

Partie 3 — Pour un accompagnement réflexif, situé et juste : pistes de transformation en contexte caribéen francophone

Introduction

Les deux premières parties de cet ouvrage ont posé les bases d'une lecture critique des dynamiques entrepreneuriales en contexte caribéen francophone. D'abord en analysant les racines historiques, culturelles et sociales des initiatives étudiantes (Partie 1), puis en mettant en évidence les tensions entre styles de management, dispositifs institutionnels et formes d'expression juvénile dans les territoires d'Haïti, de Guadeloupe et de Martinique (Partie 2).

Un constat transversal émerge avec clarté : les dispositifs d'accompagnement, malgré leur rhétorique inclusive, produisent souvent des effets de sélection, de normalisation, voire d'invisibilisation. Loin de soutenir toutes les formes d'entreprendre, ils valorisent une vision spécifique de l'innovation : technicienne, rationnelle, individualiste, conforme aux standards de la métropole ou des bailleurs internationaux.

Pourtant, les jeunesses étudiées ne se résignent pas. Elles inventent, contournent, réinterprètent. Elles bricolent des projets à la marge, construisent des espaces d'autonomie, réactivent des savoirs oubliés. Elles montrent que l'entrepreneuriat n'est pas seulement un outil d'insertion économique : c'est aussi un lieu d'affirmation identitaire, de projection territoriale, et de revendication politique.

C'est à partir de cette tension entre le cadre prescriptif et la créativité située que cette troisième partie s'ouvre. Elle vise à dépasser la seule dénonciation critique pour proposer des pistes concrètes de transformation des dispositifs d'accompagnement — sur les plans institutionnel, pédagogique, relationnel et symbolique.

Accompagner ne devrait pas signifier orienter les jeunes vers ce que les institutions considèrent comme un « bon projet ». Accompagner, au sens plein du terme, c'est marcher avec, reconnaître les ressources présentes, écouter les silences, et construire les conditions de l'expression. Cela implique une déhiérarchisation des savoirs, une ouverture aux formes plurielles d'agir, et une reconnaissance de la conflictualité comme source de transformation.

Or, dans les contextes postcoloniaux comme ceux de la Caraïbe francophone, l'acte d'encadrer est toujours porteur d'une charge historique : il peut reproduire une autorité verticale issue de rapports coloniaux, ou au contraire devenir un levier de désapprentissage et de reconstruction. Le management, dès lors, ne peut plus être neutre. Il doit être réflexif, situé, relationnel et attentif à la justice sociale.

Cette troisième partie s'articule autour d'un double objectif : « proposer des principes et des modèles d'accompagnement alternatifs, inspirés des pratiques observées sur le terrain, mais aussi de recherches critiques en éducation, en sociologie du développement et en management relationnel ».

Décliner ces principes à travers des leviers concrets de transformation :

- Refonte des postures managériales et pédagogiques ;

- Redéfinition des critères de reconnaissance et d'évaluation des projets ;
- Création d'espaces hybrides de dialogue entre institutions, jeunes et territoires ;
- Intégration des savoirs vernaculaires et des trajectoires invisibilisées dans les dispositifs d'accompagnement.

Chaque chapitre développera une entrée spécifique, tout en s'inscrivant dans une perspective cohérente : refonder l'accompagnement entrepreneurial en contexte caribéen francophone sur des bases relationnelles, territoriales et démocratiques.

Au fond, cette partie vise une question simple, mais décisive : quelles institutions voulons-nous pour accompagner la jeunesse dans des territoires marqués par l'inégalité, la dépendance et les héritages coloniaux ? Il ne s'agit pas d'abolir les dispositifs existants, mais de les transformer depuis l'intérieur, à partir des pratiques émergentes, des voix minorées, et des tensions vécues au quotidien.

Repenser l'accompagnement entrepreneurial, c'est donc repolitiser les relations d'encadrement, en en faisant un espace de médiation, d'émancipation et de transformation. C'est reconnaître que l'innovation n'est pas seulement technologique, mais aussi sociale, symbolique, et politique. C'est, enfin, faire de l'accompagnement un bien commun, à inventer collectivement avec les jeunesses, et non pour elles.

Chapitre 7. Mieux former les jeunes entrepreneurs : repenser les styles de pilotage pédagogique

Introduction

Dans les contextes caribéens francophones étudiés, l'accompagnement entrepreneurial ne peut être dissocié d'un enjeu fondamental : celui de la formation. Car accompagner, c'est aussi — voire d'abord — former à l'action, à la posture d'initiative, à la capacité critique et à la projection de soi dans un projet. Or, ce que les chapitres précédents ont révélé avec force, c'est la persistance de styles pédagogiques descendants, normatifs, souvent inadaptés aux réalités vécues et aux aspirations des jeunes.

En Guadeloupe, en Martinique comme en Haïti, les dispositifs de soutien à l'entrepreneuriat s'appuient encore majoritairement sur des modèles pédagogiques hérités du monde académique et administratif : transmission verticale de savoirs techniques, validation par l'expertise, évaluation sur des critères exogènes (business plan, rentabilité, formalisation). Ces approches véhiculent l'idée implicite qu'il existerait un modèle unique de projet entrepreneurial « sérieux », auquel les jeunes devraient se conformer pour être reconnus.

Mais dans des territoires marqués par des histoires coloniales, des inégalités structurelles et une quête de souveraineté symbolique, cette forme d'encadrement ne fonctionne plus — ou produit des effets inverses à ceux recherchés : démotivation, autocensure, invisibilisation des trajectoires atypiques, exclusion des démarches expérimentales.

Repenser la pédagogie entrepreneuriale, ce n'est pas seulement intégrer de nouveaux contenus (sur l'innovation sociale, la

transition écologique ou le design thinking). C'est surtout changer de style de relation, adopter un pilotage pédagogique plus réflexif, plus situé, plus co-construit. Cela signifie :

- Valoriser les savoirs expérientiels des jeunes, y compris informels ;
- Instaurer des espaces d'écoute active, de dialogue, d'analyse de pratiques ;
- Ouvrir le droit à l'erreur, à la remise en question, à la pluralité des itinéraires.

Il s'agit de passer d'un rapport de prescription (« voici ce que tu dois faire pour être un bon entrepreneur ») à un rapport d'accompagnement critique (« explorons ensemble ce que tu veux faire, pourquoi, comment, et avec qui »). Cette approche rejoint les principes de la pédagogie critique de Paulo Freire (1974), pour qui toute relation éducative doit favoriser la prise de conscience, l'émancipation, et la transformation sociale.

Dans les territoires postcoloniaux comme ceux de la Caraïbe, le style pédagogique ne peut être neutre. Il porte une charge historique, une mémoire des hiérarchies raciales et sociales, des rapports de domination symbolique entre « savants » et « apprenants », entre experts extérieurs et jeunes des périphéries. Reproduire un style prescriptif sans réflexion sur le contexte, c'est risquer de prolonger ces asymétries.

À l'inverse, adopter une pédagogie dialogique, fondée sur la reconnaissance, c'est ouvrir un espace de réciprocité, où les étudiants ne sont pas de simples récepteurs de savoirs, mais des sujets porteurs d'expériences, de cultures, de récits, et de visions du monde. Cela implique un déplacement du rôle de l'encadrant : de sachant à médiateur, de décideur à facilitateur, de juge à témoin.

Ce chapitre a pour ambition de :

- Proposer une typologie des styles pédagogiques observés dans les dispositifs d'accompagnement, en montrant leurs effets sur les trajectoires étudiantes ;
- Identifier les conditions d'un changement de posture pédagogique, en s'appuyant sur des apports issus de la pédagogie critique, de la sociologie de l'éducation et du management relationnel ;
- Mettre en lumière des expériences concrètes de transformation pédagogique observées sur le terrain (en Haïti, Guadeloupe, Martinique), portées par des formateurs, des mentors, des collectifs étudiants ;
- Formuler des principes d'action pour un pilotage pédagogique plus juste, plus réflexif, plus ancré.

Il ne s'agira pas de proposer un modèle universel, mais d'ouvrir un espace de réflexion et d'expérimentation, à la fois rigoureux sur le plan théorique et ancré dans les réalités des territoires.

7.1. Limites des modèles actuels de formation et d'encadrement

Les politiques d'accompagnement à l'entrepreneuriat étudiant dans les territoires caribéens francophones sont souvent portées par une ambition affichée : former des jeunes autonomes, innovants, responsables, capables de contribuer au développement local. Toutefois, cette intention se heurte dans la pratique à des modèles pédagogiques largement inadaptés, fondés sur des approches descendantes, techniciennes, et peu sensibles aux réalités territoriales, sociales et culturelles des publics visés.

Cette section met en lumière les limites structurelles, culturelles et relationnelles des modèles de formation dominants. Ces limites ne relèvent pas uniquement d'un défaut de moyens ou de compétences : elles expriment des conceptions implicites de la

jeunesse, de l'apprentissage, et de la réussite profondément marquées par des héritages coloniaux et des rationalités néolibérales.

7.1.1. Une pédagogie technicienne, centrée sur les outils et les normes

Dans la majorité des dispositifs d'accompagnement observés en Guadeloupe, en Martinique ou en Haïti, la formation entrepreneuriale repose sur des grilles standardisées, des instruments de gestion et des référentiels importés. Business model Canvas, SWOT, pitch de 3 minutes, design thinking, évaluation par indicateurs... autant d'outils qui traduisent une vision instrumentale du projet, conçue comme une suite d'étapes logiques à franchir, et non comme un processus ancré, sensible, conflictuel.

Cette approche privilégie la forme sur le fond : les projets sont évalués selon leur structure, leur potentiel de rentabilité ou leur conformité au modèle de la start-up, sans réelle attention portée aux valeurs, aux enjeux sociaux ou aux dynamiques territoriales qu'ils mobilisent (ARCEP, 2017).

Effets observés :

- Formatage des présentations ;
- Élimination des projets jugés « trop flous » ou « pas assez viables » économiquement ;
- Perte de sens ou d'engagement chez les porteurs de projet.

7.1.2. Une pédagogie descendante, fondée sur la transmission unilatérale du savoir

Au-delà des outils, le style relationnel adopté dans les dispositifs pédagogiques reproduit une logique de transmission verticale, où le formateur ou le coach détient le savoir légitime, tandis que l'étudiant est positionné comme récepteur, souvent considéré

comme insuffisamment préparé, trop indiscipliné, ou « sans culture entrepreneuriale ».

Cette posture pédagogique est le reflet d'un modèle éducatif hérité, que Bourdieu et Passeron (1970) ont décrit comme reproducteur de l'ordre social. Elle suppose que la formation est un acte d'instruction, et non de co-construction. Elle induit souvent une distance symbolique entre le formateur et le formé, renforcée en contexte postcolonial par des rapports de classe, de race, et d'origine. Comme le souligne Paulo Freire (1974), une pédagogie qui ne reconnaît pas les savoirs du dominé — ici, le jeune porteur de projet — devient une pédagogie de l'oppression, même involontairement.

Effets observés :

- Sentiment de disqualification chez les jeunes ;
- Réduction de la capacité à exprimer un projet personnel ou collectif ;
- Intériorisation d'une norme extérieure au territoire ou à la trajectoire de vie.

7.1.3. Une approche décontextualisée : invisibilisation des ancrages sociaux, culturels et historiques

Les programmes de formation entrepreneuriale sont souvent construits en dehors des réalités locales, sur la base de modèles pensés pour des contextes urbains du Nord global. La jeunesse caribéenne, avec ses ressources informelles, ses dynamiques communautaires, ses récits de résistance, est rarement prise en compte comme sujet politique et historique.

L'entrepreneuriat est alors présenté comme une voie individuelle de « réussite » ou d'« insertion », détachée de toute lecture critique des structures d'inégalité, des héritages coloniaux ou des tensions de développement propres aux sociétés caribéennes. Cette

décontextualisation affaiblit la portée émancipatrice de la formation, en la réduisant à un processus d'intégration dans un système non questionné (Fraser, 2006; Escobar, 2012).

Effets observés :

- Marginalisation des projets communautaires, culturels ou non rentables ;
- Sous-valorisation des savoirs vernaculaires ou créoles ;
- Difficulté à penser l'innovation en dehors des modèles importés.

7.1.4. Une logique de sélection implicite et de mise en conformité

Enfin, ces modèles pédagogiques tendent à instaurer des mécanismes implicites de tri et de conformité. En prétendant évaluer objectivement les projets, les dispositifs appliquent des critères normés qui favorisent certains profils (étudiants diplômés, à l'aise à l'oral, maîtrisant le langage de l'innovation) et en excluent d'autres (porteurs de projets informels, issus de quartiers populaires, engagés dans des démarches critiques ou décoloniales).

Loin d'être neutres, les outils d'évaluation deviennent ainsi des instruments de gouvernement des conduites (Lascoumes & Le Galès, 2005), qui normalisent les aspirations et restreignent les formes légitimes d'initiative.

Effets observés :

- Auto-exclusion des jeunes ne se reconnaissant pas dans les standards ;
- Censure partielle des projets divergents ;
- Reproduction d'inégalités sociales sous couvert de « professionnalisation ».

Ces limites appellent une remise en question en profondeur : la formation entrepreneuriale, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, forme-t-elle des sujets capables de transformer leur réalité ? Ou bien des individus adaptés à un système qu'ils n'ont pas choisi ? La réponse dépend largement des styles de pilotage pédagogique mis en œuvre, et de la capacité des institutions à reconnaître les jeunes comme des interlocuteurs, non comme de simples apprenants.

Dans la section suivante, nous proposerons une typologie des styles pédagogiques, en examinant leurs effets différenciés sur l'autonomisation ou la standardisation des jeunes porteurs de projet.

7.2. Besoin d'un leadership pédagogique participatif et réflexif

Face aux limites des modèles actuels de formation entrepreneuriale, soulignée dans la section précédente — verticalité, technicisme, normalisation, décontextualisation — se pose la nécessité de repenser en profondeur le rôle du formateur, du coach ou du tuteur dans les dispositifs d'accompagnement.

Ce rôle, trop souvent réduit à celui d'un expert évaluateur, doit être reconfiguré à l'aune d'un leadership pédagogique participatif, capable de reconnaître les aspirations, les savoirs, les imaginaires et les contraintes des jeunes entrepreneurs en contexte caribéen. Il ne s'agit plus d'imposer une méthode, mais d'instaurer une relation éducative où l'accompagnement devient un processus de conscientisation, d'émancipation et de transformation.

7.2.1. Redéfinir le rôle du formateur : de prescripteur à médiateur

Dans une posture classique, le formateur ou accompagnateur est celui qui détient le savoir (savoir-faire entrepreneurial, maîtrise des outils) et le transmet à des bénéficiaires perçus comme en

déficit de compétence. Cette posture est problématique, car elle induit une asymétrie relationnelle structurelle : l'un sait, l'autre apprend ; l'un évalue, l'autre est évalué. Ce déséquilibre alimente une logique de dépendance, d'alignement, voire d'autocensure (Freire, 1974; Mezirow, 1991).

À l'inverse, un leadership pédagogique participatif repose sur une logique dialogique : le formateur devient un facilitateur, un médiateur de savoirs, un accompagnateur réflexif. Il ne s'agit plus de « former à », mais d'apprendre avec, en créant un espace de circulation des expériences, des idées, des doutes et des projets.

Cette posture suppose que le formateur accepte de ne pas tout maîtriser, de reconnaître la validité de savoirs issus du terrain, de la culture locale, ou de l'expérience de vie. Elle repose sur l'humilité, l'écoute active, et la réflexivité. Elle transforme la formation en un espace de négociation pédagogique (Cervera, Émond, Hourcade, Jung, & Le Gall, 2018).

7.2.2. Fonder l'autorité sur la relation, et non sur la norme

Le leadership pédagogique participatif ne nie pas le besoin d'un cadre. Il ne s'agit pas de laisser-faire ou de renoncer à tout critère. Mais il suppose que l'autorité ne repose pas sur la hiérarchie formelle, ni sur la détention d'un savoir technique, mais sur la qualité de la relation instaurée avec les apprenants.

Cette autorité relationnelle repose sur trois piliers :

- La confiance, qui permet aux jeunes de s'exprimer sans crainte du jugement ;
- La cohérence, entre le discours porté par le formateur et ses pratiques réelles ;
- La capacité à reconnaître les singularités, à légitimer les parcours atypiques, les récits marginaux, les projets informels.

Dans les contextes caribéens, où les rapports à l'autorité sont historiquement chargés, cette transformation est essentielle. Elle permet de sortir d'une logique de reproduction et d'invisibilisation, pour entrer dans une pédagogie de la reconnaissance et de la transformation (Fraser, 2006; Chivallon, 2004).

7.2.3. Valoriser les savoirs situés et les apprentissages expérientiels

Un des leviers majeurs de ce leadership éducatif transformé réside dans la reconnaissance des savoirs situés. Contrairement aux approches descendantes, qui valorisent les savoirs abstraits, importés, décontextualisés, une posture participative reconnaît que :

- Les jeunes savent déjà beaucoup, mais leur savoir n'est pas institutionnellement reconnu ;
- L'innovation naît aussi des marges, des pratiques communautaires, des expériences informelles ;
- L'action entrepreneuriale ne se réduit pas à un plan d'affaires, mais à une capacité à mobiliser un territoire, des réseaux, des imaginaires, une langue, une histoire.

Dans cette perspective, le formateur n'est plus un transmetteur de contenu, mais un catalyseur de sens. Il aide à faire émerger, formuler, structurer ce qui est déjà là — mais souvent tu ou disqualifié (Escobar, 2012; Dardot & Laval, 2014).

7.2.4. Créer des espaces d'apprentissage co-construits

Mettre en œuvre ce type de leadership suppose également de transformer les dispositifs eux-mêmes : les formats, les temporalités, les modalités d'évaluation, les postures relationnelles. Cela peut passer par :

- Des ateliers collectifs ouverts, mêlant jeunes, formateurs, anciens porteurs de projets ;
- Des récits réflexifs, où chacun revient sur son parcours, ses hésitations, ses apprentissages ;
- Des formes alternatives d'évaluation, basées sur l'implication, la progression, la coopération ;
- Des dispositifs mobiles ou communautaires, hors des espaces institutionnels classiques, ancrés dans les quartiers, les villages, les campus.

Ces espaces permettent de réintroduire du vivant dans la pédagogie, de faire du lien, de construire de la confiance — et donc d'ouvrir les conditions d'une autonomisation réelle (Sen, 2001; Mezirow, 1991).

Ce que cette section met en évidence, c'est que le changement ne passe pas uniquement par l'ajout de nouveaux contenus à la formation. Il passe par une transformation profonde des postures relationnelles, des imaginaires éducatifs, et des rapports de pouvoir dans les dispositifs d'accompagnement.

Un leadership pédagogique participatif et réflexif ne se décrète pas : il se construit dans la durée, dans l'interaction, dans le doute assumé. Il exige de chaque encadrant une capacité à désapprendre, à se décentrer, à reconnaître la pluralité des formes d'entreprendre, d'apprendre, d'exister.

C'est à cette condition que la formation pourra devenir un espace d'émancipation réelle, et non un mécanisme de reproduction des normes. La section suivante proposera des pistes concrètes de transformation, à partir d'expériences inspirantes et de pratiques situées observées dans les territoires caribéens.

7.3. Propositions pour renforcer les capacités critiques et créatives des jeunes

Face à la reproduction de modèles éducatifs prescriptifs et déconnectés des aspirations des jeunes porteurs de projet, il devient urgent d'imaginer de nouvelles modalités de formation et d'accompagnement, capables de favoriser à la fois la capacité critique, indispensable à la lucidité sur les systèmes dominants, et la capacité créative, moteur de l'invention, de l'autonomie et de la projection dans l'action.

Cette section formule cinq propositions concrètes, fondées sur l'analyse théorique, l'observation de terrains haïtiens et antillais, et les apports de la pédagogie critique et des recherches sur l'émancipation éducative. Chacune vise à répondre aux freins identifiés dans les sections précédentes, tout en s'ancrant dans une approche située, inclusive et transformatrice.

7.3.1. Intégrer des pédagogies actives et critiques dans les cursus

La première proposition consiste à rompre avec les approches frontales, descendantes et instrumentales en intégrant des méthodes pédagogiques actives, centrées sur l'expérimentation, le questionnement, la délibération et la co-construction du savoir.

Concrètement :

- Organiser des ateliers de problématisation collective à partir de situations concrètes vécues par les étudiants ;
- Introduire des jeux de rôle, des simulations entrepreneuriales critiques (par exemple : comment répondre à un appel à projets quand on ne maîtrise pas les codes) ;

- Proposer des séances de lecture collective de récits d'initiatives issues de milieux populaires, d'expériences féminines, diasporiques ou postcoloniales.

Cadre théorique : Ces approches s'inspirent des travaux de Paulo Freire (1974), Jack Mezirow (1991) et Bell Hooks (1994), qui défendent une éducation fondée sur l'éveil de la conscience, l'expérimentation située et la reconnaissance des récits minoritaires.

7.3.2. Créer des espaces réflexifs et sécurisants pour penser sa trajectoire

Renforcer la capacité critique suppose de créer des espaces où les jeunes peuvent réfléchir à leur trajectoire, verbaliser leurs freins, leurs doutes, leurs contradictions, sans craindre d'être jugés. Ces espaces ne sont pas des lieux de performance, mais des ateliers d'introspection collective et d'échange de savoirs expérientiels.

Dispositifs envisageables :

- Cercles de parole entre pairs, animés par d'anciens porteurs de projets ;
- Journaux de bord réflexifs, tenus individuellement et discutés en groupe ;
- Mentorat horizontal, entre jeunes de niveaux d'expérience différents.

Objectif : Déplacer l'attention du « livrable entrepreneurial » (business plan, pitch) vers la construction du sujet-acteur, capable de penser les conditions sociales, historiques et symboliques de son projet.

7.3.3. Réhabiliter la créativité comme ressource politique, pas seulement économique

Dans les dispositifs traditionnels, la créativité est souvent réduite à une compétence technique au service de la différenciation

commerciale. Or, dans les contextes caribéens, la créativité est une ressource d'expression identitaire, de revalorisation culturelle et de résistance politique.

Propositions :

- Mettre en place des ateliers de design participatif ancrés dans les pratiques culturelles locales (musique, oralité, artisanat, cuisine, langues créoles) ;
- Intégrer des projets artistiques collaboratifs dans les modules d'entrepreneuriat ;
- Favoriser les liens entre collectifs artistiques et incubateurs, pour mutualiser les espaces, les outils et les savoirs.

Cette approche rejoint les perspectives d'Arturo Escobar (2012) sur l'innovation située, et de Nicolas Auray (2015) sur les formes de créativité décoloniale.

7.3.4. Repenser les critères de légitimité des projets et des porteurs

Pour renforcer la puissance d'agir des jeunes, il est impératif de revoir les critères de sélection, de validation et d'évaluation des projets. Aujourd'hui, ces critères favorisent la technicité, la rentabilité, la conformité, et excluent de nombreux projets sociaux, communautaires ou expérimentaux.

Changements proposés :

- Évaluer les projets sur leur impact relationnel, territorial, symbolique, pas seulement économique ;
- Accepter les formes inachevées ou évolutives, comme des processus d'apprentissage ;
- Reconnaître les formes de leadership non hiérarchique ou collectif, issues de cultures locales.

Enjeu : Passer d'un système de tri à un système d'accueil différencié, fondé sur la reconnaissance de la pluralité des chemins d'entreprendre.

7.3.5. Construire des passerelles pérennes entre jeunes, institutions et territoires

Enfin, renforcer les capacités critiques et créatives suppose de désenclaver les dispositifs d'accompagnement, en créant des écosystèmes pédagogiques ouverts, qui relient les jeunes aux acteurs territoriaux, aux institutions, aux anciens, aux chercheurs, aux artistes.

Moyens concrets :

- Créer des comités de dialogue multiacteurs autour de l'accompagnement ;
- Développer de tiers-lieux d'apprentissage, animés par des collectifs jeunesse ;
- Favoriser la co-animation de formations par des praticiens et des jeunes eux-mêmes.

Effet attendu : Décloisonner la formation, sortir de l'entre-soi académique, et faire de l'accompagnement un bien commun éducatif, où chacun a une place et une voix.

Ces propositions ne visent pas à créer un nouveau modèle universel. Elles cherchent à ouvrir des brèches dans le cadre existant, à favoriser des espaces d'expérimentation, de narration de soi, et de recomposition des possibles. Elles rejoignent un objectif transversal : faire en sorte que la formation ne formate pas, mais forme des sujets capables de s'interroger, de critiquer, d'inventer, de transformer.

Dans le chapitre suivant, cette logique de transformation sera élargie à l'échelle institutionnelle et politique, en interrogeant les

conditions de gouvernance des dispositifs d'accompagnement dans les territoires.

7.4. Renforcer les capacités critiques et créatives des jeunes



L'image est structurée autour d'un noyau central (« Capacités critiques & créatives ») connecté à cinq modules pédagogiques colorés, disposés de manière circulaire. Chaque module correspond à une proposition clé développée dans le chapitre, traduite en dispositif pratique. Les liaisons grises entre les modules soulignent leur interconnexion : ces leviers sont pensés pour agir en synergie, non en silos.

1. *Ateliers de pédagogie active et critique*

- *Objectif* : Repenser l'apprentissage comme un processus de transformation, et non de transmission ;
- *Outils* : Jeux de rôle, débats publics, analyses de situations réelles, études de cas ;
- *Effet attendu* : Éveil à la dimension politique du projet, déconstruction des normes implicites, prise de conscience des enjeux structurels.

Inspirés de la pédagogie de Paulo Freire, ces ateliers permettent de déplacer le centre de gravité de la formation : ce ne sont plus les outils qui importent, mais la capacité à penser leur usage et leur signification dans un contexte donné.

2. *Espaces réflexifs sécurisés*

- *Objectif* : Favoriser l'expression des trajectoires individuelles, la prise de recul et l'analyse de soi ;
- *Outils* : Journaux de bord, cercles de parole, mentorat entre pairs ;
- *Effet attendu* : Renforcement de la confiance en soi, élaboration d'un récit personnel, reconnaissance mutuelle.

Ces espaces permettent de sortir de la logique du jugement ou de la compétition, souvent intériorisée dans les cursus, pour ouvrir des lieux d'écoute et de subjectivation. C'est aussi une réponse directe à la surcharge émotionnelle et symbolique ressentie par de nombreux jeunes dans les dispositifs actuels.

3. *Ateliers créatifs ancrés culturellement*

- *Objectif* : Réactiver la créativité comme source d'expression identitaire et d'innovation située ;
- *Outils* : Design participatif, ateliers mêlant arts, numérique et traditions locales ;

- *Effet attendu* : Lien renouvelé au territoire, valorisation des savoirs culturels, émergence de formes alternatives d'innovation.

En valorisant les pratiques créoles, artisanales, communautaires, ces ateliers décolonisent la notion même d'innovation. Ils rendent à la culture son rôle d'infrastructure du projet entrepreneurial, et non d'élément décoratif.

4. *Dialogue entre jeunes, institutions et acteurs locaux*

- *Objectif* : Briser l'isolement institutionnel de l'accompagnement, en l'ouvrant à des dialogues pluriels ;
- *Outils* : Forums hybrides, comités de jeunes, partenariats intergénérationnels ;
- *Effet attendu* : Circulation des savoirs, reconnaissance mutuelle, recomposition des rapports d'autorité.

Ces dispositifs créent des interfaces où se rejoue la gouvernance éducative. Ils permettent aux jeunes d'être non plus objets, mais sujets de l'élaboration des politiques qui les concernent.

5. *Révision des critères de légitimité des projets*

- *Objectif* : Valoriser les projets atypiques, informels, collectifs ou culturels ;
- *Outils* : Nouvelles grilles d'évaluation, reconnaissance des processus (et pas seulement des résultats), échelles d'impact élargies ;
- *Effet attendu* : Inclusion des voix invisibilisées, pluralisation des formes d'entreprendre, désinstitutionnalisation de la réussite.

Ce levier agit au cœur de l'infrastructure normative des dispositifs. C'est le plus sensible politiquement, mais aussi le plus

structurant pour que les autres mesures puissent pleinement opérer.

L'ensemble de l'infographie met en évidence un basculement pédagogique fondamental : il ne s'agit plus de faire « mieux » avec les mêmes outils, mais de changer les règles du jeu. Cela suppose :

- De redéfinir ce que former veut dire (formé à penser, pas seulement à faire) ;
- De reconnaître la légitimité des savoirs situés, incarnés, pluriels ;
- D'instaurer une gouvernance pédagogique partagée, horizontale, ouverte à la conflictualité.

Cette cartographie traduit une conviction forte du chapitre : la formation ne doit pas produire des conformités, mais ouvrir des possibles. Dans des sociétés marquées par les inégalités, les dominations symboliques et les aspirations à l'émancipation, renforcer les capacités critiques et créatives des jeunes, c'est leur donner les moyens d'inventer des futurs qui leur ressemblent — et de contester ceux qu'on leur impose.

Conclusion du chapitre

Le présent chapitre s'est construit à partir d'un double constat, à la fois empirique et critique. D'une part, les modèles pédagogiques actuellement mobilisés dans les dispositifs d'accompagnement entrepreneurial en contexte caribéen francophone montrent de fortes limites : ils reconduisent des styles d'encadrement normatifs, des outils décontextualisés, et des critères d'évaluation inadaptés aux aspirations des jeunes et aux réalités des territoires. D'autre part, la jeunesse caribéenne, loin d'être passive, témoigne d'un potentiel de créativité, de réflexivité

et d'autonomisation que les dispositifs actuels n'arrivent pas pleinement à reconnaître ni à accompagner.

Dès lors, ce chapitre a proposé une relecture en profondeur du rôle de la formation : non comme simple transmission de savoirs entrepreneuriaux « clés en main », mais comme processus de conscientisation, de co-construction et d'éveil à l'action située.

Dans un premier temps, nous avons mis en évidence les limites structurelles des approches pédagogiques dominantes : technicisation excessive, formatage des idées, évaluation par conformité, faible reconnaissance des savoirs situés. Ces limites sont d'autant plus problématiques en contexte postcolonial, où les styles d'autorité et les référentiels de légitimité sont historiquement chargés.

Nous avons ensuite montré la nécessité de repenser le rôle du formateur ou du tuteur non plus comme prescripteur, mais comme médiateur réflexif. Cela implique un changement profond de posture : ouvrir un espace de dialogue, d'écoute, de reconnaissance mutuelle, et de circulation des savoirs expérimentiels.

L'une des thèses centrales de ce chapitre est que la posture pédagogique est un levier fondamental de l'émancipation entrepreneuriale. Un accompagnement qui renforce la dépendance, qui juge sans dialoguer, ou qui invisibilise les trajectoires atypiques, contribue à reproduire l'inégalité. À l'inverse, un leadership éducatif fondé sur la reconnaissance des vécus, la réflexivité critique et la co-création des parcours, peut transformer l'accompagnement en un processus d'émancipation.

Ce style relationnel ne s'improvise pas : il requiert une formation spécifique des encadrants, une reconfiguration des dispositifs d'apprentissage, et une redéfinition des critères de

reconnaissance. Il suppose aussi une capacité à affronter les tensions, à accepter l'incertitude, à accompagner les formes d'innovation qui dérangent les cadres établis.

Dans une troisième partie, nous avons proposé cinq leviers pédagogiques pour renforcer les capacités critiques et créatives des jeunes porteurs de projet :

- Intégrer des pédagogies actives et critiques centrées sur les pratiques situées ;
- Créer des espaces réflexifs sécurisés pour penser sa trajectoire ;
- Réhabiliter la créativité comme ressource politique et identitaire ;
- Repenser les critères d'évaluation pour inclure les projets non normatifs ;
- Construire des ponts durables entre institutions, jeunes et territoires.

Ces leviers dessinent une pédagogie de la transformation, qui refuse de choisir entre action et pensée, entre efficacité et sens. Une pédagogie qui accepte le conflit, la pluralité, la lenteur, l'incertitude comme conditions d'un apprentissage vivant.

Ce chapitre ne plaide pas seulement pour un changement de méthode. Il invite à un déplacement du regard : de la réussite économique vers la dignité sociale ; de l'efficacité managériale vers la reconnaissance symbolique ; de l'entrepreneuriat comme insertion vers l'entrepreneuriat comme puissance d'agir. En cela, il rejoint les principes d'une éducation libératrice (Freire, 1974), d'une pédagogie transformative (Mezirow, 1991) et d'une critique de la gouvernance néolibérale de la jeunesse (Fraser, 2006; Dardot & Laval, 2014).

Mais cette transformation pédagogique ne peut être pensée isolément. Elle doit s'inscrire dans une reconfiguration plus large des cadres institutionnels et politiques qui régissent l'accompagnement. C'est pourquoi le prochain chapitre élargira la réflexion à la gouvernance des dispositifs : comment mettre en place une gouvernance plus participative, plus ancrée, plus juste ? Quelles formes d'intermédiation pourraient relier institutions, territoires et jeunesses dans une logique de co-construction ?

C'est à cette échelle, à la fois structurelle et relationnelle, que pourra véritablement s'inventer un accompagnement entrepreneurial postcolonial conscient.

Travaux cités

- ARCEP. (2017). *L'Autorité et les marchés régulés*. Paris: Architecte et gardien des réseaux d'échanges - République Française.
- Auray, N. (2015). L'invisible et le clandestin : Une ethnographie du virus Storm. *Terrain*, 32-49.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Cervera, M., Émond, C., Hourcade, R., Jung, C., & Le Gall, R. (2018). Mesurer les effets de l'accompagnement social ? Les principaux enseignements d'une revue de littérature. *Revue des politiques sociales et familiales*, 83-90.
- Chivallon, C. (2004). *La Diaspora noire des Amériques : Expériences et théories à partir de la Caraïbe*. Paris: CNRS Editions.
- Dardot, P., & Laval, C. (2014). *Commun : Essai sur la révolution au XXIe siècle*. Paris: La Découverte.
- Escobar, A. (2012). *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Fraser, N. (2006). Reframing Justice in a Globalizing World. Dans J. Goodman, & P. James, *Nationalism and Global*

Solidarities: Alternative Projections to Neoliberal Globalisation. London: Routledge.
doi:<https://doi.org/10.4324/9780203932667>

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés Suivi de Conscientisation et révolution.* Paris: François Maspero.

Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom.* New York: Routledge.

Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2005). *Gouverner par les instruments.* Paris: Presses de Sciences Po.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning.* Hoboken: Jossey-Bass.

Sen, A. (2001). *Development as Freedom.* Oxford: Oxford University Press.