

TABLE DES MATIERES

8. ANNEXES	500
8.1 ANNEXE 1 : LE PROJET HELVÉTIQUE-ALBANAIS DE FORMATION, INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES	500
8.1.1 <i>PETIT DÉTOUR PAR LA SITUATION ROUMAINE</i>	500
8.1.1.1 Les enfants roumains dans le milieu institutionnel	500
8.1.1.2A qui jeter la pierre ?	501
8.1.1.3La réponse de l'état et des ONG	502
8.1.1.4Les possibilités d'action des ONG	504
8.1.2 <i>LE CONTEXTE GÉNÉRAL « AVANT » : L'ALBANIE JUSQU'EN 2003</i>	505
8.1.2.1 Avant 1990 : la dictature	505
8.1.2.2De 1990 à 1991 : la chute du régime	506
8.1.2.3De 1992 à 1996 : vers une démocratie ?	507
8.1.2.4En 1997 : l'effondrement des pyramides financières	508
8.1.2.5De 1998 à 1999 : la guerre du Kosovo	510
8.1.3 <i>UN CADRE DE RÉFÉRENCE : DÉCLARATIONS ET CONVENTIONS</i>	511
8.1.4 <i>LA POLITIQUE ÉTRANGÈRE SUISSE (JUSQU'EN 2009)</i>	514
8.1.4.1 La politique étrangère suisse à l'égard de l'Albanie	514
8.1.4.2L'aide à la transition	516
8.1.4.3Le concept de « renforcement » ou de « construction des capacités »	518
8.1.4.4La question des ONG	519
8.1.5 <i>LA PÉRIODE PRÉPARATOIRE DU PROJET DE FORMATION (DE 2001 À 2003)</i>	521
8.1.5.1 Synthèse des résultats de l'évaluation de départ	521
8.1.5.2Les premières actions de formation	525
8.1.5.3Les activités de suivi et d'accompagnement	526
8.1.5.4Les partenaires et leurs rôles	527
8.1.5.5Les accords et les conventions	528
8.1.5.6La sensibilisation, le recrutement et les admissions	529
8.1.6 <i>« PENDANT » (2003-2008)</i>	530
8.1.6.1L'évolution de la situation et les relations avec la Suisse	530
8.1.6.2La SPS : informations complémentaires	531
8.1.6.3Le dispositif de formations de la SPS	532
8.1.7 <i>LE CONTEXTE GÉNÉRAL « APRÈS » : AU-DELÀ DE 2009</i>	543
8.1.7.1 De 2009 à 2015 : l'évolution de la situation en Albanie	543
8.1.7.2Les relations entre Suisse et Albanie	546
8.1.7.3Les ajustements du dispositif de formation	546
8.2 ANNEXE 2 : TROIS CADRES DE RÉFÉRENCE : LA DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME, LA CONVENTION RELATIVE AUX DROITS DES PERSONNES HANDICAPÉES ET LA DÉCLARATION DU MILLÉNAIRE	551
8.3 ANNEXE 3 : DONNÉES LIÉES LA RECHERCHE	553
8.3.1 <i>QUESTIONNAIRE DE PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS</i>	553
8.3.2 <i>CANEVAS D'ENTRETIEN</i>	556
8.3.3 <i>RÉSULTATS DES ENTRETIENS AVEC LES PARTENAIRES SUISSES</i>	557
8.3.4 <i>MODÉLISATION : LES RÉSULTATS DÉTAILLÉS</i>	563
8.4 ANNEXE 4 : COMPLÉMENTS D'INFORMATION	570
8.4.1 <i>COMPLÉMENTS D'INFORMATION : LE MDH-PPH2</i>	570
8.4.1.1 Les facteurs personnels	570
8.4.1.2Les facteurs environnementaux	571
8.4.1.3Les habitudes de vie	571
8.5 ANNEXE 5 : MODÉLISATION	573
8.5.1 <i>COMPÉTENCES DU FORMATEUR-ACCOMPAGNATEUR</i>	573
8.6 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DES ANNEXES	XXIV

8. ANNEXES

8.1 ANNEXE 1 : LE PROJET HELVÉTIQUE-ALBANAIS DE FORMATION, INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

8.1.1 PETIT DÉTOUR PAR LA SITUATION ROUMAINE

Le cas de la Roumanie et la mobilisation des aides qu'elle a suscitée, au début des années 1990, peut être mis en parallèle avec la situation en Albanie, comme l'ont mentionné quelques formateurs interviewés dans cette recherche. Les deux pays ont connu une dictature communiste, durant près d'un demi-siècle, partageant une idéologie, un régime politique et un système économique semblables. Il est intéressant d'observer comment les partenaires étrangers y ont développé des actions auprès des personnes malades ou handicapées.

Dès la deuxième moitié des années 1980, la communauté internationale condamne le régime de Ceausescu. Elle déplore les entorses aux droits de l'homme, le non-respect des minorités, les persécutions d'opposants ou le culte de la personnalité et la mégalomanie du dictateur. La population roumaine est « victimisée », muselée par un tyran et par les apparatchiks. Dès 1990, la Commission européenne oriente l'action humanitaire, non pas sur les orphelins roumains dont les médias parleront par la suite, mais sur l'aide alimentaire d'urgence et le soutien médical. Comme le relève Pirotte (2006a), « La durée de vie moyenne a commencé à diminuer et le pays a le triste privilège d'enregistrer, abstraction faite de l'Albanie, le taux de mortalité le plus élevé en Europe à tous les niveaux, enfants, adolescents et adultes » (p.14).

La découverte des orphelinats provoque de nombreuses réactions. **L'aide humanitaire, focalisée d'abord sur les populations locales, est réorientée vers les enfants ayant des besoins extrêmes.** A leur arrivée, les humanitaires qui se dirigeaient vers les villages découvrent une situation moins catastrophique que prévue. Dès lors, que faire des convois envoyés massivement sur place ? Les orphelins semblent « venir au secours » des humanitaires, donnant soudainement un nouveau sens à leur action (Pirotte, 2006a, p.14) ! Mais les Occidentaux qui les rencontrent se heurtent au **problème du sida pédiatrique.** L'épidémie – qui était un sujet tabou durant l'époque communiste – se propage, en raison du manque de soins et des conditions de vie précaires dans lesquelles se trouvent les enfants abandonnés.

8.1.1.1 Les enfants roumains dans le milieu institutionnel

La situation de ces enfants bouleverse l'Occident. Les télévisions diffusent des reportages et les téléspectateurs les voient se balancer de manière stéréotypée, à demi-nus, squelettiques, crâne rasé, agrippés aux barreaux de leur lit, dans l'isolement affectif des *mouroirs* qui les abritent. Plus de 100'000 enfants orphelins, abandonnés, malades ou handicapés, issus de familles pauvres ou de la minorité tzigane, croupissent dans quelque 600 institutions « spécialisées ». Ils sont totalement délaissés, tant sur le plan physique que psychique, soumis à un véritable processus de dépersonnalisation. Les images font le tour du monde : **la mobilisation est massive.** En quelques mois, pour faire face à l'urgence, près de 1220 ONG interviennent en Roumanie (Pirotte, 2003).

Des journalistes s'intéressent aux enfants handicapés, les « irrécupérables », qui vivent dans des asiles.

Ce diagnostic d'irrécupérabilité, posé par le corps médical des institutions, semble légitimer la « prédation organisée au mépris de la santé mentale et physique des enfants » (Pirotte, 2006b, p.4). Rapidement, l'opinion publique passe « de la compassion à la réprobation, de la pitié à la culpabilité » (Scutaru, 2015, p.106). En découvrant ces images aussi émouvantes qu'épouvantables, le peuple roumain – et non seulement le régime - est considéré comme *coupable, responsable* de cette situation. **Le personnel est déshumanisé**. La Roumanie devient « le pays où les plus vulnérables étaient laissés mourant de faim et de froid dans les institutions de l'État » (Scutaru, 2015, p.108). Dès lors, comment envisager le développement d'un projet avec des acteurs porteurs de telles responsabilités ? Comment engager une collaboration avec un Etat ou des professionnels estimés *coupables* ? Plusieurs Occidentaux se mobilisent pour « sauver » les enfants roumains (Scutaru, 2015). Les expatriés constatent des manques flagrants de ressources financières et de personnel. Les quotas alimentaires, vestimentaires et énergétiques attribués aux institutions, sont insuffisants. De graves problèmes de santé et d'hygiène sont constatés (Légaut, 2009). Mais les humanitaires se confrontent surtout à des pratiques choquantes (Pirotte, 2006a). La plupart des enfants handicapés, rejetés par leur famille qui ne bénéficie d'aucun soutien, se meurent dans ces institutions. Ils ne connaissent « rien d'autre qu'une existence vidée de tout ce qui peut en faire une existence digne d'être vécue » (Mykytyn-Grazziero, 2006, p.70).

8.1.1.2 A qui jeter la pierre ?

A l'aide d'urgence succèdent des programmes d'aide au développement, proposant des activités de reconstruction du pays. Au départ, les professionnels occidentaux se substituent au personnel local dans les institutions, apportant aux enfants de la nourriture, des soins, des vêtements et de l'attention. Ils cherchent à humaniser ces structures, à éveiller les enfants, à promulguer des soins, tout en tentant de mobiliser les professionnels roumains. **L'urgence passée, les objectifs se réorientent : il s'agit de modifier les pratiques professionnelles en profondeur**. Or dès ce moment, les étrangers se sentent parfois débordés et envahis par des sentiments contradictoires : ils sont à la fois scandalisés et émus par les situations rencontrées. **De nombreux conflits surgissent entre membres des ONG et personnel soignant**. Les expatriés s'énervent, déplorent le manque d'humanité du personnel, alors que les Roumains ne les comprennent pas. La lenteur des progrès décourage les partenaires et la situation s'enlise (Pirotte, 2006a). Les humanitaires sont confrontés à des violations des droits de l'enfant, mais doivent travailler dans ces institutions (Derouette, p.235). Les mêmes constats sont parfois posés en Albanie.

Je pense à la Convention des Droits de l'Enfant et je réalise qu'elle n'est encore qu'une illusion dans bien des pays. Ce texte idéaliste est seulement le privilège de certains. La réalité est toute autre (Derouette, 2001, p.235).

L'ampleur des problèmes, la précarité des conditions de vie et la souffrance constatées au sein des institutions, sont source de fragilisation pour les professionnels étrangers. Ils rencontrent des difficultés dans la division des tâches et dans la reconnaissance des compétences professionnelles des partenaires.

En s'intéressant aux tâches des travailleurs sociaux dans un tout autre contexte, Vidalenc (2002) mentionne les difficultés, le stress et les risques psychologiques auxquels sont soumis ces derniers. Elle parle de la « souffrance sociale [qui] gagne par contagion ceux et celles qui ont en charge cette souffrance ». Elle évoque **le sentiment d'impuissance ou d'incompétence** « face à la complexité et à la gravité des problèmes humains et psychologiques rencontrés ou encore le sentiment d'injustice » (p.7). Ainsi dans le monde de l'aide humanitaire, de nombreux rapports de force surgissent au sein des équipes. Comment les humanitaires peuvent-ils faire confiance au personnel sur place ?

Comment peuvent-ils engager un dialogue politique avec les responsables locaux ? Les professionnels des institutions peuvent-ils être considérés comme responsables ? Comment développer leurs « capacités » ? Comment mettre en priorité leur bien-être quand la souffrance des enfants retentit comme un vibrant et urgent appel au secours ? Ces questions soulèvent des problématiques complexes.

La responsabilité va de pair avec la promotion de la liberté et de l'autonomie, mais elle est dangereuse à manier et peut conduire à la pire des injustices, qui est de condamner les plus malchanceux parmi les plus démunis comme étant responsables de leur sort. Pour éviter ce jugement moral qui conduit à "blâmer les victimes" en les stigmatisant, il convient de rappeler qu'une redistribution équitable ne concerne pas seulement des biens matériels, des ressources et des revenus, mais aussi ce que Amartya Sen appelle des "capabilités" (capabilities) Autrement dit, pour rendre l'individu responsable, il faut commencer par lui assurer les possibilités réelles d'exercer sa liberté de jouir du bien-être selon sa propre conception de la vie bonne (Paugam, 2015, emp.17937).

8.1.1.3 La réponse de l'état et des ONG

En Roumanie, durant les premières années de transition, face à un Etat qui n'assume plus le financement des hôpitaux ou des orphelinats, il faut trouver des solutions pour gérer l'accueil et le suivi de ces enfants institutionnalisés. Les ONG prolifèrent, légitimées par la découverte des « horreurs du régime communiste » (Pirotte, 2003, p.9). **Une réelle ingérence occidentale se met en place** dans la gestion du secteur social : un *droit* d'ingérence, que d'aucun considère comme un *devoir* d'ingérence...

Après avoir découvert cette situation, apporté une aide matérielle de base (vêtements, combustible pour le chauffage, jouets...) et contribué à l'amélioration de l'accompagnement éducatif et sanitaire, de nouveaux projets se développent. **Ils visent à modifier les pratiques et « désinstitutionnaliser les mouroirs »**, grâce à l'adoption ou au parrainage (Pirotte, 2006a, p.14). Mais les actions visant la modification des attitudes et des comportements des intervenants roumains à l'égard des enfants s'avèrent très laborieuses. Plusieurs grandes associations interviennent, à l'image de Médecins du Monde, de Médecins Sans Frontières, de Solidarités ou d'Handicap international. Certaines ONG réorientent leurs activités. Elles peinent à s'adapter à des besoins et à des bénéficiaires nouveaux (enfants ayant un handicap mental, psychique...). Les professionnels sont peu habitués aux difficultés locales et à des situations si complexes. « La confrontation avec la souffrance de l'autre est difficile à vivre. Le comportement le plus spontané est la fuite ou la négation de cette souffrance » (Vidalenc, 2002, p.7). **De nombreux étrangers développent divers traumatismes et pathologies.** Ils doivent rentrer chez eux, choqués par les situations découvertes.

Nous, on voulait aller plus loin et parler du devoir d'ingérence. On avait inventé des slogans : "Mêle-moi de ce qui te regarde !" Ou encore "Circulez ! Y a tout à voir !" (Jacqmin, s.d, cité dans Pirotte, 2006a, p.14)

Une des erreurs que l'on a commises tient au personnel d'encadrement. Jusque-là, on savait gérer le handicap physique mais on n'avait pas assez d'expérience pour gérer le handicap mental. On a donc dû faire appel à une nouvelle population d'expatriés : des psy, des psychomotriciens, des psychiatres On envoyait des gens comme ça, qualifiés dans leurs domaines et nous on se couvrait ainsi. Eux, ils étaient contents de partir. Tous ceux qui travaillent dans la psychiatrie en France souffrent des lourdeurs institutionnelles Cela a été une succession de catastrophes comme ça pendant un an, un an et demi J'ai commencé par avoir des rapatriements pour des maladies bizarres. J'avais connaissance de disputes, de tensions dans les équipes (Chabasse [co-directeur d'Handicap International], s.d, cité dans Pirotte, 2006a, p.14)...

Le désir de soutenir les populations en difficulté n'est pas suffisant et « l'enfer est pavé de bonnes intentions : même avec les meilleures motivations, on peut ne pas rendre service » (Chastang, 2008, p.319).

D'autres ONG – telle que *Solidarités* - développent des programmes d'accompagnement institutionnel, ainsi qu'un soutien au ministère des Affaires sociales roumaines dans les réformes des services publics (Pirotte, 2006a). Elles font appel à des professionnels spécialisés tels que des éducateurs ou des thérapeutes. Elles développent des projets pour les « irrécupérables ». **Ils ont pour objectifs la réhabilitation de bâtiments, l'amélioration des compétences du personnel local et la réorganisation du fonctionnement institutionnel.**

Plusieurs ONG essaient, collaborant avec des ONG locales ou créant des associations homologues, qui prennent le relais sur place. Le développement de la société civile est encouragé et celle-ci soutient certaines catégories sociales comme les enfants abandonnés (Pirotte, 2006b). Comme le relève Pirotte (2008) le réveil des sociétés civiles postcommunistes semble un projet « en perpétuelle évolution » (p.153-154). Il est stimulé à la fois par les enjeux internationaux et par les nécessités internes aux pays. En Albanie, tout comme en Roumanie, le développement de ce que les autorités qualifient de *secteur du handicap*, va être largement influencé par des dynamiques à la fois externes et internes au pays.

La Roumanie, comme l'Albanie plus tard, est confrontée à des **transitions multiples** : des trajectoires politiques différentes (démocratisation), des réorientations économiques (passage à l'économie de marché) ainsi que le développement d'une société civile. Face à ces éléments, divers freins surviennent : « les "mentalités dépassées", les "pesanteurs bureaucratiques", les avantages sociaux qualifiés d'"archaïques", le "manque d'esprit d'initiative", etc. » (Pirotte, 2003, p.9). Complémentaires, l'Etat et la société civile doivent agir parallèlement. Le rôle de l'Etat doit parfois être redéfini dans les projets de développement en fonction de l'action et du rôle des ONG. La société civile contribue à stabiliser la société en transition et accompagne les processus de transformation. L'aide financière au développement soulève de nombreux enjeux et de multiples tensions (Pirotte, 2003). Les rapports entre ONG, entre société civile et Etat, s'avèrent parfois ambigus. Il en est de même dans la situation albanaise, notamment avec l'ASED, l'ONG à l'origine du projet. La société civile peut parfois exercer un contre-pouvoir. Elle peut aussi pratiquer un contrôle social ou devenir agent de développement. Elle est parfois proche de l'appareil étatique et le soutient. Le financement de projets, la dépendance de fonds étrangers et les processus de décentralisation, peuvent s'avérer problématiques et engendrer des pratiques corruptives (Pirotte, 2008). On peut notamment se demander dans quelle mesure les responsables locaux au sein des ONG ne participent pas à ce genre de dérives. Il s'agit parfois de personnes diplômées, disposant de ressources, qui s'orientent vers la recherche de capitaux aussi bien économiques que sociaux, culturels et symboliques. De nombreux jeunes universitaires ont l'occasion d'approcher le monde des ONG, grâce à leur formation. Ils peuvent alors s'y impliquer, ce travail étant perçu comme un « tremplin professionnel », l'occasion de disposer d'« une activité complémentaire », « une opportunité pour élargir leur clientèle ou formuler un nouvel engagement plus politique » (Pirotte, 2012, p.13). Liées aux ONG ou aux donateurs internationaux, les associations ont tendance à calquer leurs structures, leur mode de gestion, la formulation des projets sur les modèles et les critères occidentaux. Les bailleurs de fonds, constatant le manque de fiabilité des partenaires roumains, mettent en place des séminaires de formation pour professionnaliser certains acteurs de la société civile. Ils leur inculquent les règles de base d'une bonne gouvernance (Pirotte, 2012), phénomène également rencontré en Albanie.

En Roumanie comme en Albanie, certaines ONG locales peinent à mobiliser la collectivité. Elles ont peu d'adhérents, leurs programmes ou leurs valeurs sont mal définies. Elles peinent souvent à devenir des interlocuteurs proches et reconnus du pouvoir central.

Alors qu'elles devraient s'entendre, elles entretiennent fréquemment des relations empreintes de méfiance, de compétition et de rivalité en matière de potentiel d'influence. Malgré le fait que beaucoup d'entre elles proposent des services et des activités comparables dans les secteurs culturel, éducatif ou social et que, de surcroît, elles s'adressent souvent aux mêmes bénéficiaires, notamment les enfants des rues et les orphelins (Pirotte, 2008). En Roumanie, comme en Albanie, **l'aide à l'enfance devient un secteur très convoité par les ONG locales**. Celles-ci se présentent comme une alternative au déficit d'aide étatique et au manque de prise en charge offert par les familles.

8.1.1.4 Les possibilités d'action des ONG

Les ONG engagées dans le suivi des enfants roumains jouent différents rôles : aide, apport d'innovations sociales et stratégies de lobbying auprès des autorités. Elles s'occupent des minorités. **Elles interpellent les pouvoirs publics, suscitent une prise de conscience à l'égard des problèmes sociaux et soutiennent parfois la société civile locale**. En termes de gouvernance, elles incitent les autorités à mettre en place et à assumer leurs politiques (Pirotte, 2006a). Leurs actions et attitudes sont principalement de quatre ordres : **le retrait, le travail en institution, la désinstitutionnalisation et l'assistance technique au gouvernement**. Les trois derniers éléments caractérisent également l'action de l'ASED dans le projet albanais. En Roumanie, à titre d'exemple, MSF-France

Nous prenons rapidement conscience qu'il sera difficile de changer les habitudes, les idées préconçues, difficile de travailler avec ces femmes qui n'ont pas fini de soigner leurs propres blessures. Le peuple roumain est traumatisé par toutes ces années de dictature communiste. Leurs références culturelles ont dû être modifiées. C'est un peuple brisé, perdu, désorienté. Il nous faudra du temps pour comprendre leur souffrance, pour pouvoir les rejoindre (Derouette, 2001, p.38).

se retire du pays en juin 1995, essentiellement à cause d'une « société roumaine qui se complaît dans son immobilisme et la captation de la rente de l'aide occidentale » (Pirotte, 2006a, p.14). Nous avons vu que d'importantes confrontations entre le personnel local et les professionnels étrangers ont lieu. Les humanitaires sont choqués par les maltraitements, les négligences et les profits personnels réalisés en détournant des fonds destinés initialement à l'aide. Le manque d'implication dans le travail auprès des enfants, associé aux rudes conditions de vie et à une défaillance de coordination entre certaines ONG, ont souvent raison des humanitaires. Ils quittent les institutions. Il leur est difficile de prendre du recul.

Même si ces constatations me révoltent, je dois dans un premier temps les accepter pour pouvoir mieux les modifier la précipitation entraîne un échec garanti. Et c'est justement cela qui sera pour moi le plus dur à vivre. Fermez les yeux un moment sur de telles pratiques, avoir le sentiment si culpabilisant de non-assistance à des enfants en danger, devoir accepter leur souffrance quotidienne et ne pas répondre ! J'en souffre énormément ! Ces acceptations forcées perturbent ma conscience et me renvoient brutalement devant mes propres limites. Et pourtant je sais que je dois choisir entre une intervention immédiate qui me soulagerait sûrement et un travail de fond plus général et plus long mais qui a une chance à long terme de faire bouger les choses (Derouette, 2001, p.166-167).

Nombre d'ONG travaillent dans les institutions et s'occupent des enfants handicapés mentaux et physiques, les « irrécupérables ». Les objectifs de leur action sont d'améliorer les conditions matérielles (alimentation, vêtements...), de réhabiliter les établissements et de sensibiliser le personnel à d'autres pratiques. Elles tentent de tenir compte des facteurs environnementaux et historiques influençant la vie institutionnelle. Les étrangers sont soumis à de nombreux dilemmes et à des situations éthiquement indéfendables, qui pourraient les contraindre à abandonner. Or, comme le souligne Derouette (2001), **leur intrusion dans le monde institutionnel doit devenir coopération**. Mais l'on ne saurait prétendre faire évoluer les autres. En effet, eux seuls peuvent être les acteurs de leur propre changement, de leur propre évolution.

Vidalenc (2002) n'affirme-t-elle pas que : « accepter de ne contribuer que partiellement à l'évolution de l'autre, accepter de se changer d'abord soi-même nous semblent des conditions essentielles de l'efficacité du travail social » ? (p.7) Comment vouloir à la fois *faire bouger les choses* et affronter un certain immobilisme ? Souvent, en dépit de toute l'énergie investie, **les progrès demeurent rares et superficiels quand ils ne sont pas radicalement absents, renvoyant les professionnels étrangers à leur propre impuissance.**

Je parle de ces disparitions de jouets et de matériel en les qualifiant de vols, mais le sont-ils vraiment ? Une femme qui s'appropriait un jouet pour la joie de son enfant qui en a toujours été privé ou qui le vend pour un peu de nourriture : est-ce si condamnable (Derouette, 2001, p.129) ?

Si certaines pratiques choquent les expatriés, ceux-ci tentent parfois de se reconforter en observant les progrès des enfants. Leur épanouissement influence peu à peu les comportements des professionnels locaux, qui assistent à leur éveil, et peuvent prendre conscience de leur dignité humaine (Mykytyn-Grazziero, 2006, p.70). Une fois de plus, les mêmes constats peuvent être tirés de la situation albanaise.

Derouette (2001) évoque l'extrême dureté des femmes travaillant dans les orphelinats roumains. Les violences du monde institutionnel à l'égard des enfants ou des jeunes handicapés, en Roumanie ou en Albanie, sont probablement difficiles à imaginer pour des professionnels occidentaux qui n'y ont pas été confrontés. Elles dépassent l'entendement et pose la question du « Comment construire un projet d'avenir plus satisfaisant pour les enfants handicapés, en tenant compte de leur environnement, des professionnels et de leur histoire commune ? ».

D'autres ONG (SERA...) persévèrent dans la désinstitutionnalisation des enfants, exposés à d'importants problèmes de santé physique et mentale (Pirotte, 2003). Ils sont extraits du milieu institutionnel, pour être placés dans des familles d'accueil, grâce à l'adoption nationale ou internationale. Des parrainages ou des petits centres d'accueil voient le jour. Les grandes institutions disparaissent progressivement (Pirotte, 2006a). En Albanie, l'ampleur du phénomène de *désinstitutionnalisation* n'a rien de comparable, car les institutions sont de petite taille et leur nombre limité.

En 2008, malgré tout le mouvement d'accompagnement des enfants en Roumanie, un rapport de la Fédération des ONG (FONPC) au Comité des Nations-Unies pour les Droits de l'Enfant, souligne que les conditions de vie se sont améliorées dans les centres. Toutefois, la situation reste difficile pour ceux qui sont handicapés. Plusieurs violations des droits fondamentaux sont signalées pour les enfants déficients intellectuels. Pour eux, les constats sont sévères : manque d'habillement, de matériel, de stimulations, de soins et de traitements médicaux ajoutés aux actes de violence du même personnel que par le passé, tout autant inexpérimenté, non motivé, en nombre insuffisant et manquant cruellement de compétences pour s'occuper de personnes plus sévèrement handicapées (Banget-Mossaz et Leroy, 2009).

8.1.2 LE CONTEXTE GÉNÉRAL « AVANT » : L'ALBANIE JUSQU'EN 2003

8.1.2.1 Avant 1990 : la dictature

Pays demeuré mystérieux pour de nombreux Occidentaux, l'Albanie vit recluse après 1945. Enver Hoxha devient le leader communiste de la République populaire d'Albanie, en 1946. Il transforme le régime en une dictature qui sera maintenue jusqu'à sa mort en avril 1985, voire au-delà puisque le régime ne tombe réellement qu'en 1990.

L'Albanie communiste est d'abord liée à la Yougoslavie de Tito (jusqu'en 1948), puis elle se tourne vers l'URSS (jusqu'en 1961) et vers la Chine (jusqu'en 1978), pour finalement choisir la voie d'un isolationnisme total. Les frontières sont verrouillées et les religions bannies. Toute propriété privée est exclue, l'art est contrôlé, l'accès aux médias étrangers interdit. La population est confrontée à la police secrète, aux camps de travail et d'internement, aux emprisonnements, aux exécutions sommaires, aux dénonciations et au rationnement. Elle découvre les coopératives agricoles et le travail « volontaire ». Aujourd'hui encore, l'Albanie reste « marquée dans sa mentalité, par l'isolement forcé qu'elle a vécu, par le comportement paranoïaque de la dictature communiste d'Enver Hoxha, et par le retard économique considérable que cette dictature a engendré » (Boulaud, 2006, p.7).

En contrepartie, les Albanais disposent d'un système de santé et d'éducation que d'aucuns qualifient de fonctionnel et de qualité. Des partenaires du projet de formation ayant vécu sous la dictature, disent regretter certains aspects d'un système qu'ils considèrent plus performant dans certains domaines comme l'éducation et la santé, par exemple. Quelques chiffres méritent d'être mentionnés. En 1940, le pays qui comptait un million de personnes, passe à 2.5 millions, en 1970, pour atteindre près de 3'200'000 habitants à la chute du régime. Pendant le temps qu'il a duré, on ne peut pas ne pas évoquer les 34'135 personnes emprisonnées pour des raisons politiques, les 59'009 internées dans des camps de travail et encore moins les 5'487 condamnations à mort prononcées lors de pseudo-procès (Abrahams, 2015). Plusieurs Albanais collaborant dans le projet témoignent de ce passé auprès leurs collègues suisses.

8.1.2.2 De 1990 à 1991 : la chute du régime

Dès 1989, on assiste à un effondrement des régimes communistes en Europe, avec la chute du mur de Berlin, la révolution roumaine, la fin de la guerre froide et du rideau de fer puis l'implosion de l'URSS (en 1991). Associés à la pauvreté et à la pression des manifestations estudiantines, ces événements fragilisent le régime communiste albanais. En été 1990, de nombreux Albanais cherchent refuge dans les ambassades étrangères dont ils obtiennent des visas pour immigrer vers l'Allemagne, les Etats-Unis, la France, la Grèce, l'Italie, la Turquie, notamment. Plusieurs milliers de réfugiés quittent le pays par la mer. Le gouvernement entreprend des réformes et condamne ceux qui délaissent l'Albanie. En décembre 1990, les communistes autorisent progressivement le pluralisme politique. Semée d'embûches, **une longue route vers la transition démocratique s'annonce**. Aujourd'hui, le pays est une république parlementaire. Les pouvoirs législatif, l'exécutif et le judiciaire fonctionnent sur le principe de la séparation des pouvoirs. Le pluralisme politique est inscrit dans la Constitution, mais le processus de démocratisation ne se met en place que progressivement. En février 1991, les étudiants de l'université fomentent une révolte à Tiranë, entraînant dans leur sillage une foule immense. La statue du dictateur est déboulonnée.



Fig. 97 : Déboulonnement de la statue d'Hoxha à Tiranë, le 20 février 1991 (Abrahams, 2015, p.113)

Fier et déterminé, Hoxha regardait la place, vêtu d'un costume et d'un long manteau, sa main gauche derrière le dos et sa main droite sur le côté. La foule a poussé. Un garçon a grimpé sur le manteau d'Hoxha et a accroché un câble métallique autour du pouce du dictateur. Des hommes ont tiré à gauche, tandis que d'autres ont poussé à droite, et le corps du leader a commencé à basculer d'un côté à l'autre. Juste après deux heures, il s'est séparé de sa base et s'est écroulé » [traduction libre] (Abrahams, 2015, p.112)

L'Albanie tourne une page de son histoire, se débarrassant des symboles du passé. Le gouvernement démissionne. Ces changements se réalisent sans grands heurts et sans éclats, même si une grande instabilité politique règne. De multiples manifestations ont lieu. Une partie de la population cherche à fuir. Au cœur de ce tumulte, les politiciens tentent de faire leur place. Tous issus du parti communiste, ils se dirigent vers la gauche ou la droite, selon les opportunités. Ils veillent à leur carrière et à la réorientation politique du pays. Certains journaux tels que le *Rilindja Demokratike*¹ affirment que tous partagent le même avis. De plus, tous craignent d'affronter les horreurs du passé (Abrahams, 2015).

Un silence de plomb pèse sur les années écoulées : aucun mot sur les arrestations, les déportations, les exécutions, auxquelles nombre de politiciens ont été mêlés. Ainsi, les mêmes hommes du passé œuvrent à la réorganisation gouvernementale, mais dans de nouveaux « vêtements » politiques. Dès le début des années 2000, les responsables du projet de formation sont régulièrement en contact avec des politiciens de droite ou de gauche, issus de ces premiers gouvernements.

On ne peut pas faire un nouveau manteau avec de vieux chiffons [traduction libre] (Abrahams, 2015, p.78).

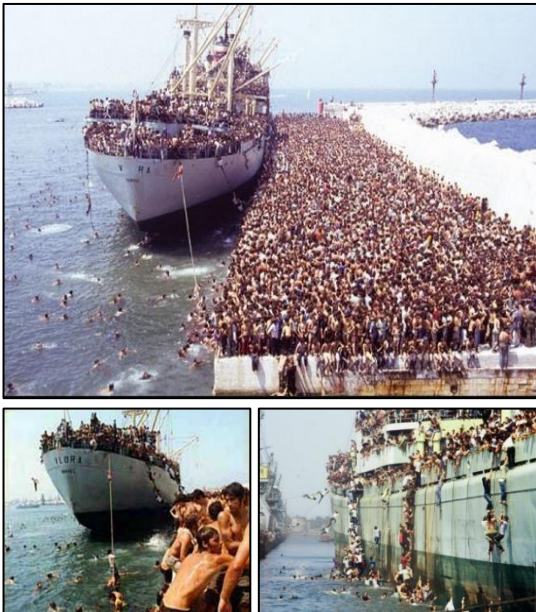


Fig. 98:

En 1991, le "Vlora" chargé de 20'000 immigrants albanais quitte Durrës et rejoint le port de Bari...

Au début 1991, alors que disparaissent les symboles de la dictature, un grand nombre de citoyens tentent à nouveau de fuir le pays. Les frontières demeurent totalement fermées. Par milliers, les Albanais s'entassent dans des embarcations de fortune. Ils partent vers l'Europe occidentale, comme le montre les photographies ci-contre (Vicari, 2012). Ces années de passage d'un régime totalitaire à une démocratie naissante ne mettent pas vraiment le pays à feu et à sang. Toutefois, elles ravivent les espoirs en même temps qu'**elles engendrent des désillusions**. Détruire l'ancien système semble plus facile que d'en reconstruire un nouveau (Abrahams, 2015). Lors des premières élections libres, en mars 1991, Ramiz Alia est réélu à la tête de l'Etat. Mais, les grèves et les manifestations contraignent le pouvoir à organiser de nouvelles élections, l'année suivante.

8.1.2.3 De 1992 à 1996 : vers une démocratie ?

En 1992, un gouvernement *démocratiquement* élu s'installe au pouvoir, même si selon les experts présents sur place, le déroulement des élections laisse à désirer. Le changement s'avère rapide pour l'Albanie, qui passe « d'un pays de dureté, de profonde répression à un état dynamique où tout peut arriver » [traduction libre] (Abrahams, 2015, p.11).

Les gouvernements américain et d'Europe occidentale ont appuyé un leader albanais autoritaire ou corrompu pour le bien de la stabilité dans les Balkans et, plus tard, la coopération de l'Albanie dans la "guerre contre le terrorisme." Le plus souvent ces gouvernements ont soutenu davantage un individu que les institutions du pays ; c'est pourquoi aujourd'hui l'Albanie en paie un prix élevé [traduction libre] (Abrahams, 2015, p.12).

¹ La Renaissance démocratique

Et tout semble arriver ! Le parti démocrate gagne les élections. Avec ce changement de pouvoir, des milliers de personnes perdent leur emploi dans les postes étatiques et les entreprises. On assiste à une vraie purge, déterminée par les opinions politiques. Cette pratique ressurgira fréquemment à chaque changement de parti. Elle marquera considérablement l'évolution du projet de formation en pédagogie spécialisée. Des figures politiques émergent : à droite Sali Berisha, leader du parti démocrate, va régulièrement s'opposer aux partisans de gauche tels que Fatos Nano ou plus tard, Edi Rama.

La vie politique est bipolarisée, gauche et droite alternent au pouvoir, accusant à chaque fois la partie adverse, dénonçant la corruption et promettant des changements radicaux.

Certains politiciens obtiennent le soutien des grandes puissances. Ils consolident leur pouvoir, semblant plus soucieux de leur propre carrière que du développement de la nation. La situation stagne. Les premières années de transition sont marquées par de nombreuses émeutes, des violences, des pillages et la tenue d'élections successives. Les tricheries et les manipulations sont monnaie courante. La gestion d'une *liberté retrouvée* semble complexe et d'aucuns croient peut-être que « La démocratie signifie le droit de briser les règles » [traduction libre] (Abrahams, 2015, p.11). **S'ensuivent des années de chaos, de désordre, d'anarchie et de banditisme.** Dans un multipartisme balbutiant, l'opposition est encore systématiquement perçue comme une ennemie. Le besoin d'omnipotence semble régir la vie politique. Arben Imami, politicien démocrate, affirme que le pays vit dans une « démocrature », un doux mélange de démocratie et de dictature. Certains partenaires albanais du projet de formation parleront de « démoncratie », une démocratie aux desseins parfois démoniaques...

Les désillusions populaires se multiplient envers les promesses gouvernementales. Les conditions générales de vie ne progressent guère. Tout comme dans le contexte roumain, on peut observer un grand désarroi et une perte de confiance dans les institutions du pays. **Clientélisme, corruption, enrichissement des élites, privilèges deviennent des pratiques courantes.** La situation économique évolue toutefois favorablement, l'Albanie demeurant néanmoins le pays le plus pauvre d'Europe. Dorlhiac (2011) constate que les « progrès incontestables affichés par l'Albanie sont moins profonds qu'il n'y paraît. Beaucoup relèvent de la stratégie, de l'affichage, de l'apparence Les réformes de fond, elles, se font toujours attendre ou progressent péniblement » (p.28). Les observateurs étrangers critiquent le rétablissement progressif d'un Etat à parti unique. Les élections législatives de mai 1996 révèlent des irrégularités massives. Selon les experts internationaux, ce sont les pires que l'Europe ait connues depuis 1989. Malgré une fraude généralisée, Berisha se proclame victorieux. Il affirme que l'opposition a boycotté les élections, dans le but de cacher sa défaite. C'est précisément en 1993, que les précurseurs du projet de formation tissent les premiers liens avec des institutions pour personnes handicapées. Elles représentent une base solide à la construction du projet.

8.1.2.4 En 1997 : l'effondrement des pyramides financières

Dans un contexte de grande instabilité politique, surviennent ce que les Albanais appellent les « événements de 1997 » : des troubles dus à la banqueroute des sociétés d'épargne.

Des milliers de personnes trouvent la mort. **L'Albanie plonge dans l'anarchie la plus complète. Elle est au bord de la guerre civile.** L'importance de ce phénomène est considérable, eu égard à son ampleur par rapport à la taille de l'économie, et aux conséquences sociales et économiques désastreuses. Jarvis (2000) constate que « La valeur nominale du passif des pyramides a culminé à presque la moitié du PIB du pays. Près des deux tiers de la population y avaient placé des fonds » (p.46).

Ce scandale financier discrédite la classe politique, même si celle-ci sera réélue quelques années plus tard ! Cela démontre l'ampleur des défis économiques. Au total, près de deux milliards d'euros disparaissent. Durant les années précédentes, le gouvernement s'était attelé à redresser les finances publiques, à privatiser certains secteurs, à libéraliser les prix et à ouvrir le pays aux échanges internationaux. Mais la production industrielle chute. Le déficit agricole s'accroît et l'inflation est forte (Boulaud, 2006). Différents facteurs encouragent le développement d'un marché informel, puisant dans des dépôts de sources légales et illégales : les carences en gestion publique, le manque de pratique des marchés financiers et la faiblesse d'un système financier rudimentaire (Jarvis, 2000). A cela s'ajoutent une grande pauvreté et une ignorance populaire à l'égard des institutions et des pratiques de marché. Il faut se souvenir que sous la dictature, toute forme de propriété privée était bannie.

En 1997, avec la Moldavie et l'Ukraine, l'Albanie est l'un des pays les plus pauvres d'Europe. Les banques étant dans l'incapacité de satisfaire la demande de crédit du secteur privé, un marché clandestin du crédit se développe (Jarvis, 2000). Ainsi, des sociétés de prêt informelles commencent à investir les dépôts, pour leur propre compte, au lieu d'accorder des prêts. Elles se transforment en pyramides financières. Les taux d'intérêt accordés s'élèvent au départ à 4% ou 6% et, malgré de nombreuses mises en garde étrangères, ils montent jusqu'à 40% voire même 170%, pour des durées déterminées ! Les retraités ou les personnes pauvres sont particulièrement touchés. De nombreux Albanais vendent leurs appartements ou leurs terrains. Attirés par ces taux attractifs et encouragés par les autorités, ils cherchent à placer leur argent. Les sociétés bancaires rencontrent un vif succès. Elles servent également à financer des campagnes électorales. A la fin 1996, après les élections municipales, les premières faillites ont lieu. **Dès le début 1997, c'est l'ensemble des systèmes pyramidaux qui s'effondre.** Au sud du pays, à Vlorë, des étudiants organisent une grève de la faim, exigeant le retour de l'argent des investissements. Les manifestations, pacifiques au début, finissent par dégénérer. Des agents des forces de l'ordre tirent sur les manifestants. Il y a des morts et la population se révolte. Le gouvernement, provocateur dans ses interventions, perd le contrôle du sud. Progressivement, l'armée et la police désertent leur poste, laissant piller les arsenaux. La situation s'étend à l'ensemble du territoire, des émeutes éclatant dans différentes villes. Les pillards saisissent plus de 600'000 armes et environ 1.5 milliards de munitions. Ils pillent et détruisent un grand nombre de bâtiments. Les habitants s'en prennent aux policiers et aux représentants du pouvoir central. **La répression est sanglante.** Des avions de combat sont mobilisés par le gouvernement pour mater la révolte sudiste. Mais les pilotes désertent et s'envolent en Italie. **La folie se propage.** Des pillards saisissent des canons anti-aériens et des tanks. Le long des axes routiers et aux abords de certaines villes, des groupes militaires, des bandes armées, des gangs rebelles et des voyous prennent le contrôle des régions.

Gjirokastër avait la Kalachnikov folle. Les enfants agitaient des pistolets et des fusils automatiques en l'air. Des grenades jonchaient le sol [traduction libre] (Abrahams, 2015, p.253).

Plus personne ne savait qui étaient les voyous des hommes qui étaient membre d'un groupe politique [traduction libre] (Abrahams, 2015, p.239).

Les politiciens de tout bord, à la recherche de pouvoir, font alliance avec ces criminels locaux et ces gangsters (Abrahams, 2015). **L'état d'urgence est décrété. Les étrangers quittent le pays.** C'est le cas d'un groupe d'étudiants suisses, en stage dans une institution pour personnes handicapées. L'exode des Albanais recommence. Nombreux sont ceux qui tentent de fuir par la mer. Plusieurs drames surviennent aux abords des côtes italiennes. Le conseil de sécurité des Nations Unies autorise

7000 hommes à assurer la mission *Alba*, chargée d'un mandat humanitaire et de protection. Le gouvernement est poussé à la démission. De nouvelles élections, soutenues par des observateurs de l'OSCE, ont lieu au mois de juin, afin d'éviter la guerre civile. Les gouvernements occidentaux, notamment l'Italie, contribuent au retour progressif du calme au sein du Pays des Aigles. Toutefois, meurtres et crimes continuent à ponctuer le quotidien des Albanais.

Cet épisode engendre une multitude de pertes en vies humaines. Des milliers d'individus sont ruinés par l'effondrement du système financier et la destruction de leurs biens, lors des violences. Ces événements illustrent bien la fragilité de la construction politique et démocratique et à quel point pouvoir politique et intérêts financiers sont très souvent étroitement intriqués (Boulaud, 2006).

Le chaos de 1997 n'a pas été une guerre civile pour des critères géographiques, religieux ou tribaux À sa base, la crise était une révolte des gens qui s'étaient sentis économiquement et politiquement dupés. Les systèmes pyramidaux avaient fourni l'étincelle, mais l'arrogance des dirigeants albanais avait enflammé le pays. Face à la protestation, il [Berisha] avait fait une répression, exploité les différences entre le Nord et le Sud à des fins politiques, attisant les tensions et se présentant lui-même comme un garant de la paix [traduction libre] (Abrahams, 2015, p.278-279)

Moins tangibles, mais non négligeables, sont les conséquences que ces événements ont eues sur la confiance en Albanie. La résilience du peuple albanais est considérable et il a connu de plus rudes épreuves dans le passé. Mais la crise des pyramides financières l'a sérieusement ébranlé (Jarvis, 2000, p.47).

Les Albanais perdent confiance en leurs dirigeants et dans les projets de réformes. La révolte peut être perçue comme l'expression d'un désespoir... non pas « une crise *dans* le pays », mais « une crise *du* pays » [traduction libre] (Abrahams, 2015, p.279). L'Albanie est écartelée et traverse une véritable crise identitaire. Elle a besoin d'une réelle réunification. Elle doit retrouver une identité collective rassemblant l'ensemble de ses concitoyens : « La démocratie triomphe mais c'est une démocratie en miettes » (Calame, 2003, p.8). Les événements de 1997 ont des conséquences décisives sur l'implantation du projet de formation en Albanie. En effet, l'ASED se retire du pays puis, le calme rétabli, poursuit son action, même si certaines réalisations ont été détruites. Plusieurs Albanais sont reconnaissants de la confiance qui leur est accordée. La persévérance de l'ONG portera ses fruits.

8.1.2.5 De 1998 à 1999 : la guerre du Kosovo

Les années 1998 et 1999 se déroulent sous deux tempos différents : la reconstruction et la guerre du Kosovo.

Les élections de 1997 rétrocèdent le pouvoir au parti socialiste. Un an plus tard, le pays se dote d'une nouvelle Constitution. Le gouvernement doit relever un double défi : **rétablir l'ordre et reconstruire l'économie**, tout en utilisant des moyens démocratiques. Nano succède au pouvoir à Berisha, ce qui n'engendre pas des transformations radicales. L'Histoire se répète. **La valse de l'alternance et du bipartisme reprend.** L'économie s'améliore lentement. L'ordre est rétabli et les relations internationales se développent. A l'intérieur du pays, l'État reste confronté à la corruption et au crime organisé. La situation est complexe sur le plan international.

[Les socialistes] avaient compris que le moyen de faire taire la presse n'était pas la violence ou la prison, mais l'argent. Les élections ne seraient pas truquées le jour du scrutin, mais manipulées avec des fonds durant la campagne. L'influence est mieux exercée sans force, mais avec de l'argent La corruption avait existé sous les démocrates, mais sous les socialistes, elle s'est répandue comme une moisissure. De nombreux Albanais trouvèrent que l'arrogance et la corruption étaient difficiles à digérer les Albanais percevaient tous leurs dirigeants comme des élites opportunistes [traduction libre] (Abrahams, 2015, p.290-292).

La situation du Kosovo inquiète les Etats-Unis. Ils comptent sur l'Albanie pour que le calme se maintienne dans les Balkans.

Ils craignent les guérillas ethniques albanaises dirigées contre la police serbe et les militants islamistes qui représentent une menace pour les intérêts occidentaux (Abrahams, 2015). Il faut dire que dès 1995, dans la région Bosnie-Croatie-Serbie, les Albanais du Kosovo qui luttèrent de manière non-violente contre les Serbes, ont commencé à changer de méthode. Rugova, leur leader politique, avait promis que les pays occidentaux soutiendraient leur cause. Cela ne fut pas le cas. « Les États-Unis avaient récompensé les Serbes de Bosnie avec un quasi-État après le génocide ; ils avaient ignoré la patience et la maîtrise des Kosovars » [traduction libre] (Abrahams, 2015, p.11). Dès 1996, à la suite de nombreuses attaques et de discriminations à leur égard, les Albanais du Kosovo se révoltent et attaquent la police serbe. En 1997, l'Albanie se trouve plongée dans le chaos. Il y a prolifération d'armes et l'UCK² en achète. Une kalachnikov s'obtient pour moins de 10 dollars ! Divers incidents allument le feu : attaques contre la police serbe, massacres de représentants de l'UCK et de leurs familles dans des villages, soupçons posés sur des groupes islamiques qui soutiendraient des Albanais du Kosovo. En 1998, la situation est extrêmement tendue. L'influence de l'UCK se répand sur tout le territoire kosovar. Les civils serbes sont harcelés, expulsés ou tués, s'ils refusent de quitter la région. En mai, après une rencontre entre Milošević et Rugova, la police serbe et l'armée yougoslave déclenchent une offensive le long de la frontière albanaise. Les forces de sécurité serbes obligent près de 45'000 personnes à fuir vers la Macédoine et l'Albanie. Cette dernière accueille la majorité des réfugiés. En 1999, à la conférence de Rambouillet, les États occidentaux soumettent un ultimatum à Milošević : si les forces étrangères s'installent au Kosovo, la province demeurera yougoslave. S'il refuse, l'OTAN passera à l'offensive. Milošević déclenche une attaque brutale : plus de 850'000 Albanais doivent fuir. On estime que 10'000 Albanais du Kosovo sont tués (Abrahams, 2015). Tout en réussissant à rester hors de la guerre, **l'Albanie reçoit les réfugiés du Kosovo dans les foyers privés ou dans des camps**. Les regards occidentaux se tournent tous vers la région. Il y a affluence de l'aide. L'Albanie découvre les collaborations avec des organisations humanitaires. Malheureusement, à la fin du conflit, les aides se retirent. L'Albanie se retrouve « rapidement dans l'écrasante scène de la pauvreté et des luttes politiques » [traduction libre] (Abrahams, 2015, p.11).

C'est dans ce contexte de retrait progressif des ONG internationales, entre 2000 et 2002, que le projet de formation en pédagogie spécialisée se met en place. Il succède à un projet que l'on pourrait qualifier de « réhabilitation institutionnelle », puisque l'ASED, engagée auprès des personnes en situation de handicap, répond essentiellement aux urgences observées sur le terrain.

8.1.3 UN CADRE DE RÉFÉRENCE : DÉCLARATIONS ET CONVENTIONS

Afin de définir le cadre législatif dans lequel s'inscrit le projet de formation, quatre éléments-clés peuvent être retenus : **la Déclaration des Droits de l'Homme, la Convention relative aux droits des personnes handicapées, la Déclaration du Millénaire ainsi que la Déclaration de Paris.**

La Convention Européenne des Droits de l'Homme (CEDH), issue de la Déclaration des droits de l'Homme (1948), constitue le cadre global dans lequel s'inscrit l'ensemble de notre analyse. Conclue à Rome en 1950, cette convention a été ratifiée en 1974 par la Suisse, et en 1996 seulement par l'Albanie. Le domaine du handicap fait partie intégrante des Droits de l'Homme et l'on peut se poser la question de la pertinence d'une convention particulière, précisant les droits des personnes handicapées.

² Ushtria Çlirimtare e Kosovës, c'est-à-dire l'armée de libération du Kosovo

L'ONU avait d'abord développé une approche incitative plutôt que coercitive. Mais celle-ci s'est avérée peu concluante. L'ONU envisage alors une démarche de mise en œuvre des droits plus efficace (Fougeyrollas, 2010). Ainsi, une Convention relative aux droits des personnes handicapées est conclue à New York, en 2006. Ses principes fondamentaux peuvent se résumer ainsi (ONU, 2006) : respect de la dignité et de l'autonomie individuelle, non-discrimination, participation et intégration à la société, respect de la différence et acceptation des personnes handicapées, égalité des chances, accessibilité, égalité hommes-femmes, respect du développement des capacités et de l'identité de l'enfant handicapé. La Convention est ratifiée par l'Albanie en 2013 et, une année plus tard, par la Suisse. Etant donné la situation décrite à propos des personnes handicapées en Albanie (chapitres 2 et 5.2), on peut constater que la ratification d'une telle convention n'est pas la garantie de son application et de sa mise en œuvre. Fougeyrollas (2010) insiste sur l'importance de développer une double stratégie de surveillance des droits des personnes handicapées, avec le développement de traités, de conventions à leur égard, d'une part et, de l'autre, une surveillance de leur application. Sensibilisation, formation et surveillance régulière de la protection des droits humains, sont des facteurs indispensables pour une amélioration de la participation sociale.

Aux deux dispositifs précités, centrés sur les droits des individus, on peut ajouter un autre cadre qui régle la coopération au développement et les échanges entre pays : la Déclaration du Millénaire. Adoptée par l'Assemblée générale de l'ONU en 2000, elle a pour but de réduire la pauvreté et de favoriser le développement mondial. L'ONU y formule huit Objectifs du Millénaire pour le développement (ONU, 2015), dont plusieurs concernent directement le projet de formation : l'élimination de l'extrême pauvreté, l'éducation primaire pour tous, la promotion de l'égalité des sexes, la réduction de la mortalité infantile, l'amélioration de la santé maternelle, le combat contre les maladies, ainsi que la mise en place d'un partenariat pour le développement. La Déclaration de Rome sur l'harmonisation de l'aide en 2003, mais, surtout, la Déclaration de Paris, en 2005, propose un plan d'action de partenariat, visant à améliorer la qualité de l'aide et son impact sur le développement. Cinq principes à la base de tout partenariat entre pays sont définis (OCDE, 2005) :

- **L'appropriation** concerne la souveraineté des pays partenaires, le processus de responsabilisation en matière de priorités, de définition de stratégies de développement, de programmes et de suivi de leur exécution.
- **L'alignement** constitue le devoir des pays donateurs de s'aligner sur les objectifs définis par les pays bénéficiaires, en s'appuyant sur les systèmes locaux. Il s'agit de mettre conjointement en œuvre des réformes viables, en engageant les ressources nécessaires.
- **L'harmonisation** est un devoir inter-bailleurs. Les pays donateurs doivent se concerter, coordonner leurs actions. Le partage des informations entre partenaires évite les doublons, aussi bien au niveau des analyses des besoins que dans les actions.
- **Les résultats** souhaités et leur évaluation sont définis. La gestion axée sur ces résultats implique que les objectifs de l'aide aient été énoncés clairement. Les partenaires s'entendent sur un suivi étroit et des évaluations permettant de mesurer l'atteinte des objectifs.
- **La redevabilité mutuelle** concerne deux aspects, la *responsabilité mutuelle* (à renforcer) et la *transparence* dans l'utilisation des ressources. Les bailleurs de fonds et les bénéficiaires doivent convenir d'accords transparents, qui explicitent les droits et les devoirs de chacun.

Ce cadre a largement été approuvé par le Conseil fédéral et influence considérablement la politique étrangère mise en œuvre en Suisse (p.514). Le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'Homme précise que « Droits de l'homme et objectifs du Millénaire pour le développement sont interdépendants et se complètent mutuellement » (ONU, 2006, p.8). En effet, ils visent tous deux « à promouvoir le bien-être et la liberté, fondés sur la dignité humaine et l'égalité de tous » (ONU, 2006, p.7). Certains partenaires ont le devoir de faciliter et de promouvoir le développement.

Koch (2012) relève quatre aspects issus de la Déclaration de Paris, auxquels peuvent se référer les partenaires internationaux (figure 99) :

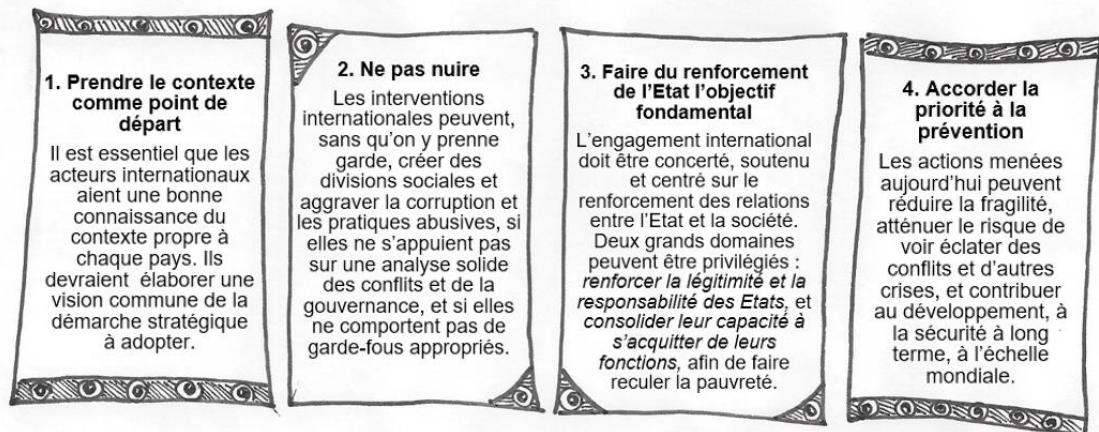


Fig.99 : Quelques références à la Déclaration de Paris, selon Koch (2012, p.53)

Ainsi, Déclaration des Droits de l'Homme et Déclaration du Millénaire se préoccupent de l'amélioration de la qualité de vie des populations, tout en cherchant à instaurer de meilleurs mécanismes de régulation et de collaboration. Les Objectifs du Millénaire proposent des étapes structurées pour réaliser des objectifs économiques et sociaux à la fois. De leur côté, les Droits de l'Homme visent à limiter les problèmes de discrimination, d'exclusion, d'absence de moyens et de déresponsabilisation, à l'origine de problèmes de développement et de pauvreté.

La pauvreté est le résultat d'une perte d'autonomie et d'une exclusion. La pauvreté n'est pas seulement un manque de biens matériels et de possibilités : c'est aussi l'absence de biens physiques et sociaux, tels que la santé, l'intégrité corporelle, le fait d'être à l'abri de la peur et de la violence, l'appartenance sociale, l'identité culturelle, les moyens organisationnels, la capacité d'exercer une influence politique, la possibilité de vivre dans le respect et la dignité (ONU, 2006, p. 9).

Dans un contexte où les ressources sont limitées, aussi bien sur le plan matériel qu'humain, il importe de s'interroger sur la manière de concrétiser l'émergence de certains droits sociaux, éducatifs, culturels ou encore économiques, pour l'un des groupes les plus marginalisés d'Albanie : les personnes handicapées. Le Haut-Commissariat des Nations Unies souligne l'importance de s'intéresser en priorité aux personnes les plus vulnérables, afin de promouvoir des attitudes non-discriminatoires à leur égard. Mais comment assurer la prise en considération de tous les acteurs et leur garantir une pleine participation ? Comment participer tout en responsabilisant chacun ? Soutenir des minorités discriminées, dans un pays disposant de toutes les ressources nécessaires, représente déjà un défi. L'enjeu est plus grand encore, lorsque le pays se trouve en situation d'instabilité voire de vulnérabilité. Le Haut-Commissariat insiste sur le principe de participation qui « vise à garantir que les parties prenantes du pays considéré ont une responsabilité et un contrôle effectif sur les processus de développement pendant chacune des phases du cycle d'élaboration des programmes » (ONU, 2006, p. 26).

La mise en œuvre concrète d'un tel principe, aux différents niveaux de l'écosystème, est un défi majeur. L'ensemble de la population devrait bénéficier d'une amélioration de sa qualité de vie. Les partenaires devraient pouvoir contribuer à ces changements de façon libre, active et significative (ONU, 1986). La question de la participation est donc centrale, constituant à la fois un objectif et un moyen de développement. C'est un encouragement à l'esprit critique, à la prise de décisions, afin que les plus marginalisés puissent également exprimer leurs attentes vis-à-vis de la société ou de l'Etat.

Plusieurs stratégies permettent d'y parvenir, que ce soit le renforcement des capacités en matière d'organisation de la société civile, le renforcement de la transparence en matière de projets ou de politiques, la possibilité donnée aux groupes les plus marginalisés de s'exprimer, la sensibilisation de la société aux Droits de l'Homme ou le renforcement des réseaux soutenant les groupes exclus du dialogue social (ONU, 2006).

8.1.4 LA POLITIQUE ÉTRANGÈRE SUISSE (JUSQU'EN 2009)

Dans cette section, je présente la politique étrangère suisse, jusqu'en 2009. Cela correspond aux périodes *avant* et *pendant* du projet de formation. Le lecteur pourra mieux saisir le cadre dans lequel s'inscrit le projet.

8.1.4.1 La politique étrangère suisse à l'égard de l'Albanie

Les relations de la Confédération suisse avec l'Albanie s'inscrivent dans le cadre général de la politique étrangère helvétique. On peut qualifier cette dernière de *classique*, jusqu'à la fin de la guerre froide, en 1990 (Kreis, 2011). La politique se fonde sur cinq piliers : la *neutralité*, la *solidarité* (coopération internationale, maintien de la paix), l'*universalité* (relations diplomatiques avec tous les pays, sans exclusion idéologique), la *disponibilité* (arbitrage international, bons offices), ainsi que la promotion de la prospérité. Si auparavant, certains domaines tels que l'environnement, l'asile, les transports, la formation ou la lutte contre la criminalité, étaient exclusivement réservés à la politique intérieure, ces objets entrent peu à peu dans le domaine de la coopération. Dès 1993, le Conseil fédéral fait de la défense des intérêts le fondement de sa politique étrangère. La Confédération veut promouvoir un développement économique et social durable, car « la persistance de la crise économique, l'absence de perspectives et la pauvreté constituent une menace pour la démocratie et la paix sociale et font le lit du crime et du terrorisme » (Conseil fédéral suisse, 2004, p.2449).

La Confédération s'attache à préserver l'indépendance et la prospérité de la Suisse ; elle contribue notamment à soulager les populations dans le besoin et à lutter contre la pauvreté ainsi qu'à promouvoir le respect des droits de l'homme, la démocratie, la coexistence pacifique des peuples et la préservation des ressources naturelles. (Article 54, Constitution fédérale de la Confédération suisse, 1999)

Des transformations économiques en profondeur exigent du temps « et la phase de transition qui s'ensuit génère inévitablement des difficultés sociales, allant jusqu'à la paupérisation de certaines couches de la population » (Conseil fédéral suisse, 2004, p.2449). C'est la raison pour laquelle la Suisse propose une *aide à la transition*.

L'histoire des relations entre la Suisse et l'Albanie est ancienne. L'Albanie acquiert son indépendance en 1913. La reconnaissance de la République d'Albanie ne se réalise qu'en 1970. D'une part, la Suisse doute de la légitimité du nouveau gouvernement et d'autre part, elle ne souhaite pas mettre en péril les bonnes relations qu'elle entretient, à cette époque, avec la Grèce. L'Albanie est l'un des premiers pays dans lequel la Suisse s'engage en associant « la coopération au développement, l'aide humanitaire, l'aide financière, le renforcement de la démocratie, la culture, ainsi que la coopération militaire dans le cadre du Partenariat pour la paix de l'OTAN » (Cousin, 2016, p.13). Dès 1991, le Conseil fédéral décide de consacrer une partie de l'aide destinée aux pays de l'Est, à la reconstruction de l'Albanie (Gerber Steffen, 2002). Celle-ci reçoit de l'aide dans différents domaines : santé, agriculture et développement des régions de montagnes ainsi que formation professionnelle. Une ambassade est ouverte à Tiranë en 1992. Les relations entre les deux pays s'intensifient.

La Suisse s'engage à soutenir les réformes démocratiques, sociales et économiques. Le projet de formation s'appuie sur ces préalables et vise prioritairement la promotion et le renforcement de l'état de droit.

L'Arrêté fédéral du 24 mars 1995 concernant la coopération avec les Etats d'Europe de l'Est fixe le cadre des échanges. L'article 1 précise que la Confédération « prend des mesures propres à soutenir ces Etats dans leurs efforts de construction et de consolidation de la démocratie ainsi que leurs efforts de transition vers l'économie de marché et la mise en place de structures sociales y relatives » (Assemblée fédérale de la Confédération suisse, 1995). L'enjeu du projet est que la problématique du suivi des personnes handicapées devienne une priorité pour les autorités locales. Le défi est de taille et renvoie à certains principes de la Déclaration de Paris.

Lors de l'insurrection de 1997, de nombreux projets de coopération sont menacés et la Suisse doit suspendre sa coopération. Toutefois, rapidement la Coopération suisse est à nouveau active dans le pays. Les évaluations du CICR³ et du PAM⁴ montrent qu'une aide d'urgence est indispensable, notamment pour les institutions tels que les orphelinats, les foyers pour personnes handicapées ou âgées (Ruffy, 1997). L'aide s'accroît lors de la guerre du Kosovo. La Confédération suit les démarches entreprises par l'Albanie auprès de la Communauté européenne. Le pays bénéficie, dans un premier temps, du programme PHARE⁵, un instrument de préadhésion soutenant les pays candidats d'Europe centrale et orientale. Successivement, il bénéficie de différents programmes d'accompagnement, tels que le CARDS⁶. La Commission européenne recommande d'ouvrir les négociations, en vue d'un Accord de Stabilisation et d'Association avec l'Albanie (ASA), qui se concrétise en 2006. Dès 2007, c'est l'IAP⁷ qui entre en vigueur. Les démarches entreprises débouchent sur un dépôt de candidature à l'intégration européenne, en 2009. A la fin 2010, l'accord de libéralisation des visas entre en vigueur.

Dès 2006, dans un esprit de poursuite de la coopération et de maintien de la solidarité avec les pays d'Europe de l'Est et d'aide à la transition, une loi fédérale sur la coopération avec les Etats d'Europe de l'Est remplace l'arrêté fédéral de 1995. Celui-ci mentionne les possibilités de confier l'élaboration et la réalisation de projets à des tiers. Des collaborations sont possibles avec des cantons, des communes, des institutions privées ou publiques (Confédération suisse, 2006).

Durant la première décennie des années 2000, la Suisse cherche à intégrer davantage les Balkans occidentaux dans la communauté de droits et de valeurs européenne. Elle complète les projets bilatéraux par des programmes régionaux dans les domaines de la recherche, de la coopération policière et des finances publiques. Elle institue des partenariats « avec des universités et des centres de compétences suisses, ce qui sert aussi les intérêts [du] pays » (Conseil fédéral suisse, 2004, p.2446). Elle œuvre à la promotion de la recherche en sciences sociales, jugée comme essentielle dans un processus de transition. La question de la formation, voire de la formation professionnelle, devient une préoccupation importante pour les autorités suisses. Elles mettent en place des activités visant « à développer un système d'éducation, de formation professionnelle et de perfectionnement efficace, à faciliter les échanges avec l'étranger, à réhabiliter et à moderniser les infrastructures de base » (Conseil fédéral suisse, 2004, p.2449). Dans certains pays où le taux de chômage des jeunes est élevé, la DDC soutient des programmes de formation professionnelle et d'intégration au marché du travail. Elle introduit de nouveaux modèles et des programmes d'études, axés sur la pratique.

³ Comité International de la Croix-Rouge

⁴ Programme Alimentaire Mondial

⁵ Programme d'aide communautaire aux pays d'Europe centrale et orientale

⁶ Assistance communautaire pour la reconstruction, le développement et la stabilisation

⁷ Instrument d'aide de préadhésion

Dans les Balkans, elle cherche à stimuler les collaborations entre instituts de formation et secteur privé (Conseil fédéral suisse, 2004).

8.1.4.2 L'aide à la transition

La Suisse réoriente sa politique d'aide en passant d'un programme d'aide humanitaire (qui comprenait les secours humanitaires et l'aide à la reconstruction, après l'effondrement du système communiste), à une aide au développement et à la transition.

Pirotte (2003) critique le terme de *transition*, qui véhicule certaines valeurs propres à certaines cultures. La notion « implique l'idée d'un changement entre deux certitudes, deux modèles politiques, économiques, sociaux et idéologiques clairs, définis, limités. Les "pays en transition" sont donc sur de (bons) rails, sur les chemins (enfin !) de la vérité » (p. 9).

La transition désigne le processus de réformes des anciens pays du bloc soviétique vers le pluralisme démocratique et une économie sociale de marché La transition sera considérée comme achevée quand les institutions seront consolidées et permettront à la population de vivre dans la liberté et la dignité (DFAE/DFE et coll., 2006, p.12-13).

Les vainqueurs idéologiques et économiques, partant de l'idée que le système d'en face n'était pas réformable, ont précipité la transition dans de nombreux pays d'Europe centrale et orientale. Comme un système se reconstruit toujours avec des morceaux préexistants, quand on lui impose des remèdes de cheval, l'élite entière, la nomenklatura d'hier, reprend les rênes, en se transformant le cas échéant en une véritable mafia (Calame, 2003, p.71).

Concrètement, l'aide à la transition représente environ 130 millions de CHF, investis dans des projets de coopération bilatéraux et des programmes internationaux, entre 1992 et 2012 (OCDE, 2009). Il s'agit de renforcer les institutions, que celles-ci soient étatiques ou privées pour instaurer des conditions politiques et économiques plus stables. Dès 1997, en Albanie, la DDC et le SECO⁸ centrent leurs programmes sur le développement du secteur privé, la formation professionnelle, les soins de santé ainsi que les secteurs de l'eau et de l'énergie. Nous avons observé (p.503) combien le processus de transition(s) était complexe, en évoquant la situation roumaine, à travers le développement de la démocratie, de l'économie de marché et de la société civile. Comme le mentionne le Conseil fédéral, le processus de transition ne signifie pas seulement le passage à un système démocratique et à une économie sociale de marché, mais un changement des systèmes de valeurs. (Conseil fédéral suisse, 2004).

Calame (2003) relève l'importance à accorder à ces dernières et la nécessité d'accorder du temps, pour réfléchir aux perspectives d'avenir. Il dénonce l'empressement avec lequel les réformes se sont souvent imposées, lors de l'effondrement du bloc communiste. La réflexion sur les valeurs, dans le projet de formation, s'avère prioritaire, aussi bien sur le plan de la politique à l'égard des personnes handicapées (macrosocial) qu'au niveau des pratiques institutionnelles ou familiales (microsocial).

L'Albanie fait partie des pays prioritaires dans l'aide à la transition, tout comme d'autres pays des Balkans occidentaux, tels que la Bosnie-Herzégovine, la Serbie, le Kosovo et la Macédoine (Conseil fédéral suisse, 2004, p.2446). La transition est toutefois différente de celle des autres états de la région, selon l'Agence suisse pour le développement et la coopération. En effet, le point de départ semble plus difficile qu'ailleurs. Les contacts internationaux sont très limités. L'Etat et le peuple sont encore très pauvres. De plus, les premières années de transition se caractérisent par « le lourd héritage du totalitarisme.

⁸ Secrétariat d'Etat à l'économie

Cela s'est traduit par le contrôle complet de l'Etat sur ses citoyens, l'absence d'un secteur privé et bien souvent, des attentes irréalistes placées sur les rapides réalisations de "l'économie de marché" et sur la démocratie » [traduction libre] (Agence suisse pour le développement et la coopération et Secrétariat d'Etat à l'économie, 2007, p.6). Mais la Suisse s'engage aussi dans l'aide à la transition, pour son propre intérêt. Comme le précise le Conseil fédéral suisse « Du fait de la proximité géographique, la Suisse a un intérêt particulier à la stabilité dans cette région » (2004, p.2446). Plusieurs bénéfices peuvent être relevés selon le Département fédéral des Affaires étrangères (DFAE/DFE, DDC et SECO, 2006) : la paix et la stabilité en Europe, la prévention des migrations, un intérêt économique, la protection de l'environnement et la coresponsabilité internationale. Les contributions de solidarité renforcent la visibilité du pays, sur le plan international.

L'aide à la transition dans des états comme l'Albanie ne peut se réaliser de manière linéaire. « Le processus de démocratisation progresse et régresse à la fois, selon les circonstances, et le modèle de démocratie de ces pays ne correspond pas forcément aux modèles européens » (Conseil fédéral suisse, 2004, p.2440). Il s'agit de s'adapter aux situations spécifiques et de proposer un accompagnement différencié. Celui-ci se heurte à plusieurs obstacles. Tout d'abord, on observe une application du droit imparfaite et une faiblesse des administrations financières publiques, qui ne distribuent pas toujours leurs ressources à bon escient. Il manque aussi une dimension sociale à l'économie de marché et la pauvreté persiste, renforcée par la difficulté d'accès aux ressources. L'intégration au sein de l'UE exige plusieurs réformes. Les tensions politiques, le rôle de la société civile qui doit être consolidé, ainsi que le défi de la migration, sont d'autres obstacles (Conseil fédéral suisse, 2004). Plusieurs d'entre eux jouent un rôle non négligeable dans la mise en œuvre et l'implantation du projet de formation, comme le découvrent les formateurs interviewés.

Koch (2012) distingue quatre types d'aide : l'aide aux projets, l'aide aux programmes, l'aide sectorielle et l'aide budgétaire. La première concerne des problématiques définies. La durée et les sommes en jeu sont limitées. L'aide aux programmes s'intéresse à des thématiques plus vastes. Elle s'étale sur une plus longue durée et les montants alloués sont plus élevés. L'aide sectorielle concerne l'aide fournie à un ministère, en fonction des stratégies qu'il souhaite développer. Finalement, l'appui budgétaire consiste en une aide financière, accordée directement au gouvernement central. Dans le projet de formation, il s'agit d'une aide à un projet visant l'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées. Elle est assurée essentiellement par le biais des formations. Elle concerne principalement trois ministères (travail et affaires sociales, éducation et sciences ainsi que santé). Elle s'étend sur une durée de 10 ans.

La Direction du Développement et de la Coopération (DDC) est l'organe du Département Fédéral des Affaires Étrangères (DFAE) en charge de la coopération internationale. Lui incombent la coordination de la coopération au développement et de la coopération avec l'Europe de l'Est avec d'autres offices de la Confédération, ainsi que l'Aide humanitaire de la Suisse (DDC, 2014).

Le projet s'inscrit dans le cadre des projets de coopération au développement de la DDC, mais trouve son origine dans l'aide humanitaire qui s'estompe progressivement. Toutefois, pour certains aspects spécifiques, cette aide humanitaire restera indispensable, parallèlement au projet de formation.

L'objectif principal de la DDC est la lutte contre la pauvreté. L'aide vise à promouvoir l'accession des Etats à l'autonomie politique et économique. Il s'agit de faciliter l'accès à la formation et aux soins, d'améliorer les conditions de production et de gérer les défis écologiques. A la coopération technique s'ajoutent une coopération financière et d'autres mesures spécifiques. Le projet de formation s'inscrit dans le cadre de la *coopération technique*. Il doit être planifié à long terme et apporter des bénéfices directs à la population locale. Il s'agit de « transférer » des connaissances, de l'expérience, des savoir-faire, en visant la durabilité. L'accompagnement est primordial. Il implique un suivi et une évaluation régulière.

Ce mode de coopération repose essentiellement sur la volonté de changement des partenaires. Il nécessite une excellente connaissance du contexte social, politique, économique ou encore culturel. La promotion de l'autonomie des partenaires est centrale. Elle détermine les moyens, les processus à mettre en œuvre et les structures à développer. Comme toute coopération technique, le projet repose sur le développement de ressources humaines (conseils, formation, échanges...), le développement organisationnel, le renforcement des institutions et leur mise en réseau ainsi que le développement des conditions-cadre (Conseil fédéral suisse, 2004, p.2449).

8.1.4.3 Le concept de « renforcement » ou de « construction des capacités »

Selon l'OCDE, le concept de *renforcement des capacités* ou de *construction des capacités* ("capacity building") apparaît à la fin des années 1980. Il devient le leitmotiv des acteurs du développement. Critiquant l'aide au développement *traditionnelle*, ce concept souligne l'importance du processus d'appropriation mis en œuvre par les populations des pays concernés. Il accorde une priorité au développement des ressources humaines et aux initiatives locales. Cette vision imprègne la conception et la mise en œuvre du projet de formation. Comme le relève un responsable albanais interviewé, « On ne travaillait pas directement avec les gens, ce n'était pas de l'aide humanitaire mais vraiment un haut niveau de formation, c'était à long terme, donc vraiment un investissement majeur sur l'éducation des personnes qui étaient engagées Miser sur l'éducation, c'était vraiment la valeur ajoutée finalement pour le futur » (ALBResp, mars 2015). L'accent est mis sur la *capacity building*, soit le développement des capacités, dans le secteur de la pédagogie spécialisée.

Le concept de renforcement des capacités traduit l'abandon de l'assistance au profit d'une approche moins dépendante des acteurs du développement, désormais plus soucieux de permettre aux pays en développement de "s'en sortir par eux-mêmes" Le renforcement des capacités est le processus par lequel les individus, les organisations et la collectivité dans son ensemble libèrent, créent, renforcent, adaptent et préservent les capacités au fil des ans Le renforcement des capacités comprend la création, l'utilisation et la préservation durables de ces capacités, afin de réduire la pauvreté, d'accéder à l'autonomie, et d'améliorer les conditions de vie L'approche du renforcement des capacités permet en revanche aux pays en développement d'identifier leurs propres besoins, de concevoir et de mettre en œuvre la stratégie de développement la mieux adaptée au contexte local. Elle vise, au final, à rendre les pays en développement moins dépendants de l'aide internationale (OCDE et Banque Mondiale, 2007, p.62-63).

La formation est le moyen choisi pour y répondre. Le renforcement des capacités communautaires vise à mieux comprendre les obstacles rencontrés dans l'accompagnement des personnes en situation de handicap, à découvrir les partenaires et à améliorer les capacités des uns et des autres. En définissant des objectifs communs et en développant un dispositif national de formations, ceux-ci veulent obtenir des résultats mesurables et durables. Dans un pays affrontant d'importants défis sociaux, économiques ou politiques, l'enjeu consiste à éveiller l'intérêt pour une minorité exclue de toute participation citoyenne. Un réel renforcement des capacités implique une prise de conscience de la situation, puis un travail sur les solutions envisageables *par et/ou pour* le pays, afin que le *souhaité* ou le *souhaitable* deviennent *possibles*.

La Suisse, et plus particulièrement la DDC, s'engagent largement dans des projets de coopération technique et financière auprès de l'Albanie, par un soutien bilatéral direct et à travers le Pacte de stabilité pour l'Europe du Sud-Est.

Ciblant des objectifs de reconstruction économique, de développement et de mise en place de bonnes relations avec les Etats voisins, la Division pour la coopération avec l'Europe de l'Est et la CEI⁹ visent notamment (DDC, rapport interne inédit, 2012) :

- une **amélioration de la justice sociale** : le projet de formation mise sur l'éducation des minorités ou des personnes handicapées et leur insertion sociale, la professionnalisation des soins et de l'éducation, ainsi que le développement de stratégies en matière de santé et d'éducation à leur égard ;
- un **développement de l'emploi et des rémunérations** avec le développement de formations professionnalisantes, d'infrastructures éducatives et scolaires ;
- la **bonne gestion des affaires publiques**, par un encouragement à la décentralisation et aux initiatives locales, et par la prévention et la gestion des crises. Le développement d'infrastructures de santé et d'éducation renforçant les capacités d'intervention locales permet d'éviter les déplacements de population.

Des liens peuvent aisément être faits entre les concepts de *renforcement* ou de *construction des capacités* en coopération internationale, et ceux d'*empowerment*, d'*appropriation* ou de *participation sociale* (Fougeyrollas, 1998), largement diffusés dans le domaine social. Ils sont abordés dans la présentation du cadre théorique (section 4.7.3). Si les publics-cibles sont différents, ces concepts peuvent toutefois s'enrichir mutuellement.

8.1.4.4 La question des ONG

Le développement du secteur du handicap en Albanie a été stimulé par l'action d'une ONG, l'ASED (p.16). Mais qu'est-ce qu'une ONG ? C'est une organisation non-gouvernementale privée, à but non lucratif. Il y a parfois confusion entre ONG et organisation à but non lucratif. Une ONG est une organisation sans but lucratif, mais une organisation sans but lucratif (sportive, culturelle...) n'est pas forcément une ONG : la différence réside dans les buts et les idéaux visés. Les ONG présentent à la fois un intérêt collectif et une action dans le développement. Dans ce travail, je prends en considération des ONG œuvrant dans le secteur de la coopération internationale. Elles présentent différentes caractéristiques, résumées dans la figure 100 (Shehu Gremaud, 2013, p.4).

D'une manière générale, le but prioritaire des ONG suisses est d'améliorer la qualité de vie des individus à court, moyen et long terme, en développant des objectifs à quatre niveaux : « aide humanitaire d'urgence ou de long terme (vêtements, nourriture, logement) ; intervention dans l'amélioration des conditions de vie (santé, alimentation, formation) ; influence de l'opinion publique et politique ; promotion de la spiritualité » (Shehu Gremaud, 2013, p.4). Shehu Gremaud ajoute que « les ONG suisses ne visent pas à améliorer la vie de leurs propres membres, si ce n'est par la valorisation qu'offre la sensation d'être utile » (p.4). Certains auteurs tels que Fowler affirment même que, à côté de l'Etat, de la société civile et du marché, les ONG constituent, en quelque sorte, un quatrième secteur, agissant comme « catalyseur des actions sociopolitiques au plan local et, au plan international, elles assurent l'articulation des réseaux de la société civile » (Navarro-Flores, 2009, p.1).

La Confédération helvétique défend le concept de neutralité permanente et s'engage dans le financement de programmes d'ONG dont l'activité est a priori apolitique. Cela lui permet de soutenir divers projets de lutte contre la pauvreté, de sensibilisation à des problèmes environnementaux, sociaux ou économiques, de coopérer avec divers pays sans s'impliquer dans leur vie politique.

⁹ Communauté des Etats Indépendants

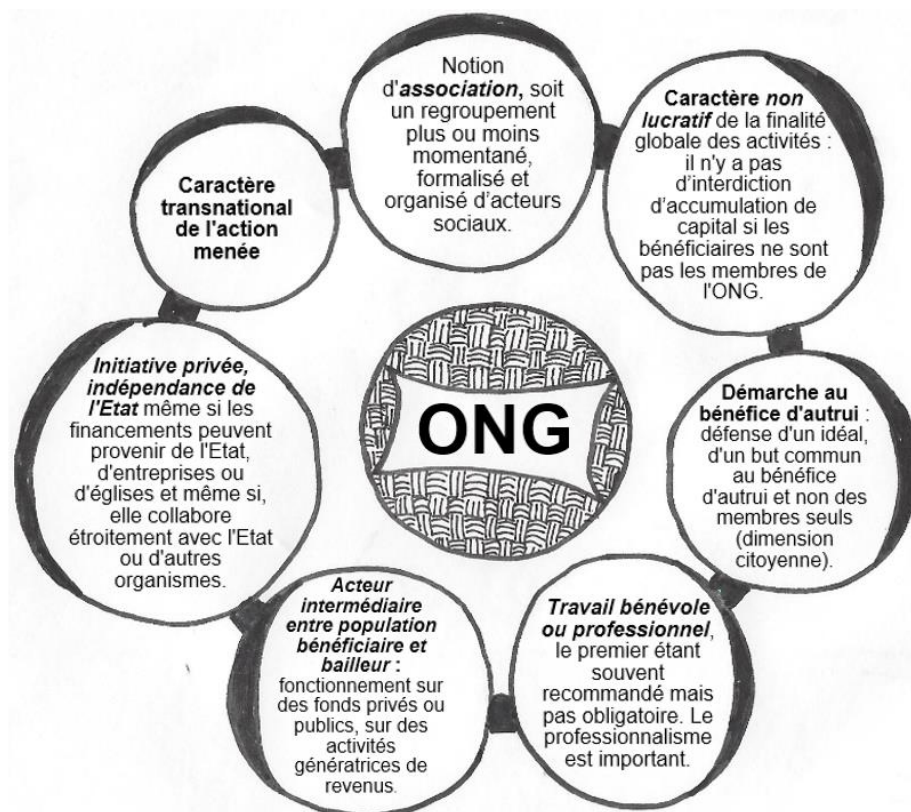


Fig.100 : ONG

La politique de la DDC souligne l'importance des collaborations avec les ONG suisses et internationales, les considérant depuis longtemps comme des partenaires incontournables, « grâce à leurs compétences éprouvées dans le travail de développement et l'aide d'urgence, leur ancrage auprès de la population, leur rôle dans la politique de développement et leur capacité d'innovation » (DDC et DFAE, 2007, p.1). La collaboration avec les ONG figure dans la loi fédérale sur la coopération au développement et l'aide humanitaire internationale. En conformité avec les nouvelles orientations stratégiques adoptées par la communauté internationale dans la Déclaration du Millénaire, et après avoir signé la Déclaration de Paris, la Suisse relève les rôles conjoints de l'Etat, de la société et du secteur privé, dans la coopération au développement et l'aide humanitaire. Elle souligne la nécessité de développer des collaborations pour atteindre les objectifs.

Pour Pirotte (2014), les ONG « se veulent très souvent les porte-parole des sans voix, des pauvres, des laissés pour compte de la croissance et de la globalisation » (p.85). Evaluant l'efficacité des politiques publiques, elles cherchent à mettre en œuvre des solutions aux problèmes sociaux, mobilisant les ressources nécessaires. Dans la situation qui nous préoccupe, l'ASED, dénonce les conditions de vie des personnes handicapées. Elle cherche des moyens matériels et financiers. Elle informe l'Etat albanais de la situation, de ses activités, des solutions possibles, en mettant sur pied des actions de sensibilisation puis de collaboration. Ces démarches sont complexes, dans un pays qui sort tout juste de la dictature communiste et qui n'a que peu d'expériences de collaboration avec des ONG.

Si le rôle des ONG est souvent largement valorisé dans la coopération au développement, certaines dérives doivent être évoquées. Il convient d'éviter deux *a priori*. Tout d'abord, diaboliser l'action des ONG et les considérer sous l'unique angle du business. Ensuite, faire preuve d'un angélisme qui serait de croire qu'elles n'agissent qu'en sauveuses de l'humanité. Il faut considérer que les ONG doivent, pour subsister, trouver leur place dans le *marché du développement*, et chercher les moyens d'assurer la pérennité de leur action.

Cela ne signifie pas qu'elles agissent par *prédation* ou *captation de rente* (Pirotte, 2003). De plus, les actions menées sur le terrain, même si elles sont portées aux nues par certains leaders, ne sont pas toujours pertinentes. Plusieurs risques peuvent être relevés, dans le fonctionnement des ONG. On notera la question de l'indépendance de leur financement. La coordination entre ONG ou entre organismes du même secteur, peut aussi être problématique. C'est ce que les partenaires du projet de formation expérimenteront au début des années 2000. Le risque d'installer une dépendance des bénéficiaires à l'égard des donateurs est criant, tel que le révèlent les critiques de l'aide humanitaire ou de la coopération au développement. A ces différents problèmes peut s'ajouter celui du *cadre victimaire*. En effet, quelle est l'image donnée des bénéficiaires ? La « représentation victimaire du bénéficiaire est sujette à d'incessants débats au sein des ONG », oscillant entre vision charitable et paternaliste ou des approches partenariale de renforcement des capacités (Lefèvre, 2013, p.343-344).

8.1.5 LA PÉRIODE PRÉPARATOIRE DU PROJET DE FORMATION (DE 2001 À 2003)

8.1.5.1 Synthèse des résultats de l'évaluation de départ

La prise de contact avec les quatre institutions d'Etat soulève un double défi : le recueil des informations et l'établissement d'une relation de confiance. La première étape permet de recenser les problèmes, les ressources, les besoins, les attentes et les solutions envisagées pour les personnes handicapées et les professionnels. A la suite des interventions ou des promesses d'ONG - notamment durant la guerre du Kosovo - les professionnels des institutions arborent des attitudes paradoxales. Elles oscillent entre attentes démesurées en termes de soutiens matériel ou financier, et méfiance exacerbée. De trop nombreuses ONG sont venues pour étudier la situation, prendre quelques photos et ont fini par manquer à leurs engagements. D'autres ont fourni du matériel abondant et très coûteux, mais peu utile. Ces conduites anarchiques et inadéquates mettent en évidence la nécessité de faire d'abord connaissance, de relever les défis quotidiens, de chercher des solutions originales, de faire le point sur la situation et d'envisager rapidement des actions concrètes. Dans le cadre du projet de formation, **un état des lieux des institutions est rapidement esquissé, parallèlement à la mise en place d'activités**. Je présente ci-après les éléments saillants de cette première récolte de données, auprès des directions (Rodi, 2001a), des éducatrices et des spécialistes (Rodi, 2001b).

Le projet de formation repose sur un socle composé des expériences antérieures, de ressources locales ainsi que la définition d'un but commun entre partenaires.

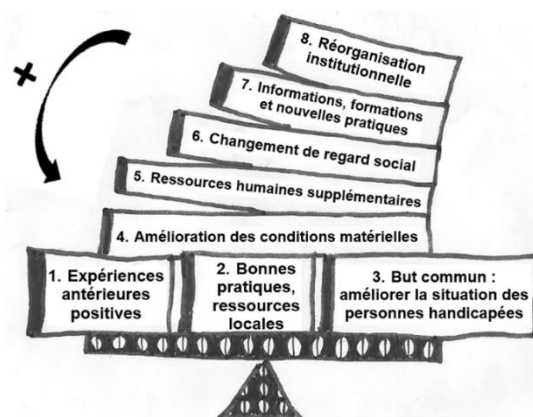


Fig.101 : Synthèse de l'évaluation de départ

Ces trois éléments constituent un fondement sur lequel le projet peut se construire. Cependant, dans un contexte politique, économique et social instable, l'équilibre demeure fragile. Le lecteur pourra se représenter la situation en prenant connaissance des constats principaux évoqués dans la figure 101, et en observant quelques témoignages de professionnels albanais.

1. **La suite de la collaboration s'inscrit dans la continuité de ce qui a été entrepris** (encadré ci-contre) :

plusieurs professionnels se réfèrent à la collaboration très positive, vécue précédemment avec des étudiants suisses. Ils évoquent les changements observés.

- Les stagiaires qui sont venus m'ont beaucoup aidé. J'ai appris à mieux me comporter envers les enfants et je les comprends mieux. Quand les stagiaires étaient là, ils mettaient une autre ambiance !

- C'est varié depuis que les étrangers sont venus. On fait plein d'activités (plage, sorties...) différentes. Au début, c'était très monotone (ALBEduc, octobre 2001).

2. **Le personnel éducatif évoque les bonnes pratiques et les ressources locales à soutenir et à valoriser.** Il mentionne les changements, les progrès au travail et les nouvelles stratégies. Dans les projets de développement, on peut distinguer les savoirs « populaires techniques » et les savoirs « technico-scientifiques ». Les premiers sont empiriques, ancrés dans le contexte. Les deuxièmes sont plus standardisés, uniformisés.

D'abord, je ne voulais pas travailler ici. Travailler chez les fous ! (C'est comme cela que je voyais ces enfants !) Mais j'ai été encouragée par une amie qui travaillait ici. Elle m'a expliqué que parfois, les enfants avaient 2 ans d'âge mental mais 10 ans d'âge réel... et qu'ils évoluaient. C'est juste une différence entre âge mental et âge réel qui existe : mais les enfants restent des enfants ! Alors, j'ai tenté l'expérience et je suis contente maintenant (ALBEduc, octobre 2001).

Il existe une asymétrie dans la production de ces savoirs : « Les savoirs populaires techniques sont mis en œuvre par les producteurs et acteurs sociaux eux-mêmes, "en bout de chaîne", alors que les savoirs technico-scientifiques sont diffusés par des agents qui ne les utiliseront pas eux-mêmes » (Olivier de Sardan, 1995, p.147). Dans le projet de formation, les deux ans de préparation de la formation universitaire permettent d'établir des liens entre ces types de savoirs. Les savoirs technico-scientifiques sont ajustés. Le projet se construit autour des *stratégies gagnantes*, issues des savoirs *populaires techniques*, en échangeant à ce sujet et en encourageant le développement de nouvelles pratiques. Le projet s'appuie sur les pratiques encore balbutiantes des institutions avec lesquelles la collaboration se développe. Il s'agit de valoriser les acquis et d'offrir un appui, un levier *local* à la démarche d'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées.

- J'ai déjà eu beaucoup d'informations sur le handicap, sur la façon de travailler avec les enfants, la manière de les traiter. Avant, il y avait une autre mentalité à l'institut, c'est-à-dire que nous traitions les enfants seulement comme des malades et pas comme des personnes à part entière.

- Parfois, ici, on prend les enfants à la maison car ils n'ont pas de famille. Je donne aux enfants de l'affection... tout ce qu'ils ne peuvent pas recevoir par leur famille, car ils n'ont souvent pas de parents.

- On a appris à travailler ensemble dans des conditions souvent difficiles. On discute entre nous, si on a un problème, une critique à faire du travail et c'est constructif. On se réunit et on trouve une solution. On communique bien (ALBEduc, octobre 2001).

3. **Plusieurs professionnels désirent trouver des solutions pour améliorer la vie des personnes handicapées.** S'appuyant sur les progrès observés ou les échanges avec des partenaires suisses, des directions souhaitent que les personnes en situation de handicap puissent progresser. Elles envisagent quelques améliorations possibles (encadré ci-après), dans le quotidien institutionnel. Certaines directrices désirent mieux gérer la question des ressources humaines, notamment différents problèmes qui surviennent avec leurs collaborateurs (manque de formation, de motivation dans le travail, absentéisme...).

- Les personnes handicapées devraient pouvoir aller dehors, faire ce qu'elles ont envie, manger à leur rythme...
 - Il faut améliorer la vie des résidents, qu'ils profitent de leurs connaissances et puissent encore mieux se développer. On a vu des progrès, il faut que ça continue.
 - Le problème, c'est qu'on doit faire plein d'activités annexes comme changer les enfants, ranger, nettoyer, qui diminuent notre temps de présence auprès d'eux. En fait, je ne suis plus qu'une gardienne, une servante et pas une éducatrice qui peut organiser des activités !
 - J'aimerais pouvoir travailler avec les familles.
 - J'aimerais tellement que mon institut ressemble à celui [que j'ai vu en Suisse]. Il faudrait qu'il soit organisé comme cela, que les enfants aillent à l'école, que les adultes travaillent dans des ateliers. Notre centre ne devrait accueillir que des enfants (ALBEduc et ALBDir, octobre 2001).
-

4. **Des améliorations sont indispensables sur le plan matériel** : les professionnels sont unanimes et considèrent l'amélioration des conditions matérielles comme une priorité dans les institutions. Ces dernières sont souvent dans un état déplorable. Il manque de tout. Les besoins de base ne sont pas satisfaits. Le matériel didactique ou pédagogique est le plus souvent inexistant. Il n'y a pas de matériel adapté au handicap physique et aucun moyen de transport. Le matériel reçu est souvent mis sous clé et n'est pas accessible aux enfants. S'il est cassé, les éducatrices doivent le remplacer à leurs frais. Les bâtiments sont souvent délabrés. Les salaires sont misérables.

- Le problème, ce sont les conditions de travail : le manque d'eau, d'électricité et de personnel... c'est très difficile.
 - C'est terrible quand les jeunes font caca dans leurs langes et surtout juste après que je les aie changés... surtout l'hiver, avec les langes humides qui n'arrivent pas à sécher. C'est très difficile et décourageant. C'est un cas de conscience de laisser un enfant sale dans son lit, mais que faire quand on n'a plus de langes à lui offrir ?
 - Le problème c'est que les enfants cassent le matériel et qu'il faut toujours le remplacer. Je n'ose pas tout le temps utiliser le matériel, car je ne sais pas si on en aura encore après...
 - J'ai un rêve... un jardin... planter des arbres et aménager un coin "piscine" avec un bac d'eau, comme une petite plage pour les enfants qui ne peuvent pas aller à la mer et qui restent ici ! Ce serait bien pour l'été (ALBEduc, octobre 2001 et ALBDir, octobre 2001).
-

5. **Des ressources humaines supplémentaires doivent être accordées aux institutions** : les manques en personnel et en possibilités de formation sont criants. Le personnel est fatigué, épuisé, tant sur le plan physique que moral.

- L'après-midi, il y a vraiment des groupes trop nombreux à gérer. Il n'y a pas assez d'éducatrices, d'enseignantes et de spécialistes : c'est un gros problème à gérer.
 - C'est un travail fatiguant et difficile, au niveau physique et psychique, aussi à cause de la gravité du handicap et de l'âge parfois élevé (ALBEduc, octobre 2001).
-

6. **Plusieurs professionnels désirent que le regard de la société à l'égard des personnes handicapées se modifie. Ils souhaitent une reconnaissance de leur travail.** Ils constatent qu'ils ont eux-mêmes changé leur regard. Ils comprennent pourquoi la société albanaise rejette ces individus. Ils déplorent le manque de reconnaissance venant des responsables qui ignorent tout de leur travail.

- *Avant, j'avais l'opinion des gens d'ici. Je ne pensais pas que les enfants handicapés puissent avoir des désirs, être contents, être en colère comme les enfants normaux ! J'ai beaucoup appris. Je ne les considère plus comme des malades. Je me suis rendue compte que les enfants handicapés existaient, qu'ils avaient les mêmes besoins et les mêmes droits que les enfants normaux, que le monde était le même pour moi et pour eux.*
 - *Bien sûr que les personnes handicapées ont un rôle à jouer, mais hélas, pas en Albanie. Ce serait un mensonge que de dire qu'elles ont un rôle ici. En Grèce, par exemple, les personnes handicapées créent des choses, se développent mieux, sont reconnues. Pas ici.*
 - *Les gens qui viennent de l'extérieur ne les [personnes handicapées] comprennent pas. C'est aussi pour cela qu'ils ne comprennent pas pourquoi on travaille avec eux.*
 - *Je ne suis pas reconnue. Parfois, la directrice me félicite parce que tout est propre, mais c'est tout ! Je travaille, je reçois un salaire et c'est tout.*
 - *Il faut du temps pour qu'ils soient acceptés en ville. On ne change pas si vite les idées. Il faut casser l'idée de l'Asile (ALBEduc et ALBDir, octobre 2001).*
-

7. Les professionnels soulignent l'importance des informations qu'ils ont reçues et des expériences vécues, lors des échanges avec les Suisses. La formation n'est évoquée qu'indirectement. Les professionnels cherchent des réponses aux problèmes quotidiens. Ils sont démunis, se fatiguent et ne savent pas toujours comment faire. Quelques rares personnes – souvent celles qui ont eu pu venir en Suisse ou celles qui sont le mieux formées - évoquent clairement des besoins de formation. La demande est rarement explicite. A ce propos, Faulx et Danse (2015) affirment que même lorsqu'ils désirent apprendre quelque chose, les individus ne savent souvent pas définir précisément leurs besoins. « Le défi est donc d'activer cognitivement le projet, qui est en quelque sorte dormant » (p.13), de faire émerger la demande. La formation part de ces constats. Elle dispose de deux leviers de taille : la confiance et le plaisir. Le travail commun entre partenaires, permet de développer une relation de confiance. Ils ont du plaisir à se former si les sujets correspondent aux problématiques rencontrées, s'adaptent aux besoins et y répondent dans de brefs délais. La formation est parfois évoquée comme un désir de la direction ou une nécessité pour garder son poste. A plusieurs reprises, des éducatrices confient qu'elles se sont parfois senties jugées par des visiteurs ou des intervenants venus de l'étranger. Des directions manifestent leur intérêt de connaître la situation en Suisse, d'autres semblant surtout attirées par le voyage. L'exotisme suscité par la présence suisse est évident. Il prime souvent sur l'intérêt porté aux personnes handicapées.

- *Je n'ai pas peur des résidents mais j'ai parfois peur de ce qu'ils peuvent faire à d'autres résidents. Certains adultes peuvent nous prendre et nous faire mal.*
 - *Parfois, je dois employer la force physique pour calmer un enfant, mais je ne les tape pas.*
 - *Parfois on a des problèmes. Mais on a des médicaments pour les calmer. Je suis souvent confrontée à l'agressivité. Je fais une piqûre de Diazepan et au lit !*
 - *Je n'ai pas l'habitude de ce travail, je me sens démunie. C'est difficile de travailler avec des groupes d'enfants si différents les uns des autres, en même temps.*
 - *Actuellement, les éducatrices ne font pratiquement qu'un travail sanitaire, car elles n'ont pas les conditions matérielles nécessaires. Elles ont aussi besoin d'explications sur le pourquoi des activités, et besoin d'être guidées pour réaliser les objectifs posés.*
 - *Savoir m'occuper mieux des problèmes physiques car ici, tout le personnel a mal au dos. On s'entraide, mais des fois, je dois les porter seule.*
 - *Recevoir une formation adaptée à nos conditions de travail et ne pas comparer avec la Suisse... En effet, par exemple, tout le monde nous dit de prendre du temps pour les repas, mais on n'en a pas ! Comment s'occuper de tous ces enfants à la fois, ce n'est pas possible (ALBEduc et ALBDir, octobre 2001) !*
-

8. **Nombreux sont ceux qui demandent une réorganisation du système institutionnel, par l'intermédiaire du ministère du travail et des affaires sociales.** Les directions sont particulièrement sensibles à cet aspect.

Le résultat de ces entretiens est transmis au personnel de chaque institution et au ministère. Différents thèmes de réflexion et d'échanges sont retenus. Un programme de formation - ou d'informations – adapté à chaque structure est mis sur pied. Le ministère du travail et des affaires sociales le soutient. De nouvelles institutions ou écoles intègrent progressivement le projet et sont mises en réseau.

- J'ai des craintes. Je me pose de grandes questions. Le ministère a une politique de décentralisation et veut que nous travaillions davantage avec les autorités locales. Le ministère fera la politique et la préfecture s'occupera des finances... Ça ne va pas : on a vu que quand ce système-là était installé, les centres se sont dégradés.

- C'est un très grand problème. Le ministère a une loi : nous devons accueillir des enfants. Une fois que les enfants arrivent au centre, nous les prenons en charge, et les familles ne s'en préoccupent plus, elles sont déresponsabilisées. Après, lorsqu'ils ont plus de 19 ans, rien n'est prévu. Que devons-nous faire ? Où les placer ? Ce n'est vraiment pas clair. Il faudrait des centres pour les adultes et un contrat avec les parents (ALBDir, octobre 2001).

Mosse et Lewis (2005) constatent que beaucoup d'ONG sont considérées comme plus efficaces, « plus proches de la racine de l'herbe » (p.13) et offrent une meilleure garantie de bonne gouvernance que les États jugés faibles et corrompus. Au tout début du projet de formation, l'ASED et son expérience du terrain constituent une force indiscutable. A cette période, l'ONG suisse s'appuie sur ses relations avec l'université de Fribourg, pour la formation.

8.1.5.2 Les premières actions de formation

En référence à la figure 9, présentée dans le chapitre 2 (p.34), une description plus détaillée des différentes actions de formations réalisées entre 2001 et 2003 est présentée :

- **La formation continue des directions** : les directeurs de centres d'Etat pour personnes handicapées participent à des journées de réflexion, sur l'avenir des institutions. Les formations ont lieu dans des centres différents. Ces derniers définissent les thèmes selon leurs besoins : gestion d'équipes, organisation des groupes, violence institutionnelle, collaboration inter-institutionnelle ou avec l'université albanaise, présentation des études universitaires en pédagogie spécialisée. Des blocs d'une à deux journées de formation sont organisés, indépendamment les uns des autres. En effet, les participants changent fréquemment, leurs postes dépendant de la politique locale. Le ministère atteste ces formations ainsi que celles présentées ci-après. Les cours sont animés essentiellement par des formateurs suisses. Cependant, parfois, les organisateurs de ces formations ont recours à des ressources humaines locales.
- **La formation accélérée des professionnels** concerne l'ensemble du personnel éducatif (80 éducateurs, enseignants, directeurs et thérapeutes) de 4 institutions d'Etat pour personnes handicapées. A la demande des professionnels, les thèmes suivants sont traités : organisation d'activités, mise en place d'horaires et de programmes, jeux didactiques, connaissances des handicaps... Le personnel est sensibilisé au suivi des personnes handicapées. Il tente d'améliorer le travail quotidien. Les séminaires se déroulent sur une semaine. Le matin est consacré aux cours, et l'après-midi à la mise en pratique. J'assume l'ensemble de ces formations, en collaboration avec des organismes de formation suisses. J'accompagne les équipes dans leur travail auprès des personnes handicapées. Entre deux formations, les professionnels ont l'occasion de mettre en pratique les aspects abordés. Ceux-ci sont ensuite à nouveau discutés.

Le personnel reçoit régulièrement des documents en albanais, unique référence dans le domaine spécialisé. Quelques séminaires réunissent des professionnels venus de différentes institutions. Les participants discutent de questions communes. Le réseau interinstitutionnel se renforce. Ce modèle de formations *à la carte*, organisées environ tous les deux mois, sera repris par la suite dans les structures privées ou d'Etat, rattachées au projet.

- **La formation approfondie des professionnelles** : dès l'automne 2002, à la suite de la formation accélérée, une quinzaine d'éducatrices de dix centres, bénéficient d'une formation approfondie de six semaines. Charge à elles de transmettre ensuite les informations reçues sur leur lieu de travail. Des formateurs suisses et albanais proposent des cours-blocs d'une semaine, se déroulant dans les différentes institutions. Parfois, des personnes handicapées participent aux séminaires avec les professionnels. Les thèmes abordés sont ancrés dans la pratique : communication, cuisine, motricité, activités créatrices... Des travaux sont réalisés entre chaque session de cours. Une certification ponctue le parcours. La formation permet aux participantes d'approfondir leurs connaissances et de se préparer à l'accueil des étudiants de l'université. Les cours vont se poursuivre en 2003, à l'ouverture du bachelor de pédagogie spécialisée. Une dernière semaine de cours communs, entre professionnels et étudiants, conclut la formation.
- **Stages et visites** : un stage de deux semaines en Suisse est proposé pour huit directions d'institutions. Le séjour implique des visites de différentes structures, le partage du quotidien de personnes handicapées et des formations en gestion du personnel. Des visites entre institutions albanaises sont également organisées entre directions, éducatrices et personnes handicapées, afin de renforcer le réseau, de stimuler les échanges d'idées, de briser la routine quotidienne et de favoriser le ressourcement des professionnels.
- **Conférences** : les professionnels et les parents sont invités à des conférences de sensibilisation à la question du handicap (besoins des personnes handicapées, troubles du spectre autistique, trisomie, évaluation...). Les partenaires du projet participent à des conférences nationales ou des tables rondes, organisées par le ministère du travail et des affaires sociales, pour traiter de la question du handicap ou des nouveaux standards nationaux.
- **Autres** : à la demande, des journées de formation ou d'échange sont organisées à l'intention des écoles, des institutions ou des thérapeutes sur des thèmes spécifiques (sensibilisation au handicap, violence institutionnelle, outils d'évaluation, communication...).

8.1.5.3 Les activités de suivi et d'accompagnement

Parallèlement aux actions directes de formation, plusieurs activités sont conduites dans les institutions :

- **Amélioration des conditions matérielles et sanitaires** : un accompagnement des quatre institutions est assuré. D'autres institutions (privées et d'Etat) se joignent au projet. Le suivi débouche sur la rénovation de bâtiments, l'achat de mobilier, des aides spécifiques (mazout pour le chauffage, couches-culottes, moyens de communication...). Des minibus pour le transport des résidents sont mis à disposition.
- **Ouverture d'institutions, d'écoles, de jardins d'enfants...** Par exemple, un atelier protégé pour adultes est ouvert en 2002 à Korçë, à l'initiative de parents et du ministère du travail et des affaires sociales. A la fin 2002, à Kuçovë, un jardin d'enfants et un petit centre de jour sont créés, en collaboration avec la mairie et le ministère du travail et des affaires sociales. A Berat, des appartements protégés pour adultes sont mis en place avec un groupe de professionnels albanais. Les partenaires entreprennent également de restaurer un bâtiment, qui sert de lieu de vie à une vingtaine d'enfants handicapés. Une partie des locaux est attribuée à l'université de Vlorë qui accueille la section de pédagogie spécialisée (SPS).

- **Suivi de personnes handicapées (ou en grande difficulté), dans les institutions et les familles** : des conseils, des accompagnements d'enfants, d'adolescents ou d'adultes, sont proposés à différents centres et familles de plusieurs villes du pays.
- **Organisation d'événements dans les institutions** : des fêtes, des sorties, des visites, des concerts et des activités sportives sont financés ou organisés régulièrement dans les institutions, notamment lors de périodes de vacances.
- **Développement de liens entre les institutions** : un journal interinstitutionnel est mis sur pied et des concours d'activités créatrices entre institutions sont organisés. Des expositions itinérantes sont mises sur pied.
- **Sensibilisation** : un court-métrage présente la pédagogie spécialisée et le travail des professionnels des institutions albanaises partenaires. Il est utilisé lors de la campagne de sensibilisation de 2003, avant le début de la formation.
- **Stages d'étudiants suisses** : en 2001, douze étudiants réalisent un stage d'un mois en Albanie, dans trois institutions.
- **Mini bibliothèque et prêt de livres, de jeux, de matériel pédagogique** : un minuscule centre de ressources est mis sur pied. Des livres et des jeux sont prêtés aux institutions. Quelques ouvrages et documents sont traduits en albanais. Du matériel pédagogique (jeux, informations, dossiers d'évaluation) est progressivement créé.
- **Visites et contacts** : des visites sont réalisées et des contacts sont pris avec vingt associations, centres spécialisés et écoles (publics ou privés). En été 2001, trois nouvelles institutions sont intégrées dans le projet. Leur nombre passe à dix à la fin 2002. Un travail de prospection dans différentes régions est entrepris. De nouvelles situations sont constatées, rapportées, puis discutées avec les ministères. Par exemple, durant l'été 2002, les Suisses découvrent une institution d'Etat dans laquelle 40 jeunes handicapés vivent dans des conditions déplorables. Des aides d'urgence sont organisées, en collaboration avec d'autres organismes tels que la Croix-Rouge. Progressivement, les partenaires - dont les parents d'enfants handicapés qui commencent à s'organiser – échangent et partagent leur expérience. Les Suisses cherchent à intégrer peu à peu les familles dans les formations, à favoriser la communication entre les différents acteurs, même si beaucoup de tensions surgissent. Plusieurs parents sont choqués par la réalité rencontrée dans les institutions.
- **Liens en Suisse** : des institutions suisses pour personnes handicapées sont informées du travail réalisé en Albanie. Elles soutiennent certains projets (dons de bus, accueil de directions en stage...). Des articles apparaissent régulièrement dans la presse locale helvétique.

8.1.5.4 Les partenaires et leurs rôles

En référence à l'organigramme présenté en page 37, je présente une description du rôle spécifique des partenaires du projet. Le **Conseil de Gestion** (CG) est au cœur de l'organigramme. Sa constitution est suggérée par un membre du ministère de l'éducation et des sciences. C'est un comité de pilotage, créé en mars 2002. Chaque membre représente l'institution qui le délègue. Le CG assure le contrôle et le suivi du projet. Il confirme les nominations des partenaires. Il nomme les membres du comité de direction et promeut des relations de collaboration. Le **Comité de Direction** (CD) constitue l'organe exécutif. Il s'assure de la mise en œuvre des programmes de formation. Il rapporte ses observations et ses suggestions au CG. En résumé, les rôles et responsabilités des acteurs du projet sont les suivants (ASED, 2003, p.13) :

- **Le ministère de l'éducation et des sciences** prépare et facilite l'ouverture de la branche de pédagogie spécialisée, sa reconnaissance ainsi que l'accès aux écoles ou universités. Il approuve les curricula d'études. Il reconnaît et délivre les diplômes des étudiants et des professeurs. Il finance progressivement la section de pédagogie spécialisée (SPS).
- **Le ministère du travail et des affaires sociales** facilite l'accès aux institutions. Il encourage et certifie les formations continues des professionnels.

Il met à disposition le bâtiment pour le centre d'enfants handicapés et les locaux de l'université. Il contribue au financement de la formation des directions.

- **La direction du développement et de la coopération (DDC)** assure le financement et le suivi du projet (ateliers de travail, rapports, visites). Elle gère les relations au niveau ministériel et assure le dialogue politique.
- **L'université de Vlorë** collabore au développement des curricula et les approuve. Elle confirme la nomination des professeurs, reconnaît et délivre les diplômes des étudiants. Elle met en œuvre la convention de collaboration avec la haute école pédagogique vaudoise (HEP). Elle rétribue les praticiens-formateurs et les professeurs albanais engagés. Son représentant préside le CD et le CG.
- **L'ASED (ONG)** assume la gestion budgétaire et comptable du projet ainsi que certains services. Elle développe des contacts et se coordonne avec d'autres projets. Elle maintient les liens avec les ministères (dialogue politique). Elle engage les partenaires en collaboration avec l'université et la haute école.
- **La HEP Vaud** participe à la conception des formations et propose des curricula. Elle conduit des projets de recherche. Elle trouve des formateurs, réalise les formations, les évalue et les atteste, en collaboration avec l'université de Vlorë. Elle met en œuvre la convention de collaboration avec l'université. Elle assure la documentation et les ressources. Elle planifie les budgets. Elle participe au CD.
- **La section de pédagogie spécialisée (SPS)** assume sa propre gestion. Elle propose des dispositifs de formation et de sensibilisation. Elle assure les formations et conduit des projets de recherche. Elle planifie les budgets et participe au CD.
- **Les institutions publiques/privées pour personnes handicapées, les associations de parents et les écoles** facilitent et encouragent le développement de nouvelles pratiques. Elles accueillent des stagiaires et promeuvent la formation de leur personnel.

8.1.5.5 Les accords et les conventions

Comme mentionné dans le chapitre 2 (p.40), plusieurs accords et conventions sont établis :

- **Un accord bilatéral de coopération et de développement** est négocié entre les gouvernements suisses et albanais, dès la première phase (2001-2003). Il n'est signé qu'en juillet 2003. Il définit le montant de l'investissement suisse pour cette période et confie l'exécution du projet à l'ASED.

L'objectif du projet est d'aider le gouvernement d'Albanie dans le domaine du développement humain et institutionnel afin d'améliorer les conditions de vie des personnes handicapées mentalement et physiquement (et polyhandicapées). Par conséquent, les objectifs sont aussi d'augmenter les capacités professionnelles et curatives des professionnels soignant les personnes handicapées dans les homes et de fournir une formation universitaire moderne aux étudiants en pédagogie spéciale, à partir de septembre 2003 (Ministria e Arsimit dhe Shkencës, 2003b).

- **Un accord tripartite entre le ministère de l'éducation et des sciences, celui du travail et des affaires sociales et l'ASED**, définit les buts et les modalités de collaboration du *Programme Marcela*, un programme de réhabilitation dans le secteur du handicap, proposé par l'ONG. Il concerne la formation, le développement des infrastructures pour personnes handicapées, l'amélioration de la législation et un programme d'information publique (Ministria e Arsimit dhe Shkencës, 2003). L'ASED s'engage à mettre sur pied la formation (confiée à la HEP), en collaboration avec les autorités albanaises. Elle cherche son financement. Elle finance la construction et la rénovation de lieux d'accueil. Elle propose une étude relative à l'amélioration de la législation. Elle prépare un projet multimédia pour une campagne d'information sur l'intégration des personnes handicapées dans la société. L'Etat albanais facilite la création de l'institut universitaire.

Il s'engage à le prendre progressivement en charge. Il met à disposition des terrains ou des bâtiments pour créer des lieux d'accueil. Il assure les frais de fonctionnement et d'entretien de ceux-ci, dès leur construction. Il apporte les changements nécessaires à la législation. Il prend en charge la production et la diffusion de la campagne d'information, dans l'ensemble du pays.

- **Une convention bilatérale de collaboration en matière de formation et de recherche, entre l'université de Vlorë et la HEP Vaud**, basée sur l'accord-cadre entre les gouvernements, est signée à l'ambassade d'Albanie à Berne, en novembre 2002. La signature des accords permet de mobiliser les partenaires et de préciser les responsabilités de chacun. Médiatisée, valorisant l'image de chacun, la concrétisation des accords stimule une certaine forme d'adhésion des responsables, parfois réticents à mettre en œuvre le projet. La signature des accords intergouvernementaux nécessite plusieurs années, ce qui entraîne des difficultés. En effet, certains partenaires contesteront les décisions. Ils dénonceront le fait qu'ils n'ont pas encore été signés pour la période en cours. D'une façon générale, les accords et les conventions permettent de définir un cadre. Toutefois, ils sont difficiles à mettre en œuvre et sont fréquemment contestés par les partenaires successifs.

Extrait de la Convention de collaboration

1. Tout en favorisant l'apport mutuel de cultures différentes, chaque institution respecte les valeurs propres à l'autre.
 3. La convention vise à favoriser les échanges de professeurs, de chercheurs et d'étudiants.
 6. Dans chaque lieu, les structures de formation recherchent des terrains d'exercice de la pratique, dans la perspective d'une formation liant la théorie à la pratique.
 10. La coordination des actions de formation et de recherche est assurée par un représentant de l'université ... et un représentant de la [haute école.] (Université de Vlorë et HEPL, 2002).
-

8.1.5.6 La sensibilisation, le recrutement et les admissions

Un programme de sensibilisation ainsi qu'un processus de recrutement sont mis en place. Des moyens médiatiques sont mobilisés. Un film documentaire, présentant le travail des professionnels de la pédagogie spécialisée est tourné en collaboration avec les établissements partenaires. S'ajoutent des affiches, des flyers informatifs, des conférences de presse et des spots télévisés. Les membres du CG sont motivés à l'idée d'une campagne de sensibilisation. Elle s'organise avec des membres des deux ministères et de l'université. Le petit groupe sillonne le pays durant deux semaines. Il va dans des zones reculées, présentant la profession et le bachelor aux étudiants terminant leur maturité. La campagne est financée par le gouvernement suisse. Elle ne se déroule pas sans heurts. Les tensions sont liées au défraiement des participants à la campagne et à la qualité de leur engagement. Elles divisent les partenaires suisses et albanais. Toutefois, le programme est réalisé dans son ensemble. Les acteurs définissent également une procédure de recrutement spécifique à la pédagogie spécialisée. Chaque candidat à la formation franchit un double filtre : réaliser un stage d'une semaine dans une institution partenaire (accompagné d'un dossier évaluant sa motivation), puis un examen écrit. A la suite du stage, plusieurs candidats renoncent aux études. Soixante dossiers parviennent à l'université. L'examen d'entrée doit permettre de sélectionner 25 personnes. Il soulève un défi considérable : sur quoi doit-il porter, puisque le domaine est totalement nouveau et qu'aucune littérature n'est disponible ? Il se compose du dossier de stage préalable (comptant pour 10%), d'un examen de connaissances générales (organisé par l'université et comptant pour 20%) et d'un examen de pédagogie spécialisée (70%).

Réflexion en lien avec la procédure de recrutement

Haute école : - Le mieux serait que les étudiants intéressés viennent faire une semaine de travail pratique avant leur choix définitif afin d'être face à la réalité du travail.

Ministère de l'éducation : - Cela va générer des effets négatifs. Ils seront choqués...

Haute école : - Mieux vaut refuser les candidats avant qu'après. Il est préférable que le choc ait lieu, avant que de tomber dans un état de repli par la suite (HEP, échange sur la procédure de recrutement, 2003).

Dans ce dernier, l'étudiant prend connaissance et analyse la situation d'une personne handicapée. L'évaluation porte sur les capacités de compréhension, d'analyse et sur la sensibilité des candidats.

8.1.6 « PENDANT » (2003-2008)

8.1.6.1 L'évolution de la situation et les relations avec la Suisse

Durant la période 2003-2008, **les conditions de vie s'améliorent**. Le réseau électrique se développe et les coupures quotidiennes deviennent moins fréquentes. Le réseau hydraulique, les routes, le traitement des ordures et les réseaux de communication, se modernisent sur une grande partie du territoire. Certains services demeurent toutefois l'apanage des classes privilégiées. L'Albanie renoue avec les Etats-Unis, notamment à la faveur de projets ambitieux d'amélioration des infrastructures. On notera, par exemple, le contrat de 535 millions de dollars scellé par Berisha avec une entreprise de construction américaine et sa partenaire turque, pour la construction d'une autoroute vers le Kosovo (Abrahams, 2015). Des projets d'envergure sont réalisés : routes, tunnels, pipelines, centrales électriques. Les excellentes relations de l'Albanie avec la Slovénie, la Croatie ou le Monténégro lui permettent de s'engager dans des projets importants d'axes autoroutiers et de gazoduc sous-marin trans-adriatique (Dorlhac, 2011). Des supermarchés font leur apparition, les restaurants et les hôtels se multiplient. Les prestations s'améliorent.

En 2000, l'Albanie obtient le statut de candidat potentiel à l'Union européenne. En 2006, elle s'engage dans le processus d'adhésion à l'Union européenne et signe l'Accord de stabilisation et d'association.

Dès 2007, **l'Albanie bénéficie d'une aide financière de *préadhésion*, afin de soutenir la transition**, le renforcement des institutions et la coopération transfrontalière. L'Union européenne est souvent perçue comme un *eldorado* par la jeunesse albanaise, parfois désabusée par la situation économique et politique. Beaucoup cherchent à émigrer (Boulaud, 2006). **Dès 2008, les frontières s'ouvrent**. Les visas ne sont plus nécessaires pour se rendre en Europe. L'allégement des démarches administratives est bénéfique au projet.

La Commission européenne n'est pas le seul acteur du développement économique. L'Albanie obtient des soutiens de la Banque Mondiale, de nombreuses organisations internationales (dont le PNUD¹⁰) et de plusieurs organismes non gouvernementaux présents dans le pays. Comme l'indique Boulaud (2006), « la présence de ces acteurs internationaux montre clairement que l'Albanie est un pays "sous assistance", plus proche de la situation de pays du tiers monde que de celle d'un pays européen » (p.10). Selon l'OCDE (2009), elle enregistre une importante croissance économique, passant du 94^e rang (en 2000) au 69^e rang mondial (en 2008), selon l'indice du développement humain. Malgré ces améliorations, elle demeure, avec la Moldavie et l'Ukraine, l'un des pays les plus pauvres d'Europe. Les inégalités semblent s'accroître. En 2007, selon la Banque Mondiale, 4.5 % de la population rurale et 2.7 % de la population urbaine, vivent dans des conditions d'extrême pauvreté (OCDE, 2009).

Les envois de fonds, provenant de la diaspora, constituent un soutien important. Mais, ils ne suffisent pas à enrayer les répercussions négatives de la crise économique mondiale. L'Etat manque de ressources. Il tarde à mettre en place des infrastructures et des services fonctionnels, utiles à la population.

¹⁰ Programme des Nations Unies pour le Développement

La situation politique reste instable et la corruption demeure.

Au début des années 2000, les socialistes accèdent au pouvoir, mais la droite le reprend en 2005, lors des élections parlementaires. Berisha revient à la tête du gouvernement, quelques années seulement après la chute des pyramides financières. Il est soutenu par le nouveau parti d'Ilir Meta. Durant les années qui suivent, celui-ci fait coalition tantôt avec la droite, tantôt avec la gauche et augmente sa puissance. La vie politique est bipolarisée et les affrontements politiques systématiques (Boulaud, 2006). Dorlhiac (2011) déplore

Les Albanais avaient appris à acheter des votes et à truquer les urnes. Un conseiller de la campagne socialiste m'a dit qu'un candidat pouvait acheter une zone électorale pour 100'000 à 300'000 \$. Le coût de vote variait entre 1.50 \$ et 4 \$, avait-il dit, mais j'ai entendu qu'un candidat avait payé jusqu'à 300 \$ Certaines régions du pays étaient résolument démocrates, surtout dans le Nord et certaines étaient strictement socialistes, principalement dans le Sud. Dans les zones intermédiaires, les candidats achetaient généralement le silence d'un homme d'affaires local, qui payait les électeurs [traduction libre] (Abrahams, 2015, p. 353).

« la rivalité exacerbée des deux parties qui structurent le champ politique [et qui] montrent leurs difficultés à raisonner en fonction des intérêts du pays plutôt que de ceux de leur propre appareil organisationnel » (p.28). Les luttes entre partis et la persistance d'un niveau élevé de corruption, freinent l'efficacité des aides apportées. Les fraudes électorales ne se comptent plus, tant elles sont nombreuses. Les voix des électeurs sont régulièrement achetées. Le programme du nouveau gouvernement comporte 23 priorités dont

la lutte contre la corruption, le crime organisé et les trafics, l'amélioration de la situation macroéconomique, une stratégie budgétaire et fiscale plus cohérente, un gouvernement resserré et plus efficace, l'ouverture rapide du marché des télécommunications, la simplification des mesures administratives, un financement accru du système éducatif, une réforme du secteur de la santé ainsi que des mesures d'ordre social (Boulaud, 2006, p.10).

La politique suisse et les stratégies de coopération avec l'Albanie s'inscrivent dans la poursuite de ce qui a été entrepris auparavant. La Suisse mène des actions dans des secteurs qui ne sont pas directement soutenus par l'Union Européenne, telles que la santé et l'éducation. Parmi les membres du Comité d'Aide au Développement (CAD), elle se classe au septième rang des donateurs bilatéraux présents en Albanie. Ses apports financiers sont réguliers. Elle s'engage à verser 50.5 millions de CHF, entre 2006 et 2009 (OCDE, 2009).

Pour la période 2003-2008, trois thèmes prioritaires sont définis : la démocratisation et la décentralisation ; le développement du secteur privé ; **les infrastructures et les services sociaux de base**. C'est dans ce dernier cadre que s'inscrit le projet de formation. La Suisse veille à la qualité et à la quantité des infrastructures et des services. Elle veut renforcer les capacités des partenaires gouvernementaux, non gouvernementaux et du secteur privé. Dès 2006, elle cherche à coopérer avec des associations d'émigrés albanais (en Italie, aux Etats-Unis), afin de cofinancer des investissements publics, dans certaines localités albanaises. Elle désire mettre en place un fonds alimenté par leurs ressources, le programme suisse de coopération et l'administration municipale locale.

8.1.6.2 La SPS : informations complémentaires

L'équipe de la section de pédagogie spécialisée est confrontée à plusieurs obstacles. Le premier responsable de la SPS, fortement soutenu par les partenaires universitaires albanais lors de son engagement, rencontre des problèmes personnels. Il n'assume pas les tâches définies par son cahier des charges. Il exige de bénéficier de privilèges (matériels, financiers, d'accès à des titres...). Ne les obtenant pas, il démissionne en 2005. Sa démission engendre des tensions avec l'université et les ministères, déstabilisés par l'attitude des Suisses.

En effet, le responsable est considéré comme victime du système. Il faut préciser que les partenaires suisses, dans un souci de ne pas créer de conflit en début de projet et de préserver sa vie privée, n'ont pas présenté clairement les problèmes rencontrés. Ils le remercient même pour « le bon travail effectué ». Sous la conduite d'un nouveau responsable désigné par le conseil de gestion, l'équipe poursuit ses activités et devient de plus en plus créative et autonome. Cette dernière considération permet de rappeler les facteurs qui favorisent les performances d'une équipe (Boisvert, 2000) :

- **La nature de l'équipe** : c'est-à-dire sa dimension, sa composition, son degré d'autonomie, la précision et la clarté de sa mission. L'équipe de la SPS est de taille réduite. Ses membres, issus de disciplines variées, ont des compétences complémentaires. En se référant à Boisvert (2000), on peut parler d'une *équipe responsabilisée*, plutôt que d'un groupe. En effet, il existe à la fois une interdépendance entre les personnes, une appartenance institutionnelle et une certaine forme de pérennité.
- **Le partage des responsabilités et des tâches** concerne la gestion du travail, la façon dont se regroupent les membres en fonction des objectifs, le partage des tâches et la pertinence des activités. A la SPS, les tâches sont précises et structurées. Elles peuvent être adaptées, si nécessaire. Il existe une bonne répartition des responsabilités et des activités, même si chacun doit apprendre à les gérer. En effet, le fonctionnement n'est pas habituel pour le contexte albanais. Les difficultés sont considérées comme autant d'expériences formatrices, et discutées au sein de l'équipe.
- **Le rendement et la productivité** concernent les capacités de planification, de prise de décision, de rapidité d'exécution, de résolution de problèmes et d'évaluation. Malgré un dispositif de formation complexe, de nombreux intervenants et sollicitations, les actions sont bien planifiées. Elles sont adaptées aux compétences et aux intérêts de chacun, ce qui suscite un sens des responsabilités et un investissement important de la part des membres. Dans la mesure du possible, les tâches sont réparties selon les demandes, les intérêts et les compétences.
- **Les interactions avec l'environnement** : il s'agit des facteurs internes ou externes, influençant le travail des membres, en fonction de leurs buts (collaboration avec d'autres groupes, supervision, ouverture vers l'extérieur...). Le personnel de la SPS doit faire face à des situations tantôt stimulantes, tantôt éprouvantes, selon les périodes.
- **La pérennité de l'équipe** reflète sa capacité à faire face à des situations d'urgence, à s'adapter aux changements et à s'impliquer, même si des tensions surviennent. Les nombreux défis relevés soudent les membres qui ont le sentiment d'être pionniers dans ce nouveau champ disciplinaire. Leur implication dans le projet a une influence sur le soutien apporté par les intervenants suisses dans les moments difficiles et la valorisation de leur travail, au travers des témoignages de reconnaissance et de satisfaction des parents, des professionnels, des étudiants, de certains responsables (directions, ministères, associations de parents...). La composition des membres de l'équipe de permanents de la SPS change peu au fil des années, jusqu'à la crise de 2009.

8.1.6.3 Le dispositif de formations de la SPS

En référence à la figure 12, présentée à la p.51, voici quelques informations complémentaires concernant le dispositif de formations, proposé par la SPS.

8.1.6.3.1 Le bachelor

Au début, la formation bachelor est assurée par des formateurs étrangers et par quelques Albanais. Elle est organisée en conformité avec les accords de Bologne. Elle comprend 180 crédits ECTS, répartis sur trois ans.

Alliant théorie et pratique, le programme des cours est complété par des stages, en Albanie et en Suisse. L'équipe des formateurs albanais, engagés par l'université, se forme en pédagogie spécialisée. Elle travaille aux côtés de formateurs étrangers. Les formateurs locaux reprennent progressivement les cours des formateurs suisses. Ainsi, 18 formateurs albanais enseignent ou co-enseignent avec 28 formateurs étrangers, pour la première volée bachelor. Seuls 19 formateurs étrangers interviennent dans la deuxième volée. La majorité des cours est organisée sous forme de cours blocs, s'étalant sur une semaine et dispensés par un formateur étranger. Certains sont prévus sur deux semaines. Les étudiants ont l'occasion de mettre en pratique les notions, entre les interventions. Aux cours théoriques correspondent des stages pratiques dans les institutions et écoles du pays. Un fil rouge assure la continuité entre les différents cours : le séminaire d'analyse de pratique. Il vise l'intégration des notions sur le terrain. Ayant travaillé dans les institutions lors des deux années précédant la formation, j'en assure le déroulement en co-enseignement avec un collègue albanais. La question de l'évaluation des étudiants est source de nombreux débats, pour la première volée. Les approches suisse et albanaise diffèrent. Les Suisses, occupés par l'ouverture de la branche, abordent cette question tardivement. Elle aurait dû être traitée avant l'ouverture du cursus, et faire l'objet d'accords écrits. Elle va dès lors être sujette à de multiples débats.

Les cours donnés par des formateurs étrangers sont traduits en simultané, par deux interprètes. Les étudiants apprennent tous le français. Ils reçoivent des documents en albanais. Les interprètes, qui disposent d'un diplôme d'enseignante, décident très tôt de se former en pédagogie spécialisée, ce qui renforce l'équipe pédagogique. La formation conduisant au bachelor accueille des volées de 25 à 30 étudiants. Une volée est prévue, tous les deux ans. Les échanges entre les étudiants de 1^{ère} et de 3^{ème} années sont encouragés.

Texte pour la promotion des études

Cette formation [Le bachelor] donne la possibilité à ceux qui la choisissent, de travailler avec des enfants et des adultes handicapés, dans le but de leur rendre une vie agréable, organisée et pleine de sens. Ce secteur va se développer rapidement en Albanie avec le soutien des ministères de l'éducation et des sciences et celui du travail et des affaires sociales, ainsi que plusieurs ONG ... Ceux qui auront fait ces études devront pouvoir trouver dès l'été 2006 des places de travail à tous les niveaux dans des foyers résidentiels, des centres de jour et des ateliers professionnels protégés (ASED, texte pour la promotion des études, 2002).

Chaque année, les contenus sont réadaptés aux exigences de la situation. Un modèle de curriculum est présenté (p.534-535). Il est organisé autour de cinq axes : le contexte social et institutionnel ; l'enfant, l'adolescent et l'adulte ; les savoirs et les activités ; l'enseignant et l'éducateur ; la relation pédagogique et éducative. Il est établi en fonction des besoins observés dans le contexte albanais. Le bachelor doit permettre aux étudiants de s'engager de manière efficace et humaine, dans des environnements forts variés : institutions, écoles, familles, soutien individuel, animation de groupes, ateliers de travail. Les professionnels formés doivent être soucieux de défendre les droits des personnes en difficulté ou handicapées, et de leur famille. Ils stimulent leur participation sociale, dans un contexte où celles-ci se voient souvent exclues. Ils collaborent avec les parents, les autres professionnels et les autorités, en tenant compte des défis soulevés localement. Le programme du bachelor repose sur quelques principes fondamentaux :

- **Articulation entre théorie et pratique**, tout au long de la formation : les salles de cours situées dans le bâtiment abritant l'institution pour enfants handicapés, facilitent les fréquentes mises en situation.
- **Haut niveau de formation théorique** : le curriculum est assumé par des pédagogues internes et des spécialistes externes.
- **Accompagnement de la pratique** : des rapports de stage et des suivis de terrain sont proposés.
- **Connaissance des différentes populations relevant de la pédagogie spécialisée** : les cours théoriques abordent les questions d'âge et de types de difficultés. La formation pratique permet aux étudiants de réaliser des stages auprès de différentes populations.

- **Connaissance des différents types de structures, dans le domaine du handicap** : les étudiants réalisent des stages dans des milieux variés (écoles spécialisées ou régulières, centres résidentiels ou de jour, ateliers, appartements, polycliniques, familles...).
- **Connaissance du contexte propre aux différentes régions du pays** : les étudiants découvrent le travail tant en milieu urbain que dans des zones rurales reculées.
- **Développement de la recherche-action** : les travaux de bachelor lient approche théorique et projet pédagogique et/ou étude du milieu.
- **Respect de l'éthique liée à la profession** : une réflexion sur les valeurs est réalisée tout au long de la formation (Lami, Lavanchy et Rodi, 2010b, p.7-8).

Le bachelor présente quelques caractéristiques, qui constituent les piliers centraux de la formation : recrutement et sensibilisation, classes expérimentales, stages pratiques et travaux de diplôme. Durant les cours et les pratiques professionnelles, des dispositifs originaux sont développés par les formateurs qui s'adaptent au contexte et font preuve de créativité. Ils sont présentés au chapitre 5 (p.414).

Extrait du curriculum bachelor en pédagogie spécialisée

Le curriculum est organisé autour de 5 axes (tableau 52) :

	Contexte social et institutionnel	Enfant/ Adolescent/ Adulte	Savoirs Activités	Enseignant Educateur
Année 1	Introduction à la pédagogie spécialisée ; histoire du handicap, fonctionnement institutionnel et politique sociale ; pédagogie ; psychologie philosophie ; français ; informatique. (314 P / 27 ECTS)	Développement de l'enfant ; épistémologie du développement ; psychologie de l'enfant et de l'adolescent ; théorie de l'apprentissage ; types de handicap ; troubles du langage et de la communication. (108 P / 9 ECTS)	Développement de la communication et du langage ; didactique spécialisée ; expression créatrice ; expression musicale ; motricité fine et graphisme. (120 P / 10 ECTS)	Observation ; analyse des besoins ; style d'intervention ; évaluation. (72 P / 6 ECTS)

	Contexte social et institutionnel	Enfant/ Adolescent/ Adulte	Savoirs Activités	Enseignant Educateur
Année 1 (suite)		Déficience intellectuelle, éducation et enseignement ; handicap sensoriel, éducation et enseignement. (36 P / 3 ECTS)		Analyse de la pratique ; stage pratique. (264 P / 5 ECTS)

	Contexte social et institutionnel	Enfant/ Adolescent/ Adulte	Savoirs Activités	Enseignant Educateur	Relation pédagogique/ éducative
Année 2	Droit, législation et handicap ; histoire du handicap ; psychologie ; partenariat ; anatomie ; neurologie ; français ; informatique. (252 P / 21 ECTS)	Education précoce ; épistémologie du développement ; développement de l'adolescent ; types de handicap. (60 P / 5 ECTS)	Développement de la communication et du langage ; didactique spécialisée ; méthodologie de la langue ; méthodologie des maths ; maths et handicap ; méthodologie des sciences ; repas et soins. (124 P / 12 ECTS)	Approche socio-cognitive ; méthode de recherche ; évaluation. (72 P / 6 ECTS)	Pédagogie différenciée et pédagogie de projet. (24 P / 2 ECTS)

ANNEXES

Annexe 1

		Déficiência intellectuelle, éducation et enseignement ; handicap moteur, épilepsie et prise en charge ; accompagnement des personnes polyhandicapées. (84 P / 7 ECTS)	Analyse de la pratique ; stage pratique. (344 P / 6 ECTS)		
	Contexte social et institutionnel	Enfant/Adolescent/Adulte	Savoirs Activités	Enseignant Educateur	Relation pédagogique/éducative
Année 3	Histoire du handicap en Albanie ; éthique ; échec scolaire et intégration ; sociologie ; pluridisciplinarité ; français ; informatique. (228 P / 19 ECTS)	Adulte et vieillissement ; sexualité et handicap. (48 P / 4 ECTS)	Didactique spécialisée ; adulte, logement et loisirs ; expression théâtrale. (72 P / 6 ECTS)	Approche systémique ; mesures de soutien et d'intégration ; évaluation ; mémoire professionnel. (60 P / 15 ECTS)	Gestion éducative du groupe ; motivation et apprentissage ; violence et gestion des crises. (72 P / 6 ECTS)
		Handicap sensoriel, éducation et enseignement ; accompagnement des personnes avec des troubles du comportement. (48 P / 4 ECTS)		Analyse de la pratique ; stage pratique. (344 P / 6 ECTS)	

Tab.52 : Extrait du curriculum bachelor en pédagogie spécialisée

Le recrutement et la sensibilisation

J'ai évoqué la campagne de sensibilisation organisée pour le recrutement d'étudiants, en 2003. Le même modèle est repris pour chaque volée. Ce ne sont plus les représentants de l'université ou des ministères qui présentent les études et la profession, mais les étudiants accompagnés de formateurs. La démarche s'inscrit dans leur curriculum d'études. Un concours encourage la création de flyers et d'affiches. Accompagnés d'un film documentaire, des groupes sillonnent ensuite le pays pendant 2 ou 3 jours. Le ministère de l'éducation peine à s'engager dans cette campagne, alors qu'il doit faciliter l'accès aux écoles. Celui des affaires sociales et du travail soutient la démarche. A chaque recrutement, les institutions collaborent en accueillant les étudiants. Aux institutions d'Etat s'ajoutent des institutions privées, des centres de jour, des écoles, des ateliers et des polycliniques. La procédure d'admission, présentée à la p.529, s'avère pertinente, mais elle n'est pas maintenue. Les exigences sont revues à la baisse par le ministère de l'éducation qui a pourtant validé la procédure. Il modifie les critères d'admission.

Ainsi, la SPS dénonce le fait que « des candidats n'ayant pas accompli ce processus [stage préalable, dossier et examens] sont désignés par le ministère pour suivre cette filière, alors qu'une partie non négligeable de ceux qui avaient été sélectionnés se voient écartés de la formation » (SPS, lettre à la Vice-Ministre de l'Education et des Sciences, 2007). Le ministère publie la liste des candidats acceptés, sans que les membres du CG ne puissent intervenir.

Les classes expérimentales

Une demi-journée par semaine, les étudiants travaillent directement avec les enfants de l'institution voisine. Ils sont référents d'un enfant, pendant une année. Ils travaillent en collaboration avec les éducatrices, celles-ci faisant preuve de plus ou moins d'enthousiasme ou de réticences. Dès l'arrivée d'une deuxième volée, des duos d'étudiants de 1^{ère} et de 3^{ème} années se forment. Le travail par groupe est encouragé. Les activités sont organisées en fonction des observations et des cours dispensés à l'université. Des projets pédagogiques sont établis pour chaque enfant. Les activités pratiques, souvent filmées, sont encadrées par les cours de didactique et d'analyse de la pratique.

Les cours permettent d'échanger sur les observations de stage, notamment sur les situations parfois choquantes auxquelles sont confrontés les étudiants (négligence, violence, maltraitance, vol, démotivation des professionnels, pauvreté, gravité des troubles...). Durant les formations, de nouvelles pratiques, des populations différentes et des activités spécifiques sont présentées. Selon les périodes, des collaborations s'organisent. Les éducatrices du centre voisin peuvent bénéficier de formations ou de matériel. Mais les demandes sont rares. La présence des étudiants motivés par le travail est souvent ressentie comme intrusive. Sur place, les formateurs peinent à gérer les tensions, l'institution n'étant pas sous leur autorité. Mais la situation reflète la réalité à laquelle seront confrontés les étudiants dans leur future vie professionnelle.

Les stages pratiques

Le réseau d'établissements partenaires et de lieux de stages avec lesquels la SPS collabore passe d'une dizaine en 2003 à une trentaine en 2010. Progressivement, des stages ont lieu avec les nouveaux partenaires : centres de jour, ateliers, écoles, centres de dépistage, polycliniques, centres privés et familles... Certaines institutions dépendent du ministère de l'éducation, d'autres du ministère de la santé, ce qui engendre de nouvelles prises de contact. Le personnel des établissements assurant les stages des étudiants est invité à participer à des formations. Nombreux sont les partenaires qui apprécient ce dispositif. Jusqu'en 2005, les étudiants sont logés dans les institutions, ce qui est contraire à la loi albanaise. Le ministère du travail et des affaires sociales exige d'autres solutions. Le problème réside dans le fait que l'université ne dispose pas du budget de stage nécessaire. Certains suggèrent de limiter les stages à deux ou trois villes, ce qui briserait la dynamique du réseau. Des solutions imparfaites mais réalistes sont envisagées : certaines institutions peuvent proposer le logement, d'autres des hôtels simples que le projet et l'université financent conjointement. Certains étudiants logent chez des proches, mais le problème persiste et les financements ne sont jamais totalement assurés par l'Albanie. Les formations continues, proposées aux directions et aux praticiens formateurs, facilitent l'organisation et le suivi des étudiants durant les stages.

Elles permettent de définir les attentes de l'université et de tenir compte des besoins et des contraintes du terrain. De plus, les praticiens-formateurs et les étudiants se retrouvent lors de séminaires. Certains vivent ensemble deux semaines de stage en Suisse. Les stages pratiques engendrent un dynamisme et stimulent les établissements. Les étudiants échangent, les praticiens formateurs et les directions se rencontrent. Cela rompt la routine quotidienne souvent relevée. Les professionnels des institutions retrouvent du plaisir, tout comme au milieu des années 1990, lorsque les étudiants suisses apportaient un souffle nouveau dans les institutions.

Constat d'un responsable du ministère du travail et des affaires sociales, durant une séance du conseil de gestion

On a envoyé nos étudiants seulement dans les centres résidentiels, donc, dans les pires modèles que nous appelons "le mal ultime". Il faut que les étudiants voient aussi des centres communautaires, des centres de jour.... pour voir que l'on ne prend pas soin des personnes handicapées seulement dans des centres résidentiels (SPS, PV du Conseil de Gestion, 2005).

Constat d'un responsable du ministère du travail et des affaires sociales, durant une séance du conseil de gestion

Les résultats [de la formation] sont visibles. Le climat accueillant et chaleureux qui domine [en pédagogie spécialisée] se reflète chez nous aussi. On voit combien les étudiants sont motivés. Chez nous, il y a des étudiants des autres facultés qui viennent, et on peut faire la comparaison. Le changement est évident. Ce n'est pas seulement au niveau des programmes, mais les étudiants de la SPS viennent avec un plan clair pour s'introduire directement dans notre travail et l'aide est réciproque. J'apprécie beaucoup l'importance que l'université donne à ces stages. J'aimerais aussi vous remercier pour la formation des praticiens-formateurs. Ce sont des formations très importantes pour l'échange des informations et pour l'amélioration des capacités des équipes (SPS, PV du Conseil de Gestion, 2005).

Dès 2006, des stages sont organisés en milieu rural. Ce sont des zones défavorisées où aucune structure d'accueil n'existe pour les enfants handicapés. Les étudiants, accompagnés de leurs formateurs, restent une ou deux semaines dans les écoles régulières. Le matin, ils y intègrent des enfants handicapés. L'après-midi, ils se rendent dans les familles pour assurer un suivi auprès des parents. Souvent, les enfants sont cachés à la maison. Les étudiants font du porte-à-porte. Ils partent souvent de zéro, pour permettre une participation sociale progressive de ces enfants dans leur milieu de vie. Parallèlement à la multiplication de ces expériences, des camps d'été sont également proposés, de même que des stages en milieu ordinaire.

Stimulée par des partenaires canadiens, la SPS organise des stages dans des familles. Au début, ils soulèvent des résistances chez les étudiants. Ceux-ci craignent d'entrer dans les familles et ne pas y être acceptés. Dans certaines régions, ils travaillent auprès d'enfants ne disposant d'aucune ressource extérieure au milieu familial. Dans d'autres endroits où les enfants sont cachés, il s'agit d'évaluer la situation, de contacter les parents, de les réunir et si possible, de réaliser un suivi. Ces stages débouchent sur des collaborations fortes entre professionnels et parents, des accompagnements, des travaux de recherche, des formations et l'ouverture de structures. Ils favorisent un changement de regard sur les familles.

Dès 2005, la SPS établit des contrats avec les établissements partenaires pour définir les rôles et les modalités de collaboration. Chacun peut, dans un dossier joint au contrat, présenter sa structure, ses valeurs, ses besoins de formation continue et les formations dont il a bénéficié. Les établissements précisent le nombre de stagiaires qu'ils souhaitent accueillir ou qu'ils ont accueilli, ainsi que les projets pédagogiques réalisés. Finalement, ils décrivent leurs relations avec les autres structures, leur contribution à la recherche. Ils évaluent la qualité du partenariat mis en œuvre. Ces contrats et dossiers sont réalisés durant les formations des directions. Ils permettent d'ajuster l'offre de formation et les soutiens proposés à de nombreuses institutions.

Sous certaines conditions, chaque étudiant peut réaliser un stage de deux semaines en Suisse, durant sa deuxième année de formation. Ces stages se déroulent en duo, avec des praticiens-formateurs. Ils permettent d'échanger sur les pratiques des deux pays, de créer des liens entre étudiants suisses et albanais, de découvrir des pratiques spécifiques. Un programme individualisé, établi selon les situations et intérêts de chaque étudiant et praticien formateur, est mis en place. Une réflexion sur les éléments principaux à transférer ou à adapter est menée durant la deuxième semaine. Les étudiants présentent à la volée suivante les apports de ce stage. Ces échanges entre volées permettent d'envisager des projets à réaliser en Albanie, dans le cadre des mémoires professionnels.

Les mémoires professionnels

Les étudiants réalisent des mémoires professionnels à partir de leur expérience dans les écoles, les institutions ou les familles. Les thèmes sont abordés sous l'angle des liens entre théorie et pratique. Les recherches sur le terrain soulèvent des problématiques diverses, telles que : le recensement de personnes handicapées et l'évaluation de leur situation dans certaines régions, l'intégration scolaire, la métacognition, la mise en place d'un centre de jour, la préparation à la vie en appartement protégé, l'autonomie des personnes handicapées, la créativité, la musique, le jardinage et l'élevage... Les étudiants découvrent parfois que des centres-fantômes existent. Ils sont financés par l'Etat et des ONG mais ils n'accueillent aucun pensionnaire. Ils observent que nombre de familles d'enfants sans handicap, mais présentant des difficultés économiques, touchent une rente d'invalidité. Plusieurs enfants roms ne sont scolarisés en classe spéciale que pour bénéficier d'un repas à midi. Ces situations placent les étudiants-chercheurs dans des situations délicates. Elles sont rapportées par les responsables de formation aux ministères. L'implication des étudiants dans ces travaux est souvent remarquable. Des forums publics de présentation des mémoires sont organisés.

Ouverts à tous, ils réunissent de nombreux étudiants, parents, responsables du ministère du travail et des affaires sociales, ou personnes handicapées. Bien qu'ils soient régulièrement invités à ces présentations, les représentants du ministère de l'éducation et de l'université ne sont que rarement présents.

La délivrance des titres

En juin 2006, la première cérémonie de délivrance des titres de bachelor pourrait être considérée comme un événement anecdotique. Il n'en est rien. Elle révèle de nombreux dysfonctionnements structurels qui seront également constatés pour d'autres formations. A chaque reconnaissance ou délivrance de titres, des difficultés surgissent avec le ministère de l'éducation. Il en sera de même pour le master, quelques années plus tard. La cérémonie réunit les étudiants, des parents, des directions d'établissements, des praticiens-formateurs, des

élèves handicapés ainsi que les principaux partenaires du projet. La veille de l'événement, le ministère de l'éducation refuse de délivrer les titres de bachelor, argumentant que l'évaluation ne répond pas aux exigences. Or tout a été négocié au cours des dernières années. Cela scandalise l'ensemble des partenaires. Les titres sont finalement délivrés le jour prévu. Malgré le fait d'élever la voix, ces problèmes seront récurrents. Ils sont liés aux difficultés du gouvernement suisse à faire signer et respecter les accords intergouvernementaux. Le suivi n'est pas assuré lors des changements de gouvernement. Les négociations repartent souvent de zéro. La remise des diplômes coïncide avec la fin d'une phase de financement, ce qui suscite de nombreuses tensions entre partenaires suisses. L'ASED souhaite avoir le

Propos d'un représentant du ministère du travail et des affaires sociales

Le ministère de l'éducation fait un jeu de double face et cela prend des proportions ridicules et scandaleuses. C'est un jeu stupide. A chaque changement, il y a des problèmes. Il faut élever la voix et ne pas accepter... On n'est jamais au clair sur les propositions du ministère en matière pédagogique, car cela change toujours. C'est du théâtre (SPS, PV du Conseil de Gestion, 2006) !

Propos du recteur de l'université

L'ensemble de la certification avait été discutée avec le ministère de l'éducation et acceptée par le ministère. Nous avons été surpris, la semaine dernière, de constater que les accords passés avec le premier représentant du ministère aient été refusés par le deuxième. Des accords écrits doivent être établis pour chaque décision afin que nous n'ayons plus ces problèmes avec les étudiants et les professeurs. Ce qui s'est passé est un vrai scandale (SPS, PV du Conseil de Gestion, 2006) !

leadership dans l'organisation de l'événement. La HEP Vaud estime que l'université de Vlorë peut assumer ce travail valorisant. Tout devient prétexte à mésentente entre les acteurs suisses : temps de parole accordé pour les discours, listes des invités. Des problèmes de reconnaissance personnelle l'emportent sur les généreux objectifs de départ.

Les bilans de formation

Chaque année, le plan d'études bachelor est réévalué en fonction des observations, des remarques des intervenants et des échanges avec les étudiants. Certains ajustements sont apportés. Les craintes exprimées par les étudiants, en fin de formation, incitent les responsables albanais et suisses à mettre en place une formation continue pour les jeunes professionnels, afin de les accompagner dans le monde du travail.

- [Je crains] d'être peut-être sans travail ou aussi de rencontrer au travail une équipe de professionnels qui ne collaborent pas les uns avec les autres et qui ne considèrent, ne voient pas les enfants comme des personnes.

- Ma peur, c'est que les autres n'acceptent pas mes idées nouvelles, là où je travaillerai.

- J'ai peur d'être très "révolutionnaire" dans ma façon de travailler auprès des personnes handicapées et avec les autres...

- J'ai peur de la corruption et de la réalité politique en Albanie (Témoignages d'étudiants recueillis en fin de formation, 2006) !

8.1.6.3.2 La formation des formateurs (master et formation continue)

La formation des formateurs de l'université albanaise est celle qui est le moins planifiée. Elle fait l'objet de nombreux débats. Mais pourquoi a-t-elle été si peu anticipée, alors que le reste du dispositif a été si minutieusement organisé ? Diverses raisons peuvent être invoquées. Les formateurs sont engagés tardivement à la SPS, pour des raisons administratives et financières. Tout au long du projet, leur engagement fait l'objet de nombreuses discussions, afin de garantir leur salaire, d'obtenir un statut reconnu par l'université, d'adapter leur temps d'enseignement et celui de leur formation. De plus, il est impossible d'envisager le profil de ceux qui postulent à l'ouverture de la nouvelle branche. Le CG choisit des candidats ayant des profils variés, tous intéressés par le domaine du handicap. Ce n'est qu'à l'ouverture de la branche que leur formation peut être planifiée, en tenant compte des compétences et des expériences de chacun. Dès le début du bachelor, les futurs professeurs suivent la majorité des cours avec les étudiants. Ils les complètent par des approfondissements avec les intervenants étrangers, et disposent d'un programme individualisé. Dès la première année, certains enseignent ou co-enseignent dans les disciplines pour lesquelles ils sont spécialisés. Dès la deuxième volée d'étudiants, ils co-animent des cours avec les formateurs helvétiques puis assument la plupart des enseignements. Ils collaborent à l'encadrement pratique des étudiants.

Extrait d'un échange au sein du conseil de gestion

PS₁ : - Il faut former un pôle de compétences durant ces trois ans. Quelle est la garantie que ce soient toujours les mêmes personnes qui participent ensuite au département ?

PA₁ : - Il est clair que nous comptons sur ces personnes formées pour travailler ensuite dans cette formation.

PS₂ : - Les pédagogues albanais, durant les 3 ans, vont être formés pour devenir formateurs. Il faut la garantie que ces gens soient ensuite engagés dans cette formation.

PA₁ : - Naturellement.

PA₂ : - Cela se passe de la même façon dans d'autres branches. Il y a des spécialistes extérieurs et des professeurs réguliers (ASED. PV du Conseil de Gestion, 2003).

Dès 2004, les formateurs albanais débutent des travaux de recherche. Ils participent à des colloques internationaux, pour diffuser les résultats de leurs travaux. Ce n'est qu'en 2005 que les Suisses leur apportent la confirmation qu'ils obtiendront un master ainsi qu'une certification en formation d'adultes, délivrés par la Suisse. **Le ministère s'engage à reconnaître ce master.** En 2008, les Suisses délivrent le *Master of Arts in Special Education*, que le ministère de l'éducation ne reconnaît officiellement qu'en 2010. Cela exclut leur possibilité de poursuivre un doctorat. Les Suisses souhaitent que les 5 formateurs de la SPS maintiennent leur poste à l'université afin de développer le cursus. Mais il est impossible d'exiger que l'université assure leur engagement à long terme. **L'espoir repose sur le fait que les acteurs universitaires perçoivent l'intérêt de bénéficier de professionnels formés**, ce qui semble être le cas... toutefois tout change en 2009, avec l'arrivée de nouveaux responsables politiques et universitaires.

Les responsables du projet de formation cherchent à engager des ressources locales.

Pour certaines disciplines (neurologie, physiothérapie...), ils encouragent les collaborations entre formateurs suisses et spécialistes albanais. Toutefois, parmi ces derniers, plusieurs ne perçoivent pas l'intérêt de ces échanges. De plus, nombre d'entre eux ne sont pas intéressés par le secteur du handicap. Pour plusieurs disciplines, aucun professionnel local ne s'engage sérieusement. A l'inverse, quelques spécialistes albanais poursuivent leur formation, co-enseignent avec des professeurs suisses, voire s'engagent dans le master en pédagogie spécialisée qui s'ouvre en 2007, afin de pouvoir réellement assurer des enseignements.

8.1.6.3.3 Le Master

Dès 2007, un master est proposé à une quinzaine de participants. Ils sont titulaires d'un bachelor en pédagogie spécialisée ou dans un domaine voisin.

Certains sont des directeurs expérimentés qui sont intervenus dans le cursus bachelor et ont suivi diverses formations continues. **Le master vise davantage à former des enseignants spécialisés et de futurs responsables d'établissement ou des formateurs**, ce qui se rapproche du concept de formation envisagé par l'ASED, au début du projet (chapitre 2, p.35). Le master poursuit les objectifs suivants :

- « présenter des connaissances théoriques en lien avec la réalité actuelle de l'éducation et de l'enseignement spécialisés ;
- permettre aux pédagogues spécialisés de développer leur réflexion et d'analyser la pratique pédagogique (lien théorie-pratique) ;
- développer les compétences des professionnels en matière de formation d'adultes et de sensibilisation de l'opinion publique, en défendant les valeurs fondamentales liées à toute action éducative ;
- donner aux pédagogues spécialisés le goût de l'exploration, de la lecture et éveiller leur intérêt pour la recherche ;
- développer une base de raisonnement scientifique afin de faire accéder les professionnels aux démarches de la recherche appliquée ;
- participer à la création de savoirs en matière de pédagogie et d'éducation spécialisées » (Moulin et coll., 2007, p.5).

Le master comporte 120 crédits ECTS et se compose de cinq modules de formation. Il aborde les thèmes suivants : diagnostic, évaluation et connaissance des handicaps ; méthodologie et styles d'intervention ; sciences sociales ; recherche ; et pratique pédagogique. Une description plus détaillée du curriculum est proposée ci-après.

Extrait du curriculum master en pédagogie spécialisée

Le master se compose de cinq modules de formation théorique et pratique, complétés par un travail personnel (microthèse de 25 crédits). Les modules théoriques représentent 66 crédits et les modules de pratique pédagogique, 29 crédits (Moulin et coll., 2007, p.5), comme le montre le tableau 53 :

1. Module « Diagnostic, évaluation et connaissance des handicaps »		
Cours	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Troubles de la personnalité et du comportement, déficience intellectuelle</i> • <i>Handicap physique/ moteur, handicap visuel/ auditif</i> 	20 crédits (500 heures)
2. Module « Méthodologie et styles d'intervention »		
Cours	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Intervention précoce, prévention de la violence et mauvais traitements</i> • <i>Approche neurothérapeutique, styles d'intervention</i> 	16 crédits (400 heures)
3. Module « Sciences sociales »		
Cours	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Médiation sociale, approche systémique, gestion des institutions</i> • <i>Analyse institutionnelle, formation d'adultes</i> 	18 crédits (450 heures)
4. Module « Recherche »		
Cours	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Méthodes, instruments de recherche et assistantat de recherche</i> • <i>Statistiques</i> 	12 crédits (300 heures)
5. Module « Pratique pédagogique »		
Cours	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Stages et visites</i> • <i>Suivi pédagogique d'un étudiant, suivi clinique d'une personne en situation de handicap</i> • <i>Sensibilisation du contexte social</i> 	29 crédits (725 heures)

Tab.53 : Extrait du curriculum master en pédagogie spécialisée

8.1.6.3.4 Les formations continues

Chaque formation est destinée à un public spécifique et comporte ses propres objectifs. Dès l'ouverture de la SPS, les formations continues sont attestées par l'université. Certaines d'entre elles sont encouragées et soutenues par le ministère du travail et des affaires sociales. Selon les besoins et les possibilités, elles ont lieu dans les locaux de la pédagogie spécialisée ou dans différentes villes. La décentralisation est nécessaire pour deux raisons : favoriser l'accès aux formations et maintenir, développer le réseau entre les professionnels des régions. Diverses modalités de formations continues sont proposées :

- **Des stages et des visites** sont organisés. Ils ont lieu en Albanie (échanges entre institutions) ou, plus rarement, en Suisse. Ils concernent des professionnels, des membres des ministères ou de l'université.
- **La formation continue des directions** suscite un intérêt et une implication variable dans les cours. Ce public-cible - dont une partie a souvent obtenu son poste grâce au parti - n'est pas toujours intéressé par la situation des personnes handicapées. Toutefois, la formation stimule la réflexion en pédagogie spécialisée et encourage les nouvelles pratiques. Elle permet d'approfondir certaines thématiques définies par les participants et de présenter la formation et les possibilités de collaboration à l'université. C'est l'occasion de repréciser les rôles des partenaires dans le projet. Chaque année, 2 à 4 journées de cours sont proposées aux directions. La collaboration avec les établissements permet parfois de relayer certains besoins auprès des ministères ou de l'ASED.
- **La formation des praticiens-formateurs** est planifiée sur trois ans. Elle est destinée aux professionnels déjà formés. Certains cours, destinés uniquement aux praticiens-formateurs, abordent l'accompagnement de la pratique professionnelle des étudiants. D'autres traitent des thématiques pour lesquelles les participants ont manifesté leur intérêt : échanges entre institutions, orientation spatiale chez l'enfant autiste, jardinage pour les adultes, développement de l'autonomie, communication et enfant handicapé. Des cours peuvent être choisis dans le curriculum du bachelor. Les praticiens-formateurs s'engagent à retransmettre l'essentiel des contenus dans leur établissement. Ils réalisent des projets pédagogiques dans leurs institutions respectives. Le suivi est assuré par la SPS.
- **La formation des professionnels et des parents** est proposée dans de nombreuses villes. Elle se déroule sur une demie ou une journée. Elle est attestée par la SPS. La promotion de ces formations mixtes, dans les régions, est assurée par les établissements partenaires. Les deux ministères encouragent la participation des professionnels à ces formations, en les libérant de leurs obligations professionnelles. Elles rencontrent un vif succès et sont prisées par de nombreux participants.
- **La formation des jeunes professionnels** est mise sur pied à la demande des étudiants. Elle vise leur insertion dans le monde professionnel. Elle se déroule sur 2 années et comprend 4 semaines de cours. Les partenaires du projet insistent auprès des ministères, des institutions et des écoles, pour que des professionnels formés soient engagés. Les étudiants sont soutenus dans leurs démarches de recherche d'emploi. Ils apprennent à rédiger un CV et à écrire différents types de lettres. Certains s'adressent au ministère du travail et des affaires sociales ou au vice-ministre de l'éducation auxquels ils soumettent des propositions. Les étudiants peinent à trouver des emplois.

En considérant le grand nombre d'enfants handicapés [dans notre ville] je pense qu'il est important de mettre en place des structures pour offrir à ces personnes un espace pour être scolarisées et éduquées comme le sont leurs pairs. Ceci pourrait être réalisé en ouvrant un groupe, des classes spéciales intégrées dans des jardins d'enfants ou des classes régulières, ou en intégrant ces enfants dans les classes régulières où les enseignants pourraient bénéficier d'une assistance spécialisée et tout ceci dans le cadre de l'école inclusive. Je crois que de cette manière, la situation dans laquelle se trouvent ces enfants et leurs familles changerait. Mais puisque dans ma ville il n'y a pas de telles structures pour les personnes en situation de handicap, je cherche de votre côté une aide, afin de créer de telles classes ou de tels groupes, car la direction régionale de l'éducation [de ma région] ne me permet pas pour l'instant de réaliser une telle chose (Lettre d'une étudiante à la direction régionale de l'éducation, 2006).

Toutefois, comparativement aux autres étudiants de l'université, ceux qui ont terminé la pédagogie spécialisée obtiennent plus rapidement un travail dans le secteur privé ou public.

- **Les conférences et autres actions de formation** : des conférences sont organisées à l'université ou dans diverses villes. En 2008, un colloque balkanique est mis sur pied. Il regroupe des partenaires d'Albanie, de Macédoine, du Kosovo et du Monténégro. Le thème est « l'amélioration de la qualité de vie des personnes présentant des capacités limitées : bilan et perspectives ». Il regroupe une cinquantaine de partenaires (représentants du gouvernement, de la formation, d'institutions ; parents ; personnes handicapées ; étudiants), réunis en délégations. Celles-ci se sont préparées avec soin pour les trois journées d'échange. La démarche DRAP¹¹ et son concepteur, le professeur Boudreault, permettent aux participants de prendre connaissance de la situation des personnes handicapées dans ces pays, de percevoir les défis à relever et d'envisager des solutions concrètes de collaboration dans la région (Lami, Lavanchy et Rodi, 2008, p.3). Le colloque offre des perspectives intéressantes et concrètes. Par la suite, la SPS renforce ses relations avec ces pays. Des synergies se créent : stages d'étudiants, échanges de professeurs, échanges d'information... La campagne de recrutement des étudiants de bachelor du printemps 2009 touche certaines zones frontalières et des jeunes s'intéressent à la formation en Albanie. Pour les raisons développées à la page 535, aucun de ces étudiants ne sera finalement admis en formation.

8.1.6.3.5 Les actions parallèles

D'autres actions sont réalisées, parallèlement à la formation :

- **La définition de standards nationaux dans le secteur du handicap** : le projet de formation ne vise pas prioritairement la définition nouveaux standards, mandat du ministère du travail et des affaires sociales, et d'ONG. Mais un important travail est réalisé sur ce plan avec les partenaires. Il permet d'alimenter les débats grâce aux échanges et aux visites réalisés avec les responsables politiques. Des associations de parents, des professionnels, des formateurs de l'université participent à des commissions et à des rencontres, pour redéfinir ces standards.
- **Le développement d'un centre de ressources** : une bibliothèque et une ludothèque sont mises en place à la SPS. Elles proposent des jeux, du matériel pédagogique, de la littérature dans différentes langues. Les ressources sont à disposition des étudiants, des professionnels et des parents. Un service de prêt est organisé. Les ressources permettent, entre autres, de réaliser des activités spécifiques, lors des mémoires professionnels ou des stages. En outre, le centre de ressources dispense des conseils ou des accompagnements aux Albanais qui font appel à ses services et utilisent les moyens mis à leur disposition.
- **La participation aux activités de l'université** : les formateurs engagés en pédagogie spécialisée participent aux activités de l'université, afin de s'y intégrer. Ils le font par l'intermédiaire des cours qu'ils dispensent dans d'autres facultés, par la rédaction d'articles ou en proposant des conférences et des forums. Les autres membres de l'université manifestent peu d'intérêt pour les activités de pédagogie spécialisée.
- **Le suivi des jeunes professionnels et le lobbying pour l'embauche** : la SPS propose une formation continue aux jeunes professionnels. Elle exerce un lobbying auprès des autorités, pour qu'ils soient engagés en fonction de leurs compétences. La mise au concours des postes manque totalement de transparence, les compétences étant rarement prises en considération. Ce problème, présent dans les années 1990, le sera encore après 2015 !

¹¹ DRAP : Démarche Réflexive d'Analyse du Partenariat (Paul Boudreault et Jean-Claude Kalubi)

Un observateur externe constate, en 2006, que « Les représentants [des ministères] ont exprimé leur intérêt pour l'embauche des étudiants..., une fois qu'ils seraient diplômés » (Guignard, 2006), mais dans la réalité, les réticences sont réelles ! La question de l'embauche est complexe, pour les raisons mentionnées précédemment. Les partenaires suisses insistent sur l'importance d'une amélioration des conditions salariales, afin que les étudiants restent en Albanie et y travaillent. Malgré la formation universitaire, le travail auprès des personnes handicapées est encore largement déconsidéré et les salaires du personnel demeurent extrêmement bas.

Extrait d'une lettre adressée par les partenaires des organismes de formation au ministre de l'éducation

Nous nous adressons à votre autorité, car, jusqu'à ce jour, aucun de ces étudiants [de la SPS]... n'a obtenu de poste au sein des écoles dépendant de votre Ministère. En particulier dans les écoles spéciales, les écoles pour enfants sourds, les écoles pour enfants aveugles, le soutien scolaire et les classes spéciales intégrées dans les écoles ordinaires, alors que plusieurs postes sont vacants dans les établissements, ou pourraient être créés. Pourtant, comme le mentionne la réforme actuellement entreprise au sein de votre Ministère, il est indispensable qu'ils soient assumés par du personnel qualifié... Pour sa part, la Suisse s'est engagée récemment à poursuivre son projet de collaboration dans la formation en matière de pédagogie spécialisée et de favoriser ainsi la multiplication du nombre de professionnels formés. Les responsables de [la SPS] et les responsables de [la haute école suisse] s'inquiètent de cette situation. Il serait très regrettable que ces nouveaux diplômés constituent un potentiel memployé et que les enfants en difficulté ne puissent bénéficier des prestations d'un personnel qualifié. Ils s'interrogent aussi sur les possibilités de travail offertes aux étudiants qui termineront leurs études ces prochaines années... Si nous comprenons qu'il est difficile de créer de nouveaux postes, bien que cela ne soit pas inconcevable, il nous paraît plus facile de repourvoir des postes actuellement libres, par du personnel formé. A condition toutefois que les directions des établissements et les responsables des directions régionales de l'enseignement soient informés de la volonté ministérielle de mettre en œuvre la réforme et de la présence de ces professionnels sur le marché du travail (SPS, lettre au ministre de l'éducation et des sciences, 2006).

- **Le suivi de personnes en situation de handicap et de leurs familles** : le suivi de familles en situation précaire fait partie des priorités des responsables de formation, durant toute la durée du projet. Le relais est assuré par les membres de la SPS et quelques étudiants. Ainsi, les formateurs de la SPS font un travail prospectif dans différentes régions et mettent en lien une quinzaine de familles avec des étudiants ou avec des formateurs suisses, notamment durant les stages ou lors de certaines formations. Les activités auprès des familles se renforcent dès 2009.
- **Les activités de sensibilisation** : les formateurs albanais en pédagogie spécialisée deviennent de plus en plus actifs, dans la sensibilisation de l'opinion publique. Ils soutiennent les étudiants dans leurs démarches, interviennent dans des émissions télévisées, organisent des activités dans des villes ou des écoles. Ils cherchent à donner la parole aux personnes handicapées et à leur famille, en récoltant leurs témoignages, en les invitant à l'université ou en présentant des recherches, lors de congrès. Ces activités se renforcent dès 2009.
- **Le développement de nouveaux projets** : en 2008, la SPS multiplie les nouveaux projets. Elle met sur pied la conférence balkanique (présentée à la page précédente). Elle obtient les fonds nécessaires pour deux projets complémentaires : un *Ludobus* (camping-car équipé d'une bibliothèque-ludothèque) et un projet d'agrandissement du bâtiment. Le but est de développer un centre régional de ressources et de formation en pédagogie spécialisée, pour la région sud des Balkans. Le premier projet est réalisé. Le second sera abandonné en raison de la crise de 2009.

8.1.7 LE CONTEXTE GÉNÉRAL « APRÈS » : AU-DELÀ DE 2009

8.1.7.1 De 2009 à 2015 : l'évolution de la situation en Albanie

L'Albanie n'a pas vécu une révolution en profondeur des structures de pouvoir.

Elle n'a pas eu à subir une véritable rupture à la chute du régime. Ainsi, en matière de gouvernance étatique, les mêmes pratiques qu'autrefois demeurent fortement ancrées dans le pays. En 2009, de nouvelles élections parlementaires ont lieu. Elles sont considérées comme un test par l'Union européenne, pour une future adhésion. Les observateurs ne constatent pas d'irrégularités majeures, même si de nombreuses tensions déchirent les représentants politiques et le pays. La droite reprend le pouvoir. Elle est contestée par les socialistes qui rejettent les résultats du scrutin et boycottent le parlement durant

une année. Cette même année, le pays adhère à l'OTAN et demande à être officiellement reconnu comme candidat à l'adhésion à l'Union européenne. L'Albanie devra essayer trois refus, pour que sa candidature soit approuvée en 2014, sous réserve de nombreuses améliorations. Les avis très négatifs et les avertissements émis par la Commission européenne ont pour effet de renvoyer les deux camps politiques à leurs responsabilités. Ainsi, ces remarques de l'UE rappellent que le respect de l'Etat de droit n'est pas une *faveur*, mais une *exigence* (Dorlhac, 2011). Parmi les conditions posées, on peut relever la nécessité d'une réforme en matière de lutte contre la corruption et une résolution des différends politiques.

Deux décennies et demi après le communisme, l'Albanie a encore besoin des médias, de la police et des tribunaux pour servir d'arbitres honnêtes à l'égard des conflits. Si par révolution on entend le remplacement des vieilles structures de pouvoir par quelque chose de nouveau, les Albanais n'ont pas eu cette rupture. Il y a eu des protestations, certaines d'entre elles s'avérant authentiques, puis il y a eu un processus de changement chorégraphié. Le pouvoir est passé d'une certaine élite à l'autre. Dans le même temps, ce transfert au lieu d'une rupture a probablement permis à l'Albanie de s'épargner beaucoup de douleur [traduction libre] (Abrahams, 2015, p.375).

Les aspirations à l'adhésion à l'Union européenne stimulent les réformes. Une Stratégie nationale de développement et d'intégration, pour 2007-2012, est mise en œuvre. La population espère des progrès rapides, dans une multitude de domaines.

En dépit de l'exigence de l'UE, les affaires de corruption ne cessent de se multiplier.

A l'appel des socialistes, plusieurs dizaines de milliers de personnes manifestent à Tiranë, en janvier 2011. Elles dénoncent les fraudes électorales, la corruption, le chômage et la pauvreté. Des affrontements ont lieu et la garde républicaine tire sur la foule, tuant quatre personnes. « Le dialogue politique est totalement déficient et marqué par des éruptions de violence ponctuelle » (Dorlhac, 2011, p.28). Et pourtant, parallèlement, la vie quotidienne des Albanais s'améliore : routes, eau, électricité, communications, hôtels et liberté de déplacements font leur apparition. Il convient toutefois de préciser que certaines régions vivent de profonds changements, alors que d'autres semblent oubliées par le gouvernement central. Les conditions de vie y sont encore « moyenâgeuses ». L'écart se creuse entre ville et campagne, entre riches et pauvres. La pauvreté est encore manifeste. En 2014, on compte 12.5% de personnes qui vivent avec moins de 1.25 dollars journaliers (Abrahams, 2015). Les revenus issus de l'immigration permettent à nombre de familles de subvenir à leurs besoins.

Au printemps 2013, de nouvelles élections ont lieu. Elles ne diffèrent guère des autres : « Tous les Partis ont tenté de manipuler les votes. Les observateurs internationaux ont vu des enseignants et des élèves contraints à assister à des rassemblements par le Parti Démocratique et le Parti Socialiste » [traduction libre] (Abrahams, 2015, p.364). Les travailleurs sont menacés dans leur emploi s'ils ne participent pas à la campagne électorale. Les Socialistes, dont Edi Rama est en tête de liste, reprennent le pouvoir. « La plupart du temps, le vote n'était pas pour Edi Rama ou pour le Parti Socialiste, mais contre l'autoritarisme de Berisha et la corruption endémique des huit dernières années » [traduction libre] (Abrahams, 2015, p.364).

Les institutions fonctionnent mal. L'éducation et la santé sont en crise. La qualité des enseignements est faible dans de nombreuses régions.

Il en va de même pour les soins. Dans certains villages éloignés, des enseignants ou des infirmiers peu formés et peu motivés interviennent. De multiples raisons les empêchent de se rendre sur place (maladie ou conditions météorologiques extrêmes). Ainsi, certains enfants sont peu scolarisés, dans des écoles aux conditions déplorables (sans électricité ou matériel pédagogique). La situation des régions rurales contraste avec celle des villes dans lesquelles les établissements proposent de meilleurs services. Souvent mal payés, les enseignants ne travaillent que le matin ou l'après-midi. Ils proposent aux élèves des enseignements privés et payants, pour compléter leurs revenus. Les écoles privées se multiplient, de même que les universités. Ces dernières, au nombre de 6 en 2001, sont sept fois plus nombreuses en 2013 !

Les examens se paient, les diplômes s'achètent...

Le système de santé est également défaillant et gravement gangrené par la corruption, cette « lèpre des Balkans » (Tourenne, 2002, p.97). En 2013, la croissance chute à 0.4%, son plus bas niveau en 15 ans. Le taux de chômage est de 15%. L'Albanie est considérée comme le quatrième pays le plus corrompu d'Europe (Abrahams, 2015). La carte (figure 102) illustre son faible IPC¹² (Bezamat-Mantes, Seynaeve et Verluise, 2015). Malgré des semblants de réformes simulant des mises au concours, les engagements de professionnels sont rarement basés sur les compétences. N'obtiennent le plus souvent un emploi, que ceux qui le paient ou sont proches du parti au pouvoir. Les témoignages évoquant ces aspects sont nombreux, aussi bien au début des années 2000 que 15 ans plus tard : beaucoup d'Albanais n'ont rien à craindre, puisqu'ils n'ont rien à perdre... Les perspectives d'avenir sont parfois si ténues qu'elles peuvent nous renvoyer à d'autres moments sombres de l'histoire albanaise, comme le relève l'extrait de Myftiu, présenté ci-après...

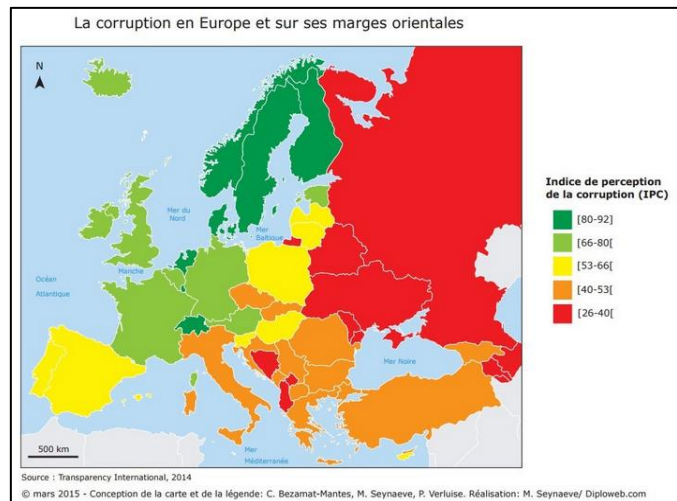


Fig. 102 : Indice de perception de la corruption
<https://www.diploweb.com/La-corruption-en-Europe-et-sur-ses.html>

Episode relatant une situation durant l'époque communiste

Le père d'Anita avait peur de perdre son emploi de professeur. Le mien avait de la chance : il l'avait déjà perdu. Le père d'Anita ne recevait pas de visites, de crainte qu'on l'accuse d'opinions politiques anticommunistes. Le mien les avait écrites dans un livre et envoyées directement au président de la République. C'est pourquoi chez nous on pouvait crier et rire sans se soucier de l'avenir. Nous n'en avons pas. Même la peur de la folie nous était épargnée. Mon père était déjà fou, et sa maladie psychique nous protégeait d'une chute encore plus grave. Nous ne pouvons pas tomber plus bas (Myftiu, 2008, p. 81).

Les futures générations d'étudiants et les professionnels affrontent une situation complexe. Quelques-uns saisissent les problèmes à bras-le-corps.

¹² Indice de perception de la corruption

8.1.7.2 Les relations entre Suisse et Albanie

Dès 2008, la Confédération recentre sa stratégie de coopération, en réduisant le nombre de pays prioritaires, de programmes spéciaux et de domaines d'intervention (Shehu Gremaud, 2013, p.4). Entre 2010 et 2013, insatisfaite de leur impact, elle abandonne progressivement ses projets agricoles en Albanie. En 2011, un centre consulaire régional, situé à Pristinë (Kosovo), assure les services consulaires pour l'Albanie. Comme le précise le département fédéral des affaires étrangères (DFAE, 2015), **l'Albanie demeure un pays prioritaire pour la coopération au développement**. La Suisse a développé avec elle des relations bilatérales constructives. Tous deux partagent **des intérêts au niveau du développement de la région et de la stabilisation des Balkans occidentaux**. Les relations commerciales sont modestes, mais en constante augmentation. Une trentaine d'entreprises suisses sont actives en Albanie (DFAE, 2015). En 2007, deux scénarios semblent avoir été envisagés par l'Agence suisse pour le développement et la coopération et le Secrétariat d'Etat à l'économie. Le premier, très optimiste imagine que l'Albanie sera membre de l'UE en 2015, faisant bon usage de ses ressources et garantissant à sa population des services de qualité en quantité suffisante. Un autre scénario, plus pessimiste, insiste sur la nécessité de nouvelles réformes, « la persistance d'une politique hautement controversées constante, une corruption généralisée et une criminalité continue » limitant fortement le développement du pays (Agence suisse pour le développement et la coopération et Secrétariat d'Etat à l'économie, 2007, p.6). Quelques années plus tard, la réalité prouve que l'on s'est davantage orienté vers le deuxième scénario.

Au niveau de l'éducation et de la formation, le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) favorise l'obtention de bourses d'excellence, pour les chercheurs et les artistes albanais. Il finance des programmes de coopération en matière de recherche, dans les Balkans occidentaux. Les activités de la coopération suisse s'inscrivent dans une logique de poursuite des actions entreprises, tout en s'adaptant aux priorités fixées par le gouvernement. **Dès 2008, la Suisse change d'orientation et ne se focalise plus sur le développement des infrastructures et des services sociaux de base**, dans lequel s'inscrivait directement le projet de formation en pédagogie spécialisée.

En 2016, considérant que « Les pays concernés par l'aide à la transition souffrent toujours de déficits relativement importants en matière de démocratie et d'état de droit », que « les indicateurs démocratiques relatifs aux droits politiques et civiques enregistrent même une baisse » et qu'« aucun pays des Balkans occidentaux n'est considéré comme une démocratie consolidée » (DFAE et DDC, 2016, p.31), la Suisse définit quatre domaines prioritaires : la démocratisation, la décentralisation et la gouvernance locale ; le développement économique ; l'infrastructure urbaine et l'énergie ainsi que la santé. L'objectif fondamental est toujours de soutenir l'Albanie dans ses réformes et dans son processus d'adhésion à l'Union européenne.

8.1.7.3 Les ajustements du dispositif de formation

8.1.7.3.1 Le bachelor

Le programme bachelor aurait dû se poursuivre avec curriculum établi. Durant la crise de l'été 2009, sans échange préalable avec les ministères ou le CG, le recteur de l'université décide (Lami, Lavanchy et Rodi, 2010c, p.1) :

- **l'annulation de la procédure d'admission négociée avec l'université de Vlorë**, approuvée par le ministère et diffusée en Albanie et dans les pays avoisinants. Le stage est annulé. Un examen général est proposé. Les notes minimales pour entrer à l'université sont abaissées.

- **l'abandon du plan d'études bachelor et son remplacement par d'autres contenus** : durant les deux premières années, tous les étudiants de l'université suivent un programme commun (mathématiques, histoire...). Les mathématiques deviennent obligatoires, de même que l'achat des ouvrages y relatifs ; ceux-ci étant commercialisés par le nouveau recteur.
- **le licenciement immédiat et sans motif, du responsable de la SPS et d'autres professeurs formés** en pédagogie spécialisée. Certains seront réintégrés par la suite.
- **une tentative d'ingérence de l'université de Vlorë dans la gestion financière suisse**, avec une tentative de mainmise sur l'espace, le matériel, le mobilier de la SPS, appartenant au gouvernement suisse.
- **la rupture unilatérale et immédiate de la collaboration avec les partenaires suisses** (gouvernement et HEP Vaud).

Sur les 728 étudiants intéressés par la pédagogie spécialisée en Albanie et dans les pays voisins, seuls 12 d'entre eux sont admis à l'encontre de la décision du ministère d'augmenter le quota à 50. Le recteur interdit aux professeurs et aux étudiants de bachelor tout contact avec la SPS. La dernière volée d'étudiants suit ses études dans d'autres locaux, avec d'autres professeurs et un autre programme (pas de branche spécifique, pas de stages pratiques). Les contacts avec l'institution pour enfants handicapés sont suspendus. Les travaux de mémoire sont supprimés. Les étudiants sont désorientés. Certains d'entre eux écrivent au ministère de l'éducation et des sciences, mais sans résultat. **Les partenaires se mobilisent pour soutenir le projet et les formateurs albanais** qui travaillent à la SPS. Ainsi, des ONG, la coopération au développement d'autres pays, des directions d'établissement, des professionnels (professeurs, physiothérapeutes...), des étudiants ainsi que l'ombudsman albanais manifestent leur appui aux membres de la SPS ou aux autorités concernées. **La situation stagne. L'opération de transfert envisagée à l'université de Vlorë n'est pas possible.** La mobilisation se déroule dans une période politiquement peu favorable et échoue. « Aux yeux des partenaires, l'échec du transfert est une réalité d'autant plus incompréhensible que tout avait été rigoureusement mis en place pour que les progrès réalisés en Albanie en matière de pédagogie spécialisée se poursuivent » (Lami, Lavanchy et Rodi, 2010a, p.25).

La branche de pédagogie spécialisée demeure, le curriculum change, des professeurs non formés y enseignent, les pratiques professionnelles sont quasi inexistantes et la formation devient générale plutôt que spécialisée.

En 2009, le département de l'éducation de l'université de Vlorë reprend brutalement la direction du bachelor en pédagogie spécialisée, qui était pourtant encore sous la responsabilité de la SPS. **La section est démantelée : seules les formations continues et le master y sont maintenus.** En 2010, dès que la 1^{ère} volée d'étudiants de master a achevé sa formation - à la fin du financement de la DDC - la SPS est totalement exclue de l'université. Deux formatrices de la SPS qui avaient été licenciées par l'université de Vlorë sont réengagées par cette dernière. Deux étudiantes du master sont également intégrées à la nouvelle équipe. Elles enseignent des disciplines pour lesquelles elles n'ont pas été formées. De son côté, la SPS (ou plutôt ce qu'il en reste) poursuit ses actions de sensibilisation, de formation continue et de recherche, grâce à des financements externes, suisses et albanais. Un transfert vers l'université de Tiranë est envisagé. Tous les partenaires du projet s'y engagent (conseil de gestion, ambassade suisse et ministère de l'intégration européenne) et des négociations sont entreprises. Licenciés abusivement par l'université de Vlorë, certains formateurs albanais sont soutenus par les Suisses. Ils mettent en place d'autres formations et développent un nouveau curriculum « 3+2 » (bachelor et master) pour l'université de Tiranë. La rupture des relations avec l'université de Vlorë et l'établissement de **nouveaux liens avec l'université de Tiranë** entraînent une augmentation considérable du travail administratif. Cette situation conduit à ce que Dupuy nomme **une dérive bureaucratique**. Certains partenaires exigent foule de documents écrits, mais n'y donnent pas suite. Ceux qui sont soumis à ces pressions s'épuisent.

Dupuy (2015) affirme que les « acteurs exclus d'un jeu dominant dans une organisation se réfugient dans la bureaucratie » (p.94). Par ces moyens, certains systèmes tentent de « verrouiller tout ce que l'intelligence des acteurs pourrait les amener à faire de leur propre chef » (p.112).

Face à la vague déferlante de problèmes et de bureaucratie, les partenaires de la SPS restructurent leur temps de travail. **Ils définissent des moments pour traiter des problèmes administratifs et maintiennent des actions concrètes sur le terrain, afin de donner sens à leur action.** Ceci leur permet de surmonter cette période tumultueuse. Ils renforcent leurs relations avec le réseau des collègues formateurs et les informent régulièrement de l'évolution de la situation. Après la rupture avec l'université de Vlorë, le rattachement de la SPS se fait avec prudence vers l'université de Tiranë.

Lettre au premier-ministre, pour un transfert de la section à une autre université

L'objectif prioritaire du projet est l'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées ... Cette orientation s'inscrit dans la politique nationale albanaise ... Les difficultés actuelles ont pour origine les dissensions graves entre le recteur de l'université ... et les autres partenaires. Elles résultent de la violation des accords de collaboration par le recteur, et de plusieurs décisions unilatérales prises contre l'avis des partenaires engagés dans le projet depuis son origine ... Dès lors que ses activités se voyaient réduites à la formation continue et à des prestations de conseil et de documentation et qu'elle n'était plus en mesure de remettre une structure de formation cohérente aux autorités albanaises, la SPS a proposé d'être transférée à l'université de ... Nous espérons, Monsieur le Premier Ministre, que vous comprendrez notre démarche comme une marque de confiance et de loyauté à l'égard du gouvernement albanaise et comme une preuve de notre attachement à un pays soucieux de veiller à la promotion de la qualité de vie de ses citoyens les plus défavorisés (Lettre des partenaires au premier ministre, janvier 2010).

8.1.7.3.2 Le Master

En dépit de la situation de crise, le master se déroule comme prévu, pour les 15 étudiants inscrits. Quelques Suisses proposent des dispositifs d'enseignement originaux, renforçant les liens entre étudiants, institutions, familles, société et université. Ils combinent cours théoriques, pratique professionnelle et soutien aux familles. Le projet bénéficie d'un financement du gouvernement suisse, pour les cours, et de celui d'une ONG¹³ qui permet d'accompagner des familles. Les étudiants terminent leurs études en février 2010, par la soutenance de leur mémoire professionnel. Ils sont inquiets face aux problèmes que rencontre la SPS (Lami et coll., 2010c) car, en effet, l'université de Vlorë empêche la remise prévue de leurs titres. Elle ira jusqu'à favoriser certains candidats aux dépens d'autres, à falsifier les notes et à modifier le curriculum d'études. **Les tensions sont extrêmes.** Les titres sont finalement délivrés par l'université de Vlorë, une année plus tard, à la suite de multiples négociations et interventions des partenaires suisses, des ministères et de l'ambassade.

8.1.7.3.3 Les formations continues et les différentes activités

Plusieurs actions de formation continue sont organisées, comme par le passé :

- **Les formations continues pour les directions, les praticiens-formateurs, les jeunes professionnels et les parents** : de 2009 à 2010, elles ont lieu dans diverses régions d'Albanie. Une trentaine d'écoles et d'institutions y participent. Elles sont organisées sur une à trois journées. Les thèmes de l'intégration, des représentations du handicap, de la gestion d'institution, du développement personnel, de méthodes pédagogiques ou des relations parents-professionnels sont abordés.

¹³ Association Multidisciplinaire pour l'Enfance en Difficulté en Albanie (AMEDA)

Les partenaires sont informés des difficultés rencontrées avec l'université de Vlorë. Ils partagent leur inquiétude quant à la formation universitaire et aux perspectives de formation continue (Lami et coll., 2010c). Les formations continues contribuent au renforcement du réseau et permettent aux personnes de se ressourcer et de développer leurs connaissances (Lami et coll., 2010a). Elles sont attestées par l'université de Tiranë, dès l'automne 2010.

- **Les formations FBDH (formation de base dans le domaine du handicap) :** dès 2010, la SPS met en place un nouveau dispositif de formation, financé par l'ASED. Cette dernière continue à développer de petites structures de jour pour les personnes handicapées, dans différentes villes. Comme il n'y a pas souvent de personnes formées dans ces zones, il est nécessaire d'envisager une formation brève, pour les professionnels engagés dans la nouvelle structure et pour les parents ou les autres professionnels (enseignants, éducateurs) travaillant dans les écoles ou les jardins d'enfants de la ville. La formation vise l'intégration de la nouvelle structure dans la société locale (Lami, Rodi et Deliu, 2010). Le dispositif est original. Il propose des formations croisées, entre parents et professionnels. Certains cours sont communs, d'autres sont distincts. Sept modules de 14 jours de formation pour les parents et de 40 jours pour les professionnels sont répartis sur une année. Trois sessions se succèdent. Une première, moyennement intensive, a lieu un mois avant l'ouverture de la structure. Une deuxième très intensive, se déroule pendant le premier mois. Une troisième est répartie à intervalles réguliers sur une dizaine de mois (Lami coll., 2010). Le dispositif rencontre un vif succès. Il est développé dans deux autres villes, entre 2011 et 2012. La première formation est attestée par l'université de Tiranë avec laquelle la SPS collabore. A la fin de la deuxième formation, l'université refuse de délivrer des attestations, si ses responsables n'obtiennent pas une compensation financière, ce qui contrevient totalement aux accords conclus. Les négociations sont à nouveau difficiles ; car, des enjeux personnels et financiers surgissent, une fois de plus. Les formations sont assumées principalement par les professionnels formés en Albanie depuis 2001 et par quelques rares intervenants suisses. Dès 2013, ce même dispositif est transféré dans d'autres villes, lors de l'ouverture de centres de jour, le seul inconvénient étant qu'il n'est plus validé par une attestation universitaire.
- **Les groupes d'analyse de pratique :** des groupes d'échange et d'analyse de pratique, plus ou moins formels, se créent. Les participants discutent des problèmes qu'ils rencontrent. Ils soumettent des situations cliniques et les échanges se font lors de réunions ou à distance, par internet.

La SPS poursuit également d'autres actions de formation et des activités à l'intention des personnes en difficulté, de leur famille et des écoles :

- **Des stages, des visites et des formations continues spécifiques** sont organisés afin que des professionnels ou des parents puissent découvrir les institutions albanaises. Ces échanges stimulent les membres du réseau. Leur financement est assuré par des fonds externes. Quelques étudiants suisses, désireux de découvrir l'Albanie, effectuent des stages de courte durée, auprès des institutions partenaires auxquelles ils proposent quelques activités pédagogiques et apportent un nouveau dynamisme. Ils y rencontrent des jeunes professionnels avec lesquels ils nouent des liens (Lami et coll., 2011a). Cinq étudiantes albanaises bénéficient de formations continues de longue durée, en Suisse, dans le domaine du jeu et de la petite enfance. Ces séjours sont financés par des institutions suisses ou des donateurs privés. Les Albanaises sont accueillies par des formateurs suisses. Elles contribuent ensuite au développement d'actions telles que le *Ludobus* (page suivante), la formation continue des adultes ou le développement de l'éducation précoce.
- **Les conférences :** certains formateurs albanais ou suisses organisent des conférences en Albanie, sur différents thèmes (intégration, fratries d'enfants handicapés, accueil d'un enfant handicapé, projets pédagogiques individualisés...). Les conférences sont tantôt organisées par la SPS, tantôt par des ONG albanaises.

Des parents et des professionnels y participent. Les formateurs de la SPS conduisent des recherches. Ils recueillent des témoignages et présentent leurs résultats dans des colloques internationaux. Les thématiques concernent, notamment, la gouvernance au sein de la formation, l'intégration, les fratries, les dispositifs de formation, les familles ou la participation sociale...

- **Les camps d'été** : dès 2009, dans plusieurs villes, des étudiants proposent des activités de loisirs destinées à tout enfant, qu'il soit ou non handicapé. Certaines sont mises en place en collaboration avec des parents. Les étudiants travaillent bénévolement et sont logés dans les familles. Le matériel est financé par des formateurs étrangers. Un fonds créé avec leurs dons permet également de soutenir des familles dans le besoin. De petits projets sont mis en place par des éducatrices ou d'anciens étudiants, pour acheter et élever des animaux, pour réaliser des jardins potagers ou pour le « *Ludobus* » présenté ci-après. Les activités proposées brisent les routines quotidiennes. Les sommes en jeu sont modestes mais dépassent pourtant les budgets locaux.
- **Le Ludobus** : dès 2008, le *Projet Ludobus* encourage le développement de nouvelles pratiques pédagogiques (Lami et Rodi, 2008). Financé jusqu'en 2010 par la DDC, grâce à un fonds supplémentaire. Il devient un pilier des actions de sensibilisation. Il s'agit d'un camping-car se déplaçant dans les écoles spéciales ou régulières, ainsi que dans des institutions pour personnes handicapées. Les écoles ou classes accueillant des élèves en difficulté sont prioritaires. Elles bénéficient d'animations. Toutefois, le bus se rend également dans des milieux où aucun enfant handicapé n'est accueilli, afin de réaliser un travail de sensibilisation de la communauté. Les animateurs (formateurs, enseignants ou éducateurs spécialisés albanais ou suisses) proposent des activités autour des thèmes *jouer et lire*, pour une durée d'un jour à trois semaines. Les enfants découvrent et fabriquent des jeux et des livres. Ils créent des histoires et collaborent entre eux. Parfois, des conférences ou des activités de sensibilisation à la question du handicap sont proposés aux enseignants de la ville visitée. Divers échanges, concours entre écoles ou entre villes sont organisés (Lami et Rodi, 2008). Trois jeunes enseignantes spécialisées albanaises ayant suivi la formation intensive de 6 mois dans le domaine du jeu, en Suisse, assurent une grande partie des animations.
- **Le suivi de familles et la mise en réseau d'enfants en situation de handicap** : la SPS offre un suivi à une cinquantaine d'enfants handicapés. Diverses modalités sont proposées : conseils, soutien dans la mise en place de programme éducatif individualisé (PEI), aide et accompagnement à l'intégration en classe, soutien et accompagnement dans les démarches médicales, adaptation de matériel, évaluation de l'enfant, orientation vers des services ou des prestations adaptés, recherche de soutiens financiers ou d'informations... Une mise en réseau internet d'enfants rassemble ceux qui ne peuvent pas aller à l'école, en raison de maladies graves (dystrophie musculaire, ostéogenèse imparfaite...). Grâce au soutien financier de formateurs étrangers, des abonnements internet sont offerts à certaines familles. Un ordinateur portable leur est confié, à condition que des proches du quartier accompagnent l'enfant dans sa découverte du numérique. Ces projets fonctionnent bien : des familles souvent isolées reçoivent du monde chez elles, car l'attrait d'internet est réel. Les enfants créent des contacts. Ils développent leurs compétences et les parents utilisent cet outil. Finalement, ces enfants tissent avec les étudiants et les formateurs, puis entre eux, un véritable réseau. Une jeune fille témoigne : « Avec internet, c'est le monde qui est enfin entré dans ma maison puisque moi je ne peux pas sortir... » (Lami, Lavanchy et Rodi, 2011a, p.1-2). Certains apprennent ainsi à lire et à écrire de manière autodidacte.
- **Les publications et la création de matériel pédagogique** : la SPS crée des outils pédagogiques (lecture, communication, activités créatrices ou jeux) et propose quelques publications en albanais pour les parents et les professionnels.

8.2 ANNEXE 2 : TROIS CADRES DE RÉFÉRENCE : LA DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME, LA CONVENTION RELATIVE AUX DROITS DES PERSONNES HANDICAPÉES ET LA DÉCLARATION DU MILLÉNAIRE

Les cadres législatifs auxquels je fais référence sont de niveaux différents : la Déclaration des Droits de l'Homme, la Convention relative aux droits des personnes handicapées ainsi que la Déclaration du Millénaire. La Convention Européenne des Droits de l'Homme (CEDH), issue de la Déclaration des droits de l'Homme (1948), constitue le cadre global dans lequel s'inscrit l'ensemble de l'analyse.

Conclue à Rome en 1950, cette convention a été ratifiée en 1974 par la Suisse, et en 1996 par l'Albanie. Le domaine du handicap fait partie intégrante des droits de l'Homme et l'on peut se poser la question de la pertinence d'une convention particulière, précisant les droits des personnes handicapées. L'ONU avait d'abord développé une approche incitative plutôt que coercitive, celle-ci s'avérant généralement peu concluante. Elle a dû envisager une démarche plus efficace de mise en œuvre des droits (Fougeyrollas, 2010). Ainsi, une Convention relative aux droits des personnes handicapées a été conclue à New York, en 2006. Ses principes fondamentaux peuvent se résumer ainsi (ONU, Article 3, 2006) : respect de la dignité et de l'autonomie individuelle, non-discrimination, participation et intégration à la société, respect de la différence et acceptation des personnes handicapées, égalité des chances, accessibilité, égalité hommes-femmes, respect du développement des capacités et de l'identité de l'enfant handicapé. La Convention a été ratifiée par l'Albanie en 2013, une année avant la Suisse. Si l'on se réfère à la situation des personnes handicapées albanaises, décrite dans le chapitre 2, on peut constater que la ratification d'une telle convention n'est pas la garantie de son application et de sa mise en œuvre. Fougeyrollas (2010) insiste sur l'importance de développer une double stratégie de surveillance des droits des personnes handicapées (avec le développement de traités et de conventions à leur égard) et une surveillance de leur application. Sensibilisation, formation et surveillance régulière de la protection des droits humains sont des facteurs indispensables à une amélioration de la participation sociale.

Aux deux dispositifs légaux précités, centrés sur les droits des individus, j'ajoute un dernier cadre qui régle la coopération au développement et les échanges entre pays : la Déclaration du Millénaire. Adoptée par l'Assemblée générale de l'ONU en 2000, elle a pour but de réduire la pauvreté et de favoriser le développement mondial. Ce cadre a largement été approuvé par le Conseil fédéral et influence considérablement la politique étrangère suisse (section 8.1.4). Le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'Homme précise que « Droits de l'homme et objectifs du Millénaire pour le développement sont interdépendants et se complètent mutuellement » (ONU, 2006, p.8). En effet, ils visent tous deux « à promouvoir le bien-être et la liberté, fondés sur la dignité humaine et l'égalité de tous » (ONU, 2006, p.7). Certains partenaires ont le devoir de faciliter et de promouvoir le développement.

Ainsi, Déclaration des Droits de l'Homme et Déclaration du Millénaire se préoccupent de l'amélioration de la vie des populations, tout en cherchant à instaurer de meilleurs mécanismes de régulation et de collaboration. Les Objectifs du Millénaire¹⁴ proposent des étapes structurées, pour réaliser à la fois des objectifs économiques et sociaux.

¹⁴ Les huit Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) sont les suivants : éradiquer l'extrême pauvreté et la faim ; assurer l'éducation primaire pour tous ; promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes ; réduire la mortalité de l'enfant de moins de cinq ans ; améliorer la santé maternelle ; combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies ; assurer un environnement durable ; mettre en place un partenariat mondial pour le développement.

De leur côté, les Droits de l'Homme visent à éradiquer les problèmes de discrimination, d'exclusion, d'absence de moyens et de déresponsabilisation, qui sont à l'origine de maints problèmes de développement et de pauvreté.

La pauvreté est le résultat d'une perte d'autonomie et d'une exclusion. La pauvreté n'est pas seulement un manque de biens matériels et de possibilités : c'est aussi l'absence de biens physiques et sociaux, tels que la santé, l'intégrité corporelle, le fait d'être à l'abri de la peur et de la violence, l'appartenance sociale, l'identité culturelle, les moyens organisationnels, la capacité d'exercer une influence politique, la possibilité de vivre dans le respect et la dignité (ONU, 2006, p. 9).

Dans un contexte où les ressources sont limitées sur les plans matériel et humain, il est important de s'interroger sur la manière de concrétiser l'émergence de certains droits sociaux, éducatifs, culturels ou encore économiques ; en particulier pour l'un des groupes les plus marginalisés d'Albanie : les personnes handicapées. Le Haut-Commissariat des Nations Unies souligne l'importance de s'intéresser en priorité aux personnes les plus vulnérables, victimes de discrimination, afin de promouvoir des attitudes non-discriminatoires à leur égard. Mais comment stimuler le travail à l'égard de ces groupes, reconnaître la valeur de tous les partenaires, assurer la prise en compte de l'ensemble des acteurs et leur garantir une pleine participation ? Comment participer et promouvoir la participation ? Soutenir des minorités discriminées, dans une région disposant de toutes les ressources nécessaires, représente déjà un défi. L'enjeu est plus grand encore lorsque le pays se trouve lui-même en situation d'instabilité, voire de vulnérabilité. Le Haut-Commissariat insiste sur le principe de participation qui « vise à garantir que les parties prenantes du pays considéré ont une responsabilité et un contrôle effectif sur les processus de développement pendant chacune des phases du cycle d'élaboration des programmes » (ONU, 2006, p.26).

La mise en œuvre concrète d'un tel principe, aux différents niveaux de l'écosystème socio-politique, est un défi majeur. L'ensemble de la population devrait bénéficier d'une amélioration de son bien-être. Les partenaires devraient pouvoir contribuer à ces changements de façon libre, active et significative (ONU, 1986). La question de la participation est donc centrale dans le processus. Elle constitue à la fois un objectif et un moyen de développement qui se veulent un encouragement à l'esprit critique et à la prise de décisions, afin que les plus marginalisés puissent également exprimer leurs attentes vis-à-vis de la société ou de l'Etat. Plusieurs stratégies permettent d'y parvenir. On peut citer le renforcement des capacités en matière d'organisation de la société civile, le renforcement de la transparence en matière de projets ou de politiques, la possibilité donnée aux groupes les plus marginalisés de s'exprimer, la sensibilisation de la société aux droits de l'homme et la consolidation des réseaux de soutien des groupes exclus du dialogue social (ONU, 2006).

8.3 ANNEXE 3 : DONNÉES LIÉES LA RECHERCHE

8.3.1 QUESTIONNAIRE DE PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS

Ci-dessous, je présente les contenus du questionnaire de présentation des formateurs suisses.

1. Veuillez compléter le tableau suivant :

Nom :	Prénom :	Année de naissance :
Profession/ titre :	Sexe :	

2. Veuillez compléter le tableau suivant, en indiquant vos stages ou expériences de travail ou de formation (hors Albanie), dans le cadre d'une coopération internationale, de l'action d'une ONG ou d'échanges Nord-Sud. N'hésitez pas à ajouter des lignes au tableau, si nécessaire.

Pays	Brève description du stage, du travail ou de l'action de formation (type de stage/travail/formation ; thématique générale ; rôle assumé, durée...)

3. Cette section s'intéresse à votre action en Albanie. Merci de la compléter...

... **en entourant (ou mettant en couleur) ce qui est correct :**

J'ai participé en tant que formateur et/ou organisateur au projet de formation en pédagogie spécialisée en Albanie :

OUI	NON
-----	-----

... **en entourant (ou mettant en couleur) ce qui est correct :**

Nombre de séjours réalisés :

1	2	3	4	5	6	+ de 6	Séjour de + de 1 mois
---	---	---	---	---	---	--------	-----------------------

Année(s) du/des séjour(s) :

Avant 2001	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2013 et après
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	

... **en entourant (ou mettant en couleur) tout ce qui est correct :**

Durant le(les) séjour(s) lié(s) au projet de pédagogie spécialisée :

Logement à l'hôtel	Logement dans l'appartement de fonction (Tiranë, Vlorë...)	Logement dans des familles	Logement dans le Ludobus	Autre (préciser) :
--------------------	--	----------------------------	--------------------------	--------------------

... en entourant (ou mettant en couleur) tout ce qui convient :

<ul style="list-style-type: none"> • Formation dans le cadre du Bachelor (Université) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation dans le cadre du Master (Université)
<ul style="list-style-type: none"> • Formation continue des professionnels (jeunes professionnels, thérapeutes...) à Vlorë 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation continue des directions d'établissement à Vlorë
<ul style="list-style-type: none"> • Formation continue des professionnels (jeunes professionnels, thérapeutes...) décentralisée (dans une autre ville que Vlorë) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation continue des directions d'établissement décentralisée (dans une autre ville que Vlorë)
<ul style="list-style-type: none"> • Formation avec des parents 	<ul style="list-style-type: none"> • Conférences, colloques
<ul style="list-style-type: none"> • Organisation de formations 	<ul style="list-style-type: none"> • Echanges auprès des autorités (ministères, directions, rectorat, DDC...)
<ul style="list-style-type: none"> • Occasions d'échange avec des professionnels albanais (écoles, institutions...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Occasions d'échange avec des étudiants albanais en pédagogie spécialisée
<ul style="list-style-type: none"> • Occasions d'échange avec des parents d'enfants en difficulté/handicapés 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail pratique avec/auprès de professionnels albanais dans des écoles, institutions...
<ul style="list-style-type: none"> • Travail pratique avec/auprès d'étudiants albanais à l'université, dans des écoles, institutions, classes expérimentales... 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail direct auprès de personnes en situation de handicap (avec des étudiants, avec des professionnels, avec des parents, seul...)
<ul style="list-style-type: none"> • Suivi de mémoires ou de travaux de recherche 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail pratique avec/auprès de familles
<ul style="list-style-type: none"> • Visite d'écoles, d'institutions 	<ul style="list-style-type: none"> • Visite culturelle (villes, régions...)
<ul style="list-style-type: none"> • Accueil de partenaires albanais en Suisse (en institution, école pour visite) 	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil de partenaires albanais en Suisse (privé)
<ul style="list-style-type: none"> • Poursuite des contacts (réguliers/ sporadiques) avec des participants suisses au projet de formation en pédagogie spécialisée 	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuite des contacts (réguliers/ sporadiques) avec des participants albanais au projet de formations en pédagogie spécialisée
<ul style="list-style-type: none"> • Contacts avec des personnes albanaises ou Kosovars, après le/les séjour(s) en Albanie 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien financier/matériel pour des projets se déroulant en Albanie (après le/les séjour(s))
<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place d'actions, de soutien, de formations, de projets divers (hors du cadre de la pédagogie spécialisée) en Albanie 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise à disposition de matériel pédagogique pour des professionnels albanais (livres, présentations, supports de cours, articles...)
<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place d'actions, de soutien, de formations, de projets divers (dans le cadre de la pédagogie spécialisée) en Albanie 	<ul style="list-style-type: none"> • Références faites à quelques reprises au(x) séjour(s) réalisés en Albanie, à des proches, à des amis...
<ul style="list-style-type: none"> • Références faites à quelques reprises au(x) séjour(s) réalisés en Albanie, à des étudiants, à des professionnels... 	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation/rédaction d'un travail spécifique, d'article ou de présentation en lien avec votre action en Albanie. (Si oui, précisez) :
<ul style="list-style-type: none"> • Participation à la mise en lien de personnes suisses (ou d'ailleurs) avec des personnes en Albanie 	<ul style="list-style-type: none"> • Voyage touristique/ culturel en Albanie (hors projet de pédagogie spécialisée en Albanie), seul ou organisé (AMEDA, agence de voyage...)
<ul style="list-style-type: none"> • Autre (à préciser) : 	

4. Vous qualifiez votre expérience albanaise de :

... **entourez (ou mettez en couleur) les 5 (au maximum) qualificatifs qui vous conviennent le mieux :**

Etonnante	Intéressante	Mitigée	Désastreuse
Choquante	Heureuse	Attristante	Emouvante
Attachante	Etrange	Frustrante	Inoubliable
Superficielle	Vraie	Unique	Désagréable
Marquante	Terrible	Positive	Négative
Décevante	Inadaptée	Pertinente	Fatigante
Valorisante	Drôle	Incompréhensible	Futile
Essentielle	Vitale	Profonde	Perturbante
Magnifique	Perturbante	Joyeuse	Détestable
Normale	Nuisible	Passionnante	Enrichissante
Agréable	Reposante	Troublante	Puissante
Dynamisante	Bouleversante	<i>Autre(s) qualificatifs à ajouter, si vous le souhaitez :</i>	

5. **Remarques, commentaires** (si vous le désirez) :

8.3.2 CANEVAS D'ENTRETIEN

CANEVAS D'ENTRETIEN	
<p>Récit d'épisodes (fragments d'expériences, événements ou successions d'événements issus du vécu, de la vie sociale, des situations traversées, des défis à relever...)</p>	<p>1. Bénéfices et limites du projet pour les partenaires albanais (aspects positifs, négatifs, souhaits/désirs) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se questionner sur les apports pour les Albanais (différents niveaux de la société), en lien avec votre action/ vos formations ; - se questionner sur les apports pour les Albanais (différents niveaux de la société), en lien avec le projet au sens large. <p>-> Il peut y avoir des aspects négatifs, des limites, des choses qu'il aurait fallu réaliser et qui ne l'ont pas été.</p> <p>2. Bénéfices et limites du projet pour les partenaires suisses (aspects positifs, négatifs, souhaits/désirs) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se questionner sur les apports pour vous/les Suisses (différents niveaux de la société), en lien avec votre action/ vos formations ; - se questionner sur les apports pour vous/les Suisses (différents niveaux de la société), en lien avec le projet au sens large. <p>-> Il peut y avoir des aspects négatifs, des limites, des choses qu'il aurait fallu réaliser et qui ne l'ont pas été.</p> <p>THEMES :</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Apprentissage : travailler avec les partenaires, travailler chez soi, apprentissage sur soi ou sur ses propres pratiques, apprentissage sur l'autre, différents types de savoirs, expliciter les apports de l'autre... b) Processus de changement : effets sur les connaissances, sur les perceptions, sur les représentations, sur les pratiques, les valeurs, les croyances... c) Divers : travailler à l'étranger (interculturel), dans la formation d'adultes, avec des personnes en situation de handicap, dans la coopération au développement, dans l'humanitaire, dans des situations extrêmes... d) Facilitateurs et obstacles : environnementaux, personnels... <p>3. Déroulement de votre action/ du projet (aspects positifs, négatifs, souhaits) :</p> <p>Qu'est-ce qui a été positif, négatif par rapport au déroulement du projet ? Quels ont été les moments-clés, situations, actions, événements marquants ?</p> <p>4. Efficience (aspects positifs, négatifs, souhaits) :</p> <p>Qu'en est-il de l'efficience de votre intervention/ du projet ? Si oui, en quoi ? Si non, pourquoi ? Qu'est-ce qui a manqué, en termes d'efficience ? Votre intervention/ le projet a-t-il généré des changements ? Si oui, lesquels ? A quel niveau ? Chez les autres ? Chez vous ? Si c'était à refaire, que feriez-vous ou que modifieriez-vous ?</p> <p>5. Collaboration (aspects positifs, négatifs, souhaits) :</p> <p>Comment s'est déroulée la collaboration avec les autres acteurs ? Collaboration ? Partenariat ? Aspects positifs ? Difficultés ? Vécu personnel, pressions, difficultés, intérêts, apprentissages, développement ? Si c'était à refaire, que feriez-vous ?</p>
	<p>Mise en évidence, explicitation du vécu et réflexion (illustrations, exemples) : description de situations et de pratiques (activités d'enseignement, pratiques récurrentes, projets envisagés, accomplis ou non, actions, apprentissages réalisés, conditions et contextes rencontrés)</p>
	<p>QUOI ? : apports évoqués par les partenaires, apprentissages.</p> <p>COMMENT ? dispositifs mis en œuvre pour avoir des apports (aménagement environnementaux, caractéristiques des individus)</p> <p>POURQUOI ? (action : intérêt des apports dans la pratique professionnelle ou la vie personnelle, pour soi ou pour l'autre, mise en œuvre réelle ou envisagée)</p>

8.3.3 RÉSULTATS DES ENTRETIENS AVEC LES PARTENAIRES SUISSES

L'ALBANIE : UNE AVENTURE DANS UN AUTRE MONDE ?

Le pays...

- Découvrir un pays peu/pas connu, mystérieux ou rêvé
- Être choqué par les problèmes écologiques
- Susciter l'envie de découvrir davantage le pays

Les personnes, la population...

- Découvrir l'hospitalité albanaise
- Faire de nombreuses connaissances
- Nouer des liens d'amitié
- Faire face à diverses émotions et percevoir leur impact
- Se rendre compte que se côtoient des pratiques individualistes et solidaires
- S'apercevoir que tous les hommes sont à la fois semblables et différents
- Développer le réseau, les échanges entre Suisses et Albanais,
- Modifier ses représentations, combattre les préjugés sur l'Albanie
- Être davantage sensible aux migrants

La culture, les traditions...

- Repérer les spécificités de la vie albanaise, de cette autre culture
- Entrevoir une réelle cohabitation religieuse
- Être confronté à l'exclusion des minorités
- Découvrir une autre relation à l'espace et au temps
- Mieux appréhender la place et le rôle des femmes
- Percevoir les enjeux culturels internes au pays
- Accepter que les choses fonctionnent autrement

L'histoire et la situation socio-politique...

- Découvrir une réalité insoupçonnée
- Saisir le poids de l'histoire
- Nuancer ses jugements sur le passé
- Concevoir ce que signifie la mise en place d'une vraie démocratie
- Percevoir l'ampleur des problèmes socio-politiques
- Être confronté à l'instabilité et mesurer l'importance d'une stabilité politique
- Prendre conscience de l'importance du défi européen

Le contexte socio-économique...

- Appréhender une autre réalité socio-économique, en mesurer la complexité
- Prendre conscience des richesses en Suisse
- Faire face à la pauvreté (aux pauvretés)
- Être sensibilisé aux luttes quotidiennes des Albanais
- Découvrir les conditions de travail sur place
- Gérer son propre sentiment d'impuissance
- Saisir les risques de fuite des cerveaux

LES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP : DES PAS DE GÉANTS ?

Les découvertes et les premiers pas...

- Prendre conscience du contexte et des conditions de vie des personnes en situation de handicap
- Défendre un domaine qui n'est pas forcément prioritaire à l'échelle du pays
- Agir en pionnier

Les surprises et les changements dans la pratique professionnelle auprès des personnes handicapées...

- Tenir compte à la fois des besoins matériels et de formation
- Être confronté à des pratiques « autres », difficilement compréhensibles
- Mesurer les progrès rapides des personnes handicapées
- Observer des changements, des progrès dans la pratique
- Être sensible au temps nécessaire pour changer de regard sur le handicap et percevoir une évolution
- Redécouvrir certains savoirs ou en percevoir l'importance

Les liens entre situation des personnes handicapées en Suisse et en Albanie...

- Etablir des liens avec l'évolution de la situation des personnes handicapées en Suisse
- Prendre conscience des ressources pour les personnes handicapées en Suisse.

LE PROJET EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE : UN PARTENARIAT EFFICIENT ?

Les aspects matériels...

- Apporter du matériel simple, utiliser celui disponible sur place
- Découvrir l'inadéquation de certaines aides matérielles
- S'interroger sur les aspects matériels en Suisse

L'engagement des partenaires...

- Se questionner sur les motivations de départ
- Développer, partager des valeurs et des buts communs
- Gérer la crainte, relever le challenge, se sentir responsable, investi
- Percevoir le sens, la pertinence du projet et se sentir utile
- Concevoir qu'on fait partie d'un tout
- Vivre une expérience intense
- Être stimulé à mettre en place son propre projet

La reconnaissance des personnes et des situations...

- Reconnaître les personnes, les respecter, les soutenir, les encourager et expliciter les apports
- Faire face aux résistances, à la passivité, au manque d'intérêt, à la servilité
- Éprouver du plaisir à s'adresser à des gens dynamiques, engagés, motivés
- Oser, entreprendre
- Gérer les imprévus et s'y adapter

L'importance de la continuité dans l'action...

- Mesurer l'importance d'agir dans la durée
- Lâcher du lest, faire confiance, passer le flambeau
- Réorienter l'action si nécessaire
- Dépasser l'état de « choc » dans certaines situations

Les enjeux politiques et organisationnels...

- Prendre conscience de l'importance d'agir aux différents niveaux de la société
- Percevoir la complexité des enjeux politiques et des enjeux internationaux
- Jouer avec les règles, les limites, rendre possible
- Faire face à la dérive institutionnelle, à la corruption
- Acquérir une expertise en matière de gestion de projet

De la communication au partenariat...

- Chercher à communiquer de différentes manières
- S'exprimer, partager dans un contexte particulier
- Rester modeste, devenir humble
- Assumer des rôles variés et valoriser la complémentarité
- Gérer le manque de cohérence entre partenaires suisses
- Développer une véritable attitude partenaire

LA FORMATION DES ADULTES : SE FORMER EN FORMANT ?

La culture de la formation...

- Être sensibilisé à l'importance du cadre d'étude et du développement d'une culture de la formation
- Développer un sentiment de sécurité et un climat de confiance
- Imaginer et créer des espaces de développement personnel
- Relever le défi d'échanger et de coopérer entre pairs
- Faire face aux questions de hiérarchie
- Eveiller la curiosité, l'intérêt
- Encourager la réflexion, susciter la critique
- Éprouver du plaisir à partager, transmettre ses expériences et ses connaissances

Vers de nouvelles professions...

- Permettre la projection dans l'avenir et accompagner dans la construction d'une nouvelle identité professionnelle
- Offrir des modèles qui ne rigidifient pas et ouvrir à la diversité des approches, des concepts et des styles d'intervention

La (les) formation(s) dans le contexte local...

- Adapter ses interventions aux besoins et ressources locales
- S'appuyer sur la réalité albanaise
- Bousculer, déranger
- Gérer les enjeux de l'évaluation
- Faire face au manque de littérature
- Repenser sa pratique et définir des priorités

Les dispositifs de formation...

- Développer des objectifs d'enseignement et d'apprentissage variés et originaux
- Alterner théorie et pratique
- Articuler théorie, pratique et recherche
- Découvrir l'importance des apprentissages informels

Le travail avec les interprètes...

- Collaborer avec les interprètes
- Chercher d'autres canaux de communication
- Synthétiser, aller à l'essentiel, être plus clair
- Percevoir le poids des mots

L'accompagnement au changement...

- Proposer des perspectives, montrer ce qui est envisageable
- Outiller pour professionnaliser
- Se soucier des transferts à différents niveaux (pratique, universitaire et socio-politique)
- Accompagner au changement

La gestion des écarts...

- Gérer les écarts entre Suisse et Albanais, monde universitaire et réalité du terrain
- Envisager différemment ses enseignements en Suisse

8.3.4 MODÉLISATION : LES RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Cette section présente les résultats détaillés, pour chacun des éléments de la figure 95 (p.479). Ils sont décrits et explicités dans le chapitre 7.

Préparation, anticipation (II.A)	« Savoir-recevoir » (1), « Savoir-devenir » (5) et « Savoir-être » (6)
	<i>Manifester son intérêt pour le pays, les partenaires, le projet ; avoir envie de découvrir le pays et les domaines liés au projet ; avoir envie de mieux comprendre les pressions ou les difficultés rencontrées par les partenaires ; s'intéresser aux patrimoines ; saisir les différents risques liés au pays, au projet ; s'interroger sur ses réelles motivations de participation à un projet et se remettre en question ; être curieux face à l'inconnu, ouvert à de nouvelles rencontres ; accepter ses propres craintes, peurs, tensions face à l'inconnu et les gérer...</i>
	« Savoirs » (2)
	<i>Développer des connaissances historiques à propos du pays ; connaître des pratiques, des habitudes culturelles ; connaître certains tabous, croyances, représentations, sensibilités ou pratiques en vigueur dans la société locale ; connaître les ressources, leur accessibilité ; connaître l'organisation du travail et les contraintes ; découvrir les normes, règles, procédures en vigueur pour entrer en contact avec les différents partenaires ; tenir compte des expériences passées des partenaires...</i>
	« Savoir-faire » (3)
	<i>Définir des priorités selon les besoins et les contraintes ; trouver des solutions originales pour résoudre les problèmes ; casser la routine en apportant des activités nouvelles et agréables, de nouveaux défis ; tenir compte du contexte local dans la planification des actions ; offrir des approches proposant des regards multiples ; se répartir le travail entre partenaires, travailler en duo ; s'appuyer sur la connaissance du milieu local pour débiter dans un climat de confiance...</i>
Accueil et accompagnement (II.B)	« Savoir-recevoir » (1), « Savoir-devenir » (5) et « Savoir-être » (6)
	<i>Manifester son intérêt pour le pays, les partenaires, le projet ; favoriser la réciprocité des échanges d'informations ; manifester intérêts et émotions face aux informations ou savoirs présentés ; accepter qu'autrui nous fasse découvrir des aspects positifs et/ou négatifs du pays, du projet ; reconnaître les personnes, expliciter l'intérêt des rencontres et des échanges ; reconnaître les situations extrêmes que vivent certains partenaires locaux ; manifester sa confiance et considérer l'autre comme responsable, car capable d'assumer un certain nombre de tâches ; valoriser l'engagement et les compétences des professionnels locaux ; prendre conscience de ses propres valeurs, de ses préjugés et les confronter à d'autres manières d'appréhender le monde ; prendre conscience des ressources et des fonctionnements dans son propre pays ; s'intéresser aux patrimoines et tirer profit des différences observées ; combattre les préjugés concernant un pays, un peuple ; être curieux face à l'inconnu, ouvert à de nouvelles rencontres ; développer une sensibilité, un intérêt pour l'autre malgré le défi posé parfois par les langues ; trouver un équilibre entre relations professionnelles et convivialité ou amitiés ; s'adapter à des circonstances variées et inattendues ; coopérer avec des personnes qui ont des modes de fonctionnement parfois très différents de soi ; faire siennes un certain nombre de valeurs découvertes ; mettre en valeur et expliciter la complémentarité des rôles ; partager des émotions positives et négatives en s'adaptant aux conditions locales ; accepter ses propres craintes, peurs, tensions face à l'inconnu et les gérer.</i>
	« Savoirs » (2) et « Métasavoirs » (4)
	<i>Connaître des pratiques, des habitudes culturelles, leurs enjeux et leur évolution ; connaître des lieux et des régions ; redécouvrir sa propre culture par la confrontation à celle de l'autre ; mesurer les épreuves, les luttes, les pressions, les échecs mais aussi le courage, les progrès, les succès ou les forces ; connaître certains enjeux sociaux, pratiques sociales, valeurs fondatrices de la société, règles ou normes en vigueur ; connaître les ressources, leur accessibilité ; découvrir que les choses (dys)fonctionnent autrement ; découvrir les normes, règles, procédures en vigueur pour entrer en contact avec les différents partenaires ; chercher à comprendre certains phénomènes révoltants et développer des stratégies.</i>

Médiation, personne-relais (II.C)	« Savoir-recevoir » (1), « Savoir-devenir » (5) et « Savoir-être » (6)
	<p><i>Valoriser les progrès perçus en reconnaissant le contexte dans lequel ils se développent ; reconnaître les situations extrêmes que vivent certains partenaires locaux et y faire face ; manifester sa confiance et considérer l'autre comme responsable, car capable d'assumer un certain nombre de tâches ; encourager les prises de décisions, malgré les doutes qu'elles soulèvent ; prendre conscience du rôle, du statut et de la position de tous les partenaires dans la dynamique du projet ; valoriser l'engagement et les compétences des professionnels locaux ; avoir envie de mieux comprendre les pressions ou les difficultés rencontrées par les partenaires et y réagir ; favoriser, stimuler et promouvoir les échanges et le réseau entre partenaires des pays ; s'intéresser aux patrimoines et tirer profit des différences observées ; saisir les différents risques liés au pays, au projet ; combattre les préjugés concernant un pays, un peuple ; poursuivre ou cesser ses interventions selon le contexte ; réinterroger ses propres dispositifs, ses propres stratégies ou méthodes en fonction de l'expérience ; trouver un équilibre entre relations professionnelles et convivialité ou amitiés ; trouver un équilibre entre valeurs, principes et réalité ; s'adapter à des circonstances variées et inattendues ; coopérer avec des personnes qui ont des modes de fonctionnement parfois très différents de soi ; développer des stratégies pour faire face à des situations choquantes ; faire face aux incohérences, en maintenant un cadre sécurisant ; gérer les décalages de ressources et les sentiments éprouvés ; accepter ses propres craintes, peurs, tensions face à l'inconnu et les gérer.</i></p>
	« Savoirs » (2) et « Métasavoirs » (4)
<p><i>Connaître des pratiques, des habitudes culturelles, leurs enjeux et leur évolution ; prendre connaissance de pratiques choquantes selon ses propres références ; connaître certains tabous, croyances, représentations, sensibilités ou pratiques en vigueur dans la société locale ; mesurer les épreuves, les luttes, les pressions, les échecs mais aussi le courage, les progrès, les succès ou les forces ; connaître certains enjeux sociaux, pratiques sociales, valeurs fondatrices de la société, règles ou normes en vigueur ; mesurer les enjeux, la complexité, les représentations susceptibles d'influencer le projet ; percevoir que l'on fait partie d'un tout, que son action n'est qu'une action parmi d'autres ; comprendre les processus en jeu dans les crises et développer des stratégies ; mesurer le poids de l'histoire et les influences sur le présent et en tenir compte dans ses actions ; appréhender les situations en tenant compte de leur complexité ; chercher à comprendre certains phénomènes révoltants et développer des stratégies ; percevoir l'importance d'agir à différents échelons de la société...</i></p>	
	« Savoir-faire » (3)
	<p><i>Gérer les problèmes techniques, le manque de ressources matérielles et humaines et leurs effets ; trouver des solutions originales pour résoudre les problèmes ; développer des accompagnements de projets tenant compte des possibilités d'innovation et de changement ; tenir compte dans ses actions des différences culturelles ; gérer les imprévus, les enjeux locaux, faire face et rebondir ; jouer avec les limites, les règles et rendre possible ; trouver un équilibre entre action-réaction dans l'urgence et action-réflexion ; proposer des actions intégrées à la vie sociale locale, ne suscitant pas de jalousies ; mettre en place une culture liée au domaine développé ; lire le présent, les situations, les problèmes grâce à une meilleure compréhension du contexte local ; tenir compte du contexte local dans la planification des actions et les réorienter ; redéfinir les priorités en fonction du temps, des ressources disponibles ; définir, expliciter, partager des valeurs et des buts communs entre partenaires et les maintenir tout au long du projet ; valoriser les apprentissages informels ; ajuster sa communication au contexte local.</i></p>
Collaboration avec des partenaires compétents et enthousiastes (II.D)	« Savoir-recevoir » (1), « Savoir-devenir » (5) et « Savoir-être » (6)
	<p><i>Reconnaître les personnes, expliciter l'intérêt des rencontres et des échanges ; valoriser les progrès perçus en reconnaissant le contexte dans lequel ils se développent ; apporter son expertise, mais valoriser celle des autres ; reconnaître les situations extrêmes que vivent certains partenaires locaux et leur permettre d'y faire face ; manifester sa confiance et considérer l'autre comme responsable, car capable d'assumer un certain nombre de tâches ; valoriser l'engagement et les compétences des professionnels locaux ; vivre des expériences, les reconnaître, les expliciter ; avoir envie de mieux comprendre les pressions ou les difficultés rencontrées par les partenaires et y réagir ; favoriser, stimuler et promouvoir les échanges et le réseau entre partenaires des pays ; manifester son intérêt, son enthousiasme et sa motivation à agir comme pionniers dans un domaine et partager cet élan avec les partenaires locaux ; s'engager dans le projet à sa manière, selon ses moyens ; se sentir responsable et assumer pleinement ses responsabilités ; poursuivre ou cesser ses interventions selon le contexte ; trouver un équilibre entre relations professionnelles et convivialité ou amitiés ; vivre certaines valeurs à défaut de pouvoir les prôner ou les partager immédiatement avec d'autres ; passer le flambeau, faire confiance, rester à disposition en cas de nécessité ; développer des attitudes d'accompagnement, de guidance, d'aide, en fonction des besoins ; mettre en valeur et expliciter la complémentarité des rôles ; accueillir les émotions d'autrui, se montrer empathique ; accepter le sentiment d'impuissance, la tristesse et le partager avec les partenaires locaux.</i></p>

	<p style="text-align: center;">« Savoirs » (2)</p> <p>Redécouvrir sa propre culture par la confrontation à celle de l'autre ; connaître les pratiques professionnelles ; découvrir comment se développe un domaine et les effets auprès des publics-cibles ; s'inspirer d'éléments pertinents pour concevoir des dispositifs ou pour organiser son propre travail ; connaître les personnes à contacter ; tenir compte des expériences passées des partenaires...</p> <p style="text-align: center;">« Savoir-faire » (3) et « Faire-savoir » (7)</p> <p>Trouver des solutions originales pour résoudre les problèmes ; développer des accompagnements de projets tenant compte des possibilités d'innovation et de changement ; travailler avec tous les partenaires et trouver des stratégies pour cheminer ensemble ; proposer des modèles en encourageant la prise d'initiatives ; gérer des groupes hétérogènes ou présentant des intérêts limités ; se répartir le travail entre partenaires, travailler en duo ; valoriser les apprentissages informels ; mettre en place des dispositifs favorisant le transfert et accompagner les partenaires ; permettre d'échanger à propos des écarts perçus et encourager la réflexion ; communiquer sur tous les sujets (même difficiles, tabous...) en s'adaptant aux interlocuteurs, susciter l'intérêt pour des domaines méconnus ou méprisés ; développer différentes stratégies de mise en œuvre du partenariat selon les contextes ; encourager les partenaires à diffuser les différents types de savoirs découverts ; proposer des savoirs qui ouvrent de nouveaux horizons, donnent des perspectives.</p>
Vivre en immersion, partager des moments informels (II.E)	<p style="text-align: center;">« Savoir-recevoir » (1), « Savoir-devenir » (5) et « Savoir-être » (6)</p> <p>Manifester son intérêt pour le pays, les partenaires, le projet ; se laisser guider dans la découverte du pays et de ce qui est directement ou indirectement lié au projet ; favoriser la réciprocité des échanges d'informations ; accepter qu'autrui nous fasse découvrir des aspects positifs et/ou négatifs du pays, du projet ; expliciter l'intérêt de prendre connaissance des savoirs présentés et exprimer en quoi ils sont importants ; reconnaître les situations extrêmes que vivent certains partenaires locaux ; vivre des expériences, les reconnaître, les expliciter ; prendre conscience des ressources et des fonctionnements dans son propre pays ; favoriser, stimuler et promouvoir les échanges et le réseau entre partenaires des pays ; combattre les préjugés ; reconnaître et être sensible à la situation des migrants ; être curieux face à l'inconnu, ouvert à de nouvelles rencontres, ouvert à des rencontres plus en profondeur dans son pays ; trouver un équilibre entre relations professionnelles et convivialité ou amitiés ; coopérer avec des personnes qui ont des modes de fonctionnement parfois très différents de soi ; faire siennes un certain nombre de valeurs découvertes ; gérer les décalages de ressources et les sentiments éprouvés ; partager des émotions positives et négatives en s'adaptant aux conditions locales.</p> <p style="text-align: center;">« Savoirs » (2) et « Métasavoirs » (4)</p> <p>Développer des connaissances historiques à propos du pays ; connaître des pratiques, des habitudes culturelles, leurs enjeux et leur évolution ; connaître des lieux et des régions ; redécouvrir sa propre culture par la confrontation à celle de l'autre ; connaître certains tabous, croyances, représentations, sensibilités ou pratiques en vigueur dans la société locale ; prendre connaissance des conditions de travail ; prendre conscience de ses propres ressources et de la réalité dans son propre pays par la confrontation à celles de l'autre ; connaître le fonctionnement politique international, national et local (et les enjeux) ; découvrir que les choses (dys)fonctionnent autrement ; mesurer le poids de l'histoire et les influences sur le présent et en tenir compte dans ses actions ; chercher à comprendre certains phénomènes révoltants et développer des stratégies.</p> <p style="text-align: center;">« Savoir-faire » (3)</p> <p>Travailler en collaboration avec des interprètes ; tenir compte dans ses actions des différences culturelles ; gérer les imprévus, les enjeux locaux, faire face et rebondir ; proposer des actions intégrées à la vie sociale locale, ne suscitant pas de jalousies ; soutenir, encourager face aux difficultés ; lire le présent, les situations, les problèmes grâce à une meilleure compréhension du contexte local ; tenir compte du contexte local dans la planification des actions et les réorienter ; définir, expliciter, partager des valeurs et des buts communs entre partenaires et les maintenir tout au long du projet ; s'appuyer sur la réalité locale et y puiser des exemples lors des interventions ; valoriser les apprentissages informels ; s'appuyer sur la connaissance du milieu local pour débiter, maintenir des relations et créer un climat de confiance ; ajuster sa communication au contexte local ; développer différentes manières de communiquer (non-verbal, langues...) ; communiquer sur tous les sujets (même difficiles, tabous...) en s'adaptant aux interlocuteurs, susciter l'intérêt pour des domaines méconnus ou méprisés ; articuler le travail et des espaces de développement personnel.</p>

Planification de temps d'échange (II.F)	« Savoir-recevoir » (1), « Savoir-devenir » (5) et « Savoir-être » (6)
	<i>Favoriser la réciprocité des échanges d'informations ; manifester intérêts et émotions face aux informations ou savoirs présentés ; expliciter l'intérêt de prendre connaissance des savoirs présentés et exprimer en quoi ils sont importants ; reconnaître les personnes, expliciter l'intérêt des rencontres et des échanges pour soi-même ainsi que pour le développement du projet ; encourager les prises de décisions, malgré les doutes qu'elles soulèvent ; vivre des expériences, les expliciter ; favoriser, stimuler et promouvoir les échanges et le réseau entre partenaires des pays ; maintenir les relations dans la durée, échanger, soutenir et s'intéresser à l'évolution de la situation ; réinterroger ses propres dispositifs, ses propres stratégies ou méthodes ; prendre conscience du pouvoir de l'information et le gérer ; mettre en valeur et expliciter la complémentarité des rôles ; accueillir les émotions d'autrui, se montrer empathique ; accepter le sentiment d'impuissance, la tristesse et le partager avec les partenaires locaux.</i>
	« Savoirs » (2) et « Métasavoirs » (4)
	<i>Redécouvrir ses propres références par confrontation à celles de l'autre ; connaître le fonctionnement international, national et local des instances impliquées dans le projet ; connaître les ressources, leur accessibilité et le pouvoir qu'elles offrent ; connaître les priorités et les agendas politiques ; mesurer les enjeux, la complexité, les représentations susceptibles d'influencer le projet ; prendre connaissance des besoins, des demandes, des attentes, des ressources et de leur accessibilité ; découvrir comment se développe un domaine et les effets auprès des publics-cibles ; prendre conscience de ses propres ressources par la confrontation à celles de l'autre ; découvrir les normes, règles, procédures en vigueur ; tenir compte des expériences passées des partenaires ; comprendre les processus en jeu dans les crises et développer des stratégies.</i>
	« Savoir-faire » (3)
	<i>Mettre en place une culture liée au domaine développé ; définir, expliciter, partager des valeurs et des buts communs entre partenaires ; encourager la réflexion, la critique et mettre en place les conditions favorisant l'expression ; mettre en évidence les besoins, les attentes, les demandes, les obstacles, les ressources, les facilitateurs en analysant les données disponibles ; permettre d'échanger à propos des écarts perçus et encourager la réflexion ; ajuster sa communication au contexte local ; développer différentes manières de communiquer ; partager les progrès observés, transformer les défis relevés en victoires collectives et reconnaître les partenaires impliqués ; développer différentes stratégies de mise en œuvre du partenariat selon les contextes.</i>
Action limitée et intense (II.G)	« Savoir-être » (6)
	<i>Etre curieux face à l'inconnu, ouvert à de nouvelles rencontres ; vivre certaines valeurs à défaut de pouvoir les prôner ou les partager immédiatement avec d'autres ; 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 ; développer des attitudes d'accompagnement, de guidance, d'aide, en fonction des besoins ; s'engager pleinement dans le transfert des savoirs, d'un milieu à l'autre ; se sentir utile et analyser ce que cela produit en soi.</i>
	« Savoir-faire » (3)
	<i>Trouver un équilibre entre action-réaction dans l'urgence et action-réflexion ; proposer des modèles en encourageant la prise d'initiatives ; redéfinir les priorités en fonction du temps, des ressources disponibles ; créer, développer des dispositifs originaux, adaptés aux besoins locaux ; faire avec plutôt que dire pour pouvoir ensuite poser un « dire » sur le « faire » ; partager les progrès observés, transformer les défis relevés en victoires collectives et reconnaître les partenaires impliqués ; communiquer sur tous les sujets (même difficiles, tabous...) en s'adaptant aux interlocuteurs, susciter l'intérêt pour des domaines méconnus ou méprisés ; développer différentes stratégies de mise en œuvre du partenariat selon les contextes.</i>

Accès au terrain de la pratique (II.H)	« Savoir-recevoir » (1), « Savoir-devenir » (5) et « Savoir-être » (6)
	<p><i>Se laisser guider dans la découverte de ce qui est directement ou indirectement lié au projet ; expliciter l'intérêt de prendre connaissance des savoirs présentés et exprimer en quoi ils sont importants ; valoriser les progrès perçus en reconnaissant le contexte dans lequel ils se développent ; apporter son expertise, mais valoriser celle des autres ; reconnaître les situations extrêmes que vivent certains partenaires locaux et leur permettre d'y faire face ; valoriser l'engagement et les compétences des professionnels locaux ; avoir envie de mieux comprendre les pressions ou les difficultés rencontrées et y réagir ; manifester son intérêt, son enthousiasme et sa motivation à agir comme pionniers dans un domaine et partager cet élan avec les partenaires locaux ; saisir les différents risques liés au pays, au projet ; s'engager dans le projet à sa manière, selon ses moyens ; soutenir et s'intéresser à l'évolution de la situation ; réinterroger ses propres dispositifs, ses propres stratégies ou méthodes ; s'adapter à des circonstances variées et inattendues ; coopérer avec des personnes qui ont des modes de fonctionnement parfois très différents de soi ; vivre certaines valeurs à défaut de pouvoir les prôner ou les partager immédiatement avec d'autres ; faire preuve de patience face au désir de changement et laisser l'autre libre de choisir ; 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 ; développer des attitudes d'accompagnement, de guidance, d'aide, en fonction des besoins ; s'engager pleinement dans le transfert des savoirs, d'un milieu à l'autre ; faire face aux incohérences, en maintenant un cadre sécurisant ; gérer les décalages de ressources et les sentiments éprouvés ; partager des émotions positives et négatives en s'adaptant aux conditions locales ; accepter le sentiment d'impuissance, la tristesse et le partager avec les partenaires locaux ; accepter ses propres craintes, peurs, tensions face à l'inconnu et les gérer ; se sentir utile et analyser ce que cela produit en soi.</i></p>
	« Savoirs » (2) et « Métasavoirs » (4)
	<p><i>Redéfinir les priorités dans les savoirs transmis, redécouvrir l'importance de certains savoirs et leur impact dans un autre contexte ; prendre connaissance de pratiques choquantes selon ses propres références ; connaître certains tabous, croyances, représentations, sensibilités ou pratiques en vigueur dans la société locale ; mesurer les épreuves, les luttes, les pressions, les échecs mais aussi le courage, les progrès, les succès ou les forces ; connaître certains enjeux sociaux, pratiques sociales, valeurs fondatrices de la société, règles ou normes en vigueur ; prendre conscience de ses propres ressources et de la réalité dans son propre pays par la confrontation à celui de l'autre ; prendre connaissance des conditions de travail ; prendre connaissance des besoins, des demandes, des attentes, des ressources et de leur accessibilité ; connaître les différents organismes ou professions et leurs actions ; connaître les pratiques professionnelles ; découvrir comment se développe un domaine et les effets auprès des publics-cibles ; connaître l'organisation du travail et les contraintes ; connaître les pratiques réalisées ou possibles en lien avec le projet ; découvrir que les choses (dys)fonctionnent autrement ; découvrir les normes, règles, procédures en vigueur ; définir des étapes dans les planifications ; tenir compte des expériences passées des partenaires ; comprendre les processus en jeu dans les crises et développer des stratégies ; appréhender les situations en tenant compte de leur complexité ; chercher à comprendre certains phénomènes révoltants et développer des stratégies ; percevoir l'importance d'agir à différents échelons de la société.</i></p>
	« Savoir-faire » (3) et « Faire-savoir » (7)
	<p><i>Observer ; définir des priorités ; tenir compte du contexte local dans la planification des actions ; tenir compte des besoins matériels et de formation dans toute action ; gérer le manque de ressources matérielles et humaines ; trouver des solutions originales pour résoudre certains problèmes avec les moyens disponibles ; tenir compte dans ses actions des différences en matière de critères de confort, d'hygiène... ; trouver un équilibre entre action-réaction dans l'urgence ; jouer avec les limites, les règles et rendre possible ; ajuster sa communication au contexte local ; faire avec plutôt que dire ; faire face à tout type de public et éveiller, maintenir ou raviver leur intérêt ; répondre à certains besoins des professionnels avant de les engager dans une activité ; proposer des soutiens et des accompagnements suscitant le moins possible de jalousies ; partager les progrès observés, transformer les défis relevés en victoires collectives ; se faire le porte-parole des personnes exclues du dialogue social, relayer, sensibiliser, dénoncer ; filmer des expériences dans le pays, les diffuser, faire voir pour faire savoir ce qui est possible, donner envie de faire et d'expérimenter...</i></p>

Dispositifs flexibles, définis et soutien aux innovations (II.I)	« Savoir-être » (6)
	<i>S'adapter à des circonstances variées et inattendues ; développer des attitudes d'accompagnement, de guidance, d'aide, en fonction des besoins ; agir en partenaires, en nuancant ses actions en fonction des besoins ; faire face aux incohérences, en maintenant un cadre sécurisant.</i>
Expériences inédites et personnalisées (II.J)	« Savoir-recevoir » (1), « Savoir-devenir » (5) et « Savoir-être » (6)
	<i>Se laisser guider dans la découverte du pays et de ce qui est directement ou indirectement lié au projet ; apporter son expertise, mais valoriser celle des autres ; reconnaître les situations extrêmes que vivent certains partenaires locaux ; vivre des expériences, les reconnaître, les expliciter ; saisir les différents risques liés au pays, au projet... ; s'engager dans le projet à sa manière, selon ses moyens ; s'engager dans des projets de coopération à l'étranger ; se sentir responsable et assumer pleinement ses responsabilités ; échanger, soutenir et s'intéresser à l'évolution de la situation ; réinterroger ses propres dispositifs, ses propres stratégies ou méthodes en fonction de l'expérience ; envisager différemment les interventions dans son propre pays, en fonction de l'expérience acquise ; s'adapter à des circonstances variées et inattendues ; vivre certaines valeurs à défaut de pouvoir les prôner ou les partager immédiatement avec d'autre ; développer des stratégies pour faire face à des situations choquantes ; développer des attitudes d'accompagnement, de guidance, d'aide, en fonction des besoins ; gérer les décalages de ressources et les sentiments éprouvés ; partager des émotions positives et négatives en s'adaptant aux conditions locales ; accepter le sentiment d'impuissance, la tristesse et le partager avec les partenaires locaux ; accepter ses propres craintes, peurs, tensions face à l'inconnu et les gérer ; se sentir utile et analyser ce que cela produit en soi.</i>
Contextes variés (II.K)	« Savoirs » (2) et « Métasavoirs » (4)
	<i>Connaître certains enjeux sociaux, pratiques sociales, valeurs fondatrices de la société, règles ou normes ; connaître les pratiques professionnelles ; découvrir que les choses (dys)fonctionnent autrement ; comprendre les processus en jeu dans les crises et développer des stratégies ; chercher à comprendre certains phénomènes révoltants et développer des stratégies.</i>
« Savoir-recevoir » (1), « Savoir-devenir » (5) et « Savoir-être » (6)	« Savoir-recevoir » (1), « Savoir-devenir » (5) et « Savoir-être » (6)
	<i>Valoriser les progrès perçus en reconnaissant le contexte dans lequel ils se développent ; reconnaître les situations extrêmes que vivent certains partenaires locaux et leur permettre d'y faire face ; avoir envie de mieux comprendre les pressions ou les difficultés rencontrées par les partenaires et y réagir ; saisir les différents risques liés au pays, au projet ; poursuivre ou cesser ses interventions selon le contexte ; s'adapter à des circonstances variées et inattendues ; développer des attitudes d'accompagnement, de guidance, d'aide, en fonction des besoins ; s'engager pleinement dans le transfert des savoirs, d'un milieu à l'autre ; agir en partenaires, en nuancant ses actions en fonction des besoins ; accepter le sentiment d'impuissance, la tristesse et le partager avec les partenaires locaux.</i>
« Savoir-faire » (3) et « Faire-savoir » (7)	« Savoir-faire » (3) et « Faire-savoir » (7)
	<i>Définir des priorités selon les besoins et les contraintes ; trouver des solutions originales pour résoudre les problèmes ; développer des accompagnements de projets tenant compte des possibilités d'innovation et de changement ; proposer, innover (moyens, méthodes, dispositifs...) ; jouer avec les limites, les règles et rendre possible ; casser la routine en apportant des activités nouvelles et agréables, de nouveaux défis ; proposer des modèles en encourageant la prise d'initiatives ; offrir des approches proposant des regards multiples, la confrontation d'idées, des styles d'intervention ou des approches et gérer cette diversité ; créer, développer des dispositifs originaux, adaptés aux besoins locaux ; articuler travail et espaces de développement personnel ; encourager les partenaires à diffuser les différents types de savoirs découverts ; proposer des savoirs qui ouvrent de nouveaux horizons, donnent des perspectives.</i>

	<p align="center">« Savoirs » (2) et « Méta-savoirs » (4)</p> <p>Compléter ses connaissances sur des thématiques liées au projet, selon le contexte local ; prendre connaissance de pratiques choquantes selon ses propres références ; connaître certains tabous, croyances, représentations, sensibilités ou pratiques en vigueur dans la société locale ; mesurer les épreuves, les luttes, les pressions, les échecs mais aussi le courage, les progrès, les succès ou les forces ; prendre connaissance des besoins, des demandes, des attentes, des ressources et de leur accessibilité ; connaître les différents organismes ou professions et leurs actions ; connaître les pratiques professionnelles ; découvrir comment se développe un domaine et les effets auprès des publics-cibles ; appréhender les situations en tenant compte de leur complexité ; percevoir l'importance d'agir à différents échelons de la société.</p> <p align="center">« Savoir-faire » (3) et « Faire-savoir » (7)</p> <p>Gérer la lourdeur administrative, les problèmes techniques, le manque de ressources matérielles et humaines et leurs effets ; tenir compte des besoins et ressources de tous les partenaires avant toute proposition ; travailler avec tous les partenaires et trouver des stratégies pour cheminer ensemble ; définir les outils nécessaires dans différents contextes et les transmettre ; mettre en place une culture liée au domaine développé ; gérer des groupes hétérogènes ou présentant des intérêts limités ; communiquer sur tous les sujets (même difficiles, tabous...) en s'adaptant aux interlocuteurs, susciter l'intérêt pour des domaines méconnus ou méprisés ; développer différentes stratégies de mise en œuvre du partenariat selon les contextes ; présenter l'évolution du projet, les observations, les ajustements réalisés à d'autres partenaires, partager l'expérience et la valoriser ; encourager les partenaires à diffuser les différents types de savoirs découverts.</p>
Nombreuses interventions et expériences (II.L)	<p align="center">« Savoir-recevoir » (1), « Savoir-devenir » (5) et « Savoir-être » (6)</p> <p>Maintenir les relations dans la durée, échanger, soutenir et s'intéresser à l'évolution de la situation ; réinterroger ses propres dispositifs, ses propres stratégies ou méthodes en fonction de l'expérience ; 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 attitudes d'accompagnement, de guidance, d'aide, en fonction des besoins.</p> <p align="center">« Savoirs » (2) et « Méta-savoirs » (4)</p> <p>Découvrir comment se développe un domaine et les effets auprès des publics-cibles ; percevoir que l'on fait partie d'un tout, que son action n'est qu'une action parmi d'autres ; se rendre compte de ce qui est nécessaire pour le démarrage et le suivi à long terme d'un projet ; mesurer l'importance d'une action qui s'inscrit dans la durée ; tenir compte des expériences passées des partenaires ; mesurer le poids de l'histoire et les influences sur le présent et en tenir compte dans ses actions.</p> <p align="center">« Savoir-faire » (3) et « Faire-savoir » (7)</p> <p>Mettre en place une culture liée au domaine développé ; soutenir, encourager face aux difficultés ; tenir compte du contexte local dans la planification des actions et les réorienter ; définir, expliciter, partager des valeurs et des buts communs entre partenaires et les maintenir tout au long du projet ; s'appuyer sur la connaissance du milieu local pour débiter, maintenir des relations et créer un climat de confiance ; partager les progrès observés, transformer les défis relevés en victoires collectives et reconnaître les partenaires impliqués ; présenter l'évolution du projet, les observations, les ajustements réalisés à d'autres partenaires, partager l'expérience et la valoriser.</p>
Explicitation des apports mutuels, réflexivité (II.M)	<p align="center">« Savoir-recevoir » (1), « Savoir-devenir » (5) et « Savoir-être » (6)</p> <p>Prendre conscience des similarités entre les pays pour tout ce qui concerne de près ou de loin le projet développé ; prendre conscience de ses propres valeurs, de ses préjugés et les confronter à d'autres manières de faire, de vivre, d'appréhender le monde ; favoriser, stimuler et promouvoir les échanges et le réseau entre partenaires des pays ; s'intéresser aux patrimoines et tirer profit des différences observées ; s'engager dans le projet à sa manière, selon ses moyens ; combattre les préjugés concernant un pays, un peuple ; être sensible à la situation des migrants ; s'engager dans des projets de coopération à l'étranger.</p> <p align="center">« Savoir-faire » (3) et « Faire-savoir » (7)</p> <p>Développer des expertises propres au projet ; mettre en place une culture liée au domaine développé ; tenir compte du contexte local dans la planification des actions et les réorienter ; définir, expliciter, partager des valeurs et des buts communs entre partenaires et les maintenir tout au long du projet ; s'appuyer sur la connaissance du milieu local pour débiter, maintenir des relations et créer un climat de confiance ; partager les progrès observés, transformer les défis relevés en victoires collectives et reconnaître les partenaires impliqués ; présenter le pays, ses habitants, le travail, le projet et en parler autour de soi ; présenter l'évolution du projet, les observations, les ajustements réalisés à d'autres partenaires, partager l'expérience et la valoriser ; présenter son propres pays, ses habitants, son travail en tenant compte du contexte local.</p>

Tab.55 : Résultats pour la modélisation (tous les tableaux)

8.4 ANNEXE 4 : COMPLÉMENTS D'INFORMATION

8.4.1 COMPLÉMENTS D'INFORMATION : LE MDH-PPH2

Cette section décrit les facteurs personnels et environnementaux, ainsi que les habitudes de vie du modèle MDH-PPH2, présenté aux pages 135-136 (figures 41 et 42) du chapitre 4 (Fougeyrollas, 2010).

8.4.1.1 Les facteurs personnels

Les composantes du domaine conceptuel « *facteurs personnels* » appartiennent strictement à la personne. Ce sont les facteurs identitaires, les systèmes organiques (corps) ainsi que les aptitudes (fonctionnalité). Les facteurs identitaires sont souvent négligés, quand on cherche à décrire ou à évaluer les anomalies organiques et fonctionnelles, comme sources de restriction à la participation sociale. Or ils méritent une attention particulière, au même titre que les systèmes organiques ou les aptitudes. Les personnes ne peuvent être réduites à leur pathologie (modèle biomédical), sans que l'on tienne compte de leur histoire personnelle, de leurs expériences, de leurs valeurs et du sens qu'elles donnent à leur projet de vie (RIPPH, 2016).

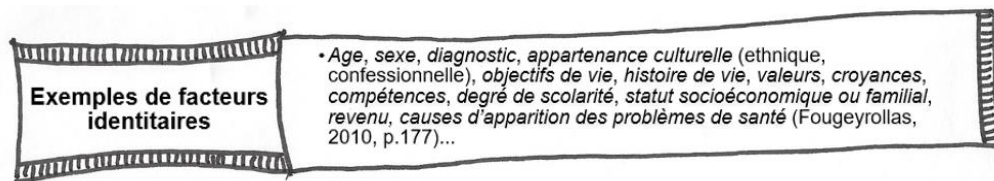


Fig.103 : Exemples de facteurs identitaires

Les systèmes organiques représentent une autre composante. On peut définir un système organique comme « un ensemble de composantes corporelles visant une fonction commune La qualité d'un système organique se mesure sur une échelle allant de l'intégrité à la déficience complète » (Fougeyrollas et coll., 1998, p.115-125).

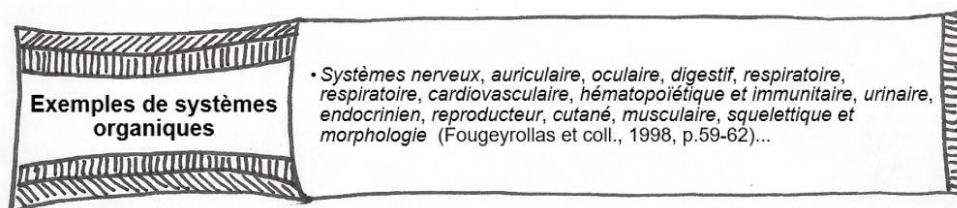


Fig.104 : Exemples de systèmes organiques

Finalement, les aptitudes des personnes sont les possibilités (dimensions intrinsèques) de l'individu d'accomplir une activité, que celle-ci soit physique ou mentale. « La qualité d'une aptitude se mesure sur une échelle allant de la capacité optimale à l'incapacité complète » (Fougeyrollas et coll., 1998, p.37). Les aptitudes concernent aussi les fonctions psychologiques et intellectuelles, moins visibles. Le concept d'aptitudes est proche de celui d'*habitudes de vie*, mais tous deux se différencient et sont mutuellement exclusifs, ce qui est essentiel dans le cas d'une classification. Les habitudes de vie se focalisent sur les activités sociales, sont complexes, orientées vers un but et mobilisent plusieurs aptitudes simultanées, en fonction du contexte environnemental.

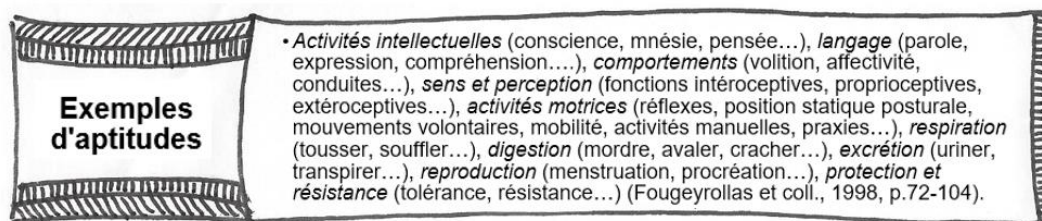


Fig.105 : Exemples d'aptitudes

8.4.1.2 Les facteurs environnementaux

Dans le MDH-PPH,

Un facteur environnemental est une dimension sociale ou physique qui détermine l'organisation et le contexte d'une société La qualité d'un facteur environnemental se mesure sur une échelle allant du facilitateur optimal à l'obstacle complet Un facteur environnemental se mesure pour une personne ou une population (Fougeyrollas et coll., 1998, p.37).

Le domaine conceptuel des « *facteurs environnementaux* » se divise en trois : le micro-environnement personnel (domestique...), le méso-environnement communautaire et le macro-environnement sociétal. Dans chaque niveau, des éléments peuvent être des facteurs de risque ou des facteurs protecteurs. Ils peuvent jouer un rôle d'obstacle ou de facilitateur. Une personne ayant une déficience ou des incapacités n'est pas forcément *handicapée*, des facilitateurs environnementaux pouvant entrer en interaction avec ses facteurs personnels. On est bien loin d'une logique linéaire entre déficience, incapacité et handicap. Une échelle (MQE) permet de mesurer la qualité de l'environnement dans lequel évolue la personne. Un *facilitateur* favorise la réalisation d'une habitude de vie quand il entre en interaction avec des facteurs personnels, alors qu'un *obstacle* agit comme entrave.

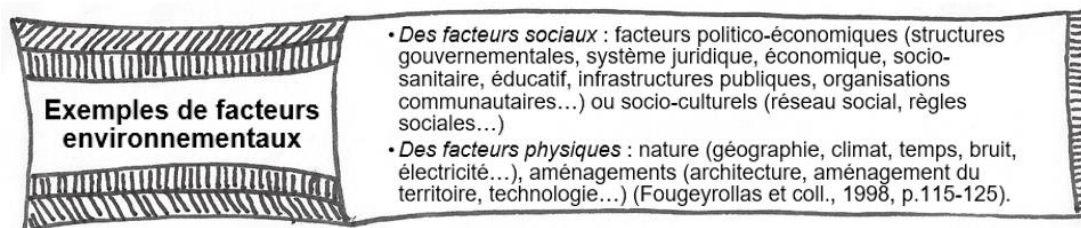


Fig.106 : Exemples de facteurs environnementaux

8.4.1.3 Les habitudes de vie

Une habitude de vie est une activité courante [*activité de la vie quotidienne ou domestique*] ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques (l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle, etc.). Elle assure la survie et l'épanouissement d'une personne dans sa société tout au long de son existence La qualité de la réalisation d'une habitude de vie se mesure sur une échelle allant de la pleine participation sociale à la situation de handicap total (Fougeyrollas et coll., 1998, p.38).

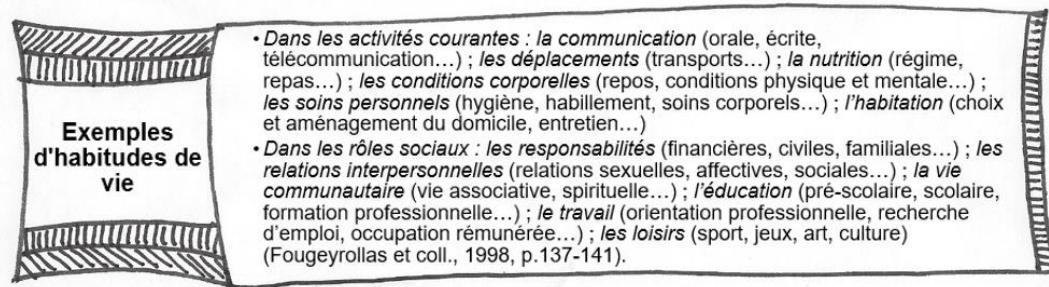


Fig.107 : Exemples d'habitudes de vie

La personne agit dans son environnement, en fonction d'un résultat socialement attendu. Cependant, il est nécessaire de bien clarifier les concepts d'*aptitudes* et d'*habitudes de vie* : les aptitudes personnelles doivent être différenciées de la performance sur le plan de la participation sociale. En effet, des aptitudes physiques et mentales, qui se traduisent en capacités ou en incapacités, sont nécessaires pour réaliser des habitudes de vie. L'utilisation des aptitudes dépend des tâches à exécuter, mais également du rôle social induit par des variables contextuelles. La qualité de réalisation des habitudes de vie, plaçant tantôt la personne en situation de handicap ou de participation sociale, dépend de facteurs environnementaux et personnels. Elle peut évoluer.

Le MDH-PPH2 montre que les facteurs personnels et environnementaux ont des conséquences directes sur les habitudes de vie des personnes. Celles-ci peuvent être décrites et mesurées, sur la base d'indicateurs. La qualité de la participation sociale et de l'exercice des droits humains peut être observé (Fougeyrollas, 2010). Deux instruments, développés à partir du modèle présenté précédemment, sont diffusés dans le monde de la recherche et de l'intervention : la Mesure des HABitudes de VIE (MHAVIE) et de la Mesure de la Qualité de l'Environnement (MQE). Fougeyrollas (2010) affirme que « Ces deux outils ont fait l'objet d'études pour en déterminer les qualités métrologiques (validité, fidélité), lesquelles s'avèrent tout à fait dans les normes acceptables pour ce type d'instruments » (p.187).

8.5 ANNEXE 5 : MODÉLISATION

8.5.1 COMPÉTENCES DU FORMATEUR-ACCOMPAGNATEUR

Mises à part les attitudes et les valeurs ainsi que les savoirs et métasavoirs développés par les formateurs, l'expérience des partenariats, dans un projet de coopération au développement, est riche en enseignements. Elle influence le développement des compétences des acteurs. Reprenant les grilles construites par Cuche et ses collaborateurs (Cuche, Canivet et Donnay, 2012), diverses compétences peuvent être mises en évidence et favorisées grâce à un aménagement du contexte et des conditions de travail, au niveau de la relation (tableau 56) :

Compétences du formateur-accompagnateur		
Spécifiques		
Boucle de la relation	Générales	
	Construire une relation de partenariat avec les acteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Amorcer la relation (entrer en contact, accueillir, se présenter...) • Faire vivre et entretenir la relation (être présent, garder le contact...) • Pratiquer l'écoute active (laisser s'exprimer, manifester son intérêt et ses émotions...) • Faciliter la communication (créer un climat de confiance, être transparent et convivial, aborder des sujets délicats, collaborer avec des interprètes...) • Rendre possible (sécuriser, reconnaître les personnes et leurs compétences, autoriser...)

Tab.56 : Boucle de la relation

Lors d'échanges et de négociation (tableau 57), plusieurs compétences s'observent :

Compétences du formateur-accompagnateur		
Spécifiques		
Boucle de la négociation	Générales	
	Comprendre le contexte d'intervention	<ul style="list-style-type: none"> • Recueillir des données pertinentes pour comprendre la situation, identifier les problèmes et les leviers permettant de les résoudre (observer, poser des questions, écouter, considérer diverses sources d'information, sélectionner des informations pertinentes et objectives, gérer sa propre subjectivité, organiser les informations, analyser les ressources et les contraintes...) • Faire un diagnostic de la situation : s'informer sur l'histoire, le contexte, les problèmes, les acteurs, les institutions, les réseaux, les relations, les dynamiques, les enjeux... • Analyser le contexte entre partenaires et partager les résultats
	Se positionner	<ul style="list-style-type: none"> • ... par rapport à sa propre institution (clarifier sa mission, évaluer les investissements nécessaires...) • ... par rapport à l'établissement, les partenaires formés/accompagnés (se présenter, préciser le sens de l'intervention, agir comme « externe » ...) • ... par rapport à l'accompagnement proposé (identifier les compétences requises, définir la faisabilité...)
	Elaborer un dispositif d'accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> • Etablir un processus d'accompagnement (mettre en évidence les besoins, les demandes, les difficultés, les désirs de changement, les priorités ; partager ses représentations de l'accompagnement ; exprimer ses attentes...) • Définir des balises : qui, quand, comment, pourquoi, pour quoi ? (les partenaires, les valeurs, les finalités, les buts, les objectifs, les enjeux, les effets attendus, les indicateurs, les orientations possibles, un contrat...) • Répartir les tâches, stimuler les collaborations et les partenariats

Tab.57 : Boucle de la négociation

Ensuite, au cœur du processus d'accompagnement (boucle de concrétisation, tableau 58), les compétences suivantes peuvent se développer :

		Compétences du <i>formateur-accompagnateur</i>	
		Spécifiques	
Boucle de la concrétisation	Générales	Identifier le champ des possibles en fonction de la réalité	<ul style="list-style-type: none"> • Envisager des dispositifs permettant de répondre à des besoins ou de résoudre des problèmes (analyser les représentations, la pratique, les enjeux et s'inspirer d'autres expériences...) • Préciser les exigences institutionnelles et en être le garant • Faire part des risques perçus, les anticiper • Adapter le projet d'accompagnement au contexte spécifique : évaluer la pertinence du projet et les enjeux culturels, saisir les opportunités, susciter l'intérêt... • Réguler les modalités si nécessaire (échanger, ajuster le dispositif, selon l'évolution de la situation)
		Gérer le processus d'accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> • Clarifier les besoins, les demandes et les attentes (les faire émerger, permettre leur formulation, analyser la demande initiale, favoriser l'expression, encourager l'analyse et la critique...) • Construire des projets de changement (objectifs, étapes, priorités...) : travailler à la prise de conscience d'un intérêt commun, identifier les projets, les faire émerger et permettre de les formuler, stimuler et encourager les initiatives et l'innovation, gérer différentes formes de projets... • Transformer les imprévus en occasions • Créer une dynamique de travail et une culture commune (définir ensemble le cadre de travail, donner une place à chacun, rassurer...) • En fonction de l'évolution de la situation, réorienter, gérer les écarts entre changements désirés et réalité du terrain • Animer des groupes (planifier des activités ; définir un plan d'action ; identifier les ressources et les difficultés et en tenir compte ; recadrer ; gérer les relations...)
		Apporter des éléments pour permettre au groupe de progresser	<ul style="list-style-type: none"> • Outiller les groupes pour leur permettre de fonctionner (organisation des échanges, gestion de conflits, techniques et supports d'animation, apport de regards multiples...) • Assurer un équilibre entre action-réaction et action-réflexion • Expliciter le chemin parcouru (garder des traces, mettre en évidence les évolutions et les progrès, transformer les défis relevés en victoires collectives, retracer le chemin parcouru, assurer un regard à moyen-long terme sur le projet, donner un regard <i>méta</i> sur les actions...) • Transmettre des savoirs, former à des attitudes, des compétences, des expertises (apprendre aux groupes à s'auto-évaluer, à collaborer, à utiliser un vocabulaire approprié, rendre accessibles les informations théoriques...)

Tab.58 : Boucle de la concrétisation

Finalement, des compétences peuvent être mises en œuvre au niveau de la boucle d'autonomisation, comme le montre le tableau 59 :

		Compétences du <i>formateur-accompagnateur</i>	
		Spécifiques	
Boucle de l'autonomisation	Générales	Amorcer et gérer la réflexivité au sein du groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Aider à prendre du recul par rapport à la réalité (encourager la prise d'information et l'analyse, la description des situations, telles qu'elles sont vécues...) • Aider à identifier les actions qui sont envisageables selon les besoins, les attentes et les demandes (rendre compte en miroir de ce qui se fait, donner des feed-back, aider à analyser le vécu, valoriser ce qui se fait...) • Soutenir les actions envisageables (aider à identifier les décisions à prendre, envisager de multiples possibilités, encourager à faire des choix, s'intéresser aux transferts...) • Soutenir les actions entreprises (aider à agir, encourager l'expérimentation et l'innovation, offrir un cadre sécurisant ; valoriser les initiatives...) • Reconnaître, participer et soutenir la diffusion des savoirs et des pratiques et valoriser les actions entreprises

Tab.59 : Boucle de l'autonomisation

8.6 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DES ANNEXES

- Abrahams, F.-C. (2015). *Shqipëria e re. Nga diktatura në demokraci në Europë*. Tiranë : Dudaj.
- Agence suisse pour le développement et la coopération et Secrétariat d'Etat à l'économie. (2007). *Cooperation strategy. 2006-2009. Albania*. Bern.
- ASED. (2003). UPS : projet 2004-2006. Projet de l'Unité de Pédagogie Spécialisée. Document inédit. Lausanne.
- Assemblée fédérale de la Confédération suisse. Arrêté fédéral concernant la coopération avec les Etats d'Europe de l'Est, 974.1 § (1995). Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19950051/200009010000/974.1.pdf>
- Banget-Mossaz, A. et Leroy, A. (2009, Décembre). 1989-2009. 20 ans après la Révolution : l'abandon des enfants en Roumanie. Repéré à http://www.carefrance.org/ressources/themas/1/754,CARE_20_ans_Roumanie.pdf
- Bezamat-Mantes, C., Seynaeve, M. et Verluise, P. (2015, juin). Europe. La corruption, un facteur de mal-développement ? Piste de recherche géopolitique. Repéré à <http://www.diploweb.com/Europe-La-corruption-un-facteur-de.html>
- Boisvert, D. (2000). *L'Autonomie des Équipes d'Intervention Communautaire. Modèles et Pratiques*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Boulaud, D. (2006). *Albanie et Macédoine : deux pays des Balkans à ne pas oublier* [Rapport d'information No. 287]. Repéré à <http://www.senat.fr/rap/r05-287/r05-2872.html>
- 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
- Chastang, S. (2008). Toutes les manières de rater un don humanitaire. *Revue du MAUSS*, 31(1), 318-347. doi :10.3917/rdm.031.0318.
- Confédération suisse. (2006). *Loi fédérale sur la coopération avec les Etats d'Europe de l'Est*. (974.1). Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20060945/index.html>
- Conseil fédéral suisse. (2004, mars 31). 04.021. Message concernant la loi fédérale sur la coopération avec les Etats d'Europe de l'Est. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/federal-gazette/2004/1803.pdf>
- Cousin, F. (2016). *Métier sans frontières. 40 ans au service de la diplomatie suisse*. Neuchâtel : Alphil.
- DDC. (2014). Portrait : La DDC en bref. Repéré à <https://www.eda.admin.ch/deza/fr/home/ddc/portrait.html>
- DDC et DFAE. (2007). Politique ONG. Collaboration avec les organisations de développement privées suisses et internationales. Repéré à https://www.eda.admin.ch/content/dam/deza/fr/documents/Publikationen/Diverses/157581-ngo-politik_FR.pdf
- Derouette, C. (2001). *Au nom des enfants oubliés de Roumanie*. Paris : Editions L'Harmattan.
- DFAE. (2015, 13 novembre). Relations bilatérales Suisse-Albanie. Repéré à <https://www.eda.admin.ch/eda/fr/dfae/representations-et-conseils-aux-voyageurs/albanie/suisse-albanie.html>
- DFAE et DDC. (2016). La DDC en action. Rapport sur les résultats du Message 2013-2016. Repéré à https://www.eda.admin.ch/content/dam/deza/fr/documents/publikationen/Wirkungsberichte/Bericht-zu-den-Resultaten-der-Botschaft-2013-2016_FR.pdf
- DFAE/DFE, DDC et SECO. (2006, novembre). Questions fréquemment posées. Loi fédérale sur la coopération avec l'Europe de l'Est Aide à la transition et contribution à l'élargissement de l'UE. Repéré à https://www.erweiterungsbeitrag.admin.ch/dam/erweiterungsbeitrag/fr/documents/Der_Erweiterungsbeitrag/BG-Ostzusammenarbeit-Haeufig-gestellte-Fragen-11.2006_FR.pdf www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html
- Dorliac, R. (2011). Chronique de l'Albanie bicéphale ou les affres d'un État paradoxal. *Revue internationale et stratégique*, 84(4), 28-38. doi :10.3917/ris.084.0028.

- Dupuy, F. (2015). *La Faillite de la pensée managériale : Lost in management*. Paris : Seuil.
- Faulx, D. et Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. et St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise : Processus de production du handicap*. Québec : RIPPH/SCCIDIH.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La Funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gerber Steffen, T. (2002). Albanie. Dans *Dictionnaire historique de la Suisse*. Berne. Repéré à <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F3348.php>
- Guignard, M. (2006). *Albanie. Unité de Pédagogie Spécialisée – UPS. Seconde phase du projet. Rapport et recommandations*. Document inédit. Veyrier-du-Lac.
- HEP. (2001). Concept de formation à l'intention des futur(e)s éducateurs/trices spécialisé(e)s albanais/es. Institut INALPES. Document inédit.
- Jarvis, C. (2000, mars). Grandeur et décadence des pyramides financières en Albanie. *Finances & développement*, 37(1), 46-49. Repéré à l'adresse <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/fre/2000/03/pdf/jarvis.pdf>
- Koch, D.-J. (2012). *Coopération internationale et développement*. Paris : L'Harmattan.
- Kreis, G. (2011). Politique étrangère. Dans *Dictionnaire historique de la Suisse*. Berne. Repéré à <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F26455.php>
- Lami, V., Lavanchy, C. et Rodi, A. (2008). *Section de Pédagogie Spécialisée (SPS). Rapport annuel. Janvier-décembre*. Document inédit. Vlorë/ Lausanne.
- Lami, V., Lavanchy, C. et Rodi, A. (2010a). *Rapport SPS Vlorë : bilan final. Phase 2007-2010*. Document inédit. Lausanne/Vlorë.
- Lami, V., Lavanchy, C. et Rodi, A. (2010b). *Section de Pédagogie Spécialisée : dossier de présentation. Projet de collaboration « Suisse-Albanie ». 2010-2011*. Document inédit. Lausanne/Vlorë.
- Lami, V., Lavanchy, C. et Rodi, A. (2010c). *Section de Pédagogie Spécialisée (SPS) : rapport annuel. Janvier-Décembre 2009*. Document inédit. Vlorë/ Lausanne.
- Lami, V., Lavanchy, C. et Rodi, A. (2011a). *Projet « Pédagogie spécialisée » / Albanie. Rapport d'activités. Période : janvier-juin 2011*. Document inédit. Lausanne/Vlorë.
- Lami, V., Lavanchy, C. et Rodi, A. (2011b). *Projet « Pédagogie spécialisée » / Albanie. Rapport d'activités. Période : juillet-décembre 2010*. Document inédit. Lausanne/Vlorë.
- Lami, V. et Rodi, A. (2008). *Projet Ludobus : échanger, créer, lire et jouer...* Document inédit. Lausanne/Vlorë.
- Lami, V., Rodi, A. et Deliu, M. (2010). *Concept de formation « FBDH »*. Document inédit. Lausanne/Vlorë.
- Lefèvre, S. (2013). Les ONG et la responsabilité sociale des entreprises : du dialogue à l'isomorphisme. Dans C. Gendron et B. Girard (dir.), *Repenser la responsabilité sociale de l'entreprise. L'école de Montréal* (p.343-358). Paris : Armand Colin « Recherches » Repéré à <http://www.cairn.info/repenser-la-responsabilite-sociale-de-lentreprise--9782200280499-page-343.htm>
- Légaut, J.-P. (2009). Les enfants de l'État. Histoire d'un orphelinat roumain sous Ceausescu. *Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin*, 29(1), 79-88. doi :10.3917/bipr.029.0079.
- Ministria e Arsimit dhe Shkencës. (2003). *Mbi hapjen e degës së Pedagogjisë së Specializuar*. Document inédit [N° de protocole 4237]. Tiranë.
- Mosse, D. et Lewis, D. J. (2005). *The aid effect : giving and governing in international development*. London : Pluto.
- Moulin, J.-P., Lavanchy, C., Rodi, A. et Skurtaj, B. (2007). *Master en Pédagogie Spécialisée Sociale : Dossier de présentation*. Document inédit. Lausanne/Vlorë.
- Myftiu, B. (2008). *Confessions des lieux disparus*. La Tour d'Aigues : L'Aube.

- Mykytyn-Grazziero, O. (2006). Un orphelinat au sein des Carpates. Les enfants abandonnés face aux croyances "villageoises". *Le Journal des psychologues*, (238), 68-72. doi.org/10.3917/jdp.238.0068
- 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. (2009). Annexe D. Visite sur le terrain en Albanie. *Revue de l'OCDE sur le développement*, 10(4), 303-312.
- 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. Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/olivier_de_sardan_jean_pierre/anthropologie_et_developpement/anthropo_et_developpement.pdf
- ONU. (1948). Déclaration des Droits de l'Homme. Repéré à https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf
- ONU. (1986). Déclaration sur le droit au développement. Repéré à <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/RightToDevelopment.aspx>
- ONU. (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/index.html>
- ONU. (2015). Objectifs du Millénaire pour le développement. Repéré à <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/>
- Paugam, S. (2015). *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*. Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com
- Pirotte, G. (2003). *Une société civile post-révolutionnaire. Etude du nouveau secteur des ONG en Roumanie. LE cas de Iasi*. Louvain-La-Neuve : Academia Bruylant.
- Pirotte, G. (2006a). *L'épisode humanitaire roumain. Construction d'une « crise », état des lieux et modalités de sortie*. Paris : L'Harmattan.
- Pirotte, G. (2006b). Retour sur l'épisode humanitaire roumain. *Humanitaire. Enjeux, pratiques & débats*, (15), 4-9. Repéré à <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/36363>
- Pirotte, G. (2008). La société civile roumaine post-communiste. *Autrepart*, 48(4), 153-164. doi.org/10.3917/autr.048.0153
- Pirotte, G. (2012). Étudier les sociétés civiles dans le contexte du nouveau paradigme de l'aide internationale. *Mondes en développement*, 159(3), 11-28. doi :10.3917/med.159.0011.
- Pirotte, G. (2014). Sociologie de la coopération internationale. Document inédit. Université de Liège.
- RIPPH. (2016). Historique du MDH-PPH. Repéré à <http://www.ripph.qc.ca/fr/mdh-pph/historique-du-mdh-pph>
- Rodi, A. (2001a). [Evaluation personnelle de départ : questionnaires des directions]. Données de recherche inédites.
- Rodi, A. (2001b). [Evaluation personnelle de départ : questionnaires des professionnels]. Données de recherche inédites.
- Ruffy, V. (1997, mars 21). 97.3174 - Aide à l'Albanie. Contribution de la Suisse. [Interpellation au conseil national]. Repéré à http://www.parlament.ch/f/suche/pages/geschaefte.aspx?gesch_id=19973174
- Scutaru, B. (2015). Images d'enfants roumains et médias occidentaux. La construction d'une cause (1989-1990). *Relations internationales*, (161), 95-112. doi.org/10.3917/ri.161.0095
- Shehu Gremaud, A. (2013). *La relation entre les ONG suisses et la DDC*. (Thèse de doctorat, Université de Fribourg). Repéré à <http://doc.ero.ch/record/203063>
- Tourenne, J.-L. (2002). *L'aigle des Balkans : Zog Ier, roi d'Albanie*. Sensei.

Université de Vlorë et HEPL. (2002). *Convention bilatérale de collaboration en matière de formation et de recherche*. Document inédit.

Vicari, D. (2012). *La nave dolce* [Documentaire]. Italie, Albanie : Indigo Film, RAI Cinema, Apulia Film Commission. Repéré à <http://cineuropa.org/f.aspx?t=film&l=fr&did=225057>

Vidalenc, E. (2002). *Le défi du partenariat dans le travail social*. [Kindle version] Paris : L'Harmattan. Repéré à Amazon.com



Fig.108 : « Petite musique de fin »...

TABLEAUX

Listes des tableaux et des figures

LISTE DES TABLEAUX

Page	Tableau		
69	Tab.1 Les documents issus du terrain	348	Tab.32 : Résultats : Projet en pédagogie spécialisée, enjeux
78	Tab.2 La présentation des formateurs suisses	358	Tab.33 : Résultats : Projet en pédagogie spécialisée, d'un simple échange à un réel partenariat
102	Tab.3 Différents partenariats, selon Dumas et Séguier (2010, p.212)	374	Tab.34 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Projet en pédagogie spécialisée : attitudes et valeurs »
156	Tab.4 : Education formelle et informelle	375	Tab.35 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Projet en pédagogie spécialisée : connaissances »
158	Tab.5 : Situations d'apprentissage, éducation scolaire et non formelle, selon Altet (1994)	376	Tab.36 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Projet en pédagogie spécialisée : compétences »
166	Tab.6 : Sept types d'apprentissage informel	378	Tab.37 : Résultats : Formation des adultes, culture de la formation
178	Tab.7 : Activités productive et constructive	394	Tab.38 : Résultats : Formation des adultes, nouvelles professions
194	Tab.8 : Intérêts pour les professionnels et pour l'organisation, selon Le Boterf (2013)	402	Tab.39 : Résultats : Formation des adultes, formations dans le contexte local
205	Tab.9 : Dispositifs de guidage et d'enseignement, selon Vial et Caparros-Mencacci (2007, p.92-94)	414	Tab.40 : Résultats : Formation des adultes, dispositifs de formation
213	Tab.10 : Organisation des tableaux de résultats	419	Tab.41 : Tensions et attentes des apprenants
216	Tab.11 : Résultats : Albanie, pays	425	Tab.42 : Résultats : Formation des adultes, travail avec les interprètes
220	Tab.12 : Résultats : Albanie, personnes, population	430	Tab.43 : Résultats : Formation des adultes, accompagnement au changement
236	Tab.13 : Résultats : Albanie, culture, traditions	440	Tab.44 : Résultats : Formation des adultes, gestion des écarts
248	Tab.14 : Résultats : Albanie, histoire, situation politique	447	Tab.45 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Formation des adultes : attitudes et valeurs »
255	Tab.15 : Résultats : Albanie, contexte socio-économique	449	Tab.46 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Formation des adultes : connaissances »
268	Tab.16 : Attitudes et valeurs	451	Tab.47 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Formation des adultes : compétences »
269	Tab.17 : Connaissances	452	Tab.48 : Facilitateurs ou obstacles évoqués par les formateurs suisses
271	Tab.18 : Compétences	476	Tab.49 : Occasions d'évoquer les apports mutuels
271	Tab.19 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Albanie : attitude, valeurs »	480	Tab.50 : Quelques exemples d'interactions entre facteurs
271	Tab.20 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Albanie : connaissances »	495	Tab.51 : La boucle de l'autonomisation, selon Cuche et coll. (2012)
271	Tab.21 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Albanie : compétences »	535	Tab.52 : Extrait du curriculum bachelor en pédagogie spécialisée
274	Tab.22 : Résultats : Personnes handicapées, découvertes et premiers pas	540	Tab.53 : Extrait du curriculum master en pédagogie spécialisée
285	Tab.23 : Résultats : Personnes handicapées, surprises et changements	562	Tab.54 : Résultats des entretiens avec les partenaires suisses (tous les tableaux)
300	Tab.24 : Résultats : Personnes handicapées, liens avec la situation suisse	569	Tab.55 : Résultats pour la modélisation (tous les tableaux)
304	Tab.25 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Personnes handicapées : attitudes et valeurs »	573	Tab.56 : Boucle de la relation
305	Tab.26 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Personnes handicapées : connaissances »	574	Tab.57 : Boucle de la négociation
306	Tab.27 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Personnes handicapées : compétences »		Tab.58 : Boucle de la concrétisation
308	Tab.28 : Résultats : Projet en pédagogie spécialisée, aspects matériels		Tab.59 : Boucle de l'autonomisation
314	Tab.29 : Résultats : Projet en pédagogie spécialisée, engagement des partenaires		
323	Tab.30 Résultats : Projet en pédagogie spécialisée, reconnaissance		
336	Tab.31 : Résultats : Projet en pédagogie spécialisée, continuité dans l'action		

LISTE DES FIGURES

Page	Figure	
iv	Fig.1 : « Aller plus haut »...	126
12	Fig.2 : « Rrugë e mbarë »	
14	Fig.3 : Carte des collaborations	129
15	Fig.4 : Dans les institutions d'Etat pour personnes handicapées, photos de l'ASED	
21	Fig.5 : Recherche de coopération en contexte complexe, selon Carlo (2004)	
24	Fig.6 : Dimensions du processus de conscientisation, selon Dumas et Séguier (2010, p.25)	135
25	Fig.7 : Prestations pour les personnes en situation de handicap, au début 2000	136
28	Fig.8 : L'arbre à problèmes	138
34	Fig.9 : Formations en pédagogie spécialisée (2001-2003)	
36	Fig.10 : Les quatre fonctions des universités, selon Delors et Unesco (1996)	140
37	Fig.11 : Organigramme du projet de formation	143
51	Fig.12 : Formations en pédagogie spécialisée (2003-2008)	144
53	Fig.13 : Evolution du nombre d'universités en Albanie	145
54	Fig.14 : Evolution du nombre d'étudiants	
55	Fig.15 : Pyramide des âges, en Albanie	146
	Fig.16 : Formations en pédagogie spécialisée (dès 2009)	148
III	Fig.17 : « Jubiler, vraiment »...	149
vi	Fig.18 : « Bëre mirë »...	152
64	Fig.19 : Questions sous-jacentes	
71	Fig.20 : Les groupes de partenaires albanais	160
IV	Fig.21 : « Gjete mirë »...	162
viii	Fig.22 : « Le plus incompréhensible, c'est que le monde soit compréhensible »...	
84	Fig.23 : Quatre éléments-clés à la base de la gouvernance, selon Bouvier (2012)	163
86	Fig.24 : Facteurs de légitimité de la gouvernance, selon Calame (2003)	168
88	Fig.25 : Cinq principes à la base d'une bonne gouvernance (Livre Blanc, 2001)	
90	Fig.26 : Six composantes chiffrables de la bonne gouvernance	173
94	Fig.27 : Sept critères d'évaluation de l'aide au développement	178
96	Fig.28 : Trois types de forces de l'isomorphisme	
99	Fig.29 : Coopération et collaboration	180
100	Fig.30 : Contexte institutionnel de la collaboration, selon Phillips, Lawrence et Hardy (2000)	181
101	Fig.31 : Etoile du partenariat, selon Damon (2007, p.91)	183
103	Fig.32 : Trois modèles de gestion du pouvoir, selon Bouchard et Kalubi (2006)	
110	Fig.33 : Types de réseaux, selon Le Boterf (2013)	184
113	Fig.34 : Les risques de dérives, selon Le Boterf (2013)	186
115	Fig.35 : Savoir, pouvoir et vouloir coopérer, selon Le Boterf (2013)	187
118	Fig.36 : La méthode des « 5R », selon Dean Allen Foster (1995)	189
122	Fig.37 : Les étapes du processus de négociation, selon Lempereur et Colson (2010)	190
		191
		192
		195
	Fig.38 : Niveaux de complexité du partenariat, selon Havolock et Huberman (1980)	
	Fig.39 : Du don au partenariat, selon Chastang (2008)	
	Fig.40 : Les quatre types d'interdépendance, selon Le Cardinal	
	Fig.41 : Composante MDH, selon Fougeyrollas (2010)	
	Fig.42 : Le modèle MDH-PPH2, selon Fougeyrollas (2010)	
	Fig.43 : La participation sociale, selon Boisvert (2006)	
	Fig.44 : Une triple question	
	Fig.45 : L'empowerment, selon Boisvert (2006)	
	Fig.46 : Les trois niveaux d'organisation de l'information, selon Malarewicz (2012)	
	Fig.47 : Les 4 niveaux de changement-apprentissage, selon Bateson (1977)	
	Fig.48 : Les 5 types d'agentivité transformatrice, selon Haapasaari et Kerosuo (2014)	
	Fig.49 : Facilitateurs ou obstacles au changement, selon Malarewicz (2012)	
	Fig.50 : Le changement, entre deux types de carences, selon Vallerie et Le Bossé (2006)	
	Fig.51 : Quatre axes d'intervention	
	Fig.52 : Conditions pour une évaluation contribuant au changement social	
	Fig.53 : L'éducation informelle et les apprentissages	
	Fig.54 : Le continuum des apprentissages, selon Werquin (2010, emp.431, chapitre 1)	
	Fig.55 : Multiplicité des facteurs pouvant être pris en considération dans l'apprentissage informel	
	Fig.56 : Variables à explorer pour développer le potentiel éducatif d'une situation, selon Pain (1990)	
	Fig.57 : Différents types d'actions, selon Barbier, Berton et Boru (1996, p.80)	
	Fig.58 : Quatre caractéristiques des dispositifs en didactique professionnelle, selon Pastré (2015)	
	Fig.59 : De l'apprentissage au développement	
	Fig.60 : De l'expérience aux savoirs, selon Bourgeois et Durand (2012, p.70)	
	Fig.61 : Les buts de l'activité enseignante, selon Durand (1998)	
	Fig.62 : Les connaissances et le savoir	
	Fig.63 : Trois types de savoirs, selon Le Boterf (2015)	
	Fig.64 : Être compétent, selon Le Boterf (2015)	
	Fig.65 : Agir avec compétences, selon Le Boterf (2015, p.110)	
	Fig.66 : Le processus d'apprentissage expérientiel	
	Fig.67 : L'apprentissage expérientiel	
	Fig.68 : Le cercle vertueux, selon Lempereur et Colson (2010, p.261)	
	Fig.69 : Exemple d'un appendice d'indicateurs d'apprentissage et de changement (extraits)	
	Fig.70 : La démarche de partage des pratiques, selon Le Boterf (2013, p.105)	

FIGURES

Listes des tableaux et des figures

Page	Figure
201	Fig.71 : Les principes à la base de tout accompagnement, selon Paul (2016)
207	Fig.72 : Les quatre processus mis en œuvre dans l'accompagnement, selon Vial et Caparros-Mencacci (2007)
209	Fig.73 : Vers la résolution Fig.74 : Une quête de réponse
212	Fig.75 : Quatre thèmes
215	Fig.76 : L'Albanie
225	Fig.77 : Qualification de l'expérience albanaise
267	Fig.78 : Synthèse du modèle d'analyse
269	Fig.79 : Rappel de la synthèse du modèle d'analyse
XII	Fig.80 : « Je reviens vers ce pays fou et surréaliste, ce pays de toutes les aventures possibles... »
x	Fig.81 : « Mon Dieu, donne-moi la force ! »
273	Fig.82 : Les personnes en situation de handicap
XIV	Fig.83 : « Joie de vivre »
307	Fig.84 : Le projet en pédagogie spécialisée
376	Fig.85 : « La pensée commence quand le désir de savoir s'épure de toute compulsion à la domination ». (Serres, 1991, p.186)
XVII	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... »
377	Fig.87 : La formation des adultes
394	Fig.88 : Processus de transformation des représentations, selon Clénet (1998, p.166)
451	Fig.89 : « L'école ne te donne rien, mais développe ce que tu as. » (Proverbe albanais)
XX	Fig.90 : « Les virtuoses deviennent artistes... »
xiii	Fig.91 : « Il n'a pas seulement travaillé, il s'est transformé »
453	Fig.92 : Facteurs personnels et environnementaux
472	Fig.93 : « "L'ouvrage", une certaine forme d'ouverture »
xiv	Fig.94 : « Premier contact avec un monde fabuleux »
479	Fig.95 : Vers le développement d'un système de savoirs d'expériences partenariales
XXIII	Fig.96 : « Être raisonnables en cas de joie imprévue et attendre dans le calme »
506	Fig.97 : Déboulonnement de la statue d'Hoxha à Tiranë, le 20 février 1991 (Abrahams, 2015, p.113)
507	Fig.98 : En 1991, le "Vlora" chargé de 20'000 immigrants albanais quitte Durrës et rejoint le port de Bari...
513	Fig.99 : Quelques références à la Déclaration de Paris, selon Koch (2012, p.53)
520	Fig.100 : ONG
521	Fig.101 : Synthèse de l'évaluation de départ
545	Fig.102 : Indice de perception de la corruption
570	Fig.103 : Exemples de facteurs identitaires Fig.104 : Exemples de systèmes organiques
571	Fig.105 : Exemples d'aptitudes Fig.106 : Exemples de facteurs environnementaux
572	Fig.107 : Exemples d'habitude de vie
XXVII	Fig.108 : « Petite musique de fin »

RESUME

Analyse des effets d'un projet de coopération au développement en formation d'adultes : le cas du partenariat Suisse-Albanie dans la dynamique d'un projet de formation en pédagogie spécialisée.

Le nombre de collaborations internationales dans le domaine de la formation est en constante évolution. Parallèlement, certaines démocraties naissantes rencontrent de nombreuses difficultés dans leur parcours de construction démocratique et institutionnelle. La formation, et plus spécifiquement la formation des adultes, est une question centrale pour les gouvernements de ces pays. La Suisse et l'Albanie se sont impliquées dans un projet de formation en pédagogie spécialisée en Albanie, dès le début des années 2000.

L'université de Fribourg, puis la HEP (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud), ont collaboré, avec une ONG suisse (l'ASED) et avec deux universités albanaises (celle de Vlorë et celle de Tiranë), à la mise en place d'un vaste programme national de formations dans le « secteur du handicap ». Le projet visait une amélioration de la qualité de vie des personnes en situation de handicap. Il a permis le développement d'un champ scientifique totalement nouveau dans le pays et la mise en place d'un dispositif de formation, dans un secteur d'activité souvent considéré comme « tabou » par la société albanaise.

La présente recherche, qualitative, décrit le dispositif de collaboration et de formation envisagé par les partenaires albanais et suisses. Elle touche des champs d'étude variés et complémentaires, tels que la pédagogie spécialisée, la psychologie sociale, l'anthropologie, la sociologie, les sciences cognitives ou encore l'ingénierie pédagogique. Eclairée par les apports de ces différentes disciplines, cette thèse témoigne de la dynamique d'évolution du projet, entre 2001 et 2013, en accordant une place privilégiée à la parole des partenaires albanais et des intervenants suisses.

Ainsi, cette étude met en évidence les apprentissages informels réalisés par les formateurs helvétiques. Elle s'interroge sur la manière dont ils acquièrent des savoirs, en identifiant les facilitateurs ou les entraves au processus d'apprentissage. La démarche est originale puisque, le plus souvent, l'analyse des projets de coopération au développement se penche davantage sur les bénéfices pour les partenaires locaux. En effet, la plupart des recherches, des évaluations, des capitalisations et des bilans mettent en évidence les résultats attendus ou obtenus dans le pays tiers. L'analyse détaillée des entretiens menés avec les différents participants au projet de formation en pédagogie spécialisée permet d'apporter un éclairage sur la question fondamentale des apports réciproques, entre partenaires d'un projet de coopération au développement. Elle montre clairement que les acteurs, aussi bien suisses qu'albanais, développent de nombreux savoirs d'expériences partenariales.

Mots-clés : Albanie ; Collaboration internationale ; Coopération au développement ; Formation d'adultes ; Gouvernance ; Handicap ; Partenariat ; Pédagogie Spécialisée.