

Initiation à l'entrepreneuriat social en contexte pluriculturel — outil de mieux-vivre ensemble ?

La Belgique compte 11 millions d'habitants : 80% sont belges, 20% étrangers – Italiens (13%), Français (13%), Néerlandais (12%), Marocains (7%), Polonais (5%), Espagnols (5%), Roumains (5%), Turcs (3,4%), Allemands (3%), Portugais (3%), Britanniques (2%), Congolais (2%).

La H.E. de Bruxelles-Brabant (HE2B), Unité Structurelle DeFré, Catégorie Pédagogique, Section éducateurs spécialisés en accompagnement psychoéducatif, enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), se situe dans une des 19 communes de Bruxelles, capitale au carrefour de l'Europe, ville plurielle et multiculturelle. Sur ses 1.200.000 habitants, près de la moitié sont d'origine étrangère. Nos groupes d'apprenants sont représentatifs de cette population.

Jusqu'en 2014, nous travaillions pour notre société de Graphisme et Communication, à la conception d'identité d'entreprise et la gestion de projet (édition de livres d'art, événementiel, expositions culturelles) et, suite à la crise bancaire de 2008, comme communication manager d'un call center, manager de crise d'une carrière d'extraction de pierre naturelle, consultant en communication et développement pour un bureau d'architectes, intervieweur et concepteur de biographies pour le théâtre, collaborateur multifonctions pour des inventaires artistiques et formateur en informatique pour un public de tout âge. En 2014, nous décidons de liquider notre société et de chercher un emploi. En 2015, nous sommes engagés à la HE2B pour des activités d'apprentissage (AA) de bureautique, de TIC, d'initiation aux médias et à la recherche et d'Organisation et Gestion des Institutions et des Services, AA qui nous sert de sujet pour le présent article.

La 1<sup>re</sup> année, nous adoptons une posture d'observateur. Très vite, nous subissons l'AA car un ensemble de problèmes nous interpellent : un manque de liens avec la vie professionnelle et de sens global, une forte remise en cause de l'alignement pédagogique. Nous étions en accord avec les objectifs et le dispositif sur le papier (cours magistraux, questions-réponses, mises en situation) mais pas avec sa réalité, ni avec la manière de l'évaluer. Les apprenants présentaient un taux d'absentéisme et d'échec alarmants et, pour les participants, un manque d'implication, de cohésion, de solidarité. Nous leur en avons demandé les raisons : ils ne se connaissaient plus, ne comprenaient pas l'objectif ni le sens de l'AA et perdaient du principe que, si l'évaluation se faisait à livre ouvert, ils ne devaient ni participer ni étudier.

Nous nous sommes posé la question de savoir quel était le rôle de l'éducateur spécialisé en accompagnement psychoéducatif. Selon la loi belge du 20/04/1996, il est « (...) la personne qui favorise par la mise en œuvre de méthodes et de techniques spécifiques, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie (...) ». Les apprenants de dernière année devraient donc être naturellement tournés vers l'humain et le social.

Nous sommes reparti d'une page blanche avec, pour fil conducteur, l'idée de rendre les apprenants acteurs de leur formation en combinant leurs aspirations, les attendus du métier inscrits dans le socle de compétences de la FWB, ceux de l'AA, le potentiel de la matière et sa perspective professionnelle.

Nous nous sommes servi de notre parcours antérieur et de la nécessité de doter les apprenants de compétences nécessaires au mieux-vivre ensemble et à l'insertion optimale en milieu de travail, telles que : tolérance, solidarité, entraide, partage, bienveillance, empathie, éthique, flexibilité, travail en équipe, gestion de groupe, médiation, adaptation, développement personnel dans un projet commun, gestion des relations interpersonnelles et des diversités culturelles et résolution de problèmes. La devise de la Belgique n'est-elle pas

l'Union fait la force ? Nous nous sommes également tourné vers les théories pédagogiques telles que le tétraèdre des TICS (Lombard, 2003), la pédagogie de projet (Bru et Not, 1987) et la pédagogie différenciée (Przesmycki, 2004). Donc, tout apprenant étant unique, il nous faut l'accompagner de manière « personnalisée » et mettre en œuvre avec lui un dispositif d'apprentissage adéquat et une démarche de remédiation, tout en lui permettant de développer et d'exploiter ses propres outils. Tout en leur donnant accès à une panoplie de démarches potentielles, nous nous sommes défini comme accompagnateur et/ou consultant. Nous nous sommes adjoint des compétences de la formation obligatoire pour enseigner dans le supérieur (CAPAES) qui s'accordent avec le potentiel de la matière : construire avec les apprenants un contexte relationnel propice à l'apprentissage, les accompagner dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel et ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation.

C'est en fonction de ces facteurs que nous avons imaginé un dispositif d'apprentissage professionnalisant (DAP) basé sur l'initiation à l'entrepreneuriat social, comprenant celui-ci comme une « (...) forme particulière de participation par l'action qui se situe au niveau des entreprises sociales et des entrepreneurs sociaux agissant au quotidien pour transformer le paysage de la société. » (Nicholls, 2006). Nous favorisons la réflexion entourant l'acte d'entreprendre en considérant le profit comme moyen au service de l'intérêt général.

Au cours de leur formation, les apprenants sont confrontés à tout type de public lors de stages, que ce soit dans le secteur de l'aide à la jeunesse, aux personnes handicapées, aux adultes en difficulté ou aux personnes âgées, ce qui nous permet de les mettre en situation. Nous leur demandons, à partir d'une problématique ou d'un constat posé dans le cadre d'un stage, d'imaginer des pistes de solutions réalistes et une structure associative sans but lucratif les supportant.

Nous utilisons le principe de la classe inversée où l'apprenant se familiarise avec la matière de lui-même, que nous avons adapté, car nous leur demandons de le faire en classe.

Ils disposent d'une trentaine d'heures en présentiel et d'un accès à de la théorie, des canevas et méthodes sur un Drive. La 1<sup>re</sup> séance est une des plus importantes : elle permet d'établir les relations qu'ils auront entre eux et avec l'enseignant, en définissant les droits et devoirs de chacun. Nous insistons sur l'importance des consignes et la nécessité de leur compréhension. Ces consignes évoluent au fil des ans en vue d'améliorer certains points, souvent suite aux demandes ou remarques des apprenants. Elles reprennent les attendus du cours, la présentation du dispositif, les modalités d'évaluation (20% pour la participation aux séances, 40% pour la remise d'un dossier PDF et 40% pour la défense dudit dossier avec des notions qu'ils auront découvertes et approfondies), ainsi qu'un calendrier des séances. Les apprenants doivent s'organiser pour appréhender la matière et mettre en place leur projet, avec notre accompagnement. Nous proposons une relecture de leur dossier dès qu'ils en émettent la demande.

À la moitié des séances, chaque groupe présente devant ses pairs un état d'avancement et les difficultés auxquelles il est confronté : cet échange de points de vue ouvre le champ des possibles. Cette séance, demandée par les apprenants, permet de dénouer des situations de blocage. À la fin des séances, nous leur proposons le même exercice, à partir du projet « finalisé », tout en les préparant pour la défense orale.

Depuis la mise en place de ce DAP, nous avons apporté des solutions aux problèmes relevés la 1<sup>re</sup> année.

Les projets sont tous issus d'une problématique rencontrée en stage et montrent une préoccupation de vie en société plurielle. Pour en citer quelques-uns : le décloisonnement générationnel par des groupes de paroles intergénérationnels, par le principe du tutorat, où chaque partie peut devenir tuteur de l'autre en fonction de ses compétences ; l'inclusion des étrangers par l'apprentissage de la langue, des us et coutumes, des droits et devoirs tout en valorisant l'ouverture à l'autre par l'expression artistique ou la participation à la vie locale. D'autres sont liés à la personne handicapée, école de devoirs mêlant malentendants et entendants, activités sportives communes...

Parce que le projet est lié à leur pratique en stage, les apprenants font beaucoup plus de liens avec leur pratique professionnelle et donnent ainsi du sens à l'apprentissage. Ils comprennent l'importance de la participation et de la présence à chaque séance, car il en va de l'intérêt du groupe. De celui qui apprend à maîtriser la langue des signes parce que son collègue est malentendant, à celui qui utilise la visioconférence car il ne peut être présent, aux tensions à gérer suite à une mauvaise interprétation interculturelle du non-verbal (regard, ton, volume de la voix...), des stratégies de groupe se construisent. Les apprenants se rencontrent, apprennent à se connaître, échangent, argumentent, défendent des points de vue, partagent, s'entraident, aussi bien à l'intérieur du groupe que dans la classe, voire dans les autres groupes classes. Chaque groupe a son objectif commun à atteindre, mais il n'hésite pas à se tourner vers les autres.

En résumé, en imaginant ce dispositif pour nous permettre de remédier aux problèmes que nous avons pu relever, nous en avons sensiblement amélioré l'alignement pédagogique, Objectifs – Méthodes – Évaluations, ce qui était notre but premier. Mais en plus de répondre aux exigences de la formation, nous devons souligner l'implication des apprenants dans l'établissement du cadre par une réelle prise de conscience de son importance, car bien que nous leur en proposons un, ils n'hésitent pas à le compléter par des éléments qu'ils considèrent indispensables. Ce qui montre qu'en tant qu'enseignant, il est possible d'imaginer un dispositif d'apprentissage professionnalisant travaillant le mieux-vivre ensemble.