

TABLE DES MATIERES

7. MODÉLISATION, CONCLUSION ET ÉPILOGUE : L'AIGLE À DEUX TÊTES, ENCORE ET TOUJOURS.....	473
7.1 MODÉLISATION : VERS DES SAVOIRS D'EXPÉRIENCES PARTENARIALES	473
7.1.1 UN RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE	473
7.1.1.1 L'Albanie : un autre monde ?	474
7.1.1.2 Les personnes en situation de handicap en Albanie : des pas de géants ?	474
7.1.1.3 Le projet en pédagogie spécialisée : un partenariat efficient ?	475
7.1.1.4 La formation des adultes : se former en formant ?	475
7.1.2 UNE MODÉLISATION DU DÉVELOPPEMENT DES SAVOIRS D'EXPÉRIENCES PARTENARIALES, DANS LE CADRE D'UN PROJET DE FORMATION EN COOPÉRATION INTERNATIONALE	478
7.1.2.1 Préparation, anticipation (II.A)	480
7.1.2.2 Accueil et accompagnement (II.B)	482
7.1.2.3 Médiation, personnes-relais (II.C)	483
7.1.2.4 Collaboration avec des partenaires compétents et enthousiastes (II.D)	484
7.1.2.5 Vivre en immersion, partager des moments informels (II.E)	485
7.1.2.6 Planification de temps d'échange (II.F)	486
7.1.2.7 Action limitée et intense (II.G)	488
7.1.2.8 Accès au terrain de la pratique (II.H)	489
7.1.2.9 Cadre défini, dispositifs flexibles et soutien aux innovations (II.I)	490
7.1.2.10 Expériences inédites et personnalisées (II.J)	491
7.1.2.11 Contextes variés (II.K)	492
7.1.2.12 Nombreuses interventions et expériences (II.L)	493
7.1.2.13 Explicitation des apports mutuels et réflexivité (II.M)	494
7.2 CONCLUSION	496
7.3 ÉPILOGUE	498
7.4 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	XXII



Fig.94 : « Premier contact avec un monde fabuleux »...

7. MODÉLISATION, CONCLUSION ET ÉPILOGUE : L'AIGLE À DEUX TÊTES, ENCORE ET TOUJOURS...

7.1 MODÉLISATION : VERS DES SAVOIRS D'EXPÉRIENCES PARTENARIALES

7.1.1 UN RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE

« A part l'argent, il me fallait quelque chose d'aussi essentiel. Indépendamment de l'itinéraire que je suivrais indépendamment de mon identité, vraie ou fausse, de mes papiers, en règle ou pas, pour mon premier contact avec un monde si fabuleux, j'aurais besoin de communiquer » (Kongoli, 2011).

« J'aurais besoin de communiquer », confie Kongoli... Durant les entretiens, plusieurs formateurs suisses se confient sur un monde qu'ils estiment *extra-ordinaire*, c'est-à-dire sortant de leur ordinaire, de leur quotidien. Ils ont réalisé de nombreux apprentissages dans le cadre particulier du projet de coopération au développement. Ils ont appris, ils ont changé. Ils ont vécu ce que Bachelard appelle une *rupture épistémique* : ils ont rompu avec leurs représentations, leur manière de voir et de comprendre le monde. Ils ont cherché à « construire des concepts plus pertinents, des savoir-faire plus efficaces » (Martin et Savary, 2013, p.116). Comme l'indiquent Clénet et Gérard (1994, p.36), intéressés par la formation des jeunes en alternance, toute formation engendre des changements à trois niveaux. Tout d'abord, dans *les systèmes d'action* : les individus ne réalisent plus systématiquement les choses de la même manière. Ensuite, au niveau du *sentiment identitaire*, car l'image qu'ils ont d'eux-mêmes se modifie. Et finalement, dans leur *système relationnel*, puisque les attitudes interpersonnelles évoluent. Les intervenants suisses évoquent, eux aussi, des changements : non seulement ils ont apporté des savoirs variés aux partenaires albanais, mais ils en ont également acquis un grand nombre. Au détour des formations qu'ils ont dispensées, ils se sont formés. L'hypothèse de départ de cette recherche selon laquelle les acteurs du projet pouvaient tous apprendre et se développer sur les plans personnel et professionnel, se confirme. Comme le relève Totté (2014), *le changement entraîne le changement* et n'existe que rarement seul : tous les partenaires ont pu changer, évoluer. Ainsi, le chapitre 5 a permis de répondre à la première question de recherche, qui constitue l'essentiel de cette thèse :

Quels apprentissages informels réalisent les formateurs suisses, en participant aux formations d'adultes en pédagogie spécialisée, dans le cadre du projet de coopération au développement mis sur pied en Albanie ?

Confronté « à des façons de faire et de comprendre (des représentations), à des situations nouvelles, riches d'informations inconnues », tout individu apprend (Martin et Savary, 2013, p.118). Les formateurs helvétiques ont développé des savoirs de toute sorte dans les quatre axes suivants : le pays, les personnes en situation de handicap, le projet de coopération au développement ainsi que la formation d'adultes. Leurs apprentissages et leur développement touchent plusieurs champs disciplinaires. Pour chacun des axes, je présente les apports évoqués par les formateurs : les attitudes et les valeurs, les connaissances et les compétences.

Ces différents éléments forment le cœur de la modélisation que je propose dans ce dernier chapitre. Mais tout d'abord, revenons sur les questions soulevées par chacun des axes précités.

7.1.1.1 L'Albanie : un autre monde ?

Dans l'axe 1, intitulé « L'Albanie », j'ai évoqué la découverte d'un *autre* monde. Tout comme dans les axes 2 et 3, j'ai soulevé diverses questions étroitement liées aux champs de la *sociologie* et de l'*anthropologie*. En effet, **les formateurs appréhendent une réalité fort différente de la leur**, notamment en termes de conditions de vie, de relation au temps ou à l'espace, de gestion des sphères publiques ou privées, de relations hiérarchiques ou de liens familiaux. Ils découvrent une société différente, se confrontent à d'autres représentations, découvrent la dynamique de développement d'un champ disciplinaire émergent. Mais, **ils réalisent surtout à quel point ils partagent la même humanité et les mêmes doutes**. En même temps qu'ils constatent les différences existant entre eux et les Albanais, ils découvrent leurs ressemblances ; celles-là même qui leur permettent de se reconnaître mutuellement et de travailler ensemble. Les actions communes montrent aux intervenants helvétiques que les solutions envisagées ne peuvent pas être de simples transferts, d'un contexte à l'autre. Il s'agit de s'ajuster à des réalités locales et à des conditions environnementales différentes, même si les défis humains semblent proches. La connaissance de cet autre monde et la mise en relief de ses spécificités amènent les formateurs à une prise de conscience de leur propre réalité, de leur fonctionnement et de leur société. Se projetant dans ce nouveau milieu, saisissant son histoire et son quotidien, ils découvrent un monde qui n'est pas si différent du leur...

J'en ai déduit qu'il n'était pas possible de faire du copier-coller et que nous étions forcément dans des adaptations d'idées. J'en ai gardé ça comme règle, comme principe. Chaque région, chaque pays sera inévitablement dans de l'innovation même si la problématique a déjà été résolue par ailleurs. On ne peut pas faire du simple copier-coller (CHI, avril 2015).

7.1.1.2 Les personnes en situation de handicap en Albanie : des pas de géants ?

La question d'une évolution des conditions de vie des personnes handicapées, en Albanie, est sous-jacente à l'axe 2. Le champ *psychopédagogique* a toute sa place dans cet axe, tout comme dans l'axe 4 qui se réfère à la formation des adultes. L'axe 2 s'intéresse à la motivation ainsi qu'au fonctionnement cognitif et affectif des bénéficiaires directs (les personnes en situation de handicap), des publics d'apprenants ainsi que des autorités politiques ou académiques. Il s'agit de tenir compte de leur histoire, de leurs conditions de vie et d'envisager des innovations dans l'accompagnement des personnes en situation de handicap. Une fois encore, si de nombreuses différences sont observées entre les pays, celles-ci sont davantage liées au rythme de développement socio-économique ou à une histoire marquée par de multiples luttes sociales. Confrontés à la situation précaire dans laquelle vivent les personnes handicapées, les formateurs se demandent si l'Albanie a réalisé *des pas de géants* dans l'accompagnement de ces dernières. Plongés dans le tourbillon d'un présent complexe et douloureux, ils peinent parfois à réaliser le chemin parcouru. **Ils sont bouleversés, choqués, interpellés, révoltés ou incités à agir. La prise de recul leur permet d'observer la route qui reste et les progrès accomplis.** Ils établissent des parallèles avec le développement de ce secteur dans leur propre pays. Ils s'étonnent de la fulgurance des progrès et, parallèlement, de leur fragilité. Une fragilité qu'ils découvrent également dans leur propre contexte de vie...

7.1.1.3 Le projet en pédagogie spécialisée : un partenariat efficient ?

L'axe 3, focalisé sur « Le projet en pédagogie spécialisée », concerne également les champs de l'économie et de la *politique internationale*. Une question centrale se pose : le partenariat développé entre les acteurs suisses et albanais est-il efficient ? L'interrogation s'avère beaucoup trop vaste. **Les formateurs découvrent une multitude de formes de partenariats possibles. Ils s'ajustent selon les périodes, les acteurs ou les contextes.** Ainsi, ils optent pour des dynamiques partenariales variées : certaines s'avèrent efficientes alors que d'autres peinent à se développer, s'éteignent ou sombrent dans l'oubli. Ils découvrent la négociation et toutes les solutions envisageables (chapitre 4, p.120-121). Ils perçoivent la nécessité de jouer sur les différents types de partenariats et observent l'importance de relancer constamment ces processus, souvent fragilisés dans le contexte local.

7.1.1.4 La formation des adultes : se former en formant ?

L'axe 4 « La formation des adultes » se focalise sur les possibilités de « se former en formant ». Si cette préoccupation n'a pas été première dans l'esprit des formateurs, lorsqu'ils se sont engagés dans « l'aventure albanaise », leur propre développement apparaît comme une évidence à la fin de leur intervention. **L'expérience acquise est source d'une multitude d'apprentissages relatifs au pays, à la pratique professionnelle, à la formation des adultes et participe, plus profondément, à leur propre construction identitaire.** Le champ de la *psychologie sociale*, notamment dans la gestion des dynamiques groupales et intergroupales (Faulx et Danse, 2015), est ainsi au cœur de ce quatrième axe. On peut considérer également celui des *sciences cognitives*, les formateurs s'intéressant au fonctionnement de la pensée des apprenants auxquels ils s'adressent. Ils soulignent à plusieurs reprises des défis tels que ceux de la traduction, de la communication, de la gestion de groupes, du développement de la collaboration entre apprenants, alors que leurs publics sont habitués à d'autres modes d'enseignement et d'apprentissage. Finalement, *l'ingénierie pédagogique* est centrale : les intervenants mettent au point des méthodologies et des outils qui tiennent compte de l'environnement (moyens matériels, publics, finalités et objectifs). Les particularités du contexte ont dynamisé leur créativité et leur potentiel d'innovation. C'est alors la question du partage de cette expérience, de la reconnaissance du potentiel d'enrichissement personnel et professionnel qui est soulevée ; car, les facteurs environnementaux ont influencé le déroulement du projet et le développement des acteurs qui y participaient.

Cela nous amène à la deuxième question de recherche, développée dans le chapitre 6 :

Comment les savoirs expérientiels de ces formateurs se construisent-ils dans ce contexte ?

Nous avons observé que les intervenants helvétiques ont vécu des expériences très diverses durant leur(s) séjour(s) en Albanie. Plusieurs éléments ont agi tantôt comme facilitateurs, tantôt comme obstacles au développement de leurs savoirs expérientiels. Ceux-ci se sont parfois mutés en véritables savoirs d'expériences. Différents facteurs personnels et environnementaux ont influencé le développement de leurs attitudes et de leurs valeurs, de leurs connaissances et de leurs compétences. Ces facteurs constituent le cadre ou le socle sur lequel se développent les savoirs.

Cette section permet de mieux appréhender l'articulation entre les savoirs développés et les facteurs précités. Je propose une modélisation de ce que je nomme le « développement d'un système de savoirs d'expériences partenariales » dans le cadre d'un projet de formation, en coopération internationale.

En effet, la question des expériences de partenariat revient fréquemment chez les formateurs. Il y a un double mouvement : le partenariat semble agir à la fois comme *processus* et *résultat*. Les intervenants apprennent à être partenaires et découvrent les avantages ou les limites de cette posture dans un tel contexte. Tentant d'agir ensemble, ils réalisent de nombreuses expérimentations et développent un grand nombre de savoirs. La dynamique des partenariats développés est nuancée en fonction des acteurs, des époques, des contextes et de l'évolution du projet. Certains intervenants désirent partager les responsabilités, recherchent la réciprocité et l'équilibre du pouvoir des uns et des autres (Navarro-Flores, 2009). Parfois, ils y parviennent, parfois cela s'avère impossible. Une synthèse des apprentissages réalisés dans un tel projet est proposée dans l'annexe 3. Le lecteur intéressé peut la consulter. La liste des savoirs développés est longue. J'ai choisi d'en présenter quelques extraits, pour en faciliter la lecture et pour illustrer la modélisation décrite dans ce chapitre. Cette dernière intègre par ailleurs les troisième et quatrième questions de cette recherche :

**Comment ces savoirs sont-ils explicités durant le projet ?
Quels sont les effets de leur explicitation ?**

Avant d'entreprendre cette thèse, j'avais envisagé ces deux questions complémentaires aux précédentes. Toutefois, l'analyse des entretiens m'a démontré que l'explicitation des savoirs et des apports mutuels constituait un apprentissage en soi (tableau 49).

Occasions d'évoquer les apports mutuels																																	
Code	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
Durant ou après les interventions avec les partenaires albanais	x	x	x	x		x				x	x	x	x	x	x		x			x	x	x			x		x	x			x	x	x
A des collègues, des amis, des membres de la famille ou lors de retrouvailles avec des partenaires albanais	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x		x	x	x			x	x	x			x	x	x		x	x	x		
A des collègues, des amis, des membres de la famille hors présence de partenaires albanais	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x				x	x	x			x	x	x	x	x				
Lors d'événements publics (remise de diplôme, discours, cours, séminaires, conférences, colloques...), en présence de partenaires albanais			x														x																
Lors d'événements publics (remise de diplôme, discours, cours, séminaires, conférences, colloques...), hors présence de partenaires albanais	x	x									x			x																x	x		
Regrets de ne pas l'avoir assez exprimé				x											x	x															x	x	

Tab.49 : Occasions d'évoquer les apports mutuels

Vingt Suisses affirment qu'ils ont expliqué clairement aux Albanais à quel point leur expérience avait été source d'apprentissage, de manière formelle (pendant les cours) ou informelle (lors des pauses...), durant ou juste après leurs interventions en Albanie. La plupart des témoignages révèlent des échanges plutôt informels, privés, avec quelques personnes en situation de handicap, des parents, des étudiants, des professionnels, des formateurs ou quelques rares acteurs académiques ou politiques avec lesquels ils ont étroitement travaillé. **Face aux difficultés rencontrées, à l'enthousiasme perçu, aux défis relevés, aux nouveautés observées, les formateurs ont eu besoin de partager leurs expériences. Ils ont alors remarqué le plaisir, l'enthousiasme et la fierté des partenaires albanais. Ils ont cherché parfois à équilibrer les relations entre les partenaires, reconnaissant à chacun sa propre expertise.** Certains ont été considérés comme experts d'un domaine d'étude, alors que d'autres sont devenus experts du contexte dans lequel le projet était ancré. Les formateurs suisses ont constaté que la réflexion sur leurs interventions et ce qu'ils en tiraient leur permettait une meilleure prise de conscience de leur propre développement.

Vingt-quatre affirment qu'ils se sont rendu compte des apports issus de l'expérience albanaise plus tard, lors de retrouvailles, quelques mois ou années après leur intervention. Lorsqu'ils ont eu l'occasion de le faire, les acteurs albanais ont à nouveau confié, après un instant d'étonnement, s'être sentis valorisés et reconnus. Lors des entretiens, à la question « Que pensez-vous avoir apporté aux formateurs suisses ? », plusieurs ont d'abord déclaré : « Mais ce sont eux qui nous ont apporté quelque chose ! ». D'autres ont hésité : « Ce que JE leur ai apporté ? Je ne vois pas vraiment ».

La question de leur apport à l'égard des Suisses les a souvent perturbés : comment concevoir qu'un formateur étranger puisse se former dans un contexte tel que celui de l'Albanie ? Aussi expert qu'il puisse être, tout formateur peut apprendre tout au long de sa vie, voire se « laisser enseigner » par ses élèves. Ainsi, aussi paradoxal que cela puisse paraître, les Albanais - a priori considérés comme les bénéficiaires - ont pu, à leur tour, énumérer et décrire les savoirs qu'ils ont transmis aux Suisses. J'ai mis en parallèle leurs propos et ceux des formateurs, dans les précédents chapitres. Je me suis demandé pourquoi cette question avait tant étonnés les partenaires albanais. J'ai d'abord pensé que les formateurs étrangers n'avaient pas clairement exprimé ce que leur apportait cette expérience. Cette hypothèse ne s'avère que partiellement vraie : plusieurs intervenants helvétiques l'ont fait. Mais nombreux sont ceux qui ont remercié les Albanais pour leur accueil, les ont félicités pour leur travail ou ont compati aux difficultés qu'ils rencontraient, sans toutefois leur dire ce qu'ils avaient appris du projet.

Ma question n'a donc guère étonné les formateurs helvétiques lors des entretiens. Mais il leur a été parfois difficile d'évoquer les contextes dans lesquels ils avaient eu l'occasion de parler des apprentissages mutuels, avec les acteurs albanais. Avec le recul, plusieurs ont mesuré l'importance de cette démarche. Vingt-quatre Suisses disent en avoir parlé à des collègues, des amis, des proches, mais hors de la présence des Albanais. Cinq formateurs l'ont fait en présence d'Albanais, lors d'événements publics, et huit l'ont réalisé hors de leur présence. Ainsi, la reconnaissance n'est jamais protocolée, inscrite au cœur de débats ou de rapports. A vrai dire, **la question du « se former en formant » ne semblait pas importante en début de projet. Plusieurs intervenants ont mesuré son intérêt lors d'un deuxième voyage ou lors d'échanges avec d'autres Suisses.** Quelques-uns en ont pris conscience lors de l'entretien consacré à cette thèse. Cinq d'entre eux regrettent n'avoir pas assez exprimé les bénéfices qu'ils ont retiré de leur expérience. Ils me confient cette remarque après notre entrevue, sur le pas de la porte... Ils insistent sur le fait que cette thèse doit être l'occasion de valoriser ces apprentissages. Certains affirment même que si c'était à refaire, ils seraient beaucoup plus sensibles à cet aspect. Tout formateur devrait pouvoir transmettre aux participants quels sont les apprentissages qu'il a pu réaliser à leur côté. **L'explicitation des savoirs et de leurs effets s'avère à la fois un apprentissage – a minima une prise de conscience - et un facteur les stimulant.** Expliciter les apports mutuels et donner un retour réflexif sur l'action agissent comme des facilitateurs dans les échanges. Ces démarches permettent de mettre en évidence, très tôt dans la collaboration, les facilitateurs ou les obstacles au bon déroulement du projet. Ménager des temps et créer des espaces de discussion contribue à reconnaître les apports de l'autre, à rééquilibrer les relations, à mieux comprendre sa réalité et les spécificités de son patrimoine, à s'engager plus activement dans une relation de partenariat, à témoigner plus largement de ce qui a été vécu ou appris.

La motivation ! Tu repars motivée d'avoir donné ces cours ! Ça te ressource à vie ! Tu te dis : "Ah, ce qu'on fait, ça vaut la peine !" T'as vu des résultats. Tu vois des enfants qui n'ont jamais été traités et ça touche un peu la magie. Et tu te dis : "Ça vaut la peine ! Il faut le faire ! Il faut y aller ! Il faut y croire." Ça te donne la pêche (CH13, mars 2015) !

L'intérêt de cette thèse n'est pas de démontrer les possibilités d'apprentissages des formateurs en milieu informel. Mais, il s'agit de mettre en évidence à quel point une démarche de formation en contexte de coopération au développement, peut stimuler *l'auto-formation* et *l'éco-formation* (Brougère et Bézille, 2007). En effet, les intervenants dispensent des formations, transmettent des savoirs, ce qui est le propre de l'hétéro-formation dont ils maîtrisent bien les processus. Mais ce n'est pas de cette manière qu'ils s'enrichissent et apprennent, durant leur intervention. **Ils mettent en mots les expériences vécues et les apprentissages réalisés, si les occasions de le faire leur sont données. Certains en prennent l'initiative** alors que d'autres ont peu l'occasion de le faire. **On perçoit dès lors l'importance d'offrir de telles opportunités, dès la conception et la mise en œuvre d'un projet.** Les intervenants observent les apprentissages réalisés avec d'autres partenaires, lors d'expériences réalisées dans un nouvel environnement (éco-formation).

Il s'agit d'une forme de désacralisation des savoirs acquis formellement et d'une ouverture à développer des savoirs que l'on pourrait qualifier d'*informels*, d'*incidents*, de *braconnés*, d'*expérientiels*, voire d'*opportunistes*, de *supplémentaires* ou d'*éventuels*... En effet, tout être humain apprend surtout par l'action et par l'expérimentation. Cela s'avère d'autant plus vrai, si celles-ci sont accompagnées d'une réflexion, comme le mentionnait Karolewicz (chapitre 4, section 4.8).

Ainsi, l'asymétrie de rôles, ancrée dans les représentations des partenaires, et le déséquilibre perçu comme quasi légitime entre les acteurs d'un projet font que ces derniers sont ébranlés par mon questionnement. Une fois la réflexion lancée, Albanais et Suisses peuvent répondre à la question des apports mutuels. Ils trouvent ce qui les a enrichis et ce qu'ils ont eux-mêmes apporté dans cette expérience de formation. Ce constat me fait penser à celui de Fougeyrollas, évoqué dans son ouvrage « La funambule, le fil et la toile », lorsqu'il s'interroge sur la pertinence d'une Convention spécifiquement dédiées aux droits des personnes handicapées. En effet, l'auteur y questionne « la pertinence d'une convention particulière venant préciser ces droits pour ces personnes [en situation de handicap] », affirmant qu'il s'agit d' « une très belle illustration du délicat équilibre à tracer sur le fil de la funambule, entre universalisme et particularisme, dans le champ des droits humains » (Fougeyrollas, 2010, p.62). La question de la reconnaissance des apprentissages mutuels et de leur explicitation est du même ordre : comment se fait-il que nous devions à ce point nous y attarder ? Tout simplement parce qu'elle ne va pas de soi. Le problème des inégalités entre partenaires est encore exacerbé. Il est donc nécessaire d'inciter les acteurs de projet de coopération au développement de considérer cette réalité et de trouver des stratégies satisfaisantes pour y faire face. Cela fait partie de ces apprentissages qui adviennent tout au long de la vie et qui sont une réalité, quel que soit le contexte.

Participer d'un projet de coopération internationale va avoir des effets sur la culture, et donc sur le développement identitaire des intervenants (CHI, mars 2015).

7.1.2 UNE MODÉLISATION DU DÉVELOPPEMENT DES SAVOIRS D'EXPÉRIENCES PARTENARIALES, DANS LE CADRE D'UN PROJET DE FORMATION EN COOPÉRATION INTERNATIONALE

« Michel de Certeau évoque la recherche d'une rencontre véritable : elle a lieu quand chacun en sort transformé. Une transformation où nous trouvons en nous-mêmes notre propre devenir »
(Cifali et Myftiu, 2006, p.89).

J'ai évoqué les modèles de partenariat et le concept d'apprentissage expérientiel dans le chapitre 4. En s'inspirant de ces derniers, en considérant les savoirs développés (chapitre 5) et les facilitateurs (chapitre 6), je propose une modélisation du développement des savoirs d'expériences partenariales. En effet, parallèlement aux bénéfices attendus pour les acteurs locaux, les intervenants étrangers se développent personnellement et professionnellement. Leur développement s'inscrit dans une démarche de rééquilibrage de l'asymétrie existant entre les partenaires des différents pays. Ainsi, les facteurs mentionnés s'inscrivent-ils dans une perspective de partenariat où les acteurs sont amenés à penser leur intervention et à agir dans un esprit de collaboration et d'enseignement mutuel. J'insiste sur la double notion de *partenariat* et d'*expérience*, afin de fournir un cadre de travail stimulant une dynamique de partenariat, tout en valorisant les expériences réalisées par les uns et les autres. Mais je souligne également la double signification que revêt l'expérience : un ensemble de savoirs de toute sorte, « accumulés au fil des années et tellement intégrés que l'on ne s'en rend plus compte (d'où l'importance d'un travail de prise de conscience).

C'est ce qu'on appelle "avoir de l'expérience" » et une « expérimentation du changement », soit des tentatives, des essais permettant d'« enrichir son vécu et puis d'assimiler l'expérience, de l'intégrer. On appelle ça "faire l'expérience de" ou "expérencier" » (Faulx et Danse, 2015, p.13). L'expérience en formation prend une dimension nouvelle, le *formateur-apprenant* développe non seulement des savoirs expérientiels, grâce à la mise en œuvre de différents partenariats, mais de véritables « *savoirs d'expériences* susceptibles d'être formalisés, conscientisés et de ce fait davantage transmissibles » (Faulx et Danse, 2015, p.13) : il s'agit à la fois d'une philosophie et d'une posture pédagogique.

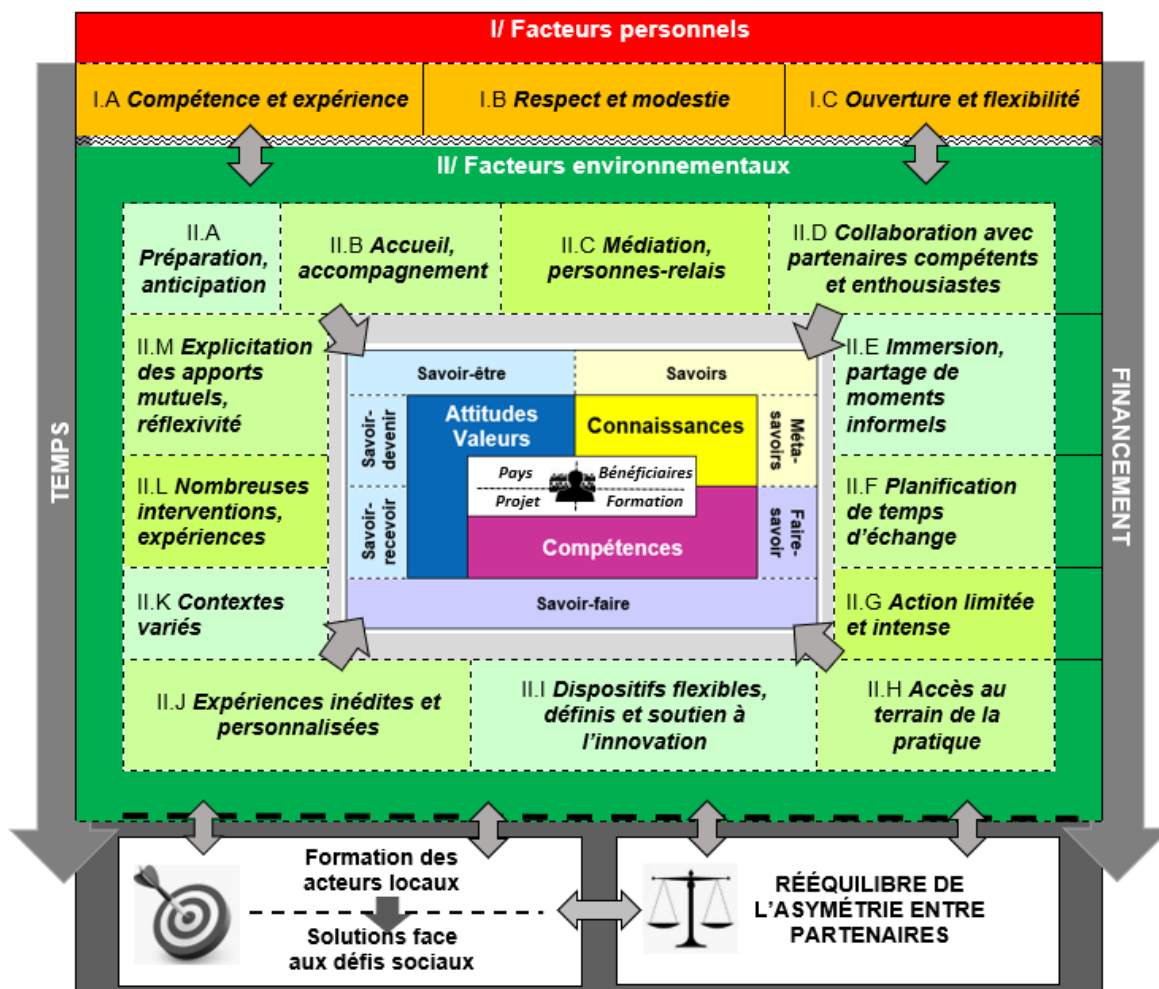





Fig.95 : Vers le développement d'un système de savoirs d'expériences partenariales

Les facteurs personnels et environnementaux peuvent favoriser le développement de nouvelles attitudes et valeurs, de connaissances et de compétences. Celles-ci concernent le pays, les bénéficiaires, le projet et la formation. Pour chaque facteur, je présente quelques apprentissages-clés, tous interreliés. En effet, de multiples interactions existent entre eux, comme le démontrent les exemples présentés dans le tableau 50 (p.480). La modélisation met en évidence les facteurs agissant comme facilitateurs (ou comme obstacles), ainsi que les types de savoirs mentionnés au chapitre 5 (section 5.1.6.1). Les formateurs partagent des savoirs variés avec les acteurs du projet. Mais ce partage nécessite, pour être mis en œuvre, un élan donné au départ du projet et un accompagnement. Temps et financement doivent aussi être considérés. Ils influencent les opportunités de pratiquer des expériences partenariales. Dans la modélisation (figure 95), je tiens compte de 19 facteurs facilitant le développement des savoirs d'expériences partenariales. **La clé de voûte de la démarche, dans tout projet, est de s'ajuster à la fois au contexte et à chaque formateur. La modélisation qui conduit au développement de ces savoirs n'est pas rigide. Elle n'entraîne pas de solution toute faite ou de prescription absolue.**

Il s'agit davantage d'une série d'éléments auxquels doit être attentif tout concepteur, promoteur ou responsable de projet, dès l'initiation d'un projet de formation.

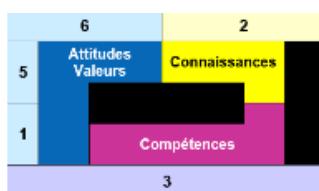
Quelques exemples...	
	<p>Les facteurs personnels et environnementaux s'influencent :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le choix d'une situation inédite dans laquelle intervenir doit tenir compte des compétences de l'intervenant. L'accès à la pratique accroît les compétences du formateur, ce qui peut lui permettre, lors d'une deuxième intervention, d'agir dans des contextes variés...
	<p>Les différents facteurs évoqués sont interreliés :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les compétences pratiques, en termes de négociation (savoir-faire), sont étroitement liées aux savoir-être. Ainsi, négociateur mobilise des attitudes et des valeurs spécifiques. L'accueil, l'accompagnement et la médiation de la personne-relais sont parfois étroitement intriqués...
	<p>Les facteurs personnels et environnementaux ont une influence sur les types de savoirs développés. Un seul facteur peut avoir une incidence sur plusieurs types de savoirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> L'accueil offert par les partenaires locaux peut influencer les savoir-être, le savoir-recevoir et le savoir-devenir : le formateur s'inspire de cette expérience, modifie son attitude puis sa manière d'agir quand il reçoit autrui dans son propre pays. Une action limitée et intense peut stimuler la curiosité : le formateur cherche à recueillir des informations, à développer ses connaissances et à agir rapidement sur le terrain. Il développe ses compétences professionnelles, parle de son expérience et cela renforce sa souplesse, son ouverture au monde, ainsi que son expérience...

Tab.50 : Quelques exemples d'interactions entre facteurs

Comme présenté au chapitre 6 (p.453), la modélisation tient compte de facteurs personnels (liés aux formateurs) ainsi que de facteurs environnementaux, susceptibles d'entraîner le développement de savoirs de différents types. Comme l'ont relevé Martin et Savary (2013) dans un référentiel de compétences du formateur d'adultes, tout intervenant développe des savoirs et des savoir-faire. J'ai élargi et affiné l'analyse des apprentissages, en évoquant les attitudes et les valeurs (savoir-recevoir, savoir-devenir et savoir-être), les connaissances (savoirs et métasavoirs) ainsi que les compétences (savoir-faire et faire-savoir).

Six facteurs personnels essentiels sont évoqués par quelques formateurs : être compétent et avoir de l'expérience ; être respectueux et modeste ; être ouvert et flexible. Il s'agit d'en tenir compte lors du choix des partenaires d'un projet, mais surtout de s'y référer lorsque l'on considère les facteurs environnementaux. Ces derniers, sur lesquels les promoteurs de projet ont l'occasion d'agir directement, méritent d'être décrits précisément. Ainsi, je présente successivement 13 facteurs-clés et leur influence sur les apprentissages, ainsi que quelques perspectives qui pourraient être envisagées, au début de tout projet de formation en coopération au développement. Un petit schéma met en évidence les types de savoirs qui peuvent être stimulés ou freinés par la présence ou l'absence de chaque facteur environnemental.

7.1.2.1 Préparation, anticipation (II.A)



La préparation et l'anticipation devraient contribuer à transformer le formateur étranger en *formateur-voyageur*, plutôt qu'en *formateur-touriste*, selon la distinction proposée par Lempereur et Colson (2010). En effet, **en devenant voyageurs, les intervenants démontrent un réel intérêt pour le pays de destination.**

Ils manifestent le souci de répondre aux buts fixés pour leur intervention, d'établir de véritables relations avec les partenaires locaux et de découvrir un nouvel environnement.

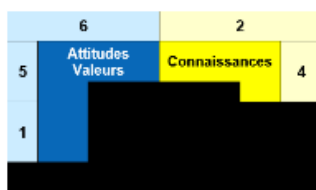
Pouvoir se préparer et anticiper permet aux partenaires d'être plus disponibles sur place, le moment venu. Un soin particulier doit être accordé aux informations transmises au niveau du projet, du pays, de l'organisation du séjour, de la réalité professionnelle, du vécu quotidien, de la philosophie, des valeurs et de l'éthique sous-tendant les actions. La qualité de l'accompagnement précédant l'intervention influence largement cette dernière. Elle favorise le développement d'attitudes et de valeurs communes aux participants. La création d'un climat de confiance et de sécurité est nécessaire, surtout dans un contexte d'où surgissent beaucoup d'imprévus. **Les formateurs ne sauraient tout anticiper : la découverte du terrain est primordiale et bouscule souvent leurs représentations**, c'est pourquoi le temps de préparation et la qualité des échanges avant l'intervention sont essentiels. Les informations obtenues permettent de se projeter et de mieux se répartir le travail. Elles éveillent la curiosité, stimulent l'esprit d'initiative et rassurent les intervenants quant à l'encadrement. La préparation donne l'occasion de faire une analyse *a priori* du travail et permet d'anticiper, de guider les processus d'enseignement et d'apprentissage, de prendre de la distance par rapport aux situations vécues et d'analyser ensuite les éventuels écarts entre planification et réalisation des actions de formation (chapitre 4, p.183).

Les informations échangées peuvent combiner plusieurs formes : documents écrits, films, sites, échanges avec des responsables ou des partenaires qui sont déjà intervenus dans le pays, contacts à distance avec des acteurs locaux. Les intervenants étrangers ont l'occasion de se plonger dans la recherche d'informations sur le pays, d'étudier l'actualité régionale ou l'évolution historique. Ils complètent leurs connaissances. Il s'agit de **les sensibiliser dès le départ à l'intérêt d'offrir aux partenaires locaux des occasions de partager leurs savoirs.** Cette prise d'informations peut diminuer le stress engendré par l'inconnu ou susciter des questionnements qui seront abordés avec le personnel local. La préparation à l'intervention élargit les connaissances à propos du pays ou du projet. Les professionnels étrangers rassemblent des informations qui n'ont pas encore été mises à l'épreuve de la réalité, mais qui permettent de créer des représentations sur lesquelles s'appuyer. Il peut s'agir de savoirs culturels, sociaux, professionnels, organisationnels ou procéduraux. Tout ne saurait être transmis préalablement, mais en fonction des situations spécifiques, les responsables veillent à transmettre des informations pertinentes.

Les formateurs peuvent ainsi envisager diverses options d'intervention. Se préparer et anticiper leur permet de prendre conscience de certaines problématiques ou richesses existant dans le pays, de percevoir de nouveaux défis, de définir quelques priorités : tout cela stimule leur esprit de découverte. Ils cherchent à comprendre davantage le contexte et le projet, si quelques clés de compréhension sont dévoilées ou si des ressources sont évoquées. Ils pourront ensuite exprimer plus clairement leurs intérêts, leurs émotions ou leur reconnaissance aux partenaires locaux. Dans cette phase de mise en condition, ils recueillent des informations qui leur donnent la possibilité de se préparer à gérer des difficultés, d'accepter le doute et de relever des défis. Experts d'un domaine, ils pourront s'ouvrir aux expertises de leurs collègues locaux, à la découverte de nouveaux patrimoines et à l'opportunité de réaliser de nouvelles rencontres.

Plusieurs « savoir-faire » sont générés par la préparation, les intervenants cherchant à amener un souffle nouveau s'inscrivant dans les *courants locaux*. Ils choisissent alors les modalités d'intervention et les priorités sur lesquelles portera cette dernière. Les formateurs s'organisent, fixent des priorités, se répartissent le travail. Un accompagnement adapté les encourage à proposer des approches originales et ajustée au contexte. Ils peuvent développer une certaine aptitude à tenir compte des sensibilités locales. **L'éveil de leur curiosité leur permet parfois d'envisager divers possibles, qu'ils discuteront avec les partenaires locaux et mettront à l'épreuve de la réalité.**

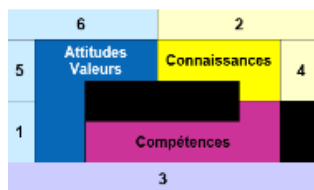
7.1.2.2 Accueil et accompagnement (II.B)



L'accueil et l'accompagnement des partenaires étrangers s'avèrent essentiels, surtout si les conditions environnementales sont complexes ou difficiles. En effet, **être accompagné offre une certaine sécurité qui peut encourager les formateurs à s'investir davantage dans leurs actions.** Ils sont alors plus disponibles pour rencontrer des partenaires et s'engager dans leur travail. Ils sont délestés de problèmes ou de tensions d'ordre organisationnel. Ils découvrent des réalités insoupçonnées et acquièrent des informations sur le fonctionnement local. Ils sont invités à gérer de nouvelles distances interindividuelles, à découvrir les enjeux liés aux réseaux professionnels ou interpersonnels. Dès le départ, ils ont l'occasion de s'imprégner de la culture locale. **Des discussions, des repas, des visites, des accueils à domicile, souvent informels, permettent d'équilibrer les rôles entre les différents acteurs qui perçoivent mieux leur complémentarité.** Les formateurs s'enrichissent de valeurs ou d'attitudes. Par exemple, ils manifestent davantage leurs émotions, acceptent qu'autrui leur fasse découvrir son pays... Vial et Capparos-Mencacci (2007) précisent qu'accompagnateur et accompagné apprennent quelque chose, mais des choses différentes. *En accompagnant*, les formateurs peuvent développer différentes attitudes d'accompagnement. *En se laissant accompagner*, ils accordent aux autres une place particulière, reconnaissent leurs compétences. L'accompagnement offert par les partenaires locaux peut agir comme un facilitateur ou un obstacle, comme un filtre à l'égard des réalités rencontrées. Dans le meilleur des cas, la proximité avec les acteurs du pays d'accueil offre des outils de compréhension qui favorisent ensuite l'action. Les formateurs apprennent à gérer une relation de distance-proximité, qui permet de corriger l'asymétrie entre interlocuteurs et de la transformer en ce que Paul (2016) nomme une « relation active de symétrisation »... Pour rappel, l'auteure introduit même la notion d'amitié, si délicate dans le milieu professionnel, mais qui semble un espace de rencontre et d'ouverture à l'autre, à la différence. **Les formateurs peuvent cheminer alors dans l'établissement de liens professionnels de qualité.** Il est important de les sensibiliser à l'importance des moments informels, offerts comme des possibilités de développer des apprentissages expérientiels. La réalité perçue peut renforcer le sentiment d'empathie. Les formateurs peuvent davantage être sensibilisés à diverses dimensions évoquées par Lempereur et Colson (2010) ainsi que Trompenaars et Hampden-Turner (2013), telles que l'équilibre entre individualisme et holisme, les relations de la société à l'égard de l'incertitude, la valorisation des rôles masculin ou féminin, ou la relation au temps...

Les moments d'accompagnement dans la vie quotidienne ou de déplacements génèrent un grand nombre de savoirs ou de métasavoirs transmis de manière spontanée et informelle. Les intervenants découvrent des habitudes de vie et comprennent davantage certains phénomènes ou stratégies qu'ils peuvent mettre en œuvre durant leur séjour. Les rendre attentifs aux renseignements qu'offrent ces rencontres peut les sensibiliser à des réalités loin d'être banales, car les informations recueillies jouent un rôle-clé dans la lecture de l'environnement et des événements, et donnent des clés pour y faire face. **Les informations recueillies lors des rencontres constituent des balises culturelles ou organisationnelles essentielles aux étrangers.** Les savoirs acquis agissent souvent comme révélateurs de la propre culture et du fonctionnement des formateurs qui semblent parfois redécouvrir certaines connaissances et en mesurer toute l'importance.

7.1.2.3 Médiation, personnes-relais (II.C)



La présence de personnes-relais est indispensable pour différentes raisons : confrontation des partenaires à des conditions de vie difficiles, à des environnements désorganisés, à des situations professionnelles choquantes, complexes ou très différentes de celles qu'ils connaissent. Elles peuvent provenir des différents pays concernés par le projet. Stangherlin (2001) a relevé les rôles assumés par les coopérants, à savoir la représentation de leur organisation, l'assistance technique (conseil...) ou encore l'échange (accueil...). Les personnes-relais jouent ces rôles, auprès des partenaires tant locaux qu'étrangers. **Elles sont utiles dans un projet complexe accueillant de nombreux acteurs, afin de tisser des liens et de maintenir un fil rouge entre les interventions**, notamment grâce à leur connaissance du projet et de son évolution. Les personnes-relais ou les médiateurs peuvent être responsables du dispositif de formation, c'est-à-dire être à l'interface entre les autorités académiques et les équipes pédagogiques. Ils peuvent rendre conscients du rôle de chacun et valorisent l'engagement des acteurs. Les personnes-relais peuvent être chargées de tâches administratives et de gestion, aussi bien à l'égard des organismes de financement et des prescripteurs que des participants directs au projet. **Elles doivent être polyvalentes, s'adapter aux différents interlocuteurs et aux contextes**. A leur côté peuvent aussi intervenir des médiateurs au rôle spécifique : les interprètes. La question du langage est en effet essentielle : il est omniprésent dans le travail et l'outil privilégié de transmission de la culture (chapitre 4, p.182). Comme le mentionnent Lempereur et Colson (2010), on observe l'importance de la langue, des jargons professionnels ou encore de l'utilisation de la communication non-verbale dans les négociations interculturelles. Les interprètes jouent donc un rôle de médiation culturelle qui va très au delà de la simple traduction.

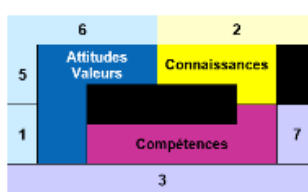
Personnes-relais ou médiateurs donnent le ton, sont porteurs de la philosophie du projet, servent d'intermédiaires, de filtre ou d'interface entre les intervenants et le milieu. Ils veillent à promouvoir certaines attitudes et valeurs, établissent un pont entre les cultures. Ils facilitent l'acquisition d'un grand nombre de « savoir-recevoir », de « savoir-devenir » et de « savoir-être », que ce soit pour faire face à des situations extrêmes, gérer certaines émotions ou combattre des préjugés. Pour rappel, Pastré (2015) relève que toute situation est susceptible d'engendrer des apprentissages, mais que cela ne se réalise pas systématiquement. En effet, les occasions d'apprendre peuvent être saisies ou non et la médiation d'un tiers, dans certaines situations, peut s'avérer nécessaire. Sa présence favorise la mise en relation des partenaires et accélère les processus d'adaptation au nouveau contexte.

Il est nécessaire que les personnes-relais aient une bonne connaissance des deux cultures : celle des intervenants et celle du contexte local. Elles doivent disposer d'une **sensibilité particulière**. A l'écoute du contexte et des formateurs, **elles créent des opportunités**. Par des discussions, l'organisation de rencontres avec des personnes-clés ou de visites, la mise en place de petits projets personnalisés, elles permettent aux intervenants d'acquérir toute une série de savoirs ou de métasavoirs liés au projet, dont on ne saurait établir une liste exhaustive : savoirs théoriques, culturels, sociaux, professionnels, procéduraux ou organisationnels... Les personnes-relais doivent trouver des moments et des lieux dans lesquels les participants peuvent évoquer leurs attentes, leurs doutes, leurs intentions, leurs questionnements et expliciter leurs apprentissages mutuels.

La présence d'une personne-relais favorise le développement de « savoir-faire ». C'est le cas dans la recherche de solution à certains problèmes quotidiens, professionnels ou relationnels. La personne-relais soutient la gestion des imprévus, des urgences, des situations complexes ou troublantes, permettant de rappeler le cadre de l'intervention et les spécificités du contexte.

Comme le mentionne Paul (2016), elle a souvent une posture de *bricoleuse*. Elle fait avec les « moyens du bord », déploie maintes stratégies pour permettre au formateur coaché de cheminer au mieux dans son intervention. **Elle permet de se projeter dans certaines situations, de débriefer et d'envisager des perspectives.** Elle peut apporter stimulation, créativité et sécurité. Grâce à une meilleure connaissance du terrain favorisée par les personnes-relais, les intervenants sont mieux à même de dépasser certains obstacles. En outre, ils agissent plus efficacement, à partir des clés de compréhension du contexte qui leurs sont apportées. Enfin, les rencontres formelles et informelles suscitées par les personnes-relais contribuent au renforcement de la continuité des actions des partenaires, ainsi que le partage de la culture du projet qui se construit progressivement.

7.1.2.4 Collaboration avec des partenaires compétents et enthousiastes (II.D)



Collaborer avec des partenaires locaux compétents et enthousiastes s'avère très stimulant pour des étrangers. A l'inverse, s'adresser à des groupes d'acteurs ne présentant pas ces qualités peut être très décourageant, voire épuisant. Ainsi, en premier lieu, **le choix des partenaires locaux** (tout comme celui des formateurs étrangers) **est essentiel et doit faire l'objet d'une grande attention.**

Toutefois, il est évident que les formateurs doivent parfois faire face à des publics qui représentent des défis complexes.

Comme l'évoquent Lempereur et Colson (2010), s'ajuster à des acteurs d'une autre culture incite les formateurs à entrer dans une démarche de reconnaissance d'autrui, de compréhension de sa propre identité et de ses propres réactions et, finalement, de prise de conscience des attitudes humaines. Les intervenants négocient avec un nouveau regard, empreint de relativisme et d'empathie. Si certains groupes semblent peu motivés ou performants pour les intervenants, la qualité du suivi, de la médiation, voire de leur accompagnement est déterminante. Le *savoir*, le *pouvoir* et le *vouloir coopérer* des acteurs locaux ainsi que le *savoir*, le *pouvoir* et le *vouloir coopérer* des formateurs étrangers sont mis en exergue (Le Boterf, 2013). En effet, l'ajustement aux partenaires, quels qu'ils soient, est un apprentissage capital pour les formateurs. Quelles attitudes sont nécessaires pour progresser, cheminer ensemble, capitaliser les expériences ou assurer des retours d'expériences enrichissants pour tous ?

Des informations sur le contexte et les enjeux aident les acteurs étrangers à mesurer l'impact possible de leur intervention, à moyen et long terme. Au-delà d'une impression de départ, la compréhension des systèmes relationnels et du partage de pouvoir existant entre les acteurs donne davantage de sens à l'action. Le soutien de personnes-relais ou de médiateurs peut les aider à persévérer auprès de publics réfractaires au départ. Ils s'ajustent et relativisent les enjeux à court terme. Sensibilisés, ils s'interrogent sur les changements ou les résistances au changement. Ils découvrent l'importance des changements qui résultent de leurs interventions. Ils constatent leurs propres changements et le niveau où ils se situent : changements de surface ou en profondeur, dans la manière d'être au monde. **Prendre conscience de ces niveaux leur permet de relativiser, de laisser du temps au temps et de s'interroger sur les causes des résistances observées.**

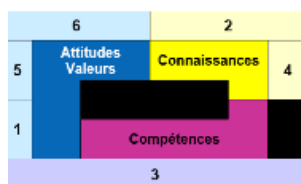
La variété des publics donne la possibilité aux formateurs de **vivre des expériences diversifiées**, de **remobiliser leur enthousiasme**, de **relativiser certaines situations**, de **se ressourcer**, de **réajuster leur point de vue**. Ils ont besoin de percevoir le sens de leur action à court, moyen et long terme. Ils apprennent à mieux analyser les réalités vécues, à en percevoir les défis, à valoriser certains partenaires avec lesquels ils sont engagés dans le travail.

Ils donnent parfois un élan à certaines actions, les ravivent, les maintiennent : particulièrement lorsque le contexte est difficile ou hostile. Car comme l'évoque Calame (2003), le partenariat se situe dans le champ du conflit coopératif : les formateurs gèrent plusieurs contradictions. Un partenariat authentique peut naître dans des situations-problèmes à résoudre, dans certains projets ou conflits à surmonter. Habités à assumer des rôles divers, les intervenants peuvent « faire confiance », offrir aux partenaires locaux un soutien tout en demeurant discrets, dans l'ombre. Ils entrent dans un rapport profondément humain avec leurs collègues, partagent des ressentis et des émotions.

Les intervenants étrangers partagent plusieurs « connaissances » avec les partenaires : compréhension du projet dans sa globalité, perception des rôles de chacun et des enjeux de l'interdépendance. Ils ont l'occasion de s'intéresser à diverses situations et à l'évolution du contexte local. A nouveau, ils sont amenés à questionner leur propre contexte ou fonctionnement.

Dans le domaine des « savoir-faire », le contact avec des partenaires motivés et engagés dans leur travail permet aux formateurs de s'appuyer sur les ressources humaines locales, de les valoriser, d'en démontrer l'intérêt et d'encourager les partenariats. Au fur et à mesure que se développe la confiance, ils apprennent à échanger à propos des ressemblances ou des différences entre les pays, des limites ou des enjeux perçus, des problèmes ou des conflits à résoudre, de sujets jugés parfois « tabous ». **Ils relèvent ensemble des défis, restant à disposition à moyen et long terme, si nécessaire.** Ils peuvent envisager différentes formes d'enseignement et trouvent, avec les acteurs locaux, des solutions originales pour faire face aux défis qu'ils rencontrent. Ils font connaître les expériences vécues autour d'eux.

7.1.2.5 Vivre en immersion, partager des moments informels (II.E)



Nous pourrions considérer que les apprentissages réalisés dans un contexte de coopération au développement sont le fruit d'une *éducation supplémentaire* (chapitre 4, p.159). Toutefois, il me semble important, quelle que soit la situation, d'insister pour qu'ils ne soient ni *fortuits* ni *incidents*. En effet, les considérer comme tels, signifierait que les formateurs n'ont pas l'intention d'apprendre au départ, mais

découvrent *finalement* qu'ils ont appris quelque chose. Si telle a souvent été la réalité de l'expérience albanaise, cela ne devrait pas être le cas dans un projet de formation qui s'inscrit, dès le départ, dans une dynamique d'apprentissage mutuel. Il n'est toutefois pas exclu que certains apprentissages, au cours d'un projet, puissent être qualifiés de fortuits ou d'incidents. Cependant, **l'ensemble du processus devrait s'inscrire dans une démarche de recherche d'apprentissages réciproques**, que ce soit dans des moments formels ou informels. Vivre en immersion permet de partager des moments informels et de développer les apprentissages précités : mais que signifie « vivre en immersion » ? Il s'agit d'une expérience de vie partagée, collective, interactive et communicative dans un système obéissant à ses propres règles internes, culturelles, sociales, politiques voire géographiques. Ainsi, les formateurs ont l'occasion de rencontrer facilement des partenaires locaux et non de demeurer cloîtrés dans un hôtel international, hors de la réalité régionale. Ils ont la possibilité de partager le même logement (hôtel, appartement...) que des pairs autochtones, tout en bénéficiant de conditions adaptées à leurs besoins spécifiques (âge, santé...).

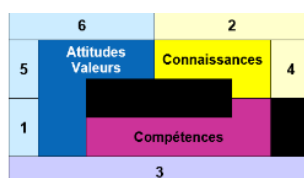
En partageant un autre quotidien, ils découvrent ce que celui-ci peut leur apprendre en termes de valeurs, d'habitudes, de gestion de pouvoir, de problèmes ou de ressources.

L'éducation éventuelle, telle que la décrit Poizat (2003) est valorisée : **les formateurs perçoivent combien les faisceaux d'événements ou les rencontres enrichissent les parcours de vie**, tant sur le plan personnel que professionnel. **Encore faut-il qu'ils puissent saisir ces éventualités et prendre ensuite le temps d'échanger à propos de leurs constats ou de leurs questionnements.** Il convient d'encourager, chez tous les partenaires, une attitude « opportuniste », en matière d'apprentissage (chapitre 4, p.162), soit une sorte de curiosité et d'appétence à se nourrir et à s'enrichir à tout prix de la culture de l'autre. Il s'agit ainsi, pour les formateurs, d'apprentissages *attendus* mais *non planifiés*. En effet, ils se trouvent dans l'expectative de développer leurs savoirs, mais ne savent pas quels seront ceux-ci, puisque c'est le vécu expérientiel qui les définit. Vivre en immersion permet de mieux appréhender le quotidien, d'en comprendre les enjeux et la complexité, de dédramatiser certaines situations, de partager des expériences ou de relever de petits défis communs qui facilitent les relations. Cela présuppose d'accepter de se laisser guider. Ainsi, des moments tels que des repas, des déplacements ou des visites sont souvent l'occasion d'échanger en profondeur. Le contexte au sens large est analysé : empathie et esprit critique se côtoient. A cela s'ajoute une réflexion sur sa propre situation, un partage d'émotions et de valeurs. Les formateurs étrangers apprennent à gérer les délicates questions des distances interpersonnelles, des relations professionnelles de convivialité ou d'amitié. En effet, les kilomètres séparant les acteurs de leurs pays respectifs accélèrent parfois le processus de rencontre qui est plus direct, plus profond et plus intense...

La réalité à laquelle se confrontent les formateurs ébranle leurs préjugés ou leurs représentations. Ils entrent dans un autre monde, celui des acteurs locaux, se questionnant s'il est si *autre* que cela. Les moments informels sont source des apprentissages à propos du pays, de la population, de la culture ou du projet. Les intervenants s'ouvrent à une multitude de savoirs qui dépassent le cadre étroit et direct du projet. Ils prennent conscience de certains fonctionnements ou dysfonctionnements observés, en analysent les raisons et tentent de voir en quoi ils peuvent influencer leur propre manière d'agir.

Différents « savoir-faire » se développent durant les moments informels : ils touchent notamment la gestion du quotidien. Par exemple, les formateurs apprennent à gérer divers imprévus techniques ou à tenir compte des différents acteurs du contexte, afin d'éviter d'éveiller des susceptibilités ou des jalousies... Ils perçoivent l'influence des problèmes de la vie de tous les jours sur la vie professionnelle. Ils peuvent s'inspirer de la débrouillardise ou de la créativité mise en œuvre. Ils apprennent à s'ajuster aux exigences du contexte, qu'il s'agisse de communication ou d'actions quotidiennes.

7.1.2.6 Planification de temps d'échange (II.F)



Prendre le temps d'échanger et de discuter est nécessaire à tout niveau de la société. Les échanges entre acteurs (microsystème) sont les plus simples à organiser. Les formateurs et les apprenants croisent facilement leurs regards sur diverses situations. **Il s'agit toutefois de mettre en place des temps de réflexion qui intègrent autant que possible des partenaires agissant à d'autres niveaux : académique, politique...** Ainsi, tous peuvent constater qu'ils partagent certains défis : ce sont les contextes et les moyens qui tendent à varier. En effet, les partenaires établissent des parallèles entre leurs environnements politiques ou socio-économiques. Ils comparent les moyens matériels ou les ressources humaines dont ils disposent. Ils peuvent constater les écarts existant entre leurs pays ou les structures dans lesquelles ils travaillent.

Organiser des échanges à divers niveaux de la société et entre les acteurs de différents pays contribue à développer les compétences en matière de gouvernance. Cela permet de mettre en œuvre deux modes de gouvernance chers à Bouvier (2012), à savoir la gouvernance *instrumentale* et la gouvernance *procédurale*, présentées au chapitre 4 (p.88). En évoquant les actions entreprises à divers moments, en les planifiant, en les partageant et en les évaluant, les partenaires développent une action plus efficace (gouvernance instrumentale). De plus, en élargissant les réseaux, en impliquant les uns et les autres et en s'attribuant des rôles spécifiques, ils développent un véritable empowerment (gouvernance procédurale) qui donne sens à leur action.

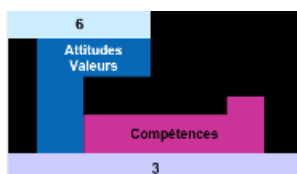
La planification de temps d'échanges est indispensable pour que les formateurs prennent conscience des rôles, des potentiels et des responsabilités de chacun, et pour que les mécanismes de prise de décision soient précisés. Cela concerne donc aussi bien les savoir-être que les savoir-faire. Les difficultés, les doutes, les défis à relever, mais aussi le chemin parcouru, les progrès et les succès, peuvent être évoqués. Comme le mentionnent Nizet et Pichault (2012), les moments de discussion permettent de s'interroger sur les ressources et sur leur répartition, leur équilibre entre les acteurs, les modes d'exercice du pouvoir et la production de sens. En effet, expliciter les rôles, les actions ou les responsabilités de chacun permet de donner sens aux projets et stimule la participation. Traiter des questions ou des enjeux de pouvoir, qu'ils se situent au niveau macrosocial (inégalités des relations entre les pays), au niveau méso social (savoir-faire, ressources, réseaux développés dans les différents champs institutionnels) ou encore sur les plans interpersonnel ou microsocial (chapitre 4, p.98) est une manière de concrétiser les partenariats et de s'interroger sur la gouvernance mise en œuvre.

Être en interaction est une opportunité pour tous les acteurs. C'est l'expression d'une interdépendance à cultiver. Tout l'art des partenaires, et plus particulièrement des concepteurs, est d'équilibrer les moments formels et informels, afin que les individus vivent une riche expérience sur les plans humain et professionnel. Les temps d'échange impliquent aussi bien le partage des informations que celui des émotions. Ils donnent l'occasion de valoriser les démarches réflexives, d'explicitier les apports de chacun et de renforcer la reconnaissance mutuelle. Symboliquement, l'institutionnalisation de cette démarche peut apparaître comme essentielle aux yeux de certains acteurs. Si le dialogue est régulier et naturel, il permet d'affronter de nombreuses situations délicates et évite que « réunion de partenaires » soit synonyme de « problèmes à résoudre ». Il aide à instaurer de nouvelles attitudes et valeurs en termes de gouvernance et de partenariat.

Que ce soit dans un cadre formel ou non, les échanges génèrent des connaissances relatives au contexte local ou international, à la sensibilité des partenaires et à certains enjeux professionnels ou personnels. Les formateurs s'interrogent sur les informations reçues et sur ce qu'elles leur permettent d'entreprendre. Les discussions favorisent la reconnaissance et la valorisation des expériences passées, ce qui peut orienter la poursuite des actions. Les intervenants perçoivent de mieux en mieux les processus en jeu dans des situations de crise et ils envisagent diverses stratégies, dans des situations complexes.

Les temps d'échanges sont des moments d'arrêt essentiels, « hors de toute action », permettant de revenir sur celle-ci, de porter un regard critique, de partager les succès ou les difficultés, de mesurer les éventuels tensions ou conflits et d'envisager des perspectives concrètes. Participant au développement d'une culture commune autour d'un nouveau champ disciplinaire, les partenaires étrangers doivent définir des valeurs et des buts, s'organiser, agir, proposer des stratégies innovantes, analyser et reconnaître la contribution des différents acteurs dans les défis à relever. Toutefois, ces moments d'échange ne sont pas souvent spontanés. Il est essentiel qu'ils soient planifiés, organisés, animés avec soin et régularité.

7.1.2.7 Action limitée et intense (II.G)

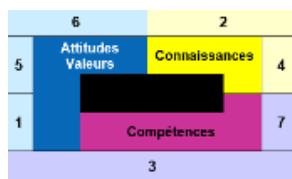


Comme je le mentionnais au chapitre 4 (p.82), la notion de gouvernance mérite d'être réinventée. Pour cela, plusieurs conditions sont à respecter ; a fortiori si on considère que nombre de formateurs interviennent sur un temps restreint. Plus précisément, il s'agit de maintenir le fil rouge, de responsabiliser l'ensemble des partenaires, de répartir les rôles et les tâches et de partager certains domaines d'expertise. En outre, une liaison organique forte entre les cours, la pratique professionnelle et la recherche permet de donner sens aux différentes actions entreprises. De plus, agir dans une perspective écosystémique permet une meilleure sensibilisation des décideurs académiques et politiques aux réalisations et aux changements qui animent le microsysteme. **Il est indispensable que les professionnels soient convaincus que l'action des responsables académiques ou politiques facilite leur travail.** Enfin, il est également important de **montrer aux formateurs en quoi leur action, limitée et intensive, s'inscrit dans un projet plus large, et en quoi elle permet de lui donner forme et vie ; notamment par l'organisation de mini-projets dans des espaces de projets collectifs.** Même si leur action est de courte durée, s'ils sont bien accompagnés, les intervenants étrangers peuvent percevoir les territoires – et plus particulièrement les *territoires apprenants* partagés – qui se développent autour des problèmes qu'ils affrontent.

Participer à une intervention limitée dans le temps a des répercussions intéressantes en termes d'investissement : les formateurs s'engagent et mobilisent beaucoup d'énergie autour de projets précis et ciblés. Si l'action est définie comme un « mini-projet », ils peuvent éprouver un grand enthousiasme et du plaisir à y participer. Boutinet (2015) souligne qu'il s'agit d' « une manière de développer le capital de motivation et de créativité du potentiel humain » (p.119). Un laps de temps restreint peut parfois favoriser la responsabilisation. Les formateurs ont l'occasion de réinterroger la responsabilisation accordée à chacun, la marge de manœuvre ou la part de liberté dont disposent les différents acteurs (chapitre 4, p.124). L'insécurité dans laquelle ils se trouvent les fragilisent, les rend sensibles et perméables au doute, à la remise en question et à l'intérêt pour autrui. **Le manque de moyens, de ressources ou de temps réinterroge la pertinence de ce qui doit être amené, transmis ou partagé.** Il s'agit non seulement d'assumer un mandat ou de respecter des règles, mais de s'interroger sur les valeurs, les finalités et les impacts de l'action. Le regard des formateurs enrichit la dynamique du projet alors qu'ils s'enrichissent des expériences vécues.

L'intervention ressemble à un concentré d'actions et de réflexion. La distance séparant le lieu de travail habituel du lieu d'intervention et les limites de temps, incitent les formateurs à entrer rapidement et profondément au cœur de la tâche, à chercher un maximum d'informations et à s'ouvrir à tous les possibles. Dans ce « condensé d'espace-temps », ils accroissent leurs « savoir-faire », mettant en place des dispositifs et des actions adaptés au contexte. Ils cherchent un équilibre entre *action-réaction* dans l'urgence et *action-réflexion*. Ils doivent concrètement faire face aux problématiques soulevées par le développement d'un nouveau champ d'études : définir des priorités, susciter l'intérêt pour des domaines méconnus, transformer les petits défis relevés en victoires collectives. Les stratégies mises en œuvre peuvent bousculer les représentations locales ou soulever des tabous ; il s'agit d'affronter des réactions diverses.

7.1.2.8 Accès au terrain de la pratique (II.H)



Le terrain de la pratique confronte les formateurs à la complexité des situations. Comme l'évoquait Calame (2003), ils entrent en intelligibilité (partage d'un diagnostic, apport d'informations, analyse d'un problème en s'enrichissant d'autres avis), en dialogue (reconnaissance mutuelle, confiance) et en projet autour de situations qui font sens. **L'accès à la pratique est l'occasion d'apprendre par,**

dans ou hors du travail. Les situations varient en fonction des intervenants et de l'encadrement proposé, notamment des opportunités offertes dans le projet.

Les formateurs se sentent concernés et affectés par les situations qu'ils découvrent.

Les expériences vécues ébranlent leurs valeurs, permettent de développer divers savoir-être. Ils ne sont plus les seuls experts mais ils reconnaissent les compétences des autres. Parfois, ils sont confortés dans leur expertise et valorisés dans leur pratique, grâce aux progrès observés ou aux échanges avec des collègues locaux. **La prise de conscience des réalités locales peut susciter des émotions et contribue à des changements identitaires.** Les acteurs étrangers réinterrogent leurs propres valeurs ou comportements. Le contact direct avec la réalité présente des avantages pour eux comme pour les bénéficiaires locaux. Non seulement ils sont enthousiastes et motivés à entrer dans un projet de formation, mais le contact avec la pratique peut les encourager à développer des projets et à les faire vivre à long terme. Cela donne sens à leur engagement et favorise la persévérance. La réflexion sur les situations de travail produit de nouvelles représentations, permet de définir de nouvelles attitudes ou stratégies.

Les intervenants mesurent à quel point les facteurs personnels et environnementaux peuvent favoriser non seulement la participation sociale des acteurs, mais leur propre participation. **Ils sont tantôt en situation de handicap face à certains défis, tantôt en situation de pleine participation sociale.** Leur action ou celle des autres peut se transformer en lutte contre toute forme d'exclusion, qu'il s'agisse d'ignorance, de pauvreté, d'isolement ou de handicap (chapitre 4, p.134). Ils découvrent ce que signifie le « pouvoir d'agir collectif », tel que le conçoit Boisvert (2000), c'est-à-dire le rôle actif qu'un individu peut jouer au sein d'une groupe, en collaborant au fonctionnement général, en partageant des ressources ou en entrant en relation. Plongés dans le contexte de la pratique professionnelle, observant la complexité des situations, ils sont amenés à apprendre et à désapprendre, à abandonner certains préjugés ou manières de penser, à lâcher prise par rapport à certaines certitudes, à revoir leur jugement ou à adapter leur réaction. **Il est nécessaire de les accompagner dans ces situations, de les conscientiser au fait que leur rationalité peut s'avérer parfois limitée.** Cela ne remet pas en question leur expertise, mais plutôt la manière de la mettre en œuvre ou de la confronter à la complexité des problèmes locaux.

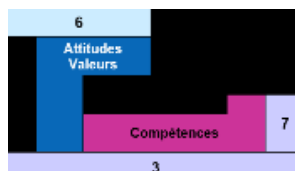
Les situations de travail dans le contexte local, exploitées ensuite au sein des cours, donnent aux formateurs l'occasion d'inscrire leurs contenus de formation dans l'environnement local.

Ils prennent connaissance d'informations, de questionnements et de situations nouvelles. Le contact direct avec le terrain, dans des conditions parfois extrêmes, suscite souvent une prise de conscience d'une réalité différente et une remise en question. Les intervenants mettent en parallèle les croyances ou les représentations locales observées, les savoirs développés (histoire, culture, conditions de vie...) avec les expériences pratiques et les cours qu'ils dispensent. Ils découvrent aussi des règles, des normes de fonctionnement, des dysfonctionnements qui leur étaient étrangers mais dont ils tiennent compte dans leurs enseignements.

Les formateurs souhaitent améliorer la situation, trouver des solutions avec leurs partenaires. Ils recherchent une meilleure efficacité collective : ils questionnent ce qui est fait ou à faire.

Les expériences de terrain constituent souvent de véritables événements dans leur vie professionnelle et personnelle. Elles brisent les routines quotidiennes, déstabilisent, renforcent et dynamisent. Les intervenants étrangers doivent s'adapter à une autre réalité. Toucher au terrain professionnel local ne donne pas seulement du relief ou des nuances à leurs discours, mais permet de s'ajuster. De nouvelles stratégies sont mises en œuvre. Créativité et innovation sont stimulées, car les moyens et les contextes sont différents, plus limités en termes de ressources humaines et matérielles. Grâce à l'accès au terrain de la pratique et à la possibilité d'œuvrer dans des contextes variés, ils apprennent à s'adapter à la situation en tenant compte du contexte, de l'histoire, des ressources disponibles, des trajectoires personnelles des acteurs et de leur propre évolution. **Les expériences font l'objet d'analyse et de réflexions partagées, de « faire-savoir ».** Le développement de recherches-action, liées à la pratique professionnelle, permet la diffusion de résultats auprès d'étudiants, de professionnels, de la société ou des autorités locales. Les formateurs sont parfois les porte-parole de personnes momentanément exclues. Quelquefois, ils les soutiennent dans leurs tentatives de participation au dialogue social.

7.1.2.9 Cadre défini, dispositifs flexibles et soutien aux innovations (II.I)



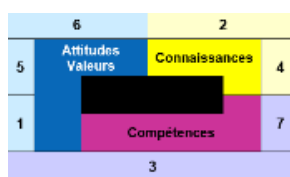
Il est essentiel de définir clairement les buts du projet, ses objectifs, ses valeurs et son organisation. Les intervenants étrangers ont besoin d'un cadre précis, sécurisant et stable qui les soutienne dans leurs tentatives d'adaptation et d'innovation. Cette dernière n'est pas une fin en soi, mais des dispositifs flexibles stimulent la créativité des formateurs. **Tout l'art de leur accompagnement consiste à trouver**

un équilibre entre la sécurité offerte par le projet et la promotion de l'innovation. Comme le notent Faulx et Danse (2015), des éléments stables et connus sur lesquels poser les interventions sont nécessaires. Les formateurs devraient être sensibilisés aux changements générés par leurs interventions, notamment en termes de disciplines, de thématiques ou de techniques : en effet, certaines d'entre elles peuvent s'avérer très innovantes.

Le cadre d'intervention et les dispositifs mis en place sont présentés à chaque formateur, de même que les opportunités d'innovation. La médiation qui consiste à présenter la situation locale et à ouvrir à d'autres possibles, donne l'occasion de développer de nombreux « savoir-être ». Les croyances, les valeurs sont, comme le souligne Totté (2014), le produit d'une histoire, d'une société. Les intervenants sont amenés à les prendre en considération dans les dispositifs de collaboration qu'ils mettent en œuvre, en ajustant leur attitude et leurs réactions.

Dans le cadre d'un programme de formation, les formateurs ne cherchent pas à transformer des personnes, mais à promouvoir des changements *émergents*, comme l'évoquent Vial et Capparos-Mencacci (2007). Cette démarche nécessite un accompagnement, car elle crée de l'insécurité, aussi bien pour les formateurs que pour les apprenants. Il est important que les intervenants analysent le contexte et définissent ce qui peut être entrepris. Ensuite seulement, ils introduisent des changements, dans une démarche conscientisante. Ils créent, inventent. Or comme le dit Kant (2011), l'invention n'est pas une simple découverte. Elle nécessite un créateur, quelqu'un « qui s'entend à *faire* quelque chose et non pas qui se contente de connaître et de savoir beaucoup de choses ; on ne l'applique pas à qui se contente d'imiter, mais à qui est capable de faire dans ses ouvrages une production originale » (p.142). Les formateurs développent des stratégies d'innovation, notamment en termes de dispositifs d'enseignement. Ils contournent des obstacles, proposent des solutions originales dans leur domaine professionnel, unissant leurs forces à celles des partenaires locaux. Ils partagent des savoir-faire et parlent de leurs interventions, mettent en lumière les actions menées ou les dispositifs créés.

7.1.2.10 Expériences inédites et personnalisées (II.J)



La participation à un projet de formation à l'étranger constitue en soi une expérience particulière, une occasion d'apprentissage de type expérientiel (chapitre 4, section 4.8.4). **Elle s'inscrit dans une forme de discontinuité : le formateur doit réorienter ses stratégies et son fonctionnement.** En effet, Pastré (2015) considère que tout individu évolue grâce à des ruptures, des crises, des événements qui peuvent être source d'apprentissage et de développement, bien que tout apprentissage ne soit pas sources de développement. Proposer des expériences inédites et personnalisées peut renforcer les changements sur les plans professionnel et personnel. Mais qu'appelle-t-on *expériences inédites* ? **Il peut s'agir de situations-problèmes, de crises, d'urgences, de faits qui marquent l'actualité locale, de problématiques spécifiques** rencontrées par des partenaires. Des situations-problèmes issues du monde du travail ou de la vie quotidienne, en lien avec les enseignements dont sont responsables les intervenants étrangers, peuvent constituer ces expériences personnalisées. Les apprentissages réalisés peuvent alors être qualifiés de *situés*, comme le mentionnent Cristol et Muller (2013) au chapitre 4 de cette recherche (p.163). Les formateurs ne peuvent anticiper ce qu'ils vont apprendre : leurs apprentissages sont involontaires. Ils dépendent des situations, sont profondément ancrés dans le contexte et sont favorisés par les interactions avec les acteurs locaux.

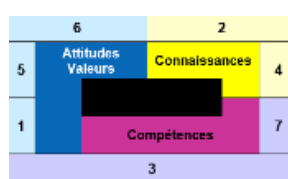
Martin et Savary (2013, p.14) affirment que « le rôle de l'expérience est important C'est le plus grand facteur d'apprentissage des adultes ». Proposer des expériences personnalisées et inédites stimule les apprentissages et laisse des traces sur le plan identitaire. Comme le souligne Pain (1990), certaines situations désarçonnent, mais incitent au réajustement, à l'adaptation ou au changement personnel. Ainsi les expériences vécues peuvent-elles être considérées comme des événements sociaux, issus des interactions entre les conditions environnementales et les états subjectifs du formateur, comme l'évoquait Dewey (chapitre 4, p.188 de cette recherche). Les intervenants étrangers apprennent à « recevoir », développent des « savoir-être », perçoivent les valeurs propres à telle ou telle situation. **Les expériences personnalisées qu'ils vivent renforcent souvent l'entraide et peuvent entraîner le développement de groupes de solidarité**, tels que les envisagent Dumas et Séguier (2010). En fonction des mini-projets, des groupes se forment et œuvrent à la réalisation d'activités communes, ciblées dans le temps et dans l'espace. Lorsqu'ils touchent à la réalité locale, les formateurs réfléchissent aux réalités vécues par chacun des partenaires, dans les pays concernés.

Le partage d'informations et les échanges, dans la phase de recrutement des formateurs, sont essentiels. En effet, ils permettent d'ajuster les propositions d'expériences personnalisées : les intervenants étrangers peuvent acquérir les connaissances dont ils ont besoin. **L'ajustement à leur profil est complexe, car il nécessite une excellente connaissance du contexte local et de sa dynamique, ainsi que des habiletés, des compétences, de l'expérience et du potentiel d'intervention des formateurs.** Leur proposer des expériences inédites s'inscrit dans la même démarche de société du sur-mesure qu'évoquait Fougeyrollas (2010). Les savoirs ou métasavoirs développés sont spécifiques puisqu'ils dépendent de l'actualité et d'événements particuliers. Ils s'inscrivent dans la complexité de la réalité locale. Il peut s'agir de connaissances liées à des enjeux sociaux, des pratiques, des règles ou des facteurs influençant une situation de crise. Les formateurs analysent ces informations afin de cerner les processus en jeu, de mieux comprendre ce qui est à l'origine de certains phénomènes et de développer des stratégies d'action.

Proposer des expériences inédites, adaptées aux besoins locaux et au profil des intervenants présente un double avantage. **Le projet s'inscrit dans le contexte local** (problématiques actuelles, besoins spécifiques) **et accompagne l'évolution de la société.**

De plus, **les formateurs peuvent prendre connaissance de la réalité locale et apporter une expertise concrète, valorisante, utile et qui fait directement écho auprès des bénéficiaires locaux. Ils peuvent s'en servir pour leurs enseignements et leurs actions.** Les situations rencontrées stimulent les transferts : les formateurs étrangers remodèlent leurs savoirs, développent de nombreuses compétences, notamment en termes de « savoir-faire ». Les expériences personnalisées peuvent les motiver à initier certaines formes de partenariats (chapitre 4, section 4.4), évoquées par Clénet et Gérard (1994). Ainsi, par exemple, ils mettent parfois en œuvre un partenariat interactionnel, profondément ancré dans le réseau et permettant de contourner certaines lourdeurs institutionnelles. Ils peuvent envisager des partenariats « acteurs-systèmes », entre acteurs et organisations, autour de petits projets communs. Plusieurs auteurs relèvent à quel point l'activité, le « faire », les expériences en tant qu'acteur, sont des éléments formateurs. « L'Homme est capable d'apprendre grâce aux méthodologies transmissives ... Mais l'être humain apprend aussi par l'action, et, mieux encore, par l'effet combiné de l'action et de la réflexion sur l'action » affirment Faulx et Danse (2015, p.230), rappelant les propos de Karolewicz (1998). En effet, « l'homme est d'abord un être empirique: il apprend en faisant ». Apprentissage et activité sont étroitement liés et ne sauraient exister l'un sans l'autre. « Savoir-faire » et « faire-savoir » se multiplient dans le cadre de ces expériences individualisées. Les formateurs ont l'occasion d'exercer différemment leur expertise, dans un processus de tâtonnement expérimental. Non seulement ils développent des stratégies d'adaptation et d'innovation, mais ils gèrent des imprévus, surmontent des défis et sont amenés à partager leur vécu avec des partenaires. Souvent marqués par ceux-ci, ils en parlent autour d'eux.

7.1.2.11 Contextes variés (II.K)



Travailler dans des contextes variés permet d'observer le fonctionnement de diverses organisations ou structures, de percevoir les liens qui existent entre elles, d'observer les effets des unes sur les autres ou leur influence sur les organisations locales, notamment les stratégies d'isomorphismes développées dans les différents champs organisationnels, telles que les décrivent DiMaggio et Powel (1991).

Lorsque les acteurs ont l'occasion de participer à différentes actions au sein d'un projet, de travailler avec des publics variés, d'intervenir dans plusieurs environnements, **ils découvrent plusieurs facettes de la réalité locale. Ils perçoivent globalement le contexte dans lequel s'inscrit leur mission.** Cela peut les stimuler à développer des partenariats adaptés aux situations (chapitre 4, p.101) : de type conventionnel ou, selon les situations, des coopérations plus ponctuelles (partenariat organique). Ils peuvent être amenés à cesser certaines relations, à refuser ou à se retirer. Ainsi, ils ajustent leur posture. Ils sont experts à certaines occasions alors que, à d'autres moments, ils s'appuient sur les savoirs et les compétences d'autrui. Ils expérimentent diverses tâches et responsabilités en lien avec les expériences auxquelles ils participent. **Les succès, les progrès observés auprès de partenaires peuvent contrebalancer les déceptions ou les inquiétudes ressenties dans certains contextes.** Il peut arriver que, confrontés à des situations choquantes, certains formateurs puissent découvrir des ressources ou des contextes qui relancent leur motivation à poursuivre une action difficile. L'expérience acquise dans le pays d'intervention motive parfois les formateurs à s'engager dans d'autres actions ou dans d'autres pays : leur « savoir-devenir » évolue.

Être confronté à des contextes variés permet de développer une multitude de savoirs et de métasavoirs qui peuvent influencer l'organisation de la pratique professionnelle et la formation dans le pays d'accueil. Ces expériences invitent à réinterroger sa propre réalité et à se questionner sur son propre fonctionnement.

L'hétérogénéité des publics peut sensibiliser les intervenants étrangers aux risques de désynchronisation, présentés au chapitre 4 (p.109). En effet, ils observent des différences de rythme dans les dynamiques locales. D'éventuelles discordances peuvent alors apparaître. Elles entraînent alors un ajustement et une harmonisation des interventions et la nécessité de mettre en lien les acteurs. Ces adaptations souvent indispensables s'appuient sur la prise en compte des sensibilités locales, des tabous, des difficultés et des habitudes des différents groupes. Le « faire-savoir » est stimulé par la richesse et la multiplicité des expériences ainsi vécues, aussi est-il important d'en évoquer explicitement les enjeux avec les formateurs.

7.1.2.12 Nombreuses interventions et expériences (II.L)



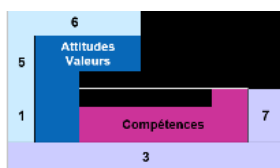
Le fait de réaliser des interventions dans des contextes différents et de multiplier les expériences dans le pays d'accueil, à des périodes différentes, permet aux formateurs de découvrir la dynamique de plusieurs types de réseaux tels que les décrit Le Boterf (2013), à savoir : des réseaux d'actions collectives (au service d'une mission collective), des réseaux de support d'acteurs (fournissant des ressources aux personnes qui en ont besoin), des réseaux d'apprentissage mutuel (dans lesquels les individus s'enrichissent mutuellement et se transforment) ainsi que des réseaux de partage et de capitalisation (faisant progresser les pratiques par création d'un savoir commun).

Connaître la dynamique d'évolution du projet, grâce à des interventions renouvelées, permet de relativiser les situations et facilite un ajustement à l'environnement, que ce soit dans le cadre direct de la formation ou dans le milieu professionnel lié à la discipline enseignée. Les formateurs ajustent plus facilement leurs attitudes. La possibilité de tisser des liens avec d'autres expériences peut leur permettre d'intervenir avec plus de sensibilité, de tact et de précautions. Cela enrichit également leurs interventions, puisqu'ils peuvent se référer à des situations concrètes.

Les intervenants développent des savoirs sociaux, professionnels, organisationnels et procéduraux. Ils perçoivent davantage la complexité des situations et acquièrent des métasavoirs, pouvant par exemple comparer des situations, les relier, analyser leurs influences réciproques. Rebondir sur ses propres expériences, s'enrichir de celles des autres sont autant d'occasions de se former et de repérer certains schèmes opératoires (d'ordre physique, relationnel, mental ou émotionnel) qui sous-tendent leur pratique.

En vivant des expériences variées, les formateurs étrangers comprennent mieux ce qu'ils doivent faire et les façons de s'y prendre. Ils sont moins démunis et inscrivent plus facilement leur action dans le contexte local. **Ils peuvent évoquer ou se référer à leurs actions précédentes, tisser davantage de liens.** Si l'on reprend les concepts de Pastré (2015) présentés au chapitre 4 (p.176), ils améliorent ainsi leur *compétence* « *exécution* » (certains savoir-faire, car ils savent davantage à quoi s'attendre), leur *compétence* « *adaptation* » (car ils comprennent davantage et ajustent les moyens) ainsi que leur *compétence* « *stratégie* » (car la multiplicité des situations leur apprend à combiner et tenir compte de facteurs multiples). De nombreux « faire-savoir », concernant l'évolution du projet, sont reliés à la multiplicité des interventions et des expériences. Les intervenants peuvent porter un regard critique sur l'ensemble de la démarche, en analyser les facilitateurs et les obstacles, et en retirer quelques invariants. Ils développent leurs compétences professionnelles et leur identité, en apprenant *des* expériences, à *travers* les expériences et *par* les expériences.

7.1.2.13 Explicitation des apports mutuels et réflexivité (II.M)



L'explicitation des apports mutuels et la réflexivité sont étroitement liées aux temps de discussion entre partenaires. Il s'agit de debriefing, d'échanges à propos des apports mutuels, de réflexions sur les actions réalisées, d'entretiens d'auto-confrontation... Toutes ces démarches ont lieu lors de rencontres spontanées ou de réunions formelles. **Le**

but est de permettre aux acteurs de mieux comprendre ce qui s'est passé, ce qui a été effectué, ce qui pourrait l'être par la suite. Mais il ne s'agit pas seulement d'évoquer des vécus communs, de se féliciter pour tel ou tel progrès... La démarche est plus profonde : elle consiste à mettre en évidence les apprentissages de chacun et les conditions qui les ont favorisés ou non. En effet, l'expérience seule ne saurait suffire. La réflexivité fait partie intégrante du processus de développement, comme le mentionne Pastré (2015). Relayés par une observation réfléchie, une analyse réflexive et rétrospective de l'action, les apprentissages réalisés permettent un développement des compétences professionnelles et de l'identité, donnant sens au vécu. Il y a un processus de « désingularisation » de l'activité, de conceptualisation, d'universalisation de l'action qui permet d'aller vers une certaine généralisation. En posant un regard réflexif sur l'action, en partageant leurs points de vue, en explicitant les apports mutuels, les formateurs développent **une culture et un langage, voire une intelligence commune, qui constitue une plus-value au travail entrepris.**

Les trois types de boucles d'apprentissage d'Argyris et Schön (1974, cités dans Le Boterf, 2015, p.145) offre un cadre d'analyse intéressant. Dans le cas d'un apprentissage en *simple boucle*, le formateur ajuste son activité selon les objectifs, mais sans les modifier profondément et sans toucher à ses valeurs ou aux théories qui guident son action. Dans un apprentissage en *boucle double*, il remet en cause les objectifs, leurs fondements et fait évoluer ses schèmes opératoires et ses représentations. Finalement, l'apprentissage en *triple boucle* implique un changement plus profond duquel il tire des leçons de ses expériences, modifie sa manière de faire, réfléchit et analyse l'action ; en bref, apprend à apprendre. La réflexivité, sans cesse réactivée, permet d'atteindre des changements plus fondamentaux, notamment en termes d'attitudes.

Les recherches sur l'apprentissages expérientiel démontrent que l'activité est nécessaire à l'apprentissage, de même qu'une *réflexion en profondeur* sur cette dernière (Faulx et Danse, 2015). Il est important que les formateurs étrangers aient le temps de s'interroger sur leurs attitudes, leurs valeurs et leurs compétences. Prenant progressivement conscience de la situation dans le pays, notamment durant des temps d'échange, ils établissent des liens, comparent. La pratique réflexive façonne leur identité. Totté (2014) souligne **l'importance de s'intéresser non seulement aux résultats attendus, mais, également, au processus de changement ; par conséquent, aux modifications survenues dans des directions ou des domaines inattendus.** Ainsi, par exemple, il peut être passionnant d'évoquer non seulement les changements observés dans la situation, les innovations mises en place, mais de mesurer l'évolution personnelle et professionnelle des acteurs. Si **l'explicitation joue un rôle capital, elle doit toutefois être planifiée, accompagnée, renouvelée**, car nombre d'apprentissages expérientiels se font de manière implicite. Les formateurs ont appris quelque chose, mais peinent parfois à l'évoquer précisément. Qu'il ait lieu juste après elle ou plus tard, l'effort de mise en mots de l'intervention constitue un « savoir-faire » qui favorise une prise de conscience et un partage des apprentissages. Les milieux dans lesquels se développent ces apprentissages sont souvent informels. Aussi est-il nécessaire de proposer des occasions de « formalisation » pour réfléchir sur l'action et échanger à propos des apports mutuels.

Comme l'évoque Le Boterf (2015), les partenariats développés, institutionnels ou opérationnels (de terrain), visent non seulement à trouver des solutions à certaines situations, mais à mettre en valeur les expertises et les compétences des uns et des autres.

La reconnaissance d'autrui permet de développer le pouvoir d'agir des acteurs (empowerment). En effet, celui-ci est réel, non seulement lorsque les individus exercent un plus grand contrôle sur les événements, mais aussi lorsqu'ils ont le sentiment d'être plus compétents et performants. Ainsi, **dès la conception d'un projet, il est pertinent de s'interroger sur l'accompagnement au pouvoir d'agir des partenaires locaux et des formateurs étrangers** (chapitre 4, section 4.7.3). La capitalisation des acquis est essentielle, comme le mentionne Le Boterf (2013 ; 2015). Mais comme nous l'avons vu, elle passe par le récit des pratiques, l'identification des spécificités et des points communs, la mise en évidence des invariants ainsi que par leur re-contextualisation dans des contextes nouveaux.

Le développement de partenariats authentiques implique parfois de trouver des solutions originales pour favoriser la transmission des savoirs, la mutualisation des expériences, le développement d'une culture commune. La diffusion des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être doit être planifiée et peut prendre des formes variées : ateliers de travail, conférences, mise en place de communautés de pratique, blogs, publications ou sites permettant d'observer l'évolution du projet ou les apports de chacun. Le développement des outils numériques laisse envisager d'innombrables possibilités de supports et de dispositifs pour partager les informations. Tout cela favorise la reconnaissance des rôles des partenaires, rend visibles les activités entreprises et peut faciliter l'insertion de nouveaux-venus au sein d'un projet. **Co-construire et mutualiser les apports devrait être envisagé dans tout projet, dès sa mise en place.**

Notons, pour terminer et pour répondre de manière plus explicite à la dernière question de recherche, que l'amorce et la gestion de la réflexivité, avec notamment, l'explicitation des savoirs acquis au cours de l'expérience, permet aux formateurs de développer des compétences spécifiques en termes d'interculturalité et d'accompagnement. Cuche, Canivet et Donnay (2012) se sont intéressés aux compétences des formateurs-accompagnateurs. Le lecteur intéressé peut consulter les grilles présentant ces compétences, dans l'annexe 5, (section 8.5.1). J'ai repris les compétences évoquées par les auteurs et je les ai ajustées au contexte spécifique de la formation, dans le cadre d'un projet de coopération au développement. La grille concernant la « boucle d'autonomisation » (tableau 51) mérite d'être analysée de manière plus approfondie :

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

Tab.51 : La boucle de l'autonomisation, selon Cuche et coll. (2012)

Les auteurs soulignent l'importance de prendre du recul par rapport à la réalité. Cette prise de recul, l'identification des actions nécessaires et des moyens à mettre en œuvre, sont autant de compétences que développent peu à peu les formateurs s'engageant dans une démarche de pratique réflexive.

Or ces démarches sont fondamentales dans le cadre d'un projet de coopération au développement. **Réfléchir sur l'action permet d'acquérir des savoirs sur soi et pour soi, qui sont utiles au développement personnel.** Les savoirs acquis *sur* une situation sont utiles à tous... Les savoirs, savoir-faire ou savoir-être développés peuvent être transférés à d'autres situations, communiqués à toute personne intéressée, transmis à la communauté scientifique et exploités dans le cadre de la recherche (Cuche et coll., 2012, p.146). Leur diffusion contribue autant à enrichir les savoirs des formateurs qui interviennent dans des projets que ceux des communautés auxquelles ces derniers s'adressent.

7.2 CONCLUSION

La réflexion épistémologique portée sur le projet de formation en pédagogie spécialisée, mené conjointement par des partenaires suisses et albanais, a démontré qu'un tel projet peut s'avérer une source d'apprentissages et de développement pour l'ensemble des partenaires. **Les acteurs participent au développement d'un système de savoirs d'expériences partenariales.** La notion de « développement » a toute son importance puisque la démarche s'inscrit à la fois dans la dynamique d'un projet, et dans l'évolution personnelle et professionnelle des individus. Il s'agit aussi d'un « système » puisque les formateurs s'intéressent à plusieurs organisations ou acteurs, situés à différents niveaux de l'écosystème ainsi qu'aux relations complexes existant entre eux. On peut considérer qu'ils acquièrent divers types de savoirs (attitudes, valeurs, connaissances et compétences), en fonction des situations particulières auxquelles ils sont confrontés, surtout si celles-ci s'avèrent personnalisées. La notion « d'expériences » ou plus encore « de savoirs d'expériences » est essentielle. **Il y a réflexion sur des événements qui deviennent source d'apprentissage et constituent de véritables expériences desquelles peuvent être retirés certains invariants.** Finalement, les expériences liées à ces savoirs peuvent être qualifiées de « partenariales » puisqu'il s'agit de jouer sur différentes formes de partenariats, divers niveaux ou types de collaborations ou de négociations envisageables avec les acteurs d'un projet, selon les besoins, les contextes, les périodes ou les situations... **Le terme de « partenariales » contient les notions-clés d'interdépendance et d'interactions entre les acteurs.**

Les formateurs sont amenés à expérimenter *l'inter-information, l'inter-action, l'inter-relation* ou *l'inter-représentation* dans lesquelles des valeurs sont partagées et dans lesquelles leur identité, comme celle de leurs partenaires, se construit. C'est la répartition du pouvoir et les modes de reconnaissance interindividuelle qui sont les enjeux de ce processus. Les expériences partenariales impliquent des changements en profondeur, en termes d'attitudes, de positionnement et de modes de pensée. Tous ces changements ébranlent la dynamique de cohésion qui s'installe entre les partenaires. Ils peuvent être source de remises en question, de crises, de recherche de nouveaux équilibres ou stratégies.

Ainsi, **les projets de formation dans un contexte de coopération au développement peuvent améliorer la situation dans les pays destinataires et contribuer au développement des intervenants étrangers.** Si le plus souvent, ceux-ci se forment ou dispensent leurs savoirs à travers des cours, des colloques, des congrès ou des recherches, ils découvrent le pouvoir formateur émergeant de tels projets. En même temps, ils apportent une contribution citoyenne à un défi, une situation-problème ou un questionnement. Ils ont l'occasion de réaliser des apprentissages *supplémentaires* ou *éventuels*. La distinction formel-informel n'a pas vraiment lieu d'être, mais elle rappelle à ces professionnels de l'éducation, que l'apprentissage et le développement peuvent survenir partout et à tout instant, lorsque certaines conditions les favorisent (Brougère et Bézille, 2007). En effet, **de nombreux facteurs d'aménagement du contexte peuvent multiplier les occasions de développer des savoirs d'expériences, issus de divers partenariats.**

Non seulement les formateurs forment, mais ils se forment, se transforment comme le ferait un individu lors d'un rite de passage. En effet, selon l'approche anthropologique, la formation pourrait être considérée comme une sorte de rite de passage (Faulx et Danse, 2015). Si ce rite ou cette expérience « à dimension initiatique » s'adresse en principe avant tout aux apprenants, il pourrait aussi s'appliquer aux formateurs qui vivent leur intervention comme une expérience particulière et formative (Carré, 2009). Comme lors d'un rite, ils sont momentanément séparés de leur milieu (*séparation*), rejoignent un nouveau contexte, y vivent des expériences particulières (*marge*), puis retournent dans leur milieu en partie *transformés* sur le plan professionnel ou personnel (*agrégation*). Dans ce long processus, les formateurs sont amenés à endosser de nombreux rôles qui dépendent des périodes, des contextes ou de leurs profils. Ils peuvent, comme le soulignent Martin et Savary (2013), devenir communicateurs, éducateurs, militants, professionnels pragmatiques, thérapeutes ou théoriciens... La liste pourrait être complétée à souhait.

Dans leur intervention, leur activité productive, les formateurs transforment le réel, apportent du changement et de l'innovation : ils utilisent leurs habiletés, leur expertise, leurs compétences comme ressources. Parallèlement, **dans leur activité constructive, ils se modifient eux-mêmes et enrichissent leur propre répertoire de ressources** (Pastré, 2015). **Ces processus augmentent leur pouvoir d'agir**. Ils évoluent, apprennent de leurs expériences, tout en renforçant leurs savoirs d'expériences. A la recherche de partenariats, la plupart découvrent et mettent en œuvre diverses modalités de travail et observent les limites de certaines collaborations. **Ils s'« autotransforment »**. En formant, ils développent des savoirs qui deviennent des moyens d'agir, de faire... mieux, autrement, plus, encore, moins ou de d'arrêter des actions...

C'était une grande expérience sur le plan émotionnel. Je crois qu'on a structuré encore nos personnalités. C'était un élément de développement personnel, presque thérapeutique ! On s'est laissé toucher émotionnellement. Cette réalité a fracturé notre carapace. Mais c'est structurant, car ça a été une occasion de se remettre en question, ça nous a fait travailler sur nous-mêmes. C'était une expérience vraiment forte (CH21, août 2014).

Mais à quoi leur sert cette formation, ce cheminement personnel ? Comme le relèvent Martin et Savary (2013), il a surtout une visée sociale. Il favorise la participation de chacun à la vie collective. Il permet d'acquérir des savoirs de différents ordres, en vue de tenir un rôle social ou professionnel. Envisager à la fois comme processus et résultat, ce cheminement permet d'exercer des rôles, de les développer puis de s'engager éventuellement dans d'autres réalisations à caractère social, culturel ou collectif. Dans le cas d'une formation dans un projet de coopération au développement, ce cheminement est vécu physiquement. Les partenaires « voyagent », se déplacent. Ils se préparent au séjour, réalisent des expériences dans un autre lieu, puis prolongent leur voyage de diverses manières : ils en parlent, ils s'en inspirent, ils maintiennent des contacts. Ils modifient leurs représentations, leurs pratiques professionnelles ou personnelles (Calderon, 2000). A des niveaux différents, avec une intensité variable, **les formateurs s'enrichissent, notamment en développant des compétences interculturelles et des compétences d'accompagnement**. Il est alors aisé de constater qu'en assurant des conditions favorables, tout processus de formation en contexte de coopération au développement peut stimuler un enrichissement mutuel, indépendamment de la réussite ou non du projet.

La participation active des formateurs, leur implication dans l'ouverture d'un nouveau champ disciplinaire à l'étranger est une démarche formatrice et exigeante. Elle nécessite d'être réfléchie, aménagée pour maximiser les bénéfices. Elle implique une grande rigueur, une explicitation des valeurs, des attentes, des savoirs développés durant des rencontres formelles et informelles. Elle implique d'incessants ajustements. J'espère que les résultats de la présente recherche encourageront d'autres acteurs à se lancer avec prudence et enthousiasme dans un tel processus de formation.

Je souhaite vivement que les prochains concepteurs de programmes de formation, les responsables de projet de coopération au développement soient motivés à investir tous les moyens nécessaires – humains, temporels et matériels - à la découverte du développement de ces systèmes de savoirs d'expériences partenariales dans les pays, les contrées ou les villes, mêmes les plus éloignées...

Que les trains de la formation, de la recherche, de la coopération au développement s'arrêtent encore et toujours dans les petites gares, afin qu'on ne les abandonne pas à l'oubli, comme l'évoquait Vélo dans le premier chapitre de cette recherche (p.11)...

7.3 ÉPILOGUE

« *L'endroit où un événement vous atteint compte* »
(Velo, 1995, p. 182)...

Avril 2018. Albanie : le pays où tant d'événements ont marqué les formateurs suisses du projet de formation en pédagogie spécialisée. Un pays, une nation qui aujourd'hui *compte* ou plutôt *compte différemment* à leurs yeux. L'écusson albanais, accroché au rétroviseur du bus de ligne reliant l'aéroport de Tiranë, au centre-ville, se balance de gauche à droite. L'aigle à deux têtes qu'il arbore fièrement ne se demande plus s'il doit s'arrêter ou continuer, mais il hésite maintenant sur la direction à prendre... Partir à la découverte du centre de la capitale, de sa nouvelle place *Skanderbeg* ou des *Bunk'Art* récemment ouverts au tourisme ? Visiter des structures d'accueil pour personnes handicapées dans d'autres cités du pays ? Aller à la rencontre des parents ou des professionnels de la pédagogie spécialisée, qui assurent tant bien que mal le développement de ce champ, en s'investissant dans leur région respective ? S'intéresser au business suscité par le secteur du handicap ? Se confronter aux conditions encore désastreuses dans lesquelles vivent grand nombre de personnes handicapées, dans certaines institutions ou régions du pays ? S'étonner encore et toujours de la corruption tentaculaire qui envahit le monde politique et le monde universitaire ? A l'image de Piccard (2014), l'aigle semble murmurer : « Je suis sûr de mes doutes et je doute de mes certitudes » (p.244). Après quelques années de silence, les partenaires académiques albanais ont repris contact avec leurs homologues suisses. De nouvelles expériences, de nouveaux partenariats vont-ils naître de ces échanges ? Les acteurs doutent certainement des *comment*, des *jusqu'où*, des *qui*, des *quoi*, des *pourquoi* s'engager à l'avenir dans un nouveau projet... mais ils sont certains que leurs hésitations méritent d'être partagées et analysées, afin d'envisager d'éventuels possibles. L'Aigle bicéphale est ravi : d'un côté il regarde le passé et constate les progrès. De l'autre, il se tourne vers l'avenir et se projette, modélise, idéalise...

« *Rrugë e mbarë* », « *bonne route* », glatit-il aux voyageurs assis dans le bus. Mais à quelle route songe-t-il ? A l'image d'Alice et du chat, évoqués à la page 198, nous pourrions lui demander : « *Voudriez-vous nous dire, s'il vous plaît, quel chemin nous devons prendre en revenant ici ?* » ... « *Peu importe la route que vous prendrez* », répondrait-il alors, « *ce qui compte, c'est de savoir ce que vous souhaitez construire ensemble, de connaître et de partager vos désirs réciproques de changement... Les fruits de l'expérience d'hier, vos « savoirs d'expériences partenariales », devraient vous soutenir dans votre aventure à venir... Mais quel que soit le chemin choisi, n'oubliez pas de vous arrêter, de faire le point, de reconnaître vos progressions mutuelles et d'échanger à propos de vos découvertes et de vos apports réciproques...* »

Y aura-t-il une longue route à parcourir ? A nouveau de grands voyages ? De courts séjours ? Une brève collaboration ? Un authentique partenariat entre Suisses et Albanais ? Pour écrire les nouveaux chapitres de l'histoire de la pédagogie spécialisée albanaise, nous pouvons nous inspirer des sages propos de l'écrivain albanais Max Velo (1995) :

« *La vie nous a appris à nous montrer raisonnables en cas de joie imprévue Il faut attendre dans le calme. Le temps est seul maître* » (p.178).

Synthèse du chapitre



Cette recherche a permis de mettre en évidence les nombreux apprentissages réalisés par les formateurs dans quatre axes définis lors de l'analyse des entretiens : le pays, les personnes en situation de handicap, le projet de coopération au développement et la formation d'adultes. Les apprentissages réalisés s'inscrivent dans plusieurs champs disciplinaires (sociologie, anthropologie, psychopédagogie, psychologie sociale, sciences cognitives, ingénierie pédagogique, économie, politique internationale...). Ils s'organisent en trois groupes : les attitudes et les valeurs (savoir-recevoir, savoir-devenir et savoir-être), les connaissances (savoirs et métasavoirs) et les compétences (savoir-faire et faire-savoir).

Plusieurs facteurs individuels ou environnementaux ont agi tantôt comme facilitateurs, tantôt comme obstacles au développement des savoirs expérimentiels des formateurs. L'explicitation des savoirs et de leurs effets s'avère à la fois un sujet d'apprentissage et également un facteur favorisant le développement desdits apprentissages.

Une modélisation du processus de **développement des savoirs d'expériences partenariales** acquis dans le cadre d'un projet de formation, en coopération internationale, est présentée. Elle montre qu'il est possible de multiplier les occasions de se former, en favorisant les savoirs d'expériences issus des différents partenariats développés. Elle met en évidence six facteurs personnels : compétence et expérience ; respect et modestie ; ouverture et flexibilité. Tout en tenant compte des facteurs de temps et de financement, treize facteurs environnementaux sont aussi évoqués : préparation, anticipation ; accueil, accompagnement ; médiation, personne-relais ; collaboration avec des partenaires compétents et enthousiastes ; immersion, partage de moments informels ; planification de temps d'échange ; action limitée et intense ; accès au terrain de la pratique ; dispositifs flexibles définis et soutien à l'innovation ; expériences inédites et personnalisées ; contextes variés ; nombreuses interventions, expériences ; explicitation des apports mutuels, réflexivité. Une multitude de relations existent entre ces facteurs et leur articulation peut varier profondément d'un projet à l'autre, d'une période à l'autre.

La modélisation montre qu'il est indispensable de tenir compte des interactions entre les facteurs personnels et environnementaux, dans la mise en place de tout dispositif de formation. Ainsi, par exemple, proposer des expériences inédites et personnalisées aux formateurs renforce leurs possibilités d'apprentissage et de développement, tout en étant bénéfique pour les publics-cibles. Toutefois, il s'agit d'articuler les caractéristiques personnelles des intervenants étrangers avec les conditions et les besoins locaux. La modélisation ne s'avère pas rigide et elle n'offre aucune solution toute faite. Il s'agit davantage d'une série de facteurs auxquels peut être attentif tout promoteur, concepteur ou responsable de projet. Elle met en évidence l'importance de former des acteurs locaux dans le pays destinataire, aptes à relever certains défis sociétaux locaux, tout en tentant de rééquilibrer l'asymétrie existant entre les partenaires des différents pays.

A des niveaux différents, avec une intensité variable, les formateurs peuvent enrichir leur expérience personnelle et professionnelle, notamment en termes de compétences interculturelles et de compétences d'accompagnement. Celles-ci se développent à toutes les phases du projet.

Si les résultats de cette recherche démontrent que tout processus de formation se développant en contexte de coopération au développement peut devenir enrichissant pour l'ensemble des partenaires, indépendamment de la réussite ou non du projet, ils démontrent que des aménagements sont nécessaires : ils doivent être minutieusement réfléchis, afin de maximiser les bénéfices, pour les acteurs des différents pays impliqués dans le projet.

7.4 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Boutinet, J.-P. (2015). *Anthropologie du projet* (3^e éd.). Paris : PUF.
- Bouvier, A. (2012). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brogère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (158), 117-160. Repéré à <http://rfp.revues.org/516>
- Boisvert, D. (2000). *L'Autonomie des Équipes d'Intervention Communautaire. Modèles et Pratiques*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Calame, P. (2003). *La démocratie en miettes. Pour une révolution de la gouvernance*. Paris : Descartes & Cie. Repéré à http://docs.eclm.fr/pdf_livre/117DemocratieEnMiettes.pdf
- DiMaggio, P. et Powell, W. (1991). *The iron cage revisited : Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Calderon, C. (2000). Formation aux échanges - Pratiques d'échanges. Dans D. Groux et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques et enjeux* (p. 141-145). Paris : L'Harmattan.
- Carré, P. (2009). Les apprentissages professionnels dans les organisations. Dans G. Brogère et A.-L. Ulmann, *Apprendre de la vie quotidienne* (chapitre 13). Paris : Presses universitaires de France.
- Cifali, M. et Myftiu, B. (2006). *Dialogues : Récits d'éducation sur la différence*. Nice : Les Paradigmes.
- Clénet, J. et Gérard, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation. Des pratiques à construire...* Paris : L'Harmattan.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes, *Savoirs*, 32(2), 11-59. doi :10.3917/savo.032.0011
- Cuche, C., Canivet, C. et Donnay, J. (2012). L'accompagnement, source de création de savoirs. Une approche ethnométhologique. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (chapitre 8). Bruxelles : De Boeck.
- Dumas, B. et Séguier, M. (2010). *Construire des actions collectives. Développer les solidarités* (4^e éd.). Lyon : Chronique Sociale.
- Faulx, D. et Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La Funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Kant, E. (2011). *Anthropologie du point de vue pragmatique* (traduit par M. Foucault). Paris : Vrin.
- Kongoli, F. (2011). *Tirana Blues*. Paris : Payot et Rivages.
- Le Boterf, G. (2013). *Travailler en réseau et en partenariat : comment en faire une compétence collective* (3^e éd.). Paris : Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec les compétences, les réponses à 100 questions* (7^e éd.). Clermont-Ferrand : Eyrolles.
- Lempereur, A.-P., et Colson, A. (2010). *Méthode de négociation. On ne naît pas bon négociateur, on le devient* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Martin, J.-P. et Savary, E. (2013). *Formateurs d'adultes. Se professionnaliser. Exercer au quotidien*. Lyon : Chronique Sociale.
- Navarro-Flores, O. (2009). *Le partenariat en coopération internationale : Paradoxe ou compromis ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- Pain, A. (1990). *Éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.

Pastré, P. (2015). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes* [Kindle version]. Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Piccard, B. (2014). *Changer d'altitude. Quelques solutions pour mieux vivre sa vie*. Paris : Stock.

Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.

Stangherlin, G. (2001). Les organisations non gouvernementales de coopération au développement. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1714-1715(9), 5-69. doi :10.3917/cris.1714.0005.

Totté, M. (2014, novembre). Evaluer quoi ? Les changements de forme ou les changements de société ? L'exemple d'évaluations successives des programmes de la Région Picardie, au Bénin, au Niger et à Madagascar. *Etudes de l'AFD*, (2), 131-144. Repéré à https://f3e.asso.fr/wp-content/uploads/analyser_suivre_et_evaluer_f3e_afd.pdf

Trompenaars, F. et Hampden-Turner, C. (2013). *L'entreprise multiculturelle* (3^e éd.). Paris : Maxima.

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? : méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

Velo, M. (1995). *Le commerce des jours : nouvelles albanaises* (traduit par C. Montécot.). Lagny-sur-Marne : Lampsaque.



Fig.96 : « Être raisonnables en cas de joie imprévue et attendre dans le calme »...