse : la manière de communiquer, le calme, l'engagement et le plaisir au travail Les étrangers ont découvert la manière de s'exprimer des Albanais. Cela a dû leur faire peur parfois ! Ils ont vu notre manière de communiquer qui est très forte. Nous nous agitons vite » (ALBEtud, juin 2014). De nombreux Suisses disent s'ajuster à la manière locale de communiquer : cela constitue un apprentissage et un enrichissement. Mais, parfois, ces tentatives d'adaptation peuvent limiter la profondeur des échanges. Des études sur les équipes professionnelles (Boisvert, 2000) montrent que la communication revêt différentes formes et que deux aspects importants interviennent : ce qui est dit, soit le message et la façon dont on le dit, soit la relation (encadré ci-dessus). Le défi est grand lorsque les langues et les codes relationnels diffèrent. Tenir compte de ces facteurs est un premier pas dans l'établissement de la collaboration. Cela exige des ajustements mutuels constants.

La manière de dire les choses ! Tu te dis : "Je sais que c'est une super personne et je sais que ce n'est pas cela qu'elle veut dire..." Mais tu poncerais, tu arrondirais un peu les angles... Là, c'est plus dur ! Mais autant envers toi qu'entre eux ! La manière qu'ils ont de se parler ! C'est une façon que j'ai pu voir de communiquer là-bas. C'étaient aussi les tons de voix qui me surprenaient parfois dans le cadre d'un cours, mais peut-être qu'ils voulaient se dire des choses très gentilles en fait ! C'est plus sanguin, comme ça, par moments. En tout cas, tu te dis qu'il n'y a pas beaucoup de pincettes ! Je n'avais pas d'action directe à avoir avec ces personnes, donc je pouvais peut-être passer plus vite au jugement (CH7, avril 2015) !

5.3.6.2 S'exprimer, partager dans un contexte particulier

La question de l'expression est au centre de la réflexion de 23 formateurs suisses et de l'ensemble des groupes albanais. Deux niveaux de communication peuvent être distingués : la communication *instrumentale* et *consommatoire* (Boisvert, 2000). La *communication instrumentale* se base sur l'échange d'informations objectives. Les formateurs éprouvent plutôt de la satisfaction dans leur cadre d'intervention. *La communication consommatoire* concerne davantage les échanges interpersonnels, les sentiments, le vécu, l'expérience commune, les opinions et les valeurs. Ayant pris connaissance de l'histoire du pays et de la situation socio-économique et politique, **les intervenants s'interrogent d'abord sur la liberté de parole dont disposent les acteurs albanais.** Ensuite, ils s'intéressent à la qualité des échanges. Ceux-ci s'avèrent tantôt profonds, tantôt superficiels.

5.3.6.2.1 S'interroger sur la liberté de parole et la liberté d'opinion

La question de la liberté de parole au sein du projet de formation suscite de nombreux questionnements. Les formateurs ouvrent des espaces de parole durant les cours, mais restent prudents. Ils adaptent leur discours et leurs attentes à la situation. Abrahams (2015) constate que « Si dans certaines cultures, il faut lire entre les lignes, en Albanie, il faut lire entre les mots. Après des années de surveillance invasive, ils ont appris à parler par rebondissements subtils » [traduction libre] (p.28). Parfois, **un climat de peur ou de méfiance semble fossiliser les échanges.** Les intervenants doivent en tenir compte : comment soutenir un collègue mis à la porte par le parti, alors que l'on risque sa place de travail ?

Comment dénoncer la maltraitance observée dans sa propre institution quand il n'y a pas de protection des travailleurs ? L'accompagnement partenarial se caractérise par une tension entre autonomie et protection (chapitre 4, p.200). Les formateurs tentent de **favoriser la liberté de parole, sans mettre en danger les partenaires**, ouvrant si nécessaire, des consultations privées. Ils agissent aussi par *modelage*³, durant des analyses de pratiques professionnelles, portant un regard critique et respectueux sur les actions ou les attitudes mises en œuvre. Ils explicitent diverses stratégies possibles en termes de communication et mettent en évidence leurs avantages et leurs limites. Ils découvrent des aspects subtils du partenariat : écouter l'autre, lui permettre d'exposer ses questionnements, ses problèmes ou ses attentes, sans qu'il s'expose (encadré ci-dessous)... Les étudiants relèvent à quel point la formation les a encouragés à s'exprimer : « J'ai découvert la liberté d'expression. Je suis plus ouvert, je communique mieux avec les gens, quels qu'ils soient Je pense que les formateurs étrangers ont dû avoir du plaisir à constater qu'on se libérait... En effet, on a appris à s'ouvrir face aux professeurs, à être plus libre de s'exprimer.... Les professeurs étrangers ont eu des étudiants qui avaient été confrontés à un modèle autoritaire et ils ont dû adapter leur façon de faire pour les libérer, car ils étaient plutôt fermés. On a abordé des thématiques parfois jugées "tabou", comme la sexualité, le handicap. Mais c'était très important pour le travail » (ALBEtud, juin 2014). Certains ajoutent : « Une vraie collaboration, c'est quand on est libre de dire ce que l'on pense. Il y avait une vraie liberté d'expression. On nous a souvent demandé notre avis. Les formateurs ont su créer des ponts avec nous pour qu'on n'ait pas peur de poser des questions, pour qu'on n'ait pas peur de leur demander et par la suite on a posé nous-mêmes des questions » (ALBEtud, juin 2014). Toutefois, les étudiants déplorent un milieu extrêmement défavorable dans le pays : « Certes, nous dénonçons la corruption, en parlant ouvertement, mais malheureusement, cela n'a pas d'effets sur notre système » (ALBEtud, juin 2014). Observant que la liberté de parole est restreinte, **certaines Suisses se questionnent sur le droit à la parole dans leur propre pays et sur ce qu'ils en font réellement.**

Un des apports que j'ai reçu, était sur la subtilité ou les nuances des contextes culturels quand on a été dans un pays communiste le poids de la parole n'est pas le même que dans nos régimes politiques. Donc il y avait quelque chose de très sensible à travailler que j'ai retrouvé [ensuite dans d'autres pays] : la valeur des mots, le courage de dire les choses et ça m'a aidé par après dans mes autres lieux d'intervention sur cette question de la sensibilité aux conditions d'expression, de ce qu'on ose dire ou que l'on n'ose pas dire. Les gens disaient : "Est-ce que j'ose dire que je n'ose pas le dire ?" Donc pour moi, ça m'a aussi appris quelque chose sur la prudence par rapport à la parole et quand je me suis retrouvé [ailleurs] devant 80 personnes, à leur dire : "Alors, c'est quoi vos questions ?" et qu'il n'y avait pas un mot Ça m'a fait dire : "Tiens, tiens, le poids historique, le poids du modèle culturel dans lequel on a été éduqué a toujours son influence et on ne se débarrasse pas comme cela d'un modèle culturel." Ça m'interpelle.... je me dis qu'est-ce que ça veut dire d'oser dire, de dénoncer ? En Suisse, on est relativement tranquilles alors ça veut dire quoi ? Du coup, tu comprends que des gens se taisent, tu comprends que les gens essaient de trouver des espaces de liberté et donc : ça veut dire quoi ces espaces de liberté ? Ça m'a permis d'en parler avec des connaissances (CHI, mars 2015).

5.3.6.2.2 Être sensible à la qualité des échanges

Pour plusieurs intervenants, une des forces du projet est la qualité de la communication entre acteurs. Elle les motive à intervenir. **La découverte de nouveaux partenaires est un facteur d'enrichissement personnel et une ressource brisant le train-train quotidien.** « A vrai dire, les échanges avec les professeurs, les autres formateurs, les étudiants m'ont évité le surmenage et l'épuisement et m'ont permis de rester enthousiaste. C'était une ressource personnelle, un plein d'énergie, une coupure dans la routine quotidienne » (ALBForm, juillet 2014).

³ Ou par « apprentissage vicariant », en référence aux travaux de A. Bandura (psychologue).

Ce qu'on a appris, c'est cette capacité que l'on a à échanger en profondeur et se rejoindre sur le fond avec des gens (CH2, février 2015).

Dans un premier temps, l'échange s'inscrit souvent comme une ressource personnelle. Pour quelques Suisses, les discussions avec les Albanais sont des expériences profondes et uniques. Ils abordent des questions sensibles. Ils parlent du passé, évoquent les tumultes du communisme et des événements de 1997, partagent des souffrances ou envisagent l'avenir des personnes en situation de handicap...

Tous ces sujets s'avèrent importants. Les Albanais se sentent reconnus par l'intérêt porté à leur situation. « Le fait d'échanger avec les autres a fait que nous sommes modifiés et ces modifications profondes, personnelles, font qu'à notre tour, nous pouvons modifier les autres et la situation. C'est central, c'est le moteur du changement » (ALBForm, juillet 2014). Cette expérience n'a souvent « pas de prix » et, d'un côté comme de l'autre, les partenaires se confient les uns aux autres. Cyrulnik (2010) constate que « La confiance est plus facile, plus légère avec un inconnu qu'on ne reverra jamais qu'avec un proche autour duquel on organise notre existence. Le poids des mots n'est pas le même. Le partage de l'émotion peut être agréable ou angoissant selon la forme du lien affectif » (p.21). Le contexte du projet de formations favorise les échanges en profondeur (encadré ci-dessous). **Les interventions sont courtes mais intenses. Elles se font avec des personnes variées** (parents, étudiants, formateurs...) **et permettent un rapprochement rapide des acteurs.** Un Albanais affirme : « J'ai découvert que ce n'est pas une honte de parler des difficultés, des drames, de son histoire, de ses soucis alors qu'ici, ces choses-là étaient montrées du doigt et qu'elles restent encore un peu "tabou". Je me suis ouvert davantage » (ALBEtud, juin 2014). Socles indispensables à la mise en œuvre de tout partenariat, la reconnaissance mutuelle et le respect de chacun permettent une réelle communication : « J'ai découvert chez certaines des choses que je ne soupçonnais même pas. Je suis entré dans des relations plus profondes, plus humaines. La communication (dans les deux sens) professeurs albanais-professeurs étrangers, était une vraie communication. Les intervenants extérieurs ne nous ont pas seulement aidés ou soutenus, mais reconnus et nous avons réellement partagé des moments professionnels et personnels » (ALBForm, juillet 2014).

J'ai trouvé que les rencontres avec les gens étaient chaleureuses, faites d'une confiance qu'on a perdue ici [en Suisse] Est-ce que ces gens ont moins d'espace pour dire les choses et tout à coup, qu'il y a une oreille attentive (CH26, mars 2015) ?

Quand on est allés chez l'un des enfants malades, avec la maman, je sentais qu'il y avait quelque chose qui allait bien au-delà "Mon fils est malade, il va bientôt mourir..." On sentait tout le poids et aussi tout le bien que ça lui faisait d'avoir une reconnaissance extérieure qu'elle n'avait peut-être pas de son mari, de sa communauté. Il y avait des gens qui venaient de Suisse et qui la reconnaissaient. Ce n'était pas du tout intrusif ! On apportait parfois des paquets de nourriture, c'était modeste mais ça se faisait naturellement, au fond. Des moments très forts aussi, c'était avec ces deux filles qui avaient la maladie des os de verre. Elles étaient magnifiques ! Elles sont là, elles ne peuvent pas bouger et elles sont rayonnantes : c'est extraordinaire ! Je pense que dans ma vie, ce sont des choses qui m'ont bouleversé ! C'était très très fort comme expérience de vie (CH4, avril 2015) !

Tous les échanges n'atteignent pas un tel degré de profondeur. **Quelques formateurs suisses déplorent que certains Albanais « camouflent la réalité ».** Ils ne manifestent pas leur déception, leur incompréhension ou leur désapprobation, face à des situations pourtant critiquables. **Un sentiment de malaise et de honte semble ternir certaines discussions** (encadré, page suivante). Cyrulnik (2010) décrit l'influence de la honte sur la communication : « Les situations qui provoquent des représentations non partageables sont nombreuses Le honteux fait secret pour ne pas gêner ceux qu'il aime, pour ne pas être méprisé et pour se protéger lui-même en préservant son image » (p.21).

Le partage d'expériences de vie professionnelle ou personnelle permet parfois aux Albanais d'estomper ce sentiment de honte : « Les intervenants étrangers ont parlé de leur famille, ont donné leur propre exemple, de façon simple, naturelle, basée sur la vérité. Je trouve que nous mentons beaucoup sur nos problèmes, nos difficultés, comme si on en avait honte. Cela m'a fait réfléchir » (ALBForm, juillet 2014). **Entrer dans une démarche de partenariat implique faire preuve d'empathie, s'interroger sur les raisons qui poussent parfois au silence ou à une distorsion de la vérité. Certains formateurs s'interrogent sur la honte éprouvée et évoquent une certaine pudeur qui limite parfois les relations** (encadré ci-dessous). Est-elle due au regard commun posé sur un contexte difficile ? Est-elle due à l'asymétrie réelle ou ressentie entre partenaires ? Les raisons et les situations sont très variées. Les Suisses confient qu'ils ont souvent questionné leur manière de communiquer. Ils ont cherché à comprendre les raisons expliquant les difficultés. Ils ont ajusté leurs discours ou leurs attentes et affronté parfois des silences lourds de sens. Les conditions d'encadrement offertes ont agi tantôt comme obstacle ou facilitateurs à l'ensemble des échanges (chapitre 6).

Parler vraiment des problèmes, de ce qui se passait, je me souviens que c'était super difficile. Ce que j'ai retenu un peu de l'Albanie, c'est que c'est tellement lourd ce que les gens ont vécu ! On parlait un peu... Un peu lors des trajets dans le bus, quand c'était informel ou quand tout à coup, on allait boire un café. C'était difficile de parler de ce qui se passait en Albanie, de toutes les souffrances qu'il y avait... Mais ce n'est pas facile en Suisse non plus (CH24, mars 2015).

La première fois, ça a été très fort, j'ai eu l'impression de me retrouver dans un endroit où je ne comprenais rien à rien et où les échanges que je pouvais nourrir avec les gens me donnaient finalement peu de prise même sur les choses que je questionnais. Il y avait peut-être une sorte de pudeur aussi réciproque... Moi, je ne posais pas trop de questions, j'en ai posé une fois mais en n'ayant pas la réponse, j'en ai pas posé une deuxième fois... et même chose de l'autre côté, j'avais un peu cette impression-là. Tu arrives quand même comme "le prof" (CH8, mars 2015).

5.3.6.3 Rester modeste, devenir humble

Lors des entretiens, plusieurs Albanais (étudiants, responsables, formateurs et professionnels) relèvent la modestie des partenaires suisses dans ce projet d'envergure nationale : « Peut-être qu'il y a et qu'il y a eu trop de modestie par rapport à l'importance de la contribution » (ALBResp, juillet 2014). Quinze partenaires helvétiques notent que **le projet les a incités à devenir ou à rester particulièrement humbles et modestes**. Cela se joue à différents niveaux : c'est une intervention humble qui rend humble. Les Suisses considèrent que leur intervention, préparée avec soin et le plus souvent porteuse de sens, demeure une goutte d'eau à l'échelle des problèmes rencontrés en Albanie. Cela ne lui enlève pas sa valeur.

L'humilité, j'ai appris l'humilité !... Avec ce projet Ça veut dire, et bien voilà, on vient avec ses grandes théories, on est fier de ses grandes théories et le fait est que si c'est pour se faire plaisir à soi-même, ça n'a pas de sens... C'est qu'est-ce qu'on va transmettre à des étudiants, qu'est-ce qu'ils vont pouvoir prendre de tout ça ? L'humilité, ça veut dire arriver profil bas, faire reconnaître progressivement ses compétences parce qu'on intervient de manière pratique, de manière adéquate : "Comment tu as fait pour réussir ça ? Ah tiens !" Nous, on n'est pas vendeur de nos compétences et puis il faut les prendre à tout prix L'humilité, ça veut dire : "Tiens, on va apprendre quelque chose." C'était comme une humilité forcée pour moi, tu vois. C'est-à-dire, là j'avais le choix... et puis j'avais peur, parce que la tension était forte (CH30, juin 2017) !

Dans ce contexte, **le partenariat s'exprime notamment par la reconnaissance et le partage de leurs questionnements.** Les

formateurs helvétiques partagent des questionnements humains et contemporains avec les Albanais. Ils mettent parfois en œuvre le modèle symbio-synergique du partenariat (Bouchard et Kalubi, 2006), tentant de partager et cogérer les doutes. Tout en affichant leur expertise dans leur domaine, ils essaient de ne pas apporter de réponses toute faites et dévoilent même leurs propres imperfections, leur ignorance ou leur impuissance. Un formateur

albanais confirme : « Les professeurs (étrangers ou albanais) n'avaient pas honte de reconnaître leurs limites, de dire qu'ils ne savaient pas tout et qu'ils continuaient toujours à s'informer » (ALBForm, juillet 2014). Calame (2003) encourage l'humilité et la recherche de solutions convenables plutôt qu'optimales. Les formateurs se risquent dans la recherche de solutions, s'impliquent à tout niveau, quels que soient leurs titres. Ils offrent leur temps et leur expérience : « J'ai appris à connaître les gens, pas pour leur "grade", mais pour qui ils sont, pour ce qu'ils ont réellement apporté à l'Albanie. J'ai rencontré beaucoup de personnes qui avaient le souci de faire changer les choses et qui les ont fait changer » (ALBForm, juillet 2014).

En se montrant
"imparfaits", je pense que ça
c'est ce qui leur permet de
dire : "On fera mieux, de
toute façon, on fera mieux que
lui !" (CH15, mars 2015)...

Mais le projet de formation en pédagogie spécialisée s'avère modeste par essence. **Peu de professionnels y travaillent et, à l'échelle de l'Albanie, il touche un nombre restreint de personnes.** Certains formateurs le considèrent fragile, même s'il a su résister aux difficultés et les contourner. Il repose sur les épaules de quelques individus seulement. « *Small is beautiful* » : une société à la mesure de l'homme, des projets adaptés à des groupes qui les assument, des activités garanties par ceux qui les réalisent. Comment agir et avoir une action de portée suffisante ? La dimension du projet est mûrement réfléchi. Pour quelques formateurs, il s'ajuste en fonction des besoins et des relations qui peuvent être maintenues.

5.3.6.4 Assumer des rôles variés et valoriser la complémentarité

Quelques responsables, formateurs et professionnels albanais soulignent l'importance de la complémentarité des rôles dans le cadre du projet et douze formateurs suisses s'y réfèrent dans les entretiens. Plusieurs découvrent l'intérêt de collaborer avec des personnes ayant des parcours, des formations ou encore des origines différentes. Ils observent une vraie complémentarité en termes de personnalités, de rôles, de fonctions assumées. Cela implique une reconnaissance et une mise en valeur des compétences de chacun. **Entre les Suisses, la gestion de cette complémentarité n'est pas toujours idéale. Elle suscite parfois des tensions entre ONG et organisme de formation** (annexe 1, p.538), certains peinant à reconnaître le rôle des autres. Comme le relève Piccard (2014), la reconnaissance des différences ne semble pas toujours aller de soi :

La relation la plus enrichissante est celle qui se fonde sur l'acceptation et l'exploitation des différences. C'est elle qui permet de construire chez chacun une nouvelle expérience, un épanouissement mutuel. C'est le 1+1 = 3 si intéressant, mais délicat à créer (p.112).

La situation est différente entre formateurs. Loin de susciter des tensions entre eux, **les différences sont des atouts** (encadré, page suivante). Les débats sont nombreux, les problèmes sont envisagés de multiples façons, des *conflits cognitifs* tentent d'être résolus grâce à des approches diversifiées. **La complémentarité entre Suisses et Albanais s'exprime surtout au niveau des contenus. Les premiers apportent des connaissances en pédagogie spécialisée et les seconds des informations sur le mode de fonctionnement local.**

On est très différents mais sur le fond, sur les valeurs qui fondaient le projet, sur la philosophie, on se rejoignait. C'est cela qui permet de se rejoindre dans la différence. Si l'on n'avait pas eu cette valeur commune à la base, ce regard partagé par rapport à cette culture albanaise, on n'aurait pas pu travailler ensemble. Oui, c'est intéressant, parce que nos différences n'ont pas posé de problème sur la cohérence du projet. Après, l'un était plus bagarreur, l'autre plus à "arrondir les angles"... mais cela, c'est dans la forme, dans la façon de faire ! Sur ce que l'on défendait, on se rejoignait. On ne peut pas revendiquer d'être identiques, c'est nos différences qui ont fait cette richesse (CH2, février 2015) ...

Chacun exerce son propre rôle et met en valeur ses compétences. Ainsi, la dynamique de pouvoir intègre les inégalités entre acteurs (Navarro-Flores, 2009). Ce sont les manières de travailler qui s'enrichissent : les Suisses issus d'une culture fonctionnant plutôt de manière séquentielle (Trompenaars et Hampden-Turner, 2013) et basée davantage sur la planification, rencontrent une culture plus synchrone. D'un côté comme de l'autre, **les formateurs découvrent flexibilité et organisation. La différence agit souvent davantage comme facilitateur que comme obstacle.** A ce propos, Moreau Defarges (2015) évoque la multiculturalité qui permet l'épanouissement des différences, tout en s'enrichissant mutuellement.

Mais au sein du projet, la complémentarité des rôles prend encore une autre couleur. En effet, il ne s'agit pas seulement d'être *complémentaires entre individus*, mais d'*assurer chacun des rôles complémentaires*. Par nécessité, parce qu'ils sont peu nombreux, **les formateurs sont souvent sollicités pour assumer plusieurs fonctions** : contribuer à la rénovation des bâtiments, accueillir et conduire des collègues albanais, apporter du matériel ou des véhicules sur place... **Ces rôles multiples favorisent les échanges spontanés, désacralisent le statut des formateurs suisses à l'égard de leurs compatriotes albanais.** Ils contribuent à modifier la dynamique de pouvoir au sein du projet. De plus, plusieurs Suisses apprécient cette variété de tâches à accomplir : cela augmente leur sentiment d'appartenance au projet et ouvre à la créativité. Progressivement, certains Albanais découvrent aussi le plaisir de gérer des tâches complexes, multiples, variées et gratifiantes, reconnues par les participants au projet.

5.3.6.5 Gérer le manque de cohérence entre partenaires suisses

Des responsables albanais et six formateurs suisses concernés par l'organisation et la gestion du projet constatent un manque de cohérence entre Suisses. Durant les interviews, ils disent que les relations entre les partenaires académiques (responsables de l'implantation de la formation) et les autres partenaires (l'ASED ou les bailleurs de fonds) sont parfois chaotiques. Bourgeois et Mornata (2012) recommandent

de fixer des buts réellement partagés (et compatibles entre eux) dont la réussite permet une récompense partagée de valoriser le partage de ressources et d'informations entre les collaborateurs et de promouvoir les compétences interpersonnelles permettant de gérer les conflits de manière constructive et bienveillante (p.62).

Dans la réalité, la situation est fort différente ! Les partenaires peinent à agir de la sorte : « J'ai parfois été surpris des tensions entre les Suisses. Je n'imaginai pas que ce soit ainsi. Cela a pu parfois fragiliser la confiance réciproque. Mais finalement, j'ai vu que chez eux comme chez nous, l'entente n'était pas toujours parfaite » (ALBResp, juillet 2014). Certains intervenants helvétiques évoquent des tensions entre les Suisses.

Ils [certains membres de l'ONG] n'avaient pas la même philosophie d'intervention Ce manque de cohérence, de cohésion entre partenaires suisses a été perçu par les partenaires albanais. Nous avons des divergences de fond sur le rôle des Albanais, sur le type de rapport à développer avec les usagers. Il y avait des conflits entre partenaires suisses qui ont porté préjudices au projet, ont freiné ceux qui portaient le projet (CH21, août 2014).

Elles sont liées à des enjeux de pouvoir et engendrent des incohérences dans l'organisation de certaines activités (encadré, page précédente). A ce propos, Pérouse de Monclos (2009 ; 2013) constate à quel point la mesure de l'efficacité des projets de coopération engendre parfois des pratiques éthiquement critiquables auprès de certaines ONG. Devant quantifier leurs résultats, elles cherchent à plaire aux bailleurs de fonds, à susciter l'émotion et l'intérêt des donateurs, à démontrer les bienfaits de l'aide, quitte à créer des besoins factices. Tout cela se fait souvent aux dépens d'une réflexion en profondeur sur le projet de coopération au développement. L'auteur propose de dépasser les aspects purement quantitatifs (sans forcément les omettre) et d'élargir la vision en tenant compte de l'efficacité, de l'efficience, de la pertinence, du rayonnement, de la cohérence, de l'impact et de la durabilité (chapitre 4, p.93).

Si les intervenants helvétiques regrettent le manque de cohérence entre partenaires suisses, cette situation leur permet parfois de mieux appréhender les incohérences des Albanais. A nouveau, il y a rapprochement entre les personnes des deux nations, au niveau du microsysteme ainsi qu'une certaine démystification d'une gestion ou d'une organisation suisse riche, lisse et parfaite ! Mettre en évidence ses propres défaillances peut donner l'occasion de travailler aussi sur celles de l'autre...

5.3.6.6 Développer une véritable attitude partenariale...

*« La pensée commence quand le désir de savoir s'épure de toute compulsion à la domination »
(Serres, 1991, p.186).*

Durant les entretiens, quinze formateurs suisses et plusieurs groupes albanais (à l'exception des directions) relèvent l'importance du partenariat. Ainsi, cette catégorie chapeaute et synthétise en quelque sorte le chapitre 5.3. Elle peut être considérée comme une compilation des éléments qui fondent une attitude partenariale pour les différents acteurs puisque dans sa formulation, elle contient le terme « véritable ». Pour les interviewés ou dans le langage courant, un partenariat *véritable* ou *réel* n'est pas une notion « creuse » : leur représentation renvoie plutôt au concept de partenariat authentique, développé par Navarro-Flores (2009). Dans le projet de formation, les relations partenariales deviennent ainsi source d'apprentissage pour les acteurs des deux pays. Cela renvoie à la vision de la Commission internationale de l'éducation pour le 21^{ème} siècle concernant les projets de développement :

... si les pays industrialisés peuvent aider les pays en développement par l'apport de leurs expériences réussies, de leurs techniques, de leurs moyens financiers et matériels, ils peuvent aussi apprendre d'eux des modes de transmission de l'héritage culturel, des itinéraires de socialisation des enfants et plus fondamentalement des cultures et des modes d'être différents (Delors et Unesco, 1996, p.30-31).

Un *vouloir coopérer* et un *savoir coopérer* se mettent en place (chapitre 4, p.115). En termes de gouvernance, cela signifie que les Albanais n'appliquent pas un projet planifié ou prévu pour eux mais contribuent à son élaboration, à sa mise en œuvre et à son évaluation, avec des niveaux d'implications fort variables. Ce sont des tentatives de co-gouvernance ou de gouvernance partagée, qui sont complexes et plus ou moins réalisables, selon les partenaires en présence.

Le projet s'est appuyé nécessairement sur la collaboration et ce, à tous les niveaux de la société, aussi bien en Suisse qu'en Albanie le projet a été fédérateur, basé sur un certain partenariat. Toutefois, du point de vue qualitatif, il y a eu une diversité des implications de ces partenaires dans le projet. Certains ont joué un rôle plus promotionnel, d'autres ont alterné entre "soutien" et "création de difficultés" (CH21, août 2014).

En effet, dans l'arène du projet - pour reprendre une expression chère à Olivier De Sardan - les acteurs sont organisés en groupes dont les missions sont différentes mais complémentaires. Ils réalisent des objectifs communément définis. **Des collaborations et des adversités sont constatées à différents niveaux.** Certains formateurs prennent conscience des enjeux relationnels. Les acteurs développent des stratégies pour travailler ensemble, en cherchant à garantir leur autonomie. Cela stimule leurs capacités relationnelles et leur sensibilité à la culture de l'autre.

On a le droit de garder nos propres valeurs sans prétendre qu'elles sont meilleures que celles des autres simplement parce que c'est les nôtres. C'est comme cela que je l'avais ressenti, on ne voulait pas les imposer, ils avaient un autre système (CH6, mars 2015)...

Plusieurs Suisses mentionnent le partenariat comme une valeur ou une posture essentielle. Elle apparaît comme une évidence, mais représente une nouveauté dans le contexte albanais. La promotion du partenariat en tant que valeur dans les pratiques de coopération au développement et dans les enseignements,

s'avère être la source de nombreux apprentissages. Les formateurs mesurent les différences d'interprétation ou de mise en œuvre de ce concept. Ils confrontent leurs différences de perception et s'ouvrent surtout à d'autres pratiques partenariales et à d'autres fonctionnements. Vivre le partenariat signifie développer des attitudes spécifiques avec les autres acteurs d'un système. « Le partenariat, c'est "faire avec" plutôt que "faire seul" ou "faire faire" parce que l'on se place en situation d'interdépendance » (Boisvert, 2000, p.79). Certains Suisses découvrent ce qu'implique une telle attitude dans un projet de formation (encadré ci-dessous). Comment planifier en commun des programmes ? Comment enseigner une matière pour qu'elle soit reprise par des formateurs sur place ? Faut-il commencer par *faire seul* pour, ensuite, pouvoir *faire avec* ? Quels dispositifs de formations favorisent ce partenariat ? Il s'établit à différents niveaux et prend plusieurs formes. Certains formateurs découvrent des obstacles ou des facilitateurs, aussi bien sur le plan du partenariat opérationnel qu'institutionnel (Damon, 2007), présentés au chapitre 4 (p.101-102).

Les relations de partenariat, marquées par un profond respect des uns et des autres, impressionnent certains partenaires albanais : « Sans vouloir lancer de fleurs, je pense que ça a été notre meilleure collaboration. Pas en grandeur ou en quantité, mais en qualité des prestations et des relations. C'est une chose rare, un tel respect : nous en sommes reconnaissants » (ALBResp, juillet 2014). Quelques-uns affirment : « Il y a eu réellement eu collaboration et même un partenariat car nous nous sommes sentis profondément respectés, écoutés, reconnus et nous avons toujours eu notre mot à dire Nous avons été intégrés à différents niveaux du projet dès le début » (ALBResp, juillet 2014).

Pour moi, ce qui assez rapidement est apparu, c'est le positionnement qu'on allait avoir. Cette façon d'intervenir en Albanie, et quand je dis "intervenir", c'est déjà presque de l'intrusion ! J'ai toujours fait attention de partir du principe que l'on n'est pas porteur du savoir par rapport à des Albanais qui étant données les circonstances peut-être, étaient moins outillés que nous. Donc tout cet aspect de "culpabilisation" de l'autre, j'étais assez armé pour cela, parce que j'avais fait cette expérience [en Roumanie]. J'avais vraiment vu l'erreur que l'on avait faite en partant là-bas comme ceux qui partaient en croisade à l'époque pour aller apporter la "bonne nouvelle" et imposer nos manières de voir et de faire. Alors, en Albanie, c'est vrai que j'ai été d'emblée plus prudent (CH2, février 2015).

Le travail en équipe, les prises de décisions à la suite de discussions ou de consensus, la planification commune des actions, sont le reflet d'un mode de travail fréquent en Suisse : « La collaboration était typiquement "suisse", c'est-à-dire stricte, seulement avec les institutions qui en avaient besoin... Il n'y avait pas de "shows", de démonstrations, d'influences, de détours en termes politiques, médiatiques. C'était droit » (ALBForm, juillet 2014). Si le partenariat représente une innovation en termes de valeurs, il l'est d'autant plus dans le contexte albanais :

« La gestion assurée par le Comité de Direction et le Conseil de Gestion était une manière de faire innovante pour l'Albanie » (ALBResp, juillet 2014). Les discours des acteurs mettent en évidence les conditions nécessaires d'un réel partenariat : confiance et véritable pouvoir de décision accordés à chacun, conviction de pouvoir partager les bénéfices du partenariat, capacité des uns et des autres à réaliser des compromis sur des enjeux importants (Charette, 2000). En se référant à la vision de Clénet (2002), on peut dire que dans le cadre du projet de formation, le partenariat est un partenariat complexe, de type « acteurs-systèmes », reposant à la fois sur des projets collectifs et individuels. Mais les formateurs découvrent en Albanie l'importance et l'influence d'un partenariat « inter-actoriel » (chapitre 4, p.102). Il se développe parallèlement aux institutions et implique des relations fortes à différents niveaux du projet.

Des groupes formels ou des individus cherchent à s'arranger *individuellement*, à adapter les règles, à s'intégrer dans les groupes auxquels ils appartiennent et qui font pression. Dans la culture albanaise, les groupes informels jouent un rôle considérable. Les individus s'y appuient fortement, notamment pour tenter de résoudre certains conflits, obtenir certaines opportunités ou se protéger d'une autorité excessive des groupes formels. **Ainsi le concept suisse de partenariat peut être mis en relation avec la notion de réseaux, très présente en Albanie.**

Divers niveaux de partenariat se mêlent selon les périodes : *relationnel*, *associationniste* (rassemblant les individus, les moyens et les ressources autour d'un projet), *coopératif* (mettant en évidence la complémentarité de chacun) et enfin *solidariste* (intégrant l'ensemble des formes précédentes autour d'une cause commune, la défense des droits des personnes en situation de handicap) (chapitre 4, p.102). Observons les attitudes développées en fonction des partenaires et qui ont permis au projet de perdurer, malgré les obstacles rencontrés.

C'est sûrement cela qui leur permet de rester motivés et puis d'avoir l'énergie ! Parce qu'à un moment donné, s'il n'y a que les bâtons dans les roues, les difficultés, les embûches, et bien, on baisse les bras au bout d'un moment. Donc, oui, ce partenariat apporte autant d'un côté que de l'autre C'est certainement ce qui fait la durabilité du projet ... La preuve, s'il peut continuer à vivre malgré les problèmes, toutes les manipulations politiques qu'il y a eu, c'est grâce au fait qu'il y a un partenariat, que c'est vraiment un échange et que ça n'est pas seulement quelque chose de ponctuel qu'on amène et quand tout à coup les premiers bâtons dans les roues arrivent, on plie bagage et tout le monde se casse ! Donc, oui, au niveau réseau, au niveau humain, c'est vraiment super (CH23, juillet 2015).

5.3.6.6.1 Avec les ministères...

Le développement de relations partenariales avec les ministères est plusieurs fois mis à mal. Les consultations entre acteurs, l'implication et le partage des responsabilités sont des démarches nouvelles. **Les résistances sont nombreuses. Malgré les ruptures politiques, les formateurs découvrent l'importance de poursuivre les échanges et le dialogue.**

Bien sûr, parfois, on n'était pas dans un rapport de partenariat avec ceux qui ne le voulaient pas, mais je pense qu'on a suffisamment de maturité avec l'expérience qu'on a dans notre culture pour ne pas focaliser sur des choses comme cela et tout casser on a eu l'intelligence de ne pas entrer dans un rapport de force ça n'empêche pas d'avoir un regard critique, mais on savait que stratégiquement, diplomatiquement, il ne fallait pas le prendre au premier degré et que ce soit notre fierté qui en prenne un coup, qu'on réponde à cela. On a eu cette intelligence cela de dire : "OK, si on veut aller de l'avant, il ne faut pas qu'on réponde à la provocation." On n'a jamais baissé les bras, on a toujours dit : "Bon, il faut aller rediscuter, on aurait pu rompre, s'en foutre et ne pas impliquer le ministère." Mais on se disait : "Non, non, il faut faire les choses en ordre, ça reste le ministère, ça reste une instance du pays qui est une instance supérieure, c'est normal qu'on s'adresse à eux." C'est cela qui a permis de ne pas entrer dans l'affrontement. Et on se rappelle combien il a fallu faire le point dans la poche [Je me disais] Soyons capables de ne pas réagir de façon épidermique à des choses qui pour nous étaient un peu provocantes (CH2, février 2015) ...

Ils continuent, malgré tout, à définir les rôles de chacun, à négocier, à accepter la reprise de pourparlers après des crises. Ils perçoivent l'importance d'échanger à propos des valeurs, des visions ou des attentes réciproques, de valoriser les progrès observés et de mettre en évidence les obstacles rencontrés. Ils mesurent le rôle des accords intergouvernementaux ou institutionnels et des différents dispositifs de gestion (CG, CD...). Ils essaient de développer un partenariat chaque fois que possible et s'efforcent de le maintenir.

5.3.6.6.2 Avec les ONG

Certains Suisses collaborent avec des ONG. Ce travail enrichit leur connaissance du monde de l'aide humanitaire. Leurs observations infirment souvent la déclaration de Paris de l'OCDE (2005 ; 2008) selon laquelle les pays donateurs doivent harmoniser leurs activités. **Les formateurs déplorent la difficulté d'unifier les actions** et le fait que de nombreux échanges ne reposent pas sur un véritable partenariat. La collaboration avec l'ASED suscite beaucoup de questionnements. Les formateurs évoquent des pratiques en contradiction avec les valeurs qu'ils défendent (encadrés ci-contre et ci-dessous).

Je n'avais pas envie de collaborer avec l'ASED qui illustre ce que je déteste : l'arrogance des nantis à l'égard de ceux qui le sont moins, la vanité, la préoccupation pour la reconnaissance personnelle. Mon premier obstacle, c'était la collaboration parce que je ne les sentais pas authentiques et je sentais qu'ils tiraient profit (CH21, août 2014).

Quelques intervenants disent qu'ils ont beaucoup échangé avec les partenaires albanais, à propos des valeurs. Parfois, ils ont pensé qu'entre Suisses, ils partageaient des bases communes. Or **on ne peut pas partir du présupposé qu'étant de la même culture, les valeurs, les idéaux ou les attentes sont semblables**. Comme nous l'avons vu, plusieurs conflits ont éclaté entre les acteurs helvétiques issus de milieu de la formation et ceux provenant de l'ONG. Les différences culturelles stimulent parfois un échange en profondeur et permettent de clarifier les rôles et les attentes de chacun, condition indispensable d'une bonne collaboration.

On avait tellement une autre vision, un autre message que des fois, cette position un peu dénigrante à l'égard des Albanais qu'ils avaient, portait préjudice. Je pense que nos collègues albanais avaient bien compris la distinction On a tellement mis d'énergie pour cette relation de confiance, de respect mutuel, de rapports d'égalité que cela pouvait tout "foutre par terre". C'est pour cela qu'il fallait qu'on garde les distances à un certain moment mais tout en gardant cette possibilité de construire (CH2, février 2015).

5.3.6.6.3 Avec les directions, les professionnels ou les parents

[Il était important] de travailler avec des directeurs d'institution, même si par moment cela pouvait être pénible Je pense que c'est impératif. Vous les avez nourris [intellectuellement], vous leur avez donné une place, parce qu'en Albanie, si vous ne la donnez pas, on vous sappe. D'une part, c'était sûrement beaucoup plus efficient et d'autre part, stratégiquement, il n'y avait pas d'autre choix. Je pense que vraiment cette formation a été pensée pour l'Albanie mais "dans la zone proximale de développement" (CH19, mars 2015) !

Historiquement, nous avons vu que les premiers partenaires du projet ont été des institutions albanaises (chapitre 2). Une attention particulière a été accordée au partenariat avec ces dernières. Plusieurs professionnels albanais ont été consultés afin de définir à la fois les priorités du développement institutionnel et de la formation : « Les responsables et les professeurs nous ont consultés, nous leur avons donné des informations. Cela a servi à la mise en place de nouvelles structures de prise en charge pour les personnes handicapées » (ALBProf, juin 2014).

Rapidement, plusieurs familles de personnes handicapées sont impliquées. Les relations avec les directions varient selon leurs personnalités. Il faut rappeler que, placées par les partis politiques, celles-ci changent fréquemment. Leurs attentes à l'égard des partenaires helvétiques et du projet sont variées. Les Suisses apprennent à chercher les moyens de les impliquer autant que possible, surtout si elles sont réfractaires à la pédagogie spécialisée ! Ils observent tantôt des succès, tantôt des échecs mais persévèrent. **Leur implication dans le projet est stratégiquement nécessaire, mais la mise en œuvre de ce dernier demeure difficile** (encadré, page précédente).

A plusieurs reprises, **des Suisses développent d'authentiques et intenses relations avec des professionnels albanais**. Certaines éducatrices sont consultées pour planifier la formation, y participent et accueillent des stagiaires. Le partenariat avec quelques institutions, dans la phase préparatoire, constitue une base solide pour le projet. Dans certaines institutions ou écoles, des professionnels motivés tissent d'étroites relations avec leurs collègues helvétiques, alors que, dans d'autres, les relations sont difficiles dès le départ. L'intervention des Suisses, accompagnés de formateurs albanais ou d'étudiants, est parfois seulement tolérée. C'est le cas lorsque de graves problèmes de négligence ou de maltraitance sont mis en évidence. Certains formateurs souhaitent développer des collaborations ou des échanges institutionnels, mais les attentes s'avèrent quelquefois complètement différentes.

Dans l'institution, ça m'avait attristé. J'avais peut-être des attentes, je me disais que ce serait chouette d'avoir des liens, car on travaillait avec des populations d'enfants qui ont les mêmes difficultés. On aurait eu beaucoup à apprendre les uns des autres et là.... Rien ! En même temps, on a respecté que "ça n'avait pas pris"... Mais qu'est-ce qui s'est passé ? Je ne sais pas. Peut-être qu'il n'y avait rien à prendre au départ et peut-être que c'était clair pour eux qu'ils voulaient bien nous tolérer pendant une semaine, de toute façon ça s'arrêtait là ou alors est-ce que nous on n'a pas fait quelque chose qui a éveillé cet intérêt justement pour qu'un lien puisse se faire ? Mais peut-être qu'on n'a pas été suffisamment intéressants, proches d'eux, pour qu'il y ait une demande. On peut aussi remettre en question ce qu'on a fait, ou ce n'était pas le moment... Il y avait peut-être trop de résistances au départ (CH9, mars 2015).

De temps à autre, seule une aide financière ou matérielle est souhaitée, sans autre intérêt pour le suivi des personnes handicapées. Souvent les relations ne sont pas partenariales : il s'agit de simple collaboration ou de coopération. Les formateurs proposent, soumettent, questionnent et acceptent que, parfois, aucune suite ne soit donnée à leurs propositions. Certains, engagés dans la planification du projet, sont sensibles à la notion de *partenaires-adversaires*, évoquée par Clénet et Gérard (1994). Ils mesurent que les relations partenariales peuvent subitement varier de partenaires à adversaires, en fonction des attentes de chacun. Ce constat est rapporté à différents niveaux de la société albanaise. Il s'agit d'apprendre à assumer et endosser des rôles différents, selon les besoins et les attentes.

Je faisais très attention Mais non ! Vous avez autant de valeur que moi ! Il n'y a pas besoin de rouler le tapis rouge parce que j'arrive et ça, après, c'était OK. À ce niveau-là, on était dans un vrai rapport de partenariat. Là où il y avait en face la possibilité d'avoir une position de partenaire, on l'a chaque fois recherchée. Mais il y a des fois, effectivement, où les gens n'étaient pas disposés à être partenaires parce que pour eux, on était (étant donné la vision qu'ils avaient et le fonctionnement qu'ils avaient) plus des adversaires que des partenaires (CH2, février 2015) ...

5.3.6.6.4 Avec les universités

Avec les universités, le partenariat se développe de façon variée, étant plus ou moins sincère et intense en fonction des acteurs, notamment des responsables académiques. Il s'agit le plus souvent de collaboration ou de coopération.

Des tensions et des enjeux de pouvoir sont observés. Ainsi, un membre du sénat de l'université albanaise impliqué indirectement dans le projet et ayant œuvré au démantèlement de la structure universitaire affirme : « Les professeurs externes n'étaient pas ouverts à collaborer avec le Département, à venir boire des cafés, échanger. C'est dommage. Ils n'avaient peut-être qu'une vision de l'Albanie, pas forcément complète, limitée à la pédagogie spécialisée. La collaboration de la pédagogie spécialisée aurait pu être meilleure avec l'université. Dommage que les étrangers n'aient pas formés les professeurs des autres départements. Ils ne se concentraient que sur la pédagogie spécialisée. Il aurait fallu faire venir en Suisse des professeurs des autres branches » (ALBResp, juillet 2014). **Les représentations de la collaboration diffèrent.** Il peut autant s'agir de boire des cafés, de voyager que de co-enseigner et de planifier ensemble des formations... Le développement de la pédagogie spécialisée suscite à la fois du mépris (pour la discipline elle-même) et beaucoup de jalousie (pour les moyens mis en œuvre, l'autonomie de la section et les résultats obtenus). En tant que champ disciplinaire, la pédagogie spécialisée soulève de nombreux tabous, ce qui constitue un frein à la collaboration (chapitre 2, p.31). Les Suisses font des tentatives pour que la section de pédagogie spécialisée puisse intégrer le monde académique dans son ensemble, au delà du rectorat et de quelques professeurs acquis au développement de la discipline. L'instabilité politique ne fait que complexifier la situation. Les acteurs helvétiques tentent de mettre en place des dispositifs pour maintenir une collaboration satisfaisante. Mais, cela ne suffit pas toujours. Dans un contexte fragilisé par les changements politiques, le projet est démantelé (encadré ci-dessus). L'université de Vlorë rompt les liens et d'autres perspectives doivent être envisagées. **On perçoit ainsi l'importance des relations et des groupes d'intérêts dans les organisations** (Clénet, 2002). La fragilité de ces dernières est particulièrement mise en évidence, lorsque des personnes ou des groupes sont remplacés par d'autres plus puissants. Certains formateurs en font l'expérience et en gardent un souvenir amer.

On avait à faire à un malade du pouvoir [le nouveau recteur], sans respect pour aucun partenaire. Les partenaires suisses représentaient pour lui un danger et il n'était en rien admiratif du travail réalisé. Il a œuvré à la destruction [du projet], et plus largement de l'uni. Les alliés du projet et les partenaires intéressés ont sans doute commis des erreurs, en ayant des comportements inadéquats : par exemple, un responsable [du gouvernement suisse] a commis l'erreur de mépriser le recteur et de dire en sa présence, qu'il allait le "remettre au pas". C'était un comportement aussi inadéquat que les nombreux comportements destructeurs du recteur. Mais c'était une attaque ouverte, devant les autres partenaires albanais. Le conflit s'est cristallisé. De plus, [le gouvernement suisse] n'a pas eu les moyens de sa politique (notamment envers les ministères) puisqu'après ce "coup de gueule", [il] a tout laissé tomber (CH21, août 2014).

5.3.6.6.5 Avec les formateurs

Etre venus à plusieurs, c'était super au niveau de la préparation. On avait séparé nos histoires, mais ça apprend à présenter un projet commun, C'était très intéressant. Sur le même thème (quand on est collègues, on est collègues et on ne réfléchit pas toujours comment on fait les choses) c'était très intéressant de travailler, surtout moi, car j'ai un côté très individualiste, très indépendant, je mène mon bateau un peu comme ça Parce qu'on s'apporte beaucoup tu peux construire, tout à coup il y a une idée qui vient et tu n'y avais pas pensé avant et ça, c'est très très chouette. C'est un très bon souvenir d'avoir pu partager cela entre nous ici et là-bas. Je ne me serais vraiment pas vu faisant cela toute seule (CH9, mars 2015).

Le partenariat le plus intense est celui établi entre les formateurs des deux pays. L'expérience renforce aussi les liens entre les Suisses qui veillent à coordonner leurs actions de formation. Certains intervenants, sensibilisés aux besoins de formation en Albanie, encouragent des collègues expérimentés à participer au projet. Quelques-uns envisagent des interventions en duo qui, par la suite, les motivent à mettre en place des actions communes dans d'autres contextes.

Quelques Suisses affirment que le partenariat a été authentique. La personnalité des formateurs albanais a agi comme facilitateur. Les Albanais partagent souvent cet avis : « La collaboration a été excellente entre les professeurs et les responsables du projet : on nous a demandé notre avis, donné des conseils, nous avons bénéficié d'une grande disponibilité, de soutien, d'un suivi, de respect des uns et des autres » (ALBForm, juillet 2014).

L'intérêt pour les formateurs albanais, c'était de pouvoir collaborer avec des gens d'ailleurs, de sortir du pays, d'aller en Suisse, de participer à une certaine innovation, de pratiquer peut-être une autre langue (CH21, août 2014).

Certains Albanais soulignent que, au début de leur engagement dans le projet, leur intérêt pour le secteur handicap était secondaire. Il s'agissait d'un champ nouveau et peu valorisé en Albanie : mais la pédagogie spécialisée a éveillé progressivement leur curiosité grâce aux partenariats développés avec leurs collègues et à la personnalité de certains d'entre eux. Ainsi, **ce sont d'abord les échanges culturels et interpersonnels qui mènent à la découverte et à l'intérêt profond pour ce nouveau champ disciplinaire.**

Parfois, **le partenariat se poursuit sous forme de simples échanges, lors de cours ou de voyages** dans l'un ou l'autre pays. Dans le domaine universitaire, des professeurs suisses constatent que la discipline enseignée joue un rôle dans la possibilité de développer des collaborations. En effet, il n'est pas toujours possible de trouver des professionnels prêts à collaborer et ce, pour différentes raisons : domaine extrêmement pointu pour lequel les ressources manquent encore en Albanie ; manque d'intérêt des spécialistes du domaine pour enseigner à l'université (salaire faible...) ; manque de professionnels intéressés dans la région où se trouve l'université ; manque de professionnels acceptant d'aborder un domaine ou une discipline sous l'angle du handicap ; professionnels incompetents ou désirant seulement s'enrichir, en obtenant des supports de cours qu'ils divulguent dans d'autres universités (privées...) ; et, finalement, des formateurs ne se sentant pas compétents pour reprendre les enseignements.

Par rapport au cours, ce qui est bien, c'est que j'ai été une fois et j'ai essayé de donner à une formatrice qui elle a repris la relève Si tu veux, en langage et communication, moi j'ai pu donner ce qui était possible et après, par rapport à l'albanais, cette formatrice a tout repris après. Elle avait suivi mon cours et je lui ai laissé tous les documents après. Tout récemment encore elle donnait des cours et comme moi je donne aussi des cours en Suisse, je lui repassais des cours. Elle voulait des choses sur la trisomie donc je lui passais tout On a encore des échanges (CH11, avril 2015).

Les intervenants suisses doivent s'adapter aux possibilités ou aux désirs de collaboration manifestés par les Albanais, ce qui suscite des échanges intenses et passionnants. **Parfois, ce sont des déceptions face à un total désintérêt. Si certains Suisses soulignent qu'ils ont pu développer d'excellentes collaborations, d'autres ont éprouvé beaucoup de difficultés.** La durée limitée des interventions en Albanie est un facteur qui, selon certains, ne permet pas de développer un partenariat efficient (encadré ci-dessous).

Tu rencontres la 1ère personne qui vient te chercher à l'aéroport un soir, il pleut, il fait noir, on te prend dans une voiture et on t'embarque à 300 km ! Et puis, le lendemain matin, tu te réveilles, il faut donner un cours... donc tu n'as absolument aucune collaboration avec les personnes sur place et même si on m'avait expliqué un peu dans quoi j'allais arriver, tu démarres avec tes petites affaires et tu te débrouilles (CH8, mars 2015).

5.3.6.6 Avec les étudiants

Au niveau des étudiants, la notion de partenariat a une double valeur : elle est mise en œuvre à leur égard et enseignée afin qu'ils la mettent en pratique.

Ils y sont sensibles : « Actuellement, je vois à quel point c'est difficile. Nous avons appris à collaborer avec les parents, les familles, durant la formation. C'était difficile mais très formateur. Cela m'aide aujourd'hui encore » (ALBÉtud, juin 2014). Plusieurs étudiants mentionnent que le partenariat est une valeur devenue essentielle pour eux, bien que difficile à concrétiser dans le contexte albanais.

[En Albanie], on avait un objectif complètement différent, ce n'était pas de transmettre une philosophie ou une technique mais plutôt de voir comment on pouvait considérer les parents comme partenaires, partager des connaissances communes et cela, c'étaient nos objectifs réels Au fond notre objectif, c'était de développer ces valeurs de partenariat. Et cela, on a essayé de le transmettre en Albanie, sachant que la hiérarchie était tout de même très différente et cela, on l'a bien vu (CH6, mars 2015).

Parler du partenariat et travailler sur des situations cliniques avec les étudiants, obligent les Suisses à mesurer toutes les difficultés auxquelles ils peuvent être confrontés, notamment face à des gens non formés ou peu intéressés par leur travail. Ils doivent prendre en considération l'organisation hiérarchique des institutions et de la société albanaise, ce qui les oblige à adapter leur discours, à chercher des pistes de solutions adaptées à la situation. Cela ébranle parfois leur propre modèle de mise en œuvre du partenariat et les incitent à envisager de nouvelles démarches.

J'avais dit aux étudiants que c'était important de travailler ensemble avec les thérapeutes, avec les parents tout d'abord, avec les enfants... s'il n'y a pas de parents qui sont là, avec les gens qui s'en occupent à la place et puis de travailler avec les thérapeutes qui s'occupent de l'enfant, le médecin. J'avais déjà beaucoup parlé de cela ! Mais la pluridisciplinarité, c'était très abstrait parce que les thérapeutes, vraiment, ils n'existaient pas Du coup, les étudiants étaient plus préoccupés de se dire, qu'on apprend toutes ces choses parce que personne ne le fait, et moi je serai tout seul après, et cela, c'était plus leurs préoccupations, ils avaient plus de pression (CH13, mars 2015).

5.3.7 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE DE L'AXE « LE PROJET EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE »

Je présente ci-après une synthèse de l'ensemble des apprentissages cités par les formateurs suisses et concernant l'axe **LE PROJET EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE**, selon les types d'apprentissage auxquels ils se réfèrent. Elle nous servira à élaborer la modélisation du chapitre 7. Dans ce troisième axe, des attitudes et des valeurs, des connaissances et des compétences sont à nouveau sollicitées, avec une focalisation sur les savoir-être, les savoir-faire et les méta-savoirs. Mathieu (2000) qui s'intéresse aux dispositifs interinstitutionnels de dimension internationale, note que le partenariat « permet à des sujets divers de partager des expériences sur un plan d'égalité malgré leurs distances institutionnelles et culturelles » (p.147). Il s'agit souvent de dispositifs construits sur une base volontaire. Toutefois, dans ce contexte, le partenariat n'est pas acquis d'emblée. Il nécessite beaucoup d'échanges et une constante recherche de compréhension. Cela s'avère essentiel quand d'importantes problématiques surviennent, quand les acteurs sont confrontés à un cadre qui bouleverse l'organisation de l'enseignement et leurs valeurs. Les apports et les apprentissages en termes d'attitudes et de valeurs sont multiples (tableau 34).

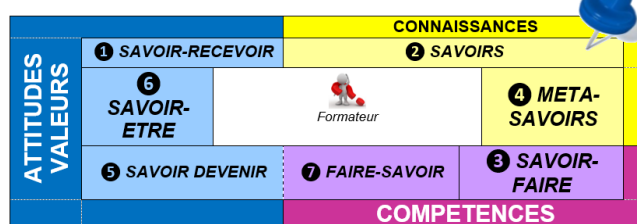


Fig.79 : Rappel de la synthèse du modèle d'analyse

En effet, quel que soit le niveau (responsables académiques ou politiques, formateurs...), le projet de coopération au développement dans le domaine de la pédagogie spécialisée implique de nombreux ajustements pour les formateurs suisses.

ATTITUDES VALEURS		
1 SAVOIR- RECEVOIR	1.1 Offrir à autrui des occasions de donner, de faire savoir	<ul style="list-style-type: none"> - Manifester son intérêt pour le contexte local (ONG, associations...) - Se laisser guider dans la découverte des milieux institutionnels (académiques...) et politiques - Favoriser les échanges, la réciprocité des actions sur le plan de la coopération au développement et de l'aide humanitaire
	1.2 Accueillir les différents types de savoirs donnés par autrui	<ul style="list-style-type: none"> - Recevoir des informations sur le fonctionnement local des projets, les associations... - Manifester des intérêts et des émotions face aux informations reçues, aux savoir-faire ou savoir-être observés (surprise, plaisir, choc, questionnement...)
	1.3 Reconnaître ces savoirs et les personnes qui les transmettent	<ul style="list-style-type: none"> - Expliciter l'intérêt de prendre connaissance des savoirs présentés et exprimer en quoi ils sont importants - Apporter son expertise dans le domaine, tout en valorisant celle des autres (technique, organisationnelle, politique, académique...) - Encourager les prises de décisions, les innovations, les engagements malgré les doutes qu'ils soulèvent - Valoriser les progrès en reconnaissant dans quel contexte ils se développent - Reconnaître les personnes, expliciter l'intérêt de la collaboration/ du partenariat pour soi-même ainsi que pour le projet de coopération en pédagogie spécialisée - Reconnaître les situations extrêmes que vivent certains partenaires locaux et comprendre en quoi elles influencent leurs décisions (budgets limités, règlements, enjeux politiques...) - Manifester sa confiance et considérer l'autre comme responsable, capable d'assumer les tâches déléguées - Vivre une expérience intense, la reconnaître, l'explicitier
5 SAVOIR DEVENIR	5.1 Développer sa conscience de la pluralité des patrimoines (culturels, naturels, linguistiques...)	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience des similarités, des ressemblances dans les questionnements, les doutes et les valeurs concernant le partenariat, la coopération, l'aide humanitaire - Prendre conscience de ses propres valeurs, de ses propres préjugés et les confronter à d'autres manières de faire, de vivre, d'appréhender le monde en termes de collaboration, d'aide ou de soutien - Percevoir les échanges, la collaboration, le partenariat au sein de son propre pays et les éventuelles incohérences pouvant survenir
	5.2 S'engager en tant que citoyens, dans le présent ou dans le futur pour la défense de ces patrimoines	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser, stimuler et promouvoir les échanges et le réseau entre partenaires des différents pays (sur les plans académique, politique...) - S'engager dans des projets de coopération à l'étranger - S'engager à sa manière, selon ses moyens dans le projet - Se sentir responsable et assumer pleinement ses responsabilités - Maintenir les relations dans la durée, échanger, soutenir face aux épreuves ou aux succès et s'intéresser à l'évolution de la situation

6 SAVOIR-ETRE	6.1 Enrichir et renforcer ses qualités, ses aptitudes et ses valeurs personnelles	<ul style="list-style-type: none"> - S'interroger sur ses réelles motivations de participation à un projet et se remettre en question - Trouver un équilibre entre relations professionnelles et convivialité - Trouver un équilibre entre valeurs, principes et réalité (juger des actions, être critique, diplomate, constructif, tolérant) - S'adapter à des circonstances variées et inattendues - Coopérer avec des personnes qui ont des modes de fonctionnement parfois très différents de soi - Faire preuve de patience face au désir de changement et laisser l'autre libre de choisir s'il veut changer, ce qu'il veut changer et quand il veut changer... - Passer le flambeau, faire confiance, rester à disposition en cas de nécessité - Être modeste dans ses attentes : accepter les progrès, les régressions et être disponible si on le demande, pour repartir de là où l'autre en est - Développer des stratégies pour faire face à des situations choquantes (prendre de la distance, chercher à comprendre, dénoncer, faire preuve d'humour...) - Prendre conscience du pouvoir de l'information et le gérer - Faire sien un certain nombre de valeurs découvertes (souplesse, rapidité d'action...) - Agir en partenaire, en nuanciant ses actions en fonction des besoins - Mettre en valeur et expliciter la complémentarité des rôles - Faire face aux incohérences, en maintenant un cadre sécurisant
	6.2 Eprouver et gérer ses émotions	<ul style="list-style-type: none"> - Accueillir les émotions d'autrui, se montrer empathique - Accepter son propre sentiment d'impuissance et le partager avec les partenaires locaux - Accepter ses craintes, peurs, tensions face à l'inconnu et les gérer - Se sentir utile et analyser ce que cela produit en soi

Tab.34 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Projet en pédagogie spécialisée : attitudes et valeurs »

Des savoirs sont également mentionnés. Ils sont rattachés à certains domaines précis (culturel, social, professionnel...). Une grande importance est accordée aux méta-savoirs. Ceux-ci se traduisent ensuite concrètement en savoir-faire sur le terrain. Ainsi, les formateurs articulent de nombreux savoirs acquis, afin de tenir réellement compte des conditions particulièrement complexes du contexte (tableau 35).

CONNAISSANCES		
2 SAVOIRS	2.1 Acquérir des savoirs théoriques	-
	2.2 Acquérir des savoirs culturels	-
	2.3 Acquérir des savoirs sociaux	<ul style="list-style-type: none"> - Mesurer les conditions, les luttes, les pressions, les soucis vécus au quotidien dans les mondes institutionnel (académique...) et politique ; mais, également le courage, les progrès, les succès ou les forces des acteurs - Connaître les pratiques sociales, les valeurs fondatrices de la société, les règles et normes en vigueur - Connaître les ressources utiles au projet, les possibilités d'y accéder - Prendre conscience de ses propres ressources et percevoir le pouvoir qu'elles représentent

	2.4 Acquérir des savoirs liés à l'environnement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les priorités et les agendas politiques, les stratégies mises en œuvre... - Mesurer les enjeux socio-politiques et socio-économiques (influence des partis politiques, corruption, budgets, salaires...) et en découvrir la complexité - Connaître les différents organismes intervenant dans le domaine et leurs actions - Percevoir que l'on fait partie d'un tout et que son action n'est qu'une action parmi d'autres
	2.5 Acquérir des savoirs organisationnels	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître le fonctionnement politique international, national et local (et les enjeux) - Prendre connaissance de l'organisation du travail et des contraintes au niveau de la coopération au développement, des ONG... - Mesurer l'importance d'une action qui s'inscrit dans la durée
	2.6 Acquérir des savoirs procéduraux	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir que les choses fonctionnent <i>autrement</i> : réseau, temps... mais connaître également les dysfonctionnements éventuels - Découvrir les normes, règles, procédures en vigueur pour entrer en contact avec les institutions, les pouvoirs politiques - Connaître les personnes à contacter, les contrats à développer - Pouvoir définir des étapes dans les planifications, en tenant compte des exigences des différents partenaires
4 META-SAVOIRS	4.1 Développer des savoirs sur les procédures utilisées dans des situations complexes	<ul style="list-style-type: none"> - Mesurer le poids de l'histoire, des conditions socio-économiques et en tenir compte dans le développement du partenariat et de la coopération au développement - Appréhender les situations, les problèmes en tenant compte de leur complexité - Chercher à comprendre certains phénomènes ; notamment dans des situations de corruption, de rupture des engagements, de lenteur administrative, d'instabilité politique, de tensions et d'incohérence entre partenaires... - Percevoir l'importance d'agir à différents échelons de la société

Tab.35 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Projet en pédagogie spécialisée : connaissances »

Le projet de coopération au développement en pédagogie spécialisée est exigeant en termes de compétences et les formateurs développent de nombreux savoir-faire, fortement ancrés dans le contexte spécifique albanais (tableau 36).

COMPETENCES		
3 SAVOIR-FAIRE	3.1 Développer des savoir-faire techniques, méthodologiques, instrumentaux	<ul style="list-style-type: none"> - Observer - Définir des priorités (en tenant compte des tensions entre besoins des personnes handicapées et de leur entourage, priorités politiques et académiques...) - Gérer la lourdeur administrative - Proposer, innover (nouveaux moyens, méthodes, dispositifs...)
	3.2 Développer des « savoir-y-faire » (expérience, feu de l'action...)	<ul style="list-style-type: none"> - Tenir compte dans ses actions des différences de conception du privé/public, de la gestion du temps ou de l'espace, des relations ou rôles homme/femme, de l'âge... - Faire face à tout type de public et éveiller, maintenir ou raviver leur intérêt - Gérer les imprévus, faire face et rebondir - Jouer avec les limites, les règles et <i>rendre possible</i>

	3.3 Développer des savoir-faire cognitifs et organisationnels	<ul style="list-style-type: none"> - Lire le présent, les situations, les problèmes grâce à une meilleure compréhension du contexte local - Définir, cerner, expliciter, partager des valeurs et des buts communs entre partenaires et les maintenir tout au long du projet - Tenir compte du contexte local dans la planification des actions et les réorienter si nécessaire - Développer une expertise en gestion de projet
	3.4 Développer des savoir-faire communicationnels et relationnels	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir s'appuyer sur un vécu, des connaissances du milieu local pour débiter ou maintenir des relations - Connaître la langue locale et l'utiliser à bon escient - Communiquer de différentes manières (non-verbal, langues...) - Communiquer sur des sujets délicats, douloureux ou tabous, en s'adaptant aux interlocuteurs - Développer différentes stratégies de mise en œuvre du partenariat selon les contextes
7 FAIRE-SAVOIR	7.1 Développer sa capacité à transmettre des savoirs (sur les différents types de savoirs)	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter l'évolution du projet et des pratiques de partenariat à d'autres partenaires, partager l'expérience de coopération au développement et la valoriser

Tab.36 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Projet en pédagogie spécialisée : compétences »

En observant la synthèse des résultats de ce troisième axe, on peut constater que le contexte de coopération au développement influence largement les interventions des formateurs suisses. Ils développent des savoirs spécifiques en matière de coopération et de partenariat, dépassant la simple transmission de contenus d'enseignement. Toutefois, en fonction du profil des formateurs, l'expérience de coopération au développement est plus ou moins limitée au monde de l'enseignement et du partenariat avec des professionnels de l'éducation spécialisée ou du monde académique. Pour ceux qui sont impliqués dans l'organisation du projet, l'expérience vécue s'inscrit également au niveau des politiques sociales et de l'enseignement supérieur. Une multitude de relations se tissent entre acteurs. Elles stimulent le développement et le partage de savoirs.

La prochaine section aborde plus particulièrement les savoirs acquis dans la formation d'adultes. Il s'agit du dernier axe d'analyse des discours des formateurs suisses.



Fig.85 : « La pensée commence quand le désir de savoir s'épure de toute compulsion à la domination ». (Serres, 1991, p.186)

5.3.8 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrahams, F.-C. (2015). *Shqipëria e re. Nga diktatura në demokraci në Europe*. Tiranë : Dudaj.
- Atlani-Duault, L. (2009). *Au bonheur des autres. Anthropologie de l'aide humanitaire*. Paris : Armand Colin.
- Blundo, G. et Olivier De Sardan, J.-P. (2007). *Etat et corruption en Afrique : une anthropologie comparative des relations entre fonctionnaires et usagers (Bénin, Niger, Sénégal)*. Paris, Marseille : KARTHALA Editions.
- Boisvert, D. (2000). *L'Autonomie des Équipes d'Intervention Communautaire. Modèles et Pratiques*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Bouchard, J.-M. et Kalubi, J.-C. (2006). Partenariat et recherche de transparence. *Informations sociales*, (133), 50-57. Repéré à : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=INSO_133_0050
- Bourgeois, E. et Mornata, C. (2012) Apprendre et transmettre le travail. Dans E., Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (chapitre 2) [Kindle version]. Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com
- Brogère, G. et Ulmann, A.-L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : Presses universitaires de France.
- Calame, P. (2003). *La démocratie en miettes. Pour une révolution de la gouvernance*. Paris : Descartes & Cie. Repéré à http://docs.eclm.fr/pdf_livre/117DemocratieEnMiettes.pdf
- Carlo, L. de. (2004). Vers une théorie élargie de la négociation. *Revue française de gestion*, 153(6), 45-59.
- Charette, L. (2000). Mobilisation de l'équipe autour d'un projet. Dans D. Boisvert (dir.), *L'Autonomie des Équipes d'Intervention Communautaire. Modèles et Pratiques*. (p. 37-67). Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Cifali, M. et Myftiu, B. (2006). *Dialogues : Récits d'éducation sur la différence*. Nice : Les Paradigmes.
- Clénet, J. et Gérard, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation. Des pratiques à construire...* Paris : L'Harmattan
- Clénet, J. (1998). *Représentations, formation en alternance. Être formé et/ou se former ?* Paris : L'Harmattan.
- Clénet, J. (2002). *L'Ingénierie des formations en alternance : pour comprendre c'est-à-dire pour faire ...* Paris : L'Harmattan.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2010). *Mourir de dire : La honte*. Paris : Odile Jacob.
- Damon, J. (2002). La dictature du partenariat. Vers de nouveaux modes de management public ? *Futuribles*, (273), 1-13. Repéré à <http://www.r-lecole.fr/ecosoc/damon.PDF>
- Damon, J. (2007). Protection sociale et lutte contre l'exclusion. *Horizons stratégiques*, (3), 82-97. Repéré à http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=HORI_003_0082
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA.
- Dejours, C. (2015). *Travail : usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*. (4^e éd.). Montrouge : Bayard.
- Delors, J. et Unesco. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Odile Jacob.
- Derouette, C. (2001). *Au nom des enfants oubliés de Roumanie*. Paris : L'Harmattan.

- DiMaggio, P. et Powell, W. (1991). *The iron cage revisited : Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Donzelot, J. (2015). Un État qui rend capable. Dans S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (chapitre 4) [Kindle version]. Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com
- Dupuy, F. (2015). *La Faillite de la pensée managériale : Lost in management*. Paris : Seuil.
- Gohier, C. et Jeffrey, D. (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Saint-Nicolas (Québec) : Presses Université Laval.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La Funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Hanhart, S., Gorga, A., Broyon, M.-A. et Ogay, T. (2008). *De la comparaison en éducation : hommage à Soledad Perez*. Paris : L'Harmattan.
- Kadaré, I. (2013). *La Discorde : L'Albanie face à elle-même*. Saint-Amand-Montrond : Fayard.
- Koch, D.-J. (2012). *Coopération internationale et développement*. Paris : L'Harmattan.
- La Borderie, R. (2000). L'art du voyage : repères pour la comparaison. Dans D. Groux et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques et enjeux* (p.9-26). Paris : L'Harmattan.
- Lamoureux, H., Lavoie, J., Mayer, R. et Panet-Raymond, J. (2008). *La pratique de l'action communautaire*. (2^e éd.). Québec : PUQ.
- Le Boterf, G. (2013). *Travailler en réseau et en partenariat : comment en faire une compétence collective* (3^e éd.). Paris : Eyrolles.
- Lempereur, A.-P., et Colson, A. (2010). *Méthode de négociation. On ne naît pas bon négociateur, on le devient* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Levinas, E. (2015). *Ethique et infini : dialogues avec Philippe Nemo* (19^e éd.). Paris : Fayard.
- Lewis, D.-J, et Mosse, D. (2006). *Development Brokers and Translators. The Ethnography of Aid and Agencies*. Bloomfield : Kumarian Press.
- Maître de Pembroke, E. (2000). Développer la compétence interculturelle dans les échanges internationaux. Dans D. Groux et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques et enjeux* (p. 31-37). Paris : L'Harmattan.
- Mathieu, F. (2000). La formation aux échanges. Dans D. Groux et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques et enjeux* (p. 147-152). Paris : L'Harmattan.
- Maugeri, S. (2014). *Gouvernance (s)*. Paris : Dunod.
- Navarro-Flores, O. (2009). *Le partenariat en coopération internationale : Paradoxe ou compromis ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- OCDE. (2005, 2008). Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement et programme d'action d'Accra. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/34579826.pdf>
- OCDE et Banque Mondiale. (2007). *L'enseignement supérieur transnational. Un levier pour le développement*. Paris : OCDE Publishing.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*. Paris : KARTHALA Editions.
- Pain, A. (1990). *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- Piccard, B. (2014). *Changer d'altitude. Quelques solutions pour mieux vivre sa vie*. Paris : Stock.
- Pirotte, G. (2014). *Sociologie de la coopération internationale*. Document inédit. Université de Liège.
- Rabassó, C.-A. et Rabassó, F.-J. (2007). *Introduction au management interculturel : pour une gestion de la diversité*. Paris : Ellipses.

- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Rufin, J.-C. (2015). *Check-point*. Lonrai : Editions Gallimard.
- Sammut, S. (2005). Entre former et accompagner, faut-il choisir ? *L'Expansion Management Review*, 1(116), 50-53. doi : 10.3917/emr.116.0050.
- Sanchez, P. (2014). *Justice pour les personnes handicapées*. Grenoble : PUG.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris : François Bourin.
- Servigne, P. et Stevens, R. (2015). *Comment tout peut s'effondrer. Petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes*. Paris : Seuil.
- Tournand, J. (2014). *La Stratégie de la bienveillance* (3^e éd.). Paris : InterEditions.
- Trompenaars, F. et Hampden-Turner, C. (2013). *L'entreprise multiculturelle* (3^e éd.). Paris : Maxima.



Fig.86 : « *Ecouter les gens, ce n'est pas simplement leur demander ce qu'ils veulent, c'est se mettre en situation de le leur dire* »...