

Chapitre 9. Pour une nouvelle culture managériale : autonomisation, inclusion et résilience

Introduction

Tout au long de cet ouvrage, nous avons mis en lumière les tensions qui traversent les dispositifs d'accompagnement entrepreneurial dans la Caraïbe francophone : verticalité des styles de pilotage, reproduction des inégalités symboliques, invisibilisation des savoirs situés, isolement institutionnel. Ces tensions ne relèvent pas uniquement d'un dysfonctionnement technique ou conjoncturel. Elles traduisent plus profondément une culture managériale dominante, marquée par l'héritage colonial, la rationalité néolibérale, et une conception normative du développement.

Ce dernier chapitre propose donc de dépasser le diagnostic critique pour ouvrir des voies de transformation concrètes. Il s'agit d'esquisser les contours d'une nouvelle culture managériale, mieux adaptée aux enjeux des territoires caribéens, aux aspirations de leurs jeunes et aux impératifs d'un monde en transition.

Cette nouvelle culture reposerait sur trois piliers :

1. L'autonomisation comme processus d'apprentissage et de pouvoir d'agir ;
2. L'inclusion comme fondement relationnel et politique ;
3. La résilience comme aptitude à affronter les incertitudes, à reconstruire à partir du vécu, à faire émerger du sens en contexte de crise.

Pendant longtemps, les dispositifs de formation, de gouvernance et d'accompagnement en contexte postcolonial ont été conçus selon une logique de contrôle : contrôle des normes, des comportements, des parcours. Ce type de management repose sur une vision descendante de l'autorité et une définition standardisée de la réussite. Il tend à formater les projets, à sélectionner les individus sur des critères implicites, et à décourager l'innovation située ou critique.

Or, ce modèle montre aujourd'hui ses limites. Non seulement il exclut une partie des jeunes, mais il produit du décrochage, de la méfiance et de la fatigue institutionnelle. Comme le souligne Pierre Bourdieu (1980), les systèmes de reproduction symbolique sont d'autant plus puissants qu'ils ne sont pas nommés : ils agissent dans les habitudes, les langages, les procédures.

Ce chapitre défend l'idée que changer de culture managériale, ce n'est pas simplement améliorer les outils, mais transformer les relations, les postures, les finalités mêmes du management. Il s'agit de passer d'une logique prescriptive à une éthique de la relation, centrée sur l'écoute, la réflexivité, la reconnaissance et la co-construction.

1. Autonomisation : vers une pédagogie du pouvoir d'agir

Loin d'un discours injonctif sur « l'autonomie » individuelle — souvent confondue avec la performance ou l'adaptabilité —, l'autonomisation désigne ici un processus d'apprentissage critique, par lequel les jeunes construisent une capacité à définir leurs objectifs, à affirmer leurs choix, à comprendre les cadres dans lesquels ils agissent et à les transformer. Elle suppose :

- Des environnements éducatifs non prescriptifs ;
- Des opportunités de participation réelle aux décisions ;

- Un accompagnement qui soutient la capacité de délibération, pas seulement d'exécution.

Paulo Freire (1974) rappelle que l'émancipation ne peut venir que de la prise de conscience critique, appuyée sur un dialogue horizontal entre éducateurs et apprenants.

2. Inclusion : reconnaître la pluralité des trajectoires et des formes d'intelligence

Une culture managériale inclusive ne se contente pas d'élargir l'accès aux dispositifs. Elle suppose de repenser les critères mêmes de reconnaissance, d'évaluation, de légitimité. Cela implique :

- D'accueillir les récits atypiques, les projets non formalisés, les initiatives collectives ;
- De valoriser les savoirs communautaires, vernaculaires, expérientiels ;
- D'accepter les conflits, les désaccords, comme leviers de transformation.

Nancy Fraser (2005) plaide pour une « justice de la reconnaissance », sans laquelle il ne peut y avoir d'égalité réelle dans les espaces d'action collective.

3. Résilience : gérer l'incertitude, habiter la complexité, transformer l'épreuve en apprentissage

Enfin, la résilience n'est pas une simple capacité d'adaptation à l'adversité. En contexte caribéen, où l'instabilité est souvent structurelle (politique, climatique, économique), elle prend une dimension profondément politique et existentielle. Une culture managériale résiliente accepte le risque, valorise l'expérimentation, apprend de l'échec, et accompagne les jeunes

dans des parcours non linéaires, faits de ruptures, de rebonds, de recompositions. Edgar Morin (2014) souligne que les systèmes vivants doivent être pensés non dans la linéarité, mais dans la boucle, la complexité, l'interdépendance.

À partir de cette vision transversale, ce chapitre s'organisera autour de trois axes :

1. Un bilan critique des logiques managériales dominantes dans les dispositifs d'accompagnement (centralisation, standardisation, verticalité) ;
2. Des études de cas ou récits de terrain, illustrant des pratiques alternatives fondées sur l'écoute, la confiance, la responsabilisation ;
3. Des propositions concrètes pour institutionnaliser une culture du management relationnel, inclusif et résilient, en contexte caribéen francophone.

Il s'agira moins de proposer une nouvelle « boîte à outils » que de nourrir un changement de posture, en réinscrivant le management dans une éthique de la relation, de la reconnaissance et de l'engagement collectif.

9.1. Synthèse des principaux enseignements de l'enquête

Tout au long de cet ouvrage, l'enquête conduite auprès des jeunes porteurs de projets, des institutions de formation, des dispositifs d'accompagnement et des acteurs territoriaux ont permis de faire émerger une lecture fine, située et plurielle des réalités entrepreneuriales en contexte caribéen francophone. En croisant les témoignages recueillis, les observations de terrain et les analyses socio-éducatives, un constat transversal s'impose : les dispositifs actuels, bien qu'utiles à plusieurs égards, fonctionnent encore selon une culture managériale prescriptive, hiérarchique et

faiblement contextualisée, qui tend à réduire la diversité des formes d'initiative et à invisibiliser les trajectoires singulières.

Mais au-delà de cette critique, l'enquête révèle aussi une grande vitalité des jeunes, une inventivité relationnelle et une résilience collective, qui ouvrent des pistes pour refonder les cadres d'action.

9.1.1. Une jeunesse caribéenne en quête de reconnaissance, pas seulement de financement

Loin de l'image réductrice d'une jeunesse « désengagée » ou « passive », les récits recueillis mettent en lumière des parcours denses, fragmentés, mais cohérents, portés par un désir fort de transformation personnelle et territoriale. Les jeunes interrogés ne demandent pas seulement un soutien financier ou technique. Ce qu'ils cherchent d'abord, c'est un accompagnement qui les considère dans leur complexité : leur histoire familiale, leur langue, leurs contraintes de vie, leur imaginaire.

Plusieurs d'entre eux évoquent un sentiment de disqualification implicite : leurs projets sont « trop petits », « pas assez innovants », « pas assez structurés ». Ils se heurtent à des critères de sélection opaques, à des interlocuteurs inaccessibles, à des temporalités administratives déconnectées de l'urgence sociale.

Exemple récurrent : des jeunes martiniquais porteurs d'initiatives culturelles collectives sont découragés par le manque de reconnaissance institutionnelle, alors que leurs projets ont un fort impact territorial. Nancy Fraser (2006) rappelle que la justice ne se réduit pas à la redistribution : elle suppose aussi une reconnaissance pleine des identités, des récits et des contributions marginalisées.

9.1.2. Une inadéquation des modèles d'encadrement aux trajectoires d'autonomisation

L'un des enseignements clés de l'enquête réside dans la distance culturelle et relationnelle entre les dispositifs d'accompagnement et les porteurs de projets. L'encadrement repose souvent sur une logique descendante : évaluations à étapes fixes, recours à des grilles standardisées, exigence de formalisation rapide, injonction à la performance.

Pour nombre de jeunes, cette approche ne tient pas compte de leurs temporalités d'apprentissage, de leurs façons d'agir (souvent collectives ou informelles), ni de leurs ressources vernaculaires (réseaux familiaux, formes de solidarité, économie circulaire). Il en résulte un désajustement structurel : les outils sont inadaptés, les postures managériales perçues comme rigides ou déconnectées, et l'expérience d'accompagnement comme stressante, voire excluante.

Pierre Bourdieu (1980) analysait déjà cette « violence symbolique » dans les institutions éducatives : les normes implicites imposées comme neutres reproduisent en réalité des hiérarchies sociales et culturelles.

9.1.3. Des dispositifs perçus comme opportunistes, mais rarement structurants

Nombre d'interlocuteurs rencontrés décrivent les programmes d'accompagnement comme des espaces d'opportunité ponctuelle : un concours ici, une bourse là, une formation intensive sur deux jours. S'ils sont perçus comme utiles à court terme, ils sont rarement vécus comme des parcours structurants, ancrés dans le temps et dans le territoire.

Ce morcellement produit une forme de précarité institutionnelle : les jeunes « butinent » entre dispositifs, sans que les expériences s'additionnent ou s'enrichissent mutuellement. Le manque de

coordination entre acteurs (universités, collectivités, incubateurs, ONG) renforce cette instabilité, et renvoie aux jeunes la charge de construire seuls leur propre chemin, souvent sans accompagnement réel ni reconnaissance durable.

Mathivat, Rey et Kloetzer (2024) montrent que l'efficacité d'un accompagnement repose moins sur la densité des outils que sur la continuité relationnelle et l'accessibilité affective du dispositif.

9.1.4. Des formes de créativité et de résilience sous-exploitées par les institutions

Malgré ce contexte, l'enquête met en lumière des pratiques d'innovation collective et de contournement institutionnel remarquables. En Haïti, en Martinique ou en Guadeloupe, de nombreux jeunes créent leurs propres espaces d'action : réseaux informels de coopération, ateliers d'autoformation, collectifs de production culturelle ou de services communautaires.

Ces pratiques sont souvent invisibles pour les institutions, car elles ne répondent pas aux formats attendus. Mais elles témoignent d'une intelligence territoriale diffuse, d'une capacité à bricoler, à coopérer, à faire avec peu. Elles portent en elles les germes d'une culture managériale alternative, fondée sur la réciprocité, la solidarité, l'ancrage local.

Arturo Escobar (2012) appelle à valoriser ces formes d'« innovation située », qui puisent dans les cultures locales, les éthiques relationnelles et les contextes vécus pour transformer les manières d'agir.

En somme, l'enquête révèle une tension centrale : les jeunes attendent moins un accompagnement « plus technique » qu'un changement de posture de la part des encadrants, des institutions, des politiques publiques. Ils demandent à être écoutés, reconnus,

impliqués. Ils réclament une relation de confiance, un droit à l'expérimentation, une légitimation de leurs pratiques.

Ce constat invite à penser le management non comme une chaîne de contrôle, mais comme un espace relationnel et politique, dans lequel la posture d'accompagnement devient aussi importante que l'outil mobilisé. C'est ce changement de culture — vers l'autonomisation, l'inclusion et la résilience — que les prochaines sections de ce chapitre approfondiront.

9.2. Propositions concrètes pour une transformation des styles managériaux

Face aux limites mises en évidence dans l'enquête — distance relationnelle, standardisation des approches, manque de reconnaissance des parcours atypiques —, il ne suffit pas d'ajuster les outils ou de perfectionner les dispositifs. Ce qui est en jeu, plus en profondeur, c'est le style de management lui-même, c'est-à-dire les postures, les logiques relationnelles, les modes de pilotage qui façonnent l'accompagnement dans la Caraïbe francophone.

Cette section propose donc cinq leviers concrets de transformation des pratiques managériales, afin de refonder l'accompagnement sur les principes d'autonomisation, d'inclusion et de résilience. Ces leviers ne sont ni des recettes ni des prescriptions : ce sont des invitations à expérimenter autrement, à repenser les rapports d'autorité, à construire des environnements d'apprentissage qui respectent la complexité des trajectoires.

9.2.1. Adopter une posture d'écoute active et de reconnaissance inconditionnelle

Le premier geste d'un management transformé consiste à reconnaître pleinement les porteurs de projets, dans leur diversité, sans condition de forme ou de conformité. Trop souvent, les jeunes doivent justifier leur présence, leur sérieux, leur

« faisabilité », avant même d'être écoutés. Cette logique produit du découragement, voire une forme d'autocensure.

Transformer cela suppose :

- D'instaurer des entretiens d'entrée ouverts, sans préjugement, permettant aux jeunes d'exprimer librement leurs idées, leurs parcours, leurs doutes ;
- D'accueillir les récits informels, les pratiques hybrides, les initiatives non académiques, comme des ressources ;
- D'adopter une posture d'écoute active, qui ne cherche pas à corriger d'emblée, mais à comprendre.

Carl Rogers (1961), pionnier de l'approche centrée sur la personne, insiste sur l'importance de la relation inconditionnelle positive comme base de toute relation d'accompagnement authentique.

9.2.2. Co-construire les cadres d'action avec les porteurs de projet

Dans les dispositifs actuels, les règles, les étapes, les indicateurs sont souvent préétablis. Les jeunes doivent s'y adapter, parfois au prix d'un renoncement à leur propre vision. Inverser cette logique implique de concevoir les cadres avec les bénéficiaires, et non pour eux.

Cela peut se traduire par :

- La mise en place de comités de pilotage partagés, où les jeunes participent à la définition des objectifs et des critères de réussite ;
- L'expérimentation de contrats pédagogiques modulables, adaptés aux temporalités, aux ressources et aux contraintes de chacun ;

- L'intégration de temps de réflexion collective sur l'éthique du projet, les valeurs mobilisées, les effets attendus sur le territoire.

Paulo Freire (1974) parle de « pédagogie dialogique » pour désigner ce processus d'apprentissage mutuel, où les rôles d'enseignant et d'apprenant sont réversibles.

9.2.3. Intégrer les émotions, les vulnérabilités et les contextes de vie dans le processus

Le management dominant reste largement fondé sur une rationalité instrumentale, où seules comptent les compétences, les résultats, la maîtrise du langage technique. Or, les jeunes porteurs de projet vivent dans des contextes traversés par l'incertitude, la précarité, les tensions identitaires. Faire abstraction de ces dimensions revient à dépolitiser l'accompagnement.

Un management inclusif et résilient reconnaît :

- Que la vulnérabilité fait partie de l'expérience entrepreneuriale ;
- Que les émotions ne sont pas un bruit parasite, mais un indicateur de sens ou de blocage ;
- Que l'accompagnement doit intégrer des temps de bilan existentiel, de respiration, de reformulation !

Exemple inspirant : certains incubateurs solidaires proposent des « ateliers de récit de soi », où les jeunes revisitent leur projet à partir de leur trajectoire personnelle, de leurs échecs, de leurs blessures, mais aussi de leurs espoirs. Jack Mezirow (1991) parle d'« apprentissage transformateur » lorsque le sujet revisite ses schémas de pensée à partir de ruptures vécues et de confrontations critiques.

9.2.4. Favoriser les apprentissages par l'expérimentation et le droit à l'erreur

Dans les logiques actuelles, l'erreur est souvent synonyme d'échec, d'exclusion, voire de faute. À l'inverse, une culture managériale fondée sur la résilience valorise le tâtonnement, le brouillon, le test, comme moments légitimes du parcours.

Cela implique de :

- Créer des espaces de prototypage pédagogique, où l'on peut essayer sans être noté ;
- Introduire une évaluation formative, fondée sur le processus plus que sur le produit ;
- Raconter les échecs, les reconfigurations, comme autant de formes d'apprentissage.

Edgar Morin (2004) rappelle que toute démarche vivante suppose la capacité à gérer l'incertitude, à tirer du sens du chaos, à apprendre dans la complexité.

9.2.5. Créé des environnements capacitants et coopératifs

Enfin, transformer les styles managériaux, c'est créer des écosystèmes d'accompagnement où l'on peut grandir ensemble. Il ne suffit pas d'individualiser les parcours : il faut aussi favoriser les collectifs, les solidarités, les apprentissages croisés.

Cela passe par :

- La création de communautés d'apprentissage entre pairs, où chacun peut tour à tour apprendre et transmettre ;
- L'animation de groupes de codéveloppement, centrés sur des situations réelles vécues par les jeunes ;
- L'ouverture à des partenariats intergénérationnels, avec des figures inspirantes du territoire.

Amartya Sen (2001), dans sa théorie des « capacités », insiste sur la nécessité de créer des conditions concrètes de liberté d'agir, où chacun peut exercer son pouvoir de choix en interaction avec autrui.

Ces propositions concrètes dessinent un changement de paradigme managérial : on ne pilote plus les jeunes vers un modèle, on les accompagne dans l'exploration de leurs possibles. Le management n'est plus un dispositif de contrôle, mais un espace de relation, d'ajustement, de co-élaboration. C'est à travers ce déplacement — éthique, pédagogique, politique — que les dispositifs d'accompagnement pourront devenir de véritables espaces de capacitation pour les jeunesses caribéennes, au service d'une transition sociale ancrée, juste et durable.

9.3. Vers un modèle caribéen d'entrepreneuriat éducatif : ancrage local, ouverture globale

Alors que de nombreuses politiques publiques de soutien à l'entrepreneuriat jeunesse en Caraïbe francophone restent alignées sur des modèles importés — souvent inspirés des standards anglo-saxons ou européens —, une question centrale émerge : est-il possible de concevoir un modèle d'accompagnement qui soit véritablement caribéen, c'est-à-dire à la fois ancré dans les réalités territoriales et ouvert aux dynamiques mondiales ?

Ce modèle ne serait ni une simple adaptation locale de recettes extérieures ni un repli sur des pratiques traditionnelles figées. Il s'agirait plutôt de construire une posture éducative et managériale située, nourrie par les expériences des jeunesses caribéennes, par leur capacité à tisser des liens entre créativité populaire, solidarités informelles, et imaginaires diasporiques. Ce que nous proposons ici, c'est une esquisse d'un modèle caribéen

d'entrepreneuriat éducatif, fondé sur trois principes complémentaires :

1. L'ancrage local ;
2. L'ouverture globale ;
3. La réflexivité critique permanente.

9.3.1. Ancrage local : partir du territoire comme ressource éducative et politique

Le premier pilier de ce modèle repose sur la conviction que le territoire n'est pas un simple décor, mais un acteur à part entière de la formation entrepreneuriale. Trop souvent, les cursus d'accompagnement traitent les réalités locales comme des contraintes à surmonter, ou comme de simples données contextuelles à intégrer dans un business plan.

À l'inverse, une posture pédagogique ancrée suppose :

- De considérer les ressources territoriales (langues, savoir-faire, récits, réseaux) comme des leviers d'innovation ;
- De valoriser les initiatives issues de l'économie informelle, des pratiques communautaires ou des formes d'organisation vernaculaires, comme base d'apprentissage ;
- De reconnecter les jeunes à leur environnement à travers des projets de terrain, des partenariats locaux, des pratiques immersives.

Exemple : En Haïti, certains programmes appuyés par des ONG locales combinent apprentissage entrepreneurial et participation communautaire à la gestion de services de base (eau, énergie, alimentation), créant ainsi des projets hybrides à fort ancrage social. Arturo Escobar (2012) appelle à «repenser le

développement à partir des marges », en redonnant voix aux territoires comme lieux d'élaboration de mondes pluriels.

9.3.2. Ouverture globale : tisser des ponts, ne pas reproduire des modèles

Être ancré localement ne signifie pas se couper du monde. Les jeunesses caribéennes sont profondément connectées : via les réseaux numériques, les diasporas, les circulations culturelles. Elles partagent des références communes avec d'autres jeunesses du Sud global, notamment autour des enjeux de justice sociale, de souveraineté culturelle et d'innovations alternatives.

Un modèle caribéen d'entrepreneuriat éducatif doit donc permettre :

- D'étendre les horizons d'action et de pensée des porteurs de projet, en les connectant à d'autres expériences, dans d'autres territoires ;
- D'inscrire les apprentissages dans une perspective transnationale critique, qui reconnaît les asymétries de pouvoir, mais valorise les alliances possibles ;
- D'ouvrir des canaux de coopération Sud-Sud, entre territoires confrontés à des problématiques similaires (précarité, dépendance, informalité, résilience climatique).

Exemple : des coopérations entre jeunes incubateurs de Guadeloupe et d'Afrique de l'Ouest, centrées sur l'entrepreneuriat solidaire ou agroécologique, peuvent donner lieu à des transferts mutuels de pratiques sans hiérarchie implicite. Santos (2016) défend l'idée d'une « écologie des savoirs », dans laquelle les savoirs du Nord ne doivent plus être dominants, mais dialoguer à égalité avec les savoirs populaires, autochtones et situés.

9.3.3. Instaurer une réflexivité critique permanente : penser ce que l'on fait en faisant

Enfin, ce modèle ne peut fonctionner que s'il repose sur une posture réflexive, tant du côté des jeunes que des encadrants. L'entrepreneuriat éducatif ne doit pas être réduit à une série d'outils ou d'étapes à valider. Il doit devenir un espace d'apprentissage critique, dans lequel chacun peut interroger les finalités de son projet, les rapports de pouvoir qu'il mobilise, les valeurs qu'il engage.

Cette réflexivité peut être cultivée à travers :

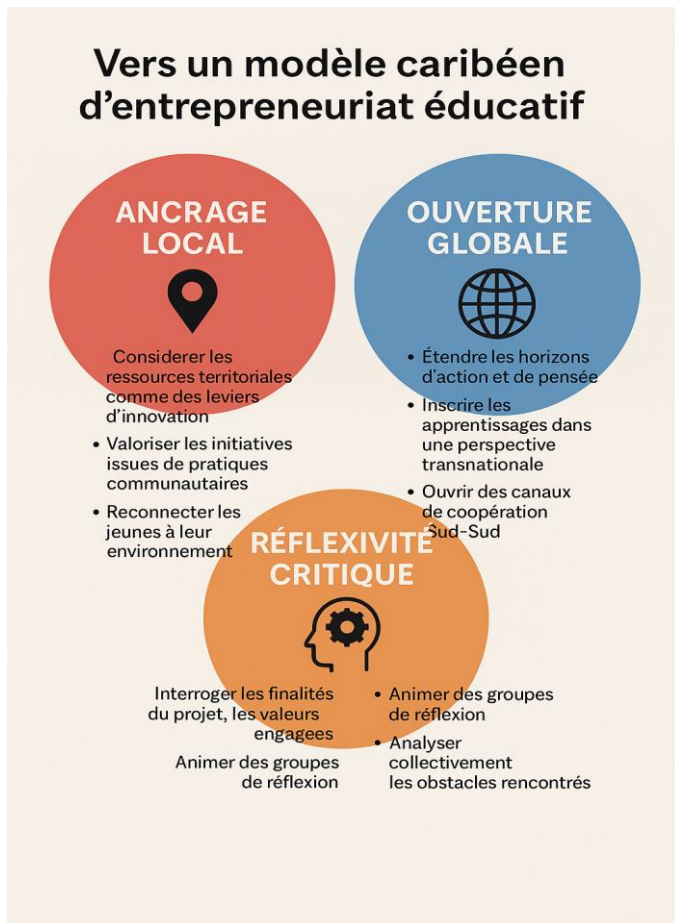
- Des temps de narration et d'auto-évaluation critique (journal de bord, récit de parcours, mise en mots des tensions) ;
- Des groupes de réflexion intergénérationnels ou interdisciplinaires, mêlant jeunes, chercheurs, praticiens et militants ;
- Des dispositifs d'autoformation collective, où les porteurs de projet analysent ensemble les obstacles rencontrés et les stratégies d'émancipation possibles.

Bell Hooks (1994) parle d'« education as the practice of freedom », une éducation qui donne les moyens de nommer les oppressions et de transformer les conditions d'existence.

Ce que cette section propose n'est pas un modèle figé ou exportable. C'est une matrice ouverte, à expérimenter, à contextualiser, à débattre collectivement. L'entrepreneuriat éducatif caribéen ne doit pas chercher à imiter les standards internationaux ni à s'enfermer dans une spécificité folklorique. Il peut devenir un levier d'émancipation et de souveraineté, s'il repose sur une pédagogie du lien, une gouvernance du commun, et une éthique de la pluralité.

C'est dans cet esprit que le chapitre conclura avec une synthèse politique et prospective : quel management éducatif pour les jeunes caribéennes de demain ? Quelles alliances pour faire exister ce modèle dans la durée ?

9.4. Vers un modèle caribéen d'entrepreneuriat éducatif



L'image adopte une forme concentrique triangulaire qui articule de manière fluide trois piliers principaux du modèle proposé :

1. Ancrage local (à la base) ;

2. Ouverture globale (à droite) ;
3. Réflexivité critique (à gauche).

Au centre de ce triangle dynamique se trouve le cœur du dispositif : « Un entrepreneuriat éducatif caribéen, émancipateur, inclusif et résilient », symbolisant la synthèse des trois principes en une pratique vivante, située, et capable de faire lien entre le singulier et le global, entre les savoirs enracinés et les circulations contemporaines. Chaque pilier est relié à des axes d'action concrets, illustrés de façon claire, dans une logique de transformation progressive.

1. Ancrage local — Territoire comme ressource éducative

Axes clés dans l'infographie :

- Valorisation des savoirs communautaires et des pratiques vernaculaires ;
- Immersion territoriale et diagnostic de proximité ;
- Mobilisation des ressources locales (patrimoine, réseaux, langues, artisanat, oralité, économie populaire).

Ce pilier remet le territoire au centre de la pédagogie entrepreneuriale. Il ne s'agit plus de le considérer comme un environnement contraignant ou secondaire, mais comme un espace de production de sens, de savoir et d'innovation. L'infographie souligne clairement l'importance de reconnaître les ancrages sociohistoriques des jeunesses caribéennes comme leviers d'émancipation, à travers des pratiques éducatives fondées sur la reconnaissance du contexte.

2. Ouverture globale — Circulations, influences et coopérations

Axes clés dans l'infographie :

- Partenariats Sud-Sud (Caraïbe, Afrique, Amérique latine) ;
- Coopération interterritoriale (diasporas, universités, incubateurs) ;
- Dialogue entre savoirs autochtones et innovations transnationales.

Ce second pilier articule la conscience critique des asymétries mondiales avec le désir de s'ouvrir à d'autres expériences. Il ne s'agit pas d'imiter les modèles extérieurs, mais de créer des passerelles non hiérarchiques, fondées sur des intérêts partagés, des enjeux communs, des récits croisés. L'image traduit bien cette idée de circulations constructives, avec des flèches bidirectionnelles et des points de jonction entre espaces.

3. Réflexivité critique — apprendre à se penser en agissant

Axes clés dans l'infographie :

- Journal de bord, récit de parcours, auto-évaluation critique ;
- Espaces de dialogue intergénérationnels et interdisciplinaires ;
- Droit à l'erreur et apprentissage à partir de l'échec.

Ce pilier introduit la dimension introspective et politique de l'acte d'entreprendre. L'infographie traduit visuellement la réflexivité comme un mouvement circulaire et itératif, nourri par le doute, l'interrogation, le repositionnement. Elle insiste sur la nécessité de rompre avec une vision linéaire et performative de l'accompagnement, pour ouvrir des espaces d'analyse de soi, des conflits, des échecs, des aspirations profondes.

4. Centre du triangle – Un entrepreneuriat éducatif caribéen émancipateur

Slogan central : « Un espace d'apprentissage situé, co-construit, critique et transfrontalier »

Le cœur de l'infographie condense la vision politique du chapitre : un entrepreneuriat qui ne soit ni une réponse standardisée à la précarité, ni une stratégie d'insertion isolée, mais un levier d'émancipation collective, de justice cognitive, de revalorisation des cultures locales et de recomposition des territoires. Il ne s'agit pas d'un modèle figé, mais d'un processus vivant, mouvant, co-construit entre jeunes, territoires et institutions.

Cette infographie propose un outil de projection stratégique autant qu'un manifeste visuel. Elle traduit la volonté de décoloniser l'accompagnement entrepreneurial, en redonnant sens, ancrage et pouvoir d'agir aux jeunesses caribéennes. Par sa forme triangulaire, elle montre que :

- Il n'y a pas de hiérarchie entre les dimensions : ancrage, ouverture et réflexivité sont complémentaires ;
- C'est dans leur articulation que réside la puissance du modèle ;
- Le triangle est un cadre, mais aussi un espace de tension, de négociation, de recomposition permanente, ce qui en fait une pédagogie de la complexité.

Cette infographie pourrait servir de base visuelle pour une charte territoriale ou régionale, à destination :

- Des universités et incubateurs ;
- Des collectivités locales ;
- Des dispositifs publics ou associatifs ;
- Des jeunes eux-mêmes.

Elle offre un langage commun, une cartographie des priorités, une boussole pour penser autrement. Elle incarne une vision politique de l'éducation entrepreneuriale, en rupture avec les modèles linéaires, importés ou décontextualisés.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre a voulu dépasser le seul constat des limites et tensions qui traversent les dispositifs actuels d'accompagnement entrepreneurial en Caraïbe francophone. Il a proposé une orientation résolument transformatrice, en interrogeant en profondeur les fondements culturels, symboliques et relationnels des pratiques managériales dominantes, et en esquissant les contours d'une nouvelle culture managériale plus juste, plus située, plus humaine.

À travers les trois piliers d'autonomisation, d'inclusion et de résilience, cette culture renouvelée s'inscrit dans un projet politique plus vaste : celui de rendre aux jeunes caribéennes leur pouvoir d'agir, en leur offrant des espaces d'apprentissage non seulement techniques, mais aussi critiques, créatifs et enracinés.

L'un des déplacements majeurs proposés dans ce chapitre est de sortir d'une logique d'évaluation gestionnaire des parcours, centrée sur les livrables, les échéances, les indicateurs, pour entrer dans une logique d'accompagnement des subjectivités, des trajectoires, des engagements. Car l'entrepreneuriat, dans les contextes de précarité et de domination symbolique, ne peut pas être réduit à une activité économique : il est aussi un acte de projection, de narration, d'enracinement.

Ce changement suppose de revisiter les postures managériales : écouter sans juger, soutenir sans contrôler, former sans formater.

Il invite à bâtir des relations fondées sur la confiance, la reconnaissance, le droit au tâtonnement. Carl Rogers (1961) parlait d'« accompagnement centré sur la personne » ; ici, il s'agit d'un accompagnement centré sur la personne en contexte, c'est-à-dire en prise avec son histoire, son territoire, ses fragilités et ses ressources.

Les dispositifs actuels, aussi bien intentionnés soient-ils, tendent encore à reproduire des exclusions : celles des jeunes qui ne maîtrisent pas les codes du projet, celles des idées qui ne rentrent pas dans les cases de l'innovation technologique, celles des parcours non linéaires. Une véritable inclusion ne se limite pas à l'élargissement de l'accès, mais exige la redéfinition des critères de légitimité.

Cette inclusion passe par la reconnaissance :

- Des savoirs situés (langues créoles, récits familiaux, gestes du quotidien) ;
- Des formes collectives ou informelles d'initiative, souvent invisibilisées ;
- Des manières alternatives de se projeter dans l'avenir, qui ne cherchent pas à « réussir » selon des normes extérieures.

Nancy Fraser (2006) appelle cela une « justice de la reconnaissance » : sans elle, aucune redistribution n'est réellement équitable.

Dans les contextes caribéens marqués par la discontinuité (politique, économique, institutionnelle), il est illusoire de vouloir construire des parcours linéaires et modélisables. À l'inverse, une culture managériale résiliente assume l'imperfection des parcours, la discontinuité des ressources, la conflictualité des

dynamiques, non comme des obstacles à gommer, mais comme des matériels pédagogiques.

Accompagner résilientement, c'est :

- Laisser place au doute, à l'erreur, au réajustement ;
- Accepter que le projet se transforme en chemin, et non en produit fini ;
- Offrir des espaces de reprise, de rebond, de récit après les échecs.

Edgar Morin (2004) souligne que la pensée complexe est celle qui accepte l'inattendu, l'instable, le multiple comme conditions du vivant et de l'apprentissage.

Ce chapitre s'est conclu par la proposition d'un modèle caribéen d'entrepreneuriat éducatif, structuré autour de trois principes :

1. Ancrage local ;
2. Ouverture globale ;
3. Réflexivité critique.

Il ne s'agit pas d'une formule exportable ni d'un standard technique, mais d'un cadre d'expérimentation souple, à adapter selon les réalités de chaque territoire. Il appelle à créer une pédagogie du lien : entre générations, entre cultures, entre formes d'intelligence. Et surtout, il ouvre la possibilité de penser depuis la Caraïbe, et non plus à partir de modèles extérieurs à plaquer. Escobar (2012), Hooks (1994), Santos (2016), Mezirow (1991) convergent tous vers cette idée : apprendre à partir de son lieu, mais sans s'y enfermer ; créer des savoirs en relation, non en domination.

Ce chapitre ne propose pas un simple ajustement méthodologique. Il défend un projet plus radical : réhumaniser les pratiques

d'accompagnement, réconcilier pédagogie et territoire, inclure ce qui dérange, ce qui déborde, ce qui ne rentre pas dans les grilles.

Autonomisation, inclusion, résilience ne sont pas des concepts décoratifs. Ce sont des choix politiques, des pratiques quotidiennes, des tensions à tenir. C'est en les intégrant pleinement que les institutions éducatives, les dispositifs d'incubation, les collectivités territoriales pourront réellement contribuer à une Caraïbe qui ne se contente plus de réparer l'existant, mais qui invente, depuis ses jeunesses, une nouvelle manière de faire société.

Renouveler les styles de pilotage éducatif en Caraïbe francophone : autonomisation, inclusion, résilience



L'infographie adopte la forme d'un diagramme en éventail circulaire, dont le cœur est un triptyque formé par les trois principes cardinaux développés dans la Partie 3 :

1. Autonomisation ;
2. Inclusion ;
3. Résilience.

Autour de ce noyau central s'articulent six leviers concrets de transformation, répartis en double cercle, illustrant l'opérationnalisation progressive des principes en pratiques, méthodes, postures et cadres institutionnels. Chaque levier est

illustré par une icône et une phrase-clé synthétique, rendant l'ensemble lisible et mobilisable comme outil stratégique, pédagogique ou politique.

Pilier 1 — Autonomisation : cultiver le pouvoir d'agir

Leviers associés :

- *Cadres modulables et personnalisés* : co-définition des objectifs, rythmes d'apprentissage adaptés, reconnaissance des apprentissages informels ;
- *Droit au tâtonnement* : expérimentation sans sanction, prototypage d'idées, valorisation de l'initiative.

L'autonomisation est ici pensée non comme un idéal abstrait, mais comme une pratique située, qui suppose une refonte des dispositifs pour qu'ils cessent de contraindre ou de prescrire. Le management devient catalyseur, facilitateur, accompagnateur du développement personnel et collectif. L'illustration insiste sur la nécessité de sortir des logiques descendantes, pour permettre aux jeunes de construire leur propre trajectoire de projet et de sens.

Pilier 2 — Inclusion : accueillir la diversité des parcours et des formes d'intelligence

Leviers associés :

- *Reconnaissance des pratiques et savoirs marginalisés* : artisanat, langues créoles, culture orale, dynamiques collectives ;
- *Espaces d'écoute et de co-apprentissage* : groupes de parole, tutorat entre pairs, animation horizontale.

L'inclusion est présentée comme une pratique active, fondée sur la redistribution de la parole, la revalorisation de ce qui est habituellement disqualifié (l'informel, le collectif, l'atypique), et la création d'environnements d'apprentissage sécurisés. Il ne

s'agit pas d'adapter les jeunes aux dispositifs, mais d'adapter les dispositifs à la pluralité des jeunes.

Pilier 3 — Résilience : affronter l'incertitude et apprendre dans la complexité

Leviers associés :

- Valorisation de l'erreur et de l'instabilité : récit des échecs, réflexivité critique, ajustements continus ;
- Ancrage dans les contextes réels : projets territorialisés, apprentissage en situation, réponse aux crises structurelles.

Ce pilier montre que l'accompagnement entrepreneurial ne peut ignorer les vulnérabilités sociales, les incertitudes systémiques ou les ruptures biographiques. La résilience devient ici une compétence systémique, nourrie par l'ancrage, la souplesse et la capacité à transformer les contraintes en apprentissages. L'illustration souligne l'importance de cultiver une écologie de l'apprentissage non linéaire.

Vision centrale : un style de pilotage relationnel, postcolonial conscient

Le cœur du schéma porte une formulation synthétique : « Transformer l'accompagnement en espace d'émancipation, de reconnaissance et de co-construction ».

L'ensemble de l'infographie incarne un renversement fondamental des logiques managériales héritées du taylorisme pédagogique ou du management entrepreneurial néolibéral. Elle propose un style de pilotage éducatif relationnel, dialogique, situé, capable d'accueillir la complexité, les désaccords, les rythmes multiples et les imaginaires en tension.

Ce style n'est pas uniquement méthodologique : il est éthique et politique. Il engage les institutions à revoir leurs référentiels de légitimité, leurs postures d'autorité, leurs critères de réussite.

L'illustration peut être utilisée comme :

- Outil de formation pour encadrants, enseignants, accompagnateurs ;
- Base de co-construction dans des ateliers interinstitutionnels (universités, collectivités, incubateurs) ;
- Cadre de plaidoyer pour un pilotage éducatif plus juste, plus contextuel et plus ouvert à la pluralité.

Elle permet à la fois une lecture synthétique et une appropriation concrète des orientations stratégiques issues de la Partie 3.

Conclusion de la Troisième Partie

Au terme de cette troisième partie, une conviction forte émerge : on n'accompagne pas durablement une jeunesse que l'on ne reconnaît pas pleinement dans sa diversité, son histoire et ses tensions. Dans la Caraïbe francophone, accompagner les jeunes entrepreneurs ne consiste pas seulement à leur transmettre des outils, des techniques ou des modèles : c'est accepter de se tenir à leurs côtés dans un monde incertain, en faisant le pari de l'intelligence relationnelle, de la puissance d'agir collective, et du droit à la différence.

Ce que montrent les analyses de terrain, les récits partagés et les pistes explorées dans les chapitres précédents, c'est que les dispositifs existants, même s'ils remplissent certaines fonctions utiles, restent marqués par une culture managériale héritée, fondée sur la prescription, la hiérarchie implicite, la normalisation des trajectoires. Cette culture, bien souvent inconsciente, repose sur des logiques descendantes et des critères de légitimité extérieurs aux réalités vécues. Elle fragilise les jeunes qu'elle prétend soutenir, en les contraignant à s'adapter à des formats d'accompagnement peu perméables à la complexité de leurs parcours.

Il est donc urgent de réinventer les manières de piloter, d'encadrer, de transmettre — non par une réforme technique, mais par une transformation éthique et politique des postures éducatives.

Les trois chapitres de cette partie ont permis de poser les fondements d'un renversement dans la manière d'envisager l'accompagnement entrepreneurial, en s'appuyant sur trois principes transversaux :

1. L'autonomisation, pensée non comme une injonction à « devenir responsable », mais comme un processus

progressif d'appropriation critique de son parcours. Cela suppose des espaces souples, des rythmes ajustés, une pédagogie du tâtonnement, où l'on peut apprendre sans être jugé, essayer sans être sanctionné. L'accompagnement devient alors un espace d'expérimentation, pas un passage obligé vers la conformité ;

2. L'inclusion, conçue comme une reconfiguration radicale des critères de reconnaissance. Il ne s'agit plus seulement d'intégrer ceux qui sont à la marge, mais de reconnaître la valeur des marges elles-mêmes, des savoirs vernaculaires, des projets atypiques, des formes collectives d'engagement. Inclure, ici, signifie élargir les référentiels, ouvrir les formats, accueillir les dissonances ;
3. La résilience, enfin, qui ne renvoie pas à une simple capacité d'adaptation, mais à la faculté de construire du sens dans la complexité, de tirer force de l'instabilité, de transformer les vulnérabilités en ressources. Cette résilience n'est pas seulement individuelle : elle est collective, territoriale, culturelle. Elle invite à faire des contextes caribéens — souvent fragiles, toujours inventifs — des terrains d'apprentissage plutôt que des obstacles à contourner.

Ces trois piliers forment les bases d'une nouvelle culture managériale, postcolonialement consciente, qui refuse de plaquer des modèles importés pour mieux construire des formes d'accompagnement endogènes, situées et dialogiques.

Changer les styles de pilotage ne signifie pas seulement modifier les outils ou les protocoles. C'est transformer la relation éducative elle-même. Passer d'un encadrant qui sait à un accompagnateur

qui écoute. D'un évaluateur à un interlocuteur. D'un donneur de solution à un tisseur de liens.

Cela suppose une remise en question des habitudes professionnelles :

- Se demander ce que l'on projette sur les jeunes quand on les forme ;
- Se rendre disponible à ce qui déborde du cadre prévu ;
- Apprendre à ne pas toujours intervenir, mais parfois simplement tenir l'espace.

C'est dans ce glissement — de l'autorité au soutien, de l'encadrement au compagnonnage — que réside la clé d'un management véritablement éducatif, capable de révéler les capacités plutôt que de les conditionner. Comme le rappelle Bell Hooks (1994), « l'éducation comme pratique de la liberté » commence lorsque l'on cesse d'instruire pour commencer à co-apprendre.

L'un des apports majeurs de cette troisième partie est l'esquisse d'un modèle caribéen d'entrepreneuriat éducatif, à la fois profondément enraciné dans les réalités territoriales et ouvert aux circulations critiques du monde global. Ce modèle n'est pas une recette, mais une proposition dynamique. Il invite à :

- Partir des ressources locales, des savoirs communautaires, des cultures créoles, non comme des reliques, mais comme des sources vivantes d'innovation ;
- Élargir les horizons d'action à d'autres expériences du Sud, dans une logique de coopération Sud-Sud plus égalitaire ;

- Favoriser la réflexivité permanente, en acceptant que les jeunes puissent questionner le cadre, interroger les normes, refuser l'uniformité.

Ce modèle pourrait devenir un levier de souveraineté territoriale, en redonnant aux institutions éducatives et aux dispositifs d'accompagnement la possibilité de co-produire des formes d'action à la fois justes, puissantes et créatives.

Accompagner ne devrait jamais signifier adapter des individus à un système immobile. Accompagner, dans la perspective ici défendue, signifie transformer les systèmes eux-mêmes, pour qu'ils deviennent plus humains, plus ancrés, plus respectueux des vécus. Cela nécessite une double exigence :

- Une exigence critique, qui ose remettre en question les structures de pouvoir ;
- Et une exigence relationnelle, qui place l'humain au cœur de toute démarche.

En Caraïbe francophone, cette transformation est non seulement possible, elle est déjà en germe dans de nombreuses initiatives étudiantes, collectives ou institutionnelles. Il reste à les reconnaître, à les relier, à les soutenir.

La dernière partie de l'ouvrage s'achève donc sur une promesse : celle d'un accompagnement éducatif comme espace de co-construction d'un monde plus habitable, où les jeunes ne seraient plus simplement « accompagnées », mais pleinement partenaires de la transformation sociale.

Travaux cités

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Editions de Minuit.

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.

Mathivat, N., Rey, J., & Kloetzer, L. (2024). Entre inclusion et sélection : l'orientation des élèves primo-arrivants allophones dans les conseils de classe d'accueil en Suisse. *Éducation et Sociétés*, 52(2), 41-61.
doi:<https://doi.org/10.3917/es.052.0041>

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

Morin, E. (2004). *La Méthode 6 : Éthique*. Paris: Seuil.

Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Points.

Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Santos, B. d. (2016). *Épistémologies du Sud : Mouvements citoyens et polémique sur la science*. Paris: Desclée de Brouwer.

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