

# TABLE DES MATIERES<sup>1</sup> :

## PREAMBULE ET INTRODUCTION

<b>1.</b>	<b>PRÉAMBULE ET INTRODUCTION : L'AIGLE À DEUX TÊTES.....</b>	<b>1</b>
1.1	PRÉAMBULE : AU PAYS DES AIGLES .....	1
1.2	INTRODUCTION : UN PROJET DE COOPÉRATION AU DÉVELOPPEMENT, UN PROJET DE FORMATION ET UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE .....	2
1.2.1	UN PROJET POLYMORPHE .....	2
1.2.2	DE L'AUTORÉFLEXIVITE DE LA CHERCHEUSE .....	4
1.2.3	UNE DÉMARCHE PROFESSIONNELLE ET SCIENTIFIQUE.....	7
1.2.4	UN PROJET D'ENSEIGNEMENT TRANSNATIONAL DANS UN CONTEXTE D'AIDE ET DE COOPÉRATION AU DÉVELOPPEMENT .....	8
1.2.5	L'EXPÉRIENCE DES FORMATEURS .....	9
1.3	« RRUGË E MBARË » .....	11
1.4	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	1



**Fig.1 :** « Aller plus haut »...

<sup>1</sup> Une table des matières et des références bibliographiques sont présentées au début et à la fin de chaque chapitre. La liste de l'ensemble des tableaux et des figures se trouve à la fin de ce travail de recherche.

# 1. PRÉAMBULE ET INTRODUCTION : L'AIGLE À DEUX TÊTES...

## 1.1 PRÉAMBULE : AU PAYS DES AIGLES <sup>2</sup>

*« La plupart des autres drapeaux se ressemblaient, composés de bandes de couleurs, à tel point qu'on risquait de les confondre dans leur morne uniformité. Le nôtre, en revanche, avec son oiseau en plein milieu, semblait aussi solitaire qu'imposant. A l'évidence, ces deux traits, solitude et air imposant, se renforçaient l'un l'autre, et c'est souvent avec crainte que je me demandais : comment se fait-il que les autres pays n'aient pas songé à substituer des volatiles à ces bandes ennuyeuses sur leurs drapeaux »*  
(Kadaré, 2013, p.11) ?

Février 2001. L'écusson albanais, accroché au rétroviseur du minibus qui nous emmène à Korçë, se balance de gauche à droite. L'aigle à deux têtes qu'il arbore fièrement semble hésiter : s'arrêter ? Continuer sous la neige qui tombe intensément ? Immobilité. Nous sommes bloqués au col de Thanë près du lac d'Ohrid, à la frontière de la Macédoine. Première rencontre avec le *Pays des Aigles*. Nous sommes douze personnes, enfermées dans un minibus qui s'embue, à 900 mètres d'altitude. Il n'y a ni ville, ni village... juste le véhicule, abri de fortune. Lors de ce premier voyage, je rencontre des étudiants d'une université suisse qui terminent un stage de quelques mois en Albanie. Je dispose de cinq ou six mots dans la langue locale et de vingt plaques de chocolat destinées aux jeunes handicapés d'un *Centre de Développement*<sup>3</sup>. Sept heures d'attente : il fait froid, nous avons tous faim. Changement de programme : le chocolat rassasie les voyageurs et nous nous partageons une bouteille de *raki*, l'alcool fort local, offert par un passager pour nous réchauffer. « Raki-chocolat » : c'est mon entrée dans la collaboration helvético-albanaise en pédagogie spécialisée. « Anecdote », diront certains. Cela n'est pas si sûr...

L'aigle à deux têtes est ravi : d'un côté, il regarde la Suisse et ses provisions. De l'autre, il accueille la contribution albanaise. Quels seront les apports et les bénéfices des uns et des autres dans le projet de pédagogie spécialisée qui va se mettre en place ? Car au-delà de l'anecdote, c'est un projet d'échanges internationaux qui voit le jour : s'orienter-t-on vers une aide humanitaire, une coopération au développement ou une collaboration internationale ? Pourra-t-on développer un véritable partenariat ? Le doute plane. Il sera intéressant d'observer quelles sont les compétences de chaque participant au projet, qui permettront au « partenariat [d'être] un vrai enrichissement pour les deux parties et non pas seulement une cohabitation agréable, voire rituelle » (Calderon, 2000, p.143).

L'aigle *shqiptar*<sup>4</sup> est enchanté et donne le ton : il faudra souvent s'adapter, modifier les plans, changer de programme, réaliser des choix difficiles, peser le pour et le contre... « *S'ka problem* », glatit le rapace. « Il n'y a pas de problème ! » : c'est l'expression nationale par excellence quoiqu'elle ne reflète pas vraiment la réalité, comme nous aurons l'occasion de le constater. Les Suisses le découvrent : il existe toujours des solutions dans les situations complexes.

<sup>2</sup> L'Albanie est appelée « Pays des Aigles » : sur le drapeau national se trouve un aigle bicéphale.

<sup>3</sup> Institution d'Etat accueillant, en internat, des enfants, des adolescents et des adultes en situation de handicap

<sup>4</sup> Albanais

Ils devront toutefois se rappeler qu'« il y a des problèmes et la difficulté consiste à les identifier derrière le fatras des symptômes qui les recouvrent » (Dupuy, 2015, p.127). En effet, le risque est grand de « passer une partie de son temps à chercher des solutions à des problèmes », les organisations et les partenaires voulant trouver parfois des « "recettes miracles" supposées compenser le manque d'investissement dans la connaissance en profondeur des problèmes à résoudre » (Dupuy, 2015, p.127). Cette thèse s'inscrit dans cette recherche de **compréhension en profondeur d'un phénomène**. Les partenaires apprennent à se pencher sur les défis et à en analyser le fond. Le projet, les découvertes et les échanges s'annoncent étonnants et passionnants. Mais comment s'organisent les relations ? Que font les uns et les autres ? Nous y reviendrons...

Le minibus repart. L'aventure commence ou continue. L'écusson et son accipitridé tanguent à nouveau. Mais il ne s'agit pas de réaliser un traité de *vexillologie*<sup>5</sup>, laissons l'oiseau bicéphale tranquille : écrivons plutôt, à plusieurs mains, en albanais et en français, un nouveau chapitre dans le vaste domaine de la formation en pédagogie spécialisée du Pays des Aigles.

En effet, « l'Albanie a certainement été une sorte de "terre vierge", de "laboratoire", de "terrain d'expérimentation" pour les partenaires suisses qui ont découvert un domaine en friche, à évaluer, à réorganiser, à développer. Ce devait être motivant pour eux » (ALBResp<sup>6</sup>, juillet 2014), confiera quelques années plus tard un responsable politique albanais. S'agissait-il d'une terre réellement vierge ? Les Suisses ont-ils découvert un terrain d'expérimentation ? Était-ce réellement motivant ? Pourquoi s'y investir ? Qu'ont-ils appris, découvert, retenu, apporté ? Quels furent leurs rôles ? Et qu'en est-il des Albanais ? Nous entrons au cœur de la thématique de cette thèse :

**« Analyse des effets d'un projet de coopération au développement en formation d'adultes »**

*Le cas du partenariat Suisse-Albanie dans la dynamique d'un projet de formation en pédagogie spécialisée*

## 1.2 INTRODUCTION : UN PROJET DE COOPÉRATION AU DÉVELOPPEMENT, UN PROJET DE FORMATION ET UNE DÉMARCHÉ DE RECHERCHE

### 1.2.1 UN PROJET POLYMORPHE

La dynamique partenariale étudiée s'inscrit dans un double « projet » : projet de coopération au développement et projet de formation, d'enseignement transnational entre Suisse et Albanie. Mais qu'est-ce qu'un *projet* au-delà d'un concept fortement valorisé, « aurolé de positivité » dans les sociétés occidentales (Boutinet, 2015, p.4) ?

<sup>5</sup> Etude des drapeaux, des étendards, des pavillons

<sup>6</sup> Les citations provenant des entretiens réalisés en Albanie (ALB) ou en Suisse (CH) sont anonymes. Le lecteur dispose toutefois de plusieurs informations : pays d'où provient l'énoncé, groupe professionnel auquel appartient son auteur (Resp = Responsable politique ou académique) ainsi que date (mois, année) à laquelle est associée la citation. Des informations complémentaires se trouvent en page 213. Les citations recueillies auprès des partenaires albanais sont toujours placées dans le corps du texte, même si, parfois, elles dépassent 40 caractères.

Prenons garde à un engouement pour une notion reflétant une certaine manière de percevoir la relation au temps et de tenter de « maîtriser » l'avenir. Le projet de formation en pédagogie spécialisée est **un projet de coopération binationale**. Mais au début des années 2000, la notion de projet est plus ancrée dans l'esprit helvète que dans les pratiques albanaises. Les partenaires suisses constatent à maintes reprises que la précarité des conditions de vie en Albanie limite les possibilités de se projeter dans le temps et d'anticiper l'avenir. Pour Boutinet (2015), certaines cultures peuvent accorder plus d'importance que d'autres à la volonté de changement, à l'anticipation, à la capacité ou au désir de créer. Différents types de projets sont réalisés individuellement ou collectivement : des projets vocationnels, expériences individuelles qui donnent sens à la vie d'une personne (projet de retraite...), des projets collectifs telles que des activités à projet (c'est-à-dire des actions permettant d'obtenir un certain résultat), des projets d'accompagnement ou de formation, ou encore des projets de développement. **Le projet développé en Albanie articule plusieurs types de projets.**

Le projet de développement d'un nouveau champ disciplinaire en Albanie, donne une teinte particulière au projet de formation. Il allie, dans une réalisation coopérative, des acteurs sociaux d'horizons divers autour d'un défi social à relever : **l'amélioration de la qualité de vie des personnes en situation de handicap**. Il polarise les efforts sur la situation de personnes fortement marginalisées dans la société albanaise. Comme tout projet de développement, il comporte trois aspects fortement liés (Boutinet, 2015) : **un aspect technique** (nouvelles démarches d'accompagnement, diffusion de connaissances spécifiques) ; **un aspect social** (valorisation des professionnels, des familles et des personnes handicapées) ; ainsi qu'**un aspect économique** (plus-value en termes de services d'accompagnement des personnes handicapées). Ainsi dans cette étude, lorsque j'évoquerai le projet de formation en pédagogie spécialisée, je tiendrai compte des facteurs précédemment cités. Cela implique un partenariat entre plusieurs instances nationales, privées et étatiques. Toutefois le projet ne se contente pas d'insuffler des moyens permettant au pays d'assumer un développement autocentré. L'ambition est plus vaste : il s'agit de s'engager dans un processus de changement en profondeur, tout en évitant des conséquences néfastes d'un « mal-développement » ou d'un « développement mal pensé » (Boutinet, 2015). Mieux encore, le projet vise un retentissement durable et des bénéfices pour l'ensemble des acteurs impliqués. Il ne consiste pas en une simple implantation d'innovations auprès d'acteurs locaux démunis cherchant désespérément l'occasion de s'extraire de la précarité dans laquelle ils sont confinés.

*Il s'agit d'un projet polymorphe, à la fois collectif et individuel, permettant un enrichissement mutuel sur les plans technique, social et économique, avec une réelle portée sociale qui s'inscrit dans la durée.*

En tant que projet de formation, il a abouti à des formations variées en pédagogie spécialisée et s'est éteint de lui-même pour devenir une réalité, paradoxe de tout projet « qui en se réalisant cesse d'exister comme tel » (Boutinet, 2015, p.7). **Il est passé de projet de formation à dispositif national de formations**. Comme l'évoquent Clénet et Gérard (1994), il a glissé de l'idée vers les actes, en tenant compte de la complexité de l'environnement. Son terme a engendré la concrétisation d'une autre démarche, à savoir ce projet de thèse. Mais avant d'entrer dans la description de la démarche scientifique, un détour par ma propre expérience est nécessaire. Que le lecteur se rassure, je ne fais allusion à mon statut au sein du projet que dans les deux prochaines sections, afin de définir la démarche de recherche et d'en cerner les enjeux.

## 1.2.2 DE L'AUTORÉFLEXIVITE DE LA CHERCHEUSE

Comme évoqué dans le préambule, ma première expérience albanaise en 2001 fut plutôt déroutante. Elle m'avait laissée dépitée. Je n'avais pas d'a priori ou de connaissances particulières concernant le pays. J'avais observé des conditions de vie précaires dans les familles et les centres pour personnes en situation de handicap, ainsi qu'une grande souffrance. J'avais trouvé le pays pauvre, triste, froid. Il m'avait beaucoup interpellée. J'avais vu le travail réalisé lors des échanges entre étudiants, ONG suisse et structures d'accueil pour personnes handicapées : tout cela me laissait un sentiment mitigé. Un intérêt pour l'amélioration des conditions de vie des personnes handicapées semblait se dessiner dans certaines institutions, mais peu de ressources étaient proposées, comme j'allais d'ailleurs le découvrir quelques mois plus tard, en interviewant des professionnelles albanaises.

L'étonnement et la curiosité ont eu raison de mes doutes. Quelques mois plus tard, je partais, engagée par l'ONG à l'origine du projet<sup>7</sup>, pour une durée d'une année, afin de mesurer ce qui pouvait être mis en place. La mission était vaste et vague : un travail exploratoire. La page presque blanche qui s'offrait à moi me semblait intéressante. Le domaine de la pédagogie spécialisée naissait à peine, quelques structures d'accueil ayant vu le jour. La formation n'en était qu'à ses premiers balbutiements. Les échanges étaient exempts de tout enjeu religieux et le projet était co-établi par l'ASED et l'université de Fribourg (Suisse). Il s'inscrivait dans un esprit de collaboration. D'ores et déjà motivée par la recherche, je suis partie avec l'idée d'y réaliser un travail de doctorat. Les mois précédents mon départ, j'ai tenté de recenser dans la littérature, tous les éléments nécessaires à l'évaluation de la situation et à la mise en place d'un projet d'accompagnement institutionnel ou de formation. Bel élan, mais l'aigle albanais m'a vite détournée du chemin. Comme le note Dorlhac (2011, p.28) « À l'image de son emblème, l'aigle bicéphale, l'Albanie reste un Etat paradoxal. Les dynamiques de sa politique extérieure sont en effet exemplaires alors que celles de sa politique intérieure continuent à être marquées par des pratiques souvent handicapantes ». Les défis internes étaient prioritaires. Arrivée sur place, **j'ai été happée par l'urgence de la situation**. Les conditions difficiles dans lesquelles se trouvaient les personnes handicapées, leurs familles, les professionnels et les structures d'accueil, ont occupé tout mon temps. **Un travail de doctorat m'a dès lors semblé indécent dans un tel contexte de précarité**. A ce moment-là, **la seule réponse possible était l'action**.

Ma position a été clairement définie. **J'étais directement impliquée dans la dynamique du projet** dans lequel je concentrais mes efforts. Mais dès le départ, je me suis intéressée à la fois à son contenu, au contexte ainsi qu'aux processus, c'est-à-dire aux actions menées et à leur inscription dans le temps (Nizet et Pichault, 2012). Dès l'été 2001, m'aidant du cadre défini auparavant, j'ai décidé de **consigner soigneusement tout le déroulement dans des agendas, cahiers de bord, compte-rendu, afin de créer un corpus de données** pouvant m'être utile par la suite. J'ai endossé rapidement, sur le costume de pédagogue, le manteau de l'anthropologue. J'insiste sur le terme « manteau », car je ne suis pas anthropologue mais c'est bien la démarche anthropologique décrite par Olivier de Sardan, explicitée par Atlani-Duault, qui m'a orientée durant plus de dix ans. J'ai tenté de comprendre les logiques et les intérêts sous-tendant les choix des partenaires, leurs pratiques, leurs représentations et leurs activités. J'ai observé la distance qui séparait parfois les principes ou les valeurs défendus et leur réelle mise en œuvre. En effet, deux grands courants divisent l'approche anthropologique sur les phénomènes de développement (Atlani-Duault, 2009) : l'anthropologie appliquée et l'anthropologie critique des projets de développement. La première, liée à l'application dans le terrain fournit une expertise directement utilisable par les agences de développement. Ma démarche s'inscrit davantage dans **une vision critique d'un projet de développement** mis en œuvre par la structure de formation à laquelle j'ai activement participé.

---

<sup>7</sup> L'ASED, Action de Soutien à l'Enfance Démunie

Elle ne cherche pas une « vérité objective » sur les processus mis en place, mais s'intéresse à comprendre comment « le monde du développement est socialement construit et comment il construit ses sujets » (Atlani-Duault, 2009, p.125). Dans cette étude, je me focalise sur **la manière dont le projet de formation en pédagogie spécialisée**, inscrit lui-même comme projet de coopération au développement, **agit sur les acteurs que sont les formateurs suisses et les transforme**. Pour Crozier et Friedberg (1977, p.35), tout changement

ne peut se comprendre que comme un processus de création collective à travers lequel les membres d'une collectivité donnée apprennent ensemble, c'est-à-dire inventent et fixent de nouvelles façons de jouer le jeu social de la coopération et du conflit, bref, une nouvelle praxis sociale, et acquièrent les capacités cognitives, relationnelles et organisationnelles correspondantes.

Ainsi c'est l'axe du changement - mais d'un changement à tous les niveaux - qui m'interpelle. Je cherche à comprendre comment ce projet construit, façonne les formateurs dans leur pratique ou leur discours concernant l'Albanie, les personnes handicapées, le projet de coopération au développement, la formation d'adultes ainsi que leur propre personnalité. Plusieurs événements m'incitent à me pencher sur cette thématique : relations avec les ministères, progrès ou régressions observés, enthousiasme des formateurs suisses, crise du monde académique dès 2009. Le lecteur aura l'occasion de découvrir ces différents facteurs. Il constatera aussi (chapitres 2 et 5.2) l'évolution de la situation des personnes handicapées en Albanie. Même si leurs vies demeurent encore précaires, que *tout reste à faire*, de nombreux progrès peuvent être évoqués : les rapports, les évaluations et les bilans du projet l'ont prouvé à maintes reprises et cela n'est plus à démontrer. Ce qui m'interpelle, c'est la façon dont certaines ONG s'attribuent les processus de changement (voir l'anecdote ci-contre), leur manière de mesurer l'« avant-après », à la manière de certaines publicités... Cela me laisse un goût amer. Quelle culpabilité est renvoyée aux partenaires locaux ? Les Suisses ne retirent-ils pas eux-aussi des bénéfices d'un tel projet ? Cet événement attire mon attention et mobilise encore davantage ma réflexion sur le partenariat. De plus, les échanges avec les formateurs suisses m'incitent à approfondir cette question.

---

*Encore une anecdote qui n'en est pas une...  
(Rencontre dans un ministère albanais)*

*L'ONG avec laquelle je collabore présente un power point. Trois diapositives "heurtent ma sensibilité". Sur la première, une photo de jeunes handicapés vivant dans des conditions déplorables. Le responsable de l'ONG la commente : "Voilà quelle était la situation des handicapés, ce que nous avons trouvé à notre arrivée." Deuxième image : un groupe de jeunes handicapés, dans une institution restaurée par l'ONG, visages resplendissants. Le message est le suivant : "Grâce à notre travail, ces jeunes ont acquis une vraie dignité et ne sont plus considérés comme des bêtes." J'ai le sentiment que ton de la présentation et les images-choc projetées démontrent davantage un besoin de reconnaissance et un désir de forcer la prise de conscience, plutôt qu'une quelconque coopération... mais la scène n'a pas encore atteint son plus haut niveau de paroxysme. Troisième diapositive. On y voit la même photographie qu'au départ et un nouveau slogan y est associé : "Voilà ce qui risque d'arriver si vous ne faites pas ce que l'on vous dit et si vous ne vous prenez pas en charge ! On va retomber à ce niveau-là !" J'en demeure bouche bée : je n'imaginais pas qu'un tel mépris puisse exister à l'égard des partenaires albanais, mesurant pourtant l'enjeu qui existe au niveau de la "prise de conscience gouvernementale". Cet événement réveille un profond questionnement sur ce que signifie la mise en œuvre d'un partenariat. (A. Rodi, cahier de bord, février 2005)*

---

A maintes reprises, pendant plus de dix années, les partenaires helvétiques évaluent les apports du projet pour la population albanaise. Mais qu'ont-ils eux-mêmes gagné, conquis, reçu, appris ? Cela semble sans intérêt pour les promoteurs de tels projets, car cela ne figure pas dans les « résultats attendus »...

Ce n'est qu'à partir de 2013, à la fin du financement officiel suisse du projet que je propose aux différents acteurs de porter un regard plus large sur le projet, en réalisant cette étude.

Etrange phénomène : cette recherche commune entre Suisses et Albanais devient l'occasion de mettre en valeur le capital-confiance accumulé après tant d'années. Chacun peut apporter sa contribution, essentielle aux yeux de certains : partager son regard sur le projet devient rassembleur. En d'autres termes, alors que cette étude m'apparaît comme la cerise posée sur le gâteau de l'expérience albanaise, les partenaires participent avec intérêt à la réalisation de ce dessert. Par leur témoignage, ils retracent le chemin parcouru ou leur propre évolution... Grâce au développement d'une intelligence transnationale commune, un savoir palpable à propos du projet est construit. Or le développement de cette intelligence commune, de même que celui d'un partenariat entre participants ne vont pas de soi et ne sauraient se mettre en œuvre à la simple évocation des mots *collaboration* ou *partenariat* : c'est un travail de longue haleine. Animée par toute une série de questions, enrichie par les multiples expériences vécues de 2001 à 2013, j'ai enfin le temps de m'arrêter sur cette expérience de formation transnationale en pédagogie spécialisée. L'occasion m'est donnée de dépasser les résultats attendus largement décrits dans les rapports de synthèse ou les séances de capitalisation. Je peux me questionner sur les effets inattendus d'un tel projet. Quels sont **les enseignements retirés par les formateurs suisses**, sur lesquels le regard perçant de l'aigle albanais ne s'est encore jamais posé ? **Y a-t-il des facteurs qui favorisent les apprentissages mutuels dans un tel contexte ?** Pour Bourgeois et Nizet (1997) qui s'intéressent à la formation, les effets escomptés de celle-ci sont des aspirations qui peuvent être d'ordre personnel, professionnel ou social. Je tenterai de mieux les définir. Mais avant d'entrer au cœur de la recherche, je souhaite présenter mes rôles de co-responsable du projet, de formatrice et de chercheuse. Ma position centrale dans le projet, à cheval entre Albanie et Suisse, me permet de jouir d'une situation privilégiée pour observer et analyser la dynamique des processus mis en œuvre.

*Impliquée directement sur le terrain, je n'ai pas besoin de chercher à « m'intégrer » au contexte en tant que chercheuse. Au contraire, il s'agit plutôt « de trouver des procédures de "mise à distance" .... permettant d'être le moins possible juge et partie, et de se dégager en tant que chercheur des positions et des jugements qui sont les siens en tant qu'acteur » (Olivier De Sardan, 2008, p.189).*

Je travaille durant plusieurs années avec des personnes handicapées dans les institutions albanaises, partage les préoccupations des professionnels et des parents, négocie auprès des ministères, côtoie les responsables financiers, développe des curricula de formations, enseigne aux étudiants, favorise les liens entre formateurs suisses et albanais et lutte auprès des autorités pour la reconnaissance des titres délivrés. Tout cela me donne la possibilité de m'imprégner du contexte, d'avoir accès aux codes ou aux normes en vigueur dans le pays, d'établir des liens de confiance, voire parfois de complicité ou d'amitié avec un certain nombre d'acteurs. Ces relations sont précieuses, tout d'abord pour faire face au quotidien en Albanie, car les doutes et les obstacles sont innombrables. Ces relations de proximité, fortes, solides, ancrées dans l'objectif même du projet, à savoir *l'amélioration de la qualité de vie des personnes en situation de handicap*, sont fondamentales.

Bien entendu, les biais d'une telle étude doivent être évoqués lorsque la chercheuse est à ce point impliquée. Il s'agit « de savoir si notre interprétation est biaisée par notre position "d'initié" (c'est-à-dire d'être "à l'intérieur") ; et .... de savoir si nous sommes nous-mêmes influencés par la situation que nous essayons de comprendre » [traduction libre] (Mosse, 2011, p.116). Mais comme le relève Vidal (2013) « il est intéressant d'adopter une posture mêlant immersion et distance critique » (p.289), de réaliser en quelque sorte une ethnographie de l'intérieur, en ayant participé activement à la communauté étudiée, en ayant été *une des leurs*.

Les risques sont nombreux : vouloir justifier les processus mis en œuvre, porter un jugement sur certains partenaires, présenter essentiellement les bénéfices ou les obstacles rencontrés, filtrer les informations dans sa propre grille de lecture et n'en retranscrire que ce qui nous semble essentiel ou proche de notre propre pensée. Comme le souligne Becker (1985), le rapport entre le chercheur et le terrain est essentiel, de même que la distance critique qu'il peut avoir à l'égard de ses propres jugements, sentiments, sa prise de conscience de ses propres cadres de référence. Ainsi, tout dépend « de son aptitude à comprendre en finesse l'univers symbolique des catégories de personnes étudiées : ceci suppose une sensibilité qui ne peut souvent être acquise sans une familiarité prolongée avec cet univers symbolique » (p.19).

Cette sensibilité a été mise à l'épreuve. Je suis entrée dans l'aventure albanaise avec la vision douloureuse des enfants et des jeunes vivant dans une institution albanaise et les propos de Neyrac (2001) illustrent bien ma première impression : « Les grands yeux de l'enfant ne nous quittent pas. La bouche barbouillée d'une mauvaise soupe, les joues griffées, le cou noir de crasse, ce petit bout d'espérance a les pieds nus dans la neige grise » (p.99-100). Les partenaires des deux pays ont aussi été confrontés tantôt à des situations choquantes, tantôt à des expériences sources d'espoir. Sur le drapeau albanaise, les deux serres de l'aigle m'incitaient à rester fortement ancrée dans les deux terrains, la Suisse et l'Albanie, à découvrir les valeurs, les particularités et les échanges possibles. Ma recherche s'inscrit à la fois dans l'expérience albanaise de formation en pédagogie spécialisée et dans le réseau helvétique qui y a participé. **Les formateurs suisses sont les sujets directs de mon analyse.**

### 1.2.3 UNE DÉMARCHE PROFESSIONNELLE ET SCIENTIFIQUE

Cette recherche se base sur différents principes fondateurs de l'anthropologie de l'aide humanitaire et du développement (Vidal, 2013). Tout d'abord, la réflexivité : la réflexion envisagée dans le contexte de coopération au développement en Albanie, conjointement sur la formation d'adultes et sur le développement de la pédagogie spécialisée, permet de révéler quelques effets connexes aux résultats attendus par le projet, plus particulièrement les bénéfices retirés par les partenaires suisses. La réflexion menée par ces derniers et par leurs collègues albanaise engendre la production de nouveaux savoirs. Il s'agit de les *capitaliser* et de s'intéresser aux conditions favorisant leur émergence. La recherche s'inscrit également dans une démarche d'innovation, puisque l'analyse du projet de coopération au développement est réalisée sous des angles originaux, alliant approches socio-anthropologique et pédagogique. Finalement, la question de l'autonomie est fondamentale puisque j'ai la chance de pouvoir réaliser librement cette recherche sans pression institutionnelle. Elle représente en revanche **une contrainte éthique** et s'inscrit dans un profond respect à l'égard des partenaires rencontrés. En effet, les promoteurs de projet de développement ont souvent tendance à évaluer ce qu'ils amènent dans le pays. Il me semble **équitable et juste d'évaluer ici ce que les partenaires suisses ont appris ou reçu en retour**. Cela donne une réelle plus-value au projet, sans s'inscrire toutefois dans une quelconque tentative populiste. Mettre en évidence les apprentissages réalisés par les formateurs helvétiques pourrait être perçu comme une forme de *populisme* ou, comme le critique Olivier De Sardan (1995)

un certain rapport entre les intellectuels (associés aux couches et groupes privilégiés) et le peuple (c'est-à-dire les couches et groupes dominés), rapport selon lequel les intellectuels découvrent le peuple, s'apitoient sur son sort et/ou s'émerveillent de ses capacités, et entendent se mettre à son service et œuvrer pour son bien (p.19).

Le populisme est fréquent dans le monde du développement. Il désigne « un certain type de rapport fasciné (idéologique, moral, scientifique, politique) », noué symboliquement avec le *peuple* (Olivier De Sardan, 2008, p.231).



Ainsi, la démarche est délicate : observer l'expérience accumulée, transformée, issue du vécu des intervenants dans ce contexte particulier, sans apitoiement ni extase, c'est-à-dire à la manière dont les formateurs l'intègrent simplement dans leur quotidien de professionnels.

Je ne souhaite en aucun cas réhabiliter des acteurs sociaux qualifiés parfois à tort *d'en bas*, décrire le mode de vie *des humbles* ou faire la chronique des résistances sociales. Je désire replacer chaque partenaire – qu'il soit suisse ou albanais, intellectuel ou bénéficiaire direct - dans sa position de réel partenaire, c'est-à-dire de personne engagée dans un processus de développement de la pédagogie spécialisée en Albanie. Ce n'est, me semble-t-il, que légitimité de **questionner les apports mutuels**. Olivier De Sardan (1995) décrit le populisme "cognitif" ou "scientifique" dans lequel le chercheur tente « la mise à jour de systèmes de représentations, de rationalités, de logiques, de productions symboliques, de savoirs propres au "peuple", c'est-à-dire aux cultures "oubliées" ou "dominées" » (p.103). Il l'appelle aussi *populisme méthodologique*, précisant qu'il « ouvre la porte, sous contrôle méthodologique, à de nouveaux champs de connaissance. C'est un postulat heuristique : les représentations et les pratiques des "pauvres" méritent la plus grande attention de la part des sciences sociales » (1999, p.104). Dans cette recherche, il n'y a aucune fascination ou idéalisation pour *les pauvres* ou *les exclus*. J'ai par contre la volonté et le désir de « combiner, en bonne rigueur scientifique, la découverte des représentations et des logiques populaires et la mise en évidence des contraintes qui les régissent » (Olivier De Sardan, 2008, p.248).

*Je souhaite trouver un équilibre pour ne tomber ni dans le populisme, ni dans le misérabilisme.*

#### 1.2.4 UN PROJET D'ENSEIGNEMENT TRANSNATIONAL DANS UN CONTEXTE D'AIDE ET DE COOPÉRATION AU DÉVELOPPEMENT

Nous aurons l'occasion d'étudier précisément le contexte du projet de pédagogie spécialisée dans le chapitre 2. Toutefois, voici quelques préalables qui peuvent orienter le lecteur. Le projet de formation en pédagogie spécialisée a connu différentes phases et dénominations. Comme l'indique son nom, il se focalise sur la pédagogie spécialisée et concerne plus spécifiquement l'enseignement supérieur. Il doit contribuer à « favoriser la croissance économique et la lutte contre la pauvreté » (OCDE et Banque Mondiale, 2007, p.3). Il s'agit d'améliorer les conditions de vie des personnes handicapées grâce à la formation, démarche qui s'inscrit dans les stratégies gouvernementales albanaises et rejoint les visions développées par la DDC (Direction du Développement et de la Coopération suisse), longtemps bailleur de fonds du projet. Les capacités nationales sont renforcées en formant des professionnels dans l'accompagnement des personnes handicapées, grâce à un projet d'enseignement supérieur transnational, puisque le projet consiste en un « déplacement des acteurs, des programmes, des fournisseurs, des cursus, des projets et des activités de recherche et des services liés à l'enseignement supérieur au-delà des frontières juridictionnelles » et qu'il « peut s'inscrire dans le cadre de projets de coopération pour le développement, de programmes d'échanges universitaires » (OCDE et Banque Mondiale, 2007, p.3).

Toutefois, l'OCDE soumet une mise en garde : l'enseignement supérieur peut contribuer au renforcement des capacités étatiques, mais n'est pas une panacée. Il faut s'assurer de la qualité des programmes proposés et des compétences des fournisseurs. De plus, pour avoir un impact sur le développement du système national, accroître réellement le capital humain qualifié et répondre aux besoins locaux, les programmes doivent s'adapter à la culture. Le choix du lieu d'implantation est central, notamment pour éviter une fuite des cerveaux.

Il est aussi important d'observer l'accessibilité aux études dans le pays afin de ne pas aggraver les problèmes d'équité. De plus, sur les plans organisationnel et économique, l'ampleur du projet doit être suffisante et les coûts doivent pouvoir être réalistes à l'échelle locale (OCDE et Banque Mondiale, 2007).

*Le projet de formation en Albanie s'inscrit dans une double nécessité : celle de développer le champ de la pédagogie spécialisée - quasi inexistant - et l'enseignement supérieur, tout en intégrant une dimension internationale et interculturelle.*

Le projet se focalise sur l'établissement de cursus de formations, adaptées aux contextes albanais. Au début, les enseignements sont dispensés en Albanie par des professeurs étrangers. Sont développés un partenariat et des réseaux inter-établissements, un soutien à la recherche, des échanges entre formateurs, professionnels et étudiants. Le projet accorde une grande place à la pratique professionnelle auprès des personnes en difficulté.

Dans le contexte albanais (chapitre 2), le projet transnational d'enseignement s'inscrit dans un projet de coopération au développement. Mais terme *développement* – que ce soit dans le domaine de la coopération internationale ou de la formation - est ambigu puisqu'il désigne à la fois un processus et un résultat. L'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées est un processus dépendant d'interventions (notamment de la formation) et en même temps, un but à atteindre (Atlani-Duault et Vidal, 2013). Ainsi, divers processus sociaux engendrent une transformation - attendue - du milieu social, grâce à l'intervention d'acteurs extérieurs qui y apportent leurs ressources, leurs techniques et leurs savoirs. Dans cette étude, l'attention est portée sur différents groupes d'acteurs sociaux, leurs stratégies, les enjeux, les contraintes cadrant leurs relations, avec une focalisation sur les formateurs suisses. La recherche s'inscrit dans **une perspective interactionniste** (Olivier de Sardan, 1995), c'est-à-dire qu'elle met en évidence les interactions entre les partenaires, les effets produits, recherchés ou inattendus. Située au cœur du projet de coopération au développement, elle se penche sur la dynamique du projet qui, selon les phases, évolue tantôt vers de l'aide humanitaire, tantôt vers une coopération au développement. L'élan humanitaire a effectivement permis à la coopération d'émerger et je présenterai l'articulation entre ces deux types de collaboration.

Pour donner au lecteur l'envie de se plonger dans *l'arène* ou *les arènes* du projet, je peux d'ores et déjà dévoiler quelques éléments sur lesquels porte la recherche. En effet, Olivier De Sardan (1995, p.178-179) définit une arène comme un espace social, un lieu de confrontation et d'affrontements d'acteurs autour d'enjeux communs. Dans le projet, de nombreux groupes stratégiques évoluent en fonction du contexte et défendent des intérêts communs. Ils se positionnent face à certains problèmes ou enjeux locaux : conditions de vie exécrables des personnes handicapées, manque de formation du personnel, corruption dans le monde universitaire... Or ces acteurs, « mus par des intérêts et dotés de pouvoirs relationnels différents, notamment en raison de leur fonction, s'y affrontent » (Olivier De Sardan, 1995, p.174). Les intervenants pénètrent dans ces arènes, en deviennent eux-mêmes acteurs, s'y confrontent ou découvrent les négociations, les luttes, les résistances et les actions possibles. Ils en retirent des expériences. Ils accroissent leurs ressources face aux opportunités offertes par le projet. La recherche s'intéresse à mieux comprendre comment ils peuvent réaliser ces apprentissages et comment ils se développent, tant sur le plan personnel que professionnel.

### 1.2.5 L'EXPÉRIENCE DES FORMATEURS

Le projet de formation a des répercussions en cascade : les personnes handicapées bénéficient peu à peu de formation grâce à la présence de professionnels plus compétents – éducateurs, enseignants, directions ou autres.

Eux-mêmes sont formés par des intervenants – notamment suisses - qui développent des connaissances et des compétences dans ce contexte spécifique. Finalement, le lecteur s'enrichit et développe de nouvelles connaissances en prenant acte de ces processus. Si la question des apprentissages a largement été discutée et évaluée dans le contexte albanais, celle qui concerne les partenaires suisses n'a pas fait l'objet d'une attention particulière. Or dans une optique d'échange, il est intéressant de s'interroger sur cet aspect. Les recherches réalisées sur les expériences de formation professionnelle à l'étranger démontrent que les partenaires reviennent « avec un autre regard sur son propre travail, sur le fonctionnement de l'institution, sur le rapport à l'élève » (Calderon, 2000, p.142). Les intervenants développent d'autres références. Qu'apprennent-ils ? Quelles stratégies mettent-ils en place ? Quel répertoire de pratiques développent-ils ? Brougère et Ulmann (2009) notent que

ce répertoire peut continuer à s'enrichir de nouvelles pratiques (mais aussi à en voir dépérir certaines) tout au long de la vie, du fait de nouvelles rencontres, d'activités, de migrations et de voyages, d'innovations générées par la société et ses objets (p.26).

Nous sommes en droit de nous interroger sur les valeurs, les connaissances ou les compétences mobilisées. **Quels sont ces acquis d'expérience, développés et confinés quelque part dans l'invisible ? Le vécu quotidien est porteur d'apprentissage.** La question est de savoir si l'on peut inscrire l'expérience d'enseignement en Albanie comme une pratique professionnelle parmi d'autres, relevant du quotidien des formateurs, mais qui ne les a pas laissés indemnes et les a amenés à se transformer. En effet, Brougère et Ulmann (2009) précisent que « le quotidien semble d'abord s'opposer au singulier, à l'événement, à ce qui ne se répète pas. Faut-il alors considérer que l'événement n'appartient pas au quotidien » (p.29) ?

*L'expérience de formation en Albanie appartient à une réalité plus complexe et peut s'inscrire dans le parcours professionnel des formateurs comme un « événement ».*

Cet « événement est le non-quotidien qui surgit dans le quotidien, qui vient le perturber, mais qui fait l'objet d'un travail de remise en quotidien » (Brougère et Ulmann, 2009, p.29). Certains formateurs seront amenés à absorber cet événement dans leur quotidien professionnel, à intégrer de nouveaux savoirs, de nouvelles expériences et à retisser ainsi une nouvelle vision du monde qui les entoure, ce qui est source d'apprentissage. Les modifications qui s'en suivent, en termes de représentations ou de pratiques, les apprentissages expérientiels réalisés proviennent ainsi de situations loin d'être structurées (Brougère et Ulmann, 2009).

Mais ces apprentissages éventuels, ces transformations surviennent grâce aux interactions et s'inscrivent dans le collectif. Les intervenants peuvent acquérir de nouveaux « modèles relationnels, de nouveaux modes de raisonnement, bref, de nouvelles capacités collectives » (Crozier et Friedberg, 1977, p.392). L'apprentissage a donc une dimension collective. Les partenaires apprennent, c'est-à-dire inventent, fixent de nouveaux modèles de jeux avec les composantes affectives, relationnelles et cognitives dont ils disposent. Cela engendre une nouvelle structuration du champ, le développement de nouvelles méthodes, la définition d'autres problèmes et d'autres résultats au cours des expériences vécues. Mais suffit-il de vivre une expérience pour en retirer quelque chose ? « L'apprentissage n'.... est pas nécessairement intentionnel, ni même toujours conscient ; il est informel, implicite, incident, de l'ordre de la socialisation ou de l'acculturation selon le terme que l'on préférera utiliser » (Brougère et Ulmann, 2009, p.24). L'apprentissage réalisé par les formateurs est-il informel ? Est-il nécessaire qu'ils présentent certaines dispositions personnelles pour pouvoir s'enrichir réellement des échanges et des collaborations internationales ? Parallèlement à la dimension *productive* de leur intervention, en référence aux concepts de Bourgeois et Durant (2012), peut-on observer une dimension *constructive* ? En d'autres termes, **si les formateurs contribuent par leur activité « à transformer le monde », se transforment-ils aussi eux-mêmes ?**

Il est passionnant de s'interroger sur les facteurs susceptibles de favoriser ces apprentissages, en analysant les interactions entre les facteurs individuels et situationnels. Dans le contexte du projet, les intervenants suisses s'enrichissent aussi bien des échanges que d'un certain nombre de contraintes et d'obstacles qui leur donnent l'occasion de développer des compétences, des habiletés ou des attitudes. Ce

développement est justement cette capacité qu'ont les humains de transformer les contraintes en ressources, le reçu en conçu, le subi en assumé. Le développement chez des adultes au travail est inséparable de la construction de leur expérience, puissante et fragile en même temps (Pastré, 2015, emp.132-136, Introduction).

Il est nécessaire d'analyser si un ou des dispositifs favorisent les apprentissages ou si au contraire, les partenaires développent des connaissances et des compétences hors de tout dispositif. Car, est-il vrai que « dès qu'un humain agit, il apprend : il apprend des situations, des autres et de lui-même » (Pastré, 2015, emp.153, Introduction) ? Et, si de nouveaux savoirs ont été développés, comment les partager, les diffuser, les mutualiser ?

De nombreux auteurs soulignent que le partage des savoirs est devenu un mot d'ordre. Pour répondre aux questions auxquelles sont confrontés les professionnels dans leurs pratiques. Il s'agit de mutualiser les savoirs, c'est-à-dire de les échanger, les partager, à travers des échanges horizontaux ou symétriques, par contraste avec des formations dans lesquelles les savoirs se diffusent dans « une asymétrie entre des positions de "producteurs" et des positions de "récepteurs" ou "d'utilisateurs" des savoirs » (Ligozat, Charmillot et Muller, 2016, p.7). Si la coopération et la participation sont encouragées entre praticiens, chercheurs ou encore usagers des institutions, elles s'avèrent essentielles dans leur projet de formation et s'inscrivent dans ce que Ligozat et coll. (2016) appellent construction des savoirs de l'éducation et de la formation, portée par tous les acteurs. Le contexte de travail dans un autre pays, le séjour à l'étranger, même de courte durée, renvoie aux notions de pédagogie interculturelle, internationale ou transculturelle, pédagogie des échanges ou encore école du voyage... En effet, **les échanges internationaux offrent réellement un potentiel formateur**. Passer des frontières linguistiques, géographiques, culturelles, ou symboliques lors d'un séjour à l'étranger permet d'être confronté, exposé à « une altérité exponentielle » (Colin, 2008, cité dans Brougère et Ulmann, 2009, p.86). C'est de cette forme d'altérité que témoigne cette recherche.

### 1.3 « *RRUGË E MBARË* »<sup>8</sup>

*« Le communisme perdra, car il a perdu la liberté. Un système qui perd la liberté est voué à disparaître. Nous sommes comme ces petites gares que l'on ne dessert plus. On les abandonne à l'oubli. Les trains sifflent en les dépassant. Mais les gares ne sifflent pas en réponse »*  
(Velo, 1995, p.84).

« *Rrugë e mbarë* », diraient les partenaires albanais. Oublions les histoires de drapeau, d'aigle à deux têtes, de minibus et de *raki* évoquées en préambule. Il est temps d'entrer pleinement dans la recherche. Tel un train parti à la découverte de terres reculées, arrêtons-nous dans les petites gares désertées et tentons d'en percer les mystères. Analysons les détails, cherchons à comprendre, approfondissons nos connaissances, portons un éclairage nouveau sur l'Albanie, l'accompagnement des personnes handicapées, le projet de coopération au développement et la formation d'adultes.

<sup>8</sup> Bonne route

Au programme de cette découverte, le chapitre 2 permet de prendre connaissance du contexte albanais. Le chapitre 3 décrit la problématique ainsi que la méthodologie de la recherche. Le chapitre 4 présente différents outils théoriques qui faciliteront l'analyse, grâce aux éclairages variés qu'ils nous offrent.

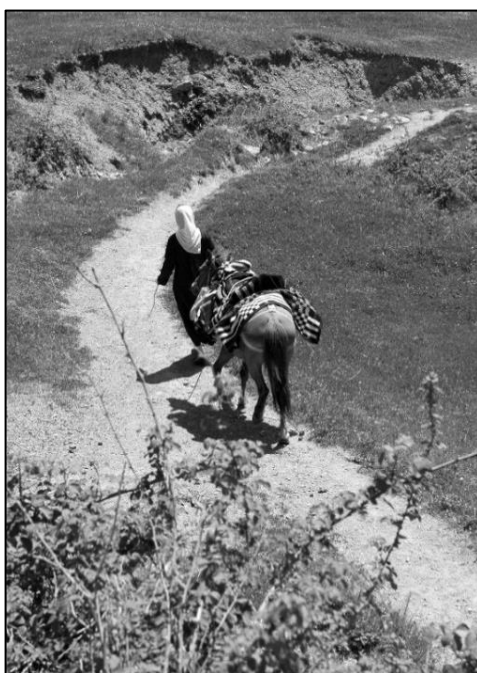
Le chapitre 5, cœur de cette recherche, expose les principaux résultats. Divisés en quatre sous-chapitres, j'y aborde les axes centraux de cette étude : le pays, les personnes en situation de handicap, le projet de coopération au développement ainsi que la formation d'adultes. A la présentation des résultats de chacune de ces thématiques suit une analyse détaillée de ces derniers. Le chapitre 6 se penche sur les conditions offrant des occasions d'apprendre dans un tel projet. Le chapitre 7 offre une modélisation et la conclusion permet d'esquisser des perspectives.

Certains domaines abordés peuvent être plus ou moins familiers au lecteur. Celui-ci se plongera plus au moins profondément dans les différents chapitres, s'aventurant dans tout le texte, se contentant des synthèses proposées, s'enrichissant de la lecture d'extraits de documents ou de témoignages présentés dans les encadrés. Les annexes permettent essentiellement de découvrir le projet dont il est question. Mais débutons l'exploration en nous penchant sur le contexte albanais et son histoire, riche en rebondissements : les époques, les lieux, les langues et les individus, ont tant de choses à nous apprendre...

### *Synthèse du chapitre*



La recherche concerne un projet de formation en pédagogie spécialisée développé par des partenaires suisses et albanais. La chercheuse - auteure de cette thèse - a été active en tant que co-responsable et formatrice dans ce projet, de 2001 à 2013. Son expérience de terrain, notamment l'observation des relations entre partenaires des deux pays, l'incite à s'interroger sur les résultats « non attendus » d'un tel projet de coopération au développement. L'étude se focalise sur les apports du projet de formation d'adultes, aux formateurs suisses qui y sont intervenus.



**Fig.2 :** « Rrugë e mbarë »

## 1.4 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Atlani-Duault, L. (2009). *Au bonheur des autres. Anthropologie de l'aide humanitaire*. Paris : Armand Colin.
- Atlani-Duault, L. et Vidal, L. (2013). *Anthropologie de l'aide humanitaire et du développement. Des pratiques aux savoirs, des savoirs aux pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Becker, H.-S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance* (traduit par J-P. Briand et J.-M. Chapoulie). Paris : A.-M. Métailié.
- Bourgeois, E. et Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2015). *Anthropologie du projet* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF.
- Brogère, G. et Ulmann, A.-L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : Presses universitaires de France.
- 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.
- Clénet, J. et Gérard, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation. Des pratiques à construire...* Paris : L'Harmattan.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dorlhac, R. (2011). Chronique de l'Albanie bicéphale ou les affres d'un État paradoxal. *Revue internationale et stratégique*, (84), 28-38.
- Dupuy, F. (2015). *La Faillite de la pensée managériale : Lost in management*. Paris : Seuil.
- Kadaré, I. (2013). *La Discorde : L'Albanie face à elle-même*. Saint-Amand-Montrond : Fayard.
- Ligozat, F., Charmillot, M., et Muller, A. (2016). *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Mosse, D. (2011). *Adventures In Aidland. The Anthropology of Professionals in International Development*. New York, Oxford : Berghahn Books.
- Neyrac, G. (2001). *Les larmes du Kosovo*. Paris : Cerf.
- Nizet, J. et Pichault, F. (2012). *La coordination du travail dans les organisations*. Paris : Dunod.
- OCDE et Banque Mondiale. (2007). *L'enseignement supérieur transnational. Un levier pour le développement*. Paris : OCDE Publishing.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*. Paris : KARTHALA Editions.
- Olivier De Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- Pastré, P. (2015). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes* [Kindle version]. Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com
- Velo, M. (1995). *Le commerce des jours : nouvelles albanaises* (traduit par C. Montécot). Lagny-sur-Marne : Lampsaque.
- Vidal, L. (2013). Anthropologie de l'aide humanitaire et du développement. Entre exigences méthodologiques, ambition épistémologique et souci éthique. Dans L. Atlani-Duault et L. Vidal (dir.), *Anthropologie de l'aide humanitaire et du développement. Des pratiques aux savoirs, des savoirs aux pratiques*. Paris : Armand Colin.