

TABLE DES MATIERES : CONTEXTE GENERAL

2.	CONTEXTE GÉNÉRAL : LE PROJET DE FORMATION EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE EN ALBANIE.....	13
2.1	PROJET ALBANO-SUISSE EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE : QUEL ESPACE-TEMPS ?.....	13
2.2	« AVANT » LE PROJET DE FORMATION (JUSQU'EN 2003).....	14
	2.2.1 AVANT 2001 : RÉPONSE À L'URGENCE ET PÉRIODE PROSPECTIVE	15
	2.2.1.1 La vie dans les institutions d'Etat	15
	2.2.1.2 Mieux comprendre la situation : une parenthèse théorique.....	19
	2.2.1.3 Vers un changement de regard.....	21
	2.2.1.4 Mieux comprendre la situation : une deuxième digression théorique.....	23
	2.2.2 DE 2001 À 2003 : PÉRIODE PRÉPARATOIRE DU PROJET DE FORMATION.....	26
	2.2.2.1 Un solide socle de collaboration.....	26
	2.2.2.2 La définition du problème et l'analyse des besoins	27
	2.2.2.3 Les relations ministérielles	28
	2.2.2.4 La confrontation à différentes dérives	31
	2.2.2.5 Les actions de formation et d'accompagnement.....	33
	2.2.2.6 Une demande locale.....	35
	2.2.3 L'ÉMERGENCE DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE	36
	2.2.3.1 Vers l'université.....	36
	2.2.3.2 Les partenaires, leurs rôles et leurs fonctions.....	37
	2.2.3.3 La préparation de la formation académique et des activités	38
	2.2.3.4 Le dispositif de formation	40
	2.2.3.5 L'ouverture du <i>centre de développement</i> et de la SPS	41
2.3	« PENDANT » LE PROJET DE FORMATION (2003-2008).....	43
	2.3.1 LE CADRE LÉGISLATIF, LA POLITIQUE SOCIALE ET LE CONTEXTE GÉNÉRAL	43
	2.3.2 LES INSTITUTIONS ET LES ÉCOLES	45
	2.3.3 LE PROJET DE FORMATION ET LES ACTIVITÉS « SPS ».....	47
	2.3.3.1 La gestion du projet et le statut de la SPS	47
	2.3.3.2 Le dispositif de formations de la SPS.....	49
2.4	« APRÈS » LE PROJET DE FORMATION (AU-DELÀ DE 2009).....	51
	2.4.1 DE 2009 A 2013 : LA PÉRIODE DE TRANSFERT	51
	2.4.2 LE PROJET DE FORMATION ET LES ACTIVITÉS.....	54
	2.4.3 VERS UNE AUTRE UNIVERSITÉ.....	56
	2.4.4 UN PETIT BILAN.....	58
	2.4.5 DÈS 2013 : DE NOUVELLES COLLABORATIONS.....	59
2.5	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	II

2. CONTEXTE GÉNÉRAL : LE PROJET DE FORMATION EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE EN ALBANIE

Ce chapitre présente le contexte général. Il articule des éléments de l'environnement socio-politique dans lequel se déroule le projet de coopération au développement, l'évolution de la situation des personnes handicapées en Albanie ainsi que l'émergence et le développement de la formation en pédagogie spécialisée au fil du temps. Tout lecteur intéressé par l'approfondissement du contexte albanais peut consulter l'annexe 1 de cette thèse (p.500-550).

2.1 PROJET ALBANO-SUISSE EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE : QUEL ESPACE-TEMPS ?

Aussi étrange que cela puisse paraître, il n'est pas aisé de définir le début et la fin d'une démarche de coopération au développement lorsque celle-ci s'inscrit sur une longue durée. Je vais toutefois présenter les différents « cycles de gestion » (Boisvert, 2000) qui ont permis aux acteurs de se préparer, de concevoir un plan d'activités, de le mettre en œuvre, d'en évaluer les retombées, de réorienter leurs actions et d'obtenir les fonds nécessaires à la réalisation du projet de formation en pédagogie spécialisée.

Si le financement est le maître-mot, nous pouvons considérer que le projet débute en 2001 et se termine en 2013. Mais une analyse plus fine montre qu'un travail a été réalisé préalablement et que certaines actions se poursuivent aujourd'hui encore, donnant sens à la démarche de formation et à son implantation dans le contexte albanais. Autrement dit, trois périodes peuvent être considérées dans tout projet : l'avant, le pendant et l'après (Charette, 2000).

Je présente dans ce chapitre la dynamique de création, de réalisation et d'évaluation du projet en l'inscrivant dans son contexte historique, politique et socio-économique, en tenant compte de l'avant (avant 2003), du pendant (de 2003 à 2008) et de l'après (dès 2009).

Les principales collaborations ont engagé la Suisse (50 formateurs) et l'Albanie, mais quelques intervenants venus de Belgique (1), du Canada (2) ou de France (3) ont également participé au projet. En Suisse et au Canada, des échanges ou des stages ont permis aux partenaires albanais de rencontrer des associations de parents, des ONG, des institutions pour personnes handicapées, des écoles, des universités et des membres du gouvernement. Au cours de ce chapitre et en annexe, je décrirai essentiellement le contexte local albanais, en lien avec la politique étrangère suisse mise en œuvre durant les étapes du projet.

La figure 3 met en évidence les interventions réalisées dans les différentes régions d'Albanie. Dans les zones entourées de rouge, plusieurs formateurs sont intervenus à diverses reprises, dans des contextes de formation variés.

Des réhabilitations de structures (écoles, institutions...), un accompagnement de personnes en difficulté ou handicapées, des stages d'étudiants, des formations, des recherches et des actions de sensibilisation ainsi que des suivis à long terme ont également eu lieu dans ces régions dites *prioritaires*. Les régions entourées de bleu ont fait l'objet d'investigations, de recherches, de stages d'étudiants, de brèves actions de sensibilisation ou de conseils à des familles, d'ouverture de petites structures d'accueil pour les personnes handicapées. Seuls six formateurs interviewés dans cette thèse ont travaillé dans les régions marquées en bleu.



Fig.3 : Carte des collaborations
(Department of Field Support Cartographic Section, 2012)
Repéré à <http://www.un.org/Depts/Cartographic/map/profile/albania.pdf>

2.2 « AVANT » LE PROJET DE FORMATION (JUSQU'EN 2003)

Afin de mieux cerner la réalité albanaise ainsi que la politique suisse mise en œuvre jusqu'en 2003, le lecteur intéressé peut consulter l'annexe 1 (p.514). Il y trouvera des informations complémentaires qui lui permettront de mieux comprendre les propos des personnes interrogées dans cette étude, et qui sont présentés au chapitre 5. Toutefois, cette section expose le contexte sur lequel repose le projet de formation en pédagogie spécialisée.

En effet, pour rappel, l'Albanie sort de la dictature en 1990 et entame une longue période de transition démocratique. Celle-ci est ponctuée par divers événements d'importance : la chute du régime de 1990 à 1991, la mise en place d'une démocratie balbutiante jusqu'en 1996, l'effondrement des pyramides financières et le soulèvement populaire en 1997, la guerre du Kosovo entre 1998 et 1999 puis la reprise de la transition dès 2000... Ces différentes crises influent sur la mise en place du projet de formation.

2.2.1 AVANT 2001 : RÉPONSE À L'URGENCE ET PÉRIODE PROSPECTIVE

« Ils sont durs au mal, c'est incroyable »
(Rufin, 2015, p.86).

Le constat de Rufin peut être posé à l'égard des personnes handicapées en Albanie. En effet, elles ont résisté à des conditions institutionnelles effroyables pendant de nombreuses années. Comment ont-elles survécu ?

Alors que l'Albanie est ruinée à la chute du régime communiste, ces personnes se retrouvent dans un total abandon, aussi bien sur le plan matériel qu'humain.

Dans le projet de formation, j'ai toujours renoncé à la publication d'images catastrophistes à l'égard des personnes handicapées. Pourtant, certaines ONG les diffusent largement pour rechercher des fonds. Il faut dire que celles qui recourent aux dons privés ont besoin d'être présentes dans les médias. Montrer la souffrance des populations menacées devient un moyen d'obtenir des financements (Juhem, 2004, cité dans Pirotte, 2006). Je dispenserai le lecteur d'images-choc. Toutefois, il trouvera ci-après quatre photographies (figure 4) qui illustrent les conditions dans lesquelles se trouvaient les personnes handicapées dans les centres d'Etat au milieu des années 1990.



Fig.4 : Dans les institutions d'Etat pour personnes handicapées, photos de l'ASED

2.2.1.1 La vie dans les institutions d'Etat

La vie dans les institutions d'Etat albanaises est dramatique, pour les adultes ou les enfants en situation de handicap. « Ces enfants-là ne sont même plus considérés comme tels. A peine comme des bêtes, à voir dans quelles désastreuses conditions d'hygiène ils "vivent" » (La Rédaction, 1995, p.6).

Dans un reportage télévisé de la BBC diffusé à la télévision suisse romande, enfants, adolescents et adultes handicapés survivent, rassemblés dans une seule pièce. Des bassines de nourriture sont glissées par la porte à l'heure des repas et chacun tente de dérober un peu de bouillie. Une baignoire remplie d'eau permet de se désaltérer. Face à ces images, une présentatrice et un réalisateur de la télévision suisse décident d'entreprendre *quelque chose*. Ils mettent sur pied une ONG¹ et dispensent une aide d'urgence aux 55 personnes de l'institution filmée, survivant nues, sales, abandonnées, maltraitées, assommées par des calmants et prises en charge par un personnel démotivé, non formé et totalement dépassé. L'ASED recense les enfants, leur offre un suivi, un soutien, un placement provisoire dans d'autres institutions ou dans des familles albanaises, en attendant la reconstruction de leur institution. Elle met en place une aide alimentaire, vestimentaire et infrastructurelle. Elle offre des soutiens financier et psychologique au personnel et tente d'être à son écoute. Elle apporte un soutien matériel à cinq institutions, reconstruit deux centres pour personnes handicapées, un jardin d'enfants et un orphelinat. Elle organise des parrainages d'enfants. Dès son entrée en action, **elle informe les autorités de ses efforts, de la situation des personnes handicapées, des dysfonctionnements observés dans les institutions d'Etat, quels que soient les gouvernements qui se succèdent. Elle maintient des relations malgré les différentes ruptures politiques** notamment après les événements de 1997.

Les enfants manquent de tendresse. Les Albanais les traitent à la dure. Ils devraient être mieux soignés, car ils ont des croûtes de lait dans les cheveux, et très probablement la teigne. Aucun médicament sur place, et personne pour s'occuper de cela. Le personnel ne les lave même pas. Les toilettes sont trop sommaires Dans l'ensemble, l'Institut souffre à la fois d'un cruel manque de formation, ainsi que d'un manque important d'équipement sanitaire (Fax, 1995).

Les enfants vivent dans des conditions déplorables La buanderie et les "sanitaires" sont dans l'ancien bâtiment, dégoûtants même lavés, totalement vétustes. Dans la buanderie, les femmes lavent encore chaque jour à la main dans l'eau froide, les pieds dans l'eau, les vêtements crasseux et souvent tachés d'excréments des enfants handicapés Les enfants sont entassés à l'étage inférieur. Depuis des années, la direction tire la sonnette d'alarme tant les conditions de travail et d'habitation y sont devenues difficiles et même dangereuses, suite notamment à l'affaissement partiel récent du plafond en jones du premier étage, ainsi qu'au délabrement général du corps principal du bâtiment. Le ministère n'a pas les moyens de le rénover ni de le faire fonctionner convenablement. (J.-L. Nicollier, rapport de visite, 1998).

L'aide matérielle représente une réponse essentielle mais partielle aux besoins des enfants handicapés. Ainsi, parallèlement à celle-ci, **un accompagnement éducatif est organisé.**

Pour les partenaires de l'ASED, il ne suffit pas de rénover les institutions. Deux types de soutien sont envisagés dès 1995 : le développement de ressources humaines et matérielles.

Sur le plan humain, une relation d'aide et de coopération est mise en place régulièrement, pour de courtes périodes, entre professionnels suisses et albanais. Il s'agit de valoriser et d'encourager les initiatives du personnel des deux pays et de stimuler leur créativité. Il faut reconnaître les compétences de chacun et tenir compte de convictions personnelles parfois divergentes. Un esprit de partenariat *doit* s'installer pour permettre un accompagnement harmonieux, une modification des attitudes à l'égard des personnes handicapées (J-P. Moulin, projet d'accompagnement éducatif, 1996). Que d'injonctions ! Des échanges sont organisés entre professionnels suisses et albanais. Mais ose-t-on dire qu'un partenariat *doit* s'installer ? Ne risque-t-on pas d'être confronté à ce que Vidalenc (2002) appelle le « paradoxe du partenariat obligatoire » (p.7) ? Nous y reviendrons dans les prochains chapitres.

¹ L'ASED (actuellement, Association de Soutien à l'Enfance Démunie) : <https://asedswiss.org/>

Les conditions de vie dans les institutions, l'état des bâtiments et des locaux, le manque de soins, d'hygiène, de nourriture et de matériel pédagogique mobilisent les partenaires. L'ASED collabore avec une université suisse², afin d'améliorer la vie des personnes handicapées, notamment au niveau de leur accompagnement. En effet, aux difficultés matérielles s'ajoute le plus souvent un abandon total : les personnes handicapées sont livrées à elles-mêmes, voire soumises à diverses violences. L'université de Fribourg a eu l'occasion, quelques années plus tôt, de découvrir la réalité des institutions roumaines (annexe 1, p.500). Certaines images hantent encore les esprits et les difficiles expériences de collaboration avec la Roumanie ont marqué plusieurs professeurs. Ces derniers souhaitent que le projet albanais s'inscrive dans une autre dynamique. L'ASED crée un réseau de collaboration avec les autorités politiques et des institutions albanaises. Des stages d'étudiants suisses de pédagogie spécialisée (de cinq semaines à une année) sont organisés en Albanie, de 1995 à 2001. Les premiers sont de courte durée et permettent « de clarifier les buts et les objectifs, de préciser la philosophie du projet et de mieux cerner les ressources et les contraintes » (J.-P. Moulin, projet d'accompagnement éducatif, 1996). Les partenaires de l'ASED collaborent avec l'université de Fribourg afin de **garantir la qualité des accompagnements en Albanie, évitant le piège de volontaires bénévoles non formés.**

Dans son étude (annexe 1, p.519), Shehu Gremaud (2013, p.4) constate que « Les ONG suisses engagent des personnes expérimentées, formées dans des Universités et des Hautes Écoles ». Le choix des personnes à engager, capables à la fois de répondre aux besoins des personnes handicapées et de s'adapter au contexte local, est primordial. Dans la phase exploratoire et préparatoire, les stagiaires suisses ont besoin d'un accompagnement dispensé par des professionnels compétents et expérimentés. Diverses rencontres leur permettent de découvrir la réalité albanaise (culture, langue), d'échanger à propos de la philosophie du projet, d'envisager des activités selon leur lieu de stage et d'organiser le voyage.

Les étudiants devaient faire des stages, c'était parfait. Et j'étais intéressée à travailler avec les jeunes pour qu'ils aient cette expérience extraordinaire qu'ils n'auraient pas eue autrement. Après, j'ai aussi eu beaucoup de gens qui se sont annoncés et j'ai toujours demandé d'abord : "Vous avez quelle formation ?" Je ne voulais surtout pas que les Albanais puissent nous dire qu'on était venus sans formation.... Il fallait des universitaires pour valoriser la formation et pour que là-bas on puisse dire : "Waouh ! Les étudiants font des études à l'université pour garder les jeunes personnes handicapées ! Les gens qui partaient devaient être des gens motivés, c'était important. Ils devaient avoir étudié la pédagogie curative, il devait avoir fait au minimum quelques années déjà (avoir de l'expérience). Il fallait vraiment la motivation et le courage aussi. Il ne fallait pas des gens qui avaient eux-mêmes des problèmes, il fallait pouvoir compter dessus (CONTCHI, avril 2015).

En Albanie, l'ASED **ne dispense pas son soutien uniquement aux personnes handicapées.** Elle intervient aussi dans la petite enfance, proposant des aides à des orphelinats ou à des jardins d'enfants. Cet aspect est primordial, car **le soutien apporté aux personnes handicapées ne doit pas attiser les convoitises et les jalousies, dans une situation où tout le monde manque de tout...** Un juste équilibre doit être trouvé entre les besoins des personnes en situation de handicap et ceux de la population en général.

Les valeurs ont une fonction compensatoire de la perte de sens qui mine les entreprises le constat de la perte de sens est bien réel : interrogés sur ce qu'ils aimeraient faire s'ils étaient libres de choisir leur activité, les cadres dans leur grande majorité se prononcent pour un travail dans une organisation humaine (Dupuy, 2015, p.108).

L'ASED affronte un autre défi : nombre de professionnels manifestent peu d'intérêt et d'enthousiasme dans leur travail. **Les négligences et les violences à l'égard des personnes handicapées sont fréquentes.**

² Université de Fribourg

Il faut préciser que **les conditions de travail sont extrêmement difficiles et que le « handicap » est considéré comme une honte**. Mais tout salaire, même misérable, est indispensable pour une famille. Dès lors, comment s'engager dans cette tâche ? Quelle valeur accorder à une activité mal rémunérée, méprisée et contraignante ? Le travail mérite d'être revalorisé pour que les professionnels puissent y donner sens. L'ouvrage de Dupuy (2015), dont un extrait est présenté dans l'encadré de la page précédente, ne concerne pas notre contexte d'intervention. Toutefois, le constat est éloquent : une réflexion sur les valeurs et sur le sens humain de l'action est nécessaire. Cette dernière doit être repensée, verbalisée, expérimentée et vécue tout en ne négligeant pas la question centrale de la rétribution. Ainsi, un premier travail de mise en œuvre des valeurs (sans qu'il s'agisse d'un jugement ou d'un discours *sur* les valeurs) se développe à travers les échanges entre professionnels ou stagiaires suisses et population albanaise.

Avant toute formation, un travail « avec », un partage d'expérience s'imposent. Une attention particulière est portée à la philosophie du projet.

Dès 1997, des professionnels suisses proposent quelques séminaires de formation dans trois centres albanais. Une directrice d'établissement poursuit une formation en Suisse durant une année. Elle perdra son poste de travail, à son retour. Des visites en Suisse sont organisées pour des professionnels albanais (directeurs, éducateurs, thérapeutes, ingénieur en bâtiment). Ils découvrent des possibilités d'accompagnement pour les personnes en situation de handicap. Sur le plan du suivi pédagogique, les objectifs posés dans les institutions albanaises sont les suivants (J.-P. Moulin, projet d'accompagnement éducatif, 1996) :

- permettre à chaque résident de développer son identité propre (donner à chacun un espace de vie personnalisé, respecter les biens personnels et collectifs, développer la conscience de soi...);
- créer et maintenir des lieux de vie et des rythmes, comme pour tout individu (lieux de vie distincts en fonction des activités, repas, toilette, activités éducatives, loisirs...);
- favoriser l'autonomie pratique (manger seul et à son rythme, s'habiller, participer activement à la toilette...);
- mettre en place des activités favorisant le développement moteur, psychomoteur, social, langagier, sensoriel et cognitif (définir des objectifs pour chacun, adapter l'aide, varier le matériel, élaborer de nouvelles activités...);
- organiser la vie des adultes en fonction des besoins de chacun (favoriser la participation à la vie quotidienne, aux ateliers...).

Il s'agit d'un accompagnement éducatif dans le but d'engendrer des changements d'attitudes de la part de l'ensemble du personnel éducatif et administratif de l'institution. Par notre façon de prendre en charge les enfants/adultes et notre manière d'entrer en relation avec ces personnes, nous souhaitons interpeller le personnel et proposer des modèles éducatifs autres que celui du "gardienage" observé sur place. Notre travail sous-tendu par des valeurs éducatives a pour objectif de permettre aux enfants/adultes de retrouver une véritable "dignité humaine." Afin que notre démarche soit cohérente, nous adopterons une attitude profondément respectueuse du personnel et de la culture albanaise. Cela ne signifie pas la tolérance de comportements jugés inadmissibles qui devront être discutés sans jugement de valeur au sein de l'équipe éducative albanaise et suisse. Il est important de proposer une démarche de collaboration constructive, d'envisager des solutions et de les mettre en œuvre, d'offrir des modèles de référence conformément aux valeurs éducatives proposées et de favoriser une responsabilisation face aux nouvelles démarches acceptées d'un commun accord. Grâce à une démarche de collaboration, l'évolution authentique des attitudes éducatives du personnel doit se traduire par une amélioration réelle de la qualité de vie des résidents (J.-P. Moulin, projet d'accompagnement éducatif, 1996).

Dans un premier temps, l'ASED et l'université de Fribourg focalisent leurs efforts sur l'accompagnement d'une institution. Le personnel de cette dernière développe progressivement un sentiment de confiance à l'égard des Suisses puisque le contact sera maintenu, à la suite des événements de 1997 (annexe 1, p.508). La situation progresse lentement dans cet établissement qui devient un exemple de changement, une référence pour fédérer professionnels et étudiants autour de projets. Toutefois, les difficultés économiques et sociales brisent régulièrement l'enthousiasme et la motivation fragiles du personnel.

Celui-ci doit compter avec l'insécurité de l'emploi, la lassitude engendrée par des conditions de vie qui ne s'améliorent guère et des salaires misérables.

La vie à bord se passe bien, sans fausse note. On voit que chacun se donne de la peine, pas seulement lorsque nous sommes là. Les lits sont propres, surtout dedans. Il n'y a plus d'odeurs terribles. Les habits sont lavés et les enfants jouent et évoluent librement et tranquillement, comme des êtres normaux ... Les progrès sont, cette fois je pense, définitifs et plus seulement temporaires, ici au moins. On a appris ... que des enfants handicapés peuvent avoir une vie (presque) normale et vivre heureux, et que ce n'est plus une punition de devoir s'en occuper (J-L. Nicollier, rapport de visite, 1998).

Il est difficile de s'investir durablement dans de telles conditions. **Des périodes de progression alternent avec des périodes de régression.** Dès 1995, deux autres institutions pour personnes handicapées s'associent au projet. L'une d'entre elles suggère une collaboration avec l'ASED dans une lettre qu'elle lui adresse. La demande est prise en considération, mais quelles sont réellement les attentes de la direction de l'établissement ? S'agit-il d'une collaboration dans le suivi des enfants ? D'une demande d'aide financière ? Une aide et un soutien sont rapidement proposés, car l'ASED estime qu'il s'agit d'une urgence. Les conditions de vie observées dans l'institution sont une fois encore catastrophiques.

B. a apporté de nombreux verres, mais les enfants les ont déjà presque tous détruits ! Je ne pouvais pas le croire ! Nous nous sommes souvent beaucoup énervées ici, mais il y a aussi de si belles choses ! ... Que faire ? Ce ne sont pas les enfants qui usent nos nerfs, mais les gens qui ne nous prennent pas au sérieux ! Nous avons préparé avec J. un petit cours d'hygiène et elle a demandé à M. de traduire : les éducatrices bavardaient et M. est partie pendant la conférence (Extrait d'un fax d'une étudiante suisse, 1995) !

Des étudiants suisses réalisent des stages dans les institutions intégrées au projet. Ils se préparent au voyage en suivant un bref cours de base en albanais et des séminaires préparatoires. En Albanie, ils vivent le plus souvent des expériences enrichissantes, même s'ils rencontrent de nombreuses difficultés, moins auprès des personnes handicapées que dans leur collaboration avec les professionnels albanais. Ils doivent apprendre à gérer les écarts, à composer avec des visions et des histoires différentes.

De tels défis sont aussi évoqués par Boutinet (2015) qui affirme que les projets de développement – ou d'aide humanitaire - peuvent devenir les lieux privilégiés « de cristallisation des incompréhensions interculturelles : incompréhensions inévitables qui peuvent devenir stimulantes si elles sont analysées et dépassées » (p.262).

2.2.1.2 Mieux comprendre la situation : une parenthèse théorique

Un bref détour théorique offre à ce stade, quelques clés de compréhension intéressantes. Dans cette recherche, la théorie se veut à tout instant au service de la compréhension. La plupart des éclairages théoriques proposés dans ce chapitre, postérieurs à la réalisation du projet, permettent de prendre du recul et de mieux analyser les situations vécues. Ainsi, par exemple, des « décalages » sont constatés entre les intervenants suisses et albanais. D'autres études démontrent que ces décalages peuvent engendrer des affrontements entre professionnels de l'humanitaire et population locale. Des tensions peuvent survenir dans les négociations lorsque les partenaires sont issus de contextes fort différents et agissent dans des contextes de grande précarité. En management, **le concept de rationalité limitée** décrit le fonctionnement des acteurs et permet d'appréhender ces difficultés (Carlo, 2004).

En effet, l'individu dispose d'une rationalité, mais celle-ci est restreinte par son environnement, son organisation ainsi que ses propres capacités. Par manque de temps, de financement ou de ressources humaines, la personne est parfois limitée dans son accès à l'information sur la culture et le fonctionnement local. C'est souvent le cas dans des contextes d'urgence.

Ainsi, certains environnements sont complexes pour les travailleurs sociaux et les intérêts des partenaires sont parfois contradictoires. Les professionnels peuvent se trouver dans des positions charnières difficiles à gérer (Vidalenc, 2002). Plus il y a d'acteurs, plus il y a de différences de perception entre eux et plus la situation se complexifie. Nizet et Pichault (2012, p.7) parlent de situation extrême. C'est le cas dans des professions telles que les urgentistes, les pompiers, les policiers ou certaines ONG humanitaires. Les individus font face à des changements fréquents, des évolutions imprévisibles, des situations incertaines impliquant des risques pour la santé, la vie et le bien-être des acteurs.

Dans ces situations extrêmes, l'individu est restreint au niveau de ses capacités cognitives. Il ne peut traiter qu'un certain nombre d'informations. Les recherches démontrent que dans ces situations insécures, les pratiques informelles (notamment les relations interpersonnelles) sont essentielles.

En psychologie cognitive, on considère que le cerveau gère des flux d'informations comme le ferait un ordinateur. Or toute personne tente, en fonction de ses connaissances et du contexte, d'analyser les situations et de mesurer les coûts et les bénéfices. Elle simplifie les informations trop nombreuses et trop complexes. Elle les résume sous forme de représentations internes, les manipule et les assimile. En cas de grand stress, de surcharge d'informations, de changements profonds, sa rationalité est amoindrie. Elle peine à optimiser ses choix car les contraintes sont parfois multiples et elle doit trouver ses propres critères de satisfaction. Elle opte alors pour une solution qu'elle estime satisfaisante. On peut considérer que les choix, les préférences évoluent avec le temps, en fonction du contexte, des situations et des schémas cognitifs. Parfois les individus n'arrivent pas à définir leurs préférences, car celles-ci évoluent et sont contradictoires selon les périodes. Les comportements ambigus peuvent être considérés comme « le reflet de la complexité de l'environnement » dans lequel ils vivent (Carlo, 2004, p.45). Au concept de rationalité limitée de Simon³, caractérisé par la prise en compte des contraintes cognitives de la personne et des limites imposées par l'environnement, Carlo ajoute la considération des conflits intrapsychiques. Elle souligne la présence de paradoxes et de sentiments ambivalents dans les interactions : les limitations dépendent aussi de phénomènes inconscients. Elle accorde ainsi une pleine place à l'émotivité qui n'est pas considérée comme limitée comme le proposaient Mumby et Putnam en 1992, dans leur concept d'émotivité *limitée*. L'auteure affirme qu'

un même comportement ressort à la fois de la volonté de l'individu qui exerce sa raison en fonction des contraintes de son environnement et de ses capacités personnelles, et de son inconscient, qui le conduit à ressentir différentes émotions et à agir selon des pulsions qu'il ne contrôle pas complètement (Carlo, 2004, p.57).

Les limites des interactions entre les partenaires doivent être maintenues grâce à un cadre précis, à des règles agissant comme facilitateurs. Lorsque les intervenants sont confrontés à des dilemmes sociaux – et ceux relevés en Albanie sont de taille – il est important d'offrir des approches permettant de recadrer les problèmes. Ainsi, en tenant compte des points de vue des différents auteurs (Carlo, 2004), une recherche de coopération entre partenaires dans des contextes complexes nécessite de :

³ Herbert Simon développe ce concept, utilisé en sociologie, en psychologie, en économie, en management et en philosophie politique.

CONTEXTE GÉNÉRAL

Le projet de formation en pédagogie spécialisée en Albanie...

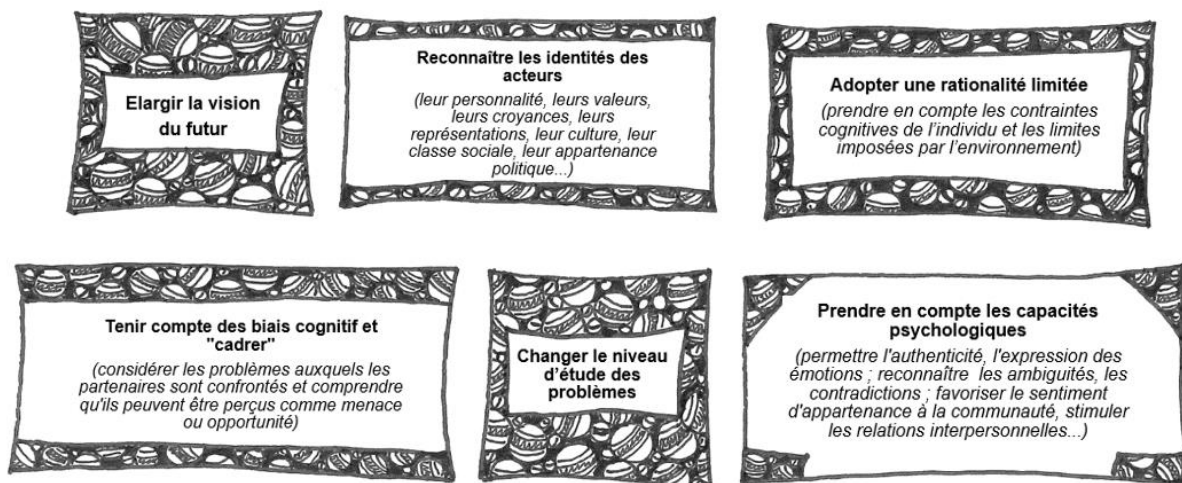


Fig.5 : Recherche de coopération en contexte complexe, selon Carlo (2004)

Nous pouvons observer que la prise en compte des compétences psychologiques (figure 5), c'est-à-dire l'intégration des émotions des partenaires dans le processus, est essentielle. On parle alors de *rationalité processuelle* qui accompagne tout le processus de négociation et s'ajuste selon les étapes. Elle est d'abord relationnelle, à dominante psychologique, notamment lorsque l'on est confronté à de vrais « débordements émotionnels destructifs ». Ensuite, elle est « à dominante économique, dans la phase de résolution de problème » (Carlo, 2004, p.52).

Dans son étude auprès des travailleurs sociaux, Vidalenc (2002), fait référence au Syndrome de Saturation Cognitive, défini par Lahlou. Il constate que **les professionnels souffrent de saturation émotionnelle**. Leur travail auprès des personnes en difficulté les épuise et ce d'autant plus s'ils ne peuvent compenser ce « trop plein », par de bonnes relations avec leurs collègues. L'auteure évoque les propositions de Chevalier, affirmant que « pour agir dans une situation complexe : [il est nécessaire de] prendre en compte la complexité par une multi-observation et une multi-modélisation du système, structurer le temps, structurer l'espace, "mettre en mots" la situation et permettre la créativité » (Vidalenc, 2002, p.7). Ces éléments peuvent agir comme clés de compréhension dans les processus d'accompagnement mis en œuvre dans le cadre d'un projet de coopération.

2.2.1.3 Vers un changement de regard

A leur retour de stage, les étudiants suisses sensibilisent leur propre communauté à la situation des personnes handicapées albanaises. L'ASED veille à maintenir le contact avec les différentes institutions et à assurer un suivi. Les Suisses visitant ces institutions se heurtent toutefois à la situation suivante : la réalité observée lors de leur venue est souvent bien différente de celle vécue quotidiennement par le personnel et les enfants. Cet aspect sera récurrent tout au long du projet de formation. Très souvent se met en place un *show* destiné aux visiteurs. Mais n'est-ce pas le cas de n'importe quelle visite, dans n'importe quel pays ? N'est-on pas soucieux d'une certaine image à soumettre aux regards extérieurs ? Les Suisses sont souvent surpris voire choqués par ce décalage. Comment construire avec les « façades » qui leur sont présentées ? Comment « faire avec », ne pas tomber dans le piège d'explications simplistes et linéaires ? Les formateurs qui participent au projet sont sensibles à ces questions.

De nombreux visiteurs sont étonnés par tout le matériel reçu. Il stagne dans des entrepôts, des armoires fermées à double tour ou est exposé dans les bureaux des directions. Ces constats sont révoltants.

Les jouets étaient enfermés dans les armoires, les chambres d'activités étaient vides, les enfants installés le long des murs (quelques-uns attachés aux chaises, d'autres allongés par terre), surveillés par les plus grands. Cet isolement, cette privation, rendent compte à la fois de la destruction immédiate des jouets dès lors qu'ils étaient mis à la disposition des enfants et la volonté de chacun d'eux de préserver et de cacher un bout de quelque chose (Mykytyn-Grazziero, 2006, p.70).

Les directions disposent souvent de LA télévision de l'institution, ainsi que de maints jouets et peluches. La gestion des stocks semble un souci plus important que la mise à disposition du matériel aux enfants. Les responsables albanais affirment qu'ils doivent prouver que tout ce qui est reçu se trouve dans l'institution. Les éducatrices craignent que le matériel soit cassé ou abîmé. Elles devraient ensuite elles-mêmes le remplacer. Tout reste donc neuf... parce qu'inutilisé ! En Roumanie (annexe 1, p.505), Mykytyn-Grazziero (2006) évoque une situation identique.

L'influence de l'ASED dans le secteur du handicap en Albanie se renforce. Elle suit attentivement le développement des enfants à long terme. Elle montre aux autorités qu'elle tient à l'amélioration de leurs conditions de vie, tout en encourageant les efforts accomplis. Elle doit faire preuve d'une certaine fermeté pour assurer de bonnes conditions à tous les enfants, quelle que soit la lourdeur de leur handicap. L'intérêt se focalise sur l'amélioration de la situation spécifique de chacun. Mais comment développer une véritable collaboration, un partenariat ? Les finalités, les valeurs doivent toujours être rappelées pour que tous les partenaires s'y réfèrent. L'ASED manifeste sa reconnaissance à l'égard du personnel institutionnel, mais utilise à plusieurs reprises la menace d'une cessation de soutien financier, comme moyen de pression. S'agit-il de fermeté ? De chantage ? D'une redéfinition nécessaire du cadre de travail ? Tout au long du projet de formation, les stratégies à utiliser à l'égard des partenaires albanais font l'objet de débats animés entre les partenaires suisses. Les positions de l'ONG seront parfois fort différentes de celles envisagées par les organismes de formation. Les extraits du fax présenté ci-après illustrent ce constat.

Je constate une très nette amélioration de l'état général des enfants Je sais que ce résultat positif est le fruit d'un effort général effectué par vous et votre équipe, par nous mais aussi d'autres supports Cependant, un incident fâcheux m'est signalé pour lequel je vous demande instamment d'intervenir immédiatement. Les enfants A et R ont été soudainement transportés de votre institut à celui de alors qu'ils étaient en plein processus de rééducation Ces enfants font partie du contingent des 55 enfants aidés par [l'ONG] Il n'est pas question qu'ils soient maintenant déplacés ailleurs pour céder leur place à d'autres enfants, sans quoi [l'ONG] cessera immédiatement toute aide à votre institut. Les enfants ne sont pas des marchandises interchangeable, mais des êtres que l'on ne peut faire progresser que dans la totale stabilité, la confiance mutuelle et de gros efforts d'éducation, comme vous le savez bien. Par ailleurs, je vous rappelle que M a été retrouvée par [l'ONG] à l'hôpital psychiatrique où il est exclu qu'elle reste... Je vous prie donc de bien vouloir prendre immédiatement les mesures nécessaires pour que les trois enfants reviennent dans les sept jours à votre Institut. (J.-L. Nicollier, extrait d'un fax adressé à une direction d'institution, 1995)

[Et un mois plus tard]

Oui, la vie des enfants de votre Institut nous intéresse vivement, sinon nous n'aurions pas autant travaillé pour eux depuis 1993 Notre seule motivation pour faire tout ce travail est de voir des amis progresser : les enfants, mais aussi l'équipe qui s'en occupe et qui doit se perfectionner Nous sommes aussi surveillés par nos donateurs qui veulent régulièrement des nouvelles des enfants et de votre équipe. Aidez-nous à les rassurer car ils ne le sont plus. Nous aurons 5'000 dollars pour participer avec d'autres à la création du jardin. Cette somme reste bloquée pour le moment, car notre Commission Albanie étudie aussi d'autres projets et n'a plus l'unanimité pour votre institut en ce moment (J.-L. Nicollier, extrait d'un fax adressé à la même direction, 1995).

Au début de 1997 survient l'effondrement des systèmes pyramidaux (annexe 1, p.508). Des étudiants suisses, en stage dans des institutions albanaises, sont contraints de quitter rapidement le pays. Certains d'entre eux auront l'occasion, une dizaine d'années plus tard, d'être réengagés dans le projet. Cela souligne l'importance accordée à la continuité. Les émeutes et les pillages de cette année-là accentuent la précarité.

Dans certaines villes, les professionnels continuent à se rendre dans le centre pour personnes handicapées malgré les nombreuses fusillades survenant à l'improviste, dans les rues. Les jeunes sont éloignés des fenêtres et se terrent dans les couloirs des institutions.

Les professionnels dont le manque d'investissement pédagogique a souvent été décrié trouveront dans le regard des partenaires suisses, un statut nouveau.

Ils ont risqué leur vie pour laver, habiller et nourrir les personnes handicapées, pendant de nombreuses semaines. A titre d'exemple, un orphelinat reconstruit par l'ASED est largement détruit, dans la ville de Korçë. Les 40 bébés qui y vivent sont confiés au personnel qui les prend en charge. Dans ce contexte, les professionnels suisses auraient-ils agi de même ? Aurait-ils pris le risque d'aller au travail ? Aurait-ils recueilli des enfants à domicile ? Par la suite, les Suisses n'excusent pas certains abus ou certaines négligences observées dans les institutions, mais leur regard se modifie. Ils cherchent davantage à comprendre et font preuve de plus d'empathie. Les événements de 1997 engendrent ainsi la destruction d'un grand nombre d'hôpitaux, de jardins d'enfants, d'écoles ou d'institutions. L'ASED reprend ses activités après cette période. Elle poursuit ce qui avait été entrepris même s'il y a eu destruction. **Ce continuum et la confiance accordée en l'avenir sont essentiels pour le pays et forment un socle solide** sur lequel le projet de formation se construit.

Lorsque l'on sait que ce bâtiment a été cassé et pillé dans la nuit du 2 au 3 mars 1997... et que l'on voit les photos prises après le drame, on ne peut être que très heureux de le retrouver presque terminé, complètement rénové en état de fonctionner bien mieux qu'avant. Depuis plus d'un an, les tous petits orphelins de cette institution ont été logés chez le personnel, puis hébergés à l'hôpital de pédiatrie attendant dans des conditions de fortune, et on peut lire sur le visage des femmes de l'orphelinat rencontrées quel soulagement va représenter pour tout le monde la rentrée rendue possible et imminente des enfants dans leur maison, même si les installations sont encore pratiquement inexistantes (J.-L. Nicollier, rapport de visite, 1998).

Durant la guerre du Kosovo, poursuivant ses actions auprès des institutions, l'ASED offre un soutien d'urgence à des mères kosovares fuyant leur pays et accompagnées de leurs enfants. Les conditions s'améliorent lentement dans différentes institutions. Durant les stages des étudiants suisses, les personnes handicapées et le personnel découvrent de nouvelles pratiques. Ils vivent des expériences enrichissantes. Mais, très souvent, les conditions d'accompagnement se détériorent, dès le départ des étudiants. Evoquée par certaines directions et membres du personnel, l'idée de développer une formation en Albanie s'impose. C'est la raison pour laquelle **un nouveau projet se développe dès 2001. Il est centré sur la formation en pédagogie spécialisée.** A cette époque, l'ASED occupe une position de leader dans le secteur du handicap en Albanie. Dotée d'une réelle expérience, sensible à cette problématique, **l'ONG fonctionne comme un système d'alerte à l'égard de l'Etat.** Les partenaires suisses du projet sensibilisent les autorités et tentent de les convaincre du bien-fondé d'une démarche de reconnaissance des personnes handicapées et d'un développement de dispositifs permettant d'améliorer leurs conditions de vie.

L'ONG a ainsi acquis en Albanie une expérience considérable. Elle dispose maintenant, pour les handicapés, d'une vue d'ensemble de la situation du pays. Or, force est de constater que le tableau reste sombre. Depuis la chute du communisme, ... les gouvernements successifs consacrent l'essentiel de leurs efforts au développement économique du pays. Ils se sont engagés dans la voie de la privatisation et s'efforcent d'attirer des capitaux étrangers dans des secteurs clefs, tels que l'énergie, les télécommunications et, demain le tourisme. Le secteur social n'est pas la première de leurs préoccupations ... Et la situation s'aggrave (J.-L. Nicollier, rapport de visite, 1998).

2.2.1.4 Mieux comprendre la situation : une deuxième digression théorique

Le Bossé (1996) focalise ses recherches sur l'empowerment, relevant l'importance, pour les personnes concernées (dans le cas concret, les personnes handicapées, leurs familles ou les professionnels qui les côtoient), d'identifier elles-mêmes le problème.

Un réel tabou entoure la notion de handicap en Albanie et la démarche n'est guère transférable à cette époque. Les personnes handicapées ne sont souvent pas encore à même de faire entendre leur voix. Dans la mesure du possible, les professionnels concernés ou les parents sont impliqués dans le processus. Pour l'ASED, l'enjeu est de faire du lobbying auprès du gouvernement afin que celui-ci considère les conditions de vie des personnes handicapées. Le regard extérieur des ONG, des gouvernements, voire des institutions de formation d'autres pays, stimule la mobilisation des autorités albanaises, comme nous le verrons en 2009, avec les exigences posées par l'Union Européenne lors de la candidature d'adhésion de l'Albanie.

Mais au début du projet, doit-on parler de lobbying ou plutôt de *conscientisation*, de *sensibilisation* du gouvernement et de la société albanaise ? Dumas et Séguier se sont intéressés au processus de conscientisation. Ils constatent que les organisations collectives doivent souvent prendre en charge des besoins sociaux inassouvis par la collectivité. Certains groupes d'action insistent sur le caractère sociopédagogique du développement d'une prise de conscience de certaines situations, qui doit précéder l'action. Ainsi, l'éducation ou la sensibilisation sont un « préalable indispensable à toute "mise en mouvement". Les changements de mentalités apparaissent comme une condition incontournable et nécessaire à l'apprentissage de conduites collectives nouvelles » (Dumas et Séguier, 2010, p.54). Cette réalité est bien présente en Albanie. Les projets collectifs doivent comporter une dimension éducative pour réussir un développement solidaire. Les auteurs soulignent l'importance du pôle sociopolitique, qui « valorise les contenus mobilisateurs sur des intérêts communs à un ensemble de personnes et de groupes » (Dumas et Séguier, 2010, p.54). Ainsi, la conscientisation est un vrai processus. Elle ne peut se résumer à quelques activités à réaliser, quelques objectifs à atteindre ou quelques effets constatés. Elle implique les dimensions suivantes (figure 6) :



Fig.6 : Dimensions du processus de conscientisation, selon Dumas et Séguier (2010, p.25)

Outre l'effort de conscientisation, l'ASED propose d'importants soutiens matériels et financiers, ainsi que des accompagnements d'institutions. Mais ces aides « offertes » sont-elles pertinentes ? Blundo et Olivier De Sardan (2007) mettent en garde contre le recours au bénévolat dans certains pays, constatant que les agents d'Etat se déchargent parfois des tâches qu'ils sont censés accomplir. C'est un risque auquel doivent être attentifs les partenaires d'ONG ou de projets de développement.

CONTEXTE GÉNÉRAL

Le projet de formation en pédagogie spécialisée en Albanie...

Le secteur du handicap⁴ semble loin des priorités du gouvernement albanais. Les pouvoirs publics peinent à s'y investir pleinement. Dans un Etat en pleine reconstruction après les événements de 1997 et la guerre du Kosovo, dans lequel les problèmes sociaux, économiques et politiques sont énormes, le défi est de taille. Comment mobiliser les acteurs gouvernementaux autour de ce projet ? Au-delà d'un accord de principe, d'une rhétorique de textes officiels qui proclament tous la nécessité de se pencher sur la question des personnes handicapées et de veiller aux plus défavorisés, comment encourager et favoriser la mobilisation des partenaires ? C'est dans ce contexte que se développe et se met en place le « projet de formation en pédagogie spécialisée », à l'aube de 2001. On peut imaginer les dilemmes auxquels sont confrontés les dirigeants. L'Etat albanais peine à tenir compte des minorités et, parmi elles, se trouvent les personnes handicapées. Le handicap est souvent caché, non reconnu, et « renvoyé à l'ordre du familial, du domestique, du privé c'est le problème des familles » (Bruchon, 2013, p.9).

S'intéresser à, c'est d'abord marquer de l'intérêt pour quelque chose ou quelqu'un qui retient l'attention, et donc produire par cette attention un espace partagé, un espace commun d'existence, un espace commun d'être, littéralement un inter-essere (Bruchon, 2013, p.9).

Au début des années 2000, le paysage albanais dans le secteur du handicap peut être décrit de la manière suivante : 200 personnes handicapées sont accueillies dans des conditions extrêmement difficiles, dans cinq institutions résidentielles d'Etat, réparties sur tout le territoire. Elles sont gérées par le ministère du travail et des affaires sociales. Il n'existe pas de structure spécifique pour les adultes. Les institutions, désignées comme « asiles » par la population, accueillent des enfants, des adolescents et des adultes (de 0 à 80 ans). Elles sont officiellement appelées « centres de développement pour enfants handicapés ». Dans ces centres, la population vieillit au fil des années. Des places se libèrent à chaque décès.

Le ministère du travail et des affaires sociales veille également à l'octroi des rentes d'invalidité. La majorité des personnes handicapées dépend de leur famille. Certaines d'entre elles (environ 40'000) touchent une rente mensuelle d'une dizaine d'euros par mois. Elles restent confinées à domicile (ou en institution) et n'intègrent pas du tout la vie sociale. Cinq écoles spéciales, un centre pour enfants sourds et malentendants, un autre pour enfants aveugles et malvoyants, et un centre de jour, accueillent un millier d'élèves. Ils sont placés sous la responsabilité du ministère de l'éducation. Les écoles spéciales accueillent des élèves présentant un handicap léger, voire simplement des problèmes socio-économiques (par exemple des enfants Roms). Deux centres diagnostiques et thérapeutiques (dépendants du ministère de la santé) se développent dans la capitale, grâce à l'aide d'ONG.

Des statistiques précises sont difficiles à établir, mais l'on peut estimer qu'il y a environ 76'000 personnes handicapées ayant besoin de prestations diverses (figure 7). Seule une partie d'entre elles bénéficient d'une aide. Il n'existe pas de collaboration dans le domaine du handicap entre les ministères. Le projet de formation en pédagogie spécialisée tente de les réunir pour fixer des objectifs communs et complémentaires. La législation reste déficitaire et les standards en matière de qualité de vie doivent être revus.



Fig.7 : Prestations pour les personnes en situation de handicap, au début 2000

⁴ Tel qu'il est nommé par les autorités albanaises

Le manque de formation des professionnels se fait ressentir de la base aux ministères. Dans ces derniers, les responsables politiques placés pour de brefs mandats, n'établissent pas de plans de prestations de service à long terme à l'égard des personnes handicapées. L'idée de la nécessité d'un personnel qualifié pour s'occuper d'elles, dans la population comme dans les hautes instances politiques, n'est pas encore de mise. Les professionnels travaillant dans ce secteur ne sont reconnus ni sur le plan social ni au niveau salarial.

Dans le secteur du handicap, une trentaine d'organismes interviennent : Handicap international, Save the Children, UNICEF, Caritas, Terre des hommes, SOROS, Madonina della Grappa, Jürgen Wahn Stiftung, la DDC allemande ou la Communauté Européenne... La plupart d'entre eux concentrent leurs efforts auprès des personnes présentant un handicap physique ou auprès d'enfants en difficulté tels que les Roms. Peu d'ONG interviennent dans les institutions d'Etat. Il y a peu de coordination entre les associations. Save de Children jouera toutefois un rôle considérable dans la politique d'école inclusive promue progressivement dans le pays, durant les années suivantes.

2.2.2 DE 2001 À 2003 : PÉRIODE PRÉPARATOIRE DU PROJET DE FORMATION

2.2.2.1 Un solide socle de collaboration

Les ONG assument un rôle central : « Efficaces, les associations souvent très proches de la réalité humaine le sont aussi. Leur fonction d'alerte, d'information et de guidage est extraordinaire pour la puissance publique lorsqu'elle veut bien les écouter » (Poizat, 2009, p.178). Le rôle joué par l'ASED, durant les premières années, est décisif pour une prise de conscience de la situation des personnes handicapées. Elle s'active dans la recherche de solutions. Le projet de formation sera l'une d'entre elle. **Elle amène, au niveau politique, un intérêt pour les individus les plus vulnérables de la société.** Une fois cette prise de conscience ministérielle engagée, **le projet propose une intervention s'inscrivant dans les préoccupations politiques gouvernementales albanaises.**

La déclaration de Paris (OCDE, 2005) relève l'importance de s'aligner sur les stratégies nationales des pays partenaires en tenant compte des priorités qui ont été fixées, grâce à un processus de consultation.

Les premiers soutiens offerts aux institutions, d'abord sur le plan matériel puis au niveau de l'accompagnement humain, s'inscrivent dans une logique d'assistance. Il y a aussi un souci de développer une collaboration avec les professionnels du secteur. Le rapport à l'Unesco de la Commission internationale de l'éducation pour le 21^{ème} siècle (Delors et Unesco, 1996) met en évidence la nécessité, dans le domaine de l'éducation, de *l'assistance en partenariat*. De nouvelles formes de coopération, basées sur l'échange et les avantages mutuels, doivent être trouvées. Cette réflexion est au cœur de cette recherche qui s'intéresse aux apports mutuels entre les partenaires. Le projet de formation qui se développe dès 2001 dispose d'un terreau favorable pour instaurer des relations partenariales entre les interlocuteurs.

Avant 2001, les conditions de vie des personnes handicapées étaient catastrophiques. Dès 2001, les autorités s'engagent peu à peu dans la définition d'une stratégie nationale à leur égard. Tout en proposant un travail concret auprès des institutions, la situation sur le terrain est évaluée avec précision. Les ministères sont informés, afin de mettre en place des réformes. Les autorités politiques inscrivent la question du handicap dans leur agenda, à défaut de la placer dans leurs priorités et le pouvoir politique se mobilise progressivement.

Il en est de même du personnel de certaines institutions et de parents qui cherchent à faire face aux difficultés rencontrées avec les personnes handicapées. Ainsi, **c'est dans un mouvement « down-up », « up-down » que se développe l'intérêt pour la situation des personnes handicapées, même si cette problématique ne représente qu'une problématique pour le pouvoir en place.** Il faut dire qu'à cette période, l'Albanie manque encore de tout : eau, électricité, communication et transports font encore défaut. Les Suisses mesurent l'ampleur des problèmes auxquels est confronté le gouvernement. Ils en tiennent compte dans leurs propositions. S'ils se focalisent sur la situation des personnes handicapées, ils tentent également d'intégrer dans leurs préoccupations d'autres partenaires sociaux telles que les écoles régulières, pour sensibiliser, par exemple, les enseignants et les élèves à la situation des personnes handicapées.

Paroles d'un membre du ministère de l'éducation, lors d'une entrevue

Pourquoi est-ce que vous vous intéressez aux handicapées ? Vous apportez des valeurs magnifiques aux personnes qui travaillent avec les handicapés pour qu'ils puissent apprendre, progresser... mais ce n'est pas eux notre avenir. Notre avenir, ce sont les enfants, les enfants de l'école normale. Et regardez dans quel état se trouve l'éducation nationale aujourd'hui ! C'est misérable. Les valeurs se sont perdues à l'école. Vos enseignements, vos valeurs, vos formations, c'est aux enseignants de l'école normale qu'il faut les donner. Car les élèves d'aujourd'hui construiront l'avenir du pays. Ce seront eux qui s'occuperont plus tard des personnes handicapées (A. Rodi, cahier de bord, février 2002).

2.2.2.2 La définition du problème et l'analyse des besoins

Dès l'été 2001, je suis engagée comme déléguée de l'ASED pour travailler en Albanie. Formatrice en pédagogie spécialisée, je suis soutenue par l'université de Fribourg, impliquée dans les stages d'étudiants en Albanie. Ma présence sur place, à plein temps, permet de clarifier la situation, de faire émerger la problématique et d'analyser les besoins, les attentes et les demandes. Des solutions peuvent être envisagées avec les professionnels des institutions et les responsables politiques. **Une évaluation de départ est réalisée.** Le lecteur intéressé en trouvera une synthèse dans l'annexe 1 (p.521). Celle-ci permet de mieux comprendre le socle sur lequel repose le projet de formation et j'encourage vivement le lecteur à la consulter. En effet, cette synthèse a orienté les solutions envisagées, que ce soit dans l'accompagnement institutionnel ou la formation. Mais une évaluation mettant en évidence les besoins était-elle pertinente ? Dupuy (2015) s'interroge sur l'évaluation des besoins des populations et affirme qu'écouter les gens,

ce n'est pas leur demander ce qu'ils veulent, c'est se mettre en situation de le leur dire. Nulle manipulation dans ce propos : il souligne l'attente par les acteurs d'une explication qui aille au-delà de ce qu'eux-mêmes perçoivent et dont ils sentent toutes les limites (p.131).

Dans le contexte d'émergence du champ de pédagogie spécialisée, l'écoute des autorités, des professionnels, des parents et des personnes handicapées est essentielle. Cependant, **dans cette écoute, il s'agit de révéler des pistes envisageables, dans un domaine encore peu connu.** La démarche est délicate car des solutions prédéfinies pourraient être imposées. Ce sont les actions de révélation et de traduction qui sont centrales. Mosse et Lewis (2005, p.13) parlent d'un travail de « production et de traduction des intérêts », avec un souci d'ancrer ces intérêts dans le contexte local.

L'évaluation de départ réalisée dans quatre institutions d'Etat permet de mieux définir la situation. Les résultats peuvent être synthétisés dans un arbre à problèmes (figure 8, page suivante) qui met en évidence une problématique centrale : la situation dans laquelle vivent les personnes handicapées est déplorable. Le manque de confiance en l'avenir, toutes les désillusions dues à la longue transition, les espoirs déçus lors des événements de 1997, les problèmes rencontrés durant la guerre du Kosovo sont des causes fréquemment évoquées face aux difficultés rencontrées. Le pays traverse une interminable période de transition(s) !

Toutes ces épreuves ont fragilisé les conditions déjà précaires dans lesquelles se trouvaient les Albanais et plus particulièrement les institutions accueillant des personnes handicapées. La vie quotidienne est difficile, ponctuée par les fréquentes coupures d'eau et d'électricité. Elle est rendue complexe par la vétusté du réseau routier et la faiblesse des réseaux de communication. Internet se répand progressivement dans le pays mais est peu performant. Le quotidien est envahi par le souci de répondre aux besoins de

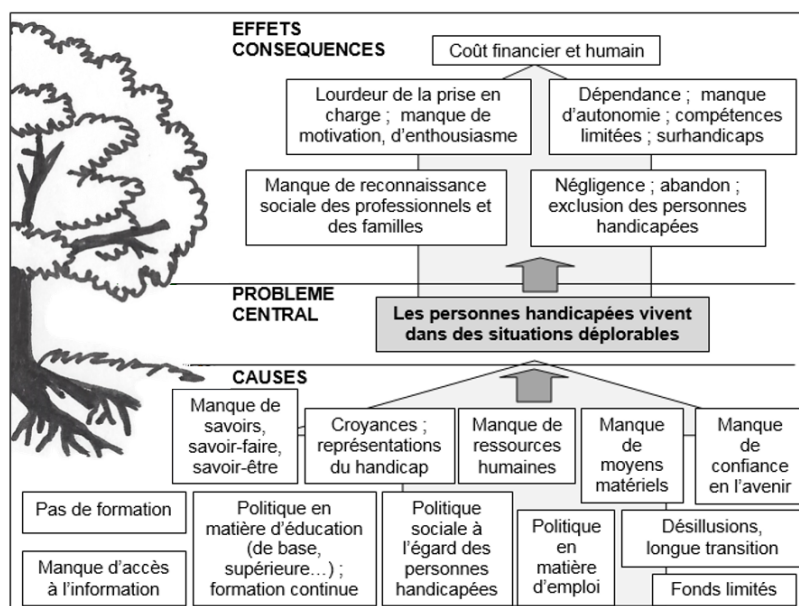


Fig.8 : L'arbre à problèmes

base : manger, boire, se laver, s'éclairer, se déplacer, se soigner, aller à l'école ou être embauché. Les dédales administratifs et la corruption exigent beaucoup de stratégies et de patience. Comme le relève Gerber Steffen (2002), malgré une diminution de la pauvreté, le chômage, le manque de développement du secteur privé, la corruption et le crime organisé entravent sérieusement le développement du pays. L'analyse de la première évaluation menée dans les institutions albanaises pour personnes handicapées, auprès de 96 professionnels, démontre qu'il est indispensable de tenir compte des défis soulevés par la problématique des personnes handicapées au niveau de la politique éducative, sociale et de l'emploi. Les ministères sont associés à la réflexion.

2.2.2.3 Les relations ministérielles

Les objectifs du Millénaire et la Déclaration de Paris (annexe 1, p.551) ont amené une *nouvelle architecture de l'aide*. Celle-ci s'inscrit au cœur des stratégies gouvernementales, dans un esprit de développement durable (Mosse et Lewis, 2005). L'*aide cadeau* se métamorphose en *aide sous contrat*. Dans la situation albanaise, deux nouveaux paradigmes – tels que les définit Olivier de Sardan (1995, p.58) - doivent être introduits dans les préoccupations ministérielles : le « **paradigme altruiste** » qui veille au bien-être des personnes en situation de handicap et le « **paradigme moderniste** » qui promeut la nécessité d'un développement de méthodes, d'attitudes, de compétences spécifiques à leur égard. Ce dernier est notamment mis en œuvre par l'intermédiaire de formations.

L'ASED et l'université de Fribourg trouvent un certain écho dans quelques institutions. Elles ont une intention commune : améliorer les conditions de vie des personnes handicapées en Albanie. Elles disposent d'un corpus d'analyses communes, de visions partagées qui orientent les propositions d'action, même si parfois les moyens divergent. Les visions, les buts doivent être discutés, partagés avec les responsables politiques. Or au début des années 2000, ceux-ci disposent de peu de moyens et sont envahis par la gestion d'un quotidien précaire. L'Etat n'a encore aucun plan à long terme pour l'avenir des personnes handicapées et pour le développement d'une éventuelle formation. Au sein du pays, aucun réseau n'existe dans le *secteur du handicap*. Les institutions sont très isolées. Progressivement, **un programme national de réhabilitation du secteur du handicap est planifié par le ministère du travail et des affaires sociales**. Le projet de formation en pédagogie spécialisée y a toute sa place.

Les responsables suisses du projet proposent de renforcer les capacités nationales albanaises en matière d'accompagnement des personnes en situation de handicap, par l'intermédiaire de formations. Les autorités acceptent de soutenir ce projet.

Les Suisses n'observent pas un réel « engouement » pour le secteur du handicap en Albanie, mais certains partenaires se mobilisent, alors que d'autres se contentent d'accepter des propositions. Le champ de la pédagogie spécialisée n'existant pas, des contacts sont pris progressivement avec les responsables des études supérieures du ministère de l'éducation et des sciences, afin de connaître les exigences nationales. Les partenaires helvétiques ne souhaitent pas simplement « importer » un ou des programmes de formation, mais proposer un dispositif national en se basant sur :

- leurs expériences passées dans les institutions albanaises et leurs expériences de formation en pédagogie spécialisée, développées en Suisse ou ailleurs ;
- une étude des possibilités de développement de formations en Albanie ;
- un souci d'assurer une amélioration aussi rapide que possible des conditions matérielles et éducatives, dans les institutions albanaises.

Dans une réflexion plus générale sur les formations, l'OCDE et la Banque Mondiale (2007, p.38-39) déplorent les projets qui ne tiennent pas compte du contexte régional. Elles regrettent le manque de pertinence ou d'adéquation culturelle de certains programmes de formations provenant de fournisseurs étrangers.

Mais, en 2001, **il est difficile d'obtenir la collaboration avec les autorités albanaises pour réfléchir aux démarches à mettre en œuvre.** Les propositions émanent rarement de collaborateurs locaux. La nouveauté du champ en est-elle la cause ? S'agit-il d'un manque d'intérêt, d'un désinvestissement, d'une preuve de confiance, d'une attitude de soumission à l'égard des bailleurs de fonds ou des experts suisses ? De nombreux facteurs entrent en ligne de compte. La pertinence, l'adéquation culturelle des contenus et des processus de formation font toutefois l'objet d'une grande attention qui se traduit par quatre actions :

Ces vaillants experts, largement appointés, transposent avec superbe ce qu'ils connaissent ; ils plaquent en quelque sorte sur les pays en développement ce qu'ils savent de l'éducation dans les pays développés. Quant aux responsables locaux, le plus souvent, ils ne savent résister ni au mirage qu'on leur présente, ni à l'attente de la manne multilatérale. On réalise ainsi la même chose sur du différent (La Borderie, 2000, p.18).

- prendre en compte les résultats de l'évaluation initiale auprès des partenaires albanais ;
- veiller à la continuité des actions entreprises jusqu'en 2001 et valoriser les acquis et les ressources ;
- s'appuyer sur les collaborations et développer les partenariats ;
- mettre à disposition des partenaires suisses et albanais une personne expérimentée dans le domaine de la pédagogie spécialisée et dans la formation académique.

Un premier dispositif de formation se dessine modestement. Il s'agit d'une proposition suisse, mais ce n'est pas la seule. Elle s'accompagne d'un **travail de réhabilitation et de soutien dans le domaine de la petite enfance** (création de jardins d'enfants...). De brefs séminaires sont proposés aux professionnels de quelques institutions. Parallèlement se développe un projet national de formations en pédagogie spécialisée. J'ai souligné à quel point le travail entrepris par l'université de Fribourg et l'ASED a permis d'instaurer un dialogue politique avec les ministères concernés. Il est cependant judicieux de considérer les mises en garde de Lessard et Meirieu (2008). Ceux-ci affirment que parfois, les organismes extérieurs internationaux financeurs incitent ou obligent les pays en développement à concevoir une certaine politique éducative, alors que ceux-ci n'ont pas les moyens de leurs ambitions.

Les grands bailleurs de fonds (tels que le FMI ou la BM) cherchent à améliorer, par des actions de décentralisation et de privatisation, la qualité et l'efficacité des systèmes éducatifs. Or les résultats sont loin d'être probants : on observe une réduction du financement des programmes d'enseignement public par l'Etat, une paupérisation des enseignants ou des professeurs, un développement des écoles privées, une baisse de qualité dans l'enseignement de base, des difficultés d'équité en matière d'accès à l'éducation. Malgré le souci manifeste des partenaires à développer des prestations modestes, ancrées dans la réalité albanaise et susceptibles d'être reprises par l'Etat, le projet de formation se verra submergé par des phénomènes macrosociaux, notamment le frénétique développement des universités privées, comme nous le verrons plus tard (p.53-54).

Après la présentation des résultats de l'évaluation de départ, le ministère du travail et des affaires sociales soutient l'idée d'une formation pour les directions d'institutions. Il l'atteste. Il assume un rôle d'initiateur, réunissant les responsables qui n'avaient jamais échangé auparavant.

Il participe au financement partiel d'une formation en Suisse. De nombreux

échanges permettent d'envisager la réorganisation des institutions sur le plan national. Un atelier protégé est mis sur pied. Des solutions sont trouvées pour des centres d'Etat dans lesquels les conditions de vie et de travail sont déplorables. Un programme de formation, reconnu par le ministère, est soumis au personnel déjà en place. Des conférences nationales sont organisées par le gouvernement. Certains partenaires s'engagent activement dans la mise en place d'une formation universitaire. Toutefois, la collaboration avec les ministères dépend de la personnalité des fonctionnaires rencontrés. La communication s'avère plus aisée avec le ministère du travail et des affaires sociales qu'avec les autres ministères. En effet, il est engagé depuis longtemps dans la démarche et se sent davantage concerné par le projet.

Nous constatons que l'accord-cadre signé en 2001 entre la Suisse et l'Albanie facilite le travail de [l'ONG] en Albanie. La collaboration avec le ministère des affaires sociales s'est nettement améliorée, malgré le changement de ministre en 2001 : sa décision de financer le transport de cinq directrices pour leur formation en Suisse montre sa motivation à avancer dans le projet (A. Rodi, rapport interne, 2002).

Avec le ministère de l'éducation, les relations de travail sont difficiles du fait d'une mauvaise communication au sein même du ministère (on a constaté fin 2002 que les délégués au Conseil de gestion n'ont jamais transmis les informations et décisions à leurs supérieurs hiérarchiques). On voit que la crainte des supérieurs hiérarchiques est réelle et qu'elle fige toutes les relations. Les relations entre le ministère de l'éducation et l'université ... sont également difficiles. Pour la première fois à l'occasion des réunions du conseil de gestion, les représentants des deux ministères se sont mis autour d'une table pour discuter. Certains points abordés en séance sont redécouverts avec étonnement des mois plus tard (A. Rodi, rapport interne, 2002).

La collaboration avec le ministère de l'éducation et des sciences est plus complexe. En effet, l'administration albanaise représente un environnement difficile pour le renforcement des capacités. Ces dernières semblent disparates. Elles sont concentrées au niveau central. La politisation des ministères et le renouvellement du personnel, après chaque élection, restent courants, en particulier dans les petits ministères (OCDE, 2009). Or le ministère de l'éducation fait partie de ces *petits ministères*.

Le projet se construit avec les gouvernements des deux pays et réunit pour la première fois en Albanie, la direction du ministère de l'éducation et des sciences et celle du travail et des affaires sociales. La collaboration entre ministères constitue un défi complexe, comme le prouvent de nombreux échanges.

Rencontre entre partenaires suisses et albanais, dans un ministère

PA₁: - Ce n'est pas impossible de coordonner deux ministères !

PA₂: - C'est surtout le ministère du travail qui doit avancer maintenant.

PA₁: - L'accord de principe fait avec les deux ministères n'est pas respecté, car la collaboration entre ministères n'est pas vraiment présente et n'a pas lieu. Elle aurait déjà dû être faite pour le bâtiment. L'utilisation des locaux aurait dû faire l'objet d'un accord, d'une convention entre les deux ministères...

PS₁: - Le projet est vraiment compromis. Nous avons présenté les plans, personne ne nous a demandé plus. Depuis le début, on exige des choses de la partie suisse (paiement, respect des lois même si elles changent, respect de procédures qui ne sont pas claires et nous n'obtenons pas de soutien du côté de l'Albanie). Je ne peux pas continuer: les deux ministères doivent résoudre ces problèmes eux-mêmes... Est-ce que vous désirez cette formation oui ou non ?

PA₁: - Le problème est que l'ambassade devrait coordonner les ministères.

PS₂: - Ce n'est pas le rôle de la DDC.

PA₂: - Le ministère du travail et des affaires sociales doit accélérer la procédure maintenant. Après cette réunion, je vais voir où cela en est et faire avancer le processus d'accord entre les pays (A. Rodi, cahier de bord, 2003).

[PA = partenaire albanais, PS = partenaire suisse lors d'une rencontre ministérielle]

Si le ministère du travail et des affaires sociales commence à envisager le développement du secteur du handicap comme une priorité, celui de l'éducation et des sciences peine à percevoir l'intérêt d'études supérieures pour les professionnels travaillant auprès des personnes handicapées. Quelle université est prête à ouvrir une branche dédiée « aux débilés » - comme le demanderont certains interlocuteurs ? Une jeune université⁵, fondée en 1994, se manifeste pour des raisons dépassant l'intérêt pour la pédagogie spécialisée. En effet, l'ouverture d'une nouvelle discipline, la première conforme aux accords de Bologne, ainsi que le financement des partenaires suisses, figurent parmi les moteurs de l'accueil réservé au projet.

Ce dernier développe un champ scientifique dévalorisé, tabou. La collaboration avec les ministères s'inscrit sur deux axes : la planification d'un dispositif national de formations, et l'accompagnement ainsi que le développement d'écoles et d'institutions travaillant auprès de personnes handicapées. Une branche de pédagogie spécialisée est intégrée dans l'université de Vlorë. Un programme national de « réhabilitation du handicap » est organisé.

Si d'aussi importants donateurs font confiance à [l'ONG et à notre institution de formation]... il semblerait étrange que le ministère de l'éducation d'Albanie reste aussi méfiant quant aux résultats escomptés. Je demande une confiance réciproque. Je demande aux deux parties d'entreprendre tout ce qui est possible pour que l'on puisse commencer l'enseignement en octobre 2003 de la meilleure manière. Le ministère de l'éducation et des sciences accroit les demandes ... dans des délais très courts ... [Notre institution] n'entend pas faire agréer ses professeurs suisses par le ministère de l'éducation, mais elle comprend qu'elle doit les présenter. L'université [albanaise]... est engagée avec nous tous dans ce pari. L'essentiel est que cette ouverture... soit réalisée pour que cette branche existe (J.-P. Moulin, rapport interne HEP, 2003).

On connaît la complexité de la mise en lien entre réalité des personnes handicapées et formation universitaire, de l'alternance théorie-pratique dans les pays occidentaux. Cette approche s'avère totalement nouvelle en Albanie et nécessite du temps et des ajustements. Toutefois, l'attitude du ministère de l'éducation est équivoque. Elle alterne entre soutien et intérêt pour la formation (en accélérant certaines procédures favorisant l'ouverture de la discipline académique) et résistance à sa mise sur pied, par une multiplication des tracasseries administratives.

2.2.2.4 La confrontation à différentes dérives

Malgré les obstacles, le projet est source d'enthousiasme et de plaisir pour la plupart des participants, comme nous le verrons dans l'analyse des entretiens.

⁵ Université de Vlorë

Cependant, plus d'une décennie de tribulations s'annonce pour les partenaires. Plusieurs formateurs suisses n'y sont guère préparés. Le contexte dans lequel ils évoluent est ardu. Les épreuves surviennent à différents niveaux : dans les institutions pour personnes handicapées, à l'université ou dans les ministères. Elles ébranlent la volonté de travailler en partenariat.

La recherche de privilèges (accès à une formation pour un proche, demande de voyage en Suisse...) est fréquente. Les intervenants helvétiques y sont souvent confrontés. L'instabilité socio-politique et la corruption influent sur le déroulement de la formation. Cependant, les partenaires trouvent des compensations dans d'autres domaines tels que les progrès observés auprès de la population cible ou l'enthousiasme manifesté par certains participants aux formations.

Echange entre un partenaire suisse et un directeur de cabinet ministériel

PA₁ : - Bienvenue ... Vous savez, avec quelques amis, je suis très intéressé à découvrir le système social en Suisse. Vous serait-il possible d'organiser un petit voyage d'une semaine en Suisse pour 3 ou 4 de mes amis ? Ce n'est pas vraiment officiel, mais plutôt pour notre intérêt personnel.

PS₁ : - Je crois que vous n'avez pas très bien compris mon rôle. Je n'organise pas de voyage en Suisse. Je suis ici dans le cadre de la formation des professionnels qui travaillent auprès des personnes handicapées.

PA₁ : - Oui, je sais, mais avec mes collègues, on aime beaucoup la Suisse. On veut que vous nous organisiez un voyage.

PS₁ : - Ce n'est pas mon rôle. Mais il y a de bonnes agences de voyage, dans la rue parallèle au ministère ...

PA₁ : - Alors, on ne s'est pas compris ... Sortez tout de suite de mon bureau (A. Rodi, cahier de bord, mai 2002) !

Les études de Blundo et Olivier De Sardan (2007) nous renseignent sur les divers enchâssements pouvant exister entre pratiques corruptives et administratives. Leurs constats permettent de mieux analyser la situation albanaise. En effet, pour ces auteurs, une *institutionnalisation du bénévolat* s'installe parfois quand des bénévoles assument des tâches que devrait accomplir l'Etat. *Le recours à des courtiers administratifs* peut être nécessaire pour

Echange entre un ministre et l'interprète de l'ONG, lors d'une demande d'exemption de TVA, lors de la reconstruction d'une institution pour personnes handicapées

- *S'il-vous-plait, ne traduisez pas la suite. Pour la question de la TVA, on va s'arranger. On va surestimer les budgets pour le reste et ensuite enlever les 17% de TVA. Comme cela, ils [les partenaires suisses] auront l'impression qu'on accepte de déduire la TVA. Dites-leur que l'on va trouver un arrangement pour répondre à leurs attentes (A. Rodi, cahier de bord, mars 2003).*

faire accélérer des procédures, être protégés ou tenter d'obtenir gain de cause. Utilisant la débrouillardise ou des combines, les intermédiaires ont tendance à rendre obscures les frontières entre administration et business, entre service public et secteur privé. Ainsi, par exemple, les partenaires du projet s'entourent de personnes les soutenant dans le dédale administratif des ministères : les interprètes. Elles assurent le suivi des procédures et ont un rôle essentiel. Comme le démontre l'encadré ci-contre, disposer d'interprètes de confiance et maîtriser les bases de la langue locale sont deux atouts importants.

Un autre phénomène observé par Blundo et Olivier De Sardan (2007) dans leurs recherches, est le *dédoublage de l'administration*. Il s'agit du décalage entre les organigrammes présentés sur le papier et la division effective du travail dans la réalité (surqualification, absence de qualification pour un poste donné...). Certains individus disposent de postes dits *juteux* dans lesquels ils peuvent s'enrichir. D'autres ont des postes secs offrant peu d'opportunités. Plusieurs formateurs sont témoins de telles situations en Albanie. *La création de files d'attente* (Blundo et Olivier De Sardan, 2007) est une autre stratégie utilisée pour forcer les individus à se plier au *temps bureaucratique*. Une véritable indifférence les contraint parfois à revenir le lendemain, les plaçant dans l'incertitude face à la durée des démarches administratives. Le temps se transforme en pouvoir dans les échanges corruptifs.

Ainsi, les Suisses sont confrontés tantôt à la lourdeur administrative, tantôt à des prises de décision expéditives. Ces dernières mettent en évidence l'instabilité du système. *La personnalisation des relations administratives, la déshumanisation et la sur-personnalisation des relations* sont d'autres phénomènes observés aussi bien par Blundo et Olivier De Sardan (2007) que dans le projet de formation. La méfiance et l'incertitude caractérisent les relations des usagers avec l'administration. Il devient difficile de rester dans une position neutre. Chacun recherche la personnalisation des relations car, purement *professionnelles*, elles ne fonctionnent guère. Seule la corruption permet parfois de *passer par-dessus* et de se faire entendre. Les Suisses doivent trouver d'autres solutions face à ces phénomènes. *Le clientélisme et l'impunité* sont également présents au sein des administrations. Ils reflètent les pressions auxquelles peuvent être soumis les partenaires *redevables* de tel ou tel service rendu (Blundo et Olivier De Sardan, 2007). L'impunité est une conséquence du clientélisme et il est difficile de sanctionner des personnes, puisqu'elles appartiennent à des réseaux qui les protègent ou se protègent. Toute ébauche de résistance, de dénonciation ou de sanction soumet l'individu à des pressions ou à des menaces.

Une entrave à la collaboration ? Le profit personnel que certains souhaitaient retirer, le système de corruption qui prévaut en Albanie, l'absence de rigueur intellectuelle et d'engagement de certains partenaires ainsi que le manque d'implication de certains Le népotisme est certainement un des éléments qui rend difficile la collaboration, en plus de la corruption. De cela découle une incompétence manifeste de beaucoup de personnes ayant des responsabilités dans les ministères, les institutions, les universités (CH21, août 2014).

L'absence de contrôle et le « chacun-pour-soi-isme » peuvent être mis en évidence. Dans la fonction publique, les individus s'associent peu. Ils agissent de manière individualiste. Il ne faut pas se mêler des actions des autres. Chacun ne s'occupe que de ses affaires, ce qui renforce la culture de l'impunité. Le manque de ressources humaines et matérielles accentue ces comportements. Quelques Suisses affirment qu'ils n'ont jamais perçu, chez certains partenaires ministériels, un autre souci que celui de s'enrichir personnellement. Finalement, Blundo et Olivier De Sardan (2007) évoquent *le privilégisme*.

Les faibles salaires officiels engendrent une recherche d'avantages symboliques et matériels, associés aux postes occupés : ils apparaissent alors comme légitimes. Les partenaires helvétiques sont confrontés à quelques sombres facettes du contexte albanais. L'environnement dans lequel évolue le projet est semé d'embûches. Il pourrait conforter les représentations qu'ont certains citoyens occidentaux de l'Albanie, pays de trafic et de corruption. Mais ce n'est heureusement pas l'unique visage du pays, comme nous le montrera l'analyse des entretiens des formateurs suisses. Mais en quoi cette réalité marque-t-elle les formateurs ? Peuvent-ils développer des collaborations ou rejettent-ils cet environnement ? Qu'apprennent-ils dans ce contexte ? Les chapitres suivants nous renseignent davantage sur ces questions. Ils mettent en évidence les dispositifs ayant permis aux partenaires de poursuivre leur action, malgré les obstacles.

2.2.2.5 Les actions de formation et d'accompagnement

Le projet de formation s'appuie sur le concept de *changement*. Le but ultime est d'améliorer la qualité de vie des personnes handicapées. A long terme, les démarches et les concepts d'inclusion et de participation sociales doivent remplacer une approche médicale et ségrégative du handicap. Mais toute modification s'envisage dans le respect du contexte. L'équilibre est difficile à trouver car, comme le note Ricard, « Vouloir que le présent soit autre chose que ce qu'il est, constitue l'une des plus grandes causes de frustration dans l'existence » (Piccard, 2014, p.13). L'accompagnement est délicat puisqu'une forte tension existe entre désir et résistance au changement (chapitre 4, p.142).

Pour vaincre la résistance naturelle d'hommes dérangés par leurs habitudes ou leurs intérêts, il faut, pense-t-on, persuader, former et éduquer sans relâche Un tel modèle est tout à fait inadéquat Les membres d'une organisation ne sont pas, en effet, attachés de façon passive et bornée à leurs routines. Ils sont tout à fait prêts à changer très rapidement s'ils sont capables de trouver leur intérêt dans les jeux qu'on leur propose. Les habitudes ont pour eux beaucoup moins d'importance qu'on ne croit. En revanche, ils ont une appréciation très raisonnable et presque instinctive des risques que peut présenter pour eux le changement (Crozier et Friedberg, 1977, p.385-386).

De nombreux collaborateurs souhaitent un changement mais perçoivent aussi les dangers liés aux transformations. Ceux-ci peuvent se traduire par une perte de pouvoir, de contrôle ou de liberté d'action, une augmentation de la quantité de travail, une perte de profits personnels ou encore un affrontement au regard social. De 2001 à 2003, diverses activités d'accompagnement permettent de développer des partenariats, de répondre aux besoins urgents, d'encourager les professionnels à maintenir leur motivation. En effet, à plusieurs reprises, au niveau du microsystème, de petits partenariats s'établissent autour de projets ciblés. Parallèlement, **un dispositif national de formation dans le domaine de la pédagogie spécialisée se construit.** Les actions financées par le gouvernement suisse sont brièvement présentées ci-après. La figure 9 présente le dispositif global de formations conçu pour toute la durée du projet. Les formations mises en œuvre à chaque période sont colorées. Je les présente à la page 525 (annexe 1). De 2001 à 2003, il s'agit essentiellement d'une formation continue des directions, d'une formation accélérée des professionnels, d'une formation approfondie des professionnels, de stages, de visites et de conférences.



Fig.9 : Formations en pédagogie spécialisée (2001-2003)

Diverses activités d'accompagnement d'établissements scolaires ou d'institutions sont également organisées. Elles concernent l'amélioration des conditions matérielles et sanitaires ; l'ouverture d'institutions, d'écoles et de jardins d'enfants ; le suivi de personnes handicapées (ou en difficulté) dans des institutions et des familles ; l'organisation d'événements dans les institutions et le développement de liens entre elles ; la sensibilisation de la société à la situation des personnes handicapées ; des stages d'étudiants suisses ; la mise en place d'une bibliothèque-ludothèque ; diverses visites et prises de contact ; le renforcement des liens avec des institutions suisses.

2.2.2.6 Une demande locale...

Vous avez trouvé une situation catastrophique des handicapés. D'un côté par méconnaissance, de l'autre côté par toutes sortes de tabous qui existaient dans la société, mais aussi par manque de structures adéquates de prise en charge et de formation. Bref, il n'y avait rien ! Non seulement les structures étaient nécessaires mais surtout une formation.... Je pense que c'est cela, l'ABC d'un système, d'où l'importance de ce projet Les lacunes, surtout au niveau de la formation, c'était criant (ALBResp, mars 2015) !

En 2002, quelques professionnels d'institutions suivant la formation accélérée se mobilisent. Ils écrivent à l'ASED pour demander une poursuite de la formation. Certains, accompagnés de parents, manifestent la nécessité de développer une formation en Albanie.

L'intérêt pour la formation, les réhabilitations d'institutions, la possibilité d'obtenir des fonds suisses, la réputation des partenaires helvétiques, la sensibilité de certaines personnes au sein des ministères, encouragent les responsables politiques à se questionner sur le développement du secteur du handicap et d'une réelle formation dans ce domaine. Le débat est ouvert : faut-il une formation universitaire ou non ? Doit-elle être publique ou privée ? Où développer un centre de compétences ?

L'ASED propose une première esquisse de formation. Elle veut former l'élite. Le projet réalisé ensuite sera bien différent. Le choix sera porté sur la formation des professionnels travaillant directement auprès des personnes handicapées, tout en assurant la formation des formateurs. Ces visions différentes sont source de tensions entre l'ASED et l'université de Fribourg. Une évidence s'impose : intégrer une structure universitaire étatique afin que le gouvernement s'engage dans cette nouvelle discipline. Toutes les questions sont débattues par l'ensemble des partenaires. Toutefois, les personnes en situation de handicap n'ont pas de rôle direct dans la démarche. Elles sont au centre des préoccupations, mais dans le contexte albanais de l'époque, elles ont encore besoin de porte-paroles. Un travail de longue haleine doit être entrepris pour qu'elles obtiennent le droit d'exister réellement, au-delà de la survie. On ne saurait brûler les étapes : leur droit à une vie digne doit être affirmé pour défendre ensuite une meilleure participation sociale.

L'amélioration du sort des handicapés physiques et mentaux passe impérativement par la formation des personnes qui décident de leur avenir et s'occupent d'eux. Outre la formation accélérée déjà mise en place pour améliorer le personnel en fonction. [L'ONG] ... envisage de créer, en collaboration avec l'Etat, un Institut Albanais de Pédagogie Spécialisée (de niveau universitaire) qui forme les futurs cadres, directeurs et formateurs, en charge des foyers existant ou à créer. La durée des études sera de trois ans La première volée comportera six étudiants (J.-L. Nicollier, rapport interne, 2001).

... le repli sur la dimension privée de l'existence ne permet aux personnes marginalisées ni de se constituer en groupes de pression, ni de s'organiser pour défendre leurs intérêts. Cette absence de revendications, et de moyens pour les porter, traduit la faiblesse des médiations sociales (Dumas et Séguier, 2010, p.35).

2.2.3 L'ÉMERGENCE DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE

2.2.3.1 Vers l'université

La première phase du « projet de formation » s'étend de 2001 à 2003, et son financement s'élève à 1'240'000 CHF. L'ASED est l'agence d'exécution du projet. Elle collabore principalement avec l'université de Fribourg (D. Kessler et D. Pupovci, rapport de capitalisation, 2010, p.3).

Le projet vise d'abord la formation des professionnels dans les établissements spécialisés. Il s'agit de mettre en place un centre de formation national, sous l'égide de l'université de Vlorë. Celle-ci s'engage dans le développement de ce nouveau champ scientifique.

Le développement d'une formation centrée essentiellement sur la situation des personnes handicapées peut sembler surprenant, dans une société qui s'oriente vers une vision intégrative de l'école, voire une société à visée inclusive. Toutefois, plusieurs raisons justifient le choix de la démarche prudente proposée en Albanie : répondre à l'urgence dans laquelle se trouve un grand nombre de personnes handicapées et surfer sur la vague d'intérêt développée par l'ASED pour ce secteur. Il s'agit de travailler parallèlement à la sensibilisation de l'opinion publique, de préparer les uns et les autres à se rencontrer, d'ouvrir progressivement la formation à toutes les personnes en difficulté, d'intervenir dans les écoles régulières en tenant compte de tous les défis auxquels elles doivent faire face, d'encourager progressivement les activités et les actions à visée inclusive. L'université de Vlorë contribue, en tant que centre autonome de recherche et de création du savoir, « à résoudre certains des problèmes de développement qui se posent à la société » (Delors et Unesco, 1996, p.146). Elle répond ainsi aux quatre fonctions que peuvent assumer des universités (figure 10) :

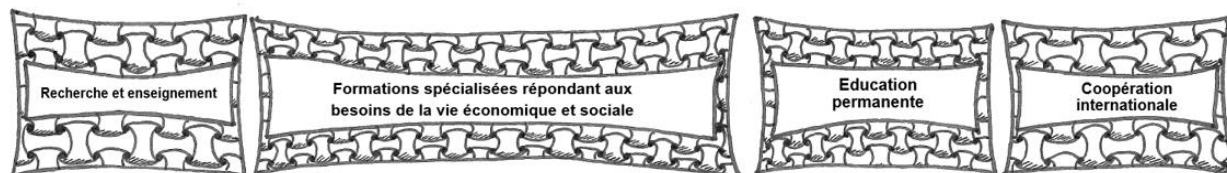


Fig.10 : Les quatre fonctions des universités, selon Delors et Unesco (1996)

Le monde universitaire est amené à tenir compte des problèmes éthiques et sociaux. Il doit soutenir la société dans sa réflexion pour les résoudre. C'est donc l'occasion pour la branche créée, de développer des pratiques nouvelles et des recherches susceptibles d'influencer le quotidien des personnes handicapées, la société albanais voire la politique sociale. Dès l'annonce d'une formation possible, le recteur de l'université de Vlorë se montre intéressé. Les membres du sénat apprécient que le programme soit conforme aux accords de Bologne. Au début des années 2000, le responsable de l'université de Fribourg s'oriente vers une haute école pédagogique⁶ qui reprend le suivi de la collaboration avec l'Albanie. Cela démontre la fragilité du projet qui, s'appuyant sur le monde institutionnel, dépend essentiellement des individus qui le portent. Mon engagement en Albanie se poursuit.

Message du recteur de l'université de Vlorë lors de l'inauguration de la section de pédagogie spécialisée

Je vois la création de cet institut comme possible. Je suis convaincu de cela parce que j'ai déjà pris connaissance du projet et je considère que, de notre côté, les exigences de ce projet sont réalisables. Cette collaboration est d'une grande valeur pour l'université ..., parce qu'il est très important qu'une [institution européenne] vienne nous aider à un moment où nous sommes en phase de réformes dans tout notre système d'éducation. Cet accord va servir de modèle pour les autres départements aussi (B. Skurtaj; discours d'inauguration, 2002).

⁶ HEP Vaud : <https://www.hepl.ch/cms/accueil.html>

CONTEXTE GÉNÉRAL

Le projet de formation en pédagogie spécialisée en Albanie...

Il est transféré vers la HEP Vaud. Les Suisses, en concertation avec les professionnels albanais, établissent un curriculum bachelor et un dispositif de formations continues. Ils les soumettent aux autorités albanaises. **L'ouverture de la branche à l'université a lieu en automne 2003.**

2.2.3.2 Les partenaires, leurs rôles et leurs fonctions

Dans son ouvrage, Charrette (2000) définit quatre conditions qui facilitent la réalisation d'un projet : l'adhésion de tous, la volonté de réussir, la clarté du dessein et des intentions, et finalement, la qualité du pilotage. La réussite réside notamment dans la capacité à « avoir un vrai projet, adopté par tous les membres qui doivent accepter de remettre en question leurs projets personnels » (p.65). Dans le projet de formation en Albanie, différents acteurs se réunissent autour d'une même question, pour surmonter les difficultés précédemment mises en évidence. Progressant dans ce que l'on pourrait appeler *l'arène du handicap*, organisés en système, ils définissent les rôles et les responsabilités de chacun. Ils cherchent une manière de piloter le processus. Si l'on reprend la conception de *système* (Lerbet, 1993), on peut considérer qu'un système est quelque chose d'organisé, de structuré qui fait quelque chose pour quelque chose... C'est quelque chose qui évolue dans le temps et dans quelque chose... Ce sont tous ces « quelque chose » qui mobilisent l'attention des partenaires. Leur organisation se modifie, évolue en fonction de l'environnement et du temps. Présenter un schéma des relations entre acteurs du projet de formation en Albanie tend à figer cette organisation qui est dynamique. Toutefois, pour la clarté des propos et pour saisir la complexité du projet, la figure 11 présente les liens unissant les partenaires en 2003 (ONG, document de projet 2004-2006, 2003, p.12). Ils sont décrits de façon détaillée dans l'annexe 1 (p.527).

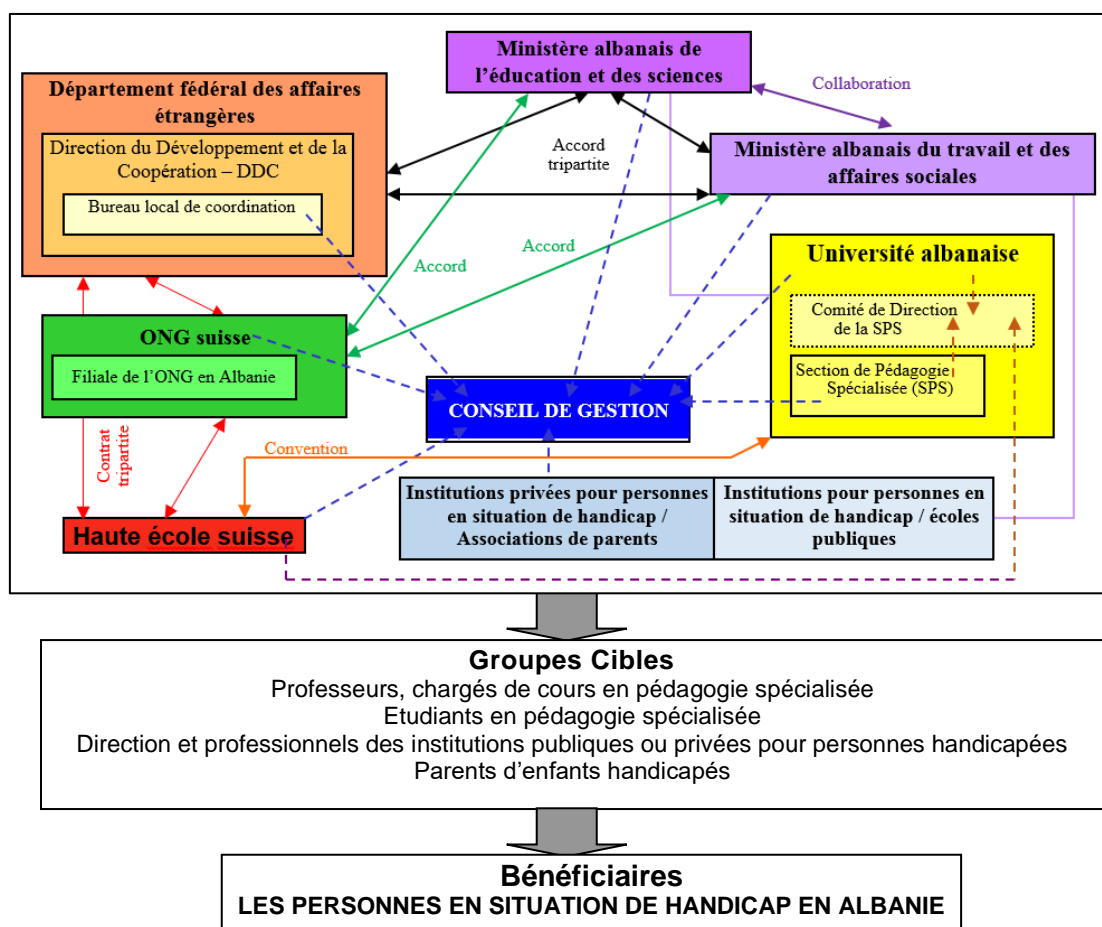


Fig.11 : Organigramme du projet de formation

En se basant sur la réflexion de Dupuy (2015), on constate que le système mis en place se compose d'un réseau d'acteurs unis pour une période définie. Ceux-ci « appartiennent à des structures différentes » et « sont liés non pas par un organigramme théorique et abstrait, mais par les interdépendances, les relations, qui se créent entre eux autour d'un enjeu » (p.41). Ici, c'est l'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées qui les unit.

En conformité avec la politique suisse, **la DDC⁷ n'impose pas un plan de fonctionnement. Elle encourage une responsabilisation de l'ensemble des acteurs.** L'organigramme est discuté, négocié, créé par les partenaires lors d'un atelier de travail. Comme le relève Atlani-Duault (2009) qui œuvre dans un contexte que l'on peut rapprocher de celui de l'expérience albanaise, l'absence de plan imposé par l'organisme financeur peut être difficile à interpréter pour des acteurs "communautaires", formés à d'autres modèles. Il peut ne pas leur paraître conforme au professionnalisme, tel qu'ils le conçoivent. L'autonomie accordée aux partenaires - habitués à d'autres modes de fonctionnement - représente un défi supplémentaire mais favorise une responsabilisation de chacun. Boisvert (2000) encourage à valoriser les compétences de chaque partenaire au profit du groupe. Une équipe doit disposer de ressources humaines variées. Elle tient compte des affinités entre personnes. Des moments d'échange d'informations, de planification et de communication à propos de la vision et des stratégies à mettre en œuvre doivent être prévus en suffisance.

Les tâches sont clairement réparties. Si une solidarité entre les membres existe, elle permet de surmonter d'éventuels obstacles. Dans la mesure du possible, le groupe doit pouvoir se prononcer sur le choix d'un leader communément consenti. Dans le projet albanais, les acteurs proviennent d'univers variés. Ils devraient agir en complémentarité. Plusieurs occasions d'échange sont organisées. Le partage des tâches est clarifié. Toutefois, les partenaires ne sont pas réellement choisis. Leur présence dépend souvent de leur rôle et de décisions politiques. Le rôle du CG⁸ est central. Son leader, le recteur, peut y jouer un rôle positif jusqu'à son éviction en 2009, pour des raisons politiques. Les partenaires ministériels changeant fréquemment, il n'y a pas une solidarité à tous les niveaux, bien que celle-ci apparaisse fortement entre certains groupes.

Il y a eu une belle collaboration, de bons échanges entre les professeurs, entre les différents intervenants. On avait un idéal social. Il était partagé par tous. Il y avait beaucoup de convergence sur le concept même de formation : par exemple, l'importance des liens théorie-pratique, la nécessité des interactions avec les familles... On était tous engagés dans le même processus et d'accord quant à la définition des besoins (CH21, août 2014).

Derrière le modèle de fonctionnement proposé, c'est bien le jeu des acteurs qui est fondamental. Il révèle la réalité et la dynamique du processus de formation. Dupuy (2015, p.16) utilise tantôt les termes *organisation* ou *système* pour désigner les comportements ou les stratégies mises en œuvre par les acteurs. Il distingue ces notions de celle de structure. En effet, un changement de structure ne remet pas systématiquement en cause l'organisation, c'est-à-dire ce que font les partenaires. Il est donc essentiel de ne pas s'arrêter à la description de la structure, mais de s'intéresser en profondeur à la compréhension de l'organisation mise en œuvre. La démarche qualitative s'avère un outil particulièrement adapté à cette démarche et nous allons largement la mettre en œuvre dans cette thèse.

2.2.3.3 La préparation de la formation académique et des activités

Le lieu dans lequel va se développer la section de pédagogie spécialisée est suggéré par le ministère du travail et des affaires sociales. Ce dernier dispose d'un projet de restructuration d'un orphelinat accueillant des enfants handicapés, dans la ville de Vlorë.

⁷ Direction du Développement et de la Coopération

⁸ Conseil de Gestion

La nouvelle direction de l'orphelinat, engagée dans la formation des directions organisée par l'ASED, a réalisé un stage en Suisse. Elle désire développer une institution pour des enfants handicapés, en collaboration avec les Suisses et l'université. Le ministère du travail et des affaires sociales met à disposition des résultats d'étude, obtenus grâce à son *laboratoire d'observation*. Ceux-ci précisent globalement les besoins. Ils présentent les projets de développement du secteur social, soutenus par la Banque Mondiale. L'idée d'une décentralisation de la formation, hors de la capitale, motive les Suisses sensibles à cet argument. De plus, plusieurs partenaires albanais impliqués dans le projet sont originaires de la région choisie. Le lieu est défini d'un commun accord.

Les intentions doivent également être clarifiées. Dans une recherche sur l'autonomie des équipes d'intervention communautaire, Charrette insiste sur cette démarche. Tout projet doit être formalisé. Il faut expliquer ce que l'on souhaite améliorer, ce qui « permet de canaliser les ambitions, de clarifier la vision et de mobiliser les membres vers les choix attendus » (2000, p.53). Suivant sa politique habituelle, la DDC invite les partenaires du projet albanais à définir les problèmes et potentiels perçus. La phase préliminaire réalisée et les objectifs atteints sont analysés. Il s'agit de préciser les objectifs (finalités, objectifs du projet), les résultats attendus et les activités prévues, les niveaux d'intervention du projet, son organisation (partenaires, pilotage) et le budget. Finalement, un système de *controlling* est mis en place à chaque étape : suivi, évaluation et rapports. Les *risques potentiels* sont évalués (DDC, Documents internes pour demande de budget, 2000). Ces démarches permettent de clarifier les responsabilités et de planifier un programme d'activités. Olivier de Sardan constate que dans l'arène que constitue un projet de développement, il y a toujours des négociations et des affrontements entre acteurs autour du projet. Tout projet planifié devient quelque chose d'imprévisible, soumis à une certaine dérive. Celle-ci est liée aux modifications de contexte, au fait que les partenaires s'adaptent, s'approprient le projet à leur manière. Il y a toujours une différence, un décalage entre *le projet sur papier* et la réalité du terrain. Autrement dit, il y a une « cohérence unique » sur le papier, mais la réalité renvoie « à plusieurs niveaux de cohérence en partie contradictoires » (Olivier de Sardan, 1995, p.129-130). Même si les finalités, les rôles de chacun sont définis et permettent de maintenir le cap, des dérives et des obstacles surviennent. Un projet sur papier révèle les activités menées et leurs aspects quantitatifs. Les aspects qualitatifs sont souvent peu mentionnés alors qu'ils mettent en évidence différents enjeux.

À la suite d'une analyse d'un projet d'établissement, Dupuy (2015) constate que les partenaires ont tendance à définir des priorités en fonction de leur propre champ d'intervention. Il relève une dimension partisane à l'intérêt pour un projet. Il démontre la tendance « chacun pour soi », ce qui ne signifie pas un désintérêt mais « chacun cherche à maximiser sa position, donc son pouvoir, mais en considérant qu'ainsi l'intérêt collectif n'en sera que mieux défendu » (p.77). Dans la même perspective, Crozier et Friedberg (1977) relativisent la notion d'objectifs communs, affirmant qu'il peut y avoir des objectifs partagés, sans unicité entre eux. Dans toute organisation, les membres ont chacun leur vision à la fois « particulière, "déformée", des objectifs de celle-ci Chacun hiérarchisera de façon différente les objectifs de l'organisation et ajustera son action en conséquence » (p.93).

Mais revenons à la situation albanaise. Les partenaires suisses sont soucieux de définir précisément le projet. Ils accordent du temps à une planification commune. Le projet ne saurait exister que par ses objectifs : ses membres doivent lui donner vie « en les incluant dans leurs stratégies et en les actualisant dans leurs comportements » (Crozier et Friedberg, 1977, p.93). Mais les acteurs helvétiques sous-évaluent toutefois les difficultés liées à l'instabilité politique. Celle-ci entraîne des changements systématiques de partenaires. De nombreuses transmissions d'informations et « re-négociations » avec les nouveaux-venus sont nécessaires.

Au départ, la démarche s'appuyait sur un consensus de base autour de l'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées et de leur famille. L'amélioration passait notamment par la formation des professionnels et cela n'était pas contesté. Tout le monde était d'accord face aux intentions du projet (CH21, août 2014).

Elles concernent les valeurs, le sens du projet, les activités définies par d'autres qui sont parfois les adversaires politiques des partenaires au pouvoir ! Ainsi, **poursuivre un projet sur le long terme, avec des acteurs gouvernementaux issus de partis politiques variés est complexe. A chaque changement de gouvernement, les projets entrepris par les prédécesseurs ont tendance à être réduit à néant.** Or les changements de pouvoir sont fréquents !

Dès 2001, **différents accords inter-gouvernementaux et conventions, entre ministères et ONG, entre université et haute école, sont établis.** L'annexe 1 (p.528) les présente. Ils sont signés et mis en œuvre progressivement. On trouve notamment un accord bilatéral de Coopération et de Développement entre les gouvernements ; un accord tripartite entre les ministères de l'éducation et des sciences, celui du travail et des affaires sociales et l'ASED ; une convention bilatérale de collaboration en matière de formation et de recherche entre l'université de Vlorë et la HEP Vaud.

2.2.3.4 Le dispositif de formation

Qui doit être formé ? Quelles sont les formations à envisager ? Quel sera le titre du diplôme délivré ? Un dispositif de formations comportant deux volets est proposé. Le premier, placé sous l'égide du ministère de l'éducation et des sciences, regroupe **les formations de base.** Il s'agit d'un **bachelor en pédagogie spécialisée sociale** ouvrant aux professions d'éducateur et d'enseignant spécialisés puis d'un **master.** A cette période, seules des éducatrices travaillent dans les institutions. Aucune formation scolaire n'est envisagée pour les enfants handicapés, à l'exception de ceux ayant un handicap sensoriel ou des difficultés motrices. Le double statut d'éducateur-enseignant sera sujet à de nombreux débats. Une transition et une ouverture progressive vers une scolarité pour *tous* est planifiée. Le second volet, confié au ministère du travail et des affaires sociales concerne les **formations continues.**

Durant le Bachelor, nous n'avons pas eu assez de cours en lien avec les branches scolaires Nos connaissances sont limitées dans ces domaines. Le fait que la formation soit à la fois pour les éducateurs et les enseignants (bachelor) a fait que l'on ne nous reconnaissait pas comme de vrais enseignants (ALBÉtud, juin 2014).

2.2.3.4.1 Les formations de base

En janvier 2002, une première proposition de bachelor est soumise au ministère de l'éducation et des sciences. La HEP Vaud propose un curriculum basé sur son expérience en Suisse et sur l'expérience acquise auprès des institutions albanaises. Les praticiens albanais sont consultés pour l'établissement du curriculum de formation. Des ponts sont établis entre le programme de bachelor et les thématiques abordées en formation durant la période préparatoire.

Une étude complémentaire à propos des ressources locales est réalisée. L'apport de ressources externes, humaines et matérielles, est planifié afin de proposer un dispositif pertinent. Après maintes négociations, le cursus est approuvé. En avril 2003, le ministère de l'éducation et des sciences confirme l'ouverture d'un *cours de pédagogie spécialisée dans le cadre de l'Université.* Un département ne peut être ouvert, étant donnée la petite taille de la structure. Au départ, les études ne comprennent qu'un bachelor. La HEP Vaud soumet le curriculum et un plan de formation à long terme pour le corps professoral albanais qui sera engagé dans le projet. En accord avec les exigences ministérielles, les partenaires précisent le titre du diplôme, le nombre d'étudiants, les conditions et le dispositif d'admission, le cursus des cours théoriques et des stages pratiques.

Ils définissent aussi le calendrier des cours et l'identité des formateurs pour les trois ans. Ils déterminent le statut de la section de pédagogie spécialisée, l'engagement, les salaires et le financement des formateurs. Ils étudient les possibilités d'enseignement à distance, mais l'infrastructure ne permet pas de développer cette option jusqu'à la fin du projet.

La formation vise à former des praticiens et des praticiennes aptes à favoriser le développement, l'intégration des personnes handicapées mentales et/ou de personnes présentant des déviations comportementales, quelles que soient la nature et l'intensité du handicap ou des déviations. La formation va favoriser le développement d'un ensemble de compétences clairement identifiées qui doivent s'exercer en prenant en compte les contextes sociaux, politiques et institutionnels de l'Albanie. Elle repose sur trois axes :

- la construction d'un système de valeurs personnelles qui entre en résonance avec les droits de tout être humain ;

- l'acquisition d'un bagage théorique pertinent ;

- l'apprentissage de compétences pratiques permettant de gérer les diverses situations éducatives pouvant se présenter.

La formation... doit fournir les qualifications permettant aux professionnels de mener à bien leur action de prise en charge, rendue d'autant plus difficile qu'elle se situe dans un contexte non préparé à accueillir et intégrer ces personnes en difficulté. Les futur(e)s professionnel(le)s doivent pouvoir faire face à l'ignorance et l'attitude de rejet de la population locale, aux attitudes relationnelles, aux exigences éthiques qui impliquent la rencontre avec la personne handicapée ou présentant des troubles de la personnalité. Ils doivent aussi pouvoir analyser et comprendre des situations socio-éducatives complexes, élaborer des projets de prévention ou d'intervention adaptés aux situations rencontrées plus particulièrement en Albanie (J.-P. Moulin, rapport interne HEP, 2001).

Dès 2009, l'utilisation des outils numériques facilitera les échanges, mais demeurera très limitée. Le contexte est actuellement très différent. Comme le handicap est toujours perçu comme une honte et que les professionnels sont encore déconsidérés en 2003, **l'ouverture du nouveau champ d'études et du bachelor pose la question de la sensibilisation à l'égard de cette profession. Un paradoxe surgit entre un domaine qui est dénigré et « l'exotisme » suscité par une formation cogérée par la Suisse.** La thématique soulevée par la pédagogie spécialisée semble peu enthousiasmante, alors que les moyens mis en œuvre occasionnent un réel intérêt. Dès lors, comment permettre à des étudiants de s'intéresser à ces études pour leur contenu ? Une campagne de sensibilisation et un dispositif spécifique de sélection pour entrer en pédagogie spécialisée sont développés. Le lecteur intéressé trouvera des informations complémentaires dans l'annexe 1 (p.529).

2.2.3.4.2 Les formations continues

Les formations continues se développent en continuité avec celles entreprises dès 2001. Plusieurs questions se posent : comment maintenir l'élan d'intérêt et les relations entre institutions ? Comment les préparer à l'accueil d'étudiants de l'université ? Comment harmoniser les liens entre étudiants (formés sur le plan théorique mais sans expérience pratique) et les professionnels travaillant sur les lieux de stage ? Comment développer un partenariat entre université et institutions ? Les Suisses tentent d'anticiper les difficultés et d'éviter toute conséquence négative. Finalement se pose la question du rôle de l'université dans la formation continue. Un dispositif national est proposé. Certaines formations pratiques, focalisées sur des aspects manuels ou créatifs ne sont prévues que pour les écoles et les institutions, afin que celles-ci puissent ensuite transmettre ces démarches de travail aux étudiants de l'université durant leurs stages. Cela renforce leur pôle de compétences.

2.2.3.5 L'ouverture du centre de développement et de la SPS⁹

L'ancien bâtiment du parti communiste abritant l'orphelinat depuis quelques années est réhabilité.

⁹ Section de Pédagogie Spécialisée

Il se transforme en **Centre de Développement pour Enfants Handicapés et accueille les locaux de la Section de Pédagogie Spécialisée de l'université de Vlorë**. L'endroit est fonctionnel, pratique, adapté et agréable. Il répond aux besoins d'éducation et de formation, mais sans luxe. Il s'intègre bien dans l'environnement et les conditions y sont favorables. Vingt-quatre enfants handicapés y vivent, répartis en trois groupes familiaux. Les chambres sont prévues pour quatre résidents. Elles sont accueillantes et personnalisées. Elles représentent une innovation dans le contexte local. La partie destinée à l'université dispose de tout le matériel nécessaire à l'enseignement. Le bâtiment est soumis aux mêmes problèmes de distribution d'eau et d'électricité que les autres habitations du quartier. Le fait de disposer d'espaces pour les cours et de côtoyer les enfants au quotidien sera perçu tantôt comme une richesse, tantôt comme une contrainte, puisque le lieu est relativement éloigné du reste de l'université. La gestion du bâtiment est problématique et source de tensions entre partenaires. Viser une collaboration entre ministères, université, section et centre pour enfants handicapés est très ambitieux. Même si des accords sont établis, les conflits d'intérêt se multiplient. Comment partager les frais d'utilisation de l'électricité ou du mazout de chauffage ? Ces difficultés de collaboration sont sous-estimées par les Suisses, rôtés aux pratiques communes de gestion et au respect des accords signés.

L'ouverture de la SPS entraîne l'engagement de personnel, la rédaction de cahiers des charges et de profils de postes. Les partenaires suisses et albanais collaborent à l'engagement des futurs formateurs non sans difficulté, mais toujours dans le respect mutuel. Le CG engage des traducteurs-interprètes, du personnel administratif, du personnel d'entretien ainsi que des formateurs. Leur candidature est approuvée par le sénat. Les procédures d'engagement proposées par les Suisses constituent une approche nouvelle pour les Albanais, davantage habitués au réseautage. L'expérience vécue par les responsables suisses œuvrant dans le projet leur prouve l'intérêt de disposer d'une équipe composée d'individus au profil et au style d'intervention variés. Les formateurs proviennent de disciplines diverses. Ils sont d'âge et de sexe différents. Ils sont prêts à collaborer au développement de ce nouveau champ disciplinaire. Certains membres du sénat demeurent réticents face à certaines candidatures, souhaitant engager des proches. Le recteur se soucie de la formation des formateurs albanais qui devront assurer la relève.

Demandes et propositions du recteur de l'université de Vlorë

Il faut que les Suisses forment des professeurs albanais et les préparent afin qu'ils assument ensuite eux-mêmes les cours. Certains professeurs pourraient travailler comme assistants des professeurs suisses ... Certaines disciplines peuvent être enseignées par des professeurs albanais. Une décharge des professeurs est envisageable afin qu'ils puissent collaborer avec les professeurs suisses et se former dans certains domaines (temps partiel). Les horaires des professeurs peuvent être adaptés. En fonction de critères propres à l'université ..., des professeurs peuvent être engagés (selon le curriculum et l'avis du conseil de faculté) et nommés par le recteur (B. Skurtaj, PV de séance, 2003).

Lettre du ministère de l'éducation et des sciences

Nous sommes persuadés que l'ouverture de cette nouvelle branche va considérablement contribuer à l'amélioration des conditions de vie et d'éducation des personnes handicapées en Albanie. L'ouverture d'un département de pédagogie spécialisée à l'université ... aura d'énormes répercussions sur l'ensemble du domaine social, et sur les standards dans la façon de traiter les personnes handicapées. Nous avons donc le souhait sincère que nous puissions mener à terme ensemble et dans l'harmonie ce projet et d'autres projets de développement éducatif et humain (Ministria e Arsimit dhe Shkencës, lettre, 2003).

Le ministère de l'éducation et des sciences se déclare satisfait de l'ouverture de la nouvelle discipline universitaire, comme le montre par exemple l'extrait de lettre dans l'encadré ci-contre. Le constat qu'il pose est en cohérence avec les propos de la Commission internationale de l'éducation pour le 21^{ème} siècle (Delors et Unesco, 1996) qui soulignait le rôle central des universités dans la résolution des problèmes sociaux. Mais quel statut donner à ces écrits ? Durant les années suivantes, les actions entreprises par ce ministère ne confirmeront guère les premières déclarations.

De nombreuses tensions surviennent, notamment entre Suisses. L'ASED exige officiellement des reconnaissances, auprès des autorités locales : remerciements, médaille du mérite...

Cette manière d'agir ne s'accorde guère à celle des acteurs de la HEP Vaud. Pour les membres de l'ASED, les responsables académiques n'ont qu'un souci pédagogique et ne se rendent pas compte des enjeux financiers. Pour les responsables de la HEP Vaud, les membres de l'ONG se soucient davantage de leur propre reconnaissance que des objectifs visés par le projet. Des conflits surviennent et entachent la collaboration, même si tout le monde poursuit son travail vers les buts définis. Cela nous renvoie aux risques de dérive du projet évoqués préalablement par Olivier de Sardan (1995). En automne 2003, la section de pédagogie spécialisée ouvre ses portes, comme prévu.

2.3 « PENDANT » LE PROJET DE FORMATION (2003-2008)

2.3.1 LE CADRE LÉGISLATIF, LA POLITIQUE SOCIALE ET LE CONTEXTE GÉNÉRAL

L'évolution de la situation des personnes handicapées est étroitement liée à la mise en place du dispositif de formation. Toutefois, celui-ci n'est pas l'unique facteur de changement. Les personnes handicapées passent de l'ombre à la lumière, même si leur situation est loin d'être enviable. Auparavant exclues, ignorées, maltraitées, elles deviennent source de préoccupations pour une partie de la société albanaise. Elles sont encore peu soutenues et peu reconnues, mais commencent à exister réellement. Deux documents officiels, **la Stratégie nationale pour l'enfance** (2001) et **la Stratégie nationale pour les personnes handicapées** (2005) **mettent en évidence la situation difficile dans laquelle elles se trouvent**. Complétés par le **Projet de prestation sociale** publié par la Banque Mondiale (2001), ces documents insistent sur la nécessité de changer la conception et la structure des services offerts. De nouvelles stratégies et options doivent être créées. La présence de professionnels formés pour initier et accompagner ces changements est indispensable.

La Constitution albanaise dispose d'une loi sur la sécurité, les aveugles, les paraplégiques et tétraplégiques, les invalides de guerre, les invalides du travail, l'aide économique, les prestations sociales et l'embauche des personnes handicapées. **Dès 2005, la République d'Albanie complète le cadre légal et réglementaire** avec une nouvelle loi sociale, des stratégies nationales du service social, des stratégies pour les personnes handicapées, des standards nationaux et un cadre législatif plus complet. Comme l'évoquent plusieurs partenaires, **ce ne sont pas les lois qui font défaut, mais leur application**.

Présentation de la vision albanaise par un responsable du ministère du travail et des affaires sociales

Se basant sur le modèle de la Hongrie, l'Albanie souhaite limiter les barrières architecturales (transports, locaux...) et développer les branches de formation (matières spéciales) pour les personnes handicapées. Plusieurs éléments sont en train d'être définis : les rôles des ministères, les rôles des centres et de la communauté, les standards de prestations sociales, la légalisation des ONG, le monitoring du travail de ces organisations ainsi que la pluralité des ressources financières des différents donateurs (A. Rodi, PV de séance, 2005).

Ainsi, le secteur du handicap est un « champ de travail » dans lequel tout reste à faire. En 2005, lors d'un séminaire, les partenaires du projet s'informent des stratégies nationales. Ils planifient la suite des activités, les inscrivant pleinement dans la politique sociale. La définition de standards, dans le secteur du handicap, offre l'occasion de développer un langage commun, « une référence de base, une "toile de fond" qui permet des discussions, les négociations entre acteurs » (Nizet et Pichault, 2012, p.68). Tout l'enjeu du projet réside dans le fait que ces standards fassent sens dans la pratique professionnelle.

Mise en garde et constats d'un représentant politique

La nouvelle stratégie désire respecter les droits humains par le développement et l'amélioration des structures de prise en charge. Elle prévoit l'amélioration de la situation actuelle en encourageant l'intégration des personnes aux capacités limitées dans la société ainsi que des délais de mise en place. Toutefois, les standards en Albanie ne sont pas les mêmes qu'en Suisse. On ne peut pas créer des internats pour les enfants handicapés qui proposent de meilleures conditions que ceux pour les enfants normaux. C'est très difficile (A. Rodi, synthèse interne, 2005).

En Albanie, l'adéquation des soutiens aux besoins observés sur le terrain, est source de nombreuses discussions. L'amélioration des conditions de vie doit être considérée dans le contexte global du pays. Aucun soutien ou aide accordés ne devraient occasionner de jalousies pour la communauté environnante qui vit également dans des conditions difficiles. Le même constat peut être posé à l'égard des étudiants de pédagogie spécialisée qui vivent à l'internat. Leurs conditions de vie marquent les formateurs étrangers : ils sont entassés à neuf dans des chambres exiguës, sans chauffage, comme la plupart des étudiants de l'université. Il ne s'agit pas de créer une fracture avec le reste du monde étudiant. Chaque action doit être pensée en lien avec l'environnement et ajustée avec délicatesse et diplomatie.

Les conditions de vie des personnes handicapées s'améliorent lentement dans certaines villes, institutions ou écoles. De nouvelles valeurs, attitudes et stratégies sont prônées et mises en œuvre, aussi bien dans la pratique pédagogique que sur le plan politique. Les changements sont perceptibles et mesurables. Mais les besoins sont si nombreux ! Le chantier est titanesque ! La formation est un moteur. Elle stimule et dynamise le réseau. Elle diffuse des réflexions, des valeurs, des pratiques et des innovations de toute sorte. Dès 2006, une vingtaine de professionnels formés se trouve sur le marché du travail. Ils luttent pour être reconnus et engagés.

Point 41 du rapport d'un expert externe

Pour changer la mentalité de la population des zones rurales isolées, ainsi que le niveau d'acceptation des personnes handicapées, il faudra un certain temps. Les nouveaux diplômés SPS qui vont travailler dans des zones éloignées, devront développer des compétences en communication afin que la communauté accepte et soutienne leur travail ! Il est donc important que la SPS élabore une stratégie pour amener les étudiants dans ces zones. Ils devraient être capables ensuite de retourner dans leur région d'origine, à la fin de leurs études, pour faire démarrer des structures et des services communautaires pour les enfants handicapés (M. Guignard, rapport d'évaluation externe, 2006).

Malgré tous les efforts consentis et les actions de sensibilisation, la pédagogie spécialisée demeure la « branche pour les débilés »¹⁰. Elle est dévalorisée par le ministère de l'éducation, ce qui consterne de nombreux partenaires suisses et albanais. Quelles raisons expliquent un tel mépris ? Changement systématique de collaborateurs ? Refus de poursuivre toute action initiée par d'autres ? Désir non assouvi de s'enrichir dans le projet ? Peur à l'égard des personnes handicapées ? Les facteurs explicatifs sont multiples. Le ministère du travail et des affaires sociales s'engage dans la promotion des professionnels formés auprès des institutions. Deux obstacles majeurs surgissent. Premièrement, les salaires sont misérables et les jeunes professionnels ont peu d'intérêt à s'engager dans les institutions d'Etat. Deuxièmement, les engagements dépendent davantage de l'appartenance politique ou des bakchichs que des compétences professionnelles. La Commission européenne dénonce d'ailleurs les problèmes tels que « la corruption, les ingérences politiques, la pénurie chronique de ressources humaines, une forte rotation des effectifs et une mise en œuvre insuffisante du cadre juridique en matière d'administration publique » (Boulaud, 2006, p.12).

Promesses ministérielles en 2005

Il y aura beaucoup de postes de travail pour les étudiants de la SPS ... Dans le cadre de la politique de décentralisation, il y aura plusieurs centres et ceux-ci vont changer radicalement : plus de centres résidentiels qui isolent les enfants, mais des centres de jour ou des prestations auprès des familles. La vision n'est pas d'enfermer les enfants dans ces centres, mais de les intégrer dans des milieux plus ordinaires (A. Rodi, PV de séance, 2005).

¹⁰ Expression employée par certains acteurs locaux

Elle affirme que les nominations arbitraires sont beaucoup trop fréquentes. En effet, le ministère de l'éducation et des sciences est très réticent à l'accueil des jeunes professionnels dont le diplôme est déconsidéré, alors qu'il le délivre lui-même. La question de l'embauche demeure un problème central, malgré les promesses gouvernementales de 2005.

Certains membres du ministère du travail et des affaires sociales perçoivent les liens possibles entre réforme de la politique sociale et formation. Ils diffusent l'information : des professionnels formés se trouvent sur le marché du travail. Ils souhaitent que ces jeunes soient davantage engagés dans les structures d'Etat, les structures privées et les ONG. Certains affirment que dans le cadre des réformes des services sociaux, il ne faudrait accorder de licences¹¹ qu'aux structures qui engagent des professionnels formés. Sur le terrain, la situation est plus complexe, même si les conditions de vie s'améliorent. Les possibilités d'engagement sont rares dans les institutions et difficiles dans les écoles qui peinent à reconnaître la formation. De nouvelles structures sont créées, mais l'on n'assiste pas à une multiplication phénoménale des établissements, des classes ou des postes d'enseignants de soutien. Les places de travail demeurent bien gardées.

Toutefois, progressivement, la majorité des jeunes professionnels trouve un poste ou suit en privé quelques enfants. Quelques-uns ouvrent de petites structures en collaboration avec des parents.

La qualité des accompagnements qu'ils dispensent, leur sensibilité, les valeurs qu'ils défendent, leurs connaissances, leur compétence en médiation sociale sont peu à peu reconnus par les différents acteurs locaux (professionnels, parents...).

2.3.2 LES INSTITUTIONS ET LES ÉCOLES

Le partenariat entre HEP Vaud, ASED et SPS est étroit. Je suis engagée par la haute école pour travailler à la SPS grâce à un financement de la DDC. La SPS est liée aux institutions albanaises. Elle informe l'ASED des besoins observés. Cette dernière accompagne le travail réalisé en soutenant financièrement et matériellement des établissements. Elle fournit des appareils électriques, du mobilier, du matériel de soins et des moyens de transport... Elle agit souvent dans des situations d'urgence et complète les aides étatiques déficitaires. Elle met en place, en consultation avec des professionnels et la SPS, des structures d'accueil pour personnes handicapées : ateliers, centres de jour, appartements protégés. Elle soutient des familles, des jardins d'enfants, encourageant l'accueil des personnes handicapées. Par exemple, dans une petite ville, elle crée un jardin d'enfants pour une centaine de garçons et filles et ouvre parallèlement un centre de jour pour une quinzaine de jeunes en situation de handicap. De plus, certains enfants handicapés sont intégrés dans le jardin d'enfants.

Sur le plan législatif, la politique albanaise à l'égard des personnes handicapées se prétend intégrative, voire inclusive. Toutefois, les possibilités d'accès aux écoles sont très limitées. De nombreux jeunes handicapés ont vécu reclus chez eux pendant des années et n'ont développé que peu de compétences sociales, ce qui limite leurs possibilités de participation sociale. Il s'agit d'encourager l'accueil des enfants handicapés dès leur plus jeune âge dans les écoles régulières et de les soutenir. Des solutions réalistes doivent également être envisagées pour les élèves plus âgés et ceux qui présentent des handicaps sévères.

A plusieurs reprises, l'ASED et les partenaires unissent leurs voix. Ils rapportent les difficultés observées auprès des autorités.

¹¹ Il s'agit d'autorisations d'exploiter, accordées par les ministères.

Nombre de situations choquantes sont découvertes par les formateurs, les professionnels ou les étudiants. Il s'agit d'envisager des solutions. Des grilles d'évaluation des structures d'accueil sont soumises aux ministères afin que des standards minimaux soient appliqués. Les écoles ou les institutions présentant un fonctionnement pertinent sont mises en valeur. Dans certaines situations, des rapports ou des lettres dénoncent des pratiques inhumaines ou des abus (encadré de la page ci-dessous).

Situation dénoncée à la suite de graves maltraitances et à de nombreuses interpellations soumises au ministère du travail et des affaires sociales par la SPS

Depuis de nombreuses années, [l'ONG] tente d'établir une étroite collaboration avec le centre de développement de Toutefois, le travail de suivi et de soutien effectué n'a actuellement pas porté ses fruits de façon satisfaisante et la situation est encore catastrophique pour les jeunes handicapés. Les raisons de cette situation sont tout d'abord un manque de compétences et d'intérêt pour les personnes handicapées de la part de la direction ainsi qu'un manque de compétences professionnelles de la part d'une partie du personnel.

La situation est choquante pour les personnes visitant l'institution Les jeunes handicapés se trouvent dans une situation d'avenir difficile, privés de véritables projets de développement, la direction affirmant qu'il est difficile de travailler avec eux vue la lourdeur de leur handicap. Or, l'essentiel de leurs difficultés provient d'un manque profond de stimulations et de considération. Cette situation d'enlèvement du centre dans des pratiques pédagogiques révolues nous inquiète pour plusieurs raisons. La première concerne le bien-être des jeunes handicapés (dont le handicap s'alourdit progressivement), la seconde est la motivation du personnel (qui diminue, car les conditions de travail sont très mauvaises) et la troisième concerne les étudiants en pédagogie spécialisée (qui effectuent des stages dans un établissement peu adéquat, même si nous reconnaissons qu'ils sont toujours bien accueillis).

Pour des raisons éthiques, philosophiques et pédagogiques relevant des droits des personnes handicapées, nous désirons dénoncer la situation précaire dans laquelle se trouvent les jeunes handicapés et exprimer à quel point le problème de la direction de l'établissement est crucial

Les enfants du centre méritent une vie plus humaine et plus digne. Les éducatrices méritent une reconnaissance de leur travail et des conditions de vie plus adéquates. Les étudiants ont besoin d'un lieu de stage de haut niveau....

En conclusion, des mesures, au plus haut niveau, s'imposent actuellement (ASED et HEP Vaud, lettre au ministère du travail et des affaires sociales, 2004).

Quelques situations sont ainsi régulièrement dévoilées aux autorités par les partenaires suisses puis albanais. Les enjeux politiques sont toutefois tels que peu d'actions concrètes sont entreprises pour y remédier.

L'institution jouxtant les locaux de la SPS bénéficie d'un statut particulier. Envisagé en 2002 comme un centre résidentiel « modèle » pour des enfants handicapés abandonnés par leur famille, comme un lieu d'échange entre institutions, elle présente en réalité un tout autre visage. En fonction des directions, la collaboration y est plus ou moins aisée. Le personnel, peu stable, ne souhaite pas toujours accueillir les étudiants pour la pratique. Même si les deux entités fonctionnent en complémentarité, dans un esprit d'acceptation mutuelle, il ne s'agit que d'une apparence qui ne parvient pas à dissimuler complètement les tensions bien réelles entre elles.

Dans le cadre de la politique de décentralisation, la gestion de l'institution pour enfants handicapés est transférée du ministère à la mairie de la ville, responsable d'engager le personnel. Ce dernier est majoritairement non formé et proche du parti local au pouvoir. A chaque nouvelle direction, les pratiques changent et de nouveaux projets émergent. Ils ne se développent guère et la monotonie du quotidien efface souvent l'enthousiasme du départ. **Un renforcement des compétences au niveau de la pratique professionnelle s'avère difficile à long terme. Sur les plans individuel et professionnel, des praticiens développent de nouvelles aptitudes professionnelles**, notamment grâce aux formations. Il en va de même pour les formateurs de l'université qui élargissent leurs connaissances au niveau de la pédagogie spécialisée et de la formation d'adultes. Des effets s'observent aussi sur le plan organisationnel et/ou institutionnel, dans la mesure où des infrastructures, des institutions et des services se créent pour l'accueil ou l'accompagnement des personnes handicapées, ou pour la formation. **Les ressources matérielles et humaines augmentent mais elles ne sont pas assurées à long terme. Un réseau se constitue** entre professionnels et parents, ainsi qu'une meilleure coordination entre établissements, entre partenaires institutionnels et familles, entre ministères et citoyens.

Des standards et des stratégies de soutien et de suivi des personnes handicapées sont définis. Au niveau de la formation, bien qu'elles demeurent fragiles, des relations existent entre le monde professionnel et le monde universitaire. Sur le plan sociétal, des **modifications profondes de certaines habitudes et de valeurs, de conventions, de mesures politiques** s'observent à l'égard des personnes handicapées. **Elles peinent à être maintenues.** Les discriminations, la corruption, l'insécurité, l'insuffisance des mesures prises entravent le renforcement des capacités dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

Le projet de formation est placé sous l'égide de l'ASED jusqu'en 2006. Ensuite, la HEP Vaud en assure la responsabilité, le dispositif de formation s'élargissant. L'ASED poursuit son action avec d'autres financements. Si ASED et HEP Vaud se distancient, les deux organismes coopèrent encore parfois dans le cadre de petits projets spécifiques, dans le secteur du handicap.

2.3.3 LE PROJET DE FORMATION ET LES ACTIVITÉS « SPS »

La deuxième phase du projet de formation s'étend de 2004 à 2006. La HEP Vaud et l'ASED en sont les agents d'exécution. L'accent est mis sur la création de l'institut pour la formation de personnel spécialisé à l'université de Vlorë. Un montant de 1'500'000 CHF est accordé. Suit une troisième phase, de 2007 à 2009, assumée par la HEP et financée par la DDC, à la hauteur de 1'660'000 CHF. Elle permet de renforcer la période précédente en développant le dispositif de formations et en augmentant le nombre de professionnels formés (D. Kessler et D. Pupovci, rapport de capitalisation, 2010).

2.3.3.1 La gestion du projet et le statut de la SPS

En décembre 2003, un atelier de planification rassemble de nombreux partenaires afin de préparer la phase suivante. L'ensemble des participants souligne la nécessité de poursuivre les actions entreprises pour améliorer la qualité de vie des personnes handicapées. Les attentes réciproques sont discutées (D. Kessler, rapport sur l'Atelier de Planification, 2003, p.2) :

- les représentants d'associations de parents d'enfants handicapés insistent sur l'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées ;
- **les ministères ne soumettent aucune attente spécifique ;**
- l'université de Vlorë, et plus particulièrement la SPS, désire offrir des formations de qualité ;
- l'ASED et la HEP Vaud souhaitent une reconnaissance des diplômes des personnes formées par les instances albanaises ainsi qu'une bonne coopération entre les différents ministères albanais ;
- la DDC rappelle l'importance des contributions locales au projet et de la volonté des instances albanaises de reprendre ce qui a été créé. Il s'agit de renforcer l'impact des actions entreprises en garantissant la pérennité des acquis et des activités.

Les partenaires tirent les leçons de la première étape. La suite est planifiée. Les problèmes, les objectifs visés, les résultats constatés et envisagés, les activités réalisées et celles à mettre en œuvre, les indicateurs de réussite et les délais sont inventoriés et décrits. Les rôles et fonctions de chacun sont redéfinis. Toutefois, les partenaires ministériels sont souvent absents durant l'atelier de planification. Ils quittent fréquemment les échanges, sollicités par d'autres urgences. Durant les deux jours du séminaire de travail, la visite du vice-ministre de l'éducation et des sciences est appréciée. Il confirme que la SPS sera rattachée à l'université de Vlorë et que son ministère prendra en charge son financement dès 2006.

Les diplômés seront reconnus par le ministère au titre de formation universitaire supérieure (D. Kessler, rapport sur l'Atelier de Planification, 2003, p.13). Ces promesses permettent d'envisager la suite du projet, de prévoir et de planifier avec sérénité le transfert progressif de la SPS en mains albanaises. La réalité montrera par la suite que tous ces points soulevaient des enjeux complexes qui seront sujets à d'âpres négociations.

D'autres ateliers de travail permettent d'anticiper certaines difficultés telles que l'embauche des professionnels. De nombreuses questions émergent : Quelles sont les différentes stratégies gouvernementales en matière de prestations sociales, d'enseignement spécialisé ou d'enseignement supérieur ? Comment ajuster le curriculum d'études aux besoins observés ? Quelle formation envisager pour les professeurs ? Quelles recherches mener pour que les études servent au développement de la politique sociale ou à l'organisation du système scolaire ? Quels échanges développer entre étudiants suisses et albanais ? Comment assurer la transition sur les plans administratifs et financiers ? Comment favoriser la reconnaissance professionnelle des jeunes professionnels et des formateurs ? Comment développer et renforcer les partenariats ou les collaborations entre les institutions, les écoles et l'université, entre les ministères, entre les gouvernements, entre les partenaires suisses ? A chaque atelier, des intervenants externes (ombudsman, ministres...) sont invités à porter leur regard sur la situation. Leur participation enrichit la réflexion. A la fin 2006, un nouvel atelier de travail est organisé afin de planifier la 3^{ème} phase.

Les représentants politiques, académiques, humanitaires et institutionnels sont régulièrement réunis. **Comme les ateliers de travail, les rencontres du CG sont essentielles pour le bon déroulement du projet.** Cela donne un cadre à la collaboration. Les partenaires peuvent évoquer les obstacles rencontrés et débattre d'éventuelles solutions. A maintes reprises, des réponses rapides sont données par les ministères à la suite des rencontres de ce conseil (M. Guignard, rapport d'évaluation externe, 2006). Plusieurs Albanais apprécient la collaboration avec les partenaires suisses et le manifestent.

En 2005, comme je le mentionnais dans l'introduction (p.5), l'ASED présente le résultat de ses actions à des responsables politiques albanais. Sa position est jugée hautaine et méprisante par les responsables de la HEP Vaud. Des frictions surviennent. L'ONG dénigre ouvertement certains représentants ministériels, les traitant d'incompétents. **Les buts, la vision du projet sont partagés entre acteurs suisses, mais les moyens pour y parvenir divergent.** De son côté, l'ASED désapprouve certaines actions entreprises sur le terrain. Elle critique notamment les responsabilités confiées à l'université de Vlorë par les partenaires de la HEP Vaud, dans le cadre de l'organisation de manifestations telles que la remise des diplômes. Les tensions augmentent malgré les échanges.

Constat de certains partenaires suisses présentés dans le rapport d'un consultant externe

L'engagement des partenaires albanais est grand. La communication peut être améliorée. La relation à l'écrit est différente en Albanie et en Suisse. L'oral prime en Albanie. La compréhension de la pédagogie diffère entre la Suisse et l'Albanie. "L'appropriation" du projet par les partenaires albanais est nécessaire. Le système d'éducation albanais est un "handicap" : les étudiants ne sont pas habitués à prendre des risques ... par peur d'être punis par les professeurs. Les partenaires albanais sont très procéduriers. L'habitude d'anticiper des choses est plus prononcée chez les Suisses. Les choses doivent être négociées (D. Kessler, rapport sur l'Atelier de planification, 2003, p. 4).

Extrait des propos du responsable de l'ASED durant une séance du conseil de gestion

On en parle depuis le début [du salaire des deux professeurs albanais]. Dans la première séance du CG, il y a eu le ministre ici présent et il était d'accord. Il n'y a pas de ministres qui prennent des décisions et qui ne les tiennent pas ! Ce n'est pas nous qui allons payer pour cette désorganisation. Si c'est moi qui prends en charge, qui pourrait me rassurer qu'après 2006, on ne va pas me demander la même chose (A. Rodi, PV de séance, 2004) ?

Pour tous les partenaires, la collaboration avec le ministère de l'éducation et des sciences reste extrêmement difficile. Ses représentants ne se réfèrent que rarement à leurs supérieurs. Maintes fois, les engagements financiers ne sont pas tenus.

Pourtant, les procès-verbaux témoignent de l'évolution du processus et des décisions prises, notamment en termes de reconnaissance des titres. Le manque de pouvoir de décision des représentants de ce ministère est un problème récurrent. De plus, certains manifestent leur pouvoir au sein du CG en s'opposant régulièrement à toute proposition.

Dans un autre contexte, Crozier et Friedberg (1977) constatent que l'influence des partenaires ne tient que partiellement à leurs qualités personnelles. Ce sont leur relation au système ainsi que leur pouvoir d'action qui sont primordiaux. En Albanie, les labyrinthes administratifs rendent complexes toute signature d'accord. Or sans signature, il n'est pas possible de faire avancer les processus. Les procédures sont complexes et suscitent des résistances. Cependant, les partenaires cheminent, leurs objectifs communs leur permettant d'avancer. **Les progrès observés auprès des personnes handicapées et des étudiants sont un moteur d'action.** Ils stimulent la persévérance des acteurs. Ceux qui ont l'occasion de participer aux formations, de rencontrer des étudiants ou des formateurs, sont le plus souvent très motivés. La discipline et la section de pédagogie spécialisée se font connaître progressivement.

La collaboration entre l'université de Vlorë et la SPS est ambiguë. Le recteur soutient vivement la section et se montre collaborant. En 2005, il autorise son rattachement à la faculté de l'enseignement. Le sénat soutient cette décision. Certains de ses membres dénigrent la « section des handicapés » et regrettent l'autonomie qui lui est accordée. En effet, une grande confiance est accordée à l'équipe helvético-albanaise de la SPS, constituée de cinq formateurs albanais et de moi-même. La Section se réfère pourtant constamment au CD¹², au CG ainsi qu'aux différents partenaires. Elle peut soumettre

des propositions qui sont le plus souvent soutenues, voire encouragées. Elle informe régulièrement le recteur de ses activités. Elle participe à des réunions avec des membres du sénat, pour obtenir des informations, soumettre des demandes ou chercher des solutions. L'équipe est dynamique, motivée et travaille sans relâche dans un esprit de collaboration. Boisvert (2000, p.28) note que deux paradigmes influencent le fonctionnement des équipes : la variété des tâches qu'elles assument ainsi que la responsabilité des acteurs. Quoique très sollicitée, l'équipe a un champ d'action large et stimulant : tout est à faire, à concevoir et à développer. Des informations complémentaires concernant son fonctionnement sont disponibles dans l'annexe 1 (p.531). Mais la gestion de l'autonomie de la SPS se construit peu à peu : la plupart des professionnels albanais ne sont pas habitués à ce fonctionnement et l'équipe est confrontée à différents obstacles.

Rapport d'un expert externe

En conformité avec les résultats escomptés, l'université ... était, au moment de notre visite, en train de fournir le soutien financier nécessaire à la SPS. En outre, le recteur était confiant que le Sénat accorderait les fonds pour embaucher deux autres professeurs à la SPS. Cette étape très importante indique que les autorités académiques sont vraiment désireuses de soutenir ce projet (M. Guignard, rapport d'évaluation externe, 2006).

2.3.3.2 Le dispositif de formations de la SPS

A l'ouverture de la SPS, le recteur manifeste son enthousiasme pour cette discipline encore méconnue et qui demeure méprisée par de nombreux universitaires pour lesquels le *handicap* représente un tabou (encadré, page suivante). Quelques années plus tard, il ajoutera que la SPS doit être « un modèle pour les autres branches de l'université ». Il ajoutera que « les professeurs qui s'y engagent ont exprimé toute leur considération pour cette unité. L'échange avec les professeurs suisses est très important et doit être poursuivi » (SPS, PV du Workshop, février 2005).

¹² Conseil de Direction

Extrait des paroles du recteur de l'université à la suite de l'ouverture de la section

J'exprime le plaisir que j'ai pour le travail jusqu'à maintenant, ce qui est couronné par l'inauguration. C'est un beau cadeau ... Cela a de la valeur pour la ville. Donc, c'est le fruit de la collaboration entre deux institutions et deux gouvernements ... L'ouverture de cette école a une grande valeur, parce que c'est la première en Albanie et nous en sommes fiers. C'est la première école qui s'ouvre selon les standards européens ... Nous sommes en voie de réforme de notre système éducatif selon les accords de Bologne afin de nous intégrer dans le système éducatif européen. Nous avons ici un projet pilote nous orientant pour élever les autres branches aussi au niveau européen. J'ai dit aux étudiants qu'ils sont privilégiés d'avoir choisi cette profession humaine, privilégiés d'avoir ce niveau de formation et de bonnes conditions (A. Rodi, PV séance, 2004).

La SPS propose des activités de formation, de recherche et de sensibilisation qui s'enrichissent mutuellement. Ainsi, par exemple, les recherches réalisées sont intégrées dans les formations. Des objets de formation sont utilisés pour la sensibilisation et inversement. Le déroulement des formations est souvent perturbé par les problèmes d'infrastructure. Ils varient en fonction des saisons : coupures d'électricité, d'eau, de téléphone ; inondations ; faiblesse du réseau internet ; manque de chauffage ou de climatisation...

Toutefois, en comparaison avec les autres branches universitaires, les étudiants et les formateurs bénéficient de conditions plutôt bonnes. Chaque année, celles-ci s'améliorent. La section s'équipe de générateur, de chauffage et d'air conditionné. Les réseaux de communication et d'électricité deviennent de plus en plus fonctionnels.

Les formations principales sont le bachelor puis le master, dès 2007. Pour le lecteur intéressé, le dispositif est à nouveau présenté dans l'annexe 1 (p.532). Diverses raisons justifient la mise sur pied d'un dispositif de formations de plus en plus vaste (V. Lami, C. Lavanchy et A. Rodi, dossier de présentation, 2010). Il faut assurer la relève des formateurs albanais. La société doit également être informée et sensibilisée aux questions liées au « handicap ». Des relations entre université et terrain doivent être développées, la section proposant des conseils et des ressources. La formation continue, dimension nouvelle en Albanie, permet de renforcer les compétences des professionnels et des parents. Le dispositif global s'inscrit à la suite de celui mis en place en 2001. Entre 2003 et 2008, certaines actions de formation ne sont pas reconduites alors que d'autres sont mises en place, comme le montre la figure 12 (p.51).

Parallèlement à ce dispositif, les « actions parallèles » améliorent la qualité de vie des personnes handicapées et leur intégration dans la société. Elles permettent aux professionnels de développer de nouvelles pratiques (V. Lami, C. Lavanchy et A. Rodi, dossier de présentation, 2010). En effet, l'ASED poursuit son travail dans les institutions auxquelles elle apporte un soutien matériel. Elle crée de nouvelles structures dans lesquelles peuvent parfois travailler des étudiants ayant terminé la formation.

Les principales actions portent sur : une définition de standards nationaux dans le secteur du handicap, le développement d'un centre de ressources, la participation à diverses activités de l'université, le suivi des jeunes professionnels et le lobbying pour l'embauche, l'accompagnement de personnes en situation de handicap et de leurs familles, des activités de sensibilisation et finalement, le développement de nouveaux projets.



Fig.12 : Formations en pédagogie spécialisée (2003-2008)

2.4 « APRÈS » LE PROJET DE FORMATION (AU-DELÀ DE 2009)

2.4.1 DE 2009 A 2013 : LA PÉRIODE DE TRANSFERT

La période de transfert a lieu lors de la quatrième phase de financement accordé par la DDC, de 2007 à 2010. La SPS réoriente ses actions (annexe 1, p.546). Le gouvernement suisse prolonge d'une année le financement, pour autant qu'il soit compris dans le budget de la troisième phase et n'entraîne aucun coût supplémentaire.

En 2010, un bilan de capitalisation est réalisé par des experts externes. Il correspond davantage à un bilan de situation de crise, avec remise en question des financements, qu'à une réelle démarche de capitalisation qui mettrait en valeur les réalisations. Il donne un aperçu du contexte dans lequel évoluent les personnes handicapées. Le « handicap » est toujours considéré comme un « défaut majeur », une « honte » pour de nombreux citoyens albanais. Dans les régions où des sensibilisations ont été entreprises, la vision est différente. Mais, de manière générale, les personnes handicapées, et plus particulièrement celles présentant une déficience intellectuelle, sont loin de jouir d'une pleine participation sociale (D. Kessler et D. Pupovci, rapport de capitalisation, 2010).

Les études en pédagogie spécialisée attirent un nombre croissant d'étudiants. En 2009, on dénombre 728 étudiants finissant leur maturité et désirant étudier en pédagogie spécialisée, contre 63 en 2003. Malgré cela, les années suivantes, des volées ne comptant toujours qu'une trentaine d'étudiants seront accueillies en formation.

Même si ce n'est pas propre au secteur du handicap, dans le quotidien albanais, un écart important existe entre la législation et son application. **L'évolution demeure lente**, même si elle est constante et manifeste depuis les années 1990.

En 2009, le rapport d'étape de la communauté européenne relève que les ONG jouent un rôle important dans la défense des droits des personnes handicapées. Le gouvernement a instauré de nombreuses améliorations. Cependant, le rapport déplore le manque de statistiques, d'application des lois et de mesures administratives, ou encore d'accessibilité à l'emploi et aux services pour les personnes handicapées (Commission to the European Parliament and the Council, 2009, p.16).

La répartition des ressources est problématique. La législation « privilégie » certaines formes de handicap. Les personnes aveugles, sourdes ou paraplégiques peuvent obtenir des aides et un statut particulier, alors que les individus ayant d'autres formes de handicap (déficience intellectuelle...) n'ont pas droit à un soutien spécifique. L'*ADRF*, un rapport de suivi sur la mise en œuvre du plan d'action de la stratégie nationale pour les personnes handicapées (*NSPD*), conclut que malgré les mesures positives, le niveau de mise en œuvre de la stratégie nationale est insatisfaisant : 80% des décisions prises n'ont pas suffisamment été appliquées (Albanian Disability Rights Foundation, 2010). Sur le plan éducatif, il manque un département au ministère de l'éducation et des sciences. Il pourrait traiter spécifiquement de la situation des personnes handicapées ou en difficulté.

Selon Kessler et Pupovci (Rapport de capitalisation, 2010, p.4), le fond social disponible pour les personnes handicapées est conséquent. L'Albanie dispose d'un budget de 45 millions de dollars pour 95'000 familles pauvres. Cent vingt mille personnes handicapées disposent d'allocations pour un montant d'environ 120 millions de dollars. Entre 2009 et 2013, la contribution de l'Union européenne pour améliorer les conditions de vie et garantir l'égalité des chances des personnes handicapées, s'élève à plus de 1.1 millions d'euros (Delegation of the European Union to Albania, 2013).

En 2013, l'Albanie ratifie la convention relative aux droits des personnes handicapées. C'est un pas important même si son application laisse à désirer. Rapidement sur le plan législatif, progressivement dans les mentalités et lentement sur le terrain de la pratique, le système éducatif s'oriente vers l'intégration (voire l'inclusion). Une loi sur l'enseignement pré-universitaire exige que les classes accueillant des élèves handicapés aient des enseignants de soutien, même si cela est encore rarement mis en œuvre. Il y a une meilleure distribution des rentes. Toutefois, des investissements au niveau des infrastructures et des ressources humaines sont encore indispensables. Comme le souligne la délégation de l'Union européenne en 2013, « L'Albanie a également pris des mesures importantes dans la bonne direction, mais ... d'importants défis persistent. Ce sont des défis très exigeants qui nécessitent des ressources humaines et financières considérables » (Delegation of the European Union to Albania, 2013). La question de l'accessibilité aux écoles, aux institutions et aux services spécialisés est rédhibitoire. Elle s'améliore lentement et de façon inégale. Quelques projets, soutenus par des ONG, permettent de fournir aux écoles les soutiens matériels, les ressources humaines ou les soins pour accueillir des élèves handicapés. Cette pratique demeure rare à l'échelle nationale. Au sein des institutions dites spécialisées, **les moyens matériels et humains sont insuffisants.** Le matériel pédagogique fait défaut. Le personnel est toujours en nombre insuffisant et rarement formé. **Si des formations de niveau master sont exigées, celles-ci s'obtiennent facilement.**

Elles s'achètent et sont souvent de médiocre qualité. La question du transport des personnes handicapées est également problématique (Albanian Disability Rights Foundation, 2010).

Certaines ONG réalisent du lobbying pour défendre les droits des personnes handicapées. Elles favorisent leur intégration et leur participation sociales. Toutefois, les organisations de la société civile jouent un rôle limité. **Des ONG albanaises se créent grâce aux parents ou aux professionnels.** Elles manquent souvent de professionnalisme, de ressources (financières), de préparation pour unir leurs forces, pour agir en réseaux et devenir réellement efficaces (D. Kessler et D. Pupovci, rapport de capitalisation, 2010, p.4). **D'autres trouvent dans le « créneau du handicap », les moyens de s'enrichir.** On reconnaît ici quelques difficultés évoquées par Pirotte dans l'analyse de la situation roumaine (annexe 1, p.504). Dès 2004, les services sociaux publics décernent des licences pour l'ouverture de structures d'accueil, de soutien ou de suivi des personnes handicapées. Mais il y a des vides juridiques : les licences s'achètent et le contrôle est limité. **Les médias se mobilisent autour de la situation des personnes handicapées.** Les situations d'abus et de négligence sont régulièrement dénoncées. Des émissions traitent de thématiques telles que le trouble du spectre autistique, l'intégration des personnes aveugles ou les troubles psychiques. Des professionnels organisent des débats autour de ces thèmes. Parallèlement à cet intérêt pour les personnes handicapées, un vrai « business » se met en place. De petites structures proposent des prestations quasi-miraculeuses. Des thérapies chères et inefficaces sont promues. Charlatanisme, course au diagnostic vont de pair avec un intérêt réel et croissant pour les questions touchant le secteur du handicap.

Finalement, le processus de décentralisation mis en œuvre dès 2000, avec l'adoption de la *Stratégie de décentralisation*, poursuivi par l'adoption de la *Stratégie intersectorielle pour le développement régional* en 2007, influencent également le monde universitaire. Les universités disposent d'une plus grande autonomie. Elles obtiennent un financement en fonction du nombre d'étudiants. Cela devrait favoriser la concurrence entre les établissements.

Les statistiques concernant ce que je qualifierai d'« explosion universitaire » sont éloquentes. Encouragée par l'Union européenne qui stimule un accès à l'éducation supérieure pour tous, **l'Albanie accroît de manière effrénée le nombre de ses universités.** Les chiffres de la figure 13 le démontrent (Ministria e Arsimit dhe Sportit, 2015, p.51) ! Le nombre d'universités publiques augmente progressivement, dès 2009. Mais il y a explosion du secteur privé !

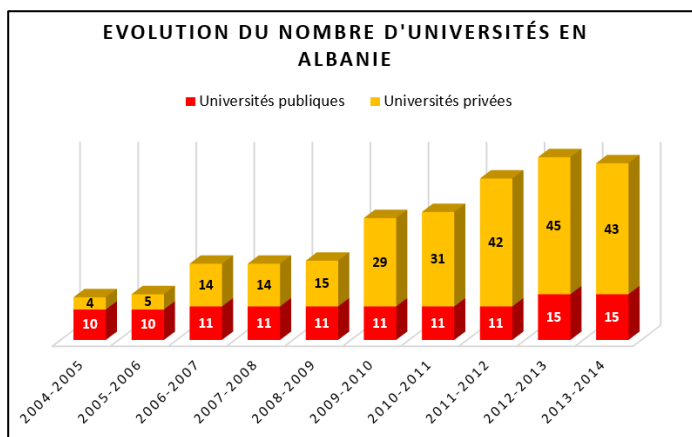


Fig.13 : Evolution du nombre d'universités en Albanie

Lettre du nouveau recteur de l'université de Vlora au ministère de l'éducation et des sciences.

Le gouvernement a décidé d'offrir un soutien illimité aux universités privées. La plupart des représentants du gouvernement sont impliqués d'une manière ou d'une autre dans ces universités et ne font cela que pour des profits économiques... J'espère que le Premier Ministre et le Ministre de l'Enseignement feront enfin appel à leur réflexion et je souhaite qu'ils sortent de cette voie diabolique, qu'ils mettent fin à "la réforme financière" dans l'enseignement et soutiennent avec énergie les universités publiques ... qu'ils combattent de toutes les manières possibles la corruption dans l'enseignement (T. Shaska, lettre au ministère de l'éducation et des sciences, 2010).

C'est à cette période que le projet rencontre d'importants problèmes avec le monde universitaire. Dès 2008, un nouveau recteur est placé par le parti. Il maîtrise les enjeux économiques de ce « boum » universitaire.

Sous prétexte d'une réorganisation, qui s'avère d'ailleurs indispensable, il démantèle le système mis en place (encadré, page précédente). Le milieu universitaire devient le lieu de tous les business et de toutes les corruptions. Du poste de travail aux examens, en passant par les manuels créés par le recteur, tout s'achète.

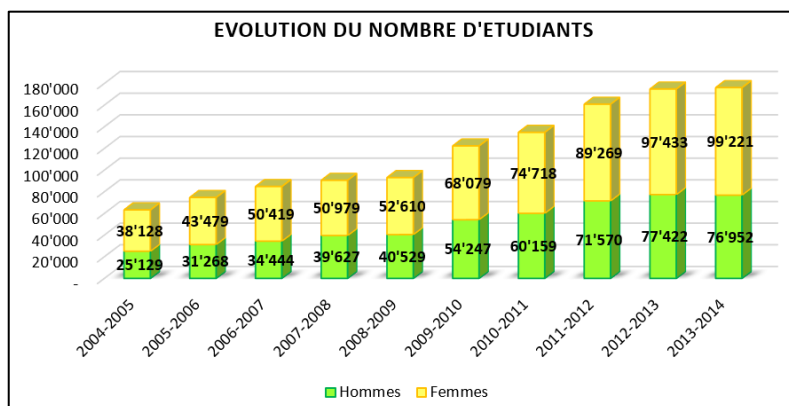


Fig.14 : Evolution du nombre d'étudiants

Il est intéressant de se pencher sur le nombre d'étudiants fréquentant les établissements de formation supérieure (figure 14). Entre 2004 et 2014, il triple dans les universités, passant d'environ 63'000 étudiants à 176'000, avec une forte croissance dès 2009. Le nombre de femmes étudiant à l'université demeure toujours un peu plus élevé que celui des hommes.

Pour rappel, selon les statistiques albanaises, la population a tendance à diminuer, passant de 3'034'231 personnes en 2004 à 2'893'005 en 2015 (Instituti statistikave Republika e Shqipërisë, 2016). Si l'on considère la pyramide des âges (figure 15), le pays compte une population plutôt jeune. La population âgée de 15 à 30 ans, susceptible d'être davantage concernée par les études universitaires est de 743'723 personnes en 2004 et 690'463 en 2015. On observe donc le phénomène suivant. En 2004 : sur 743'723 personnes âgées de 15 à 30 ans, 150'122 font des études pré-universitaires. Sur les 593'601 personnes restantes, 63'257 étudient à l'université, soit environ 11% de personnes de cette tranche d'âge.

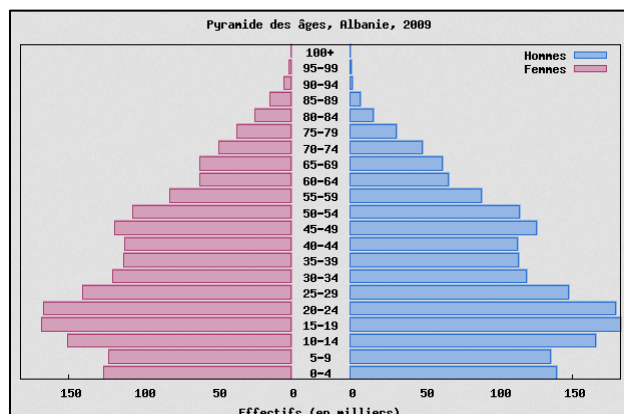


Fig.15 : Pyramide des âges, en Albanie
Repéré à

https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Pyramide_Albanie.PNG

A la fin 2014 : sur 690'463 personnes âgées de 15 à 30 ans, 151'937 font des études pré-universitaires. Sur les 538'526 personnes restantes, 176'173 étudient à l'université, soit environ 33% de personnes dans cette tranche d'âge.

Le nombre d'étudiants à l'université est très important par rapport à la population totale. Il faut dire que l'Albanie n'offre que peu d'autres alternatives de formation. De plus, les critères d'accès aux études supérieures sont revus à la baisse. Cela contribue à l'effondrement de la qualité des études.

2.4.2 LE PROJET DE FORMATION ET LES ACTIVITÉS

Pour la dernière phase, le même dispositif de formation est proposé (figure 16, p.55). Des compléments d'information sont disponibles dans l'annexe 1 (p.546). Le bachelor est assumé complètement par l'université de Vlorë dès 2009. La formation master s'achève en 2010 puis elle est également reprise par l'université. Le cursus « 3+2 » est réajusté. Un master en pédagogie spécialisée s'ouvre dans une autre université d'Etat.

A ces formations de base s'associent des formations continues et des activités spécifiques. Mais un changement de taille s'opère. En effet, **un nouveau recteur dirige l'université de Vlorë**, de 2008 à 2010. Il le fait le plus souvent à partir de l'étranger, puisqu'il ne réside pas en Albanie. Les partenaires doivent négocier avec lui, mais il souhaite faire *tabula rasa* du passé. Il réforme l'université de manière musclée. Malgré des échanges nombreux, des planifications communes et des négociations, il entreprend diverses actions de destruction de la SPS. Alors que la pédagogie spécialisée a accédé au statut de section dans la faculté d'éducation, le nouveau recteur remet en cause cette appartenance. Il décide de la rattacher à la faculté d'infirmerie. Cette proposition visant à médicaliser la pédagogie spécialisée est incompatible avec les visions promues durant les dernières années. Unanimement, les partenaires du projet déplorent ce choix. **Le recteur, contrarié par cette prise de position, engage un rapport de force avec l'ensemble des acteurs** (V. Lami, C. Lavanchy et A. Rodi, rapport SPS, 2010).

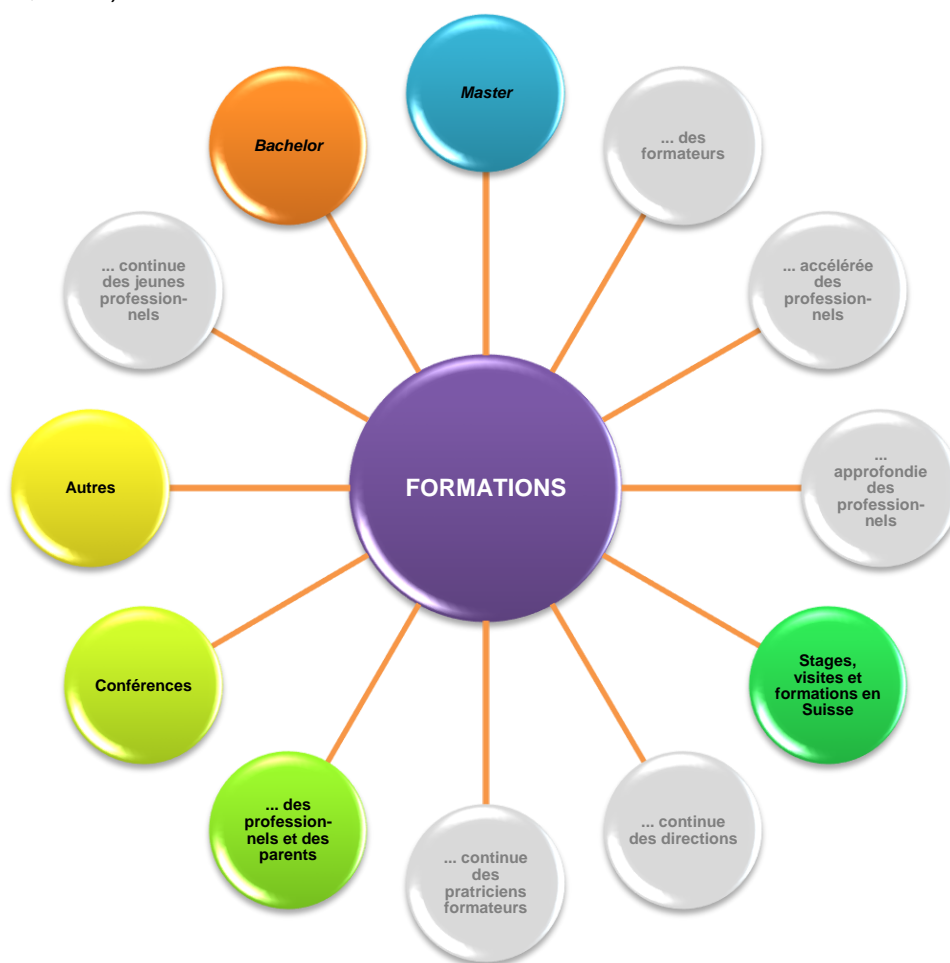


Fig.16 : Formations en pédagogie spécialisée (dès 2009)

Il supprime les stages pratiques qu'il considère comme d'« inutiles vacances ». Il remplace des professionnels formés par des personnes non formées, mais avec lesquelles il a de proches relations. Plusieurs tentatives de conciliation ont lieu. Elles sont infructueuses. Les partenaires de la SPS et de la HEP Vaud tentent d'ajuster les programmes, en tenant compte à la fois des standards européens et des *desiderata* du recteur. Ce dernier les accepte. Mais soudainement, il les rejette sans fournir les motifs de sa décision. **Les partenaires n'ont aucune possibilité de négocier avec lui**. Absent d'Albanie, il ne répond à aucune demande et rompt la communication. Des tentatives ministérielles, des démarches diplomatiques du gouvernement suisse auprès du gouvernement albanais visent à faire respecter les accords antérieurs. Elles n'aboutissent à rien (V. Lami, C. Lavanchy et A. Rodi, rapport SPS, 2010).

L'otage est celui que l'on trouve responsable de ce qu'il n'a pas fait. Celui qui est responsable de la faute d'autrui Quand vous avez rencontré un être humain, vous ne pouvez pas le laisser tomber. La plupart du temps, on laisse tomber, on dit, j'ai tout fait ! Or, on n'a rien fait ! C'est ce sentiment, cette conscience qu'on n'a rien fait qui nous donne le statut d'otage avec la responsabilité de celui qui n'est pas coupable, qui est innocent. L'innocent, quel paradoxe ! C'est celui qui ne nuit pas. C'est celui qui paye pour un autre. Autrui nous engage dans une situation où vous êtes obligés sans culpabilité mais votre obligation n'en est pas moindre. C'est en même temps une charge. C'est lourd et si vous voulez, la bonté c'est cela. La trace de l'infini s'inscrit dans mon obligation à l'égard d'autrui, dans ce moment correspondant à l'appel (Levinas, 1995, p.115).

Plusieurs sections et professeurs de l'université sont visés. On comptera plus d'une quinzaine de personnes licenciées dont la majorité gagneront un procès contre l'université de Vlorë. **Les collaborateurs albanais de pédagogie spécialisée sont menacés.** Certains perdent leur emploi en défendant le projet. Cela renvoie aux partenaires suisses le poids de leur responsabilité : que faire face à ces licenciements ? Les écrits de Levinas présentés ci-contre illustrent ce que vivent certains responsables suisses, *otages de leur responsabilité...*

Le projet encore balbutiant d'agrandissement de la section en centre de formation et de ressources pour les Balkans (annexe 1 p.543) est stoppé par les responsables. **La situation est trop instable : rupture des relations avec l'université de Vlorë et absence d'autorités ministérielles.** L'Etat semble évanescant durant plusieurs mois. Les ministères sont désertés pour cause de campagne électorale. La somme allouée à ce projet est restituée au gouvernement suisse, ce qui engendre des tensions.

La décentralisation du système éducatif albanais et la plus grande autonomie accordée aux universités expliquent en partie les difficultés. Mais le problème réside surtout dans le pouvoir occulte et le soutien politique dont bénéficie le recteur. Dès 2002, les partenaires suisses avaient mentionné des risques susceptibles de perturber le fonctionnement des activités. Confrontés aux événements de 1997, ils avaient évoqués (ASED, Programme Marcela, 2002) : un cas de conflit international ou régional, un changement de législation, des changements de partenaires impliquant le rétablissement d'une nouvelle relation de confiance, une dégradation de la situation économique ou des changements de politique économique dans la reprise de la formation par l'Etat. **Plusieurs facteurs mettent en péril le projet.** Quoiqu'anticipés, ils surviennent brutalement dans une période où le projet semblait plutôt prendre de l'ampleur, être bien ancré et jouir d'une bonne réputation.

La résistance au changement introduite par les projets est un phénomène commun Les acteurs du projet et de l'organisation responsable de l'implantation en premier lieu, doivent être en mesure de réagir à une telle résistance, pour essayer de la contourner, de la réduire grâce à une information appropriée, ou pour la rendre inoffensive à l'égard du projet. Idéalement, la résistance peut même se transformer en soutien, en convainquant les acteurs résistants au changement - également les acteurs nouvellement impliqués dans le projet - de leur intérêt dans le changement prévu par le projet (D. Kessler et D. Pupovei, rapport de capitalisation, 2010, p. 1-2).

La période de grande instabilité et les délais courts liés à la fin des financements s'avèrent des obstacles de taille.

2.4.3 VERS UNE AUTRE UNIVERSITÉ

En 2009, à la suite de la rupture avec l'université de Vlorë, **la SPS désire se rattacher à une autre université albanaise**¹³. De nombreux échanges entre délégations universitaires suisse et albanaise débouchent, à la fin 2010, sur plusieurs décisions.

¹³ L'université de Tiranë

L'université de Tiranë s'engage à soumettre au sénat un projet de centre de formation, de recherche et de ressources, développé conjointement avec la SPS. Celui-ci devrait être fonctionnel au printemps 2011. Elle demande au ministère la possibilité d'ouvrir une branche de pédagogie spécialisée. Elle reconnaît les différentes formations organisées par la SPS, qui peut les dispenser sous son égide (V. Lami, C. Lavanchy, et A. Rodi, rapport d'activités, 2011). **En janvier 2011, un accord de collaboration est signé entre la HEP Vaud et l'université de Tiranë.**

Les formations bachelor et master font l'objet d'une adaptation aux exigences de la nouvelle loi albanaise sur l'enseignement supérieur. Leur restructuration se base aussi sur les expériences réalisées antérieurement. Mais l'université de Tiranë s'implique peu dans les démarches. Elle confie les formations et les adaptations des curricula aux partenaires de la SPS qu'elle ne soutient pas financièrement. Certains formateurs de la SPS assument des charges d'enseignement dans l'université. La rémunération dont ils bénéficient (quatre euros par heure) ne leur permet pas de couvrir leurs frais de déplacement. L'université de Tiranë affirme chercher des fonds pour l'ouverture de la nouvelle section et du centre ressources. Mais un événement surgit dans le monde académique. Pour des raisons obscures, le nouveau recteur de l'université de Vlorë démissionne. Il est contraint à quitter définitivement le pays, en automne 2010. Soutenu au départ par le gouvernement, il réfute toute contrainte et agit en totale liberté. Un recteur est à nouveau nommé. Ce dernier, proche collaborateur du précédent, ne souhaite pas collaborer avec la SPS, mais entretient de bonnes relations avec l'université de Tiranë (encadré ci-dessous). On retrouve au niveau universitaire, les mêmes problématiques que celles évoquées dans le monde politique.

Extrait de la lettre de démission adressée par le recteur au gouvernement albanais et au premier ministre

Jamais je n'ai eu l'intention de demander votre permission parce que je considère cela comme une insulte à ma position de recteur et aussi comme une atteinte à l'autonomie des universités. Je pense qu'un recteur élu ne doit jamais demander la permission à un fonctionnaire non élu ... Etant donné que ma philosophie sur l'enseignement supérieur est totalement en contradiction avec la philosophie que Vous [Le Premier Ministre] et le gouvernement que vous représentez avez suivi, étant donné aussi que Vous et le gouvernement travaillez de façon consciente contre l'enseignement public, en voyant également que Vous et le gouvernement avez soutenu de façon systématique les incompetents, je suis pleinement convaincu que, sous ce gouvernement, l'enseignement en Albanie ne va pas prendre la bonne voie. Je présente dès lors ma démission du poste de recteur (T. Shaska, lettre, 2010).

Le problème actuel, en termes de collaboration avec l'Université, c'est que la plupart des personnes responsables de la rupture n'ont pas changé. Je ne vois pas comment collaborer, même si plusieurs sont intéressées. Les responsables, les têtes sont les mêmes (ALBForm, juillet 2014).

Une nouvelle branche s'ouvre toutefois à l'université de Tiranë, accueillant une vingtaine d'étudiants de master. **Les ressources humaines compétentes disponibles en Albanie ne sont guère mobilisées.** Les cours sont rarement confiés à des professeurs formés. Les étudiants déplorent la faible qualité des études. Les partenaires de la SPS constatent que l'intérêt principal de l'université de Tiranë se focalise sur le transfert de matériel. Entre temps, celui-ci a été confié par le gouvernement suisse à une petite association créée en 2009 par les formateurs suisses ayant participé au projet.

L'université n'assume pas ses engagements, notamment la mise à disposition de locaux pour accueillir le centre de ressources. Elle demande que la HEP Vaud loue un bureau pour le responsable qu'elle a déjà engagé dès 2011, mais qui n'y travaille pas du tout. Les responsables de l'université de Tiranë affirment avoir besoin d'un véhicule pour leurs déplacements. Ils souhaitent l'organisation de visites en Suisse. La situation vécue avec l'université de Vlorë, quoique moins brutale, tend à se répéter. Cela incite les Suisses à cesser la collaboration en juin 2013, dès la fin du mandat et selon les accords prévus. Ils invitent les partenaires albanais à les contacter, s'ils ont un nouveau projet pour lequel des ressources proposées par la haute école pourraient être utiles. Par la suite, aucune demande de l'université de Tiranë ne leur parviendra.

La collaboration cesse avec diplomatie (C. Lavanchy et A. Rodi, rapport de visite, 2013). Ainsi, **deux universités albanaises ont repris les formations** (bachelor et master). **L'Etat continue à financer ces cursus d'étude. On y déplore toutefois**, comme dans la plupart des disciplines universitaires, **des enseignements de qualité médiocre**. Les départements ne s'appuient que peu sur les ressources humaines formées dont ils pourraient disposer.

Le matériel pédagogique et le mobilier contenu dans les locaux qui abritent la SPS, la bibliothèque, la ludothèque ainsi qu'un véhicule sont remis par l'association suisse à une association albanaise. Créée en 2010, cette dernière est formée de professionnels de la pédagogie spécialisée. D'une autre manière et à une autre échelle, l'action entreprise peut se poursuivre. La HEP Vaud arrête tout soutien financier à l'égard de l'Albanie, puisque les relations entre institutions de formation cessent. Le projet est officiellement terminé. D'autres modalités de collaboration sont envisagées par les ONG créées par les formateurs suisses et albanais.

2.4.4 UN PETIT BILAN...

En 2010, tous les partenaires du projet se réunissent en vue d'une capitalisation de l'expérience. A celle-ci s'ajoutent divers rapports ainsi qu'un bilan de fin de projet réalisé en 2013. Les apports d'une telle expérience pour les partenaires albanais sont identifiés : nombreuses personnes formées dans le domaine de la pédagogie spécialisée ; soutien humain, matériel, financier, médical pour des institutions, des écoles ou des familles ; développement et diffusion de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques auprès des personnes en difficulté ou en situation de handicap ; modification des représentations au niveau du handicap, accroissement de l'intérêt pour le domaine de la pédagogie spécialisée et développement du réseau ; bachelor et master universitaires en pédagogie spécialisée ; recherches et conférences dans le domaine ; échanges culturels... Plusieurs facteurs agissent comme facilitateurs, durant les différentes phases du projet. On peut évoquer notamment l'environnement physique et matériel, le réseau des partenaires et le cadre institutionnel, ainsi que le cadre organisationnel.

La reconnaissance de ces facilitateurs peut permettre de les utiliser comme leviers d'action, pour la poursuite du projet ou la mise en œuvre d'autres projets de formation. Mais des obstacles sont également mis en évidence. En particulier : l'environnement politique, social, économique et physique ; le réseau de partenaires ; le cadre social et les représentations du handicap et de la profession ; le cadre institutionnel ainsi que le cadre organisationnel. Certains éléments ont agi tantôt comme facilitateurs, tantôt comme obstacles. Des limites, voire des effets négatifs sont observés à certaines étapes du projet. Les identifier doit permettre d'anticiper certaines problématiques : nombre de personnes formées, représentations ou intérêt pour le domaine de la pédagogie spécialisée ainsi que pratiques développées à l'égard des personnes en difficulté ou en situation de handicap.

Mais notre recherche s'intéresse essentiellement à ce que les partenaires suisses retirent de leur participation au projet. Cette thématique n'intéresse guère le gouvernement suisse, lors des journées de capitalisation.

En effet, à peine dix minutes sont accordées à la question des apports, des expériences ou des apprentissages développés par la partie helvétique. Les partenaires suisses insistent pour pouvoir en parler. Les chapitres 6 et 7 de cette thèse permettent de remédier partiellement à ce constat regrettable.

Le projet a produit de nombreux effets bénéfiques, mais il comporte ses propres limites. Des obstacles ou des facilitateurs ont été relevés.

Nous aborderons ces aspects dans les chapitres 5, 6 et 7, en reliant les observations des partenaires albanais aux constats des Suisses. Toutefois, la situation des personnes handicapées en Albanie mérite encore l'attention de tous. L'accès des enfants aux écoles, aux institutions et aux services spécialisés reste encore très limité. Des efforts supplémentaires sont indispensables. Dans de nombreux endroits, le « handicap » est toujours considéré comme une honte, voire une tare. Plusieurs ONG font un lobbying efficace afin que les besoins des personnes handicapées soient considérés et qu'elles bénéficient d'une meilleure participation sociale. Mais il est nécessaire que la société civile, les médias et surtout les établissements de formation jouent pleinement leur rôle. Ils doivent assumer leurs responsabilités afin que ces personnes bénéficient de conditions de vie correspondant à celles définies dans le cadre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Il est également important de veiller à ce que ce secteur ne devienne pas un business bouleversant les codes éthiques. **La situation des personnes handicapées en Albanie est encore loin d'être idéale, mais le chemin parcouru est considérable.** Finalement, dans la formation, des améliorations doivent absolument être envisagées en termes de qualité des enseignements universitaires, de développement des stages pratiques, de recherche et de formation continue.

2.4.5 DÈS 2013 : DE NOUVELLES COLLABORATIONS

Le projet se termine officiellement en été 2013, avec l'établissement d'un rapport final. Les progrès et le réseau sont aussi importants que les besoins encore non satisfaits ! Au sein du réseau helvético-albanais, il s'agit d'entrevoir des possibilités pour poursuivre les collaborations, maintenir et développer les acquis. Les attentes, les besoins, les demandes et les ressources disponibles doivent être évalués. Si nécessaire, des solutions originales et peu coûteuses peuvent être envisagées. Les entretiens réalisés auprès des partenaires albanais, au printemps et en été 2014, permettent de remobiliser le réseau dans son ensemble. Ils donnent l'occasion de redéfinir, de manière indirecte, quelles sont les priorités. Notamment par l'intermédiaire des deux associations créées en Suisse et en Albanie, des activités variées sont proposées. Grâce au travail de bénévoles et à des fonds récoltés auprès des adhérents à l'association suisse, elles visent les modestes objectifs suivants :

- **Faire connaître l'Albanie et ses multiples réalités aux partenaires étrangers.** Différentes activités sont proposées : voyages touristiques, conférences, présentation de l'Albanie lors de séminaires ou de cours, semaines d'échanges et de découvertes du pays avec des étudiants suisses, partage d'activités entre écoles suisses et institutions albanaises, publication d'ouvrages ou d'articles.
- **Stimuler les échanges entre partenaires suisses et albanais.** Les voyages et les semaines d'échanges précités favorisent les rencontres. Le maintien d'un intérêt réciproque passe également par l'échange régulier de nouvelles à travers des bulletins d'informations ou des vidéos. Une sensibilisation du public suisse est proposée, grâce à des activités de correspondance ou des actions de soutien. Celles-ci développent des valeurs de solidarité et de respect auprès des enfants et des adultes.
- **Stimuler les échanges et renforcer le réseau entre partenaires albanais.** Des activités récréatives entre familles d'enfants handicapés et communauté sont encouragées. Des jeunes, malades ou handicapés, sont mis en réseau (internet). Des institutions ou des écoles peuvent organiser des activités en commun. Les professionnels formés et les anciens étudiants ont l'occasion de se retrouver.
- **Valoriser, reconnaître les personnes handicapées et leurs familles et leur donner droit à la parole.** Plusieurs partenaires recueillent et diffusent des témoignages de personnes handicapées et de leurs proches (textes, vidéos, livre ...). Ils stimulent les échanges avec des partenaires variés et organisent des visites...

- **Améliorer les conditions de vie des personnes en difficulté, handicapées et celles de leurs familles.** Des aides matérielles et financières (nourriture, médicaments, hospitalisations, transports, loyers, loisirs, vacances) sont organisées. Un intérêt est porté à long terme sur certaines situations familiales : des rencontres et des accompagnements sont proposés. L'occasion est donnée à certains enfants séparés de leurs parents pour des raisons géographiques (vie en internat...), de les rencontrer plus fréquemment. Certaines mères sont encouragées à entreprendre une formation professionnelle.
- **Améliorer les conditions de vie des personnes en difficulté, handicapées et des professionnels qui les accompagnent.** Des soutiens, des conseils, des financements de matériel offrent la possibilité de développer des pratiques innovantes. Ils encouragent les professionnels à faire face aux défis quotidiens et leur assurent une reconnaissance. Des réparations, des mises à disposition de locaux et de matériel, sont parfois utiles. Certains professionnels sont engagés pour des mandats spécifiques : suivi d'enfants, organisation de camps et animations diverses. Des documents sont traduits, du matériel est adapté.
- **Encourager et stimuler les activités d'intégration de personnes handicapées et celles de sensibilisation de l'opinion publique à leurs conditions de vie.** Plusieurs activités spécifiques et du matériel sont financés pour les écoles accueillant des enfants en difficulté/handicapés. Des concours (dessin...), lors d'activités de sensibilisation, sont organisés. Des activités inclusives sont soutenues : camps d'été, vacances, activités créatrices, fêtes, animations avec le *Ludobus*...
- **Répondre aux besoins en situation urgente.** Si des problèmes liés à la météo (inondations...), à l'administration (absence provisoire de rente, médicaments non remboursés), au manque de budget de fonctionnement (achat de couches culottes, de détergent, entretien d'un bâtiment...) surviennent, des solutions peuvent être envisagées à court terme.
- **Encourager et stimuler la formation dans le domaine de la pédagogie spécialisée.** Par des conseils, des suivis (à distance ou sur place), la mise à disposition d'informations et de documentation, la formation est encouragée. Les professionnels albanais qui le désirent sont mis en réseau avec des professionnels étrangers (universités d'été...). Lors de session de formation en Suisse, les Albanais sont accueillis par des partenaires du réseau. La recherche de nouveaux moyens d'enseignement et la conception de nouvelles formations sont stimulées.
- **Veiller à reprendre, maintenir ou développer** un contact avec les autorités académiques et politiques, à chaque fois que la situation le permet.
- **S'ouvrir à d'autres propositions...**

Les soutiens apportés ne portent ni sur le plan de la formation universitaire, ni sur le plan politique. Les partenaires albanais en pédagogie spécialisée assument eux-mêmes cette responsabilité. L'accompagnement vise davantage une mise à disposition de ressources en limitant autant que possible toute dépendance. **L'ouverture d'éventuelles collaborations avec le monde académique demeure une option en cas de demande explicite** venant des partenaires albanais. **Le principal but visé est le maintien des relations avec des membres du réseau** afin de reconnaître, de soutenir et d'encourager les collaborateurs albanais dans une transition sans fin... Mais s'agit-il encore d'une transition ? Comme le relève Hours (2005), une rupture qui n'en finit pas, une transition vers on ne sait plus quoi, à force que passent le temps et les illusions, n'est plus une transition... Pourtant plusieurs Albanais poursuivent encore et toujours le même but : l'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées. Mais la route est souvent jonchée d'obstacles. Les contacts entre partenaires suisses et albanais visent à cultiver non seulement l'espoir d'un avenir meilleur, mais à trouver les ingrédients nécessaires à sa concrétisation. Mieux encore, Suisses et Albanais s'enrichissent de ces échanges : ils partagent leurs doutes, leurs peines, leurs défis, leurs joies, les améliorations qu'ils observent, les perspectives qu'ils envisagent... Ils *jubilent* devant les progrès accomplis ! Mais pourquoi parler de *jubilation* ?

Kadaré (2013, p. 28), citant le célèbre poète albanais Naim Frashëri confie : « *Toutes les nations jubilent, pourquoi pas toi, Albanie ?* » Il [Naim Frashëri] exprimait l'idée en soulignant son côté douloureux, mais en la dépouillant du sceau de la fatalité. Sans pourtant l'exclure totalement ».

Chaque partenaire peut réfléchir : une vraie jubilation est-elle envisageable ? Le sceau de la fatalité existe-t-il réellement dans le champ de la pédagogie spécialisée ? Les prochains chapitres de cette recherche mettront en évidence non seulement les questionnements et les défis rencontrés par les partenaires, mais leurs jubilations communes...

Synthèse du chapitre



Le projet de formation en pédagogie spécialisée en Albanie, financé par le gouvernement suisse, s'inscrit dès le départ dans le cadre de la politique étrangère suisse, notamment dans l'aide à la transition proposée en Europe de l'Est. Il est largement influencé par le cadre européen en matière de coopération au développement (Déclaration du Millénaire, Déclaration de Paris...). Il est confronté à une situation politique instable qui influence sa dynamique. De plus, l'histoire mouvementée du pays influe sur la réalité rencontrée quotidiennement par les partenaires.

Au début des années 1990, les personnes en situation de handicap vivent dans des conditions misérables. Un parallèle peut être établi avec la situation rencontrée en Roumanie, à la chute de la dictature communiste. Les personnes handicapées sont le plus souvent abandonnées et maltraitées. Les professionnels étrangers qui découvrent ces situations doivent faire face à de nombreux défis. Ils sont choqués. Ils tentent de mettre en place des relations de collaboration avec des professionnels ou des autorités qui ont des pratiques fort différentes des leurs. Ils sensibilisent le gouvernement à la situation de vie des personnes handicapées, pour qu'elle s'inscrive progressivement comme priorité dans l'agenda politique albanais.

Le projet de formation en pédagogie spécialisée repose sur une longue phase de préparation du terrain, de mise en confiance et de réhabilitation d'un certain nombre de structures accueillant des personnes en situation de handicap, entre 1993 et 2001.

Dès 2001, d'entente avec le gouvernement, un dispositif national de formations est envisagé. Il est pleinement mis en œuvre dès 2003. Il se compose de formations universitaires de base (bachelor et master) ainsi que de nombreuses formations continues (pour des professionnels et des parents). D'autres actions de sensibilisation de l'opinion publique sont également proposées. La dynamique de formation ainsi lancée, accompagnée d'un soutien matériel ou financier (réhabilitation d'institutions), permet une amélioration manifeste de la situation des personnes handicapées, même si leurs conditions de vie demeurent modestes, voire encore précaires dans de nombreux endroits.

Le développement de nouvelles pratiques universitaires s'avère également intéressant pour l'Albanie. Cette dernière découvre de nouvelles formes d'enseignement et d'alternance, entre pratique professionnelle et cours théoriques.

Les partenaires rencontrent de nombreux défis en matière de collaboration ou de partenariat. Des différends surviennent, parfois entre acteurs suisses. De multiples obstacles entravent le déroulement du projet, dès 2009. A cette période, les changements politiques sont nombreux. Les partenaires rencontrent des difficultés avec l'université et le ministère de l'éducation et des sciences. De plus, l'enseignement supérieur traverse une grande crise. La qualité des études chute. La crise s'accompagne d'un accroissement phénoménal du nombre d'universités (surtout privées). Les pratiques corruptives se généralisent. Dans ce contexte, les acteurs du projet doivent envisager de nouvelles solutions pour permettre un ancrage du projet et une poursuite des objectifs visés.

2.5 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albanian Disability Rights Foundation. (2010). The Implementation of the Action Plan of the National Strategy on People with Disabilities in 2008-2009. *Monitoring Report*. Tiranë.
- Atlani-Duault, L. (2009). *Au bonheur des autres. Anthropologie de l'aide humanitaire*. Paris : Armand Colin.
- Blundo, G. et Olivier De Sardan, J.-P. (2007). *Etat et corruption en Afrique : une anthropologie comparative des relations entre fonctionnaires et usagers (Bénin, Niger, Sénégal)*. Paris, Marseille : KARTHALA Editions.
- Boisvert, D. (2000). *L'Autonomie des Équipes d'Intervention Communautaire. Modèles et Pratiques*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Boulaud, D. (2006). Albanie et Macédoine : deux pays des Balkans à ne pas oublier. *Rapport d'information*, 287. Repéré à <http://www.senat.fr/rap/r05-287/r05-2872.html>
- Boutinet, J.-P. (2015). *Anthropologie du projet* (3^e éd.). Paris : PUF.
- Bruchon, Y. (2013). *Handicap et citoyenneté. Quand le handicap interroge le politique*. Paris : L'Harmattan.
- Carlo, L. de. (2004). Vers une théorie élargie de la négociation. *Revue française de gestion*, 153 (6), 45-59.
- Charette, L. (2000). Mobilisation de l'équipe autour d'un projet. Dans D. Boisvert (dir.), *L'Autonomie des Équipes d'Intervention Communautaire. Modèles et Pratiques*. (p. 37-67). Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Commission to the European Parliament and the Council. (2009, octobre 14). Albania 2009 : Progress Report, accompanying the communication from the commission to the european parliament and the council. Enlargement Strategy and Main Challenges 2009-2010. Repéré à http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key_documents/2009/al_rapport_2009_en.pdf
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Delegation of the European Union to Albania. (2013, mars 11). European Union - EEAS (European External Action Service) Raising awareness of the public, political class, family and other social actors : A necessary condition for the implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Repéré à http://eeas.europa.eu/delegations/albania/press_corner/all_news/news/2013/20130411_en.htm
- Delors, J. et Unesco. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Odile Jacob.
- Dumas, B. et Séguier, M. (2010). *Construire des actions collectives. Développer les solidarités* (4^e éd.). Lyon : Chronique Sociale.
- Dupuy, F. (2015). *La Faillite de la pensée managériale : Lost in management*. Paris : Seuil.
- Gerber Steffen, T. (2002). Albanie. Dans *Dictionnaire historique de la Suisse*. Berne. Repéré à <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F3348.php>
- Hours, B. (2005). Les ONG au service de la gouvernance globale : le cas de l'Ouzbékistan. *Autrepart*, (35), 115-126. <https://doi.org/10.3917/autr.035.0115>
- Instituti statistikave (Republika e Shqipërisë). (2016). Popullsia : 1 janar 2001-2015. Repéré à <http://www.instat.gov.al/al/themes/popullsia.aspx>
- Kadaré, I. (2013). *La Discorde : L'Albanie face à elle-même*. Saint-Amand-Montrond : Fayard.
- 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.
- La Rédaction. (1995). Pour les enfants d'Albanie. *Journal Construire*, (5).
- Le Bossé, Y. (1996). Empowerment et pratiques sociales : illustration du potentiel d'une utopie prise au sérieux. *Nouvelles pratiques sociales*, 9(1), 127-145. doi.org/10.7202/301353ar

CONTEXTE GÉNÉRAL

Le projet de formation en pédagogie spécialisée en Albanie...

- Lerbet, G. (1993). *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Lessard, C. et Meirieu, P. (2008). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Levinas, E. (1995). *Altérité et transcendance*. Paris : Fata Morgana.
- Ministria e Arsimit dhe Sportit. (2015). Vjetari statistikor për asimin : 2013-2014 dhe seri kohore. Repéré à <http://www.arsimi.gov.al/files/userfiles/statistika/Vjetari-Statistikor-13-14.pdf>
- Lewis, D.-J. et Mosse, D. (2005). *The aid effect : giving and governing in international development*. London : Pluto.
- Mykytyn-Grazziero, O. (2006). Un orphelinat au sein des Carpates. Les enfants abandonnés face aux croyances "villageoises". *Le Journal des psychologues*, (238), 68-72. doi.org/10.3917/jdp.238.0068
- Nizet, J. et Pichault, F. (2012). *La coordination du travail dans les organisations*. Paris : Dunod.
- OCDE. (2005, 2008). Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement et programme d'action d'Accra. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/34579826.pdf>
- OCDE. (2009). Annexe D. Visite sur le terrain en Albanie. *Revue de l'OCDE sur le développement*, 10(4), 303-312.
- OCDE et Banque Mondiale. (2007). *L'enseignement supérieur transnational. Un levier pour le développement*. Paris : OCDE Publishing.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*. Paris : KARTHALA Editions. Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/olivier_de_sardan_jean_pierre/anthropologie_et_developpement/anthropo_et_developpement.pdf
- Piccard, B. (2014). *Changer d'altitude. Quelques solutions pour mieux vivre sa vie*. Paris : Stock.
- Pirotte, G. (2006). *L'épisode humanitaire roumain*. Paris : L'Harmattan.
- Poizat, D. (2009). *Le handicap dans le monde*. Toulouse : Eres.
- Rufin, J.-C. (2015). *Check-point*. Lonrai : Editions Gallimard.
- Shehu Gremaud, A. (2013). *La relation entre les ONG suisses et la DDC*. (Thèse de doctorat, Université de Fribourg). Repéré à <http://doc.rero.ch/record/203063>
- Vidalenc, E. (2002). *Le défi du partenariat dans le travail social* [Kindle version]. Paris : L'Harmattan.



Fig.17 : « Jubiler, vraiment »...