



HAL
open science

Entreprendre, donner vis à ses projets. Apports de la pédagogie interculturelle pour le développement de compétences entrepreneuriales

Florence Duchêne-Lacroix

► To cite this version:

Florence Duchêne-Lacroix. Entreprendre, donner vis à ses projets. Apports de la pédagogie interculturelle pour le développement de compétences entrepreneuriales. Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université Saison_2, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2018, Montpellier, France. hal-01935472

HAL Id: hal-01935472

<https://hal.science/hal-01935472>

Submitted on 26 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

ENTREPRENDRE, DONNER VIE À SES PROJETS

APPORTS DE LA PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES ENTREPRENEURIALES

Florence Duchêne-Lacroix, université de Haute-Alsace

RÉSUMÉ

Éduquer au XXI^{ème} siècle signifie préparer des personnes à vivre et agir dans un monde en mutation rapide, à un monde dont les enjeux sont aujourd'hui inconnus. Outre la maîtrise de savoirs et savoirs faire techniques liés à un domaine d'activité aujourd'hui relevant, il est essentiel de préparer les apprenant.e.s à l'action dans un monde incertain en développant les compétences et attitudes liées à l'esprit critique, la confiance en soi et en les autres, à la créativité, flexibilité et résilience. Nous avons posé l'hypothèse que les espaces de formation aux compétences interculturelles et ceux accompagnant l'esprit d'entreprendre permettaient de développer ces attitudes et compétences souvent réunies sous le terme de compétences transversales. La création d'entreprise sur un territoire transfrontalier nécessitant l'activation tant des compétences entrepreneuriales que des compétences interculturelles, l'université de Haute-Alsace (UHA), au sein de Eucor - Le Campus européen, a conduit, entre septembre et décembre 2017, la mise en œuvre d'un dispositif-pilote universitaire visant à développer de concert compétences entrepreneuriales et interculturelles de porteurs de projets. La contribution présente les résultats d'une recherche-action menée pour éclairer le dispositif « entreprendre » : un retour d'expérience sur les outils mobilisés pour quelles compétences transversales développées ?

Le dispositif pédagogique « entreprendre, donner vie à ses projets » repose sur 4 piliers à visée émancipatoire :

- apprentissage expérientiel (Kolb, 2015) et effectuation (Sarasvathy, 2001) ;
- autonomie d'apprentissage et responsabilisation de l'apprenant (Freire, 2017) ;
- réflexivité sur soi et sur le projet (Rogers, 1976) ;
- posture éducative d'accompagnement centrée sur la personne et ses projets (Rogers, 1976 ; Benoît Raucent, Caroline Verzat, & Louise Villeneuve (dir.), 2010).

Ces quatre piliers représentent à l'UHA la base de la pédagogie interculturelle développée dans le cadre des travaux du Centre de compétences transfrontalières NovaTris (IDEFI) depuis 2012. Les dispositifs interculturels mis en œuvre visent le développement des compétences de relation à soi et à l'autre dans des contextes internationaux ainsi que l'autonomie d'apprentissage et d'action de l'apprenant. Dans la conception du dispositif présent, il a été posé comme postulat la transférabilité de la pédagogie interculturelle à l'éducation entrepreneuriale eu égard aux similitudes de compétences et attitudes à développer dans le dispositif. « Entreprendre, donner vie à ses projets » est proposé à l'ensemble des étudiant.e.s de l'UHA (Mulhouse) quel que soit le niveau d'études ou la

discipline étudiée. Le format prévoit un temps de travail collectif de 3h30 par semaine pendant 14 séances et des temps individuels de travail entre les séances. 13 étudiant.e.s dont 8 femmes, 4 L1, 1 L2, 6 L3 et 2 M2, 4 sciences humaines, 6 sciences économiques et de gestion, 3 sciences mathématiques et de l'ingénieur, participent au dispositif.

La contribution présente les résultats de recherche-action (en cours actuellement) permettant d'évaluer les acquis en termes de développement de compétences et attitudes entrepreneuriales au regard de l'objectif émancipatoire du dispositif.

Mots-clés : éducation entrepreneuriale, compétences interculturelles, émancipation

Éduquer au XXI^{ème} siècle signifie préparer des personnes à vivre et agir dans un monde en mutation rapide, à un monde dont les enjeux sont aujourd’hui inconnus. Outre la maîtrise de savoirs et savoirs faire techniques liés à un domaine d’activité aujourd’hui relevant, il est donc essentiel de préparer les apprenant.e.s à l’action dans un monde incertain en développant les compétences et attitudes liées aux aptitudes cognitives, de relation à soi et de relation aux autres, soit, par exemple, l’esprit critique, la confiance en soi et en les autres, à la créativité, flexibilité et résilience. Nous avons posé l’hypothèse que les espaces de formation aux compétences interculturelles et ceux accompagnant l’esprit d’entreprendre permettaient de développer ces attitudes et compétences souvent réunies sous le terme de compétences transversales. La création d’entreprise sur un territoire transfrontalier nécessitant l’activation tant des compétences entrepreneuriales que des compétences interculturelles, l’Université de Haute-Alsace (UHA), au sein de Eucor - Le Campus européen (Interreg), du PIA Entrepreneurship Beyond Borders (PIA) et du centre NovaTris (PIA – IDEFI), a conduit, entre septembre et décembre 2017, la mise en œuvre d’un dispositif-pilote universitaire visant à développer de concert compétences entrepreneuriales et interculturelles de porteurs de projets. La contribution présente propose les résultats d’une recherche-action menée pour éclairer le dispositif « entreprendre, donner vie à ses projets ».

La contribution présente les fondements théoriques et les modalités pédagogiques de l’espace de développement de compétences entrepreneuriales et interculturelles puis les modalités de la recherche-action menée ainsi que les résultats obtenus eu égard au questionnement de cette contribution autour de l’analogie entre pédagogie interculturelle et entrepreneuriale et de leur complémentarité supposée au regard de l’objectif émancipatoire.

LES FONDEMENTS THÉORIQUES

Selon Bartel-Radic (2009), la compétence interculturelle est la « capacité de comprendre l’interaction culturelle et de s’y adapter » et elle est composée d’un volet général - « compétence multiculturelle » - et d’un volet spécifique - « compétence culturelle ». La « compétence multiculturelle » est « la capacité de comprendre la spécificité de l’interaction interculturelle, et de s’adapter à cette spécificité, notamment à travers l’empathie, l’ouverture d’esprit et la stabilité émotionnelle ». La « compétence culturelle » est quant à elle la « capacité de comprendre une culture précise et de s’y adapter relativement ».

Notre approche de l’éducation interculturelle considère en priorité les compétences générales, en considérant que celles-ci peuvent être transversales – donc applicables à d’autres espaces que l’interculturel - et qu’elles accompagnent l’apprenant tout au long de sa vie. Les compétences spécifiques seront travaillées comme exemples illustrant le propos général ou si l’objectif spécifique est partie de la demande du commanditaire de formation, ce qui n’est pas le cas dans le dispositif présent.

Les compétences entrepreneuriales peuvent se décliner en trois domaines : les compétences de relations à soi, de relation aux autres et les compétences spécifiques au métier d'entrepreneur. Nous remarquons ici que les compétences de relation à soi et relation aux autres peuvent être assimilées à des compétences interculturelles. Afin de sortir d'une dichotomie apparente séparant compétences entrepreneuriales et interculturelles, nous avons choisi d'adopter la focale plus large des compétences du XXI^{ème} siècle.

Si nous considérons qu'« il ne s'agit plus d'acquérir pendant les études la somme des compétences nécessaires à une carrière bien définie, mais de se préparer à des carrières diverses et émergentes » (Trullemans, 2006), alors quelles sont les compétences qui – au-delà des connaissances et compétences disciplinaires ou métiers – permettront d'agir dans un environnement en changement permanent, à la fois international et innovant, que nous ne pouvons aujourd'hui prédire ? Les institutions de formation et recherche tels que, entre autres, le Conseil national de la recherche aux Etats-Unis (National Research Council, 2011) ou le Ministère de l'enseignement supérieur en France (Becchetti-Bizot, Houzel, & Taddei, 2017) se posent donc la question des compétences du XXI^{ème} siècle que nos pédagogies doivent contribuer à développer. À partir de leurs travaux, nous avons construit le référentiel suivant qui sert de base à nos travaux pédagogiques interculturels et entrepreneuriaux :

- compétences cognitives (processus cognitifs et stratégies, savoirs, créativité) : pense de façon critique, résout les problèmes de façon non conventionnelle, pense de façon systémique, pense de façon stratégique et innovante, prend des décisions, apprend de façon adaptative, rassemble et analyse l'information, sait agir avec les technologies de l'information, écoute activement, a une conscience globale, connaît les enjeux interculturels, crée et innove ;
- compétences intrapersonnelles (compétences de relation à soi) : agit de façon flexible et souple, s'adapte, sait prendre soin de soi, prend ses responsabilités, prend des décisions, sait s'organiser et respecter le cadre temporel ;
- compétences interpersonnelles (compétences de relation aux autres) : sait communiquer de façon claire et assurée à l'oral et à l'écrit, sait coopérer, travaille en équipe, travaille de façon créative avec les autres et dans des équipes hétérogènes, sait construire des relations et agit de façon empathique, agit dans l'esprit de service aux autres et à la société, résout les conflits, négocie, sait mener une équipe et un projet, soigne la présentation de sa personne, agit de façon influente sur les autres.

Ainsi le dispositif « entreprendre » propose, au-delà de l'interculturel et l'entrepreneuriat, un espace pour le développement de compétences du XXI^{ème} siècle.

LES MODALITÉS PÉDAGOGIQUES

Le module de formation « entreprendre, donnez vie à vos projets » a été proposé dans le cadre d'une UE-Libre à l'Université de Haute-Alsace entre septembre et décembre 2017 à

l'ensemble des étudiant.e.s, quel que soit le niveau d'études ou la discipline étudiée. Le format prévoit un temps de travail collectif de 3h30 par semaine pendant 14 séances et des temps individuels de travail entre les séances. Treize étudiant.e.s dont 8 femmes, 4 L1, 1 L2, 6 L3 et 2 M2, 5 sciences humaines, 6 sciences économiques et de gestion, 3 sciences mathématiques et de l'ingénieur, ont participé au dispositif. L'objectif était annoncé ainsi : « vous avez une idée de projet ou d'entreprise, une envie de vous engager pour vos convictions, une envie de développer votre capacité à réaliser vos envies/rêves/projets, de développer votre capacité de travail en équipe, votre créativité, l'accompagnement, « Donner vie à ses projets, entreprendre » vous propose un espace de développement collectif et individuel de vos projets accompagné par des coachs, quel que soit votre projet et son degré de précision en début de semestre. L'objectif est de permettre à des porteurs d'idées, de développer leur projet par une alternance de travail individuel et de temps de retours par les pairs et les coachs. Les porteurs d'idée bénéficient ainsi d'un environnement bienveillant leur permettant de briser la solitude du créateur, de bénéficier du retour de créateurs sur leur projet et de la solidarité des créateurs. Ils bénéficient également d'un accompagnement permettant le développement conscient des compétences du créateur et le suivi de l'avancée du projet ».

L'objectif de l'espace collectif ainsi créé est donc bien de permettre le développement du projet et de la personne, d'apprendre par et pour l'entrepreneuriat. « Spinoza se demande quelle est, entre toutes les libertés, celle que l'on ne peut absolument pas supprimer, celle qui demeure lorsque toutes les autres ont été abolies : ce noyau ultime, irréductible, peut servir de base à la volonté d'émancipation. (...) C'est la liberté de pensée. » (Galichet, 2014 : 40). Cette liberté de pensée est celle qui amène l'individu à penser, concevoir, rêver un projet innovant, divergeant, qui est le reflet de sa personne avec ses valeurs, envies, convictions. Le dispositif « Entreprendre » met ces visions, rêves et envies au centre du processus d'apprentissage, ils représenteront « une occupation » selon Dewey ou un « problème perçu comme réel » pour Rogers. Si la liberté de pensée est à l'origine des projets portés par les étudiant.e.s et que nous accompagnons le développement des porteurs de projets alors l'ouvrage « Liberté pour apprendre » de Rogers (1976) et en particulier le chapitre « Comment édifier la liberté » (Rogers, 1976 : 129-142) s'impose comme base de conception du dispositif et de son accompagnement. Rogers détermine cinq éléments permettant d'« édifier la liberté » qui nous ont guidés dans la conception du dispositif. Nous venons d'éclairer le premier, « édifier sur des problèmes perçus comme réels ». Le deuxième, « fournir les moyens », nous a guidé pour proposer aux étudiant.e.s dès le début de la formation un livret en six chapitres conçu sous forme de questions à se poser pour envisager les différents aspects du projet tels que : Quel produit ? Quels clients-cibles ? A quel(s) besoin(s) des clients le produit répond-il ? Quel(s) concurrent(s) ?, etc. L'étudiant.e était libre de choisir quel aspect à quel moment il/elle souhaitait approfondir afin de donner corps à son projet. De même nous avons proposé un espace de partage collectif : à chaque séance, nous commençons par prendre des nouvelles de chacun.e et de chaque projet. Chacun avait également la possibilité d'annoncer une question ou un thème

pour lequel il/elle souhaitait bénéficier d'un temps de partage et de retour par les pairs lors du temps collectif dédié. Ainsi les pairs et les coachs présents lors des séances collectives représentaient également une ressource à disposition des étudiant.e.s. Enfin la possibilité de coaching individuel, de mise en réseau avec les acteurs de l'écosystème universitaire de soutien à l'entrepreneuriat étaient également des ressources à disposition des étudiant.e.s. Le troisième élément contribuant à édifier la liberté, l'utilisation de contrat, était centrale à la fois pour assurer le mode de fonctionnement en collectif et l'engagement individuel dans le processus. Un contrat d'engagement a été établi par l'ensemble du collectif (étudiant.e.s et coachs) participant au dispositif. La coresponsabilité, l'engagement, l'esprit de bienveillance et de respect des différences, le principe de restitution et le plaisir furent les valeurs de travail choisies et partagées par le collectif. Rogers pose comme quatrième élément pour édifier la liberté, la division du groupe : « Il ne paraît pas raisonnable d'imposer la liberté à quiconque ne la désire pas. Par conséquent, il semble raisonnable, lorsqu'on propose à un groupe la liberté d'apprendre sous sa propre responsabilité, de prévoir chaque fois que c'est possible le cas de ceux qui ne désirent ni ne souhaitent cette liberté et qui préfèrent être instruits et guidés. (...) Si les étudiants sont libres, ils doivent être libres d'étudier passivement aussi bien que de prendre en mains leur propre apprentissage. Il est possible qu'au fur et à mesure que l'enseignement programmé se répandra, une autre solution puisse se présenter. » (Rogers, 1976 : 131). Ainsi nous avons laissé aux étudiant.e.s la responsabilité de leur apprentissage. Nous avons guidé en proposant des activités individuelles entre deux séances collectives, nous avons accueilli sans jugement ce qui avait été fait ou non, l'intensité de l'activité et le rythme d'avancée du projet, en considérant que le chemin que nous proposons était soumis à la liberté de l'apprenant.e et relevait donc de sa responsabilité alors que la nôtre était celle de mettre des moyens à disposition. Enfin l'autoévaluation, le dernier élément contribuant à édifier la liberté selon Rogers, « est un des principaux moyens par lesquels un apprentissage autodéterminé devient aussi un apprentissage responsable. C'est lorsque chacun doit décider quels critères sont importants pour lui, quels buts il a essayé d'atteindre, et dans quelle mesure il y est arrivé, qu'il apprend réellement à prendre la responsabilité de lui-même et de ses choix. » (Rogers, 1976 : 142). En début de dispositif, nous avons partagé avec les participant.e.s un référentiel de compétences de l'entrepreneur, leur partageant ainsi l'ensemble des compétences qui nous semblaient déterminantes pour leur projet d'entreprendre et les invitant à s'autoévaluer en début de dispositif ainsi qu'en fin de dispositif et de si ils/elles le souhaitaient, de se fixer des objectifs d'évolution.

Le dispositif d'éducation entrepreneuriale « Entreprendre » est donc bien au sens de Rogers (1976) conçu comme un espace d'apprentissage autodéterminé, expérientiel qui nécessite un engagement personnel, l'initiative de l'apprenti, autoévalué. Il permet un apprentissage expérientiel au sens de Kolb (1984) en offrant un espace de réflexion sur l'expérience par la discussion et par les apports théoriques, en particulier par les coachs ici et en permettant la réexpérimentation à partir de la prise de recul.

Enfin, il nous semble essentiel d'éclairer la posture d'accompagnement tenue par les coachs. « L'accompagnement des étudiants [...] vise à les aider à construire des compétences transversales et à les préparer sans complaisance aux nouveaux modes de management qui les attendent dans l'économie actuelle. [...] L'accompagnement s'inscrit dans une exigence plus large de notre époque post-moderne, celle de développer l'autonomie des personnes. » (Verzat, 2010 : 28). L'accompagnement est donc une posture pédagogique qui soutient le développement de compétences du XXI^{ème} siècle et l'émancipation de l'apprenant.e, objectifs pédagogiques du dispositif. « L'accompagnement se fait sur le plan cognitif de la régulation des apprentissages mais aussi sur le plan affectif et identitaire : il faut en effet susciter et soutenir le désir d'apprendre, s'intéresser aux motivations des apprenants et être attentifs aux besoins affectifs de l'apprenant confronté aux désaccords et déséquilibres nécessaires à l'apprentissage. » (Benoît Raucent *et al.*, 2010 : 17). À cet effet, nous avons adopté une posture rogérienne centrée sur l'apprenant et un discours résolument orienté solution (de Shazer, 1999). Les étudiant.e.s du dispositif expriment dans leurs rapports l'importance que ce cadre d'accompagnement a représentée pour eux :

« J'avais le besoin d'exprimer mon rêve et mes ambitions. La charte sur la confidentialité m'a poussé à révéler ce que je souhaite, ce dont je rêve. Une seule raison aurait pu me faire changer d'avis, la confiance et elle a répondu présente » (IF).

« Je fus surprise par le déroulement des premières séances. En effet je ne m'attendais pas à cette méthode pédagogique, le fait de se présenter et de présenter nos projets face à un groupe m'a troublé. Pour être honnête j'ai pensé à ne plus assister à l'UE suite au premier cours. Le fait de se dévoiler et de parler à des personnes que je ne connaissais pas semblait compliqué pour moi. Mais je me suis remise en question, effectivement j'ai voulu prouver que j'étais capable de m'engager dans un groupe et tenir mes engagements face à celui-ci. (...) Le fait d'instaurer un climat de confiance m'a permis de me livrer plus facilement, même s'il est toujours difficile de prendre la parole devant les autres » (EM).

MODALITÉS DE LA RECHERCHE-ACTION ET RÉSULTATS

La recherche présente s'inscrit dans une démarche de recherche-action (Michel Liu, 1997). Le travail présent se base sur des travaux de recherche préalables dans les domaines de l'interculturel, de l'accompagnement et de l'éducation entrepreneuriale et vise à en éclairer les points communs et points de divergence. Cette contribution partage les résultats d'enquête qualitative réalisée auprès des 13 étudiant.e.s ayant participé à toutes les séances collectives du dispositif et d'une des deux étudiantes qui a abandonné le dispositif en fin de quatrième séance. Les entretiens qualitatifs ont eu lieu en février 2018 soit deux mois après la fin du dispositif. Nous éclairons ici notre hypothèse qu'un tel dispositif permettrait de développer l'émancipation de l'étudiant.e notamment par une évolution de posture au regard de son projet, de ses apprentissages et permettrait de développer des compétences utiles tant pour entreprendre que pour agir en contexte interculturel.

Les attentes en début de formation, lors de l'inscription ou de la première séance sont éclairantes sur la posture des étudiant.e.s en début de formation. Pour certain.e.s, il s'agit d'étoffer un CV : « *Je voyais cette inscription comme une nouvelle opportunité pour moi de développer mon CV afin de me réorienter dans un domaine qui me plaît plus : la communication. C'était juste une expérience de plus (...). Le but premier étant d'en apprendre le plus possible en vue d'accéder à une nouvelle formation* » (ZB). Pour d'autres, il s'agit de s'emparer d'un espace de liberté : « *J'ai participé (...) car j'avais depuis plusieurs années cette envie de vouloir entreprendre, de vouloir être à mon compte après mes études. Car ce qui me passionne c'est cette liberté d'être actif et de faire ce que bon nous semble sans forcément devoir quelque chose à notre supérieur constamment* » (NR). Pour d'autres encore, il y a oscillation entre espoir de liberté et représentation classique de l'apprentissage : « *Je réalise qu'on me propose, au sein de mon établissement, une opportunité de combler mes attentes. Je m'imaginais déjà entourée de jeunes fougues, prêts à tout pour donner vie à leur projet, autour de longues discussions et remises en question (...). Je m'attendais aussi à des cours théoriques sur comment gérer les finances, quels papiers faut-il faire, comment avoir des contacts, etc.* » (EC), « *J'ai voulu découvrir, qu'est-ce que c'est, qui sont-ils, en ai-je besoin ? Sachant que je suis étudiante en L3 gestion, j'avais une appréhension sur l'utilité de la chose vu qu'on étudie souvent la mise en place d'un projet dans mes études* » (IF), « *Je me suis inscrite à cet UE-libre pour gagner en assurance, partager mon projet, obtenir des conseils et en apprendre d'avantage sur l'entrepreneuriat afin de mieux me lancer* » (NC).

L'autoévaluation des étudiant.e.s des savoirs et compétences acquis lors des quatre mois de participation au dispositif est éclairante sur le chemin parcouru et les acquis d'apprentissage :

- compétences intrapersonnelles et interpersonnelles de confiance en soi et en les autres : « *l'UE libre m'a réellement aidé à être plus réaliste face à la difficulté d'entreprendre un projet aussi lourd. Ce n'est pas avec une simple idée ou un rêve qu'un projet voit le jour, il faut de la réflexion, il faut apprendre à poser les pieds sur terre* » (ZB), « *ce cours m'a aidé en matière de prise de confiance en moi et avec les autres également, être à l'écoute des autres et en même temps faire confiance aux autres pour partager des moments tous ensemble. (...) J'ai pu ainsi apprendre sur les autres et moi-même* » (EM), « *cette découverte m'a permis d'avoir plus confiance en moi, d'où le fait de devenir plus déterminée que jamais* » (IF) ;
- l'attention apportée à soi, à l'équilibre de la relation porteur-projet : « *j'ai pris du temps pour prendre soin de moi, pour me soulager, me reposer, fixer mon attention sur ce qui m'importait le plus et ça a été très bénéfique. Je me sens aussi plus mature (...). Je me sens prête à jouer des occasions qu'on me donnera. Je pense aussi me remettre continuellement en question et m'adapter au marché, aux besoins, aux concurrents et surtout aux résultats obtenus* » (EC) ;

- la conscience du processus en cours : « *je suis très fière du chemin que j'ai parcouru. J'ai eu beaucoup de difficultés mais j'ai réussi à les surmonter pour pouvoir continuer de plus belle* » (EC), « *Résultats : Gagner de l'assurance, Avoir des connaissances, S'imposer de la patience, Mener une organisation, Etre réaliste* » (IF) ;
- la capacité de communication, l'analyse des informations et l'apprentissage par l'erreur : « *cette UE, m'a permis de m'exprimer plus facilement, de définir plus clairement mon projet, de sélectionner les bons outils, d'apprendre de mes erreurs et surtout de ne pas penser que tout est acquis* » (EM) ;
- les apprentissages entrepreneuriaux sont toujours liés à des apprentissages personnels : « *j'ai aussi appris à prendre des réflexes pour mes futurs projets et à analyser plus vite les opportunités qui se présentaient* » (EC), « *durant cette UE-libre, j'ai appris beaucoup de choses sur le domaine professionnel mais aussi sur nous-mêmes avec pleins d'exemples qui ont été donnés pour mieux gérer et organiser son domaine de vie au quotidien aussi* » (NR).

L'importance du groupe pour l'apprentissage est également reconnue par les étudiant.e.s : « *j'ai donc pu apprendre à porter un projet à bout de bras, avec un groupe pour me soutenir* » (ZB), « *j'ai pu remarquer une solidarité très importante dans le groupe à travers le fait que chacun d'entre nous était à l'écoute de l'autre et proposait des conseils sur les différents projets. J'ai pu développer un esprit d'équipe à travers le fait d'avoir travaillé tous ensemble. Le fait de s'entraider les uns les autres, de se conseiller sur les projets, de reconnaître la valeur du projet de l'autrui ou d'émettre des idées a permis d'installer au fur et à mesure un climat de confiance entre nous. (...) Plus les séances passaient, plus je me faisais confiance et plus je faisais confiance aux autres. Cela m'a permis de prendre plus facilement la parole* » (EM).

Les participant.e.s à l'UE libre ont ainsi développé une conscience du processus d'apprentissage, de leur place et celle des autres dans ce processus. Ils/elles ont une capacité de regard distancié sur l'évolution de leur projet et de leur personne en interaction avec les autres membres du groupe et expriment une plus responsabilité augmentée pour leur projet et une plus grande confiance en eux. Cette conscience des processus, de soi et des autres dans le processus en cours est essentielle pour leur projet entrepreneurial : la posture effectuale des entrepreneur.e.s (Sarasvathy, 2001) repose sur cette capacité d'appréhender l'environnement mouvant, les ressources internes et externes de l'entrepreneur.e et d'agir de façon flexible à partir de ces éléments. De plus la compétence interculturelle d'action dans un contexte hétérogène repose sur la capacité d'appréhension de la situation, soi et les autres ainsi que des interactions en cours. À partir de la recherche-action présente nous pouvons conclure que le dispositif « *entreprendre, donnez vie à vos projets* » permet le développement de compétences entrepreneuriales et interculturelles. Si nous considérons l'émancipation comme la capacité d'agir de façon libre en prise de responsabilité pour soi et le groupe, alors le dispositif, d'après le regard des participant.e.s contribue à l'émancipation.

La liberté de penser, source des projets entrepreneuriaux, partagée avec d'autres créateurs et créatrices d'entreprise dans un espace de partage d'expérience et réflexion tel que le dispositif « Entreprendre » se trouve nourrie par le cadre d'accompagnement proposé : « On ne s'émancipe pas tout seul, mais ensemble ; la liberté de penser n'a de sens que parce qu'elle se confronte à celle de l'autre, qui pense différemment de moi » (Galichet, 2014 : 43).

CONCLUSION

Ainsi l'expérience d'éducation interculturelle que nous avons mise ici au service de l'éducation entrepreneuriale nous permet de considérer l'une et l'autre comme au service du développement des compétences nécessaires à la personne pour agir de façon responsable, créative et autonome (libre dans sa pensée), en conscience de soi (ses besoins, sa place au moment donné, ses émotions, ses envies), en conscience des autres (leurs besoins, envies, émotions, place), de l'environnement (contraintes, opportunités) et des interactions entre soi, les autres et l'environnement. Si l'émancipation est la capacité d'agir librement et de façon responsable dans un environnement donné, alors nous invitons à considérer tant l'éducation entrepreneuriale que l'éducation interculturelle comme des fondamentaux transversaux, comme un tremplin pour aborder les enjeux du mouvement du monde du XXI^{ème} siècle.

BIBLIOGRAPHIE

Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 13(4), 11-26. <https://doi.org/10.7202/038582ar>

Becchetti-Bizot, C., Houzel, G., & Taddei, F. (2017, mars). Vers une société apprenante. Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

de Shazer, S. (1999). *Les mots étaient à l'origine magiques* (SATAS). Bruxelles : Première édition anglaise 1994.

Galichet, F. (2014). *L'émancipation, Se libérer des dominations*. Lyon : Chronique Sociale.

Lafortune, & Deaudelin. (2001). *Accompagnement socio-constructiviste*. Presses de l'université du Québec.

Michel Liu. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.

National Research Council (Éd.). (2011). *Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop*. The National Academies Press. Consulté à l'adresse DOI: 10.17226/13215

Raucent, B., Verzat, C. & Villeneuve, L. (dir.). (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.

Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26(2), 243-263.

Trullemans, C. (2006). Un nouveau paradigme pour la formation ? In B. Raucent & C. Vander Borght, *Etre enseignant, Magister ? Metteur en scène ?* Bruxelles : De Boeck.

Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui? In B. Raucent, C. Verzat, & L. Villeneuve, *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 563). Bruxelles : De Boeck Supérieur.