

TABLE DES MATIERES : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

LA FORMATION DES ADULTES

5.4	LA FORMATION DES ADULTES : SE FORMER EN FORMANT	377
5.4.1	<i>LA CULTURE DE LA FORMATION</i>	377
5.4.1.1	Être sensibilisé à l'importance du cadre d'étude et de la culture de la formation	378
5.4.1.2	Développer un sentiment de sécurité et un climat de confiance	381
5.4.1.3	Imaginer et créer des espaces de développement personnel.....	385
5.4.1.4	Relever le défi d'échanger et de coopérer entre pairs.....	386
5.4.1.5	Faire face aux questions de hiérarchie	388
5.4.1.6	Éveiller la curiosité, l'intérêt.....	389
5.4.1.7	Encourager la réflexion, susciter la critique.....	390
5.4.1.8	Eprouver du plaisir à partager, transmettre ses expériences et ses connaissances	392
5.4.2	<i>VERS DE NOUVELLES PROFESSIONS</i>	393
5.4.2.1	Permettre la projection dans l'avenir et accompagner dans la construction d'une nouvelle identité professionnelle.....	394
5.4.2.2	Offrir des modèles qui ne rigidifient pas et ouvrir à la diversité des approches, des concepts et des styles d'intervention.....	398
5.4.3	<i>LA (LES) FORMATION(S) DANS LE CONTEXTE LOCAL</i>	402
5.4.3.1	Adapter ses interventions aux besoins et ressources locales	403
5.4.3.2	S'appuyer sur la réalité albanaise	406
5.4.3.3	Bousculer, déranger.....	408
5.4.3.4	Gérer les enjeux de l'évaluation	411
5.4.3.5	Faire face au manque de littérature	413
5.4.3.6	Repenser sa pratique et définir des priorités.....	413
5.4.4	<i>LES DISPOSITIFS DE FORMATION(S)</i>	414
5.4.4.1	Développer des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage variés et originaux.....	414
5.4.4.2	Alterner théorie et pratique.....	419
5.4.4.3	Articuler théorie, pratique et recherche	423
5.4.4.4	Découvrir l'importance des apprentissages informels	424
5.4.5	<i>LE TRAVAIL AVEC LES INTERPRÈTES</i>	425
5.4.5.1	Collaborer avec les interprètes.....	425
5.4.5.2	Chercher d'autres canaux de communication	427
5.4.5.3	Synthétiser, aller à l'essentiel, être plus clair.....	428
5.4.5.4	Percevoir le poids des mots	428
5.4.6	<i>L'ACCOMPAGNEMENT AU CHANGEMENT</i>	430
5.4.6.1	Proposer des perspectives, montrer ce qui est envisageable	430
5.4.6.2	Outils pour professionnaliser.....	431
5.4.6.3	Se soucier des transferts à différents niveaux (pratique, politique, universitaire...)	433
5.4.6.4	Accompagner au changement	435
5.4.7	<i>LA GESTION DES ÉCARTS</i>	440
5.4.7.1	Gérer les écarts entre Suisse et Albanie, monde universitaire et réalité du terrain	440
5.4.7.2	Envisager différemment ses enseignements en Suisse.....	444
5.4.8	<i>SYNTHESE DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE DE L'AXE « LA FORMATION DES ADULTES »</i>	445
5.4.9	<i>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</i>	XVIII

5.4 LA FORMATION DES ADULTES : SE FORMER EN FORMANT

Les formateurs suisses forment et se forment également, en s'adaptant à un contexte d'enseignement qui diffère du leur (encadré ci-dessous). Leur engagement, tout comme celui des étudiants « s'accompagne d'une mobilisation à la fois cognitive et affective relativement importante » (Bourgeois et Nizet, 1997, p.127). Leur intervention engendre un double changement : dans leur routine quotidienne et en Albanie. Dans plusieurs situations, **l'expérience vécue contribue à une transformation identitaire des formateurs, transformation à laquelle ne s'attendait pas la plupart d'entre eux.** Elle est inconsciente, souvent à peine perceptible car peu mise à l'épreuve des mots et de l'explicitation. Comme le soulignent Bourgeois et Nizet (1997), l'assimilation d'une information nouvelle passe par une déstabilisation. **Les situations rencontrées dans leurs enseignements en Albanie, incitent de nombreux Suisses à remodeler leurs représentations, leurs valeurs, leurs connaissances, leur manière de faire ou d'être.** Le vécu expérientiel développé à l'étranger prend ici toute sa valeur. Les résultats globaux liés au thème « LA FORMATION DES ADULTES » permettent de définir les sept sous-thématiques suivantes :

- La culture de la formation
- Les nouvelles professions
- La (les) formation(s) dans le contexte local
- Les dispositifs de formation
- Le travail avec les interprètes
- L'accompagnement au changement
- La gestion des écarts

Dans les sections suivantes, je mets en évidence puis j'analyse ce qu'ont appris les formateurs, en présentant les résultats détaillés de chacune des sous-thématiques.

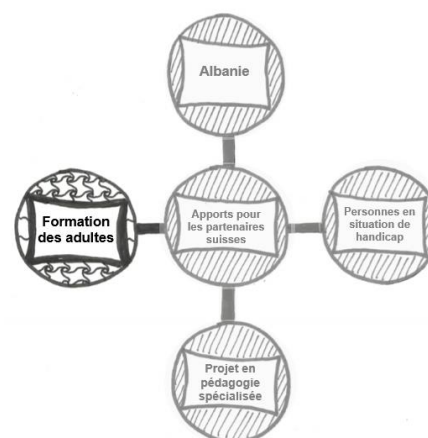


Fig.87 : La formation des adultes

J'ai appris à relativiser mon savoir. Je ne pouvais pas tout prévoir. J'ai vu qu'il ne suffisait pas de transplanter simplement un savoir. De profondes adaptations étaient parfois nécessaires. Je ne pouvais pas "balancer" mon cours comme cela... Il fallait comme répondre à une nécessité vitale et non académique : se mettre à l'épreuve de la réalité, reconstruire son propre savoir, réorganiser ses connaissances pour les transmettre au mieux (CH21, août 2014).

5.4.1 LA CULTURE DE LA FORMATION

L'une des particularités du projet albanais est qu'il développe une réelle culture de la formation. Si les Suisses avaient envisagé l'introduction de nouvelles pratiques auprès des personnes handicapées, **ils n'avaient pas mesuré à quel point les formations proposées constituent un apport radicalement nouveau dans la formation d'adultes.** Il s'agit d'un vrai bouleversement dont ils prennent conscience au fil de leurs interventions. Or la dynamique de fonctionnement et de relations entre partenaires est influencée par les deux modèles décrits au chapitre 4, celui du MDH-PPH et celui de l'approche par la gouvernance. Il y a à la fois promotion d'une meilleure participation sociale des personnes handicapées et un encouragement à la participation de tous dans les processus de formations. Cette participation de tous est un « encouragement à l'esprit critique et à l'aptitude aux décisions en tant que fondement d'une citoyenneté active » (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'Homme, 2006, p.26).

LA FORMATION DES ADULTES

Se former en formant ?

Elle constitue la base d'une culture de la formation, voire d'une culture professionnelle. Calame (2003) relève qu'à l'échelle d'une organisation, la mise en place d'un processus de bonne gouvernance permet justement de créer une *organisation apprenante*... L'analyse des entretiens des formateurs issus de cette organisation apprenante, permet d'extraire 8 sous-thématiques présentées et analysées dans le tableau 37 :

Code	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	I	II	III	A	B	C	D	E	F						
La culture de la formation...																																															
Être sensibilisé à l'importance du cadre d'étude et du développement d'une culture de la formation	x												x			x	x		x		x		x													x		x	x	x	x	x	x	x	x		
Développer un sentiment de sécurité et un climat de confiance	x	x				x				x		x				x					x		x				x													x	x	x	x	x	x		
Imaginer et créer des espaces de développement personnel				x		x						x										x											x	x						x		x	x	x	x		
Relever le défi d'échanger et de coopérer entre pairs	x									x			x		x							x		x								x		x						x							
Faire face aux questions de hiérarchie	x	x					x	x				x	x	x							x						x				x	x	x	x	x	x				x		x					
Eveiller la curiosité, l'intérêt			x					x	x			x	x	x			x					x														x	x						x		x	x	
Encourager la réflexion, susciter la critique								x		x		x	x				x	x				x																			x		x	x			
Eprouver du plaisir à partager, transmettre ses expériences et ses connaissances				x	x			x	x	x	x		x	x			x	x				x		x																							x

Tab.37 : Résultats : Formation des adultes, culture de la formation

5.4.1.1 Être sensibilisé à l'importance du cadre d'étude et de la culture de la formation

Durant les entretiens, l'ensemble des partenaires albanais ainsi que huit formateurs suisses notent **l'importance et le défi que représentent la mise en place d'un cadre d'étude en pédagogie spécialisée et le développement d'une culture de la formation**. Plusieurs d'entre eux luttent pour que la branche acquière un réel statut de discipline dans laquelle les étudiants s'investissent. Au départ, **la nouvelle discipline souffre de représentations négatives** (chapitre 2, p.31) : « On ne peut rien faire pour les handicapés, ils ne peuvent pas se développer... », « Pourquoi développer une branche universitaire pour les fous et les débiles?... Ils n'ont pas besoin de tout cela... ». Au mépris pour ce champ disciplinaire s'oppose un respect pour le travail sérieux entrepris par la Suisse ainsi que pour les intérêts financiers que représente un tel projet. **Il y a donc une tension entre désintérêt pour le champ d'étude et curiosité à l'égard de l'exotisme et des perspectives que peut offrir la formation.**

Les partenaires albanais soulignent à quel point le cadre d'étude mis en place est particulier pour l'Albanie : « Les professeurs albanais ont appris qu'il fallait être au service des étudiants en leur offrant les conditions nécessaires pour se former au mieux : matériel, bibliothèque, conseils, suivis, respect D'importantes ressources matérielles ont été mises à disposition de l'université (locaux, matériel pédagogique...) par la Suisse et cela a permis un travail de qualité La préparation de l'année académique était très organisée. Il y avait une grande anticipation pour les mois, l'année (voire les années !) suivantes. Tout était planifié, mis en lien » (ALBResp, juillet 2014). Quelques Suisses partagent cet avis. L'investissement des formateurs suisses et albanais permet de créer un cadre de travail avec des exigences précises, alors que le contexte général est plutôt anarchique :

Ça ne les [formateurs albanais] a pas empêchés d'y croire et de s'investir et de mettre de l'énergie et de coacher ces étudiants. Je les ai trouvés très bien encadrés, ces étudiants. Ils étaient écoutés, ils étaient présents, c'était une petite équipe qui en était au début. Mais le cadre était vraiment propice aussi à ce que les étudiants y croient et qu'ils investissent. Je me rappelle que les arrivées tardives, tout était bien coaché, quoi... ce qui changeait justement beaucoup de chez nous où on a beaucoup de liberté académique... mais ça n'était pas pesant (CH23, juillet 2015) !

« La formation à la section de pédagogie spécialisée est devenue presque un "modèle" pour l'université en termes d'organisation des études (horaire, évaluation, respect du plan d'étude, pas d'heures non réalisées...) » (ALBResp, juillet 2014).

Le premier défi est d'instituer des horaires de travail respectés par tous, dans un contexte où certains professeurs albanais mal payés ont tendance à ne dispenser qu'une partie des enseignements, et où la présence des étudiants est fluctuante : « Les formations étaient très sérieuses, menées jusqu'au bout. Rien à voir avec certaines formations actuelles qui durent 30 minutes sur les 4 heures annoncées, les formateurs empochant juste l'argent » (ALBProf, juin 2014). Les Suisses sont attentifs à proposer des programmes fixes, à l'intérieur desquels une certaine flexibilité (choix de thèmes, échanges...) est possible. Ils respectent les horaires indiqués, assument leurs engagements malgré les imprévus, adaptant leur cours à la situation. Cela leur semble naturel, mais ils en découvrent soudainement l'enjeu pour les participants albanais : « Nous avons appris à être corrects, à respecter les horaires, à nous organiser. Dans ce sens, nous nous distinguons un peu des autres étudiants. J'ai acquis une sorte de discipline professionnelle et spirituelle » (ALBEtud, juin 2014). Dans le cadre académique souvent déstructuré (horaires fluctuants, programmes instables...), ce constat est essentiel. **Une « culture » d'accompagnement des personnes handicapées, de travail, de formation et de collaboration entre partenaires, se développe dans le domaine de la pédagogie spécialisée.** Un étudiant témoigne : « Il me semble qu'on a développé une "mini culture de la pédagogie spécialisée", dans le respect des autres, la communication, le fait de ne pas juger négativement tout de suite. On transmet cette culture autour de la pédagogie spécialisée là où on est, là où on travaille » (ALBEtud, juin 2014).

Toutefois, tous les formateurs ne vivent pas les mêmes expériences. Ils n'accordent pas la même importance à la mise en place du cadre, selon la période d'intervention et le type de formation à laquelle ils participent. Par exemple, **la mise en place de règles, dans les formations décentralisées (horaire...) représente un défi de taille.** De même, **le maintien des exigences s'avère plus difficile avec les dernières volées d'étudiants, lors de la « crise universitaire »** (chapitre 2). Plusieurs acteurs évoquent toutefois un contexte plutôt détendu et studieux, qui permet un engagement progressif des étudiants, mais qui nécessite des adaptations constantes de la part des formateurs : « Au début, j'avais des difficultés. J'étais stressé, tout était nouveau : domaine du handicap, façon de travailler, longueur des journées de cours, langue. Mais je n'ai jamais vu un travail si bien organisé et j'ai été très soutenu. Je me suis habitué » (ALBEtud, juin 2014). En fonction de la fréquence de leurs interventions, de la période à laquelle ils ont participé au projet, les Suisses ont tantôt œuvré à la mise en place de ce cadre, tantôt bénéficié de sa mise en œuvre.

Ce que j'ai ressenti ... c'est que j'étais dans quelque chose de très bien structuré et qu'il y avait des étudiants qui avaient l'habitude d'étudier. Les deux premières fois, par rapport aux étudiants, je n'ai même pas remarqué que pour eux, c'était une évolution énorme pour qu'ils arrivent à prendre les études comme ils les prenaient. Pour moi, c'était naturel. J'ai remarqué cela après [pour la dernière volée], quand j'ai eu des problèmes avec quelques-uns. Après, je me suis dit : "Ah oui ! Ils ont fait un travail énorme." (CH13, mars 2015).

Ainsi le cadre offert par la formation est souvent jugé structurant et l'atmosphère agréable. Sur le plan théorique, Dejours affirme que

les règles de travail associent toujours deux choses : la manière de travailler et la manière de vivre ensemble. Travailler c'est aussi vivre ensemble. Toutes les règles de travail contiennent donc cette double polarité : à la fois technique et finalement morale-pratique ou sociale (2003, p. 61).

L'auteur met en évidence le besoin de disposer de règles claires, de convivialité et d'espaces informels. Les apprenants albanais ont une charge de travail importante, contrairement à d'autres branches universitaires : « Il y avait beaucoup d'heures de cours et beaucoup de stages (plus que d'autres étudiants), mais c'était très intéressant : on apprenait vraiment quelque chose. L'horaire des études était très intensif, les journées très longues : on travaillait vraiment » (ALBEtud, juin 2014) ! Bien entendu, certains étudiants déplorent l'intensité du travail, mais plusieurs affirment : « La formation m'a apporté une sorte "d'éducation au travail". Je me sens responsable de ce que je fais. Je pense que j'ai changé : je suis devenu plus tolérant et cela est positif dans mon travail actuel (relations de travail avec le personnel, les collègues) » (ALBEtud, juin 2014). Un professionnel du terrain remarque : « Les étudiants de pédagogie spécialisée étaient plus préparés. Ils avaient des bases solides. Incomparable avec les autres étudiants ! Nous pouvions vraiment travailler avec eux. En général, ils étaient très engagés, motivés, avaient du plaisir à travailler » (ALBProf, juin 2014). De tels témoignages sont très nombreux : les partenaires développent peu à peu une identité de véritables étudiants ou de professionnels engagés dans le travail. Grâce aux entretiens réalisés avec les Albanais, nous pouvons observer à quel point le cadre proposé leur est précieux.

Le respect des règles, des critères annoncés pour la certification, résonne également le plus souvent comme une évidence pour les professeurs suisses. Aucune négociation n'est autorisée pour valider des crédits de formation ou réussir des examens, quel que soit le réseau d'influence de l'étudiant : « Les étudiants échouaient s'ils ne travaillaient pas suffisamment, réussissaient s'ils avaient les compétences. C'était en fonction des compétences et non pas du réseau de copinage ou grâce à des paiements accordés aux profs pour des travaux ou des examens » (ALBForm, juillet 2014). Ce mode de fonctionnement est apprécié par les apprenants albanais. Cela surprend les formateurs suisses qui estiment normal que la SPS¹ fonctionne de la sorte. De rares participants albanais affirment toutefois qu'ils regrettent de ne pas avoir bénéficié de privilèges : « Je n'ai pas apprécié d'être traité comme les autres étudiants lors de la formation, sans privilège » (ALBForm, juillet 2014). Cela dénote à quel point la formation instaurée représente une innovation.

La culture de formation et de travail se diffuse au sein d'un réseau que certains formateurs découvrent. La dynamique s'installe dans plusieurs régions. Contrepartie négative à ce constat, **ce bon fonctionnement interne** (dans le réseau, au sein de l'université...) **a tendance à demeurer comme un îlot, malgré les tentatives d'ouverture**. La SPS, autonome et performante, suscite beaucoup de convoitises. L'autonomie qui lui est accordée par rapport à d'autres départements ou sections, est parfois mal perçue au sein de l'université, tel que le démontrent les affirmations de certains responsables académiques : « Je ne sais même pas qui était vraiment le responsable, il faut dire que je suivais cela de loin Je n'ai pas compris pourquoi les Suisses n'ont pas poursuivi la collaboration avec le nouveau recteur. Ils voulaient sûrement rester trop autonomes. Il n'y avait pas assez de contrôle des plans d'études, des examens » (ALBResp, juillet 2014). Le fonctionnement de la section de pédagogie spécialisée oscille entre celui d'une organisation *exogène* et celui d'une organisation *endogène* (Dupuy, 2015). Souvent, la SPS cherche à multiplier les contacts avec les familles, les professionnels ou des institutions telles que les universités par des dispositifs variés de collaboration ou de travail en alternance. A d'autres moments, dans un environnement politique et social particulièrement instable, elle crée ses propres règles de fonctionnement pour l'organisation des examens, des stages ou des enseignements, en accord avec l'université et les ministères. La culture créée soulève des enjeux institutionnels dans le projet de coopération.

J'ai vu que vous aviez créé cette structure, comme un arbre, avec des branches. Il y avait des gens qui étudiaient là, qui partaient, qui se connaissaient et on a l'impression que ça ne se perd pas. C'est des choses qui permettent d'échanger entre eux, de continuer et pour moi, c'était très utile (CH13, mars 2015).

¹ Section de pédagogie spécialisée

L'autonomie accordée est fragile. Certains formateurs la mettent à profit pour maximiser leurs activités de formation et l'accompagnement des personnes en situation de handicap, se considérant comme une équipe *responsabilisée* au sens accordé par Boisvert (2000) et présentée dans l'annexe 2 (p.532). **Ils ne mesurent pas à quel point les responsabilités accordées par les partenaires des deux pays, leur permettent de concrétiser le projet et d'élargir leur action. Ils n'explicitent guère aux autorités politiques et académiques à quel point les conditions de travail et la culture développée constituent une innovation pertinente.** Une meilleure mise en valeur des avantages de cette responsabilisation aurait-elle permis de surmonter certaines difficultés et de renforcer les partenariats ? **Il ne s'agit pas uniquement de valoriser les innovations, mais la capacité d'innovation et les conditions favorisant cette innovation.** Delors souligne l'importance de « généraliser la capacité d'innover plutôt que les innovations elles-mêmes » (Delors et Unesco, 1996, p.180). Mais que reste-t-il d'un tel dispositif de formations quelques années après la fin du projet de formation ? A croire certains étudiants, ces aspects « modèles » n'ont que peu imprégné la vie universitaire : « Dommage que l'exemple de cette formation n'a pas été transféré à d'autres branches. Le plus souvent, les professeurs que nous avons actuellement nous méprisent, ne nous aident pas, fonctionnent avec des cadeaux. Tout se négocie » (ALBEtud, juin 2014). **Les formateurs ont proposé un cadre bénéfique durant le projet, mais ils n'ont pas réussi à le rendre pérenne.**

5.4.1.2 Développer un sentiment de sécurité et un climat de confiance

La création d'un climat de confiance basé sur le respect et un sentiment de sécurité, qualité particulière du projet de formation en pédagogie spécialisée, est évoquée par tous les groupes de partenaires albanais et par neuf formateurs suisses durant les interviews. Comme le mentionne Paul (2016), tout changement peut être très déstabilisant et engendrer une perte de sécurité et des résistances. Bien planifier l'accompagnement et soigner le cadre est essentiel (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Bourgeois et Mornata (2012), étudiant l'apprentissage en situation de travail, mettent en évidence que **le sentiment de sécurité est une condition *sine qua non*.** S'appuyant sur le concept de *psychological safety* (sécurité psychologique) développé par Edmondson Carmeli, ils soulignent **l'importance de développer un environnement de travail bienveillant. Il s'agit d'accueillir les éventuelles erreurs ou difficultés et autoriser la prise de risque.** Les apprenants ne sont pas considérés comme ignorants, incompetents ou inadéquats. Selon les auteurs,

La sécurité psychologique se différencie de la confiance interpersonnelle. Alors que les deux concepts décrivent des perceptions d'un risque et l'évaluation des actions permettant d'en diminuer les conséquences négatives, la sécurité psychologique concerne le crédit que les autres peuvent nous accorder en cas d'erreur, alors que la confiance renvoyait au crédit que l'on donne aux autres (Bourgeois et Mornata, 2012, p.62-63).

5.4.1.2.1 Assurer un cadre sécuritaire

Le projet vise à créer un environnement sécuritaire, en s'attachant à la sécurité physique et psychologique. Les Albanais sont soumis à diverses sources d'insécurité : problèmes économiques, politiques ou sociaux. A cela s'ajoutent celles évoquées par Faulx et Danse (2015) dans le cadre de la formation d'adultes : *l'ignorance des apprenants* (marquée puisque le champ disciplinaire est nouveau), *leurs incompétences* (alors qu'ils sont très sollicités par le terrain) ; *leur identité* (en construction dans cette jeune profession) ; *les désapprentissage* (une réalité davantage rencontrée dans la formation continue, la didactique universitaire et la pratique institutionnelle) ; et finalement, *le regard des autres*.

Plusieurs témoignages d'étudiants soulignent à quel point les études en pédagogie spécialisée représentent un défi face au regard social : « Au début, entrer en pédagogie spécialisée était difficile à cause du regard social (famille, autres étudiants, mentalités, représentations, moqueries). On nous disait par exemple : "Tu vas travailler toute ta vie avec des débiles ?" On avait beaucoup de pression Mes parents ne voulaient pas que je choisisse la pédagogie spécialisée. Cela m'intéressait, j'ai pris cette voie malgré tout. Je ne regrette pas, mais c'est difficile maintenant. Quand j'ai des problèmes (comme pour trouver un travail...), ça leur donne raison mais je ne regrette pas » (ALBEtud, juin 2014). Dès le début du projet, les responsables de la formation créent un cadre sécurisant pour les apprenants et les formateurs suisses qui découvrent ce nouveau contexte. Un responsable ministériel constate : « Les partenaires suisses se sont attachés à développer l'enseignement universitaire et la formation dans le domaine du handicap ainsi que les conditions matérielles des personnes handicapées, tout en fournissant des bonnes conditions d'enseignement lors des formations Il y avait une très bonne base matérielle pour les professeurs et les étudiants » (ALBResp, juillet 2014). Une première base sécuritaire est posée sur le plan physique, afin de disposer de lieux favorisant l'apprentissage et l'enseignement : « On ne peut pas rêver mieux dans la collaboration avec les professeurs qui se souciaient même de notre bien-être, dans les conditions difficiles qui sont les nôtres ! Par exemple, venir nous chercher quand la route était inondée, chauffer la salle » (ALBEtud, juin 2014) ...

Jouir d'un cadre agréable, avec des moyens limités, constitue un défi de taille. Certains formateurs y deviennent particulièrement sensibles lorsqu'ils prennent conscience des conditions locales. Ils contribuent à rendre l'environnement accueillant et sécurisant. La stabilité et la régularité, les possibilités d'anticipation offrent également un sentiment de sécurité psychologique (Bourgeois et Mornata, 2012). Certains partenaires apportent un grand soin à la planification du projet ou des interventions, s'interrogeant sur le cadre à fournir (dans les cours, les travaux, les évaluations), pour motiver les groupes à oser se lancer dans les apprentissages...

Je dois dire que ce qui m'a beaucoup étonnée en arrivant ... ça a été de voir ce lieu excessivement bien construit. Ce qui m'a totalement étonnée, c'est de voir à la fois cet effort autour de la bibliothèque, des livres, des ordinateurs, des moyens techniques et des moyens intellectuels qui figuraient aussi dans ce projet Mon premier étonnement c'était de voir que cette école était vraiment aménagée, cette école était une vraie école de formation, c'était formidable ce lieu ! C'était un lieu exceptionnel ! Franchement... et il y avait ce côté formidable, avec la classe [avec des élèves en situation de handicap] en-dessous... Ça aussi, c'était absolument génial d'avoir cette articulation-là (CH16, avril 2015) !

Ils tentent de déconstruire l'image du professeur détenant tous les savoirs et les pouvoirs. Ils visent un guidage ou un accompagnement (chapitre 4, section 4.9). Sur le plan théorique, Bourgeois et Mornata affirment que la sécurité psychologique du collectif dépend à la fois de la qualité des relations interpersonnelles et de l'organisation du capital social. Selon eux, ce dernier concerne à la fois « les relations interpersonnelles au sein de l'organisation (capital social interne) et les relations interpersonnelles entre l'organisation et les acteurs extérieurs à l'organisation (capital social externe) » (2012, p.62).

Au cours des échanges, ce qui était le signe qu'ils [les étudiants] en retiraient quelque chose, c'est que leurs questions commençaient à s'orienter différemment et ils commençaient au fond à mettre beaucoup plus d'imagination et de liberté dans leurs questions. Ils se sont mis à oser aborder carrément et frontalement des sujets dont je pense qu'ils n'auraient jamais fait si on était resté très "instituteurs". Ils se sont sentis beaucoup plus libres Il y a tout bénéfice à ce que tu saches certaines choses qui leur font envie de savoir et que d'autres c'est eux qui vont te les apprendre (CH12, mars 2015).

Carmeli (2007, cité dans Bourgeois et Mornata, 2012, p.62) montre qu'un capital social positif, à la fois sur les plans interne et externe, « est un facteur-clé du développement de la sécurité psychologique et, indirectement, de l'apprentissage.

Autrement dit, plus les interactions interpersonnelles sont importantes et de qualité, plus la croyance en une sécurité psychologique est renforcée ». Carmeli met en évidence trois compétences nécessaires pour vivre une relation interpersonnelle de qualité : gérer et traiter des informations émotionnelles variées, faire preuve de souplesse et de résistance pour s'adapter et s'ouvrir à des idées nouvelles. En partageant eux-mêmes des informations émotionnelles avec les apprenants, en faisant preuve de flexibilité, en s'ouvrant à la nouveauté et en ajustant leurs conceptions et leurs discours, les formateurs suisses assurent un développement de relations interpersonnelles de qualité pour les apprenants. En retour, les informations émotionnelles confiées aux intervenants helvétiques par les apprenants et leur ouverture d'esprit permettent aux Suisses d'établir des relations de qualité avec les Albanais et de découvrir de nouvelles réalités. Le sentiment de sécurité psychologique « qui joue un rôle de médiateur entre les relations interpersonnelles et les comportements d'apprentissage » (Bourgeois et Mornata, 2012, p.63) s'installe entre les partenaires, qui en retirent de nombreux apprentissages (encadré, page précédente).

La sécurité psychologique et la qualité du cadre renvoient au concept d'*intérieurité* de Lessard et Meirieu (2008). Plusieurs facteurs extérieurs influencent la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Mais des facteurs internes, propre à l'enseignant, telles que ses propres valeurs (équité, sérieux, honnêteté, prise de risque, engagement, écoute, capacité de traiter l'incertitude...), ont également une influence. Ainsi, le rôle et le positionnement des formateurs agissent sur les sentiments de sécurité et de confiance. Au départ, le souci de développer un sentiment de sécurité repose essentiellement sur les épaules helvétiques. Les Albanais, souvent confrontés à un environnement insécure, ne conçoivent guère la possibilité de le créer. Pourtant, très rapidement, autant les acteurs locaux qu'étrangers se soucient de ces aspects. Lorsque l'université est en crise, certains partenaires découvrent l'importance du cadre qui existait en pédagogie : « Toutes les formations étaient programmées, prévisibles, organisées. C'était efficace, rassurant, précis. On pouvait s'y impliquer. C'est en voyant les conditions (suivi, qualité des cours, matériel, organisation...) à l'université ..., après la rupture avec section de pédagogie spécialisée, que nous avons compris la chance que nous avions. Nous sommes passés du paradis à l'enfer. Ensuite, c'était très difficile » (ALBEtud, juin 2014).

Les qualités relationnelles des formateurs sont essentielles. Leurs choix pédagogiques influencent la cohésion et la qualité des dynamiques relationnelles entre partenaires (Faulx et Danse, 2015). Leurs postures ont un effet sur les relations *avec* et *entre* les apprenants. Clénet, qui cherche à comprendre comment des étudiants donnent sens à ce qu'ils vivent et comment ils orientent leurs conduites, constate qu'ils sont sensibles à *la dimension d'un projet de formation* et à *la dimension relationnelle* (2002, p.37). Les Suisses invitent souvent les apprenants à *oser*, à dépasser leur peur de l'erreur (chapitre 5, p.332). **Ils sont attentifs à ne pas renforcer l'asymétrie entre étudiants et professeurs, mais également – voire surtout – entre collègues suisses et albanais.** Cette démarche leur semble assez naturelle : ils ne prétendent pas avoir appris quelque chose ou avoir mis en place quelque chose de particulier. Cependant, les aspects relationnels constituent une fois encore l'un des principaux apports pour les partenaires albanais : « Il n'y avait pas de relations verticales entre professeurs et étudiants, durant la formation ... Tous étaient compréhensifs, proches de nous : on a eu une chance incroyable. On respectait les professeurs, ils nous respectaient mais ils nous guidaient, nous écoutaient, nous permettaient de donner le meilleur de nous-même. C'est unique pour l'Albanie. Normalement, ce n'est pas comme cela à l'université » (ALBEtud, juin 2014). Certains apprenants disent : « Comme étudiants, on se sentait très proches des professeurs, très familiers tout en ayant beaucoup de respect. On n'aurait pas manqué une heure, avec certains professeurs, par respect, ou alors, on étudiait davantage » (ALBEtud, juin 2014) !

Plusieurs étudiants considèrent leur expérience relationnelle avec les formateurs étrangers et albanais comme exceptionnelle dans le contexte albanais :

« En général, l'enseignement en Albanie, c'est une dictature (le professeur en-dessus des élèves) : dans cette formation, on a vécu tout le contraire ! Il y avait une atmosphère que je peux qualifier de familiale à la section de pédagogie spécialisée : une collaboration franche et ouverte » (ALBEtud, juin 2014). Bien entendu, ces propos ne font pas l'unanimité et certains étudiants n'ont pas perçu une si forte collaboration : « Je me sentais isolé, mis à l'écart alors que d'autres étaient plus stimulés. Cela a baissé ma motivation » (ALBEtud, juin 2014). Ces réflexions surprennent à nouveau plusieurs Suisses. Ils réfléchissent aux dynamiques relationnelles, à la qualité des accompagnements : comment *accompagner* les apprenants dans un contexte si différent ? Comment *accompagner* les formateurs albanais qui *accompagneront* ensuite des étudiants et comment adapter le suivi aux exigences locales ? Quel *accompagnement* proposer à des parents ou des professionnels en cours d'emploi ? Finalement, comment *accompagner* le processus de transfert du dispositif de formation ? **L'accompagnement est au cœur du questionnement helvétique.** Clénet (2002) relève à quel point celui-ci implique un suivi au niveau des connaissances expérientielles (savoirs théoriques, démarches méthodologiques, actions professionnelles...) et des relations spécifiques dans lesquelles l'écoute, le partage des savoirs et le développement d'une vraie confiance mutuelle sont essentiels. Toutefois, **quelques années après la fin du projet, on constate un échec du transfert en termes de maintien de la sécurité psychologique**, même si des étudiants affirment que certains professeurs albanais, formés en pédagogie spécialisée, proposent des enseignements et des relations de qualité, dans un contexte tumultueux...

5.4.1.2.2 Développer un climat de confiance

Le climat de confiance développé dans les formations en pédagogie spécialisée est très apprécié : « Les professeurs nous considéraient réellement comme des personnes. Si on avait un problème professionnel ou personnel, ils nous aidaient à chercher des solutions. Ils ne nous offensaient pas. On se sentait proches d'eux. On avait confiance » (ALBEtud, juin 2014). Cette confiance permet de se livrer. Ainsi, certains intervenants suisses touchent au cœur de la réalité albanaise, grâce à ce qui leur est confié. **Ils sont sensibles à la manière dont certains formateurs ou professionnels albanais prennent le relais dans le suivi des étudiants alors que souvent, ces derniers peinent à leur accorder un statut d'experts.** Quelques formateurs suisses montrent clairement à quel point ils accordent du crédit à leurs pairs albanais. Le climat de travail, à la SPS, est ainsi agréable : « C'était une vraie collaboration entre professeurs et étudiants. Quand quelque chose n'allait pas, on avait des critiques constructives. Pas d'évaluation pénalisante, mais des remarques aidantes. C'est très rare de la part de professeurs, ici en Albanie » (ALBEtud, juin 2014). Les Suisses sont aussi surpris de devoir parfois collaborer avec les parents des étudiants : « Même les parents des étudiants pouvaient avoir contact avec les professeurs. Ceux-ci étaient très ouverts » (ALBEtud, juin 2014).

... aller directement dans la relation. Bon, on a aidé certainement, on a fait ce qu'on a pu "pour" mais n'empêche, il faut encore que l'autre prenne, et j'ai trouvé que les femmes, spécialement les étudiantes arrivaient à être directes d'une manière qui était parfaitement ajustée. Il n'y avait aucune impertinence, aucune indélicatesse, aucune prétention, aucune borne : c'était un vrai bonheur, c'était juste ajusté ! Elles te parlaient d'elles et leurs rapports avec l'étranger, le fait qu'elles rêvaient de faire ceci et cela d'une certaine manière, d'une façon parfaitement cadrée... Il y avait une part de confiance là-dedans et quand on est capable de faire cela, ça veut dire que la confiance est là et de nouveau, tu dépases la confiance et il y a le désir qui émerge. Une fois que la confiance est acquise, tu as envie. Des fois, à la pause, on a appris des choses inouïes ! Elles avaient appris l'italien en regardant la télé, enfin des trucs... génial ! À la pause, tout le monde sortait, et on se retrouvait là et alors ça commençait, sur d'autres choses que les sujets qu'on abordait : c'était le pays, les gens et donc on en apprenait encore plus (CH12, mars 2015).

Plusieurs intervenants se questionnent sur les dispositifs favorisant les échanges et le développement de la confiance. Par *imprégnation* ou *modélisation*, ils peuvent encourager les participants à s'exprimer, à s'ouvrir davantage en formation, en valorisant par exemple les témoignages recueillis (Faulx et Danse, 2015).

Mais certains Suisses craignent que la confiance établie ne mette en difficulté des participants qui se confieraient durant les cours, puis seraient pénalisés hors du cadre de la formation.

Dans le contexte canadien, Boisvert (2000) constate que si les relations se déroulent dans une atmosphère de confiance mutuelle, les individus travaillent ensemble et retirent une vraie expérience de ce travail commun, apprenant du groupe et d'eux-mêmes. Ils développent des habiletés à collaborer. Les formateurs helvétiques souhaitent qu'il en soit de même en Albanie et se soucient du maintien de ce climat. Ils savent qu'« Un monde sans foi ni loi ne permet pas la confiance » (Dupuy, 2015, p.160) ...

"Est-ce qu'il y a eu des conséquences fâcheuses indirectes, que cette parole [dans les moments d'échanges instaurés durant les cours] aurait été interprétée différemment après ?" Je n'ai aucune information sur cela. Mais j'ose croire que le climat dans lequel nous étions installés faisait que ce que les gens se sont dit leur parcours de vie (CH1, avril 2015).

5.4.1.3 Imaginer et créer des espaces de développement personnel

Durant les entretiens, les parents, les professionnels, les formateurs et les étudiants disent que les Suisses leur ont permis de se développer sur le plan personnel mais que ces derniers ont aussi dû acquérir une riche expérience personnelle. Six formateurs helvétiques évoquent leur souci de créer des espaces de développement personnel durant la formation. **Ils offrent aux apprenants des opportunités formelles ou informelles de s'exprimer.** Les témoignages des apprenants abondent dans ce sens : « Les formations étaient une ressource pour moi, un moyen de me développer sur le plan personnel, de faire face aux difficultés quotidiennes, de ne pas être en "burn out" à cause de nos conditions parfois peu favorables » (ALBProf, juin 2014).

Certains sujets liés à la situation des personnes handicapées donnent l'occasion d'aborder des questions sociales plus délicates, voire d'échanger à propos de situations personnelles. **Quelques intervenants suisses relèvent la difficulté de traiter certaines problématiques en respectant la culture locale.** C'est un défi qu'ils relèvent grâce aux échanges précédant leur intervention, et par une adaptation constante aux publics avec lesquels ils travaillent. **Quelques formations sont mises en place à la demande**

spécifique des acteurs albanais. Les thèmes traités peuvent être tantôt personnels, tantôt techniques : sexualité, informatique, expression orale en public... A ce propos, Roegiers (2012) souligne l'importance d'offrir des possibilités de développer les capacités et les savoir-faire « liés à la gestion de l'information : l'utilisation de langues étrangères, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication » (p.57). Ces capacités psychosociales peuvent faire la différence lors de la recherche d'emploi ou le développement de projets, les individus ayant plus d'autonomie, de sensibilité ou assumant davantage leur responsabilité.

Au fond par la traduction, je pense qu'elles [les traductrices] en ont beaucoup appris pour elles aussi. On a partagé 2-3 petites discussions le soir, des fois, dans [l'] appartement etc... Je sentais qu'elles avaient aussi l'intérêt de cette matière pour elles-mêmes, pas seulement pour le cours : un développement personnel Idem quand c'étaient d'autres formateurs qui étaient là quand je racontais 2-3 de mes histoires vécues ici ou là avec des personnes handicapées ou des parents, je voyais qu'ils écoutaient et ça travaillait aussi pour eux-mêmes... Mais bon, c'est normal, le sujet permet cela ... Là, évidemment, tu peux te poser des questions sur toi-même (CH3, mars 2015).

Certains intervenants helvétiques intègrent dans leurs cours, des éléments de développement personnel tels que s'exprimer devant un groupe ou présenter une situation problématique à des collègues pour l'analyser. Ils organisent des discussions qui constituent, pour eux aussi, des occasions d'enrichissement personnel. **A plusieurs reprises, quelques-uns expriment leur gratitude à leurs collègues albanais pour ces échanges mutuels.**

5.4.1.4 Relever le défi d'échanger et de coopérer entre pairs

En Albanie, professionnels et étudiants affirment qu'ils ont appris à coopérer et à échanger durant les formations et que cela a dû constituer un véritable défi pour les formateurs suisses : « Ici, nous agissons plutôt seuls, nous avons de la peine à nous mettre ensemble. Les professeurs ont découvert que la collaboration n'existe pas de façon spontanée chez nous. Pourtant, ils nous l'ont apprise » (ALBEtud, juin 2014) ... Durant les entretiens, huit formateurs confirment que **la question du vivre ensemble les a interpellés**. La coopération avait une résonance particulière puisqu'ils contribuent à un projet de coopération au développement. Ils transmettent aussi des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être aux apprenants, à propos de la coopération et du partenariat. Au fur et à mesure des années, les différents acteurs constatent des progrès : « Collaborer entre étudiants devenait facile, car le travail en groupe était préparé, organisé, dirigé. Vraiment, nous avons appris à nous écouter les uns les autres car ce n'était pas naturel pour nous. Nous avons appris à travailler ensemble et nous savons le faire. Ce n'est pas le cas d'autres étudiants qui sont maintenant à l'université » (ALBEtud, juin 2014). Des professionnels albanais font le même constat : « Au début, nous avions de la peine à travailler en groupe, car nous ne sommes pas habitués Nous avons beaucoup appris des autres professionnels. Les échanges entre institutions, entre régions nous ont beaucoup apporté. J'ai essayé de prendre ce qu'il y avait de meilleur chez chacun et de l'apporter chez moi » (ALBProf, juin 2014).

J'ai eu un peu peur, au début, quand j'ai proposé du travail de groupe et des mises en commun, de heurter certains étudiants parce que c'était visiblement pas du tout leur fonctionnement. Ils ont fait, mais est-ce qu'ils ont fait par crainte de "désobéir" ou par plaisir ? Ça, ils étaient très dociles. Je les trouvais très dociles On voit que nous on travaille depuis l'âge de 15-16 ans pour apprendre à dire : "Qu'est-ce que tu penses de ça ? Quel est ton avis ? Va chercher pourquoi tu es pour, pourquoi tu es contre !" Là, on voyait qu'ils avaient un autre parcours. Mais ils ont pu entrer là-dedans. Et ça, j'avais trouvé que c'était vraiment agréable Au final, ils s'étaient bien prêtés au jeu même s'ils n'avaient pas l'habitude Ils avaient osé, donner des retours après ... ce qui n'était pas forcément évident au départ (CH23, juillet 2015).

Pour les Suisses, **il s'agit d'un apprentissage personnel, professionnel mais également d'un questionnement sur le comment transmettre ces concepts et les mettre en pratique** (encadré ci-dessus). J'ai évoqué auparavant l'importance accordée à la qualité de l'espace matériel et de l'espace symbolique. L'enjeu présenté dans cette section appartient aussi à cet espace symbolique, puisqu'il s'agit de la collaboration entre pairs et des réseaux relationnels au sens large (Faulx et Danse, 2015). Les formateurs doivent aménager, en fonction des contextes, des espaces de collaboration et d'échanges : **ils créent des groupes en fonction des publics auxquels ils s'adressent, associant par exemple parents et professionnels dans les formations** (annexe 1, p.549). Sur le plan théorique, Faulx et Danse (2015) notent l'importance de créer des « fenêtres de coopération à l'apprentissage », moments où les apprenants s'entraident à apprendre, sans garantie de bénéfice pour eux-mêmes (p.99). L'échange entre pairs se doit d'être au centre des préoccupations. **Si écouter le formateur ne pose souvent pas de problèmes, reconnaître ses pairs peut être un défi pour certains apprenants albanais**. Bourgeois et Mornata notent l'importance de développer des *compétences prosociales*, encourageant « l'échange d'informations dans un but de partage et non de compétition » (2012, p. 54). C'est ici l'esprit de recherche et d'apprentissage collectif qui est cultivé.

Les parents ont découvert les bienfaits de la parole partagée : ils ont vu qu'ils pouvaient s'enseigner des choses mutuellement, trouver des solutions, se sentir moins seuls (CH21, août 2014).

Certaines situations pédagogiques renforcent le lien groupal et la participation de tous (Faulx et Danse, 2015). **Les intervenants helvétiques font preuve de créativité dans la mise en place de dispositifs favorisant les échanges.** Les Albanais en relèvent l'intérêt : « L'analyse commune et les rassemblements, en fin de stage (en Suisse) furent très bénéfiques. On a beaucoup appris les uns des autres entre étudiants et éducatrices. C'était extrêmement riche et j'ai retenu plein d'idées » (ALBProf, juin 2014). Les mises en situation faisant appel à des notions évoquées dans les cours s'avèrent pertinentes : « Le travail concret que j'ai dû réaliser, puis écrire et présenter a été très important pour moi. Le fait de devoir écrire m'a beaucoup appris. Le fait de le présenter et d'échanger ensuite avec mes collègues également » (ALBProf, juin 2014). Des professionnelles évoquent aussi l'importance d'échanges à propos d'expériences pratiques, de cours et de recherches : « Le fait de s'être présenté les thèmes de diplômes les uns les autres (entre éducatrices, entre étudiants et éducatrices...) nous a permis de découvrir le travail des autres. J'ai beaucoup appris de cette manière » (ALBProf, juin 2014). Une autre affirme : « J'ai beaucoup apprécié les échanges entre professionnels et cela m'a motivée pour le travail interdisciplinaire. Un mot d'un autre est une leçon pour moi. On a beaucoup à apprendre les uns des autres » (ALBProf, juin 2014). Dans la même optique, Boisvert (2000) associe le concept d'apprentissage mutuel de l'interdisciplinarité à celui de partenariat. En Albanie, les professionnels sont souvent isolés et peu soutenus. Le développement d'un esprit de coopération apparaît comme une évidence pour plusieurs formateurs helvétiques, même si concrètement, sa mise en œuvre s'avère limitée. Les tensions sociales et politiques demeurent très vives.

Quelques Suisses proposent des dispositifs dans lesquels les exposés théoriques ne prennent que peu de place et expérimentent des démarches pédagogiques mobilisant l'échange, la collaboration et la réflexion commune. Ils sont confrontés à deux facteurs qui influencent la dynamique de groupe : *l'engagement personnel* et les *dispositions contextuelles* (Bourgeois et Mornata, 2012). En fonction des publics, la collaboration entre pairs est plus ou moins aisée, les participants ayant des ressources diverses (expériences antérieures, accès à des tâches mobilisant la collaboration ou exigeant une soumission à l'autorité, niveau d'études...). Parallèlement, les dispositions contextuelles varient : les groupes opposent des individus intéressés à la situation des personnes handicapées et d'autres ayant des motivations différentes, des apprenants subissant des pressions au sein d'institutions (licenciements, conditions de travail extrêmes), des étudiants soutenus ou non par les autorités académiques ou par le pouvoir local... **Les intervenants helvétiques sont confrontés à des environnements tantôt coopératifs, tantôt compétitifs** : ils font face à des résistances et acceptent les limites de leur intervention. **Certains gèrent des fluctuations de collaboration au sein des groupes. Ils doivent raviver la flamme, relancer la dynamique d'échanges : ils perçoivent que rien n'est définitivement acquis et cela entame parfois leur enthousiasme.** Plusieurs d'entre eux prennent conscience que les situations-problèmes, les conflits socio-cognitifs ou affectivo-cognitifs ne manquent pas. Il n'y a pas seulement de nouvelles connaissances à acquérir. Les enjeux d'ordre affectif ou relationnel sont prioritaires : les sujets touchant la situation des personnes handicapées sont délicats, les vécus révèlent des expériences et des souffrances qui, quelquefois, sont encore vives. De profonds désaccords peuvent diviser les apprenants. Ils ajustent leur attitude selon les groupes : guidage, accompagnement dans le développement d'un esprit de partenariat ou mise en œuvre des valeurs prônées durant les formations.

Il leur [aux étudiants] fallait de la pratique, de la pratique organisée et la pratique prend plus de temps. Il faut sentir sur soi Avec les enfants, ils étaient très motivés. La théorie, ça allait, OK. La pratique entre eux c'était tout un travail pour qu'ils sentent ce qu'ils devaient exercer vraiment et pour cela, on a eu besoin de plusieurs heures (CH13, mars 2015).

5.4.1.5 Faire face aux questions de hiérarchie

Seuls quelques étudiants et formateurs albanais estiment que les Suisses ont dû être surpris par les rapports hiérarchiques et treize formateurs y font référence en entretien. Ils découvrent un rapport à l'autorité différent du leur, qui influence les relations durant les formations. Ils sont frappés par l'attitude des directions et des thérapeutes à l'égard des personnes handicapées : ceux-ci ne touchent pas les enfants en situation de handicap. Certaines tâches, notamment celles liées aux soins sont dévalorisées. Mais **ce qui interpelle de nombreux formateurs helvétiques, ce sont les rapports de domination entre responsables d'établissement et professionnels, ou entre professeurs et étudiants de l'université.** J'ai moi-même eu l'occasion d'être souvent confrontée à des rapports de force, de domination entre acteurs albanais et j'ai fréquemment mentionné ces aspects dans mes cahiers de bord, tout au long du projet.

La posture des formateurs a un fort impact sur les Albanais qui s'ouvrent à de nouvelles pratiques : « Je suis moins sensible à la hiérarchie, au statut. Je traite les gens de façon plus naturelle, plus équitable, de manière plus équilibrée » (ALBEtud, juin 2014). Le changement de regard et de rapport à la hiérarchie est considéré comme un enrichissement par plusieurs Albanais : « On a beaucoup appris en termes de management d'équipes, de façon de gérer des discussions, de gérer la hiérarchie dans les écoles ou les institutions (on est ici dans un modèle très pyramidal). On s'est beaucoup enrichi à ce niveau » (ALBForm, juin 2014).

On peut dire que s'est installé carrément une amitié avec eux. Moi, quand j'y pense, j'ai les larmes aux yeux. Et pourtant, je suis un dur à cuire. Là, c'était quelque chose de l'ordre d'une rencontre. Et cela ne trompe pas, cela ne les a pas trompés, cela ne nous a pas trompés. On en retirait quelque chose, ils l'ont dit. Et ce que j'ai beaucoup apprécié, c'est qu'ils n'ont pas su dire exactement quoi. Mais, il y a eu une commotion et cela c'est un tout bon signe. Alors, évidemment, je peux être un peu parano et dire ils nous ont peint tout en rose pour nous dire merci parce que l'on s'est déplacés, et puis en fait, ils n'aimaient pas : cela je n'en sais rien. Mais leurs visages, au fur et à mesure des échanges... Je crois qu'il a fallu une demie matinée pour dégeler l'atmosphère qui était un peu guindée au départ (CH12, mars 2015)...

Faulx et Danse (2015, p.78) constatent qu'il y a une *attente paradoxale* dans les formations d'adultes. En effet, les formateurs sont souvent confrontés à une double demande : être un *expert*, détenteur de savoirs, de connaissances, de compétences... et être un *pair*, c'est-à-dire tenir compte des choix, des compétences, des expériences des apprenants et ne pas considérer détenir tous les savoirs et toutes les réponses. Les Suisses font face au dilemme de ces deux positions relationnelles d'*expert* et de *pair*. Toutefois, au départ, cette tension n'est pas présente en Albanie : **le formateur n'est considéré que comme expert. Ce sont les Suisses eux-mêmes qui souhaitent créer cette ouverture à un nouveau positionnement hiérarchique** et qui désirent que les Albanais les considèrent comme *pairs*.

Quand je suis arrivé là-bas, ça m'a aussi beaucoup frappé comme j'étais « Monsieur le professeur ». On ne m'a jamais appelé comme cela ailleurs J'étais le prof qui était le « sachant », qui était considéré comme le « sachant »... donc tu vas donner ton cours, tu vas le donner, tu sais le donner... alors que je ne savais rien du tout ! Je pense qu'effectivement, ces choses-là, il fallait faire l'expérience et je pense que c'était très très difficile de pouvoir prévoir C'est compliqué, parce que je pense que par rapport aux étudiants (peut-être que je dis des bêtises), mais il y a un rapport étudiants-formateur en Albanie qui est très hiérarchisé (enfin, c'est ce que j'ai pu percevoir) alors, c'est toujours la même chose, soit tu t'enfiles là-dedans et tu conserves la hiérarchie et tu gardes un rapport qui te permet de faire passer tout ce que tu veux faire passer, et on te donne de la crédibilité parce que tu es investi justement de ce truc là... si tu sabordes ce truc, je ne sais pas ce que ça donne... peut-être que tu seras moins pris au sérieux : tu auras gagné en proximité ce que tu auras peut-être perdu en crédibilité. Je ne sais pas très bien, je n'ai pas eu le choix ! Ce que j'ai fait, c'est que j'ai essayé de jouer sur les deux : j'ai enfilé les pantoufles que l'on m'a données et puis après j'ai essayé de casser un peu la glace Il y avait quelque chose de très écartelant (CH8, mars 2015).

La scène même de l'enseignement racontait à quel point les rôles étaient pétrifiés. Du moment que j'étais "professeur" il n'y avait pas à discuter ce que j'avais à dire. Et cela s'est senti à tous les niveaux des interactions (CH29, mai 2015).

Certains soulignent la difficulté à le faire. En effet, **le risque d'une perte de crédibilité est réel**. Ils doivent développer différentes stratégies pour y parvenir (encadré, page précédente). Les apprenants apprécient cette nouvelle forme de relations avec les formateurs. Ceux-ci consacrent de l'énergie à modifier les rapports enseignants-enseignés ou Suisses-Albanais. Ils éprouvent souvent un intense plaisir à observer les changements qu'engendre ce processus et en gardent un souvenir intense. D'autres, au contraire, affirment que le rapport à la hiérarchie est si différent, si ancré, qu'un autre mode de relations n'est tout simplement pas envisageable, que ce soit dans l'enseignement ou dans d'autres contextes.

5.4.1.6 Éveiller la curiosité, l'intérêt

En entretien, étudiants, formateurs et professionnels albanais évoquent **le défi des Suisses à tenter d'éveiller l'intérêt pour un domaine complètement tabou** au début des années 2000. Neuf formateurs helvétiques pensent que susciter de l'intérêt pour leur domaine d'enseignement, a été un vrai défi, qu'il s'agisse d'apprenants ou d'autorités académiques. L'intérêt s'est développé en cours de projet. Quelques Albanais évoquent le chemin parcouru : « La formation nous a rendu plus curieux : on lit plus (même parfois dans d'autres langues), on cherche des informations, on est ouvert » (ALBÉtud, juin 2014). D'autres sont ravis d'avoir repris le flambeau : « Nous avons réussi peu à peu à susciter l'intérêt de jeunes étudiants pour la pédagogie spécialisée. C'est un vrai défi » (ALBForm, juillet 2014) ! Finalement, certains affirment qu'ils ont eux-mêmes éveillé l'intérêt des formateurs suisses pour la situation des personnes handicapées : « Les formateurs étrangers étaient curieux de notre travail et ceux qui le pouvaient sont venus voir ce que nous faisons avec les personnes handicapées » (ALBProf, juin 2014).

On a quelque fois constaté un intérêt politique, c'est-à-dire qu'une vision critique a été posée sur les politiques à l'égard des personnes handicapées. Il fallait relever des défis au niveau du développement social (avoir un plan d'action) ou de la formation Peut-être que les premiers étudiants ont choisi cette branche par défaut : ils ne connaissaient pas le domaine, la question du handicap n'était que peu présente pour eux (à part pour l'un ou l'autre en contact avec des personnes handicapées). L'intérêt est probablement venu par la suite, mais pas au départ (ils n'étaient pas forcément mus par un idéal très fort). Ils ont perçu très vite (dès le premier trimestre) que par la formation, ils pourraient être plus humains, plus efficaces. Les vrais motifs et raisons de se former ne sont apparus qu'en cours de formation (CH21, août 2014).

Pour moi ça a dépassé clairement nos attentes, ça a été au-delà. Efficace, dans la limite de ce qui nous était impartit, c'est-à-dire, de faire un maximum sur ce qu'on avait durant ces cinq jours et je pense qu'on a dépassé ce maximum, à mon étonnement, à mon effarement complet. Ce sont des grands mots, mais c'est vraiment cela. Je suis reparti "sonné", comme un boxeur qui en a pris un coup, en se disant : "Mais qu'est-ce qui s'est passé là... ?" C'était tellement intense en cinq jours, une telle densité... et je sentais cela du côté des étudiants... et donc, je me suis dit, dans ces limites-là, c'était réussi. Je ne pouvais que souhaiter au suivant qui irait là-bas, d'avoir le même sentiment quand il part... D'arriver à donner faim aux gens d'une manière à quoi ils ne s'attendaient pas (CH12, mars 2015).

Martin et Savary (2013) affirment que la curiosité est un facteur important de motivation : elle « attire vers ce qui est inconnu, étranger, ouvert. Elle ouvre les portes et engage dans l'exploration » (p.103). Lorsque l'intérêt est présent, la motivation est démultipliée pour les enseignés comme pour les enseignants. Sans avoir la prétention de vouloir tout changer, les Suisses sont sensibles à l'émergence de l'intérêt et des passions. La curiosité des étudiants les bouleverse parfois. **Les formateurs se nourrissent de l'intérêt des apprenants qui les motive à s'engager davantage encore.**

Ils désirent que les étudiants puissent éprouver du plaisir à découvrir les sujets par eux-mêmes. Ils ne souhaitent pas créer de *dépendance relationnelle* lors leur intervention et encouragent la prise d'initiative. **Quelques-uns perçoivent rapidement un engouement pour leur discipline alors que d'autres affrontent beaucoup de résistances.** Certains ne réussissent pas à intéresser l'ensemble des publics auxquels ils s'adressent. Ils affirment avoir pu éveiller la curiosité des étudiants, mais perçoivent des blocages dans certains groupes comme les directions, les thérapeutes ou certains professionnels. Lorsque la situation est difficile, ils apprécient de pouvoir échanger avec des collègues albanais ou avec les responsables de formation. **Ils envisagent d'autres formes d'intervention**, cherchent à comprendre l'origine des obstacles. Cela leur permet souvent d'éviter d'être découragés et d'envisager des actions complémentaires donnant sens à leur intervention : par exemple, agir dans la pratique auprès de personnes handicapées, prendre contact avec des professionnels albanais passionnés ou abandonner provisoirement leur action.

En même temps, il n'y avait pas cette énergie de venir chercher ou d'entendre [les nouvelles méthodes, les apports des nouvelles recherches...]. Ça, je me souviens que ça m'avait frappée Avant 1970, c'est aussi comme cela que ça se passait ici [en Suisse]... Il y a la méconnaissance, mais aussi le manque de curiosité. Ce qui est intéressant, c'est que je pensais qu'on pourrait aller éveiller cette curiosité, mais ce n'était pas le cas... enfin, je ne sais pas, je n'ai pas eu l'impression dans l'institution (CH9, mars 2015).

5.4.1.7 Encourager la réflexion, susciter la critique

Oser dire, ça veut dire aussi qu'on ose douter, faire une critique de ce qu'on nous amène. Et alors, ça, visiblement, on était "parole d'évangile".... Je me disais que j'avais dit souvent : "Ce n'est qu'un élément, ce n'est pas LA seule vérité" pour pas qu'ils pensent que l'intégration c'est ça Parce que je sentais, sous-jacent, que c'était un peu ce qui risquait d'arriver (CH23, juillet 2015).

Onze formateurs suisses veillent à encourager la réflexion critique des apprenants. Plusieurs étudiants, formateurs et professionnels albanais y ont aussi été sensibles et le mentionnent en entretien. Quelques intervenants helvétiques affirment qu'au départ, ils ont été considérés comme *uniques détenteurs des savoirs* (p.388), statut généralement accordé d'office à tout professeur, en Albanie. Ils désirent que les apprenants soient actifs et les encouragent à porter un regard critique sur ce qui est transmis. **Ils rendent accessibles les contenus tout en stimulant leur remise en question.** Ce positionnement pédagogique marque les Albanais.

Les Suisses partagent leurs expériences et leurs doutes avec les apprenants : ils s'interrogent sur les solutions à envisager. Cette démarche renforce leur conviction qu'une approche co-constructive des apprentissages est passionnante, à la fois pour les apprenants et pour eux-mêmes : « Le formateur sollicite les apports des participants et les exploite en leur donnant une plus-value issue de sa connaissance théorique ou pratique » (Faulx et Danse, 2015, p.126). Observant les pratiques, **quelques Suisses craignent que les apprenants se contentent d'appliquer les pistes suggérées, sans réelle analyse du contexte professionnel.** Ainsi, certains formateurs insistent sur l'importance de se libérer des contenus transmis et de les refaçonner en fonction des situations.

On y est allé avec beaucoup de tact. On n'est pas allé comme des donneurs de leçons, on a dit : "Chez nous, on peut le faire comme ça, chez vous, vous ne pouvez pas forcément le faire comme cela, essayez de voir comment vous pouvez le faire !" Maintenant, on n'était pas là pour donner des recettes comment il faut faire en Albanie... on ne peut que suggérer des choses, des idées, après, c'est à chacun de les retravailler. Et puis, on n'avait pas la connaissance nécessaire de leur réalité. Moi, la première fois que je suis allé là-bas, les institutions albanaises, je ne connaissais rien (CH17, mars 2015).

A l'image de Cifali et Myftiu, ils désirent considérer l'apprenant comme « Cet autre semblable et différent que nous ne pouvons pas formater à notre volonté, qui résiste, avec qui il s'agit de compter » (2006, p.7). Quelques étudiants albanais affirment : « On a développé un regard et un esprit critique envers les méthodes, les approches. On n'a pas eu qu'une seule méthode à "appliquer" mais on est capable de voir ce qu'il faut, d'être critique, de partir de l'enfant, de construire à partir des besoins » (ALBEtud, juin 2014). D'autres ajoutent : « Les professeurs nous proposaient différentes manières de penser, de réfléchir, d'analyser la situation. C'était une vraie ouverture et pas une idée unique, une seule manière de voir les choses » (ALBEtud, juin 2014).

Pour Bourgeois et Nizet (1997), développer un esprit critique est primordial. Les savoirs enseignés ne doivent pas être « adoptés comme tels coûte que coûte, au nom d'une quelconque supériorité intrinsèque, mais bien en tant que moyens mis à la disposition de l'apprenant pour opérer les transformations qui s'avèreraient pertinentes pour lui » (p.120). Ainsi, développer un regard critique est une manière de stimuler la participation des partenaires. C'est une possibilité « de prendre part aux processus de prise de décision (empowerment), de participation aux structures mises en place dans le cadre d'une action éducative, d'acceptation et de suivi des responsabilités éducatrices » (Hanhart et coll., 2008, p.312). Les formateurs ignorent si, à long terme, leur souci d'encourager la critique, la réflexion et la prise de distance face à ce qui était enseigné, a porté ses fruits. Ils ont agi au plus près de leur conviction, mais cela s'est-il avéré pertinent ? A ce propos, une fois encore, leur souci rejoint les considérations de Cifali et Myftiu qui affirment :

On vous dit ça, mais vous vous allez en faire autre chose ! Construire à partir de là ou au contraire sur une toute petite partie de cela... et c'est autorisé ! Il ne s'agit pas d'appliquer.... [Il est important de ne pas] aller regarder le terrain pour voir si l'étudiant applique ce qu'on fait mais aller voir s'il est en fait possible d'appliquer selon le contexte. C'était cela la différence ! [Il s'agit de] retourner la logique Une formation c'est fait pour penser. Si une formation n'est pas faite pour penser et bien c'est un échec (CH16, avril 2015) !

Dans la Bible il est écrit : "Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas que l'on te fasse." Mais Bernard Shaw² ajoute avec ironie : "Ne fais pas à ton prochain ce que tu voudrais qu'on te fasse, car il se peut qu'il ait un goût différent." » (2006, p.57).

L'enjeu des formations est probablement de cet ordre-là : **outiller les apprenants, permettre à leur esprit critique d'émerger pour qu'ils fassent des choix assumés et ensuite, accepter les options retenues. Les formateurs constatent que les apprenants deviennent parfois très critiques face aux pratiques rencontrées sur le terrain. Ils doivent alors gérer les tensions qui en résultent, agir avec fermeté et diplomatie.** A l'instar de ce que relève Durand (2012), la formation cherche à promouvoir non seulement des *savoirs savants* mais des *savoirs d'action du professionnel*, une réflexivité sur l'action menée. Les intervenants suisses encouragent la réflexion sur la pratique professionnelle, mais l'exercice est particulièrement complexe dans certains contextes. Des solutions originales sont imaginées pour que certains milieux migrent à l'université ou que l'université aille vers eux : c'est-à-dire que les formateurs accompagnent les apprenants dans leur pratique ou invitent des personnes handicapées ou des parents durant les cours. Dans le contexte albanais, l'université se doit d'être fortement reliée au milieu professionnel, puisque c'est elle qui, grâce à sa réflexion et à ses travaux, permet le développement du nouveau champ disciplinaire et de la nouvelle profession. La question de cette proximité du terrain ne devrait d'ailleurs pas se poser uniquement en Albanie...

² Critique d'art et de musique, auteur et scénariste : cet Irlandais obtient le prix Nobel de littérature en 1925.

5.4.1.8 Eprouver du plaisir à partager, transmettre ses expériences et ses connaissances

Pour Vial et Caparros-Mencacci (2007), accompagner des apprenants implique une posture de protection (sans protéger !), de puissance accordée à l'autre, de permission ou d'incitation ainsi que de plaisir (chapitre 4, p.203) ! Ce dernier est capital et il est évoqué par les étudiants, les formateurs, les professionnels et les parents albanais. Il apparaît dans le discours de 18 formateurs suisses durant les entretiens.

Il y avait en plus, dans cette école, quelque chose qui était comme un gai savoir. Ce gai savoir était donné par les gens qui venaient donner ce qu'ils avaient à donner, mais aussi parce que derrière, il y avait cette appétence d'un savoir et tout cela donnait du "gai savoir". Je crois que c'était dans cette relation, ce lien, voilà ce qui se passait (CH16, avril 2015)...

« Les professeurs étrangers ont surtout eu du plaisir. Du plaisir à venir en Albanie, à partager ce temps avec nous » (ALBProf, juin 2014). Cette réjouissance est souvent partagée par les partenaires des deux pays. Elle se diffuse au sein du réseau, le partage de connaissances et de savoirs devenant un point central : « Il n'y avait que des gagnants... les étudiants apprenaient avec plaisir, nous enseignions avec plaisir. J'aimais donner des cours à la section de pédagogie spécialisée et transmettre mon expérience » (ALBForm, juillet 2014). Sur le plan théorique, Sammut qui étudie la réussite d'une démarche entrepreneuriale, en évoque deux aspects fondamentaux :

d'une part la passion du partage des connaissances, l'enseignant ne pouvant se contenter de la duplication de connaissances livresques ; et, d'autre part l'implication totale des apprenants et de l'enseignant au sein du processus de transmission de connaissances, que nous baptiserons "communion" du fait d'une nécessaire union dans un même état d'esprit (2005, emp.18).

L'effet multiplicateur est aussi essentiel et correspond en partie à ce que Le Boterf (2013) appelle la *logique de l'information*... Transmettre une information, un savoir que l'on possède constitue non pas une perte mais « une "créance informationnelle " sur celui qui la reçoit : ce dernier sera engagé socialement et moralement à donner en retour une information qu'il possède. C'est la logique du don et contre don » (p.3). Non seulement les Albanais s'engagent ensuite à transmettre des savoirs, mais ils le font avec plaisir. Ainsi **les Suisses transmettent des savoirs et les formateurs albanais les intègrent, les adaptent, les retransmettent, ce qui donne alors sens à l'action** : « Le principal, c'est que nous puissions maintenant redonner ce que nous avons reçu. Transmettre ce que nous avons appris, découvert, vécu : c'est en quelque sorte un "retour sur investissement" » (ALBForm, juillet 2014). **Cette dynamique apporte une joie, un réel élan dans la transmission des savoirs** (encadré ci-dessous). Celui-ci se manifeste à différents niveaux pour les Suisses : plaisir de préparer, de se projeter, de découvrir un autre contexte, de transmettre, de contribuer au changement, d'observer une reprise de certaines notions sur place, même modestement.

Les intervenants helvétiques évoquent leur plaisir à transmettre des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être. Ils soulignent le défi de partager un questionnement. Plusieurs ne souhaitent pas donner des conseils, mais mettre à disposition leurs connaissances, notamment ceux qui ont développé des services communautaires dans leur pays et qui disposent d'une longue expérience. Les formateurs évoquent diverses influences.

Je me souviens d'avoir eu beaucoup de plaisir à préparer ce projet et il y a d'ailleurs des choses que j'utilise toujours, que j'avais préparées pour ce projet. Par exemple, pour les évaluations, j'avais beaucoup clarifié les choses : ça m'avait permis de clarifier tout ce que je fais là, parce qu'à force de faire de la pratique des fois, tu ne sais plus pourquoi tu la fais parce que tu n'es plus en lien avec la théorie, donc tout ça, c'était extrêmement positif (CH9, mars 2015).

Ils se réfèrent à des facteurs personnels tels que leur propre expérience ; leur sexe et leur âge, ce qui influence les échanges ; ou encore leurs capacités à transmettre des contenus, soit leur charisme ou la clarté des propos... Le partage d'expérience dépend aussi de facteurs propres aux partenaires albanais tels que leurs rapports aux savoirs face aux disciplines ou leurs représentations du statut social associé à certaines disciplines. Finalement, d'autres facteurs externes peuvent être considérés : le temps d'intervention en Albanie ou l'accessibilité des informations pour les formateurs albanais.

Il y avait de nombreuses interactions entre profs (étrangers ou albanais) et étudiants, des partages d'expériences, une recherche de sens de ce qui était entrepris, des recherches de solutions face à des situations parfois complexes, un partage au niveau des problématiques rencontrées Cela remettait en question les histoires de respect de la personne humaine, de la méconnaissance de certains domaines au niveau pratique et théorique... J'étais à la retraite, c'était une forme de réciprocité entre donner et recevoir, mais dans un bon esprit, sans une mentalité de "missionnaire". J'ai appris des choses, je voulais transmettre quelque chose... Voilà les valeurs fondamentales (CH21, août 2014).

S'agit-il d'un partage ou d'un transfert des savoirs ? Deux approches peuvent être distinguées. Si l'on considère le savoir comme *un objet*, on parle de partage de savoirs ou de *knowledge sharing* (Paulin et Suneson, 2012, cités dans Newnham Shelley, 2016, p.59) : un formateur communique et l'apprenant assimile. Si le savoir est *un*

transfert, soit un *knowledge transfer*, il est perçu comme une construction sociale dépendant fortement d'un contexte. Le transfert de savoirs implique une analyse précise du contexte local. Dans leur discours, les formateurs helvétiques montrent qu'ils s'orientent davantage vers la notion de *transfert de savoirs*. Lorsqu'ils utilisent le terme de *partage*, ils se réfèrent plutôt au concept de don et de contre-don.

Le partage ou le transfert des savoirs est un processus complexe. Certains Suisses ne souhaitent pas s'imposer face à leurs collègues albanais. Ces derniers ne désirent ni importuner les Suisses, ni montrer leur manque de connaissances. Tout cela constitue parfois des obstacles aux échanges. Mais plusieurs intervenants helvétiques admirent la modestie de leurs collègues albanais et s'étonnent de leur grande ouverture à la science, et à leur façon de partager des savoirs. Contrairement à ce qu'ils observent souvent dans leur pays, ils découvrent des personnes qui ne sont pas engagées dans des *lutttes de territoire* ou une course aux titres ou aux publications. Cependant, dès 2010, dans la course effrénée au développement universitaire, la situation change totalement...

Les professeurs albanais ont partagé entre eux les savoirs de chacun. Il y avait peu de rivalité. Ils ont développé un esprit d'équipe et de collaboration. Ils étaient modestes et savaient relativiser leur propre savoir. (CH21, août 2014)

5.4.2 VERS DE NOUVELLES PROFESSIONS...

Les formateurs sont confrontés à une situation particulière : comment permettre aux jeunes professionnels de se projeter dans une profession qui n'existe pas encore ? En effet, des personnes travaillent dans le domaine de l'éducation spécialisée, mais elles ne sont pas formées et les tâches qu'elles assument ne correspondent que partiellement à celles attendues dans les professions d'éducateur ou d'enseignant spécialisés. De plus, elles ont parfois développé des pratiques choquantes qu'il s'agit d'éviter. Elles ne sont pas reconnues sur le plan social puisque le secteur du handicap demeure encore tabou au début des années 2000 (chapitre 2, p.18) : « Avant ce projet, il n'y avait pas de figure professionnelle liée aux personnes handicapées : c'était ou bien la psychiatrie ou l'enseignant censé tout faire. Mais il n'y avait pas l'image de l'éducateur ou de l'enseignant spécialisé, ni des thérapeutes » (ALBResp, juillet 2014). Deux catégories émergent de l'analyse des entretiens (tableau 38) :

Code	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	I	II	III	A	B	C	D	E	F									
Vers de nouvelles professions...																																																		
Permettre la projection dans l'avenir et accompagner dans la construction d'une nouvelle identité professionnelle								X				X		X				X		X		X		X	X				X					X	X	X	X	X	X								X			
Offrir des modèles qui ne rigidifient pas et ouvrir à la diversité des approches, des concepts et des styles d'intervention	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X			X		X	X	X		X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						X	X	X	X	X	X	X

Tab.38 : Résultats : Formation des adultes, nouvelles professions

5.4.2.1 Permettre la projection dans l'avenir et accompagner dans la construction d'une nouvelle identité professionnelle

Lors des interviews, neuf Suisses évoquent le défi que représente le développement d'un sentiment d'appartenance professionnelle, dans un pays où la profession n'existe pas encore. Ils s'interrogent sur les façons de stimuler la construction d'une identité professionnelle. Cette question est reprise par les partenaires albanais, à l'exception des directions.

Comme le note Pastré (2015), quand les apprentissages soutiennent le développement, une réelle construction identitaire peut se mettre en place. Cette dernière passe par une reconnaissance étatique des formations et des professions, le partage d'expériences professionnelles et le développement de projets personnels (chapitre 4, p.179). Pour changer leurs représentations et leur façon d'accompagner les personnes en situation de handicap, les professionnels doivent réfléchir aux situations, agir et se projeter dans l'avenir.

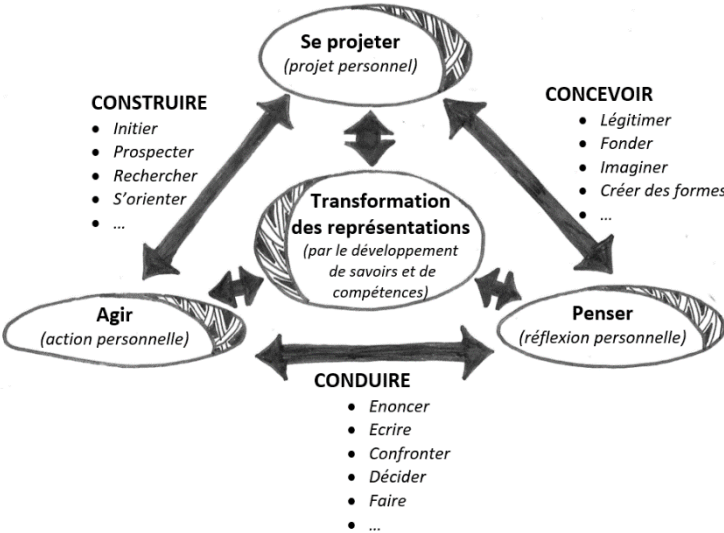


Fig.88 : Processus de transformation des représentations, selon Clénet (1998, p.166)

Ce dernier aspect constitue un défi de taille. Clénet (1998) qui s'intéresse au processus de transformation des représentations, propose une modélisation intéressante pour le contexte albanais (figure 88). En effet, toute transformation de représentation est possible si les individus peuvent à la fois se projeter, penser et agir. Si la formation et l'accompagnement en pédagogie spécialisée s'articulent autour de ces trois axes, ils peuvent produire des effets identitaires. Faulx et Danse (2015) notent que les choix pédagogiques réalisés par des intervenants ont aussi un impact sur la manière dont les apprenants se perçoivent, perçoivent les formateurs, la formation, les autres partenaires ainsi que leurs rôles dans la société. En Albanie, les Suisses agissent dans les trois niveaux, décrits ci-après.

5.4.2.1.1 Une reconnaissance étatique des formations et des professions

Quelques formateurs participent à la conception des plans d'études et s'interrogent sur la reconnaissance des formations et des professions. Ils réfléchissent à la professionnalisation du secteur, tenant compte des conditions socioculturelles et économiques locales.

Cela « ne signifie nullement composer entièrement avec la réalité existante au point de s'y enfermer » (Roegiers, 2012, p.149), mais d'adapter les dispositifs et les exigences au contexte. **Ils concrétisent leur réflexion dans la mise en place de divers curricula spécifiques au niveau des contenus et de l'articulation théorie-pratique** (annexe 1, p.533). **Ils développent des cursus universitaires et des formations continues qui s'ancrent dans les pratiques albanaises et tiennent compte des ressources locales. Ils prennent conscience de l'importance du travail préparatoire** réalisé avant l'ouverture des formations universitaires. **Professionaliser le secteur implique non seulement que des travailleurs exercent une activité auprès de personnes ayant des besoins spécifiques, mais que cette activité ait une visibilité sociale.** Elle doit bénéficier d'une reconnaissance et de régulations étatiques, notamment par l'intermédiaire de normes, de règles et de conventions (Dubar et coll., 2001, p.11). Les partenaires veillent à ce que les formations et l'engagement des professionnels de pédagogie spécialisée s'inscrivent dans les politiques et les préoccupations de l'Etat albanais (chapitre 5, p.281). Ainsi, dès 2006, des professionnels sont disponibles dans le champ de la pédagogie spécialisée : « Pour la première fois en Albanie, il y a eu une équipe de professionnels qui étaient prêts à prendre le relais au niveau de la formation en pédagogie spécialisée » (ALBResp, juillet 2014) ! Si la plupart des constats relèvent l'intérêt de disposer de professionnels formés, les acteurs se heurtent à l'instabilité politique et aux pratiques corruptives : « J'ai un regret : certains de nos formateurs auraient dû jouer un rôle de leader mais ils n'ont pas pu le faire, ayant été empêchés. Les autorités albanaises n'ont cessé de remettre en question ce qui avait été proposé : reconnaissance des professeurs, des diplômes... Il y avait tant de confusions » (ALBResp, juillet 2014).

5.4.2.1.2 Le partage d'expériences professionnelles

Un nouveau champ académique s'ancre dans le monde universitaire, mais il demeure fragile. **Les Suisses découvrent à quel point les tabous et le mépris à l'égard des personnes handicapées, sont des obstacles à sa reconnaissance académique et à celle des professions qui en découlent.** Certains intervenants helvétiques veillent à ce que les futurs professionnels puissent développer un sentiment d'appartenance. Ils mettent en place des dispositifs de formations dans lesquels ils partagent des expériences professionnelles vécues en stage. Ils organisent des rencontres avec des parents. Ces partages d'expériences avec des acteurs compétents et sensibles, sont déterminants pour beaucoup d'étudiants. Par la même occasion, ils enrichissent aussi les formateurs qui évoquent beaucoup d'exemples concrets en entretien. La démarche implique une prise de risques chez quelques Suisses qui relèvent des défis pratiques, partagent leurs doutes, proposent des outils et réfléchissent à la situation albanaise. Ils cherchent à trouver un équilibre entre *savoir* et *douter*. Ils soulignent la richesse de ces expériences professionnelles et la satisfaction éprouvée. Des étudiants albanais estiment que ces démarches renforcent leur sentiment d'appartenance à un nouveau groupe professionnel : « On a vécu des choses très fortes. On échangeait sur nos impressions, nos attitudes, nos pratiques, la manière de s'organiser... Plusieurs situations ont renforcé la collaboration entre nous. Tout le monde était réuni autour du travail » (ALBEtud, juin 2014).

Deux enfants m'ont impressionnée fort. Celui qui sortait son œil [du globe oculaire] J'ai dû gérer l'enfant et les étudiants. C'était quand même impressionnant pour eux ! Alors, après, je me suis dit : "Oui, j'ai pu gérer quelque chose qui était difficile !" Et c'était bien pour l'enfant, et eux ont pu réfléchir pourquoi cet enfant faisait cela. Cela m'a servi à moi et ça m'a marquée. Je le vois, cet enfant. Je vois encore l'œil qui sort. Après, c'était joli, parce qu'on a fait des choses avec l'enfant. Et les étudiants voyaient que l'enfant pouvait s'intéresser à d'autres choses. Et puis il y a eu de longues discussions. Et comme ils avaient appris beaucoup de choses avant, ils pouvaient mettre en route des choses sur les sensations, ils avaient suivi des cours d'intégration neurosensorielle... donc on a pu mettre des mots dessus (CH13, mars 2015).

Le champ disciplinaire dans lequel se déroulent les études influence profondément la dynamique d'échanges entre acteurs et le sentiment d'appartenance que les étudiants développent entre eux. En effet, les valeurs communes, l'intérêt pour les problèmes rencontrés par une minorité les rassemblent. Les étudiants peuvent

prendre conscience des diverses facettes des problèmes réels des opprimés ; s'organiser pour réagir collectivement et efficacement devant ces problèmes ; mettre en lumière les conflits qui animent les divers groupes d'intérêt ; se politiser, c'est-à-dire apprendre à proposer d'autres solutions à des situations problématiques et à trouver des façons alternatives pour régler divers problèmes ; se doter des outils nécessaires à l'application concrète de solutions. (Hanhart et coll., 2008, p.312)

Parallèlement au travail de développement d'une identité professionnelle, les formateurs vivent des moments intenses, ayant une forte portée affective. **Une « proximité » s'installe entre eux et les apprenants.** Martin et Savary (2013), s'intéressant à la profession de formateur, montrent l'important désir d'identification des apprenants, qui souhaitent « faire comme » ou « être comme l'autre qui incarne des modèles à atteindre » (p.103). Parfois, les étudiants construisent leur identité professionnelle en s'identifiant à certains intervenants, ce qui est source de motivation et de reconnaissance pour ces derniers.

La situation est différente pour les formateurs impliqués dans les formations continues, souvent destinées à des professionnels non formés accueillant des étudiants. La valorisation des activités menées et le développement de nouvelles perspectives renforcent l'identité des personnes en cours d'emploi. Toutefois, les nouveaux modèles proposés les déstabilisent parfois dans leur pratique. **Certains intervenants helvétiques conçoivent des formations originales, sur des thématiques manuelles ou créatives, qui ne sont pas abordées à l'université. Cela permet aux professionnels de transmettre ensuite ces savoir-faire aux étudiants, lors des stages.** Toutefois, **les Suisses sont démunis et désemparés, face à certains partenaires rencontrés qui sont fatigués, désabusés, en crise identitaire, profondément atteints dans leur santé psychologique, mentale, voire physique** et qui disposent de peu de soutien. Ils sont choqués en découvrant leurs conditions de travail et déplorent à quel point les difficultés et le manque de reconnaissance peuvent entraîner ce que Dejours (2015) appelle

une crise d'identité ; [l'individu] risque de basculer dans une folie qu'on confondra peut-être avec l'aliénation mentale, pour peu qu'il proteste, essaie de réclamer son dû (paranoïa), ou finisse par perdre confiance en lui et à douter de la réalité à laquelle il est confronté, parce que personne ne la reconnaît (dépression) (p.258-259).

5.4.2.1.3 Le développement de projets personnels et leurs suivis

La réflexion sur le besoin de se projeter est très helvétique. Les intervenants suisses découvrent que les apprenants albanais vivent davantage le présent : ils n'ont guère le luxe de se préoccuper d'un projet d'avenir. Le rapport au temps évoqué au chapitre 5 (p.242) joue un rôle prépondérant. Les responsables de formation, soutenus par plusieurs acteurs, stimulent et encouragent la mise en place de projets concrets permettant aux étudiants d'envisager leur futur auprès de personnes handicapées ou en difficulté. Plusieurs formateurs y participent. Ainsi, les participants aux formations perçoivent que les contenus sont au service de leurs projets. Il ne s'agit pas de faire illusion, mais de créer une *dynamique d'accrochage entre formations et projets.*

Les étudiants ont constitué un groupe "à part" à l'uni. Ils étaient centrés sur un sujet commun : l'accompagnement des personnes handicapées. Cet objet intéressait peu les autorités et la société, mais les mobilisait eux. Ils étaient à l'origine d'une nouvelle profession. Il y avait des interactions fortes entre eux, avec les formateurs initiateurs des études, avec les personnes handicapées elles-mêmes durant les stages (CH21, août 2014).

Durant leurs interventions, quelques formateurs identifient les projets des apprenants. Parfois, **ils les accompagnent dans la formulation ou la réalisation de ceux-ci, en partant** (Faulx et Danse, 2015) :

- **... d'une situation idéale souhaitée.** Au terme de certains cours, des apprenants motivés désirent parfois réaliser des activités avec des personnes en difficulté : activités créatrices, concert, mini-ferme... Certains Suisses deviennent « *personnes de référence* ». Ils ont du plaisir à soutenir ces réalisations.
- **...d'une situation problème à résoudre.** Certains étudiants ou professionnels partagent leurs inquiétudes, les tensions vécues, leur souffrance à l'égard de certaines situations. Des formateurs suisses et albanais les coachent dans la recherche de solutions professionnelles, ce qui donne un sens particulier à l'intervention helvétique en Albanie.
- **...d'un défi à relever.** Si des étudiants confient leur appréhension à développer un projet (camp de vacances, suivi d'un enfant avec des troubles spécifiques...), certains formateurs les renseignent, les guident, les soutiennent pour qu'ils osent relever ces défis. Cela renforce l'identité professionnelle et la motivation des apprenants et donne sens à l'action des intervenants helvétiques.

Plusieurs Suisses découvrent une formation universitaire qui, parallèlement au curriculum établi, propose une gestion des études par projets. **Les projets des participants rencontrent ceux des formateurs.** Or, dans le cadre d'une formation, Roegiers (2012) parle d'« humanisme en projet ». L'apprenant entre progressivement dans des projets qui s'inscrivent dans une réflexion sociétale :

L'humaniste en projet est celui qui pense avant tout "bonnes politiques" au lieu de "bonnes pratiques", et qui met sa force d'entreprendre au service de ces bonnes politiques : au lieu de forcer un contexte à s'adapter à une politique décrétée "bonne".... le contexte devient un point d'appui pour orienter toute activité professionnelle (p.80).

Quelques intervenants suisses constatent que l'accompagnement des étudiants est délicat en Albanie, étant donné le grand décalage qui peut exister entre les pratiques, les valeurs ou les attitudes valorisées durant les formations, et la réalité du terrain. **L'écart entre les pratiques sur le terrain et les cours peut engendrer des difficultés cognitives et identitaires chez les apprenants.** Selon Veillard (2012), les études en alternance, avec un plan de travail bien établi et un suivi adapté, permettent une meilleure insertion professionnelle. **La mise en place et l'accompagnement de projets s'avèrent donc indispensables.** Ils soutiennent les apprenants dans la construction d'une identité professionnelle, quels que soient les défis rencontrés dans le contexte local. **Certains Suisses regrettent le peu de temps mis à disposition pour assurer ces suivis,** même si différents moyens existent : suivi à distance, envoi de matériel ou de documents, échanges grâce aux formateurs albanais. Quelques-uns, en Albanie ou lors de voyage en Suisse, cherchent à proposer des pistes de réflexion, à présenter des adaptations possibles dans le pays, afin qu'un horizon professionnel puisse progressivement se dessiner (encadré ci-contre).

Et puis, de se construire professionnellement comme enseignants. Quand on parlait de soutien, des gens qui venaient aider en classe, tout à coup, il y avait un horizon (alors, après, lequel ils peuvent avoir dans leur pays, ça ils ne le savaient pas non plus à ce moment-là !) mais tout à coup, pouvoir avoir des pistes, se dire que l'enseignement, on peut le voir de plusieurs manières. Il n'y a pas qu'un seul enseignement juste et le reste c'est faux : on peut vraiment enseigner de manière adaptée à chaque enfant (CH23, juillet 2015).

5.4.2.2 Offrir des modèles qui ne rigidifient pas et ouvrir à la diversité des approches, des concepts et des styles d'intervention

Le risque, c'est d'être ethno-centré, ça c'est le grand risque. C'est-à-dire de penser que ce que nous on aime dans la pédagogie correspond à ce qu'ils devraient aimer absolument. Mais je pense que cet écueil [a été] évité, il me semble J'aimerais aussi parler de la diversité que donnait cette école ! C'était incroyable ! Franchement ! Il y a des cours que je n'ai jamais eus et que j'aurais réellement aimés avoir !... C'était formidable ! Vous avez pris la plupart du temps ce qu'il y avait de meilleur entre les universités c'était vraiment [des gens] formidables à connaître, c'était important (CH16, avril 2015).

Tous les groupes de partenaires albanais interviewés relèvent la richesse des contenus et la diversité des intervenants. Vingt-trois formateurs helvétiques sont attentifs à ces aspects. Les Albanais apprécient de rencontrer tantôt de jeunes formateurs, tantôt des intervenants expérimentés. Les premiers leur apportent des éclairages sur les perspectives actuelles, un dynamisme et un entrain particulier. Les seconds témoignent du cheminement parcouru

et des premières expériences en pédagogie spécialisée, dans leur propre pays. **En fonction de leur âge, les Suisses vivent différemment leur intervention en Albanie : il s'agit tantôt d'un nouveau défi à relever, tantôt d'une occasion de transmettre leur longue expérience et d'analyser l'évolution chez eux.** Certains, eux-mêmes en situation de handicap, estiment que leur intervention est importante dans le contexte albanais et démontre que de réelles possibilités existent pour personnes ayant des besoins spécifiques. En confrontant les témoignages des partenaires, on remarque que la présence de formateurs handicapés n'est jamais mentionnée comme un élément particulier. Elle semble naturelle pour les étudiants en fin de formation, alors qu'elle était totalement innovante à l'ouverture de la discipline universitaire. Cela démontre un réel changement de positionnement.

Les modèles dispensés à la SPS concernent à la fois l'accompagnement des personnes en difficulté et la formation d'adultes. En tant que petite organisation, la section albanaise est soumise à différentes pressions ou forces de coercition. Considérée comme *modèle*, elle exerce elle aussi des pressions ou des forces sur les acteurs institutionnels, académiques et politiques. Ainsi, pour reprendre la notion de forces de l'isomorphisme (chapitre 4, p.96), la SPS agit parfois en mimétisme avec l'institution suisse de formation. Elle est confrontée à des forces normatives venant des intervenants helvétiques, en termes de pédagogie spécialisée et d'enseignement universitaire. Si l'on considère l'approche institutionnelle de Navarro-Flores (2009), des frictions peuvent apparaître dans cette section qui subit des forces, des pressions et dispose de sa propre influence. Cependant, les Suisses veulent proposer des modèles souples et variés.

Comme le soulignent Brougère et Ulmann (2009), l'apprentissage ne se réalise pas seulement par imitation. En effet, l'apprenant « se sert de ce qu'il a pris de ses observations pour trouver, ajuster et mettre en œuvre son propre fonctionnement » (p.165). Plusieurs Albanais évoquent l'importance des modèles variés d'enseignement ou de travail qu'ils ont découverts : « J'ai bien pu collaborer avec les professionnels. Ils m'ont offert des "modèles" intéressants qui ont influencé et qui influencent encore ma pratique (ALBETud, juin 2014). Des formateurs constatent : « On a eu une telle variété de styles d'enseignement, parmi les professeurs, une telle quantité de manières d'être et de faire, qu'on a pu prendre le meilleur de chacun pour se construire, se forger notre propre style d'intervention » (ALBForm, juin 2014).

En même temps, je devais montrer que j'y crois et d'un autre côté, de montrer aussi qu'il y a des failles, que c'est une vision des choses et ce n'est pas forcément la seule ! Après, comme il y avait très peu de retours Est-ce qu'ils [les étudiants albanais] sont restés ouverts par rapport à cela ? Ou est-ce qu'ils ont pris tout au pied de la lettre ? Je ne sais pas (CH23, juillet 2015).

Quelques formateurs désirent accompagner les apprenants dans la construction de leur identité professionnelle, les encourager à développer leur style d'intervention. Pour Le Boterf (2015), le *style* d'un individu constitue la distance qu'il établit par rapport aux manières d'agir et de penser de son milieu, c'est-à-dire sa façon d'interpréter les savoirs ou savoir-faire de référence, utilisés par les personnes qui l'entourent. Il édifie son style grâce à ses expériences professionnelles. Quelques intervenants helvétiques veillent à créer des moments favorisant une pratique réflexive, permettant de penser cette pratique professionnelle :

Il est plus important d'apprendre comment penser que quoi penser. A ce titre, le domaine des points d'interrogation et des doutes devrait trouver autant de place dans les programmes scolaires que celui des certitudes et des acquis Chaque domaine et chaque discipline devraient donc être enseignés sous l'angle officiel et sous l'angle de ceux qui pensent autrement. Les différentes visions du monde devraient être mises en évidence, tout comme les opinions divergentes (Piccard, 2014, p.92-93).

Ces propos ont une résonance particulière dans le cadre du projet. La diversité des références est essentielle. Minxolli, qui s'est intéressée à l'évolution des représentations du handicap en Albanie, affirme que « Les Albanais étaient avides d'apprendre, de changer, de recevoir et d'adopter tout ce qui était nouveau, de recevoir et d'appliquer des théories nouvelles, parfois même sans vérifier leur valeur ou leur applicabilité à la société albanaise » (2008, p.1). D'autres Albanais ont la même crainte : « Il y avait probablement quelque chose de très valorisant pour les professeurs étrangers. Là-bas, ils sont un professeur parmi d'autres. Ici, presque des dieux ! On les écoute, les étudiants sont avides de connaître. Leur opinion devient *L'opinion*, il y a si peu de connaissances » (ALBForm, juin 2014). **L'adhérence rapide à une démarche, une méthode ou un modèle est un grand risque lorsque la discipline est nouvelle et que les expériences sont restreintes.** Prenant conscience de ce défi, quelques intervenants sont attentifs à proposer des modèles souples : la page de la pédagogie spécialisée en Albanie est presque vierge et tout est susceptible de s'y inscrire. Un formateur albanais relève : « On est parti de 0. On est entré "neufs" dans le domaine. Cette page blanche, c'était un plus pour nous et pour le travail. On n'avait pas d'influence (médical, défectologie...) » (ALBForm, juin 2014). Dans une optique semblable, les recommandations de Dakar suggère une diversification des modèles : « Diversifier l'offre d'éducation en diversifiant ses contenus, afin d'échapper au modèle unique, source de compétition et souvent de frustration » (Delors et Unesco, 1996, p. 86). En Albanie, **c'est d'abord une diversification interne des contenus qui est proposée** en 2003, puisqu'il n'y a qu'une seule offre de formation mise en place dans le pays. **Quelques Suisses affirment apprendre à gérer la tension entre croire à ce qu'ils transmettent et ouvrir à d'autres possibles...** Vanhulle et Lenoir soulignent le

danger de l'applicationnisme (qui fait fi des différences contextuelles et pêche par excès de modélisation) ou du danger du nihilisme (qui consiste à arguer qu'il est tout à fait impossible de constituer une base de connaissances en raison des infinies différences entre les contextes d'enseignement réels). L'une et l'autre tendance amènent un troisième danger, celui de l'oubli : oubli de la complexité dans le premier cas et oubli de la possibilité d'observer des tendances constantes en dépit des différences contextuelles dans le deuxième cas (2005, p.46).

Piccard (2014, p.230) – dans un domaine qui n'est pas celui de l'enseignement spécialisé - note que les personnes tolèrent souvent difficilement le doute et ont tendance à se précipiter sur la première théorie ou le premier modèle venus. Dans le domaine pédagogique, Desmet et Pourtois (2002) relèvent la complexité et les enjeux d'une pédagogie qui intègre la notion d'incertitude et qui s'inscrit dès lors « dans une démarche de projet, dans des mises en situation non programmées, dans la mise en pratique de capacités nouvelles, dans la subjectivité de l'apprenant » (p.44).

Construire avec l'incertitude est toujours un défi important. En Albanie, il l'est davantage pour les formateurs helvétiques : l'instabilité générale, la méconnaissance du domaine, le statut accordé aux professeurs, certaines pratiques choquantes pourraient les inciter à s'engager dans un discours dogmatique. Sans savoir s'ils y parviennent réellement, ils sont soucieux de présenter plusieurs démarches ou concepts que ce soit dans le domaine de l'autisme, de la lecture, des activités créatrices... **Il s'agit d'offrir une palette de possibilités, des outils de réflexion permettant de faire des choix éclairés. Les intervenants helvétiques s'interrogent sur la manière de favoriser la diversité, l'autonomie et la créativité chez les apprenants, sans que ceux-ci n'appliquent simplement les modèles. Ils doivent trouver leur chemin, devenir des artistes**, au sens où le définit Stiegler :

Le virtuose devient artiste lorsqu'il s'avère capable d'inventer à partir de ces automatismes acquis Les automatismes acquis par le travail sont alors tout entier mis au service de cette désautomatisation que l'on appelle l'interprétation, ou la création. Le travail de l'artiste, ce que l'on appelle son œuvre, c'est de part en part ce qui résulte de cette désautomatisation (2015, emp. 642).

Quelques Suisses valorisent la créativité et la considèrent comme motivante, pour les participants comme pour eux-mêmes. Parallèlement, certains repèrent ce qui est de l'ordre de l'*universel* dans un certain nombre de situations et qui constitue l'essence même du questionnement pédagogique (encadré ci-dessous).

Je me disais : "Ce qu'il faut, c'est essayer de prendre le plus de situations qu'on pourrait trouver "partout" bien que chez eux, ils n'ont pas forcément le même accueil, les mêmes bâtiments, le même contexte..." Mais je me disais : essayer de généraliser au maximum pour ne pas arriver avec des choses fermées. Essayer d'ouvrir, plutôt amener la réflexion sur la question de base et pas sur le fonctionnement puisque de toute façon, on n'a pas le même fonctionnement et que ça n'allait pas pouvoir se raccrocher au nôtre. Typiquement, pour l'intégration, parler du bien-être de l'élève : Qu'est-ce qu'une institution ? Une classe ordinaire ? Où est-ce que l'élève est le mieux ? Qu'est-ce que ça veut dire être bien ? Vraiment, essayer de généraliser au maximum (CH23, juillet 2015).

Plusieurs étudiants albanais disent : « [Les professeurs] n'étaient pas des personnes du style, "Fais ce que je dis, mais pas ce que je fais". Ils faisaient partie du groupe, avec nous : de vrais partenaires. La hiérarchie était peu marquée » (ALBEtud, juin 2014). Certains intervenants helvétiques prennent conscience qu'ils ont parfois tendance à être *dans le discours* (encadré ci-dessous). L'expérience albanaise agit comme un révélateur. Il s'agit de dévoiler ses pratique(s), de se dévoiler... Les Suisses découvrent l'importance de *faire avec*, de *mettre la main à la pâte* et soulèvent indirectement la question de l'isomorphisme, c'est-à-dire *faire vivre* aux apprenants ce qu'ils souhaitent que ceux-ci fassent vivre aux personnes avec lesquelles ils travaillent. Faulx et Danse (2015) soulignent l'importance d'un isomorphisme réfléchi et réflexif, c'est-à-dire qu'il ne soit pas permanent, mais utilisé lorsqu'il s'avère pertinent. Les participants réfléchissent à ce qui est vécu en formation, à ce qui est reproductible ou non, sous quelles conditions et avec quelles adaptations. **La diversité des pratiques et des analyses, la confrontation des idées et des regards s'expriment parfois à travers des interventions en duos.**

Pour moi, j'ai bien essayé d'expliquer que le formateur apprend de ses cours, mais ce n'est peut-être jamais autant vrai que ce que j'ai vécu là-bas parce qu'il y a eu ces moments forts, ces moments où justement les étudiants réagissent en disant : "Les maths, ce n'est pas pour les enfants handicapés !" ou le moment fort, après, dans les classes Effectivement, ça t'apprend sur l'importance par rapport au discours... on est très fortement dans le verbe dans les cours. Or on est dans une formation de futurs praticiens qui ne seront pas seulement dans le verbe, mais qui seront justement dans le faire et il faut aller vers le faire. Et si tu ne peux pas faire cette confrontation, il faut l'organiser pour qu'elle puisse se faire. Pour moi c'est vraiment une expérience qu'après j'ai pu ensuite même utiliser pour reproduire dans d'autres cours (CH8, mars 2015).

Deux formateurs analysent ainsi une même thématique sous des angles différents et mettent en œuvre l'interdisciplinarité. Quelques Suisses proposent des cours à deux voix, généralement sans financement supplémentaire, considérant la possibilité offerte comme une expérience renforcée de coordination et de collaboration, comme une expérience de vie et de partage unique (encadré ci-dessous).

La médiation telle qu'on la conçoit avec ma collègue, c'est quelque chose de très transversal, on a aussi des formations extrêmement différentes. Elle est spécialiste en communication et en sociologie, je suis juriste donc nos apports sont des apports complémentaires parfois difficiles à coordonner d'ailleurs, et je pense que cela, c'est quelque chose d'important pour des gens en formation : faire l'expérience qu'on ne parle pas d'une voix unique et qu'il y a des fois des moments où on doit faire un petit stop et se mettre d'accord (ou ne pas se mettre d'accord) sur ce qu'on dit. Ça donne aussi une certaine culture du différent au sens positif du terme, de la pluridisciplinarité et aussi de l'admission que quand on parle avec des personnes qui ont une autre formation que nous, c'est difficile, ça demande des échanges, ça demande un peu de méta communication aussi. En ce sens-là, je pense que c'est très utile même s'il ne s'agissait pas de former des médiateurs. Je pense que c'est extrêmement utile, que c'est extrêmement apprécié aussi parce ... ça donne une perspective autre qu'une perspective très spécialisée (CH10, avril 2015).

Comme le souligne Dupuy (2015) à l'égard du monde de l'entreprise, des dirigeants et des salariés, il ne suffit pas de donner plusieurs éclairages, d'expliquer ce qui relève du bon sens pour que cela prenne sens pour les apprenants. Le discours n'est pas suffisant pour adopter des comportements en cohérence avec les valeurs ou les concepts transmis. Encore faut-il donner aux étudiants l'occasion de les vivre et de les partager. Un formateur suisse évoque les débuts du projet de coopération et souligne l'importance de viser une implémentation de la formation qui ne coupe pas le monde universitaire de la réalité du terrain. Son long témoignage (encadré ci-dessous) est évocateur :

L'idée ça a été de les accompagner dans un cheminement. L'idée de partir avec des étudiants de [Suisse] c'était justement de dire : "On va amener des gens qui vont travailler là-bas, qui ne vont pas dire "Voilà comment il faut faire", mais travailler." D'abord, ça a beaucoup surpris ensuite, ils [les Albanais] disaient : "Oui, oui, c'est bien facile, ils ne viennent que six semaines." Et c'est dans la durée que l'on a commencé à avoir du crédit par rapport à cela et c'est cette conviction que c'est par imitation par rapport à une certaine authenticité où on n'est pas seulement en train de dire comment il faut faire et ce qu'il faut faire, mais on est en train de le vivre au quotidien avec eux. Je pense que cela a été un point de départ qui a fait que, même s'il y avait de la méfiance au début ils ont compris qu'on venait pour des échanges de savoirs plus que pour apporter de l'argent Ces étudiants qui se donnaient beaucoup de peine. D'abord, ça interpellait plutôt qu'un beau discours sur les valeurs et ils disaient que ces jeunes, c'était incroyable ! Est-ce qu'ils sont tous comme ça en Suisse ? Et on disait : "Non, ils ne sont pas tous comme ça ! Ce sont des jeunes qui ont choisi cela. Ils ne l'ont pas choisi uniquement pour avoir un boulot et un salaire à la fin, ils l'ont choisi parce qu'ils ont un intérêt pour l'humain, pour travailler avec des plus démunis donc ce sont peut-être des jeunes qui se distinguent un tout petit peu." Mais après, de les voir comme cela, de voir qu'ils n'avaient pas peur de porter les enfants, qu'ils n'avaient pas peur de les toucher, qu'ils les sortaient la journée quand il faisait beau et qu'ils les mettaient sur des nattes Alors eux, ils disaient : "Oui, mais nous, on n'est pas assez nombreux pour faire cela !" C'est vrai ! Alors, on leur disait : "On profite, on est là. On ne vous dit pas que vous pouvez le faire car vous n'êtes pas assez nombreux et il fallait les porter pour certains, il y avait les escaliers." On aurait pu leur dire : "Faites la même chose !" Mais ce n'était pas possible. Pas de jugement ! Cela était très important. Et vraiment, cette conviction que c'était dans un échange en mettant toujours en avant le fait que nous on apprenait autant qu'on pouvait leur apprendre. Eux faisaient des choses que nous on n'aurait pas été capables de faire dans les conditions dans lesquelles ils les faisaient (CH2, février 2015).

Peu à peu, les interventions peuvent se poser sur des expériences et des vécus variés et communs. Quelques Suisses constatent avec plaisir que des attitudes se diffusent peu à peu. Certains comportements mis en œuvre par des professionnels suisses ou albanais marquent la société. Des habitudes se créent et des attitudes deviennent naturelles : « Je n'ai jamais eu honte de sortir avec les enfants handicapés et je ne suis pas impressionnée par le regard des autres » (ALBEtud, juin 2014).

5.4.3.1 Adapter ses interventions aux besoins et ressources locales

Seize formateurs suisses ont appris à s'adapter aux besoins et aux ressources locales et le relatent durant les entretiens. Il s'agit d'un défi auquel les partenaires albanais, à l'exception des responsables, sont sensibles : « La formation s'est mise en place étape par étape, progressivement, en cohérence avec les besoins, les attentes du pays. Elle s'est réajustée. Il y a toujours eu un fil rouge, en fonction de l'évolution de la situation. C'était dynamique, adapté aux besoins » (ALBForm, juillet 2014).

5.4.3.1.1 Peut-on parler de besoins ?

Que signifie l'expression *s'adapter aux besoins* ? Dans ses études concernant des projets de coopération ou d'aide au développement, Olivier de Sardan (1995) critique le terme de « besoins », qu'il juge peu scientifique et imprécis. Il lui assigne une connotation sociologique et morale : il s'agit d'identifier les besoins d'un groupe et « le développement doit se faire pour satisfaire les "besoins" des populations, autrement dit se faire selon leur intérêt ». De plus, « c'est aux intéressés eux-mêmes de dire quels sont leurs besoins » (p.73). L'auteur dénonce qu'on ne peut définir des besoins objectifs et valables pour toute une population, ceux-ci étant généralement exprimés par quelques représentants. En Albanie, les intervenants helvétiques s'adressent à des groupes diversifiés dont les profils, les attentes, les demandes, les besoins et les connaissances sont variés. **Il est inenvisageable de trouver une seule réponse pour l'ensemble de ces personnes. Une approche personnalisée, adaptée à de petits groupes (par exemple, les professionnels d'une région...), est proposée. Elle est liée au développement de petits projets locaux.** Il s'agit de dépasser la « dynamique binaire qui supposerait que soit une formation comble les attentes des participants, soit elle les frustre » (Faulx et Danse, 2015, p.61). La formation stimule parfois le lancement de projets et accompagne les réalisations.

On a appris, nous, durant le premier voyage... On va arriver au départ avec "rien". On ne va rien leur proposer et on va leur demander, mais ça alors, c'est plus authentique... Ce n'est pas comme dans un séminaire où le point trois c'est : quelles sont vos attentes ? Si possible écrivez car parler, c'est trop long ! On va se demander et oser leur demander qu'est-ce qu'ils aimeraient bien recevoir et qu'est-ce qu'ils aimeraient qu'il se passe dans ce séminaire (CH12, mars 2015).

Martin et Savary (2013) considèrent eux aussi que la notion est ambiguë car dans le langage courant, elle exprime à la fois une exigence objective et un sentiment subjectif ressenti par l'individu. Or il ne faut pas confondre *première demande* et *besoin*. La définition du besoin est le résultat d'une analyse, d'une réflexion approfondie sur une situation qui évolue sans cesse. Ainsi analyse des besoins et recueil des attentes doivent être distingués. Pour ces deux auteurs, une « demande de formation peut s'exprimer de *trois façons* différentes » : une situation présente insatisfaisante, une situation de bien-être attendu, des moyens susceptibles de transformer la situation actuelle en situation souhaitée (p.131) ... Il s'agit toujours de clarifier la demande et définir le besoin, en le considérant comme un écart entre la situation actuelle et celle qui est souhaitée, afin de définir des objectifs de formation.

Mais qu'en est-il des besoins dits *fondamentaux* ? Pour Pirotte (2014), ils ne recouvrent pas une réalité universelle. Ainsi, par exemple, « on doit tous manger pour vivre mais que doit-on manger, en quelle quantité et comment » (p.63) ? Les besoins humains ne sont pas seulement naturels, mais également culturels. Ils évoluent. Le concept est donc réellement difficile à définir. Alors, que signifient ces besoins dans le projet de formation en Albanie ?

Constatant de grands déficits dans les besoins fondamentaux ou de base évoqués précédemment (manque d'hygiène, de soins...), les formateurs suisses abordent à nouveau ces questions fondamentales dans leurs interventions. Ils envisagent des pistes de solutions avec les apprenants, tout en fournissant les outils pour le faire. Ils étudient les problèmes, les doutes, les envies, les attentes de certains groupes. Un accompagnement dans des projets de réalisation professionnelle ou personnelle est aussi envisagé. **On perçoit une multiplicité de réponses à des situations extrêmement variées, ce qui nécessite beaucoup de créativité de la part des intervenants et une réelle prise de risques pour répondre aux problématiques évoquées localement.**

La nature des disciplines enseignées influence la possibilité de répondre aux besoins locaux ou de mettre en valeur les ressources.

Les disciplines liées à la pratique professionnelle sont parfois acceptées plus aisément durant les cours, bien que difficiles à mettre en œuvre ensuite. D'autres disciplines, plus théoriques ou nouvelles, entrent parfois en opposition avec certaines pratiques ou valeurs locales. Elles sont plus difficilement accessibles

(encadré ci-dessus). Quelques intervenants helvétiques cherchent des stratégies pour aborder certains thèmes et font des propositions originales. Ils s'interrogent sur le choix et l'impact des sujets traités durant les cours. **Leurs interventions les incitent à remettre en question la pertinence des contenus enseignés en Albanie.** Se basant sur les observations des formateurs des deux pays, les Suisses engagés dans la conception des plans d'études tirent des leçons des premières interventions et proposent des cours plus ajustés à la réalité du pays. En cours d'intervention, les formateurs s'adaptent ainsi au public. En découvrant certaines notions, de nouvelles demandes ou attentes émergent chez les apprenants albanais. Il s'agit de les saisir sur-le-champ.

Moi j'aurais ... aimé donner un cours sur "L'enfant et le bébé" parce que ça aurait donné une tout autre couleur à mon séjour ! Parce que, quelque part, tu arrives et tu parles de l'enfant... et eux, ils peuvent faire des liens L'objet lui-même, évidemment, a une portée sur la situation. Là, tu vois, c'était un peu un truc de fou ! Parce que tu vas dire aux gens : "Écoutez ! On va vous expliquer, toute proportion gardée, comment ça devrait marcher, c'est-à-dire les articulations, les rouages, la négociation...." Mais ces gens n'avaient pas du tout cette culture ! Il n'y avait pas de négociation (CH29, mai 2015) !

5.4.3.1.2 Utiliser et valoriser les ressources locales

L'idée, c'était de passer des vidéos des enfants de là-bas et des enfants de chez nous, pas avec trop de matériel parce que ce n'était pas ça le but... On avait filmé les enfants du centre et on partait sur leurs élèves [ceux avec lesquels travaillaient les participants] Il y avait un petit peu de théorie et après, le reste, c'était avec leurs enfants. Je n'amenais pas de vidéos des enfants de Suisse C'était concret par rapport à leur lieu d'étude On a eu des exemples de là-bas. Il y a des enfants dont je me souviens (c'était fort quand même !) Il fallait voir ce qu'eux-mêmes pouvaient leur apporter quand on faisait les ateliers Il fallait montrer après aux gens qui travaillaient avec les enfants comment faire pour faire des choses concrètes (CH13, mars 2015) !

Les Suisses se questionnent sur l'utilisation de médiateurs internes et externes pour favoriser l'apprentissage, stimuler la motivation et la dynamique relationnelle entre participants (Faulx et Danse, 2015). Dans la mesure du possible, ils organisent des expériences pratiques en lien avec les cours théoriques. Ils font référence à des **médiateurs externes**, soit des supports audiovisuels ou visuels, des documents ou tout autre matériel pédagogique. Ils font appel à des moyens audiovisuels, s'ils n'ont pas directement l'occasion de proposer des mises en situation réelles. En utilisant ces supports, ils se heurtent parfois à des différences culturelles et au problème de la langue. **Le choix des supports les questionne**, d'autant plus qu'ils doivent limiter le matériel apporté et que celui-ci doit ensuite être accessibles pour les formateurs albanais.

Certains intervenants notent qu'en principe, les participants découvrent avec plaisir les nouveaux supports de cours. **Au fur et à mesure du déroulement du projet, les Suisses disposent de moyens créés sur place, notamment avec les formateurs albanais ou les étudiants.** Ainsi, **les médiateurs externes deviennent de plus en plus « albanisés »** (encadré, page précédente). **Limités parfois dans l'utilisation de médiateurs externes, les intervenants helvétiques jouent davantage avec les médiateurs internes.** Ils puisent dans leurs ressources personnelles.

Pour rappel, les médiateurs internes sont « liés à l'activité du formateur puisqu'ils sont incorporés à sa personne : son discours, le choix de ses mots, sa voix, son langage, son débit de parole, son ton, sa gestuelle, ses postures » (Faulx et Danse, 2015, p.140). Les formateurs modulent davantage leurs interventions. **Ils partagent leurs expériences professionnelles, culturelles et personnelles** de mille et une manières, apportant tantôt émotions, humour, questionnement ou réflexion. Cela aide à relativiser à la fois les enjeux de certaines situations et leur statut d'expert, sans les décrédibiliser.

Certains racontent, se racontent, révèlent des anecdotes démontrant leur créativité et stimulant celle des participants. **Leur intervention en Albanie les oblige à s'exposer et à sortir de leur zone de confort.** Cela permet aux participants de se révéler davantage et de se dévoiler. Certains formateurs confient qu'ils sont très sensibles à la question de l'impact de leurs propres attitudes (à l'égard des étudiants, des personnes handicapées, des parents ou des autres professionnels) et que cela influence leur discours.

Mais **plusieurs formateurs mettent en valeur les ressources humaines locales** (formateurs locaux pour du co-enseignement, parents ou responsables politiques). Ils tentent aussi d'utiliser le matériel local, ce qui est souvent un grand défi (chapitre 5, p.308). L'enjeu est de se dire « comment faire avec ce qu'il y a sur place ? » Minimiser les apports matériels et maximaliser l'utilisation des ressources locales n'est pas aisé. Bien souvent, le minimum n'est pas présent. Mais ils savent que les formateurs albanais qui vont leur succéder devront composer avec cette réalité. De plus, **ils constatent que certains Albanais ont des attentes**

J'ai essayé de leur dire que l'on n'était pas obligé d'avoir des psychomotriciens pour faire bouger les enfants et j'ai donné des exemples, quand on va dans la neige, des choses comme ça... et pour leur dire aussi qu'on n'est pas obligé d'avoir que des spécialistes mais que si les gens qui s'occupent des enfants sont compétents (sans être spécialistes) mais intéressés par les enfants, c'était plus important que de savoir si l'on avait le diplôme ou tout le matériel... Moi, il me semblait que c'était important de leur dire cela parce qu'on était vraiment dans deux mondes différents (CH14, mars 2015).

irréalistes. Les informations télévisées, la représentation des richesses occidentales disponibles, certaines donations ainsi que l'épuisement de quelques professionnels albanais expliquent de telles attitudes. **Certains Suisses démontrent la possibilité d'intervenir avec des moyens restreints : l'action pédagogique prime sur le matériel, pour autant que l'on dispose de conditions environnementales minimales** (encadrement et base matérielle, sécurité...). Toutefois, les formateurs helvétiques s'avouent mal à l'aise de tenir un tel discours lors des visites en Suisse, dans un contexte où rien ne manque ! Le questionnement sur les ressources matérielles et la mise en valeur des potentiels albanais nourrit leur réflexion. Ils s'interrogent sur les fondements de leurs propres pratiques pédagogiques.

Certains inventorient les ressources avec les apprenants, construisent du matériel tout en prenant conscience que cela ne garantit pas que les moyens seront mis en œuvre. Il s'agit d'un long processus de maturation.

Le défi entre présentation d'une démarche et appropriation de cette dernière est immense. Les formateurs s'interrogent longuement sur le matériel à utiliser : des jeux du commerce qu'on ne trouve pas sur place mais qui donnent des idées ? Des jeux fabriqués par eux-mêmes, moins tape-à-l'œil, mais qui prouvent que l'on peut créer soi-même du matériel ? Un équilibre entre les deux ? Quelques formateurs créent eux-mêmes du matériel en y apportant un réel soin, et le mettent à disposition des partenaires locaux. Ainsi en formation, étudiants, professionnels et parents découvrent et expérimentent du matériel destiné non seulement à améliorer le quotidien des personnes ayant des besoins particuliers, mais pertinent pour tout enfant ou adolescent. Cela constitue une ressource importante qui les motive à s'impliquer dans la création de matériel adapté aux besoins des élèves. L'impact de ces découvertes et le plaisir rencontré par les apprenants albanais donnent souvent sens à l'intervention des Suisses et les encouragent.

Pour nous, c'était important de veiller à ce que le matériel (les livres...) leur reste. Ce sont des livres [tactiles] qui ont été faits avec ce que nous on avait comme moyens du bord. On n'a pas acheté du matériel auquel ils ne pourraient pas avoir accès eux. Les jeux, ce sont eux qui ont récupéré le matériel. Ceux que j'avais amenés avaient été créés avec du matériel de récupération aussi. On n'est pas venu en disant : "Voilà ce qu'il y a..." et montrer la différence et "Voilà, vous n'aurez pas !". Dans les informations par rapport au jeu, on a fait en sorte qu'il y ait les textes, les règles qui soient là, les bouquins auxquels se référer. Il n'y avait pas quelque chose d'inaccessible (CH26, mars 2015).

Un équilibre entre ressources immédiatement disponibles sur le terrain et ressources dont les Albanais bénéficieront à l'avenir doit être trouvé (encadré ci-dessous). Parallèlement à des moyens simples, **les formateurs présentent des perspectives et des technologies envisageables**. Ils tentent aussi de mettre en valeur les ressources disponibles dans les réseaux auxquels appartient la SPS. Pour reprendre le modèle de Le Boterf (2013), la pédagogie spécialisée est au cœur d'un *réseau d'action collective* dont la mission est

Par rapport aux standards "propreté, hygiène, accompagnement", on est obligés de se dire que ça va aller pas à pas, parce que cet immense pas est presque décourageant pour les gens qui travaillent ! Avoir nos critères d'hygiène, de matériel, d'occupation, de lieu, je ne sais pas... c'est décourageant, parce que c'est tellement loin ! C'est probablement d'exiger un minimum vital pour nous : que l'enfant puisse avoir à manger, dormir dans des conditions... Par contre, là, tu es obligé d'aller étape par étape alors que peut-être, dans ce qui est réflexion sur des moyens d'enseignement, sur des moyens d'accompagner, là, c'est aussi bien d'avoir la vision plus loin (CH7, avril 2015).

l'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées. Elle appartient aussi à un *réseau de support* des acteurs du secteur du handicap et du monde universitaire. Elle fournit des ressources humaines et matérielles, des connaissances et des compétences. C'est un *réseau d'apprentissage mutuel* qui se décline entre différents partenaires de l'université et du terrain, de Suisse et d'Albanie. Finalement c'est un *réseau de partage et de capitalisation* institutionnalisé au sein du projet. Les ressources de ces réseaux s'activent progressivement.

5.4.3.2 S'appuyer sur la réalité albanaise

Cette catégorie est évoquée par tous les partenaires albanais et par 17 Suisses durant les interviews. Dans l'annexe 1 (p.533), nous avons vu que les curricula de formations ont été établis selon le contexte albanais : « Nous avons pu adapter les curricula et les expériences suisses à la situation albanaise et le curriculum s'est développé et enrichi en fonction de l'évaluation de la situation des personnes handicapées en Albanie » (ALBResp, juillet 2014). **Non seulement les études sont ancrées dans la pratique, mais elles sont ancrées dans la pratique albanaise**. Les Albanais sont intarissables sur le sujet des liens entre les formations dispensées et la réalité albanaise, découvrant peut-être un nouveau concept de formation :

« Les responsables, les professeurs ont pris des renseignements auprès de nous, pour proposer ensuite des formations adaptées. Ils sont partis du terrain » (ALBProf, juin 2014). Nombreux sont ceux qui apprécient les relations entre pratique et monde de la formation : « Je crois que les formations en pédagogie spécialisée avaient "les pieds sur terre", qu'elles étaient ancrées dans la réalité, concrètes, utiles » (ALBDir, juillet 2014). Un professionnel albanais ajoute : « La force du projet a été de rester toujours en lien avec la réalité albanaise, de tenir compte du terrain, notamment en valorisant les ressources présentes, en mixant les groupes étudiants et professionnels pour certaines formations » (ALBForm, juillet 2014). Les références à la pratique servent d'ancrage pour de nombreux Suisses.

Dès le départ, ils mobilisent l'attention et l'intérêt des participants, en proposant des exemples issus de leur pratique ou de leurs observations en Albanie. Or les recherches démontrent que les *ancres* placées en début d'intervention sont nécessaires pour instaurer « la légitimité du formateur et participent également à l'accrochage au contenu en suscitant l'intérêt des apprenants » (Faulx et Danse, 2015, p.126). Mais **l'ancrage dans le terrain albanais est un grand défi pour certains intervenants helvétiques**. En effet, quelques-

Tu arrives dans un endroit et tu ne sais pas ce que les gens savent ou ce qu'ils ne savent pas. Tu me diras qu'à la formation [en Suisse], tu ne sais pas non plus ! Je n'ai aucune idée de ce que peut être la formation de maths qui est donnée aux étudiants dans le régulier, quel est le niveau de maths donc tu arrives et tu es vraiment dans un système sans "mémoire". Tu arrives là-dedans et tu bricoles ton cours en essayant de les toucher eux pour voir un petit peu comment ils peuvent faire ensuite avec les élèves (CH8, mars 2015).

uns connaissent peu cette réalité, pour différentes raisons : voyage unique en Albanie, engagement de dernière minute à la suite du désistement d'un intervenant, manque de disponibilité, survenue d'événements particuliers en Albanie. Ils regrettent alors un manque d'accès au terrain de l'enseignement et de l'enseignement spécialisé. En fonction de leur situation particulière, les formateurs vivent leur intervention de façon plus ou moins déstabilisante (encadré ci-dessous).

C'était terriblement l'inconnu, parce qu'on ne savait pas quels étaient leurs niveaux d'intérêt, de connaissances. Quand on a préparé cela, je me souviens qu'on avait de la peine à être sûr qu'on ciblait juste, qu'on répondait à leurs attentes. Bon, tu nous avais aidé, mais ça reste quand même général (CH9, mars 2015).

Quelques Suisses gèrent un grand stress, mais apprennent de ces situations, se référant aux informations des participants pour s'ajuster. **Ils sont dès lors obligés d'être à l'écoute**. Cette nécessité les incite, dans d'autres contextes, à être plus sensibles aux participants et à leurs situations. Quelques-uns, au contraire, se sentent en décalage sans pouvoir vraiment

s'ajuster à la réalité du pays, qui leur semble parfois être immuable. Face à la méconnaissance de la réalité albanaise, les intervenants helvétiques aménagent des moments d'échanges formels ou informels, afin d'obtenir des informations.

On avait un certain nombre d'apports théoriques mais on intervenait dans un contexte que ni l'une ni l'autre ne connaissait qui nous était totalement étranger et qui supposait une position de réflexivité. On ne pouvait pas apporter uniquement notre savoir, notre savoir devait provoquer un écho de la part des participants et de ce point de vue là, ça a très très bien marché. Ça a bien marché parce qu'on a aussi beaucoup travaillé par des mises en situation, plus précisément de petits jeux de rôle, pas mal d'exercices qui justement nous permettaient de comprendre le cadre dans lequel on évoluait, le cadre culturel, familial, tout ce qui est institutionnel au sens large du terme, d'en avoir en tout cas une ébauche. C'est peut-être resté au stade d'une ébauche mais je pense qu'à travers cette interaction avec les participants, on a assez vite construit le cadre nécessaire alors que si on avait lu 36 bouquins sur l'Albanie précédemment, on n'aurait peut-être pas touché l'essentiel aussi rapidement. Là, on a su jouer, combiner ces éléments théoriques et les inscrire dans ce qu'on a pu construire progressivement. C'était quelque chose d'important, d'un petit peu instinctif mais qui s'est révélé efficace (CH10, avril 2015).

Ils s'appuient sur les ressources des participants, interrogeant leur rapport au savoir ou leurs pratiques. La prise de connaissance de la réalité albanaise, aussi bien chez les formateurs que chez les apprenants, constitue une plus-value aux processus d'enseignement et d'apprentissage (encadré, page précédente).

Quelques formateurs sont ravis d'avoir organisé des échanges spontanés. Ils en perçoivent les bénéfices et souhaitent mettre en œuvre cette pratique dans d'autres formations. Plusieurs Albanais soulignent l'intérêt de telles démarches : « Les formations se faisaient sous forme d'échanges. On parlait de nos situations, on découvrait des solutions possibles » (ALBDir, juillet 2014). Certains intervenants helvétiques imaginent des solutions originales pour s'appuyer sur la réalité institutionnelle. **Ils basent leurs cours sur des séquences filmées préalablement en Albanie ou invitent des familles et leur enfant en situation de handicap à participer à la formation.** Comme mentionné précédemment (p.391), **s'ils ne peuvent pas aller vers le terrain, ils amènent celui-ci à l'université.** Le manque d'informations les incite à innover sur le plan pédagogique. Si certains sont parfois surpris par les manques, d'autres s'appuient sur des ressources dont ils ne soupçonnaient pas l'existence. S'interroger sur les connaissances, les valeurs ou les compétences dont disposent préalablement les apprenants, sensibilise les intervenants à ne pas toujours considérer qu'il s'agit de prérequis évidents. **Ils n'ont plus l'illusion de croire que tout le monde partage un langage, des bases et des valeurs communes dans nos sociétés** (encadré ci-dessous).

Ces formations, c'était très différent. Ici.... [en Suisse] : tu es dans le même pays, tu peux construire ta formation en sachant que ce que tu vas dire vas être entendu comme cela, parce qu'on a les mêmes repères. On a quelque chose au niveau des repères, des connaissances, qui ont des bases communes. Quand j'ai donné ces formations [en Suisse], je me suis posé la question de savoir si j'allais être suffisamment à la hauteur par rapport aux attentes, mais jamais je me suis posé la question de savoir si ce que j'allais dire était ciblé, allait être entendu parce que la base est commune. Là-bas [en Albanie] il y a tout un travail à faire pour aller les rencontrer Là, tu te rends compte qu'il n'y a pas cette base commune et c'est un sacré travail d'aller trouver Ce n'est pas inintéressant du tout, au contraire. Et aussi de pouvoir s'adapter sur place. Tu arrives avec un truc et ce n'est pas du tout comme ça qu'il faudrait apporter et ça veut dire que tu dois aussi avoir cette espèce de souplesse... J'étais systématiquement un peu déstabilisée : tu t'entends parler, raconter des trucs et tu te dis : "Ici, ça n'a pas de sens ce que je dis là ! Il faut que je dise cela autrement, que je fasse des liens avec autre chose, parce que je fais toujours des liens avec quelque chose de pratique... Et là, les liens avec la pratique, ils ne sont pas ceux-là." C'est quelque chose de super intéressant et aussi déstabilisant des fois et hyper fatigant (CH9, mars 2015) !

Alors que quelques Suisses regrettent de ne pas avoir planifié davantage leur action pédagogique, d'autres considèrent qu'ils auraient dû être plus souples encore et questionner davantage les participants sur les sujets qu'ils souhaitaient traiter. Se baser sur la réalité locale est complexe lorsque les thématiques sont totalement nouvelles pour le pays.

5.4.3.3 Bousculer, déranger

Parmi les partenaires albanais, seul le groupe des étudiants relève que les formateurs bousculent les pratiques albanaïses. Les intervenants helvétiques le font dans des circonstances parfois délicates. Certains affirment qu'ils sont eux-mêmes déstabilisés durant les formations mais qu'ensuite, ils contribuent au changement d'attitudes et de pratiques, en bousculant le milieu institutionnel : « Durant les stages ou les classes expérimentales, on "dérangeait" positivement, on mettait de la vie dans les institutions » (ALBEtud, juin 2014). Huit formateurs suisses approfondissent cet aspect durant les entretiens. Ils disent qu'ils ont souvent ébranlé l'édifice des savoirs familiers, tout en s'appuyant sur ces derniers...

J'espère que j'ai dérangé quelque chose parce que j'allais pour déranger... Je n'allais pas pour donner des pistes, j'allais pour déranger ! Et j'espère que ça n'a pas "cristallisé" ça, c'est le truc qui m'embêterait le plus... ou bien éteint... Je dis plutôt "allumé" (CH15, mars 2015) !

Plusieurs Suisses sont sensibles au contexte albanais mais soulignent que leur intervention avait pour but de bousculer les apprenants dans leurs représentations et leurs pratiques.

Sur le plan théorique, de nombreux auteurs affirment que l'apprenant apprend à la fois avec et contre ses représentations. Le constructivisme³ met en évidence le paradigme de l'équilibration auquel sont confrontés les sujets, révélant les processus d'assimilation et d'accommodation. Il y a apprentissage « lorsque cette confrontation active du sujet aux informations nouvelles en provenance de la situation d'apprentissage conduit à une transformation effective des structures de connaissances préalables qui ont été activées » (Bourgeois et Nizet, 1997, p.13). Il est évident que l'apprentissage bouscule. Ebranler les connaissances ne signifie pas renier les connaissances antérieures. **Les intervenants helvétiques cherchent les moyens de créer un déséquilibre, mais sur un socle suffisamment solide et stable pour qu'un nouvel équilibre puisse être trouvé.** Comme le relèvent Bourgeois et Nizet (1997), « Apprendre, ce n'est pas substituer des connaissances nouvelles à des connaissances préalables mais bien transformer des connaissances préalables en connaissances nouvelles. On ne peut donc apprendre qu'avec les connaissances préalables » (p.34). **Le défi des formateurs dans un champ d'études totalement nouveau, est de s'appuyer sur ces préalables alors qu'ils ne connaissent guère le contexte albanais.** On comprend, une fois encore à quel point ils doivent être à l'écoute des apprenants. L'analyse des entretiens permet d'observer deux types de nouveautés apportées : celles concernant les méthodes d'enseignement (à l'université, auprès des personnes handicapées) et celles liées aux contenus. Les formateurs sont ainsi amenés à bousculer, tout en négociant ce déséquilibre.

5.4.3.3.1 Bousculer les méthodes d'enseignement

Soucieux d'apporter de nouvelles valeurs et méthodes d'enseignement, les formateurs helvétiques sont confrontés aux résistances de certains étudiants, professeurs ou responsables académiques albanais. Ils désirent stimuler l'esprit critique et l'autonomie des étudiants et des professionnels. Parfois, ils affrontent le rejet de certains acteurs locaux. Leurs attitudes pédagogiques peuvent entrer en contradiction avec les pratiques locales. Elles engendrent une rupture d'équilibre, ce qui ne signifie pas un effondrement. **Les intervenants suisses apprennent à trouver des voies diplomatiques pour justifier et promouvoir l'innovation, maintenir les exigences, défendre certaines valeurs, et soutenir leurs collègues albanais qui désirent mettre en œuvre ces nouvelles stratégies d'enseignement.** Ils sont sensibilisés aux difficultés que rencontrent ces derniers.

Je pense que la manière d'enseigner à l'université a tellement bousculé, après on nous a scié un peu le projet, parce qu'on était dérangeant à l'uni. Ça me frappait comment on nous cherchait noise alors qu'ils [quelques responsables politiques et académiques] n'en faisaient pas le quart de la moitié, ils étaient uniquement dans la forme, nous on était dans la forme et dans le fond, mais s'il y avait une petite virgule qui manquait dans la forme, on nous tombait dessus pour dire : "Vous ne remplissez pas les conditions !" Donc, je pense qu'on a été assez dérangeants. Il y a un immobilisme qui est propre à l'uni, qu'on trouve chez nous dans l'enseignement et dans les universités Il y a un immobilisme et à l'université c'est terrible ! On voit le type de cours qu'ils donnaient, le manque de formation des profs d'université, effectivement, nous on arrivait avec une notion de la formation qui était tellement différente que ça pouvait susciter des remous (CH2, février 2015).

³ (Théorie de l'apprentissage), développée notamment par Piaget.

5.4.3.3.2 Bousculer en proposant de nouvelles disciplines ou thématiques

Si on a cette vision assez large des mathématiques, alors ça change un petit peu les choses parce que ça permet de pouvoir concevoir que des activités maths permettent (à tous les niveaux) aux personnes de pouvoir développer leur pensée. Je pense que les maths pour les enfants handicapés, c'était un des trucs les plus loin de ce qu'on pouvait imaginer, parce que si l'on parle du début du projet où il s'agissait déjà seulement de faire des soins aux personnes handicapées, et là on venait leur parler de mathématiques, effectivement, on était dans un décalage énorme (CH8, mars 2015) !

Certaines thématiques bousculent les acteurs albanais. Les formateurs doivent être attentifs à la manière de les présenter. C'est par exemple le cas de l'affectivité et de la sexualité des personnes handicapées, des mathématiques ou de la lecture dans l'enseignement spécialisé, des soins, de l'intégration ou de la participation sociale, de la gestion institutionnelle, de l'accompagnement des personnes en situation de polyhandicap, de la gestion des comportements violents... autant de notions qui ébranlent les représentations locales et les habitudes. Plusieurs intervenants helvétiques adaptent leur manière de transmettre leur contenu et de sensibiliser les apprenants.

Plusieurs auteurs (Barbier, 1996 ; Bourgeois et Nizet, 1997) soulignent que tout projet de formation comporte une dimension conative (liée à la volonté, au désir, au besoin de changement) et une dimension cognitive (liée à un ensemble de représentations) qui permettent à l'apprenant de mobiliser son énergie. Celui-ci doit percevoir que les actions de formation vont produire des changements dans sa vie professionnelle, sociale et personnelle. « Tout projet de formation s'inscrit ainsi nécessairement dans un projet plus large, qui le dépasse et lui donne sens » (Bourgeois et Nizet, 1997, p.37-38). Les formateurs cherchent comment inscrire les thématiques nouvelles dans ce projet de vie plus large. Leur défi est double : susciter un conflit socio-cognitif et accompagner les étudiants dans leur cheminement ou accepter que l'accompagnement se poursuive avec d'autres formateurs. Les étudiants entrent alors dans un processus de « rééquilibrage majorante » (Bourgeois et Nizet, 1997, p.62). **L'accompagnement dans ce conflit, face à des savoirs nouveaux, est source d'apprentissage pour les Suisses.**

Ils prennent conscience des processus et du temps nécessaire à tout changement en profondeur. Ils constatent quelquefois que leur intervention produit des changements de *premier niveau*, c'est-à-dire que l'apprenant « modifie son point de vue initial sans remise en cause des prémisses conceptuelles ou théoriques de ce dernier » (Bourgeois et Nizet, 1997, p.92). Plus rarement, ils observent des changements de *second niveau* qui modifient le système.

Dans une classe spécialisée, les maîtresses d'école nous ont accueillis et j'ai vu contre le mur une image d'un corps rose, assez "rose bonbon", ce qui était censé être un garçon et une fille C'était au moins marqué "garçon" - "fille" par-dessus où on reconnaissait, mais pas au corps sexué. Et j'avais dit : "On n'oserait pas afficher les mêmes mais où on verrait qui est garçon et qui est fille ?" Et ça les avait beaucoup embarrassées. Pour moi, ça c'est un souvenir flash, c'est au fond l'identité sexuée : oui, peut-être qu'on en parle un peu, mais en tout cas, on ne la montre pas il y avait quelque chose de très pudique et je me disais : "Voilà, on en est là on montre les gens nus, mais sans identité" Et ça, je m'étais dit : ces gens à qui on a donné cours [c'était la deuxième intervention], est-ce qu'en classe, ils auraient le culot de dire : "Moi qui ai suivi la formation, maintenant j'arrête de mettre ces deux corps et j'ajoute ce qu'il faut". Mais pour ne pas choquer les gens (en tout cas moi, c'est ce que j'avais proposé à l'enseignante), c'est de dire : "Vous pouvez découper un habit de fille et de garçon qui est collé par-dessus, la jupe, le pull, le pantalon et puis de temps en temps, s'il y en a un qui demande : "Mais c'est comment dessous ?" ou bien si un enfant veut voir quand même, on doit lui dire : "Tu sais, je vais te montrer la différence." Mais je ne l'aurais pas non plus exposé comme cela (CH3, mars 2015).

5.4.3.3 Bousculer en connaissance de cause...

Quelques formateurs soulignent l'importance de **bousculer en connaissance de cause**, ou de **bousculer en douceur**. Ils veulent **encourager les démarches innovantes, les modifications d'attitudes ou de visions**, mais **sans forcer le changement**. Ils constatent parfois des remises en question intenses. Elles engendrent une restructuration du noyau central des représentations, produisent de véritables changements ou conduisent à un retour en arrière.

Les travaux de Salomon (1981, cité dans Bourgeois et Nizet, 1997) dans les situations d'enseignement, mettent en évidence le phénomène de *réactance* développé auparavant par d'autres auteurs⁴. La réactance est le *phénomène de résistance* mis en œuvre par un individu face au point de vue d'un autre qui cherche à le convaincre, et qui renforce son opinion initiale. Ce phénomène a tendance à engendrer une interaction dite *en boucle fermée*. Plus la personne cherche à convaincre l'autre, et plus cette dernière résiste, se cabre, ce qui renforce encore l'envie de persuader de la première... Les formateurs observent que les interactions en boucle fermée sont peu présentes dans la formation des étudiants de l'université et des formateurs de la SPS. La reconnaissance et la compréhension des différences contextuelles (sociales, politiques et économiques) agit souvent comme un filtre. Plusieurs Suisses réussissent à transmettre leur passion, leurs intérêts et leurs valeurs, tout en confiant la responsabilité du changement aux Albanais. La situation est bien différente dans les mondes universitaire et institutionnel, où les résistances sont nombreuses. Là encore, les formateurs apprennent à partager, bousculer, transmettre, tout en accordant une liberté de choix. C'est le principal enjeu de toute action d'accompagnement (chapitre 4, p.200).

5.4.3.4 Gérer les enjeux de l'évaluation

Pour les étudiants, les formateurs et les responsables albanais, l'évaluation constitue un enjeu de taille. Durant les entretiens, trois Suisses évoquent leur surprise et les obstacles rencontrés. Ils citent les représentations liées à l'évaluation et à son statut, ainsi que les problèmes de langue (traduction) et de temps (interventions par cours-blocs). Au début du projet, les Suisses sont frappés par la peur de répondre aux questions et la crainte de se tromper que manifestent de nombreux apprenants. Ce constat s'estompe peu à peu. Une nouvelle dynamique s'installe. En valorisant la prise de risques, les formateurs donnent une réelle place à l'erreur dans les apprentissages. Comme l'évoquent Faulx et Danse (2015), il s'agit de « changer le vécu et la représentation de l'erreur ou, pour le dire autrement, de créer une nouvelle culture de l'erreur » (p.178).

Pour moi, ce qui m'a tellement fait marrer, c'était l'impossibilité de louper l'examen. C'était interdit, il fallait que tout le monde passe. Au fur et à mesure des jours qui passaient, il y avait une pression pour qu'il n'y ait pas d'échec parce que ça n'était pas politiquement correct. Il y avait toute une mythologie des gens qui achetaient des examens (CH29, mai 2015).

Certains Suisses sont étonnés par les craintes que suscitent les certifications. **Titres universitaires et examens font parfois l'objet de négociation ou de monnayage** (encadré ci-dessus) ! Pour beaucoup d'étudiants, une présence régulière, une participation aux travaux, une bonne atmosphère ne peut se solder que par une bonne note. Celle-ci ne représente pas la qualité du travail, mais celle des relations établies.

Les recherches montrent que l'évaluation influence les conditions d'apprentissage et les relations entre partenaires. Les apprenants ont tendance à entretenir une relation ambiguë avec l'évaluation qu'ils aspirent et redoutent à la fois (Faulx et Danse, 2015). En Albanie, de nombreux étudiants sont déçus ou s'insurgent s'ils n'obtiennent pas un 9 ou un 10/10.

⁴ Notamment par Brehm et Wortman, dans les années 1965-1975

L'évaluation (c'était une question, je n'étais pas très à l'aise : comment on évalue, comment je suis légitimé d'évaluer sur cinq jours... C'était un défi, ce n'était pas très évident pour moi. Ça aurait été bien de clarifier plus encore plus pour moi.) (CH27, mars 2015).

Beaucoup ont l'habitude de négocier leurs notes. L'influence des relations prend des proportions difficilement concevables pour les intervenants helvétiques ! S'ils font face à des groupes d'apprenants dociles et studieux, les discussions concernant les évaluations sont très animées. De plus, **les exigences fournies par les concepteurs du projet et par les autorités académiques en termes d'évaluation ne sont pas toujours très claires.** Cela complexifie la tâche des formateurs suisses.

Un travail intensif est réalisé pour instaurer une nouvelle culture autour de l'évaluation et la démystifier. Le lecteur occidental aura probablement de la peine à imaginer les tensions existant durant les périodes d'examens, celles-ci s'avérant toutefois plutôt calmes et sereines en pédagogie spécialisée ! Entrevues avec des parents mécontents, téléphones ou menaces d'amis d'une étudiante, empoignades devant les panneaux d'affichage des résultats : les notes de mes cahiers de bord regorgent d'exemples recueillis à l'université, tout au long du projet. Les apprenants découvrent peu à peu un autre mode de fonctionnement : « Nous n'avons pas eu besoin de négocier avec les professeurs. Les choses étaient claires, organisées. Il n'y avait pas de discussion sur les notes, des cadeaux, de l'argent à donner pour modifier une note. C'était honnête : c'est particulier pour l'Albanie » (ALBEtud, juin 2014). Plusieurs étudiants constatent : « Il faudrait que le modèle suisse d'honnêteté (les notes) et de sérieux (l'organisation et l'information) soit plus diffusé en Albanie. Je vois la différence maintenant là où j'étudie : ce n'est pas organisé et c'est très corrompu » (ALBEtud, juin 2014).

En Albanie, la problématique de l'évaluation se pose différemment de celle observée dans les formations d'adultes des pays occidentaux. Les questions de *qui évalue ?*, *dans quel cadre ?* ne préoccupent guère les apprenants. Ils sont habitués à accepter les choix des pédagogues. **L'introduction de l'auto-évaluation, de la co-évaluation (entre pairs), de l'évaluation formative et d'évaluations annoncées sur des sujets clairement définis, constituent des innovations.** La forme de l'évaluation surprend souvent les étudiants, même s'ils en sont informés préalablement. C'est le cas par exemple de travaux de groupes auxquels ils ne sont pas habitués en début de formation ou à des travaux pratiques auprès d'enfants en difficulté, modalités d'évaluation guère envisagées à l'université. De plus, **la possibilité d'évaluer les enseignements des formateurs et de donner son avis sur les cours constituent de vrais bouleversements**, aussi bien pour les étudiants que pour les formateurs albanais. **Les pratiques strictes et claires mises en œuvre à la SPS n'empêchent pas de nombreuses contestations.** Certains pédagogues albanais, habitués à fonctionner avec des bakchichs au sein de l'université, les trouvent gênantes. Ils méprisent la nouvelle discipline et le cadre d'études proposé, tout en reconnaissant que la SPS accueille le plus souvent des étudiants motivés et impliqués... De nombreux soupçons tentent d'entacher la réputation de la section. Certains responsables académiques tentent même de démanteler la branche (annexe 1, p.547).

Comme les profs m'avaient demandé de faire cette évaluation, j'ai dit : "C'est cela [l'activité organisée en duo auprès d'enfants en difficulté] qui va faire office d'évaluation", c'est-à-dire qu'ils vont se mettre en petits groupes et puis préparer une activité. C'est là que le matin, il y a eu tout à coup un tollé parce que les cours étaient très calmes, tout le monde écoutait bien autrement ils étaient très appliqués et c'est là qu'il y avait eu beaucoup de réactions et je n'avais pas compris (CH8, mars 2015).

5.4.3.5 Faire face au manque de littérature

Peut-être qu'ils ont été choqués par l'abondance de livres que l'on a [en Suisse] Si je pouvais amener quelque chose qui pouvait être utile, alors OK... je m'en fous des règles et des principes, je prends des feutres, des clés, du matériel. En fait, parallèlement, ce savoir livresque était facilement transmissible : tu scannes, tu donnes. Pour ça, les nouvelles technologies, c'est un bon truc, ça passe par-dessus les frontières assez facilement (CH1, avril 2015).

Le manque de littérature en albanais, dans le domaine de la pédagogie spécialisée, est un problème évoqué par les étudiants, les formateurs et les professionnels albanais lors des entretiens. Trois formateurs suisses disent avoir dû imaginer différentes stratégies pour palier à cette réalité. En effet, **l'ouverture du nouveau champ engendre la nécessité de disposer d'écrits dans la langue locale**. Les professionnels albanais reconnaissent l'implication de certains formateurs, interprètes ou organismes de financement, qui se sont investis dans la traduction d'ouvrages, d'articles ou de documents de synthèse : « La traduction de livres et de documents (même s'ils sont peu nombreux)

est très importante pour nous. Dans la formation, nous avons peu à peu découvert de la littérature, des textes et des documents en lien avec le handicap. Avant, il n'y avait rien » (ALBProf, juin 2014). Certains Suisses sont surpris par les limitations d'accès à l'information. En effet, l'accès à internet est restreint jusque vers 2010. Les intervenants apportent des textes, préparent des documents à traduire afin de constituer une base de références en pédagogie spécialisée. **Le développement progressif des nouvelles technologies facilite peu à peu l'accès aux informations** (encadré ci-dessus). Plusieurs Suisses, intéressés par le centre de ressources développé en Albanie, cherchent à l'enrichir par l'apport d'ouvrages de référence ou de textes-clés liés à leur discipline. Les budgets à disposition limitent les possibilités de traduction d'écrits. Le manque d'ouvrages, mais également de tests, d'outils d'observation ou d'évaluation pour les personnes en difficulté, demeure une problématique dont certains Albanais prennent aussi conscience : « Nous avons appris à évaluer les enfants. Mais maintenant, il faudrait plus de textes traduits, standardisés dans notre langue pour avoir de vrais diagnostics. Actuellement, le diagnostic, c'est n'importe quoi » (ALBProf, juin 2014).

5.4.3.6 Repenser sa pratique et définir des priorités

Non seulement des étudiants, des formateurs et des professionnels albanais pensent que les Suisses ont dû réfléchir à leur propre pratique et redéfinir des priorités en intervenant en Albanie, mais ils affirment avoir eux aussi appris à tenir compte de ces aspects. Sept formateurs helvétiques s'y réfèrent durant les entretiens : ils constatent qu'ils doivent fixer des priorités quant aux contenus à transmettre.

Ne pas surcharger le bateau avec des tas de connaissances, mais lesquelles sont importantes ? Quelles sont les priorités ? Qu'est-ce qui va changer pour la vie de cet enfant et de cette famille ? S'il y a un élément à faire, c'est lequel ? D'avoir des évaluations hyper perfectionnées, quand tu n'as pas le matériel pour le faire moi je pense que ça ne change rien pour l'enfant ! Il ne faut pas les [les professionnels albanais] mettre en porte-à-faux entre ce qu'ils devraient faire idéalement et ce qu'ils peuvent faire (CH19, mars 2015).

Ils s'interrogent sur la profession et les tâches que rencontreront les professionnels albanais. **Ils tentent**, sur la base de leur analyse, **de définir les attitudes, les savoir-faire et les savoirs prioritaires à mettre en œuvre dans certaines situations ou familles de situations**. Cela implique une connaissance des publics et de leurs contextes d'intervention. **C'est une prise de conscience qui leur permet de redéfinir des priorités pour leurs propres interventions**, alors qu'ils apprennent aux participants à se focaliser sur quelques objectifs, en espérant qu'ils pourront ensuite mettre en œuvre ces enseignements.

« Ce qu'on avait mis comme axe, c'était de prendre l'enfant dans sa globalité, c'était quelque chose d'important pour nous, d'avoir toutes les dimensions Si ça, ça a pu être l'élément prioritaire, c'est déjà ça de gagné ! Ce n'est pas de se dire : "Moi, je ne sais rien sur les yeux alors je ne vais pas m'y intéresser." J'avais trouvé chouette de préparer parce que ça t'oblige à repenser, à préparer, à anticiper, à organiser ta pensée dans une autre logique quand tu prépares un cours. Moi qui suis dans la pratique, de repenser ma pratique pour dire : "Qu'est-ce que je peux en faire ?" (CH27, mars 2015).

Durant les interviews, plusieurs exemples sont évoqués : quelques Suisses analysent leur propre pratique et constatent qu'ils interviennent parfois de manière routinière sans remettre en question les fondements de leur action. Des Albanais témoignent : « J'ai appris à fixer des priorités (en termes d'éducation à l'autonomie ou d'enseignement) adaptés aux besoins des personnes handicapées. Par exemple, ne pas passer toute une vie à apprendre les nombres et les couleurs, mais viser des choses fondamentales si l'enfant n'arrive pas » (ALBProf, juin 2014).

5.4.4 LES DISPOSITIFS DE FORMATION(S)...

De nombreux dispositifs de formation, décrits au chapitre 2 et dans l'annexe 1, se mettent en place. Sur le plan théorique, il convient toutefois de préciser ce que sont des *dispositifs*. « Il s'agit d'"artefacts" et de configurations qui déterminent à la fois l'organisation concrète de l'espace-temps de la formation mais également l'espace-temps symbolique de l'apprentissage » (Faulx et Danse, 2015, p.114). En d'autres termes, il s'agit de la forme, de la façon dont sont organisées les activités de formation pour les formateurs et les apprenants. Si certains formateurs découvrent ces dispositifs et y participent, d'autres en soumettent de nouveaux, en fonction des situations qu'ils rencontrent. L'analyse des entretiens met en évidence quatre catégories décrites dans le tableau 40, ci-dessous.

Code	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	I	II	III	A	B	C	D	E	F	
Les dispositifs de formation...																																										
Développer des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage variés et originaux	x		x	x			x	x	x	x	x			x	x	x					x	x	x	x		x	x	x	x			x				x	x	x	x	x	x	
Alterner théorie et pratique		x	x		x	x	x	x	x				x			x	x				x	x	x		x	x	x	x	x				x	x			x	x	x	x	x	x
Articuler théorie, pratique et recherche		x																				x																				x
Découvrir l'importance des apprentissages informels	x	x			x	x	x	x				x			x						x					x			x				x				x					x

Tab.40 : Résultats : Formation des adultes, dispositifs de formation

5.4.4.1 Développer des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage variés et originaux

Le développement des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage suscite l'intérêt de tous les groupes albanais. Vingt Suisses les évoquent lors des interviews. Mais deux niveaux peuvent être distingués, dans les dispositifs proposés : l'organisation *globale* des formations et l'organisation *spécifique* des interventions.

5.4.4.1.1 L'organisation globale des formations

L'organisation d'une formation dépend tout d'abord du type de paradigmes retenu. Au niveau théorique, Roegiers (2012) en définit quatre. Il distingue tout d'abord le *paradigme académique centré sur l'enseignement*, donc essentiellement sur la transmission de savoirs scientifiques, ancrés dans l'histoire et la recherche. *Le paradigme socioprofessionnel* répond davantage à une logique économique.

Le *paradigme du projet* est centré sur un ou des projets sociaux dans lesquels les apprenants sont invités à s'engager ; finalement, le *paradigme académique* est centré sur les *apprentissages*, c'est-à-dire basé sur des options pédagogiques et didactiques qui les facilitent. Le paradigme du projet est au cœur de la démarche de conception des dispositifs. Il permet une grande variété et diversité de formations, même si les responsables albanais et suisses du projet tiennent largement compte des autres paradigmes, en ayant tout d'abord :

- le souci d'une légitimité scientifique des savoirs transmis, le développement de la recherche et de la création d'une culture académique intégrant des relations itératives entre théorie, pratique et recherche. Le nouveau champ scientifique (la pédagogie spécialisée) et les *tabous* qu'il soulève (en lien avec la notion de « handicap ») doivent s'inscrire dans le cadre universitaire ;
- l'intérêt de répondre au besoin du marché en proposant des formations professionnalisantes ou des formations continues, nécessaires au marché du travail, à l'accompagnement des personnes handicapées ;
- une réflexion continue sur les dispositifs favorisant l'apprentissage dans les contextes rencontrés (formation continue, formation de base...). Les acteurs s'intéressent aux stratégies facilitant l'intégration des notions et leurs mises en œuvre. Ils veulent accompagner les participants.

Le paradigme académique, centré sur l'apprentissage, joue un rôle important dans la formation de base, les curricula ayant été définis préalablement et approuvés par les ministères. Les disciplines sont planifiées selon les besoins du contexte. Toutefois, le développement de petits projets reste essentiel. Les programmes permettent le maintien d'une cohérence longitudinale au sein d'un même parcours de formation (par exemple, le bachelor) ou entre divers cursus (du bachelor au master, du bachelor à la formation continue des jeunes professionnels). Une cohérence transversale (au sein d'une même année d'étude ou d'un même module) est aussi visée. **Les formateurs découvrent qu'ils ne proposent qu'un chaînon d'intervention, sur l'ensemble d'un cursus.** Ils assument un suivi à court ou à moyen terme. Ils veillent à ce que leur programme s'intègre dans la dynamique des formations, plutôt qu'il ne se juxtapose à un autre cours. **Plusieurs liens s'établissent entre les cours.** La coordination des activités d'enseignement devient une préoccupation cruciale, assurée par les responsables suisses du projet et par les formateurs albanais. Roegiers (2012) parle alors d'« approche programme » qui

incite à considérer le programme non pas comme une juxtaposition de contenus mais comme un ensemble de contenus (savoirs), procédures (savoir-faire), attitudes (valeurs et comportements associés) reliés qui, ensemble, représentent davantage que la somme des parties : les liens et les transferts possibles entre ces contenus, procédures et attitudes sont considérés comme des éléments à part entière du programme (2012, p.99).

Comme je l'ai déjà mentionné ci-dessus, dans le cadre du projet de formations, la notion de projet ou de *projets* est également centrale. La discipline étant nouvelle, **ce sont les contenus ou le formateur qui suscite souvent l'émergence de projets.** Il peut s'agir de projets d'apprenants ou de formateurs : « Le travail de fin d'études a été très important et m'a appris plein de choses : la recherche dans la littérature, l'écriture, la présentation, toute la créativité Je me rappelle des soutenances de travaux de Mémoire.

Créer des projets, ça aussi, c'était magnifique ! L'idée qu'il fallait que ces gens soient en projet, rattachés à plusieurs projets Le point fort du projet tel qu'il existait, c'est que oui, il y avait les cours, mais après les étudiants devaient aller dans leur village d'origine ou un autre village développer un autre projet pour sortir de l'isolement les enfants handicapés qui pour la plupart si j'avais bien compris à l'époque, étaient chez leurs parents... Comment les sortir de la maison ? Quelles hypothèses de développement du langage on pouvait avoir avec eux, le langage étant intimement rattaché au développement de l'intelligence aussi ? C'est clair que tout ce qu'on pouvait faire à ce niveau-là était important (CH30, juillet 2017).

C'était unique pour l'Albanie, d'une très grande qualité et d'un grand professionnalisme » (ALBEtud, juin 2014). Au niveau théorique, Clénet (2002) évoque la pédagogie de Dewey⁵, affirmant qu'il s'agit de concevoir « le programme comme une ressource pour aider les apprenants à réaliser leurs projets » (p.8). Les Suisses découvrent des projets menés lors de stage, à la suite de cours ou de mémoires de fin d'études. **Les formateurs responsables veillent à l'articulation des projets avec les interventions des Suisses. Ceux-ci deviennent personnes-ressources ou conseillers.** Ils permettent « aux étudiants de développer des capacités nouvelles, comme celles de transformer une imagination créative en actions concrètes, de concevoir et de mettre en œuvre des solutions innovantes, complexes et transdisciplinaires, d'intervenir dans des contextes fluctuants » (Roegiers, 2012, p.25-26). Cependant, au-delà du plaisir de l'accompagnement, les formateurs helvétiques ont parfois peu d'informations sur le déroulement à long terme de ces projets. **Être tenus au courant de ces démarches renforce leur motivation à s'impliquer dans le projet de formation en pédagogie spécialisée.**

5.4.4.1.2 L'organisation spécifique des interventions

Dans leur témoignage, les formateurs suisses évoquent souvent **l'organisation spécifique de leurs interventions et leurs choix « micro-pédagogiques »** (Faulx et Danse, 2015). Ils affirment que **ceux-ci sont fortement influencés par la réalité albanaise.** Il s'agit entre autres :

- **de choix généraux** tels que le mode de travail (individuel ou en groupe), les méthodologies choisies (séminaire, cours, expériences pratiques...), l'aménagement spatial et les dispositifs d'évaluation prévus ;
- **de choix plus précis** comme les supports pédagogiques utilisés, le type d'animation (jeu de rôle, mise en situation...), les attitudes ou les relations développées avec les participants.

Les formateurs s'interrogent sur les moyens à mettre en œuvre pour susciter des apprentissages et générer de vraies dynamiques identitaires ou de groupe (Faulx et Danse, 2015). Certains publics les questionnent : quels moyens sont nécessaires pour motiver les participants à s'engager pleinement dans les activités ? De plus, le travail auprès des interprètes influence l'organisation de leurs enseignements.

Les choix généraux

Dans leur recherche, Faulx et Danse (2015) soulignent que souvent, les formateurs optent pour des dispositifs centrés sur l'action des apprenants : mises en situation, jeux de rôle, études de cas, *expérientiations*, entraînements et situations groupales. Les intervenants suisses tentent d'introduire ces nouveaux dispositifs en Albanie, craignant parfois leur mise en place. Mais les participants découvrent avec plaisir ces modalités : « Nous avons appris à travailler différemment, même comme étudiants. Les méthodes utilisées (les travaux de groupes, les discussions, les échanges et les réflexions) étaient nouvelles et motivantes.

Il y avait les ateliers pratiques aussi. Les personnes devaient se bander les yeux, faire à manger, se déplacer et pour l'avoir vécu moi-même, je pense que c'est souvent des choses assez intéressantes de passer aussi par l'émotionnel, le vécu d'une expérience. Peut-être que c'est quelque chose qui les a marqués. Je peux m'imaginer que c'est quelque chose qu'ils gardent un peu en mémoire et puis, c'est un vécu commun, ils rigolent, ils partagent quelque chose ! Et en même temps, il y a un peu de peur, je me rappelle certains qui ne voulaient pas faire et qui étaient un petit peu bloqués, ce qu'on peut tous comprendre en ayant tout à coup les yeux bandés ! Ils avaient soif d'apprendre. Après, qu'est-ce qui reste sur le long terme ? Je ne sais pas mais sur le moment on faisait de petites évaluations en fin de journée, des petits pointages et on avait l'impression que tout le monde répondait, était conséquent et cohérent dans ses retours. Je pense qu'il y a quand même quelque chose qui est passé (CH27, mars 2015).

⁵ Psychologue et philosophe américain (1859-1952), référence dans le domaine de l'Education Nouvelle.

Rien n'était imposé, mais on était invité à faire les choses » (ALBEtud, juin 2014). Souvent, les formateurs éprouvent des difficultés à canaliser l'enthousiasme et à organiser les activités d'échange, notamment en raison des différences linguistiques. Toutefois, certains groupes sont moins enclins à entrer dans ce type de démarche et parfois, les conditions matérielles ne permettent pas d'envisager des dispositifs spécifiques (petite salle avec de nombreux participants, conditions climatiques défavorables, manque d'électricité...) Cependant, **certains intervenants s'adaptent et apprennent à « faire avec les moyens du bord », en ajustant les modes de travail.**

Quelques Suisses relèvent non seulement leur souci de transmettre des connaissances, mais aussi d'accompagner les étudiants dans leur développement. Ils apprennent à observer leur public, à s'ajuster et à assurer un suivi. Quelques-uns notent qu'il est difficile d'évaluer l'impact et les effets à long terme de leurs enseignements, constat qui n'est pas propre à la situation albanaise. Ils évoquent l'importance de la préparation de leur intervention et du cadre de travail. Je traiterai ces deux aspects de manière plus détaillée dans les chapitres 6 et 7. Si plusieurs affirment qu'ils se sont sentis libres durant leurs interventions en Albanie et qu'ils ont pu mettre en œuvre leur créativité, quelques-uns n'ont pas eu l'impression qu'une certaine liberté leur était accordée. Ils se sont sentis enfermés, à l'étroit dans le carcan attribué aux professeurs de l'université albanaise.

Je pense que pédagogiquement, c'était une grossière erreur que de mettre quelqu'un devant avec le choix entre un rétroprojecteur un agencement qui stratifiait les choses Il aurait fallu réfléchir... Si on avait eu beaucoup de temps, ils [les étudiants] auraient pu penser eux à quel dispositif pédagogique ils auraient eu besoin, dans la visée même de changer quelque chose dans leurs pratiques. Et après, moi, je serais venu là-dedans Alors que là, c'est comme si on déplaçait tout le monde chez moi (CH29, mai 2015) !

Les choix plus spécifiques

Les formateurs suisses ont beaucoup réfléchi aux aménagements nécessaires, s'adaptant aux conditions locales. La diversité des propositions intéresse plusieurs partenaires albanais : « Ces études ont été "multisensorielles" : on fixait tout avec nos émotions, des films, de la pratique, des lectures, des travaux à réaliser. C'était complet et nous étions très impliqués » (ALBEtud, juin 2014). Utiliser différents supports, découvrir différents outils ou méthodes sont des démarches qui réjouissent les apprenants : « Maintenant, si j'ai une question, un problème à propos du travail, je peux contacter des collègues (même des autres volées), par mail, facebook... Le fait d'apprendre à utiliser l'ordinateur, internet ainsi que le développement de ces technologies ont changé notre vie et nous ont rapprochés On a appris à faire des recherches, à lire, à chercher dans la littérature ou sur internet » (ALBEtud, juin 2014). Les innovations concernent également les dispositifs mis en place pour garder des traces écrites du développement de la pédagogie spécialisée en Albanie et encourager les écrits (mémoires, articles).

La question du rapport au temps de formation est aussi prise en considération. Sur le plan théorique, rappelons que la notion de temps diffère d'une culture à l'autre (chapitre 2, p.118). Faulx et Danse (2015) notent que les participants aux formations d'adultes sont très sensibles à cette question, c'est-à-dire aussi bien au *temps matériel* que *symbolique* (ou subjectif de l'apprentissage). Dans nos sociétés modernes, les apprenants ont tendance à se transformer en « consommateurs de savoirs », avides et pressés, comme l'induit notre société de consommation basée sur l'immédiateté des rendements (p.118). La situation est-elle identique en Albanie ? Au départ, le facteur temps n'est pas un obstacle : les étudiants sont engagés uniquement dans les études et disponibles. Les professionnels, soumis à diverses occupations, considèrent les formations comme ressources, et y consacrent le temps nécessaire. Si les ressources matérielles s'avèrent limitées, le temps semble offert aux intervenants suisses et aux apprenants. Les formateurs responsables du projet peuvent planifier un dispositif de formations intégrant formations de base et formations continues.

Ils les articulent afin de permettre aux apprenants de disposer du temps nécessaire pour intégrer les notions, dans le cadre de leur carrière professionnelle. Un tel dispositif prévu sur de nombreuses années offre une belle cohérence que certains Suisses apprécient lorsqu'ils interviennent en Albanie. Le principe de recouvrement (*over learning*) dans lequel de mêmes apprentissages peuvent être abordés ou mobilisés à plusieurs moments, de différentes manières, avec des degrés de complexité progressive, par divers formateurs, permet d'associer ce que Faulx et Danse (2015) qualifient de « logique de redondance et logique de nouveautés » (p.127). En effet, les auteurs s'inspirant des travaux de Bruner (1960), soulignent l'importance d'un enseignement *en spirale*, et de la répétition sous diverses modalités et dans plusieurs contextes (sans être une simple *redite*) de concepts, de démarches ou d'attitudes. Cela donne sens et permet une meilleure intégration des contenus. Le dispositif global de formations est ainsi créé sur un modèle de type spiralaire, tel que le conçoit Biémar (2012).

Si les apprenants disposent d'un temps suffisant pour la formation, celui-ci semble à la fois limité et prolongé pour les Suisses qui ont le plus souvent *toute* une semaine, mais ne disposent en même temps *que* d'une semaine ! Ainsi, le rapport au temps est paradoxal. Cela influence les choix spécifiques. Les intervenants helvétiques réorganisent les enseignements afin qu'ils soient moins frontaux et plus dynamiques. La configuration de l'horaire et l'organisation des cours les obligent à entrevoir des modalités différentes, originales, spécifiques. Ils doivent accepter que le relais dans leur discipline soit assuré parfois par d'autres formateurs et dans des contextes différents. Ces contraintes engendrent souvent une grande créativité dans les modalités choisies et une diversité des propositions tout au long d'une semaine d'intervention. Durant les entretiens, les Suisses évoquent avec plaisir les dispositifs qu'ils ont mis en place ou testés.

C'était super. Il y avait les parents, les enfants, parfois les frères et sœurs, les grands-mères. La chose importante, c'était que l'enfant fait partie de la famille et que ce n'est pas parce qu'il a un handicap qu'il est à côté. On les a mis à table, ils étaient tous la même chose Ils étaient inclus dans la famille et c'est très très important Après, il fallait voir comment boire de la bonne manière pour qu'ils n'aient pas de fausse route. Il faisait chaud, on a mangé de la glace et vu comment faire pour que ces enfants puissent en profiter aussi. Trouver comment mettre la chaise, comment installer l'enfant avec les éléments qui étaient là, les éléments du milieu pour que l'enfant puisse boire et manger en même temps aussi, qu'il puisse faire avec le moins d'efforts possible avec le moins de pathologies possibles. Parce que quand même, j'étais censée de faire passer l'approche Bobath de neuropédiatrie ! C'était de penser que l'enfant a du plaisir et de la motivation aujourd'hui, sinon on ne construit rien. Mais penser aussi comment il va faire dans le futur C'était un apport direct pour les enfants, pour les étudiants et les parents. Pour les parents, voir leurs enfants comme les autres enfants, cela a dû être fantastique ! Il y avait des mamans qui demandaient beaucoup, qui voulaient tout apprendre en peu de temps, un maximum (CH13, mars 2015) !

Dans un contexte où le handicap est encore considéré comme tabou et où la formation bouscule les pratiques et les représentations de la société albanaise à l'égard des personnes handicapées, les formateurs découvrent la nécessité de disposer d'un « temps de clinique » (Faulx et Danse, 2015). En effet, les apprenants doivent avoir le temps d'intégrer. La formation nécessite un profond travail sur soi et l'appropriation de nouveaux contenus, sur les plans cognitifs et affectifs. Plusieurs intervenants constatent que sur le plan intellectuel, identitaire ou affectif, les apprenants sont bousculés par la découverte de nouvelles valeurs. Ils se trouvent dans une situation d'urgence éthique à mettre en œuvre des changements dans le quotidien des personnes handicapées. Ces deux facteurs que sont la nécessité d'apprendre et l'urgence à envisager de nouvelles pratiques pour faire face aux difficultés, constituent une tension maximale et engendrent un processus d'apprentissage « qui nécessite une remise en question assez profonde et des acquisitions de savoirs et savoir-faire complexes » (Faulx et Danse, 2015, p.119).

Les formateurs prennent conscience de cette situation particulière. Dans leurs cours, ils créent des espaces d'échange et de mise en situation. Des solutions innovantes sont esquissées. Elles procurent beaucoup de plaisir aux apprenants et aux formateurs, relançant de nouveaux projets mais, leur gestion représente un défi dans le contexte albanais. A titre d'exemple, on peut citer les formations dites *mixtes*, soit entre groupes d'étudiants de l'université et praticiens formateurs ou entre parents et professionnels... Dans les *expérientiations*, on note les premiers contacts et le suivi de familles cachant des enfants handicapés. Les dispositifs correspondent à ceux évoqués par Faulx et Danse (2015) dans les formations d'adultes, avec une *coloration très albanaise*. En effet, les auteurs affirment que les individus sont souvent porteurs de tensions et d'attentes contradictoires et que différents dispositifs permettent de répondre à ces tensions et de les réguler. Le tableau 41 résume la situation :

Constats posés en Europe occidentale (Faulx et Danse, 2015, p.131)	Constats émanant de la situation des apprenants concernés par les formations en pédagogie spécialisée en Albanie
<i>L'apprenant a besoin, envie, ou souhaite...</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • « que quelqu'un lui dise comment faire et que de la liberté lui soit laissée » 	<ul style="list-style-type: none"> • « que quelqu'un lui dise comment faire » ... mais il n'a pas l'habitude que la liberté lui soit laissée.
<ul style="list-style-type: none"> • « être pris par la main et être autonome en même temps » 	<ul style="list-style-type: none"> • ... aucun suivi spécifique, si ce n'est d'obtenir des informations. L'autonomie ne fait pas toujours sens puisque la formation signifie davantage l'acquisition de connaissances académiques.
<ul style="list-style-type: none"> • « entrer en communication avec les autres et en même temps a peur de le faire » 	<ul style="list-style-type: none"> • « entrer en communication avec les autres et en même temps a peur de le faire » ... car il n'a pas l'habitude qu'on lui accorde un droit à la parole en formation.
<ul style="list-style-type: none"> • « être en coopération et en même temps tirer des bénéfices pour lui-même » 	<ul style="list-style-type: none"> • ... dans un premier temps, « tirer des bénéfices pour lui-même ». Il n'est pas habitué à coopérer avec ses pairs.
<ul style="list-style-type: none"> • « que le formateur se positionne en pair et en expert » 	<ul style="list-style-type: none"> • « que le formateur se positionne en expert ». Une position de pair n'est le plus souvent même pas envisagée.
<ul style="list-style-type: none"> • « se sentir unique et autonome et faire partie d'un collectif » 	<ul style="list-style-type: none"> • ... aucun suivi spécifique, ayant l'habitude de faire partie d'un collectif. Par contre, il s'attend parfois à pouvoir négocier certains avantages tels que les résultats d'examens, des dispenses de cours ou de stages...
<ul style="list-style-type: none"> • « produire et consommer du savoir » 	<ul style="list-style-type: none"> • « consommer du savoir ». La production de savoir est le plus souvent réservée uniquement aux experts et aux professeurs.
<ul style="list-style-type: none"> • « disposer d'outils et techniques immédiatement applicables et apprendre des connaissances qui transcendent les contextes d'applications ». 	
<ul style="list-style-type: none"> • « prendre le temps de la réflexion et avoir des réponses très rapides ». 	
<ul style="list-style-type: none"> • « se cibler sur des questions très précises et avoir une ouverture sur des apprentissages de large portée ». 	

Tab.41 : Tensions et attentes des apprenants

5.4.4.2 Alternier théorie et pratique

Tous les groupes de participants albanais évoquent l'intérêt d'une formation alternant théorie et pratique, ainsi que les efforts fournis pour organiser de tels dispositifs. Dix-neuf formateurs suisses s'y intéressent aussi durant les entretiens.

Il s'agit d'articuler activité et conceptualisation (chapitre 4, p.177). Un formateur albanais relève que l'une « des réussites, c'est d'avoir su relier les aspects théoriques à la réalité du terrain vécue par les partenaires. C'est-à-dire de diminuer au maximum le décalage entre théorie et pratique et gérer une bonne alternance » (ALBForm, juillet 2014). L'alternance n'est pas simplement une juxtaposition de la formation universitaire et de la pratique de terrain. Elle repose sur la **reconnaissance de deux pôles complémentaires de formation et leur articulation : l'université et les lieux de travail**. Chaque milieu a sa propre culture, son organisation et son système hiérarchique (Martin et Savary, 2013). Diverses sources d'apprentissage, essentielles pour les étudiants, peuvent être distinguées : la transmission sociale (les apports théoriques durant les cours...), l'observation et l'action (les expériences pratiques...) (Bourgeois et Nizet, 1997). Plusieurs intervenants helvétiques établissent le plus possible de liens entre les cours et la pratique. Ce n'est pas en Albanie qu'ils découvrent l'importance de coordonner les interventions et de mettre en lien théorie et pratique, mais ils y apportent une attention toute particulière.

La deuxième fois que je suis venu en Albanie, le moment pivot du cours, ça été le moment de classe, c'est-à-dire le fait de pouvoir le faire exister pour l'ensemble des participants, même les dames qui avaient des hauts talons et qui se sont retrouvées en classe Et donc le cours se structure complètement différemment On va parler un petit peu des maths et de ce que c'est de faire des maths, on va l'évoquer, mais très vite on va partir sur la préparation d'activités parce que le mercredi, on est attendu en classe On est allés en classe, on est allés chez des anciens étudiants Je vois encore très bien la classe, là où jouaient les gamins, ça reste un moment aussi pour moi mais aussi dans l'idée qu'on s'est tous déplacés, toute l'équipe à pied pour aller jusqu'à la classe pour monter ce truc-là. On y allait avec du matériel, toute une cohorte qui finalement allait enseigner ! Pour moi c'était assez dingue... Après, ça n'allait pas rester lettre morte et on allait pouvoir réutiliser cela pour le réinvestir ensuite dans le cours (CH8, mars 2015).

Ce qui a été très riche, c'est qu'il y avait des propos théoriques qui ensuite ont tout de suite été mis en pratique. Donc le lien entre théorie et pratique était assez évident, au début de la semaine entre les étudiants et après, avec les enfants. Je ne sais pas s'il y a un lien de cause à effet, mais après, un des étudiants avait fait son mémoire autour de la musique [qui est la discipline enseignée par le formateur] (CH20, mars 2015).

Quand cela est possible, ils mettent en œuvre une *microstratégie d'import-export* qui se décline comme suit : préconiser durant la formation des tâches à réaliser sur le lieu de la pratique (*export*), ramener les expériences au sein de la formation (*import*) ou amener en formation des supports émanant de la vie professionnelle et les étudier (*import*), puis en créer de nouveaux, les adapter et les expérimenter dans la pratique (*export*) (Faulx et Danse, 2015, p.130). Ils cherchent ainsi à concevoir une formation « qui propose de relier action et réflexion, et de dépasser théorie et pratique comme deux concepts juxtaposés » (Clénet, 1998, p.35). Ils proposent une *alternance pédagogique*, travail d'aller-retour entre théorie et pratique et évoquent de multiples exemples durant les entretiens.

Pouvant accéder à la pratique professionnelle dans le bâtiment où se déroulent les cours (section 8.1.5), plusieurs Suisses alternent cours théoriques et travail auprès d'enfants handicapés. Certains utilisent également d'autres options : vidéos, travail en stage, recherche... **Des apprentissages à partir, par, dans et hors des situations de travail sont envisagés** (Barbier et coll., 1996). Les étudiants développent de nombreuses connaissances et compétences, devant mobiliser des connaissances pour guider leurs conduites (Bourgeois et Nizet, 1997). Les apports d'un système de formation en alternance sont nombreux pour les Suisses qui connaissent peu la réalité albanaise. Il y a une modification progressive de leur *éthos professionnel*, les formateurs étant experts dans leur domaine mais se confrontant au contexte local.

L'expérimentation auprès d'élèves en difficulté ou de personnes en situation de handicap est une démarche complexe, voire périlleuse sur le plan organisationnel. Elle permet de donner sens aux enseignements comme aux apprentissages. A ce propos, Clénet (1998) note tout d'abord que le mot « "expérience" a pour racine "ex-periri" ce qui signifie "faire l'essai de" et sortir du péril » (p.34), un concept que certains formateurs découvrent parfois jusqu'au plus profond de sa racine étymologique ! Les expérimentations représentent de grands défis pour plusieurs Suisses qui interviennent dans un cadre nouveau, dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas (encadré ci-dessous).

Roegiers (2012) affirme que dans ces situations, il « s'agit d'amener l'étudiant à mettre un pied dans le monde du travail, mais de ne pas y mettre les deux pour éviter de s'y dissoudre » (p.72-73). Les formateurs, eux aussi, tentent de ne pas « s'y dissoudre »... Ils cherchent à comprendre les raisons des succès ou des difficultés rencontrées : manque d'organisation, étudiants peu habitués à collaborer, enfants sous-stimulés et surinvestissant la relation, manque de moyens matériels...

Je me souviens qu'ils [les étudiants] avaient essayé de tester directement avec les enfants handicapés. On était descendu à l'étage en dessous avec les enfants et là, c'était peut-être une limite du truc. Ils voulaient tellement montrer qu'ils avaient compris, qu'ils se sont tous accaparés un ou deux gamins et qu'ils ont tous voulu faire en même temps et du coup, il y avait un de ces brouhaha là-dedans ! Moi j'en ai perdu mon latin sur le moment en disant : "Olala, qu'est-ce qu'on va faire ?" L'expérimentation, je l'avais mal préparée. J'aurais dû dire : "Au lieu de descendre, est-ce que les enfants peuvent venir ?" ... Ou alors décider à l'avance : "Vous, vous faites quelle activité avec quel élève ?" ... Alors qu'on est descendu comme ça, et moi, en même temps, je découvrais... Je me rappelle par exemple qu'on avait les carillons, je montrais aux élèves qu'il fallait souffler dessus et il y en a un qui a voulu faire avec la main (ce qui est normal) et il y a une étudiante qui a presque hurlé au scandale, qui voulait le gronder et tout et j'ai dit : "Ce n'est pas grave, ce n'est pas grave !" Elle avait peur que l'instrument se casse, le gamin a presque commencé à faire une crise et moi j'ai mal géré le truc, c'est évident ! Après on est remonté à l'étage en classe, et là, j'ai dit : « L'idée que chacun expérimente, c'était bien... maintenant, j'aurais dû organiser cela de manière à ce que l'on aille tour à tour avec certains qui observent et si jamais vous faites cela dans l'institution où vous serez après, ce n'est pas la quantité, ce n'est pas le fait de faire beaucoup, mais au contraire de s'adapter aux élèves. Donc après, j'ai le souvenir, mais cela c'était la deuxième fois, on est carrément allés en classe, à l'école spéciale où il y avait des élèves avec des enseignants de la première volée et du coup, déjà, ils connaissaient puisqu'ils avaient déjà fait en première année et on a vraiment pu à ce moment-là faire des choses plus ciblées et du coup, la démonstration était pour moi plus parlante Il y avait tout le travail en profondeur (CH20, mars 2015).

Ulmann (2009) évoque le concept de *transduction*, développé par la sociologue belge Stroobants : dans toute situation problématique, il s'agit de définir les obstacles pour les surmonter, c'est-à-dire les transformer en ressources et les intégrer à la démarche. C'est une démarche de transformation de l'individu lui-même qui devient plus expert, plus compétent et qui reconfigure ses savoirs initiaux. Le processus est exigeant : « C'est donc à force d'affrontements que les professionnels prennent la mesure de leur travail et qu'ils résolvent de plus en plus aisément les difficultés rencontrées En observant les autres agir et en agissant avec eux, ils se découvrent même en découvrant les autres » (p.162-163). Les situations d'intégration sont souvent des moments forts pour les intervenants helvétiques. Plusieurs sont parfois très déçus. Si les étudiants s'avèrent motivés et engagés, ce n'est pas toujours le cas des professionnels des institutions ou des écoles. **Le manque d'intérêt parfois rencontré et les traitements infligés aux personnes handicapées, constituent de réels obstacles.** Par chance, **les progrès observés chez les personnes handicapées, associés au dynamisme et à l'intérêt des étudiants et de certains professionnels de plus en plus nombreux, contrebalancent ce constat.**

En analysant les témoignages des formateurs, on remarque que les propositions pédagogiques - par exemple, expérimenter des approches avec de jeunes étudiants dans des classes d'anciens étudiants - dépendent de l'évolution de la dynamique locale.

L'apprentissage en situation de travail permet de développer des savoir-faire et des compétences relationnelles, transversales. Cet aspect est fréquemment évoqué par les acteurs suisses et albanais : « Les pratiques dans les régions défavorisées étaient très difficiles (les conditions), mais elles m'ont marqué et je ne les oublierai jamais. Nous avons été bien soutenus par les professeurs et les responsables » (ALBEtud, juin 2014). Un formateur albanais confie :

« Les formateurs ont beaucoup collaboré avec les étudiants, notamment sur le terrain, dans les stages (camps dans les villages de montagne...). Cela nous a beaucoup rapprochés et tout le monde se sentait concerné par la situation de certaines familles » (ALBForm, juillet 2014). L'apprentissage sur le lieu de travail et dans la vie quotidienne renvoie à la notion d'apprentissages informels. **Lors de ces expériences, les Suisses font de nombreux apprentissages.**

C'est au cœur de ces situations que leur action fait sens, que s'échangent connaissances et reconnaissances. Enlart (2012) affirme qu'il ne suffit pas de travailler pour apprendre. Etudiants et formateurs le constatent : « ce n'est pas l'activité seule qui permet d'apprendre, mais ce qui en est dit, ce qui en est pensé, ce qui en est discuté avec un autre » (p.181). **Les situations vécues sur le terrain, reprises en cours font l'objet de débats.**

Quelque chose d'enrichissant, c'étaient les consultations. Les étudiants faisaient des consultations avec des enfants et des parents. Ça, j'ai bien aimé. J'étais impressionné par le travail de ces gens et, toujours un peu gêné, parce que les attentes à mon égard je les ressentais comme si j'étais un peu un "gourou", le "gourou" qui allait tout guérir, sachant que je devais observer et que je n'allais rien pouvoir faire. La seule chose que je pouvais transmettre, c'était essayer de montrer aux parents ce qu'eux pouvaient faire... Il fallait valoriser ce qu'ils faisaient, mais pas en paraissant condescendant. Je trouvais que c'était cela qui était difficile pour moi : parce que dire qu'on ne peut rien faire, c'est souvent très mal compris et ça veut dire qu'on ne fait rien, ce qui n'est pas vrai ! Mais c'est vrai qu'on ne peut pas guérir, changer les neurones... cela, on ne peut pas le faire ! En revanche, on peut quand même mieux s'occuper du quotidien de ces gosses avec des choses très simples (CH6, mars 2015).

Les échanges, les moments vécus auprès des étudiants, des personnes handicapées, des professionnels ou des formateurs albanais permettent souvent aux intervenants suisses « d'entrer en dialogue avec l'humanité des uns et des autres ». Des formateurs albanais confient, eux aussi : « Les stages ont permis de toucher à la réalité du terrain. C'est autre chose de voir que d'entendre ! Nous sommes devenus plus souples, plus humains, plus polyvalents » (ALBForm, juillet 2014). Certains Suisses racontent que lors de leurs interventions en classe, en institution ou dans les familles, ils se sentent toutefois **soumis à des pressions. On attend d'eux des solutions miraculeuses, du matériel ou un discours encourageant.** Parfois, c'est la guérison de l'enfant qui est placée entre leurs mains. Ils doivent combiner modestie et engagement, faire des propositions ou donner des perspectives tout en valorisant autant que possible ce qui a été mis en œuvre sur place.

Ces situations exigent de la diplomatie, de la finesse, une capacité à communiquer et à affronter des situations humainement touchantes. Si l'étroite articulation entre cours théoriques et situations d'intégration est source de développement pour les formateurs et les apprenants, elle tend à **éloigner la discipline de pédagogie spécialisée du fonctionnement universitaire habituel.** Des formateurs albanais constatent : « Nous collaborions étroitement avec le terrain, tout en restant académiques. Nous étions très "dans" le terrain mais aussi très "hors contexte"... c'est-à-dire hors copinage et corruption. Notre bon fonctionnement a été sanctionné et dénoncé. On dérangeait » (ALBForm, juillet 2014). Un autre acteur ajoute : « Je crois que la collaboration interne, au niveau académique et avec le terrain était excellente et portait ses fruits, mais cela dénonçait indirectement le système académique extérieur "pourri" (examens payés, formateurs non formés...) » (ALBForm, juillet 2014).

Plusieurs Suisses font le même constat et cherchent des stratégies pour affronter cette réalité. Ils sont démunis face à ce qu'ils observent, notamment lors de la crise universitaire.

5.4.4.3 Articuler théorie, pratique et recherche

Des responsables, des formateurs, des professionnels et des étudiants albanais affirment que les formations ont permis d'articuler théorie, pratique et *recherche*. Deux Suisses, impliqués dans l'organisation de la formation, se soucient d'intégrer rapidement la recherche dans le dispositif de formations universitaires et en témoignent lors des entretiens. Cela est essentiel pour le développement des compétences des étudiants, pour la société albanaise et pour les acteurs suisses qui prennent connaissance de certaines situations de personnes handicapées et des possibilités d'action locale. Au cœur de la formation, on assiste à une responsabilisation des partenaires, non pas dans un mouvement *top-down*, mais *bottom-up* tel que le décrivent Moreau Defarges (2015) et tel qu'il est présenté au chapitre 4 (p.82) : **des éléments du terrain sont remontés, grâce à la recherche et à la pratique, dans la formation.**

Ils alimentent la réflexion sur les systèmes sociaux mis en place. « La formation à l'enseignement, parce qu'elle est universitaire se doit d'intégrer les apports de la recherche en éducation » (Vanhulle et Lenoir, 2005, p.39). Toutefois, dans le grand chantier soulevé par le développement de la pédagogie spécialisée, **la recherche est reléguée au deuxième plan.** Elle se développe modestement et progressivement, d'autres priorités étant assurées (réhabilitation d'institutions, développement des curricula de formation...). Les formateurs albanais s'impliquent peu à peu dans des projets de recherche qu'eux-mêmes définissent, encadrés par des professeurs helvétiques. La recherche s'introduit peu à peu grâce au développement de projets, à des présentations lors de colloques internationaux puis des travaux d'étudiants accompagnés par leurs formateurs suisses et albanais. Cela permet de rendre compte de la réalité albanaise et fournit des données fiables aux différents acteurs. Ces données sont confrontées à différents cadres théoriques et les recherches stimulent le développement de nouveaux cours universitaires (histoire du handicap en Albanie...). **Les résultats, intégrés dans les contenus de cours donnent l'occasion de développer de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs.**

A une quasi absence de recherches au début des années 2000, succède une survalorisation de pseudo-recherches dans la période que j'ai nommée *dérive universitaire* (chapitre 2 et annexe 1). Quelques Suisses observent d'une part un manque d'intérêt pour la recherche, et d'autre part le désir d'obtenir rapidement des titres par n'importe quel moyen : plagiat, simple traduction d'ouvrages, masters et doctorats obtenus comme par magie. Alors que les Suisses désirent poser des bases solides en matière de recherche, certains responsables académiques veulent disposer rapidement de personnel ayant des titres, même si c'est aux dépens de la qualité de leur formation : « L'Université était ravie de voir les professeurs se former. Dommage toutefois qu'ils ne voulaient pas faire de doctorat C'est un devoir scientifique, mais aucun n'a fait de doctorat durant les années du projet. C'est dommage. Les professeurs avaient le devoir de se former plus vite et plus profondément : ils ne l'ont pas fait. Il aurait fallu planifier combien de doctorats allaient être faits pendant le projet » (ALBResp, juillet 2014). De nombreuses tensions surgissent et les formateurs helvétiques apprennent à les gérer. Des publications à tout prix sont valorisées au détriment de leur qualité et des enseignements. Les universités ressemblent parfois aux *business school* dénoncées par Dupuy (2015). Ce dernier affirme que le professeur devient alors quelqu'un qui

publie des articles que personne ne lit dans des revues que personne ne connaît. Les "sessions d'enseignement" sont en grande partie sous-traitées à des enseignants provenant d'autres entités à moindre renommée (p.207)...

Les Suisses sont soudainement confrontés à un système dans lequel la qualité des enseignements et leur mise en lien avec la pratique est complètement délaissée. Dupuy (2015) affirme que « les business school ont fait le choix d'un modèle scientifique au détriment d'un modèle professionnel » (p.207-208). Toutefois, on ne saurait parler réellement de *recherche* et de *modèle scientifique*, dans le contexte albanais. Les formateurs constatent que sous le couvert de recherches, de publications, de la participation à des congrès internationaux, de la formation doctorale, un vrai business s'est développé. L'ampleur du phénomène est telle que **leur réponse est un retrait progressif de la formation universitaire**, celui-ci s'avérant la meilleure solution. Pour rappel, Lempereur et Colson (2010) affirment que parfois dans les négociations, les solutions *hors table* sont nécessaires. Tout l'art consiste à *clôturer sans rompre* (chapitre 4, p.121). Il est probable que le lecteur occidental ne peut imaginer l'ampleur du phénomène et les pratiques corruptives rencontrées, car elles dépassent l'entendement ! Les Suisses doivent chercher d'autres solutions pour poursuivre leur action. Ils cessent diplomatiquement la collaboration avec les universités à la fin des accords conclus.

5.4.4.4 Découvrir l'importance des apprentissages informels

Des étudiants, des formateurs, des professionnels et des parents albanais constatent que, tout comme les Suisses, ils apprennent beaucoup des moments informels. Treize formateurs helvétiques s'étonnent et s'émerveillent de ce qu'ils ont pu découvrir et apprendre de cette manière. Ils l'évoquent lors des interviews. Ils affirment que dans les moments institutionnalisés, ils apprennent à connaître la situation des personnes handicapées. En plus, les moments informels (pauses, repas, déplacements, visites, stages, voyages ou activités extra-universitaires) permettent de **développer d'autres savoirs et d'aborder des questions identitaires, de renforcer la motivation, le plaisir et les relations.**

Mais au fond, ce n'est pas en leur balançant tout simplement des connaissances brutes à la figure qu'on est sûr qu'ils les prennent : c'est dans l'échange. Et cela, ça se passe au contact des gens, ce n'est pas seulement avec des cours. Moi, j'avais l'impression que c'est moi qui apprenais (CH6, mars 2015).

Brogère et Bézille (2007) n'affirment-ils pas que l'informel dynamise le formel ? Des étudiants racontent : « J'ai pu vivre des expériences, hors de l'université mais grâce à l'université, qui m'ont beaucoup aidé professionnellement. J'ai appris à intégrer les enfants handicapés avec d'autres, gérer le groupe, organiser des activités, faire un rapport Les expériences extra-uni ont été très riches : le travail dans les familles, les camps de vacances, les stages-camping dans les écoles. Cela m'a marqué pour mon travail » (ALBEtud, juin 2014). Certains acteurs évoquent d'autres apports : « J'ai même appris à cuisiner (par exemple durant les stages !).

La formation était très complète. C'était une école de la vie ! J'ai appris professionnellement (la pédagogie spécialisée) et personnellement (l'internat, la vie collective...) » (ALBEtud, juin 2014). Les moments informels permettent notamment aux intervenants suisses de rencontrer des jeunes handicapés, des familles, des professionnels et de découvrir leur réalité. Ensuite, **ils peuvent réintroduire ces informations et ces vécus dans leurs cours, ce qui les rend plus accessibles aux apprenants.**

Je garde un souvenir et c'est certainement le plus beau, le dernier jour, quand on a décidé de faire cours "en direct". On avait loué un bus, on était parti dans la montagne, on est rentré dans ce restaurant. Le responsable albanais est rentré, il est allé vers le patron, il a discuté deux minutes, les tables ont été poussées de côté, on a fait un "U" Les gens qui étaient là se sont mis dans un coin sans problème et nous on a mangé et on a commencé à danser, on a sorti la guitare (il y avait un étudiant qui avait une guitare) et moi le clavier... Ce qui m'a le plus touché, c'est cette générosité, ce moment de partage. On était tous ensemble ! Et là j'en suis ressorti "nourri", quelque chose d'incroyable (CH20, mars 2015) !

Les interprètes soutiennent les formateurs suisses, apportent une sécurité qui les encourage à s'engager dans un univers qu'ils ne connaissent guère. Elles assument une fonction centrale au sein du projet de formation.

J'ai été très souvent interprète pour des cours et c'est moi qui traduisais d'anglais en français. Donc je pense que ça a dû être utile de faire une phrase après l'autre, d'attendre la traduction, de faire des phrases courtes... et ça, je l'ai ressenti très fort avec elles, le travail vraiment d'un duo, beaucoup plus que de simplement traduire. En plus, elles se chargeaient de la discipline, elles se chargeaient du timing, elles se chargeaient d'encadrer un peu ces étudiants, c'était extrêmement précieux ! Je pense que leur présence, en même temps m'impressionnait et en même temps me tranquillisait. C'était vraiment un peu des médiatrices entre le pays et moi. Je pense qu'il y a certainement eu des fois où les étudiants ne comprenaient pas et où les interprètes me le disaient et elles pouvaient arriver à éclaircir tout cela... C'était des interprètes qui n'étaient pas enseignantes spécialisées mais qui étaient du métier, qui avaient les mêmes intérêts, les mêmes soucis et le même objectif en tête. Elles avaient très fort le souci de la formation des enseignants... c'était très privilégié ! Je pense qu'on était vraiment en duo, complètement. Je pense que sans elles, j'aurais eu de la peine à faire passer mon message et pour le retour aussi, c'était très important (CH25, avril 2015).

Pour plusieurs Suisses, les relations avec les interprètes sont un apport essentiel. Ils développent parfois une vraie complicité. C'est un peu à travers elles qu'ils découvrent le pays et que des amitiés se nouent. Elles assument aussi un rôle de régulation des groupes, lors des formations. Plusieurs d'entre elles se forment en pédagogie spécialisée, ce qui n'avait pas été anticipé au départ. D'autres interviennent uniquement dans les relations et les négociations auprès des autorités politiques ou académiques. Des études en management démontrent que le rôle attribué aux traducteurs diffère d'une culture à l'autre. Dans les cultures plus individualistes, les traducteurs se doivent d'être neutres. Trompenaars et Hampden (2013) affirment qu'ils doivent être « une sorte de boîte noire par laquelle transitent les mots d'une langue pour en ressortir traduits » (p.110). Dans les cultures privilégiant le collectif, les traducteurs s'impliquent dans les échanges, jouent un rôle auprès de leurs compatriotes et peuvent s'engager dans de longs apartés pour éviter des « incompréhensions, résultant de la culture ou de la langue. Très souvent, le traducteur peut se trouver être le principal négociateur, joué bien plus un rôle d'interprète, au sens littéral, que de traducteur. » (Trompenaars et Hampden-Turner, 2013, p.111). Dans le projet de formations, il n'y a pas de traducteurs, mais plutôt des interprètes qui s'engagent intensément dans les processus d'enseignement ou de négociation.

De nombreux formateurs suisses craignent que le temps de traduction ralentisse de manière importante le rythme des cours. Ils soulignent leur effort de coordination et d'ajustement avec les interprètes, mais s'étonnent de la facilité avec laquelle ils peuvent trouver un rythme confortable. Ils utilisent le temps de traduction pour cibler davantage leur intervention. Le rythme un peu plus lent permet probablement aux apprenants de réfléchir et de mieux accueillir leur propos.

Comme il y a ce double temps autour de la même idée, une fois en français, une fois en albanais, au moment où les interprètes s'exprimaient, moi j'avais du temps pour réfléchir, préparer ce que j'allais dire et en même temps, tout en essayant d'inventer ce que j'allais dire après, je devais en même temps lire sur les visages des gens leur degré de compréhension. Donc il y avait à la fois un double mouvement sur le verbal et le non verbal qui se faisait j'ai trouvé cela très très intéressant. [Plus tard], j'ai pu m'appuyer sur l'expérience albanaise pour pouvoir travailler avec des interprètes Ce que j'ai retrouvé aussi avec les sourds et malentendants, comme j'avais vu avec les Albanais, c'est la question de l'accès au vocabulaire et de la manière dont on peut vulgariser les choses. Donc ça m'a rendu d'autant plus "prêt" à accueillir la communauté sourde et malentendante d'avoir fait ce voyage et d'avoir travaillé avec des interprètes Je peux dire que j'ai appris quelque chose en termes de médiation culturelle (CH1, avril 2015).

Cependant, la traduction présente des limites que déplorent quelques Suisses.

Je n'avais aucune maîtrise sur la traduction mais je sentais très bien que [la traductrice] arrangeait la réalité pour que ça passe. Par exemple, moi je lui disais : "... Vu comment ça réagit, ce n'est pas ce que j'ai dit..." Et elle disait : "Non, mais écoute, autrement, ils ne comprennent pas ! Il fallait faire comme cela ! Ça va trop loin... ou ça ne va pas assez dans cette direction..." Donc il y avait une multiple interprétation Pour moi, le travail avec les interprètes, c'est toujours un problème Je n'ai jamais vu d'interprétation satisfaisante mais bon, je suis un peu exigeant. La traduction, c'est pathétique ! Même si c'est une bonne traduction (CH29, mai 2015) !

La Borderie (2000) affirme : « Certes il faut bien traduire des termes mais, comme le disent les Italiens, *traduttore, traditore*, traduire c'est trahir » (p.22). Un formateur confie que l'expérience de traduction l'a profondément gêné tout au long de son intervention. Il regrette que ses propos aient constamment été biaisés. Quelques étudiants albanais relèvent les bénéfices qu'ils retirent des traductions mais avouent qu'elles engendrent souvent une perte d'informations ou de contact avec les formateurs : « Les problèmes de langue étaient importants au début. Parfois, nous n'étions pas enchantés des traductions.

On voyait qu'il y avait des différences entre ce qui était dit et retransmis. On était sensibles à cet aspect. En général, les traductions des cours étaient bonnes et le message était bien transmis » (ALBEtud, juin 2014). Un autre étudiant affirme : « Je pense que la traduction, c'était parfois un problème C'était plus facile lorsque nous-mêmes, nous avons commencé à comprendre la langue » (ALBEtud, juin 2014). **Plusieurs intervenants helvétiques regrettent que quelquefois, leurs propos étaient extrêmement résumés ou condensés, ou au contraire sujet à des débats dont ils ne maîtrisaient plus les contenus.**

La perte de maîtrise est souvent évoquée, mais les formateurs en découvrent parfois quelques intérêts. Nombreux sont ceux qui évoquent que, lors des moments d'échanges en groupes ou lors de mise en commun, ils ont l'inconfortable sensation de perdre pied. Ils ne trouvent guère de solutions ou d'aménagements pertinents pour gérer ces épisodes et relatent les difficultés de traduction lors d'interactions entre de nombreuses personnes. Les participants albanais ont aussi conscience de ce phénomène : « Les étrangers ont découvert le caractère des Albanais : par exemple, le fait que tout le monde parle en même temps » (ALBProf, juin 2014) ... Le plus souvent, les intervenants retirent une riche expérience de la collaboration avec les interprètes mais reconnaissent que cette dynamique exige attention et précision : les journées de formation sont très intenses et fatigantes.

Je me rappelle de deux ou trois moments de grande solitude où j'avais l'impression qu'il y avait des énormes discussions entre les traducteurs, les étudiants, entre eux, et par moment, tu perdais le contrôle. Je me rappelle qu'une fois je me suis mise debout sur la chaise, par exemple, pour arrêter tout ce grand brouhaha !... Pour essayer de récupérer le fil, parce que moi, j'étais perdue ! Pourtant, je connaissais les traducteurs, mais c'est vrai que de se rendre compte qu'il y avait des moments comme cela où ça partait dans tous les sens, en fait... parce qu'ils échangeaient... Je n'avais pas l'impression qu'ils ne faisaient rien, mais ça m'intéressait de savoir ce qui était discuté et le temps imparti à ces échanges par rapport au temps imparti à la traduction était des fois très différent Pour moi, c'était difficile, parce que je ne suis pas habituée à cela Ça ne m'a pas dérangée, j'ai trouvé cela plutôt comique du fait de ce qui se passait. D'avoir des choses qui m'échappaient, ce n'est pas souvent dans notre métier qu'on a des choses qui nous échappent ! On essaie tout de suite de redresser la barre ! En même temps, avec le recul, tu te dis que c'est des moments d'échanges probablement où il y a des idées qui sont en plus construites aussi (CH7, avril 2015).

5.4.5.2 Chercher d'autres canaux de communication

Sept partenaires suisses dépendant totalement de la traduction pour s'exprimer, s'interrogent sur l'importance du langage dans la formation. Durant les entretiens, ils disent qu'ils cherchent d'autres canaux de communication à mettre en œuvre.

Je pense aussi qu'une des choses que tu apprends, toujours par rapport au discours, quand tu as un discours qui est toujours médiatisé par des traducteurs, c'est de te dépatouiller un petit peu pour peut-être trouver d'autres canaux... ça fait beaucoup réfléchir sur l'usage que tu fais du langage durant les cours, quand tu ne peux pas le faire (CH8, mars 2015).

Ils constatent avec plaisir et étonnement qu'**au-delà de la langue, il est toujours possible de communiquer**. Certains intervenants désirent un contact direct avec les Albanais et communiquent grâce à une autre langue commune : anglais, italien, allemand...

Ils se montrent créatifs dans leurs moyens d'échanger, surtout lors des moments informels. Durant les cours, quelques-uns tentent de parler une autre langue avec des apprenants, mais les interprètes veillent à ce que tout le monde puisse accéder à l'ensemble des contenus de cours. Elles insistent pour que les formations se déroulent en albanais/français. Plusieurs formateurs valorisent la spontanéité des étudiants qui apprennent le français et profitent de le pratiquer avec eux. Ils comparent cette situation avec les résistances observées en Suisse dans la pratique des langues nationales. Quelques rares Suisses, ayant appris un peu l'albanais, essaient de le pratiquer. Le plus souvent, leurs efforts sont appréciés et reconnus par les Albanais. **Cet intérêt mutuel et réciproque autour de la langue** (ou des langues) **consolide les échanges et soude des amitiés**. Finalement, certains intervenants helvétiques, ayant fait traduire des documents en Suisse par des Kosovars, observent que des susceptibilités surgissent entre communautés albanaises, les expressions n'étant pas toujours identiques. La question des communautés et des langues dans la région balkanique demeure sensible...

En plus, les étudiants se donnaient la peine de parler en français. Je trouvais que c'était fort de s'adapter à la langue de l'intervenant ! Je trouvais cela chouette. Alors, avec des fois aussi des faiblesses et j'ai trouvé qu'ils n'avaient pas le complexe du Suisse romand qui doit parler suisse allemand. Ils se lançaient et même si ça ne sonnait pas très juste, ça ne faisait rien, on leur demandait ce qu'ils voulaient dire et on comprenait. Mais ils n'étaient pas gênés de parler en français, pour la plupart (CH17, mars 2015).

5.4.5.3 Synthétiser, aller à l'essentiel, être plus clair

Pour moi, c'était fantastique, c'était une première expérience Structurer, limiter à l'essentiel, ça j'ai trouvé que c'était vraiment très intéressant : ça m'avait permis de clarifier tout ce que je fais là, parce qu'à force de faire de la pratique des fois, tu ne sais plus pourquoi tu la fais parce que tu n'es plus en lien avec la théorie. Donc tout ça, c'était extrêmement positif. C'est une expérience de clarification pour soi. Tu ne peux pas dire les choses n'importe comment. Tu es obligé d'être bien clair puisque ça va être traduit : j'en ai retiré une très belle expérience (CH9, mars 2015).

Durant les entretiens, six Suisses affirment que deux facteurs les amènent à clarifier leurs propos et les contenus. D'une part, **la traduction nécessite d'être précis et clair** et d'autre part, **le temps limité imparti à la formation les oblige d'aller à l'essentiel**. L'expérience de clarification trouve souvent écho auprès des participants albanais : « Nous pouvons féliciter les formateurs pour la façon de transmettre les contenus, ils étaient compétents, passionnés, très engagés. Ils transmettaient clairement leurs idées : ils étaient compréhensibles et concrets. C'était de vraies formations » (ALBProf, juin 2014) !

5.4.5.4 Percevoir le poids des mots

La dynamique de traduction incite les formateurs à analyser davantage le poids des mots, à faire attention aux sens qu'ils véhiculent.

Si ce thème n'est pas évoqué par les partenaires albanais, sept formateurs suisses l'abordent. Leur constat nous renvoie au cœur de l'analyse qualitative. En effet, Gadamer affirme qu'il est « plus juste de dire que la langue nous parle que de dire que nous la parlons » (1996, p.489, cité dans Paillé et Mucchielli, 2013, p.109). L'interprète ne se contente pas de lire, de transmettre simplement un texte ou des paroles : il contribue au sens même de ce texte, car « le sens du texte ne réside pas exclusivement dans ce que l'auteur y a mis, il réside aussi dans sa compréhension par un interprète » (Paillé et Mucchielli, 2013, p.109-110). Les formateurs suisses sont très sensibles aux mots utilisés dans le nouveau champ, le vocabulaire albanais n'existant parfois pas encore. Avant les cours, certains créent de petits lexiques qu'ils remettent aux interprètes. Ils en discutent pour s'assurer que les concepts développés seront toujours désignés par une même formulation.

On se demande s'il y a un mot similaire qui peut décrire bien un concept Là, on a dû en parler à un moment donné.... Il y a des moments d'incompréhension et puis on prenait des exemples pas toujours traduits juste et puis après la traductrice disait : "Oh non, mais je leur ai traduit ça... Je leur ai dit ça, ce n'était pas ça !...." et c'était vraiment fabuleux ! Justement, c'est là qu'on voit que c'est de l'incompréhension que peut surgir quelque chose Et j'ai découvert tout de suite que la différence de langue était un avantage énorme, ça nous contraignait à nous expliquer beaucoup mieux. Par contre, on sait le piège de la "communication" avec des gens d'une même langue : on croit que tous les mots qu'on emploie, ils les comprennent parfaitement. On croit qu'on c'est ce que l'on dit jusqu'au bout alors qu'il suffit d'une question bien placée et on se rend compte que tout n'est pas clair du tout etc. Tout s'est déplacé pour moi (CH12, mars 2015).

Ils apprécient que les interprètes demandent des clarifications, si nécessaire. La recherche d'exactitude dans le vocabulaire utilisé amène certains à s'interroger sur les difficultés de compréhension pouvant survenir dans d'autres situations, quelles que soient les langues utilisées et la nouveauté (ou non) du champ disciplinaire. Plusieurs affirment que **l'intervention en Albanie les a ensuite incités, dans d'autres contextes, à s'assurer réellement de la compréhension des propos qu'ils avaient pu tenir.** Ils imaginaient parfois que, partageant une langue commune, les apprenants saisissaient ce qu'ils voulaient dire, alors que ce n'était pas toujours le cas (encadré ci-dessus).

D'autres formateurs, abordant des sujets sensibles tels que la violence, la sexualité ou les soins corporels, constatent que leurs messages sont parfois trop directs pour la culture albanaise. Ils doivent les amener avec douceur ou les introduire grâce à des périphrases.

J'ai vraiment fait une erreur personnelle, j'ai fait une allusion à des problèmes qu'on avait dans les institutions avec les adultes qui peuvent avoir des gestes masturbatoires. Je voulais expliquer que ça, en Suisse, c'est une gestion compliquée pour les éducateurs. Et j'ai utilisé le même mot que chez nous et la traductrice n'a pas pu traduire Elle est devenue rouge, mais elle m'a regardée d'un air embarrassé et la traduction qu'elle a faite après a pris trois fois plus de temps que la mienne. Donc, à la pause, j'ai dit : "Il faut que tu m'expliques, je vois bien que ça n'a pas passé comme ça." Et elle n'était pas contente et elle me dit : "Plus jamais je ne traduis ça" Et j'ai dit : "Mais attends, au fond, c'est mes paroles..." Et elle me dit : "Non, mais moi, quand je dis les choses en albanais, les étudiants me regardent." Ce qui est vrai. Et donc, elle me dit : "C'est très gênant parce qu'en Albanie, une femme n'utilise pas ces mots-là Et après, je lui ai dit : "Mais alors, tu as traduit comment ?" J'ai trouvé très intéressant du point de vue culturel. Moi, ça m'a appris quelque chose pour tout mon métier, je le dis pratiquement dans chaque formation... Je dis : "On ne se rend pas compte du poids des mots".... J'ai appris cela grâce à l'Albanie. J'ai trouvé exemplaire pour moi de me dire : "En Albanie, tu n'as pas pris la précaution qu'il fallait", parce que pour moi je n'avais pas pensé que ça serait aussi difficile pour [la traductrice]. Et j'ai trouvé vraiment intéressant comme co-apprentissage. Elle, elle a fait une périphrase et moi je me suis dit : "Peut-être, j'ai quelque chose à apprendre d'autres sensibilités ici [en Suisse]." Ça m'a permis de réorienter l'une ou l'autre pratique dans les formations d'adultes, le fait que j'ai dû apprendre à nuancer autrement en Albanie, ça m'a aidée ici à me dire : "Il n'y a pas que la culture albanaise, ça peut être la culture, mais ça peut être aussi autre chose qui fait qu'il y a des mots qui sont trop fort..." Le poids des mots (CH3, mars 2015) ...

Cela les questionne non seulement sur le rôle de la culture, mais aussi sur celui de l'âge, de la personnalité des acteurs dans leur possibilité d'évoquer directement certains concepts (encadré, page précédente). Les formateurs suisses fournissent des supports écrits très clairs aux apprenants, afin de s'assurer de la transmission du message. En effet, l'oral engage directement la parole des interprètes, ce qui s'avère parfois délicat. Le décalage entre générations joue un rôle important et les intervenants apprennent à tenir compte de ces différents facteurs. En Albanie, les interprètes plus âgés sont confrontés à une génération d'étudiants jeunes, ouverts à aborder parfois plus facilement certains sujets jugés encore tabou dans le pays.

5.4.6 L'ACCOMPAGNEMENT AU CHANGEMENT...

Si la formation s'inscrit comme l'un des moyens pour parvenir à améliorer la qualité de vie des personnes handicapées, elle implique toute une série de changements pour les partenaires du projet : représentations, attitudes ou comportements. Des solutions doivent être trouvées pour faire face aux diverses problématiques, mais comme le souligne Malarewicz (2012), apporter une solution ne constitue pas un changement. Tout est dans l'art d'accompagner. Les formateurs découvrent les mécanismes liés à tout processus de changement : résistance, regard critique, développement de nouvelles possibilités, engagement dans des actions et adaptations, récits de nouvelles innovations... Ils doivent ajuster l'accompagnement en tenant compte des dynamiques relationnelles, situationnelles, temporelles et opérationnelles, telles que les évoque Paul (2016), et qui sont présentées au chapitre 4. L'analyse des entretiens permet de définir quatre catégories présentées ci-dessous (tableau 43) :

Code	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	I	II	III	A	B	C	D	E	F				
L'accompagnement au changement...																																													
Proposer des perspectives, montrer ce qui est envisageable		x					x	x	x				x	x				x	x	x					x		x								x	x		x	x	x	x	x	x		
Outils pour professionnaliser	x							x		x		x												x		x																			
Se soucier des transferts à différents niveaux (pratique, universitaire et socio-politique)				x					x	x			x	x		x																						x	x		x	x	x	x	x
Accompagner au changement	x						x	x	x			x		x													x		x							x	x		x	x	x	x	x	x	

Tab.43 : Résultats : Formation des adultes, accompagnement au changement

5.4.6.1 Proposer des perspectives, montrer ce qui est envisageable

Durant les entretiens, l'ensemble des groupes de partenaires albanais et quinze formateurs suisses affirment qu'ils apprécient l'effort réalisé pour envisager des perspectives en Albanie. Certains apprenants disent : « On parle beaucoup des standards. Nous avons vu de quoi il s'agit, dans la réalité, durant les formations. Nous voyons vers quoi tendre mais le gouvernement ne nous permet pas de les atteindre. Les conditions sont difficiles, même s'il y a eu des améliorations » (ALBDir, juillet 2014). Face à cela, les intervenants helvétiques s'interrogent. Faut-il montrer, suggérer des pistes de travail en présentant des exemples venus de Suisse ou d'ailleurs ? Faut-il soumettre des propositions pédagogiques issues d'exemples albanais ? Est-ce que montrer la réalité suisse ne risque pas d'être décourageant dans un contexte où les acteurs manquent de tout ? Les différentes options soulèvent des avantages et des inconvénients. Les Suisses doivent **ajuster leur discours** et **ils échangent avec leurs collègues albanais : l'analyse et les réflexions partagées entre les acteurs des deux pays sont essentielles et orientent les choix pédagogiques.** Mais les disciplines enseignées jouent également un rôle prépondérant. Certaines permettent plus de liberté et de créativité que d'autres. Elles stimulent davantage les initiatives locales.

Ma crainte peut-être ou ma difficulté, c'était qu'on vient d'une autre réalité que celle qu'ils connaissent et moi je venais leur parler d'institutions et puis au fond, en Suisse, on est hyper gâtés alors qu'une partie, ils étaient en Préhistoire. Et je me disais est-ce que l'on n'a pas un discours, on ne leur apporte pas quelque chose qui est un peu idéalisé parce que l'on est sous nos réalités ? On m'avait aussi demandé de présenter des activités d'ateliers et nous, on est dans une autre réalité, on est dans l'économie libre et on a les mêmes règles économiques que les entreprises, on doit assurer des produits de qualité, des prix adaptés. Et je me suis vite rendu compte qu'eux n'étaient pas dans cette réalité-là, ils n'avaient pas cette intégration dans l'économie ouverte Je me disais, au fond, on leur explique ce que c'est qu'un mécanisme d'ateliers et ils pourront en faire quoi ? Cela m'a mis sur la retenue dans la préparation de mon intervention. J'étais assez vite conscient que la conception, la structuration dans le monde du travail des ateliers protégés ou d'occupation telle qu'on l'a chez nous n'était pas transposable (ça ne l'était pas à l'époque) en tant que tel. Et là, il me manquait un bout de la connaissance de la réalité albanaise pour dire : "Vous pouvez quand même faire ceci ou cela..." parce que je ne connais pas ce pays. J'étais en terre inconnue. Mais je ne crois pas que quelqu'un pouvait m'aider... [Ce sont] deux réalités différentes, c'est tout. Mais c'était quand même une ouverture intéressante. Ce qui est plus "réalité" chez nous, devait plus ressembler à "utopie" chez eux ! Donc un futur à atteindre peut-être une fois et dans ce sens-là, ça avait son sens. Ça permet effectivement de se dire : "On peut se projeter...." C'était surtout ne pas les choquer, ne pas poser notre réalité et voilà. De toute façon, leur chemin d'avenir, ce n'est pas le nôtre. Leur réalité économique est différente, une réalité politique différente, leur réalité du monde du handicap est différente. Mais c'était de dire : "Vous pouvez dépasser ce qu'il y a aujourd'hui pour aller vers du mieux. Mais mieux dans votre contexte, pas dans notre contexte à nous qu'il faudrait adapter à la sauce albanaise, ça, ce n'est pas possible. L'Albanie ne sera jamais la Suisse. L'Albanie sera l'Albanie et puis, voilà." (CHI7, mars 2015).

Le développement technique et les ressources matérielles sont parfois tellement en décalage que les intervenants suisses cherchent à présenter les nouvelles technologies ou perspectives, sans choquer et sans faire étalage des richesses. La prise de conscience des enjeux de ce qui est envisagé comme utopie ou comme réalité possible dans un avenir proche, conditionne leurs choix. Le long témoignage ci-dessus démontre à quel point cette prise de conscience guide le type d'accompagnement mis en œuvre. Quelques formateurs helvétiques notent que malgré leurs précautions, ils se heurtent à une impasse avec certains publics qui déplorent sans cesse leurs conditions de travail et exigent de nouveaux moyens matériels, sans envisager de solutions intermédiaires.

5.4.6.2 Outiller pour professionnaliser

A l'exception des parents, tous les groupes d'Albanais et sept Suisses témoignent de l'importance accordée à l'*outillage* des professionnels lors des interviews. Mais un rappel théorique s'impose. Roegiers (2012) distingue deux modèles entrant en tension lors de la mise en œuvre d'une formation d'adultes : le *modèle de l'humanisme* et le *celui de l'efficacité et du savoir-agir*. Dans le premier, les valeurs humaines et une logique culturelle sont mises en évidence. L'humain est au centre de préoccupation et les acteurs ancrent « la formation dans une évolution historique des savoirs et des idées » (p.39). Les capacités fondamentales de conceptualisation, d'analyse et de synthèse sont alors privilégiées. C'est un modèle ouvert sur le monde et sur l'étudiant. Il combine la dimension des contenus et la dimension institutionnelle, mais délaisse parfois les exigences du monde du travail. Le modèle de l'efficacité et du savoir-agir est placé sous la pression des lois du marché et de la mondialisation, dans une logique professionnelle. Or la formation supérieure est soumise à ces deux tensions.

Si tu regardes l'histoire, il y a des années de retard, mais ils les ont comblés très rapidement parce que le jour où il y a une formation, ils sont passés plus rapidement que nous à une professionnalisation. Je crois que ça a été le grand apport. Les étudiants ont préparé un petit peu le terrain mais les formations, après, ont permis cela en très peu de temps, en moins de 20 ans, en 10 ans de formation ! Il est vrai qu'il fallait aussi cet apport financier dans les institutions pour créer des groupes éducatifs, des chambres chacun a son lit, son armoire (CHI1, avril 2015).

Roegiers (2012) affirme que « L'enjeu n'est ni plus ni moins de mettre l'efficacité au service de l'humanisme » (p.45). **Les formateurs sont confrontés à cette double tension, cherchant à former des apprenants qui ont des profils d'humanistes en projet et qui doivent accompagner des personnes handicapées.** Ils ont besoin d'être soutenus dans leur réflexion et outillés aussi bien sur les plans technique que méthodologique.

Je pense que pour les étudiants, c'était bien de leur donner des instruments... l'enseignement est des fois si théorique que quand on arrive dans la pratique, on doit faire des cours pour savoir quoi faire... enfin, j'exagère un peu ! Mais je pense que l'apport pratique, pour mettre en pratique ce que l'on racontait le matin théoriquement, mettait peut-être les choses plus facilement en place. Et l'expérience personnelle est toujours très importante ! C'est pour cela que l'université, avec le centre en bas pour qu'on puisse expérimenter (enfin, expérimenter, non !) mais qu'on puisse mettre en pratique, c'était totalement un plus ! Parce que si l'on pense à nos étudiants ici [en Suisse] (bon, ils font une année de stage), qu'est-ce qu'ils savent du handicap, de la souffrance, de la vie dans une institution etc. ? Là, les étudiants étaient plus sensibilisés (CH22, mars 2015).

Des apprenants témoignent de l'importance d'acquérir des outils et des habiletés indispensables à la profession : « J'ai appris beaucoup sur le plan didactique, comment organiser une activité (une leçon), rendre actifs les élèves, proposer des activités ou des méthodes adaptées. Par exemple, ce que j'ai vu en Suisse à ce niveau m'a beaucoup impressionné » (ALBEtud, juin 2014). L'évolution est rapide. Des participants évoquent la mise à disposition de matériel ou des propositions de travail directement transférables : « En formation, nous

avons reçu du matériel ou des idées directement utilisables, pour organiser des activités avec les enfants et les jeunes en difficulté » (ALBProf, juin 2014). Un professionnel constate que « La formation nous a offert des outils d'observation et d'évaluation très utiles et concrets que nous utilisons régulièrement dans la pratique (l'indicateur d'apprentissage, les grilles...). Je me sens plus efficace pour évaluer les personnes handicapées et plus pertinent pour observer Les expériences de travail, de formation... m'ont donné des balises, une route à suivre et cela me guide dans mon travail actuel » (ALBProf, juin 2014). Plusieurs Suisses expriment **leur souci de fournir des instruments concrets**. Il s'agit de trouver des supports pertinents, de les adapter et de renforcer les liens avec la pratique (encadré ci-dessus). Les intervenants s'inspirent parfois de cette démarche très concrète, dans leurs formations en Suisse.

Ancrée dans le marché du travail, la formation doit développer des habiletés auxquelles les Suisses se sensibilisent peu à peu. « La formation m'a beaucoup apporté, mais pas seulement dans le domaine du handicap. Par exemple, je sais m'organiser, écrire un projet, faire une présentation : des aptitudes importantes et qui ne sont pas développées dans les autres branches à l'université » (ALBEtud, juin 2014). Certains formateurs suisses sont attentifs à ne pas offrir de solutions toutes prêtes : **des outils d'observation et d'analyse, des démarches réflexives sont proposés peu à peu.** Les apprenants les utilisent même hors du milieu professionnel : « Durant la formation, j'ai vraiment appris à observer. Cela me sert non seulement avec les enfants handicapés, mais avec tous les enfants ! Je suis plus apte à percevoir même de petits changements » (ALBEtud, juin 2014). Les intervenants helvétiques prennent conscience de l'importance de la professionnalisation du secteur, mais également de la nécessité d'outiller les apprenants pour leur vie.

Vanhulle et Lenoir, s'inspirant des concepts de professionnalité et de professionnalisme développés par Bourdoncle, considèrent deux aspects liés à la professionnalisation : le développement de compétences nécessaires à l'exercice de la profession (*la professionnalité*) et le développement de l'identité sociale basée sur la qualité des activités menées dans un groupe professionnel (*le professionnalisme*). Professionnalité et professionnalisme doivent mener à une « reconnaissance statutaire officielle, plus précisément sur les plans politique et juridique » (Vanhulle et Lenoir, 2005, p.63).

On perçoit tout l'enjeu, non seulement d'accompagner les apprenants à développer des savoirs durant leur formation, mais de leur permettre d'être reconnus en tant que professionnels. Les dispositifs de suivi des jeunes professionnels (annexe 1, p.541) sont indispensables. Comme le montre l'analyse de divers documents de projet, un référentiel de compétences professionnelles est créé en cours de formation, en collaboration avec les formateurs albanais. Sa mise en place permet un questionnement sur la formation et sur certaines propositions pédagogiques ainsi qu'une meilleure appropriation du concept de formation. On peut s'interroger toutefois sur le manque de participation des apprenants eux-mêmes à cette démarche. Elle aurait probablement permis une meilleure prise de conscience des choix et des orientations proposés. La rédaction du référentiel de compétences permet d'améliorer la coordination entre formateurs et de mieux cibler les interventions, afin qu'elles répondent aux besoins du contexte local, sans cesse en évolution.

5.4.6.3 Se soucier des transferts à différents niveaux (pratique, politique, universitaire...)

Lors des entretiens, la question du transfert des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être préoccupent tous les groupes de partenaires albanais, à l'exception des parents. Huit formateurs suisses s'y réfèrent. Deux niveaux de transfert sont distingués : le *transfert dans la pratique professionnelle* (stage, lieu de travail, famille...) et le *transfert au niveau de l'enseignement universitaire et au niveau socio-politique*.

5.4.6.3.1 Transférer vers les lieux de pratique professionnelle

Durant les cours, les formateurs suisses utilisent différents registres pour que les apprenants donnent sens à leurs apprentissages, recourant tantôt au descriptif (en se référant à des observations en Suisse ou en Albanie), à l'interprétatif (en analysant des situations, en les commentant...) et au prescriptif (en recommandant, donnant des conseils...) (Roegiers, 2012). Certains intervenants conçoivent **des dispositifs de cours qui stimulent les possibilités de transfert**. Ils sont attentifs aux liens que peuvent établir les étudiants entre les contextes, surtout lorsqu'ils présentent des exemples issus du milieu helvétique. En effet, les apprenants peuvent se contenter de dire que les conditions sont différentes et que le transfert est impossible. La question des adaptations aux différents contextes est donc systématiquement traitée durant les formations.

[Les étudiants] disaient : "Oui, ça c'est la réalité... peut-être qu'en Suisse, vous pouvez faire ça ! Chez nous, non seulement ce n'est pas possible mais ça ne le sera jamais ! On ne peut pas, c'est deux mondes différents..." Ça c'était notre travail peut-être, de dire comment transposer, comment transférer la réalité parce que la pédagogie, elle, reste la même au fond : les enfants, les besoins, ils ne sont foncièrement pas très différents (CH4, avril 2015) !

Deux modalités sont envisagées : *l'articulation théorie et pratique* au sein du plan d'études et *la définition d'acquis d'apprentissages*. Suisses et Albanais sont attentifs à ajuster les plans d'études, à définir un référentiel de compétences et des acquis d'apprentissages. Ces démarches permettent « de renforcer le lien entre les objectifs d'apprentissages, soit les compétences visées, qui sont une intention pédagogique, et les productions attendues de la part de l'étudiant, c'est-à-dire les acquis d'apprentissages » (Lemenu et Heinen, 2015, p.32). Ces derniers sont des résultats observables et mesurables. Les formateurs réalisent un travail interdisciplinaire, la formation étant morcelée par des enseignements issus de diverses personnes. Familles de situations, situations d'intégration ou situations professionnelles de référence peuvent être envisagées en fonction des besoins et des contextes (Roegiers, 2012).

Il fallait une base générale, un certain concept théorique pour après, peut-être, être plus précis dans certaines choses Je crois beaucoup à cette mise en lien direct avec la pratique. On l'a fait par la manière dont on a présenté les choses : on avait beaucoup de matériel, je crois me souvenir qu'on avait apporté des photos, des images C'est vrai qu'après, le lien plus concret avec la pratique avec les enfants [présentant un handicap visuel] s'est passé dans la deuxième semaine en institution, au Master. Là, on avait apporté du matériel, fait des mises en situation, on avait fait des ateliers. On avait fait de la cuisine, des déplacements à l'extérieur, des choses comme cela. Pour moi, c'est indispensable, les choses s'ancrent mieux comme cela (CH9, mars 2015).

Les formateurs helvétiques observent si les apprenants peuvent mobiliser des ressources pertinentes pour faire face à un quotidien professionnel complexe et résoudre des problèmes concrets. Ils proposent des pratiques entre participants ou des situations concrètes de travail avec des enfants handicapés. Durant les entretiens, plusieurs Suisses présentent des exemples qui illustrent leur souci d'établir des transferts, à différents niveaux. Ces expériences sont fondamentales pour les apprenants : « Les stages m'ont beaucoup aidé. Les professionnels des institutions (pas tous, mais une bonne partie) nous ont beaucoup soutenus et on a appris de leur expérience. Comme étudiants, on a eu une bonne collaboration avec les professionnels des institutions, même si parfois, ils étaient peu formés. Ils nous ont accueillis, ils étaient proches de nous. En général, ils donnaient le maximum d'eux-mêmes » (ALBEtud, juin 2014).

Parfois, les intervenants suisses gèrent des tensions issues du terrain : « La collaboration avec les professionnels dans les institutions laissait parfois à désirer : on profitait de nous (on nous donnait tout le travail) ou on ne considérait pas notre travail, on était "tolérés". Tout dépendait des institutions, des personnes » (ALBEtud, juin 2014). La pratique professionnelle nécessite de s'interroger sur les modalités organisationnelles et administratives, de négocier et de proposer de nouvelles options pédagogiques. Ils doivent tenir compte de multiples facteurs : taille des groupes, matériel, locaux, horaires, règlements... Les étudiants tissent des liens entre les cours et les situations de la vie professionnelles. Ils ont l'occasion de mieux intégrer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être acquis en formation, en les mettant en œuvre dans des situations réelles ou proches du réel, tout en bénéficiant éventuellement d'un soutien : « Les formateurs étrangers ont compris qu'on avait plus besoin de pratique que de théorie. Nous apprenons en faisant » (ALBProf, juin 2014). Mais le travail en situation est instructif pour tous. Il est directement utile aux personnes ayant des besoins spécifiques et permet aux formateurs, aux professionnels et aux étudiants, d'observer, d'apprécier et d'évaluer les compétences développées. **Le lien constant avec le terrain permet d'adapter la formation aux besoins observés dans la pratique et d'ajuster le plan d'études en fonction de l'évolution de la situation** (encadré ci-dessous).

Un des défis a été d'adapter constamment la formation aux besoins du terrain, tout en gardant une stabilité des plans d'études. Il fallait évaluer les effets de la formation sur les pratiques des étudiants et aussi sur les savoirs à transmettre. Ceux-ci se sont modifiés peu à peu car on pouvait s'appuyer sur les bases posées les années précédentes (par exemple, avec la première volée d'étudiants) La conception du plan d'étude, les orientations à trouver, la mise en place ont été un grand défi ! Il fallait trouver des consensus entre [les formateurs responsables]. On avait un bon cadre théorique derrière le concept. Il y avait de bons enchaînements, une logique interne : on a réalisé une bonne co-construction, en fonction de notre expérience et de l'expérience de la situation albanaise. [On] avait une bonne connaissance du terrain, des problèmes et des priorités à donner. Cela nous a empêchés d'être "à côté de la plaque". Le plan d'études était bon, adapté à la réalité du terrain. Tout de suite, on a donné une certaine philosophie de la prise en charge, donné des outils, travaillé à la responsabilisation socio-politique. Notre but, c'était de réaliser un projet centré sur la qualité de vie en général, et pas seulement des personnes handicapées ! Il fallait aussi viser celles des profs (CH21, août 2014) ...

5.4.6.3.2 Transférer dans l'enseignement universitaire et au niveau socio-politique

J'ai un regret, malgré nos tentatives d'ouverture, l'université a peu favorisé les contacts avec les autres départements, même si on proposait des conférences, des présentations (CH21, mars 2014) ...

Les responsables du projet se soucient du transfert du dispositif de formations (plans d'études bachelor, master et formations continues) aux ministères et à l'université. Les formateurs albanais de la SPS s'engagent non seulement en pédagogie spécialisée, mais également dans d'autres branches de l'université. Certains responsables académiques, réfractaires à la PS, affirment pourtant : « Les professeurs albanais ne s'engageaient pas dans le département, ne donnaient pas de cours ailleurs qu'en pédagogie spécialisée La pédagogie spécialisée avait tendance à rester à l'écart de l'université : est-ce sa faute (les Suisses, les Albanais) ou une négligence de l'université ? Elle voulait être trop autonome. Que

faisait-elle vraiment ? Moi, je ne savais pas vraiment » (ALBResp, juillet 2014) ! L'autonomie de la section est toujours source de tensions, même si la qualité et la quantité de travail ne sont pas remises en question. Un formateur albanais remarque : « Nous n'avons que peu d'échanges avec les autres professeurs de l'université. Ils estimaient notre travail, remarquaient que c'était sérieux, mais en même temps nous jalouaient peut-être » (ALBForm, juillet 2014). Ainsi, **les Suisses réfléchissent aux possibilités d'intégration dans l'université** : ils organisent des conférences ou des présentations de travaux de recherche. L'université manifeste peu d'intérêt pour ces démarches. Cependant, l'établissement de contacts avec des universités extérieures s'avère fructueux et débouche notamment sur l'organisation d'un colloque balkanique (annexe 1, p.542). Mis en place au moment du changement de responsable académique et de grandes tensions politiques, il ne suscite finalement qu'un grand nombre de convoitises internes à l'université. Un formateur albanais constate : « Nous avons développé des collaborations avec les autres pays : Macédoine, Monténégro, Kosovo Nous aurions aimé poursuivre davantage les collaborations avec les pays voisins mais les difficultés rencontrées en Albanie ont limité les échanges » (ALBForm, juillet 2014).

Sur le plan théorique, Bouvier (2012) considère quatre éléments clés, socle de la gouvernance : la responsabilisation, les valeurs et les intentions, les régulations et les coordinations. Dans le projet de formation, **les changements induits par l'instabilité politique engendrent des problèmes de coordination : tout ce qui a été décidé auparavant est subitement remis en question. Cela entraîne des problèmes de régulation, une modification des intentions et des frictions autour des valeurs, avec les nouveaux partenaires.** Certains sont déresponsabilisés. D'autres prennent le pouvoir. Les Suisses prennent conscience de la fragilité du socle de collaboration sur lequel repose le projet, construit pourtant depuis de nombreuses années. Malgré une reprise chaotique, l'Etat albanais maintient la pédagogie spécialisée dans le cursus des universités publiques. Les formateurs s'interrogent sur les moyens d'assurer au mieux le transfert. Ils développent des collaborations avec diverses facultés mais leurs tentatives ne sont guère fructueuses. Si la discipline demeure, le transfert sur le plan académique se solde par une rupture et un échec que déplorent à plusieurs reprises les Suisses et les Albanais, durant les entretiens. Ils perçoivent les limites de leur intervention pédagogique et l'influence de l'instabilité politique sur le projet de formations. Ces énormes difficultés sont source d'intenses remises en question et d'analyse des processus mis en œuvre, surtout au cours des dernières années.

5.4.6.4 Accompagner au changement

L'ensemble des groupes d'Albanais interrogés et neuf formateurs suisses mentionnent l'importance de l'accompagnement au changement. Plusieurs Suisses disent avoir adopté des postures d'accompagnement, voire de *compagnonnage* à l'égard de collègues formateurs albanais, d'autres professionnels ou d'étudiants.

Vial et Caparros-Mencacci (2007) affirment que l'accompagnement ne suscite pas nécessairement un changement, mais le met en scène et le travaille... Les intervenants helvétiques peuvent tantôt guider, tantôt accompagner. Ils s'adaptent, adoptent différents modèles ou postures qui peuvent être mis en parallèle avec les modèles de partenariat évoqués au chapitre 4 (section 4.4). Toutefois, **si accompagner crée un pont entre deux parties parfois en désaccord, la démarche ne permet pas de résoudre le conflit. Elle consiste à s'interroger sur le sens de l'action, faire avec le conflit et non pas aider à trouver un consensus.** Plusieurs voies peuvent être envisagées pour stimuler le changement. Il faut créer des conditions d'intervention (Vallerie et Le Bossé, 2006) en soutenant les apprenants dans l'analyse de leur contexte, en leur permettant de définir les changements envisagés et **introduire une démarche conscientisante.** Les questions centrales, présentées au chapitre 4 (p.181) sont les suivantes : « Comment accompagner ? Comment favoriser des boucles rétroactives ? Comment articuler expérience de terrain, observation réfléchie, conceptualisation ou abstraction puis expérimentation active » (Bourgeois et Durand, 2012). Les Suisses s'interrogent et développent de nombreuses propositions.

5.4.6.4.1 Le compagnonnage

Les intervenants helvétiques ainsi que quelques formateurs albanais s'engagent parfois dans une démarche de compagnonnage, que ce soit en formation initiale ou continue. Les apprenants s'inspirent des méthodes et des connaissances présentées. Ils se les approprient avec du soutien. Ils peuvent réaliser différents projets (création d'objets, travaux de diplôme...) qui donnent sens à leur formation.

Si l'on considère la démarche de compagnonnage décrite par Bourgeois et Durand (2012), le maître-artisan recevait autrefois un apprenti et lui « inculquait » le métier, lui permettant de réaliser un *chef-d'œuvre*, accomplissement personnel complexe nécessitant la maîtrise de techniques. Les auteurs précisent qu'aux 18-19^{ème} siècles, les rapports entre maître-artisan et compagnon étaient de l'ordre du don et de la dette, inscrits dans une dynamique de *vocation*. Le compagnon (apprenti) héritait du savoir-faire d'un maître-artisan et avait l'obligation morale, le devoir de faire ensuite don en transmettant à son tour ce qu'il avait reçu. Cela créait des lignées d'artisans, des *cycles de dons*. Au sein de ce système, on trouvait des valeurs fortes telles que « l'entraide, la fraternité et la solidarité apprises en même temps que les gestes professionnels » (Bourgeois et Durand, 2012, p.18). Ce modèle n'est guère associé au modèle universitaire ! Mais des rapprochements peuvent être établis avec la dynamique de pédagogie spécialisée en Albanie. A l'échelle microsystemique, certains formateurs suisses et albanais tentent - pour une période limitée - d'**accompagner des projets professionnels. Ils montrent des techniques, coachent les apprenants dans leur pratique** (mise en place d'activités artistiques, suivi d'enfant handicapé...) **et ceux-ci créent alors leur chef-d'œuvre** : réalisation d'un spectacle, ouverture d'un centre d'activités créatrices, intégration d'enfants autistes en classe régulière... On ne saurait toutefois brosser un tableau idyllique de la situation. Les Suisses évoquent des difficultés dans cette volonté de développer un compagnonnage. Les échanges sont nombreux avec les partenaires albanais mais peinent à se développer en profondeur et dans la durée, dans les savoirs professionnels et scientifiques.

5.4.6.4.2 L'accompagnement

Plusieurs formateurs, conscients des changements qu'impliquent les nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, s'interrogent sur l'accompagnement. Ils soumettent différentes propositions pédagogiques pour sensibiliser à d'autres pratiques, sachant que le suivi sera assumé par des intervenants locaux. Cela les oblige à expliciter leurs propositions aux participants et aux autres formateurs. Les outils présentés ne doivent pas être utilisés tels quels, mais être ajustés au contexte, pour ouvrir à de nouvelles perspectives d'apprentissages.

Les apprenants découvrent que ce n'est pas le résultat (par exemple la création d'une nouvelle méthode de lecture), mais le processus (la prise de conscience que l'on peut apprendre autrement) qui est central dans la démarche. Après une période de cours, de sensibilisation à un concept ou à une méthode, certains formateurs suisses se mettent à disposition des apprenants pour accompagner leurs expériences pratiques. Mais ce processus nécessite du temps. Il est difficile d'en mesurer les effets à court ou moyen terme. Quelques idées et projets sont lancés, mais ils n'aboutissent pas systématiquement.

C'était une sensibilisation [à la lecture] au fait qu'on pouvait apprendre à lire autrement qu'avec des lettres au tableau et à la baguette... en tout cas, les étudiants, pendant la semaine avaient eu beaucoup de plaisir à chercher, à créer Et c'est resté pour moi plus quelque chose de l'ordre de la sensibilisation (CH7, avril 2015).

Crozier et Friedberg (1977) constatent qu'un changement, dans toute organisation ou société, est un processus exigeant qui dépasse la découverte de techniques, de méthodes ou de procédures. Ils soulignent l'importance de bénéficier de multiples expériences individuelles et collectives pour que des changements s'opèrent en profondeur. De nombreuses normes, pratiques, scellées au plus profond des pratiques sociales albanaises façonnent les manières d'enseigner ou d'appréhender les personnes handicapées. **Les formateurs restent modestes et acceptent de cheminer vers de micro-changements.** Les nouvelles approches pédagogiques sont-elles mises en œuvre ? Ils s'investissent, le souhaitent mais n'en portent pas la responsabilité. De nombreux étudiants témoignent que de nouvelles pratiques s'installent : « Nous avons appris des nouvelles manières d'enseigner, notamment en utilisant les jeux, la coopération, en favorisant la créativité, l'autonomie, l'expression » (ALBEtud, juin 2014) ... Ce sont toutes ces confrontations que les formateurs apprennent à considérer. Mais changer exige du temps et n'est pas spontané. En effet, Crozier et Friedberg (1977) constatent que « Le changement constitue un problème, non pas tant parce qu'il serait nécessaire ou difficile, que parce qu'il n'est pas naturel » (p.34).

Le développement de la pédagogie spécialisée entraîne deux changements de taille. Le fait d'imaginer de nouvelles manières d'apprendre représente un premier défi. Mais il faut en rajouter un deuxième : au départ presque personne n'envisage un enseignement pour des personnes ayant des besoins spécifiques, voire des personnes en situation de handicap ! **Les cours bouleversent les représentations et les formateurs doivent tenir compte de ces changements de paradigme.** Ils veillent à respecter les sensibilités et les besoins locaux, ce qui implique un accompagnement particulier. « Nous avons abordé des thématiques délicates : par exemple, la relation des pères avec leur enfant handicapé, les aspects liés à l'affectivité ou à la sexualité » (ALBProf, juin 2014). Plusieurs formateurs s'interrogent : faut-il réellement aborder tel ou tel sujet ? Faut-il simplifier les notions ? Faut-il revoir les perspectives « au rabais » ? La majorité des apprenants albanais apprécie le fait d'être considérés comme des professionnels et de disposer des dernières informations, des derniers résultats de recherche, et de perspectives d'avenir : « Même si la situation est différente d'un endroit à l'autre, on a développé les mêmes concepts qu'en Suisse, on connaît le même vocabulaire, on voit vers quoi on peut tendre. On parle la même langue de professionnels » (ALBEtud, juin 2014).

Plusieurs intervenants suisses veulent **s'adapter à leur public, tout en maintenant un haut niveau académique** dans les formations universitaires (encadré, page suivante). Ils perçoivent le désir de changement des apprenants auxquels ils s'adressent, ceux-ci étant exigeants : « Peut-être que certains professeurs de l'étranger ont été étonnés par tout ce qu'on connaissait déjà... ils ont dû s'adapter. Ils pensaient nous expliquer ABC et ont dû poursuivre avec DEF » (ALBForm, juillet 2014). De nombreux partenaires albanais se rendent compte de la difficulté d'introduire des innovations dans leur pays. Un travail de fond doit être entrepris mais ils évoquent avec fierté le chemin déjà parcouru et se sentent soutenus : « Les cours liés à la prise en charge des personnes (la logopédie, la physio, les activités pédagogiques) ont été très utiles.

Sans cela, on en serait encore au stade où on ne s'occuperait que de l'hygiène et pas des aspects éducatifs. On a beaucoup progressé » (ALBProf, juin 2014). Quelques formateurs helvétiques constatent que leurs représentations de l'Albanie ou du public auquel ils s'adressent sont erronées : les contenus de leurs enseignements ou les accompagnements qu'ils proposent sont peu adaptés. Parfois, ils regrettent leur action pédagogique et la remodèlent.

Par exemple, je montrais des vidéos de mon institution j'avais à faire un groupe de jeunes en formation, que je n'avais pas eus au tout début des cours, et qui étaient déjà engagés dans la formation et il y avait déjà toute une part culturelle qui était admise par eux ce qui frappait, c'était leur plaisir d'apprendre et l'ouverture. On était quand même à l'aise : les exemples, les vidéos je pouvais les montrer en sachant parfaitement ce qu'ils avaient au quotidien et si tu te rappelles, on avait décidé qu'on les montrait tout de même parce qu'il n'y avait pas de raison de sous-informer. Mais en revanche, on essayait aussi de dire que tout l'aspect technologique, ce n'est pas cela qui était important, mais ce qui est important, c'était les objectifs et on pouvait atteindre ces objectifs ... avec des moyens différents et des moyens adaptés à leurs conditions locales. Et ça, avant de partir les premières fois, je n'en avais aucune idée mais les autres fois, j'avais un peu modifié le cours dans ce sens. Sur le fond, je gardais l'idée qu'on donnait le même niveau d'information que ce que je donnais en Suisse On ne voulait pas dire : "Pour vous, cela, c'est trop compliqué, on va simplifier..." Ce n'est pas cela que l'on voulait faire ! Je ne sais pas comment dire cela, mais on a essayé de ne pas se positionner comme les personnes qui savent et les autres qui ne savent pas, et de garder la même relation, entre enseignants et étudiants, sans qu'il y ait une différence culturelle parce qu'on était dans des pays différents (CH6, mars 2015).

Par exemple, un formateur suisse témoigne de son insatisfaction (encadré ci-dessous). Il déplore ses choix pédagogiques et un contexte dans lequel tout changement semble difficile. Il cherche à en identifier les raisons.

Un rappel théorique est nécessaire. Boisvert (2000) distingue différentes causes de résistance au changement qui empêchent les partenaires de s'impliquer :

- « *des objections logiques et rationnelles* ». Les individus évoquent la nécessité d'avoir plus de temps pour s'adapter. Ils estiment manquer de ressources et devoir fournir trop d'efforts. Ils doutent de la faisabilité du changement...
- « *des causes psychologiques et émotionnelles* ». Certaines personnes ont peur de l'inconnu et sont inquiètes. Elles ont besoin de sécurité. Elles se remettent sans cesse en question...
- « *des facteurs dits sociologiques* ». Certains individus s'opposent aux valeurs du groupe. Ils désirent conserver certaines relations interpersonnelles. Ils se confrontent à plusieurs stéréotypes...
- « *des causes structurelles et conjoncturelles* ». Le climat institutionnel, la façon d'introduire ou de promouvoir le changement peuvent agir comme freins au changement.

Ces concepts [d'analyse institutionnelle] c'était presque du colonialisme ! C'est un peu comme arrivé avec des voitures des années 50 parce qu'on ne les utilise plus ! On va les refourguer en Albanie ! Sincèrement, c'étaient des idées qui ne portaient plus ! Moi, j'avais été formé là-dessus, mais j'avais déjà conscience que faire un cours comme cela chez nous, c'était déjà le déclin Alors, pourquoi on va fourguer ailleurs des idées qui chez nous sont... C'est comme si on allait les recycler ! Je suis un peu sévère ! De toute façon, j'ai toujours l'intime conviction qu'on est toujours un peu colonialiste. C'est-à-dire, qu'on vient amener la bonne parole ! Vu qu'on n'a pas le temps de créer un dispositif où on peut vérifier un tout petit peu comment les gens s'approprient C'était un bloc pétrifié ! j'avais sous-estimé que ce dans quoi ils étaient inscrits et pris, pour recevoir ou discuter des idées et après se les approprier, c'était trop pétrifié (CH29, mai 2015) !

Les causes évoquées par Boisvert peuvent être analysées dans le contexte albanais. Tout d'abord, au niveau des *objections logiques et rationnelles*, les ressources humaines et matérielles sont encore insuffisantes dans le travail auprès des personnes handicapées. Elles sont au cœur des résistances. Dans la formation universitaire, les partenaires déplorent des budgets très limités et des salaires insuffisants.

Le peu de ressources financières et humaines à disposition, est souvent mal utilisé par un réseau restreint de bénéficiaires, aux dépens des réels besoins. En ce qui concerne *les causes psychologiques et émotionnelles*, beaucoup de peurs et de préjugés demeurent, en lien avec l'accompagnement des personnes handicapées. L'idée de devoir se former pour travailler à leur côté n'est souvent pas concevable. Il existe des réticences fortes, mais également des capacités de changement vives, car les mentalités évoluent. La question de l'engagement et de la reconnaissance professionnelle se pose : pourquoi s'engager dans un travail quand on a un salaire limité ? Faut-il s'investir dans des activités s'il n'y a pas de contrôle ? Pourquoi travailler sérieusement si les responsables ne s'impliquent pas et profitent de leur statut ? *Les enjeux sociologiques* sont nombreux : conflits de pouvoir entre groupes, stéréotypes marqués à l'égard des personnes handicapées et de l'autorité, réseaux interpersonnels très organisés et encourageant certaines pratiques ou les freinant. Finalement, *les causes structurelles et conjoncturelles* jouent aussi un rôle essentiel puisque les partenaires ne peuvent anticiper le climat institutionnel dans lequel ils vont se trouver. L'instabilité politique et les fréquents changements, le pouvoir accordé ou enlevé à certains partenaires, quels que soient les accords conclus précédemment, influencent les possibilités de changement.

Dupuy (2015) s'intéresse au changement suscité par les organisations. Il définit l'organisation comme « un ensemble de stratégies rationnelles d'acteurs ou, pour faire encore plus simple, c'est l'ensemble des solutions acceptables trouvées par les différents acteurs dans le contexte qui est le leur » (p.199). Son approche tente de ne pas culpabiliser les partenaires à qui on demande d'évoluer, car tous cherchent une solution qui leur paraît acceptable et cohérente. Cette démarche exige un réel effort de compréhension de l'autre et d'empathie. Elle se rapproche en ce sens des constats de Crozier et Friedberg (1977) pour qui les problèmes d'une organisation sont le reflet des solutions particulières trouvées par leurs acteurs.

En considérant ces approches, on remarque que les Suisses tentent de **comprendre les solutions des Albanais, celles-ci étant en adéquation avec leur contexte. Elles sont souvent situées dans l'ici et maintenant**, alors que les intervenants helvétiques ont une vision à moyen ou long terme du projet, et désirent anticiper. **Certains effets inattendus paraissent aberrants sur le plan collectif, alors qu'ils sont rationnels au niveau des choix individuels.** Les Suisses prennent conscience des difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants. Animés par beaucoup d'enthousiasme, ces derniers se retrouvent isolés ou placés dans des équipes professionnelles peu enclines au changement. La pression des groupes, mais surtout des responsables institutionnels est forte. Plusieurs apprenants ont des difficultés à exprimer leur leadership et leurs possibilités d'action sont limitées. Les situations rencontrées dans les établissements conditionnent le choix des stratégies et les chances de succès : l'accompagnement dans ces conditions est un grand défi. Les formateurs évoquent une multitude de situations vécues. Ils introduisent par exemple de nouvelles pratiques avec les étudiants, au sein des institutions, mais dès qu'ils se retirent, celles-ci sont abandonnées au profit de l'ordre et du silence qui caractérisent la « prise en charge » des personnes handicapées dans certains contextes. Seul un accompagnement dans la durée permet l'éventuelle appropriation de certaines pratiques, par le personnel local. A ce propos, Crozier et Friedberg (1977) affirment qu'

J'ai le souvenir clair, quand on est arrivés dans la salle où les enfants jouaient dans l'institution, au premier voyage, je vois encore ces dames [les éducatrices] vite remettre dans les boîtes tout ce qu'on avait sorti. C'était leur seul souci, vite tout ranger et qu'on ne voit rien... c'était quand même assez frappant (CH25, avril 2015) !

un outil intellectuel nouveau ne peut pas être utilisé, ne peut imposer une nouvelle façon de raisonner, c'est-à-dire constituer une nouvelle rationalité, que s'il trouve un groupe ou un milieu porteurs et si le système se transforme pour l'accueillir. Tout développement nouveau se heurte à la résistance du système établi. Sa réussite dépend du degré d'ouverture de celui-ci (p.368).

La mobilisation collective est nécessaire, mais elle difficile reste à mettre en œuvre.

5.4.7 LA GESTION DES ÉCARTS...

Cette dernière sous-thématique s'intéresse aux écarts entre les formations et les environnements dans lesquels elles se déroulent. L'analyse des entretiens permet de mettre en évidence deux catégories dont les résultats détaillés sont présentés ci-après (tableau 44) :

Code	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	I	II	III	A	B	C	D	E	F				
La gestion des écarts...																																													
Gérer les écarts entre Suisse et Albanie, monde universitaire et réalité du terrain	x		x			x		x	x	x	x	x							x		x					x																x	x	x	x
Envisager différemment ses enseignements en Suisse		x	x																	x	x																								

Tab.44 : Résultats : Formation des adultes, gestion des écarts

5.4.7.1 Gérer les écarts entre Suisse et Albanie, monde universitaire et réalité du terrain

Durant les entretiens, douze formateurs suisses ainsi que des étudiants, des responsables, des formateurs et des professionnels albanais abordent cette question sous deux angles différents : les écarts entre la Suisse et l’Albanie, et ceux entre le monde universitaire et la réalité du terrain.

5.4.7.1.1 Les écarts entre Suisse et Albanie...

Les formateurs responsables du projet veillent à aligner leur intervention sur les priorités définies par les ministères. « Le renforcement des capacités est une responsabilité qui revient aux pays partenaires, les donneurs ayant un rôle de soutien » (OCDE, 2005, p.5). La Suisse s’engage à « Aligner le soutien qu’[elle] apport[e] sur les objectifs et les stratégies des partenaires en matière de renforcement des capacités, utiliser efficacement les capacités existantes et harmoniser en conséquence [son] programme d’appui au renforcement des capacités » (OCDE, 2005, p.6).

Quand on est dans un contexte de travail où on cherche systématiquement à vouloir rayer l'écart, on se trouve dans des situations de travail on génère de la souffrance et du déplaisir alors que quand on est dans l'acceptation que « travailler, c'est être dans l'écart », on génère plus de plaisir et on aide les personnes à se mouvoir dans cet espace. Je me suis approprié ce modèle dans ma tête ce voyage en Albanie a été pour moi aussi le lieu de la mise en pratique de cela (CHI, mars 2015).

Les différences dans l’accompagnement des personnes handicapées et dans l’organisation des études universitaires sont très grandes entre les deux pays. Les difficultés socio-économiques rendent les conditions de travail dans les écoles et les institutions albanaises extrêmement difficiles, et peu comparables avec le confort et les moyens mis à disposition en Suisse. L’instabilité politique et les problématiques évoquées précédemment engendrent des problèmes d’accaparement de ressources ou de manque de motivation que découvrent les formateurs helvétiques. Ils n’y sont guère préparés mais ils font face.

Comme le suggère Dupuy (2015), les partenaires doivent être considérés comme des *acteurs* :

Ce sont bien des acteurs collectifs – un service, une usine, un département, une catégorie [par exemple, une université...] – qui poursuivent un objectif qui leur est propre. Cette notion "d'objectif de l'acteur" n’induit aucun jugement moral sur ce que l’acteur cherche à atteindre. Être généreux est un objectif au même titre que s’enrichir par le vol.

Agir par "intérêt" n'est en rien condamnable malgré la connotation péjorative du mot Quels sont donc ces objectifs propres – et non pas individuels, redisons-le – que poursuivent les acteurs ? Ceux que leur environnement, leur contexte rend atteignables (p.79).

Quelques Suisses analysent les objectifs des divers acteurs impliqués dans le projet, afin de mieux comprendre l'écart existant entre leurs actions et celles qu'ils observent. Dupuy (2015) précise que ce sont des circonstances particulières qui poussent les acteurs à suivre tel ou tel objectif. Ce sont ces éléments que les Suisses cherchent à comprendre, notamment grâce à une meilleure compréhension du contexte local. **Ils désirent mieux appréhender ce qui détermine le comportement des acteurs**, au-delà de leur personnalité. **Ils découvrent que parfois, des valeurs auxquels l'individu est pourtant attaché, peuvent être mises à mal dans des situations extrêmes.** La mouvance collective, la nécessité de trouver des solutions satisfaisantes à court terme ou de combler des besoins urgents, façonnent les comportements des individus :

Les acteurs se fixent les objectifs du possible, et ce possible, c'est l'organisation à laquelle ils appartiennent qui le détermine. Voilà qui renverse la charge de la preuve, mais qui ouvre la porte à une toute autre compréhension des comportements collectifs. Nous n'avons pas affaire à des acteurs qui tireraient d'une réflexion déconnectée de leur réalité des objectifs "sympas" à atteindre En réalité, ils évaluent les possibilités et cherchent à atteindre ce qui est atteignable, dans le contexte dans lequel ils se trouvent, ici et maintenant (Dupuy, 2015, p.79-80).

Plusieurs intervenants découvrent l'écart qui existe entre les réalités suisse et albanaise. Ils s'interrogent sur la pertinence de leur intervention étant donné les différences observées au niveau des croyances, des ressources humaines ou matérielles... Aurait-il été possible, en connaissant mieux le contexte, de proposer des enseignements plus pertinents ? Aurait-il dû poursuivre leur intervention à plusieurs reprises ?

Après coup, je me disais quand même qu'on était très loin de leur réalité dans le sens que tout ce que l'on essaie de mettre en place nous, chez nous, dépend du fait qu'une personne aveugle a un avenir chez nous Toute notre énergie fait que l'enfant devient adulte et on essaie qu'il soit le plus autonome possible et bon cela, ce n'est pas leur réalité ! J'ai l'impression que moi, j'avais été frappée par cela et on se heurtait à leur réalité, tout de même. Ils disaient : "Bon, c'est bien joli ce que vous faites" J'avais l'impression que ça n'avait ou bien pas du tout le même sens, ou bien pas de sens. Je parle du milieu institutionnel. Ça m'a fait réfléchir à nos limites. C'était notre limite. On va avec toute notre énergie, toute notre envie ... et je crois c'est quelque chose à respecter, ça fait avancer, aussi. Oui, c'est vrai que si ça avait été à refaire, personnellement, j'aurais préparé autrement. Et en même temps, je ne pouvais pas préparer autrement tant que je n'avais pas été confrontée à cette limite. C'est un cheminement normal Ça ne veut pas dire que je ne donnerais peut-être pas ce que j'ai donné, mais peut-être que je le mettrais plus en lien avec quelque chose de plus réaliste pour eux. Je serai plus attentive au fait qu'on ne peut pas transposer quelque chose qui est là... c'est un peu des élans de jeunesse ! Dans la réalité, je ne sais pas... mais dans ma tête, il y avait peut-être des choses qui n'étaient pas assez en lien avec la réalité. Je ne sais pas, je n'ai pas eu assez de retours J'avais un grand élan d'énergie parce que je crois beaucoup à ce que l'on fait ici, mais par moment, j'avais l'impression que ça tombait un peu parfois parce qu'on y voyait pas du tout le même sens (CH9, mars 2015).

Les questions des formateurs suisses sont très nombreuses, que ce soit durant leur séjour en Albanie, plus tard ou durant l'interview dédié à cette recherche. Ils tirent des enseignements des écarts perçus et en construisent une véritable expérience professionnelle et personnelle.

5.4.7.1.2 Les écarts entre monde universitaire et réalité du terrain

Les participants relèvent que le microcosme que constitue la SPS leur permet d'échanger, de se ressourcer, de développer une culture du travail et plus particulièrement, du travail auprès des personnes handicapées. C'est aussi un lieu d'échanges et de construction de savoirs. Sa particularité réside dans son ancrage sur le terrain de la pratique, c'est-à-dire dans les relations directes avec les personnes handicapées et le monde du travail. La démarche *en anneau de Moebius* évoquée par Roegiers (2012), dans lequel la face didactique alimente la face professionnelle et vice-versa, est pourtant difficile à mettre en œuvre : relier les aspects pratiques et académiques n'est pas une démarche habituelle à l'université.

Je me suis dit, il y a un écart à mon avis entre "être à l'uni et suivre les cours" et ensuite devoir être (parce que c'est là que je l'avais vu peu de temps après dans les institutions) dans l'institution, sur le terrain et devoir faire avec les moyens du bord. Ce sont deux mondes ! L'université, c'est le luxe de la réflexion, voire de l'évasion dans la tête et sur le terrain en Albanie, c'est le quotidien le plus ras-terre Donc je me suis demandé dans quelle mesure [les étudiants] s'y retrouvaient ... autour des apports universitaires et après, l'écart avec le terrain Comment ils arrivent à appliquer un bout de cela dans le quotidien (CH3, mars 2015) ?

Dupuy (2015) évoque le mythe de la référence au terrain :

Le terrain est un mythe. Il fait l'objet de crainte ou d'admiration, mais il reste un mythe Mais curieusement, plus on en acquiert la possibilité et plus on s'éloigne de lui, comme s'il était plus noble de le gérer par la réflexion que par l'action. Chacun sait que, en accroissant leur qualification, les enseignants gagnent le droit de réduire leurs contacts avec les élèves (p.190).

Propos provocateurs ? Les intervenants helvétiques affrontent parfois ces tensions : découvrir un terrain particulier, et surtout, renforcer le lien entre les cours théoriques et la pratique, démarche à laquelle ils ne sont pas tous confrontés dans leurs enseignements en Suisse. Dans leur pays, leur statut de formateurs d'adultes a également tendance à les éloigner de la pratique. Certains en prennent davantage conscience. Quelques-uns se soucient de leurs collègues albanais. En effet, il est nécessaire que les futurs formateurs albanais puissent bien connaître la pratique afin d'éviter un simple discours *sur*. Aborder la pratique professionnelle à leur côté, constitue un bon moyen de relever des défis, de mettre en place des projets stimulants et d'apprendre les uns avec les autres, les uns des autres. Ainsi, **certains intervenants helvétiques se rapprochent à nouveau de la pratique dans laquelle ils ont eu auparavant une grande expérience.**

Dupuy (2015) affirme également que : « Connaître le terrain, c'est donc toucher au cœur du métier, bénéficier d'une expérience irremplaçable et acquérir une légitimité précieuse pour l'avenir » (p.189). Le contact avec le terrain rassemble les partenaires. Ils touchent au cœur de la profession d'enseignants, d'éducateurs, d'interprètes ou de formateurs d'adultes. Ainsi, filtrés par les échanges, soutenus par des dispositifs d'encadrement (formation des jeunes professionnels...), les écarts s'appriivoisent : « On a beaucoup parlé de l'idéal durant la formation. Trop peut-être, mais en même temps c'était important. L'arrivée dans le travail a été un vrai choc. C'était très difficile » (ALBEtud, juin 2014). Un autre ajoute même : « Au début, dans la pratique, c'était très difficile. J'ai souvent eu envie d'arrêter ce métier, mais grâce au soutien des autres, j'ai continué » (ALBEtud, juin 2014). Les Suisses et les participants aux formations partagent leurs doutes ou leurs inquiétudes. Parfois, les formateurs relaient les difficultés évoquées à d'autres niveaux (directions, ministères...). « Les responsables du projet travaillaient dans le souci de demeurer en lien direct avec le difficile terrain du handicap en Albanie et si des actions politiques, bureaucratiques les dérangaient, ils élevaient la voix et défendaient leurs valeurs » (ALBForm, juillet 2014).

Et là, on leur a appris qu'ils allaient souffrir aussi, c'est sûr... Il fallait qu'ils se préparent à beaucoup de souffrance mais que les rencontres qu'ils feraient, l'enthousiasme qu'ils pourraient avoir à les faire, ils rencontreraient toujours suffisamment de monde pour perpétuer cet enthousiasme et en vivre eux-mêmes. "Tant pis pour les autres", comme on dit, on n'est pas là pour juger, on tâche de faire que les choses avancent. On n'est pas des victimes d'un complot ou d'un système méchant, c'est plutôt comme disait Platon : "C'est l'ignorance qu'il faut combattre..." (CH12, mars 2015).

La question du décalage entre les valeurs, les pratiques et les attitudes est discutée durant les formations. Il s'agit d'apprendre à vivre avec cette tension. Car comment continuer à promouvoir des valeurs systématiquement remises en question dans quelques lieux de pratique professionnelle ? Un étudiant albanais confie : « Certains professeurs étrangers ont dû revoir leurs théories récentes en fonction de notre réalité (qui est celle de chez eux, il y a 20 ou 30 ans). Ils ont donc dû revenir à certaines choses, adapter » (ALBForm, juillet 2014).

Plusieurs Suisses s'interrogent sur **la façon de soutenir les apprenants face à l'écart qu'ils constatent entre les pratiques de terrain** (parfois inacceptables) **et celles qu'ils souhaitent mettre en œuvre**. Ils sont attentifs aux **risques qu'encourent certains participants aux formations**, tels qu'un éventuel rejet du milieu professionnel ou des jalousies. Ils optent pour des espaces et des temps d'échanges organisés durant leurs cours. Les occasions de travailler sur les écarts entre monde universitaire et celui du travail sont ainsi nombreuses.

De nombreux étudiants et professionnels albanais relèvent l'importance du suivi et de la médiation offerts par les formateurs albanais et suisses : Cela modifie leur façon d'appréhender leur travail : « J'ai des utopies, je vois loin et parfois, on comprend difficilement ma position. Je me sens parfois différent des autres professionnels. J'en suis fier, mais ce n'est pas facile dans le quotidien » (ALBEtud, juin 2014). Les formateurs des deux pays assument une mission de *reliance* entre milieu universitaire et pratique professionnelle. Pour plusieurs Suisses, l'importance de l'articulation théorie-pratique est confirmée. Un équilibre doit être trouvé entre savoirs académiques et pratique professionnelle. La gestion des tensions vécues par les apprenants, au retour des stages, est un défi : « Parfois, dans certaines institutions d'Etat, on avait l'impression qu'ils auraient mieux aimé qu'on soit ailleurs plutôt que chez eux en stage. Ça les dérangeait » (ALBEtud, juin 2014). Les formations s'inscrivent dans une perspective d'*alternance interactive*, soit dans l'alternance de situations de formation (*learning by teaching*) et de situations de formation en contexte réel (*learning by doing*), visant des objectifs professionnalisants (Roegiers, 2012). Certains intervenants doivent **combler l'abîme séparant cours et pratique de terrain**. En effet, **les étudiants accueillent parfois théoriquement leurs propos, mais sont opposés à les mettre en œuvre !** C'est le cas des mathématiques à l'égard des enfants handicapés, ou des pratiques de partenariat avec les familles. Quelques formateurs encouragent la confrontation avec la réalité et accompagnent les étudiants, en tenant compte de leurs craintes.

D'avoir essayé de mettre en pratique avec les élèves de l'institution à côté, durant la même semaine, j'ai l'impression que ça faisait peut-être sens sur le moment mais je n'avais pas trop de certitudes après sur la durée. Est-ce qu'ils allaient vraiment en tenir compte ? Il y avait un hiatus avec les éducatrices qui s'occupaient des enfants pour qui ça ne faisait pas sens. Pour eux, le sens, c'était que ça soit propre, rangé Donc je ne suis pas sûre qu'avec eux, on pouvait si vite atteindre des objectifs pareils. Même si ça s'adressait aux étudiants plus qu'à ces éducatrices, c'était aussi assez incongru pour les étudiants. Dans mon souvenir, on voyait que ce n'était pas encore des praticiens, on voyait qu'ils n'avaient pas encore l'idée de comment mettre en place le travail, mais ça l'était encore plus pour les éducatrices qui n'avaient pas une vocation d'éducatrices. Elles avaient une vocation de soins, de surveillance (CH25, avril 2015).

Sur le plan théorique, Veillard (2012) constate que les difficultés des apprenants s'expliquent. Ils découvrent des contraintes ou des prescriptions institutionnelles contradictoires, des difficultés sur le plan organisationnel, des obstacles en termes épistémologiques ou psychosociologiques.

Ils peinent à maintenir une certaine cohérence entre les connaissances qu'ils ont construites et la pratique professionnelle. De plus, ils semblent même parfois « être considérés comme une main-d'œuvre bon marché » (p.160), ce qu'évoquent également certains étudiants albanais : « Parfois, la collaboration était difficile avec les éducatrices : peur qu'on perturbe leur travail, qu'on désorganise tout. Elles devaient nous accepter : on travaillait à leur place, elles étaient tranquilles, elles ne considéraient pas notre travail » (ALBEtud, juin 2014). Depuis longtemps, nombreux sont les auteurs, les groupes ou les gouvernements qui affirment l'importance de relier éducation et monde du travail (Delors et Unesco, 1996).

Pour Lessard et Meirieu (2008), les tâches des universités sont multiples : demandes de formations exprimées par les individus et demandes sociales en termes de ressources humaines hautement qualifiées, de diffusion de nouvelles connaissances et de technologies. Pour cela, plusieurs interventions gouvernementales peuvent être nécessaires sur le plan social, notamment :

- renforcer et intensifier les interactions entre universités et acteurs sociaux ;
- encourager les universités à développer des expertises, des partenariats et à échanger leurs connaissances avec la société ;
- soutenir les efforts des universités dans la contribution au dynamisme communautaire ;
- favoriser le rayonnement international des universités et sensibiliser les étudiants à cette dimension internationale ;
- encourager la recherche dans l'identification et la résolution des problèmes sociaux ;
- stimuler le transfert des connaissances et l'utilisation des résultats de la recherche, notamment dans les sciences sociales et humaines ;
- soutenir l'intégration des étudiants dans le marché de travail.

Les interactions entre université et acteurs sociaux sont appréciées par de nombreux Albanais : « L'alternance formation théorique-formation pratique, issue de l'expérience suisse, est complètement nouvelle pour le monde universitaire albanais. C'est un modèle très intéressant pour la réalité de notre pays et qui s'est avéré pertinent » (ALBResp, juillet 2014). Mais l'enthousiasme ne suffit pas, comme le découvrent les intervenants helvétiques. L'écart se creuse entre ces deux univers, lors de la reprise du projet en mains albanaises. **Quoique reconnue comme importante et indispensable, la mise en œuvre de l'alternance est supprimée** lorsque de nouveaux partenaires albanais – non formés – assument la poursuite des formations. L'instabilité politique réduit à néant, pour une période donnée, un concept de pratique universitaire jugé pourtant essentiel par tous les partenaires. En effet, comme le souligne ce responsable albanais : « A l'heure actuelle, les étudiants n'ont presque plus de pratique et se sentent moins prêts à travailler » (ALBResp, juillet 2014).

5.4.7.2 Envisager différemment ses enseignements en Suisse

Lors des interviews, des formateurs albanais ainsi que six Suisses évoquent cette catégorie. Quelques-uns se basent sur l'expérience vécue en Albanie pour **réaliser un travail d'études ou un complément de formation**. Leur intervention constitue **une réelle plus-value professionnelle** : les Suisses développent des savoirs qu'ils réintègrent dans d'autres formations. Ce qu'ils ont appris en Albanie est ainsi réinvesti dans d'autres situations d'enseignement.

J'avais une possibilité incroyable [en Albanie] car cette formation n'est pas dans le cursus de base en Suisse pour les enseignants spécialisés : donc c'était fantastique ! Quand je pense aux étudiants en Suisse, je pense toujours aux postgrades des physiothérapeutes, des enseignants ou des éducateurs alors que là, c'était inclus dans la formation de base. Donc cela, c'était excellent ! N'empêche que quand je donne des cours ici, les commentaires, c'est de dire : "C'est très concret, ce serait utile d'avoir des outils comme cela déjà depuis des années..." (CH13, mars 2015).

Pour d'autres, cette expérience les questionne à propos des plans d'études proposés en Suisse.

Pour Bézille (2000), les échanges entre cultures permettent aux individus de se confronter à des cadres de référence différents, ce qui stimule « le développement d'une "pensée relationnelle" favorable à une formation par le questionnement réciproque » (p.280). Les partenaires peuvent découvrir des philosophies et des logiques d'action variées, susceptibles d'influencer leur propre manière de faire et de penser.

En retour, je pense que j'ai appris beaucoup et tout ce que j'ai intégré après dans mon enseignement par ma façon de présenter la pédagogie du projet, je pense que je puisais souvent dans des exemples d'Albanie (CH2, février 2015).

« Le regard sur l'autre réalité éducative permet une décentration par rapport à sa propre réalité et en donne une vision plus objective » (Groux, 2000, p.7). La fréquentation d'autres systèmes de référence permet ainsi de mieux analyser et comprendre le fonctionnement de son propre système. Grâce à leur intervention aux pays des aigles, **des formateurs helvétiques envisagent différemment leurs enseignements en Suisse. Ils modifient leur manière de communiquer avec les étudiants, s'intéressent davantage aux prérequis** dont disposent les apprenants et **redécouvrent l'importance de certains apprentissages fondamentaux.** Plusieurs font parfois référence à la situation albanaise, dans leurs enseignements (encadré ci-contre).

5.4.8 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE DE L'AXE « LA FORMATION DES ADULTES »

L'analyse du dernier axe **LA FORMATION DES ADULTES** met en évidence les savoirs développés par les formateurs suisses. Ils acquièrent de nombreuses connaissances, mais également des savoir-faire et des savoir-être spécifiques.

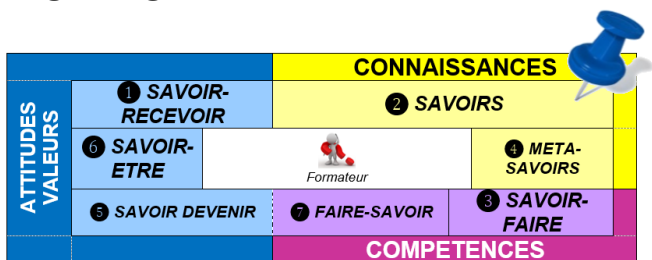


Fig.79 : Rappel de la synthèse du modèle d'analyse

De nombreuses attitudes et valeurs sont mises en œuvre et développées dans le cadre du projet de formation. Elles sont résumées dans le tableau 45, ci-dessous :

ATTITUDES VALEURS		
1 SAVOIR-RECEVOIR	1.1 Offrir à autrui des occasions de donner, de faire savoir	<ul style="list-style-type: none"> - Manifester son intérêt pour le contexte (écoles, universités) - Favoriser les échanges, la réciprocité des actions sur le plan académique et politique
	1.2 Accueillir les différents types de savoirs donnés par autrui	<ul style="list-style-type: none"> - Recevoir des informations sur le pays (pratiques pédagogiques, systèmes d'évaluation, possibilités d'études supérieures...) - Manifester des intérêts et des émotions face aux informations reçues, aux savoir-faire ou savoir-être observés (surprise, plaisir, choc, questionnement...) - Accepter qu'autrui veuille nous faire découvrir les aspects positifs et/ou négatifs de l'enseignement académique et des pratiques professionnelles, et accueillir cette démarche comme la possibilité de connaître <i>une</i> des facettes du monde académique et ou de celui du travail

LA FORMATION DES ADULTES

Se former en formant ?

	1.3 Reconnaître ces savoirs et les personnes qui les transmettent	<ul style="list-style-type: none"> - Expliciter l'intérêt de prendre connaissance des savoirs présentés et exprimer en quoi ils sont importants - Valoriser les progrès en reconnaissant dans quel contexte ils se développent - Apporter son expertise dans une discipline, tout en valorisant l'expertise des autres (résolution des problèmes administratifs, reconnaissance des titres...) - Reconnaître les personnes, expliciter l'intérêt des rencontres et des échanges pour soi-même et pour le développement d'un projet en pédagogie spécialisée - Reconnaître les situations extrêmes que vivent certains partenaires locaux et leur permettre d'y faire face par eux-mêmes (soutien moral, réflexion commune sur l'action) - Manifester sa confiance et considérer l'autre comme responsable, car capable d'assumer un certain nombre de tâches déléguées - Encourager les prises de décisions, les innovations pédagogiques, la mise en place de nouveaux dispositifs malgré les doutes qu'ils soulèvent - Prendre conscience du rôle, du statut et de la position des interprètes dans la transmission des savoirs - Valoriser l'engagement et les compétences des professionnels albanais, envers leurs propres collègues et partenaires - Vivre une expérience intense, la reconnaître, l'expliciter
5 SAVOIR DEVENIR	5.1 Développer sa conscience de la pluralité des patrimoines (culturels, naturels, linguistiques...)	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience des similarités, des ressemblances dans les questions, les doutes et les valeurs concernant les systèmes éducatifs et plus particulièrement la formation d'adultes - Prendre conscience de ses propres valeurs et de ses préjugés, et les confronter à d'autres manières de concevoir l'enseignement universitaire, la formation continue et l'enseignement spécialisé - Avoir envie de mieux comprendre les pressions que subissent les partenaires à l'université et y réagir - Percevoir l'évolution de la formation d'adultes dans son propre pays, et s'interroger sur les avantages et limites des dispositifs mis en place - Prendre conscience des ressources disponibles dans la formation d'adultes dans son propre pays et relativiser ses propres difficultés
	5.2 S'engager en tant que citoyens, dans le présent ou dans le futur pour la défense de ces patrimoines	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser, stimuler et promouvoir les échanges et le réseau entre partenaires des deux pays sur le plan de la formation - Manifester son intérêt, son enthousiasme et sa motivation à agir comme <i>pionniers</i> dans un domaine, et partager cet élan avec les partenaires locaux - S'engager à sa manière, selon ses moyens pour dynamiser l'enseignement universitaire et la formation continue - Poursuivre ou cesser ses interventions selon le contexte - Maintenir les relations dans la durée, échanger, soutenir face aux épreuves ou aux succès, et s'intéresser à l'évolution de la situation - Réinterroger ses propres dispositifs d'enseignement et ses stratégies, méthodes et les ajuster - Envisager différemment les enseignements dans son propre pays - S'engager pleinement dans le transfert des savoirs, d'un milieu à l'autre

LA FORMATION DES ADULTES

Se former en formant ?

6 SAVOIR- ETRE	6.1 Enrichir et renforcer ses qualités, ses aptitudes et ses valeurs personnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver un équilibre entre relations professionnelles et convivialité - Trouver un équilibre entre valeurs, principes et réalité (juger certaines actions, être critique, diplomate, constructif ou tolérant...) - S'adapter à des circonstances variées et inattendues - Développer des stratégies pour faire face à des situations choquantes (prendre de la distance, chercher à comprendre, dénoncer, utiliser l'humour...)
	6.2 Eprouver et gérer ses émotions	<ul style="list-style-type: none"> - Faire sien un certain nombre de valeurs découvertes (curiosité, enthousiasme, soif d'apprendre, courage, persévérance...) - Coopérer avec des personnes qui ont des modes de fonctionnement parfois très différents de soi - Passer le flambeau, faire confiance, rester à disposition en cas de nécessité - Vivre certaines valeurs ou pratiques, 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... - 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 - Mettre en valeur et expliciter la complémentarité des rôles - Développer une sensibilité, un intérêt pour l'autre à travers la médiation de l'interprète - Développer des attitudes d'accompagnement, de guidance ou d'aide, en fonction des besoins

Tab.45 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Formation des adultes : attitudes et valeurs »

Les formateurs mentionnent également quelques savoirs, notamment sur le plan culturel, social, professionnel et surtout quelques méta-savoirs qui vont très largement influencer leur savoir-faire (tableau 46).

CONNAISSANCES		
2 SAVOIRS	2.1 Acquérir des savoirs théoriques	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre connaissance des savoirs développés dans différents champs disciplinaires en Albanie - Redéfinir des priorités dans les savoirs transmis, redécouvrir l'importance de certains savoirs ou leur impact dans un autre contexte

LA FORMATION DES ADULTES

Se former en formant ?

	2.2 Acquérir des savoirs culturels	<ul style="list-style-type: none"> - Redécouvrir sa propre culture académique, pédagogique par la confrontation à celle de l'autre - Prendre connaissance de pratiques choquantes selon ses propres références culturelles (tricherie, corruption, achat de diplôme...) - Connaître les pratiques liées à l'enseignement, l'enseignement spécialisé et la formation universitaire - Connaître les règles, les sensibilités ou les tabous pouvant apparaître dans le travail auprès d'interprètes
	2.3 Acquérir des savoirs sociaux	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les tabous ou les pratiques sociales, les valeurs fondatrices de la société, les règles et normes en vigueur en matière de scolarisation et d'enseignement (statut des pairs, rapports aux savoirs, aux notes, à la hiérarchie, à l'évaluation, rôle des parents...) - Mesurer les épreuves, les luttes, les pressions, les soucis vécus au quotidien ; mais, également le courage, les progrès, les succès ou les forces des acteurs dans le secteur de la formation d'adultes - Connaître les ressources et les possibilités d'accès aux formations d'adultes - Connaître le fonctionnement politique et académique international, national et local (et ses enjeux)
	2.4 Acquérir des savoirs liés à l'environnement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les priorités et les agendas politiques, les stratégies mises en œuvre... - Mesurer certains enjeux socio-politiques et socio-économiques (influence des partis politiques, corruption...) - Prendre connaissance des besoins, demandes, attentes au niveau de la pratique professionnelle et de la formation - Prendre connaissance des conditions de travail sur place (matérielles, humaines, réglementaires, salariales...) - Connaître les représentations sur le milieu professionnel - Connaître les différentes professions existant dans le champ disciplinaire concerné - Connaître les pratiques pédagogiques, éducatives et professionnelles mises en œuvre - Connaître les ressources en matière de formation et leur accessibilité (organismes, matériel...) - Mesurer certains enjeux liés à la formation continue : formations organisées par les ONG, attestations... - Mesurer les enjeux liés à la formation universitaire : statut des professeurs, hiérarchie... - Découvrir comment se développe un nouveau champ disciplinaire dans la pratique professionnelle et dans la formation, et ses effets auprès des publics-cibles - Prendre conscience de ses propres ressources par la confrontation à celles de l'autre - S'inspirer d'éléments pertinents du dispositif de formation albanais pour concevoir d'autres modèles de formation ou pour organiser ses propres enseignements
	2.5 Acquérir des savoirs organisationnels	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître l'organisation des ministères ou autres instances associés au projet - Connaître l'organisation du travail et les contraintes dans le domaine de la pratique et dans les cours - Se rendre compte de ce qui est nécessaire pour le démarrage et la mise en place à long terme d'un projet
	2.6 Acquérir des savoirs procéduraux	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir les normes, règles, procédures en vigueur pour entrer en contact avec les partenaires académiques - Connaître les personnes à contacter, les contrats à développer

LA FORMATION DES ADULTES

Se former en formant ?

		<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir définir des étapes dans les planifications, en tenant compte des exigences des partenaires - Appréhender la formation d'adultes en tenant compte des expériences passées des apprenants - Comprendre les processus en jeu dans les situations de crise, développer des stratégies pour y faire face
4 META-SAVOIRS	4.1 Développer des savoirs sur les procédures utilisées dans des situations complexes	<ul style="list-style-type: none"> - Mesurer le poids des habitudes pédagogiques et académiques locales, dans l'organisation des études (collaboration entre pairs, alternance théorie-pratique, déplacements pour des stages...) - Appréhender les situations ou les problèmes en tenant compte de leur complexité - Chercher à comprendre certains phénomènes ; notamment dans des situations de corruption, de rupture, de lenteur administrative ou d'instabilité politique... - Permettre de se projeter dans un contexte professionnel encore méconnu - Offrir des modèles sans rigidifier - Bousculer sans déséquilibrer et encourager à <i>oser</i>, tout en permettant aux personnes de se protéger - Accompagner dans les situations de ruptures, de conflits ou de désarroi - Mesurer et tenir compte des écarts entre les divers milieux (Suisse-Albanie / université-pratique professionnelle ...)

Tab.46 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Formation des adultes : connaissances »

Que de savoir-faire développés dans les formations continues ou les formations de base, mais également lors la reprise des enseignements et du transfert de la section de pédagogie spécialisée en mains albanaises (tableau 47) ! Les Suisses acquièrent de l'expérience, même s'il leur est parfois difficile d'explicitier ce qu'ils ont appris. Certains se sentent de plus en plus capables, pouvant affirmer qu'ils *peuvent* (ou ne peuvent pas), avant de dire qu'ils *savent* (ou ne savent pas). Comme le souligne Pastré (2015), nous sommes davantage dans une théorie de l'activité plutôt que de la cognition, ce qui n'empêche pas un intense travail de conceptualisation dans le développement de savoir-faire. En effet, les formateurs développent des compétences que l'on pourrait qualifier, selon l'auteur, de « compétence-ajustement » pour certaines, et de « compétence-invention » pour d'autres (Pastré, 2015, emp.124, Introduction).

COMPETENCES		
3 SAVOIR-FAIRE	3.1 Développer des savoir-faire techniques, méthodologiques, instrumentaux	<ul style="list-style-type: none"> - Gérer la lourdeur administrative - Gérer les problèmes techniques quotidiens (pannes...) - Définir les priorités dans les contenus à enseigner, selon les publics - Gérer des modalités de travail différentes (groupes, individuel, écrit, oral...) - Organiser des activités pratiques dans des conditions difficiles (moyens, langue, participants...) - Développer des accompagnements de projets (de groupe ou individuel) qui tiennent compte des possibilités d'innovation et de changement - Travailler avec une traduction simultanée - Être clair, aller à l'essentiel dans le travail avec les interprètes - S'accorder sur le vocabulaire nouveau, éclaircir et définir les concepts avec les interprètes - Trouver des solutions pour faire face au manque de littérature en albanais

LA FORMATION DES ADULTES

Se former en formant ?

	<p>3.2 Développer des « savoir-y-faire » (expérience, feu de l'action...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Casser la routine quotidienne en offrant des activités nouvelles et du développement personnel, en partageant des moments agréables durant les formations - Proposer des conditions d'enseignement et des dispositifs innovateurs, intégrés dans la vie locale, qui suscitent le moins possible de jalousies ou d'envies - Proposer des modèles, en encourageant le développement de son propre style d'intervention - Adapter les interventions aux ressources et besoins locaux - Gérer les enjeux de l'évaluation (représentations, habitudes, temps d'intervention limité, langue...) - Définir les <i>outils</i> nécessaires (de travail, de réflexion...) dans différents contextes et les transmettre - Mettre en place une culture de travail et de formation (sécurité, exigences...) - Permettre de se projeter dans des professions à peine naissantes, en donnant des repères - Raviver la flamme, soutenir, relancer les apprenants face aux difficultés du terrain
	<p>3.3 Développer des savoir-faire cognitifs et organisationnels</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter des concepts, lire les situations ou les problèmes en cherchant à comprendre le contexte local (expérience personnelle, récits des apprenants, supports locaux...) - S'appuyer sur la réalité albanaise dans ses cours ou dans sa pratique - Créer, développer des dispositifs de formation originaux, adaptés aux besoins locaux - Permettre de mieux connaître l'environnement local en analysant les différentes données disponibles (développement de la recherche) - Mettre en évidence les besoins, les attentes, les demandes, les obstacles, les ressources, les facilitateurs et en tenir compte dans sa manière d'informer, de présenter - Redéfinir les priorités en fonction du temps, des ressources disponibles et aller à l'essentiel - Encourager la réflexion, la critique et mettre en place les conditions favorisant l'expression - Gérer des groupes hétérogènes (connaissances, intérêt) ou présentant des intérêts limités (résistance...) - Alternier théorie et pratique pour susciter l'intérêt, se projeter et valoriser le travail auprès des personnes en difficulté ou handicapées - Alternier et articuler théorie-pratique-recherche - Se répartir le travail, gérer des cours à plusieurs formateurs (co-enseignement) - Offrir des approches proposant des regards multiples, des confrontations d'idées, des styles d'intervention ou des approches variés, et gérer cette diversité - Concevoir les moments informels comme autant d'opportunités d'apprentissage - Mettre en place des dispositifs favorisant le transfert des savoirs et accompagner les apprenants dans cette démarche - Permettre d'échanger à propos des écarts perçus entre les différents milieux et encourager la réflexion
	<p>3.4 Développer des savoir-faire communicationnels et relationnels</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S'appuyer sur le vécu, les connaissances du milieu local pour créer un climat de confiance - S'adapter au fonctionnement hiérarchique, en tenir compte - <i>Faire avec</i> plutôt que <i>dire</i> - <i>Poser un « dire » sur le « faire »</i>

		<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer à propos de sujets délicats, douloureux ou tabous, en s'adaptant aux publics ; susciter l'intérêt pour des domaines méconnus ou méprisés - Proposer des espaces de développement personnel tout en diffusant des savoirs - Connaître la langue locale et l'utiliser à bon escient - Travailler en collaboration avec des interprètes - Partager les progrès observés, transformer les défis relevés en victoires collectives et reconnaître les partenaires impliqués (parents, enfants, professionnels...) - Développer différentes manières de communiquer
<p>7 FAIRE- SAVOIR</p>	<p>7.1 Développer sa capacité à transmettre des savoirs (sur les différents types de savoirs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter l'évolution du projet de formations, les ajustements réalisés à d'autres partenaires, partager l'expérience et la valoriser - Encourager les partenaires à diffuser différents types de savoirs découverts dans la pratique ou la formation - Permettre une transmission de qualité de nouveaux concepts, dans une autre langue (coordination avec les interprètes, adaptation au contexte local...) - Proposer des savoirs qui ouvrent de nouveaux horizons, donnent des perspectives - Présenter la formation développée dans son propre pays, en tenant compte du contexte des participants du pays auxquels on s'adresse

Tab.47 : Synthèse des résultats de l'analyse de l'axe « Formation des adultes : compétences »

Tous les acquis et les apprentissages mentionnés par les formateurs suisses dans le cadre du projet de formation en pédagogie spécialisée en Albanie ont été mis en évidence dans le chapitre 5. Avant de soumettre une modélisation du phénomène et de prendre davantage de recul face à ces données, je présente dans le prochain chapitre, les facteurs qui ont influencé les apprentissages mentionnés par les intervenants helvétiques. Il s'agit d'une autre dimension, essentielle dans la dynamique de formation qui révèle les facteurs stimulant ou freinant le développement personnel et professionnel, à tous les niveaux d'un tel projet.



Fig.89 : « L'école ne te donne rien, mais développe ce que tu as ». (Proverbe albanais)

5.4.9 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbier, J.-M., Berton, F. et Boru, J.-J. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bézille, H. (2000). Ouverture européenne, comparaison des pratiques et autoformation professionnelle. Dans D. Groux et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques et enjeux* (p. 275-287). Paris : L'Harmattan.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans S. Biémar et E. Charlier (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p.19-33). Bruxelles : De Boeck.
- Boisvert, D. (2000). *L'Autonomie des Équipes d'Intervention Communautaire. Modèles et Pratiques*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Bourgeois, E. et Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. et Mornata, C. (2012) Apprendre et transmettre le travail. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (chapitre 2) [Kindle version]. Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brogère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (158), 117-160. Repéré à <http://rfp.revues.org/516>
- Brogère, G. et Ulmann, A.-L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bouvier, A. (2012). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Calame, P. (2003). *La démocratie en miettes. Pour une révolution de la gouvernance*. Paris : Descartes & Cie. Repéré à http://docs.eclm.fr/pdf_livre/117DemocratieEnMiettes.pdf
- Cifali, M. et Myftiu, B. (2006). *Dialogues : Récits d'éducation sur la différence*. Nice : Les Paradigmes.
- Clénet, J. (1998). *Représentations, formation en alternance. Être formé et/ou se former ?* Paris : L'Harmattan.
- Clénet, J. (2002). *L'Ingénierie des formations en alternance : pour comprendre c'est-à-dire pour faire ...* Paris : L'Harmattan.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA.
- Dejours, C. (2015). *Travail : usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*. (4^e éd.). Montrouge : Bayard.
- Delors, J. et Unesco. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Odile Jacob.
- Desmet, H. et Pourtois, J.-P. (2002). *L'éducation postmoderne*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubar, C., Tripier, P. et Bousard, V. (2001). *Sociologie des professions* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dupuy, F. (2015). *La Faillite de la pensée managériale : Lost in management*. Paris : Seuil.
- Dupuy, J.-P. (2015). Justice et ressentiment. Dans S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (chapitre 1). Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com
- Durand, M. (2012) Des savoirs pour travailler et apprendre. Dans E., Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (chapitre 4) [Kindle version]. Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com
- Enlart, S. (2012) Politiques d'entreprise et organisations du travail et de la formation. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (chapitre 12) [Kindle version]. Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com

- Faulx, D. et Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Groux, D. (2000). Préface. Dans D. Groux et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques et enjeux* (p. 7-8). Paris : L'Harmattan.
- Hanhart, S., Gorga, A., Broyon, M.-A. et Ogay, T. (2008). *De la comparaison en éducation : hommage à Soledad Perez*. Paris : L'Harmattan.
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'Homme. (2006). *Questions fréquentes au sujet d'une approche de la coopération pour le développement fondée sur les droits de l'homme*. Repéré à <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQfr.pdf>
- La Borderie, R. (2000). L'art du voyage : repères pour la comparaison. Dans D. Groux et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques et enjeux* (p. 9-26). Paris : L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (2013). *Travailler en réseau et en partenariat : comment en faire une compétence collective* (3^e éd.). Paris : Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec les compétences, les réponses à 100 questions* (7^e éd.). Clermont-Ferrand : Eyrolles.
- Lemenu, D. et Heinen, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants : Guide méthodologique pour une approche programme dans l'enseignement supérieur*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Lempereur, A.-P. et Colson, A. (2010). *Méthode de négociation. On ne naît pas bon négociateur, on le devient*. (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Lessard, C. et Meirieu, P. (2008). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Malarewicz, J.-A. (2012). *Systémique et entreprise : mettre en œuvre une stratégie de changement* (3^e éd.). Orléans : Pearson Education France.
- Martin, J.-P. et Savary, E. (2013). *Formateurs d'adultes. Se professionnaliser. Exercer au quotidien*. Lyon : Chronique Sociale.
- Minxolli, D. (2008). *D'une histoire de survie, vers une histoire de progrès ! Un aperçu historique et culturel des représentations du handicap en Albanie*. (Mémoire de Diplôme, Haute Ecole Pédagogique, Lausanne).
- Moreau Defarges, P. (2015). *La gouvernance* (2^e éd.). Paris : PUF. Repéré à https://www.puf.com/content/La_gouvernance
- Navarro-Flores, O. (2009). *Le partenariat en coopération internationale : Paradoxe ou compromis ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Newnham Shelley, D. (2016). *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- 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>
- 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
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pastré, P. (2015). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes* [Kindle version]. Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com
- Piccard, B. (2014). *Changer d'altitude. Quelques solutions pour mieux vivre sa vie*. Paris : Stock.
- Pirotte, G. (2014). *Sociologie de la coopération internationale*. Document inédit. Université de Liège.

- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Sammut, S. (2005). Entre former et accompagner, faut-il choisir ? *L'Expansion Management Review*, 1 (116), 50-53. doi : 10.3917/emr.116.0050.
- Stiegler, B. (2015). *L'emploi est mort, vive le travail ! Entretien avec Ariel Kyrou* [Kindle version]. Paris : Fayard. Repéré à Amazon.com
- Trompenaars, F. et Hampden-Turner, C. (2013). *L'entreprise multiculturelle* (3^e éd.). Paris : Maxima.
- Ulmann, A.-L. (2009). Les savoirs de la pratique professionnelle. Dans G. Brougère et A.-L. Ulmann, *Apprendre de la vie quotidienne* (chapitre 12). Paris : Presses universitaires de France.
- Vallerie, B. et Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39 (3), 87-100. Repéré à http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LSDLE_393_0087
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Veillard, L. (2012) Alternance, apprentissage et formation. Dans E., Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (chapitre 10) [Kindle version]. Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? : méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.



Fig.90 : « Les virtuoses deviennent artistes »...