

Proposition de Symposium

Agir ensemble pour former les étudiants au développement durable

NOTE DE CADRAGE, FAISANT L'OBJET D'UNE PRESENTATION INTRODUCTIVE AU SYMPOSIUM

Auteurs : Caroline Verzat, Audrey Beghon, Julie Lecoq, Nathalie Kruyts

Discutante : Caroline Verzat

Caroline Verzat (ESCP Business School, Paris, France cverzat@escp.eu)

Audrey Beghon (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, audrey.beghon@uclouvain.be)

Julie Lecoq (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, julie.lecoq@uclouvain.be)

Nathalie Kruyts (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, nathalie.kruyts@uclouvain.be)

Résumé

Les questions de développement durable et de transition s'invitent aujourd'hui de manière légitime dans les cursus de l'enseignement supérieur. Pour y faire face, de nombreuses auteur·es appellent de leurs vœux une révolution paradigmatique de l'approche éducative.

A travers la présentation de cinq études de cas qui concourent à la formation des étudiants au développement durable, notre symposium fait l'hypothèse que ces défis ne peuvent être relevés qu'**en agissant ensemble (enseignants, étudiant·es, responsables éducatifs, partenaires extérieurs, ...)**.

- Construire ensemble une vision partagée des compétences à mobiliser avec et pour la communauté universitaire
- Déconstruire et reconstruire au départ des représentations sociales avec et pour les professeur·es et étudiant·es dans un cadre de recherche
- Construire ensemble une identité sociale positive au départ du chemin singulier de l'engagement avec et pour les étudiants
- Construire des solutions concrètes avec et pour les étudiant·es de profils variés
- Construire des partenariats authentiques avec et pour la Société civile d'ici et d'ailleurs

L'analyse de la cartographie des alliances nous permettra d'observer les nouvelles règles et dispositifs éducatifs originaux qui ont contribué à faire émerger un espace commun éducatif favorable au développement durable.

Abstract

The issues of sustainable development and transition are now legitimately invading higher education curricula. In order to address these issues, many authors are calling for a paradigmatic revolution in the educational approach.

Through the presentation of five case studies that contribute to the training of students in sustainable development, our symposium makes the hypothesis that these challenges can only be met by acting together (teachers, students, educational leaders, external partners, etc.).

- Building together a shared vision of the skills to be mobilised with and for the university community
- Deconstructing and reconstructing social representations with and for teachers and students in a research framework
- Build together a positive social identity from the singular path of commitment with and for students
- Building concrete solutions with and for students of various profiles
- Building authentic partnerships with and for civil society from here and elsewhere

The analysis of the mapping of alliances will allow us to observe the new rules and original educational devices that have contributed to the emergence of a common educational space favourable to sustainable development.

Mots-clés du congrès

Centration sur le fonctionnement de l'Agir ensemble (AE) ; Enjeux ; AE dans le champ de la pratique d'enseignement ; AE dans le champ de l'apprentissage étudiant

Note de cadrage

Les défis de l'anthroposcène sont nombreux et complexes et leur issue, inconnue, sera nécessairement multidisciplinaire. Ces défis positionnent l'enseignement supérieur au cœur d'une société en pleine mutation. Ces défis s'incarnent aisément sous la forme de "questions socialement vives" (QSV, Legardez & Simonneaux, 2006), dont les caractéristiques sont la

vivacité, la nature ouverte, la médiatisation et la pluralité des savoirs qu'elles mobilisent, ainsi que les échelles plurielles de temps, d'espace, de société qu'elles concernent. Ils font écho aux 17 objectifs de développement durable qui incarnent les réponses interconnectées que l'ONU nous challenge d'atteindre d'ici 2030 pour parvenir à un avenir meilleur et plus durable pour tous.

Afin de contribuer à l'atteinte de ces objectifs, des référentiels de compétences transversales pour le développement durable ont été proposés (ea Fortes, 2020). Ils convergent sur le besoin de développer chez les étudiant·es des capacités d'analyse systémique, de réflexion éthique et critique, de résolution intégrative de problèmes complexes, d'élaboration de visions partagées, de collaboration/coopération en équipe et de connaissance de soi. Mais la question se pose de savoir comment atteindre ces objectifs d'apprentissage car il est nécessaire de « *faire évoluer nos connaissances, nos croyances et nos modes de fonctionnement. Et ce que nous avons appris jusqu'ici ne nous prépare pas au défi qui se pose à nous* » (Unesco, 2020, p 10).

Pour relever le défi, de nombreuses auteur·es appellent de leurs vœux une révolution paradigmatique de l'approche éducative. Celle-ci passerait par une approche holistique afin de mettre en synergie les contenus d'apprentissage, une pédagogie active et transformatrice, la mise aux normes environnementales des campus et une visée large de transformation de la société (Unesco, 2020). Les acteur·rices éducatifs traditionnels doivent dès lors réinventer leur curriculum, dépasser l'approche transmissive dominante afin d'atteindre une véritable émancipation des étudiant·es, connecter trois niveaux d'apprentissage rarement visés ensemble (savoirs, savoir-faire et savoir être) dans quatre domaines (l'écologie, les systèmes, la spiritualité et l'intelligence émotionnelle), développer une pédagogie éthique, critique et émancipatrice, s'ancrer dans une idéologie éducative de la reconstruction sociale encore marginale, et s'appuyer sur la définition de l'éthique de Ricoeur comme une « recherche visant à vivre bien, avec et pour les autres dans des institutions justes » (Collectif Fortes, 2020, p 101).

Notre symposium fait l'hypothèse que ces défis ne peuvent être relevés qu'**en agissant ensemble (enseignants, étudiant·es, responsables éducatifs, partenaires extérieurs, ...)** et que leur appréhension appelle une vraie transformation de l'enseignement supérieur et de ses acteur·rices : elle nécessite confrontation et collaboration entre les disciplines ; elle exige une compréhension en contexte et des apprentissages en action, ancrés dans les « territoires » ; elle implique une compréhension et une adhésion à un récit de valeurs fédérateur et mobilisant ; elle envisage, dans la lignée d'un Pestalozzi, l'enseignement-apprentissage comme un ensemble

cohérent articulant « tête, cœur, main » (*embodied learning approaches*, Munro, 2018) ; elle interroge la place et la posture de l'enseignant·e ainsi que les pratiques pédagogiques traditionnelles. Elle rend obsolète l'unique recherche de l'objectivité scientifique pour nous introduire à la difficile recherche de l'orientation des parcours et des fondements de l'engagement citoyen pour un monde durable.

Le chemin de la transformation apparaît d'emblée complexe et semé d'embûches. Certes, la nécessité d'œuvrer ensemble semble a priori évidente et partagée car « nous sommes tous dans le même bateau ». Mais, rappelle l'économiste camerounais T. Amougou, « tous n'ont pas accès aux canots de sauvetage »¹. De fait tous les acteur·rices de l'éducation dans les différentes régions et pays du monde n'ont pas les mêmes enjeux, opportunités, motivations et compétences pour s'engager dans la transition éducative souhaitable. Les motivations des étudiant·es pour les études sont bigarrées entre la recherche de l'excellence académique pour une minorité, la quête de sens émergente, la demande de professionnalisation pour certain·es alors que pour d'autres étudiant·es, l'avenir après les études reste très incertain. De plus, tous n'en sont pas au même niveau sur la prise de conscience des enjeux et l'engagement pour le développement durable. Les enseignant·es eux-mêmes ont des disciplines, des enjeux professionnels et des histoires pédagogiques déterminant des postures éducatives disparates plus ou moins propices à la transformation de leurs pratiques. Ont-ils du reste une conscience réelle des enjeux écologiques ? Qu'en est-il par ailleurs de la capacité des institutions éducatives à reformer leurs modes de régulation et de décision, leurs programmes et référentiels normatifs faisant travailler l'ensemble des acteur·rices à des « biens communs éducatifs » en vue du développement durable ?

Pour répondre à des questions aussi vastes et peu étudiées à ce jour, l'approche du symposium se veut délibérément modeste. Elle propose de confronter des initiatives concrètes dans leur contexte, d'y analyser les enjeux et questionnements vécus par les différents groupes d'acteur·rices et d'observer les nouvelles règles et dispositifs éducatifs originaux qui ont contribué à faire émerger un espace commun éducatif favorable au développement durable.

L'approche proposée pour étudier les cinq cas analysés s'appuie sur la méthodologie de l'analyse stratégique (ea Crozier et Friedberg, 1981). Le postulat principal de l'analyse est que la crise actuelle des institutions éducatives sous la pression des enjeux écologiques (s'ajoutant

¹ https://www.lemonde.fr/afrique/article/2019/03/31/climat-nous-sommes-tous-dans-le-meme-bateau-mais-tous-n-ont-pas-acces-aux-canots-de-sauvetage_5443920_3212.html

aux problématiques de financement et aux opportunités technologiques) amplifie les zones d'incertitudes dans un univers qui était jusque-là relativement stable. A la faveur de cette situation de crise, de nouveaux dispositifs et de nouvelles configurations du « jeu commun » (faire ensemble) peuvent émerger si et seulement si les différent·es acteur·rices du système éducatif ont intérêt à faire alliance avec d'autres. Si tel est le cas, on pourrait observer comment ils utilisent leurs « positions » et les relations entre acteurs vis-à-vis de la formation aux enjeux du développement durable (expertise, maîtrise de l'application des règles, position d'interface, maîtrise de l'information) pour faire valoir leurs enjeux, valeurs ou croyances et forment des alliances avec d'autres autour d'objets communs. A partir de la cartographie des alliances et antagonismes entre les différent·es acteur·rices, nous pouvons donc comprendre à quelles conditions peut émerger un « bien commun éducatif » favorable au développement durable.

Le symposium présentera pour chacun des cinq cas étudiés, une description du contexte, une carte des acteur·rices et se terminera par les questionnements que ces dispositifs mettent en lumière. Après les présentations, les participants au symposium auront l'occasion d'entrer en dialogue avec les promoteurs sur ces questionnements en croisant leurs expériences pédagogiques, pour voir émerger collectivement ce "bien commun éducatif" favorable au développement durable.

1. **« Construire ensemble une vision partagée des compétences à mobiliser » avec et pour la communauté universitaire** : A travers son Plan Transition, l'UCLouvain affiche l'ambition de développer les compétences pour penser et construire la société de demain. Quelles compétences ces « citoyen·nes de la durabilité » doivent-ils·elles acquérir pour intervenir de manière constructive et responsable dans le monde d'aujourd'hui ? Si grosso modo chacun·e pressent qu'elles comprennent des éléments cognitifs, affectifs, normatifs, volitifs et motivationnels, les identifier, les organiser et les partager au sein d'une institution, tout en favorisant une appropriation locale de ces questions en fonction des objectifs des différents programmes n'est pas une mince affaire ! Une première communication nous éclairera sur une méthode (la méthode Delphi) éprouvée à l'UCLouvain avec un groupe de travail multidisciplinaire rassemblant enseignant·es, étudiant·es et conseiller·ères pédagogiques et nous présentera les résultats de cette construction collégiale d'un référentiel partagé.
2. **« Déconstruire et reconstruire au départ des représentations sociales » avec et pour les professeur·es et étudiant·es dans un cadre de recherche** : là où ces questions socialement vives sont objets de controverses, elles mobilisent dès l'amont

des représentations, des valeurs, des théories, des croyances et des préjugés implicites à la fois au sein du corps enseignant et au sein des étudiant·es. La deuxième communication explore, dans le cadre de l'enseignement de la « responsabilité sociétale de l'entreprise », un dispositif permettant la mise en lumière confrontante des épistémologies des enseignant·es et des étudiant·es, dans l'idée qu'une fois ces préconceptions explicitées, elles évoluent en interaction avec les dispositifs d'apprentissage proposés.

3. **« Construire ensemble une identité sociale positive au départ du chemin singulier de l'engagement » avec et pour les étudiants** : la troisième communication explore, au cœur d'un cours d'entrepreneuriat social et durable, en quoi les injustices sociales vécues par les individus peuvent faire sens et trouver espoir à partir d'un récit individuel et collectif. A travers un dispositif conversationnel en plusieurs étapes, les étudiants sont accompagnés dans une démarche réflexive portant sur leurs apprentissages ainsi que sur leur identité « mise en récit » face aux enjeux sociétaux. Ces récits font ensuite l'objet d'une analyse empirique qui tente de saisir ce que les étudiants vivent lorsqu'ils utilisent ce dispositif conversationnel et comment ils donnent sens aux événements contés. Il s'agit d'explorer la nature de « l'espoir » tel qu'il est présent dans leurs récits ainsi que la manière dont il se rapporte à leurs processus de travail identitaire
4. **« Construire des solutions concrètes » avec et pour les étudiant·es de profils variés** : La quatrième communication aborde, à travers deux dispositifs, comment les étudiant·es peuvent concrètement répondre à une problématique de développement durable au service de la vie quotidienne. Ces dispositifs rassemblent des publics variés d'étudiant·es et s'appuient directement sur la philosophie des Événements Collaboratifs d'Innovation (ECI). A travers ces dispositifs, les étudiant·es acquièrent, outre des compétences entrepreneuriales, un socle de compétences et de savoirs liés au développement durable, tels que la collaboration au sein d'équipes interdisciplinaires ou le questionnement des systèmes de valeurs. Toutefois, la communication attire l'attention sur le fait qu'en l'absence d'une stratégie coordonnée autour du développement durable, ces compétences, contrairement à celles de l'entrepreneuriat, ne sont ni formalisées, ni évaluées. Les auteures posent donc la question de savoir comment, sur base des dispositifs existants, formaliser ces acquis pour conscientiser les étudiant·es de leur importance et construire progressivement un référentiel de compétences liés à ces enjeux.

5. « **Construire des partenariats authentiques** » avec et pour la **Société civile d'ici et d'ailleurs** : le Service-Learning (Apprentissage par le service en français), démarche pédagogique alliant apprentissage par l'expérience et le service à la démarche réflexive, est probablement l'une des figures de proue de cette volonté de nouer un dialogue avec d'autres acteurs de la société. La cinquième communication nous commentera, en mode "patchwork", des initiatives saillantes issues des 3 secteurs de l'UCLouvain (secteurs des sciences humaines, des sciences et technologies et des sciences de la santé). L'accent sera principalement mis sur les obstacles et les conditions de succès de partenariats gagnant-gagnant entre toutes les actrices.

Références :

Collectif FORTES, Renouard, C., Beau, R., Goupil, C., Koenig, C. dir (2020). Manuel de la grande transition, former pour transformer, Paris, Les liens qui libèrent.

Crozier, M., et Friedberg., E. (1977). *l'acteur et le système*. Paris : Seuil.

Legardez Alain & Simonneaux Laurence (éd.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives*, Paris, ESF

Munro, M. (2018). Principles for embodied learning approaches, *South African Theatre Journal*, 31:1, 5-14, DOI: 10.1080/10137548.2017.1404435

Unesco (2020). L'éducation au développement durable : feuille de route <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

Construire une vision partagée sur l'enseignement pour le développement durable et la transition à l'UCLouvain

Audrey Beghon (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, audrey.beghon@uclouvain.be)

Christine Dupont (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, christine.dupont@uclouvain.be)

Nathalie Kruyts (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, nathalie.kruyts@uclouvain.be)

Marthe Nyssens (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, marthe.nyssens@uclouvain.be)

Leticia Warnier (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, leticia.warnier@uclouvain.be)

Résumé

Face à l'urgence des défis environnementaux et humains, l'UCLouvain a adopté un Plan Transition destiné à mettre en œuvre une transition écologique et sociale pour l'ensemble des activités de l'Université. Dans son volet enseignement, le plan prévoit de former tous les étudiant·es de bachelier aux enjeux du développement durable et de la transition (DD/T), toutes disciplines confondues. Ce travail présente le processus développé à l'UCLouvain pour créer un modèle de compétences DD/T et ainsi créer une vision partagée de l'enseignement pour le DD/T. Ce processus se décompose en trois temps. Premièrement, nous nous basons sur la méthode Delphi, une méthode d'intelligence collective qui permet de structurer la communication au sein d'un groupe pour parvenir à une solution collective et consensuelle à un problème complexe. Ici, notre groupe était constitué des représentant·es des différents secteurs et des différents corps de l'UCLouvain. Deuxièmement, nous avons analysé les résultats obtenus avec Delphi pour construire un modèle de compétences. Enfin, ce modèle a été évalué à l'échelle de plusieurs cours et programmes comme outil de réflexion et de cadrage pour l'intégration d'acquis d'apprentissage DD/T dans les cours ou les programmes. La méthode Delphi elle-même a été évaluée par les expert·es. Cette communication permet de montrer comment nous avons réussi à construire collectivement ce modèle de compétences DD/T. Elle soulève également un certain nombre de questions, notamment celle de l'appropriation du modèle par les enseignant·es et responsables de programme.

Abstract

To deal with the urgency of the environmental and human challenges, UCLouvain has adopted a strategic agenda designed to foster an ecological and social transition in all University's activities. Regarding education, the agenda plan to equip all bachelor students with competences that are necessary to address the issues of sustainable development and transition (SD/T). This work presents the process developed at UCLouvain to build a model of competences for SD/T and thereby create a shared vision of teaching for SD/T. This process consisted in three stages. Firstly, we used the Delphi method, a method that structures the interactions within a group in order to reach a collective and consensual solution to a complex problem. In this case, our group was made up of representatives from the different sectors and status of the University. Secondly, we analysed the Delphi results to build a competences model. Finally, this model was assessed as a tool for the integration of SD/T learning outcomes through several courses and programmes. This paper shows how we succeed in collectively building a model of SD/T competences. It also raises a number of issues, including the ownership of the model by teachers and programme leaders.

Mots-clés

AE dans le champ de l'accompagnement ; Interactions individuels/collectifs ; Création de dispositifs d'accompagnement ; Enjeux ; Référentiel de compétences

1. Introduction

Les défis liés à la non-soutenabilité de nos systèmes de gouvernance s'accroissent et se complexifient. Il est de la responsabilité éthique des Universités de s'engager dans une transition qui permette de faire face à cette urgence. C'est la raison pour laquelle l'UCLouvain a adopté en mars 21 son Plan Transition. Celui-ci s'articule autour de trois axes (l'enseignement, la recherche et la vie sur le campus) pour permettre une transition tournée vers l'intérêt des générations futures.

En matière d'enseignement, le plan prévoit de former l'ensemble des étudiant·es aux enjeux du développement durable et de la transition (DD/T). Concrètement, l'UCLouvain s'engage à ce que tous les programmes de bachelier intègrent des acquis d'apprentissage en lien avec le DD/T. Les acquis d'apprentissage (AA) d'un programme sont l'ensemble des connaissances, compétences et attitudes qu'un·e diplômé·e doit maîtriser à la fin de son parcours. En engageant les programmes à intégrer des AA plutôt qu'en prévoyant un dispositif spécifique (tel un cours

d'introduction dans tous les programmes par exemple), l'institution donne la liberté aux Facultés de définir le dispositif le plus adéquat pour intégrer ces enjeux de société dans leurs programmes.

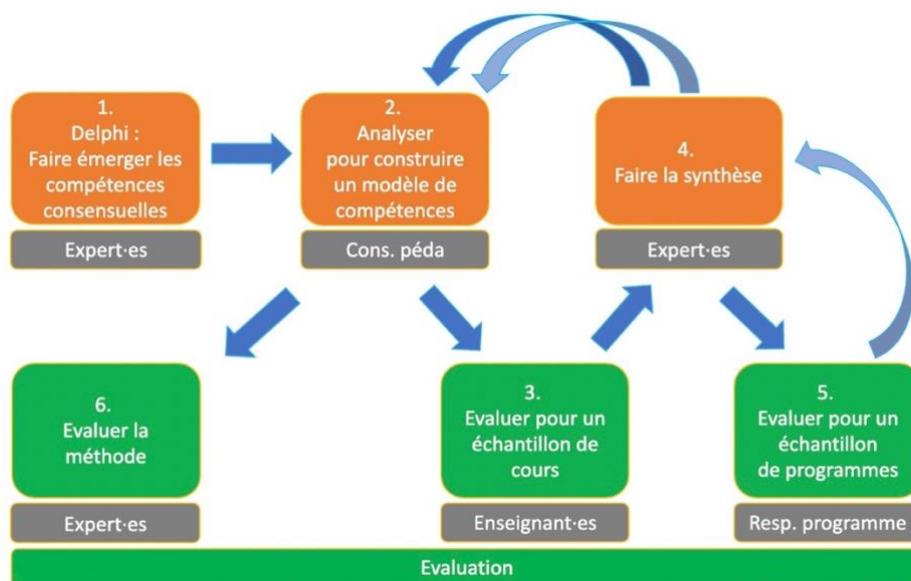
Pour réaliser ces changements, deux étapes sont nécessaires. La première vise à définir les savoirs, savoir-faire, compétences et attitudes spécifiques aux enjeux du DD/T que les étudiant·es ont à maîtriser au terme de leur cursus. La seconde consiste à accompagner les Facultés dans ces changements, afin de les aider à traduire ces acquis de façon concrète dans un programme. Dans cette communication, nous nous concentrons sur la première étape : identifier et définir les AA.

Il existe de nombreuses listes de compétences pour le DD/T et, même si certaines tendances s'observent, aucun consensus n'a encore été atteint. Aussi, ces compétences doivent être bien comprises et partagées par les acteur·rices de l'enseignement et ancrées dans un contexte local pour enfin être traduites en AA dans chaque programme.

Dans cette étude, nous présentons le processus qui a permis la construction d'un modèle de compétences pour le DD/T. Ce processus s'appuie sur une méthode d'intelligence collective, la méthode Delphi. Nous présentons ensuite les trois temps d'évaluation et de consolidation itérative du modèle. Enfin, nous terminons par des éléments de discussion.

2. Identification des AA pour le DD/T par la méthode Delphi à l'UCLouvain

Figure 1. Schéma des 6 étapes du processus pour construire un modèle de compétences DD/T



Pour construire le modèle de compétences pour le DD/T, nous avons développé un processus en 6 étapes (figure 1).

La méthode Delphi (étape 1) est une méthode d'intelligence collective qui permet de structurer les interactions au sein d'un groupe pour lui permettre de faire face à un problème complexe en tant que groupe et d'atteindre un objectif précis (Linstone & Turoff, 1975). Notre « groupe » était constitué de 12 expert·es identifié·es en amont, dans le cadre du volet enseignement du Plan Transition. Ces expert·es représentent les différents corps (étudiant, scientifique, académique) et les trois secteurs (sciences humaines, sciences et technologies, sciences de la santé) de l'UCLouvain.

Il n'y a pas de schéma-type pour structurer le processus de communication mais il existe un certain nombre d'invariants : des retours d'information sur les contributions individuelles ; une évaluation de l'opinion du groupe ; une possibilité pour les individus de réviser leurs opinions ; et un certain degré d'anonymat pour les réponses individuelles (Linstone & Turoff, 1975).

Souvent, la méthode se décline en quatre phases (Linstone & Turoff, 1975). La première consiste en une phase d'exploration et de brainstorming sur la problématique (faire émerger les compétences). La deuxième phase permet d'identifier la vision du groupe sur la problématique (identifier le degré de consensus au regard des différentes compétences). Si les désaccords sont importants, la troisième phase permet d'en explorer les raisons sous-jacentes (faire émerger un consensus). Enfin, la dernière phase permet de rassembler les résultats (finaliser le choix des compétences et préciser leur contenu). Nous avons suivi ces différentes phases, à l'exception de la troisième, les désaccords n'étant pas significatifs. Les deux premières phases se sont déroulées à distance, en individuel, la dernière a eu lieu en présence des expert·es à l'occasion d'un atelier collectif.

2.1. Justification de l'utilisation de la méthode pour notre problématique

Delphi nous est apparue comme une méthode pertinente, pour quatre raisons.

Premièrement, la méthode répondait à notre objectif. Nous devons récolter les opinions d'un groupe d'expert·es en tenant compte de la pluralité des perspectives. Delphi devait donc nous permettre de structurer le processus de communication pour avancer efficacement vers ce résultat.

Deuxièmement, les caractéristiques du groupe d'expert·es justifiaient également la méthode. La diversité des positions au sein de l'institution, la diversité des expériences, des expertises et

des opinions, l'absence d'un historique de travail collectif du groupe demandaient de structurer les interactions pour s'assurer que le résultat représenterait bien le collectif et pas certaines individualités. En particulier, le caractère anonyme des interactions dans les phases à distance permettait aux membres de participer librement.

Troisièmement, collecter les premières informations par email nous a permis d'avancer malgré la période de vacances et le contexte sanitaire.

Enfin, la méthode avait déjà été utilisée avec succès pour définir des compétences et faire évoluer des programmes d'étude (Linstone & Turoff, 1975, Van Steensel et al. 2020 ; Sitlington & Coetzer, 2015).

2.2. Analyse des résultats et construction d'un modèle de compétences

La méthode Delphi a permis de faire émerger 4 groupements de connaissances et compétences pour le DD/T :

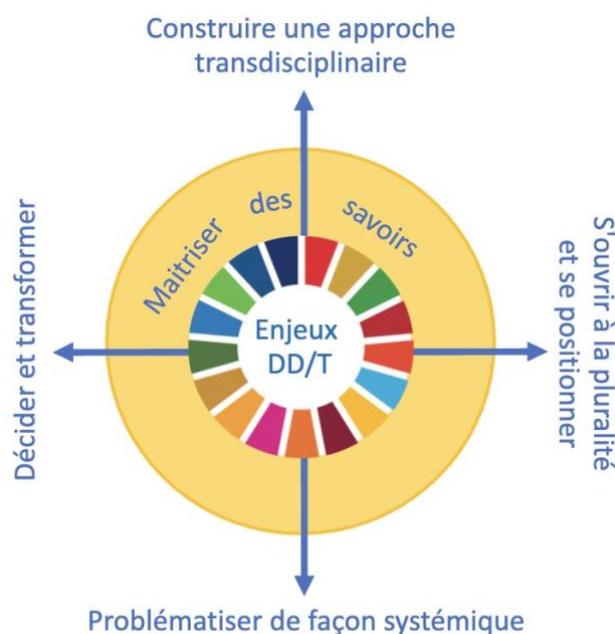
- Les connaissances ;
- La pensée holistique, la pensée systémique, la complexité, l'approche pluridisciplinaire, la collaboration ;
- La réflexion personnelle et critique et la compétence normative ;
- Les compétences de stratégie et d'anticipation.

Les expert·es ont défini le contenu qu'ils associaient à chacun des groupes sur des posters qui ont servi de base à une discussion collective. Ces informations constituaient la matière première pour construire un modèle de compétences au sens de Prégent et. al (2009), c'est-à-dire la définition des compétences que l'étudiant·e aura développées et acquises au terme du programme. Trois conseillères pédagogiques ont analysé les résultats pour préciser les formulations des différentes compétences et synthétiser le résultat dans une représentation schématique.

Pour préciser les formulations, une revue de la littérature et des profils de sortie des diplômés de programmes de l'UCLouvain, ainsi que des AA de cours formant les étudiants au DD/T ont permis d'identifier des acquis spécifiques. Ces informations ont permis de préciser et concrétiser le contenu des compétences identifiées avec Delphi. Des exemples de ces AA figurent dans le modèle final.

En ce qui concerne le schéma, les discussions au sein du comité d'expert·es ont fait émerger l'importance d'une représentation non linéaire des compétences et l'existence d'un cœur constitué des enjeux du DD/T. Si nous avons d'abord envisagé de représenter ces compétences sous la forme de couches successives, il nous est apparu que cette représentation supposait une progressivité linéaire entre les compétences. Or, il semble que les compétences se renforcent mutuellement sans devoir être développées selon un certain ordre. Nous avons dès lors préféré une représentation avec un cœur composé des enjeux et des savoirs, entouré de quatre axes de compétences (figure 2).

Figure 2. Schéma du modèle de compétences DD/T (axes)



3. Evaluation et consolidation du modèle par itération

A travers le processus d'évaluation, nous souhaitons permettre aux enseignant·es et aux responsables de programme de s'approprier le modèle, de l'améliorer, le corriger ou le préciser en fonction de la réflexion contextualisée sur les dispositifs d'apprentissage et d'évaluation. La méthode Delphi elle-même a également été questionnée auprès des expert·es.

3.1. Évaluation du modèle auprès des enseignant·es

Nous avons organisé un atelier à destination des enseignant·es dont le sujet était « Introduire des AA DD/T dans mon cours ». La promotion de l'atelier a été faite dans le cadre des formations du Louvain Learning Lab. L'atelier a accueilli une douzaine de participant·es issu·es des trois secteurs de l'Université.

Nous poursuivions deux types d'objectifs. Un objectif opérationnel d'une part, l'atelier devant nous permettre de tester le modèle et récolter des premiers retours. Un objectif pédagogique d'autre part. L'atelier était l'occasion pour les participant·es de mettre en pratique le modèle par rapport à un de leur dispositif, de partager leur pratique et leurs questionnements pédagogiques autour des enjeux du DD/T.

L'atelier s'est déroulé en deux temps, un premier temps pour comprendre, s'approprier et mettre en pratique le cadre de compétences à partir d'un cas pratique proposé. Un second temps pour mobiliser ce cadre comme outil facilitant la réflexion pour élaborer un cours visant le DD/T : formuler les compétences DD/T que les étudiant·es ont à développer et questionner la cohérence entre le dispositif (ou leur idée de dispositif) et les compétences DD/T à développer.

A la suite de l'atelier, nous avons envoyé un formulaire d'évaluation comprenant trois questions sur le modèle de compétences :

Question 1 : Quel est votre avis sur le cadre proposé par les 4 axes de compétences pour le DD/T ? Pour rappel, partant du cœur avec les enjeux DD/T et la maîtrise des savoirs, les axes indiquaient l'approche transdisciplinaire, l'ouverture à la pluralité, l'approche systémique et la capacité à agir et transformer.

Question 2 : Vous aide-t-il à identifier la contribution de votre cours à l'acquisition de ces compétences ?

Question 3 : Vous aide-t-il à faire évoluer votre dispositif en faveur de davantage du développement de ces compétences ?

Les réponses seront analysées pour améliorer le modèle de compétences et le valider avec le comité d'expert·es Delphi.

3.2. Evaluation du modèle auprès des responsables de programme (après 10/11)

Le modèle sera alors utilisé pour accompagner les programmes de bachelier qui, à la suite d'un appel à candidature, se sont engagés à être des pilotes pour réaliser une transition dans leur enseignement.

Le travail avec les programmes pilotes durera un an. Le modèle servira de base de réflexion pour une révision des acquis d'apprentissage du programme. Tout au long de ce travail collectif,

les retours seront collectés pour réviser le cas échéant le modèle et proposer une deuxième version pour l'année 22-23.

3.3. Evaluation de la méthode Delphi auprès des expert·es (après 10/11)

Après avoir présenté le modèle de compétences aux expert·es, nous leur avons envoyé une question par mail afin d'évaluer le succès de la méthode au regard de l'objectif de départ.

Question : Sur base de votre expérience en tant qu'expert·e, pensez-vous que le processus a permis d'atteindre son objectif de construire un consensus sur les compétences que les étudiant·es de l'UCLouvain doivent développer pour faire face aux enjeux DD/T ?

4. Conclusion et discussion

Le processus développé à l'UCLouvain a permis de construire collectivement un modèle de compétences DD/T en nous basant sur la consultation d'expert·es représentant la communauté universitaire. Ce modèle est censé constituer une vision partagée pour l'enseignement DD/T et servir d'outil de réflexion aux enseignant·es et responsables de programme.

Ces deux objectifs sont-ils réellement atteints ? Cette méthodologie permet-elle une réelle appropriation par les acteur·rices pour penser leur enseignement au regard du DD/T ou y a-t-il d'autres points d'attention à y intégrer ?

Les évaluations ainsi que les échanges avec les participant·es au symposium alimenteront nos réflexions sur ces questions.

Références bibliographiques

Linstone, H. A., & Turoff, M. (Eds.). (1975). *The delphi method*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses inter Polytechnique.

Sitlington, H., & Coetzer, A. (2015). Using the Delphi technique to support curriculum development. *Education+ Training*.

Van Steensel, A, Lecloux, S., Sylin, M. (2020). *La méthode Delphi comme outil de construction d'un profil d'enseignement*. AIPU 2020 : Redéfinir l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. Osons l'avenir. Québec (en ligne).

Enseigner la responsabilité sociétale des entreprises à l'université : l'éclairage des représentations sociales pour améliorer l'apprentissage des étudiants

Sophie Pondeville (UNamur, Namur, Belgique, sophie.pondeville@unamur.be)

Valérie Swaen (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, valerie.swaen@uclouvain.be ; IESEG School of Management, Lille, France, v.swaen@ieseg.fr)

Sabrina Courtois (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, sabrina.courtois@uclouvain.be)

Pauline de Montpellier (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, pauline.demontpellier@uclouvain.be)

Résumé

De plus en plus d'écoles supérieures de gestion offrent des cours sur la responsabilité sociétale des entreprises (RSE) afin de sensibiliser les futurs leaders aux impacts des décisions des entreprises sur la société et la planète.

Or, dans le champ de la didactique en sciences de gestion, la RSE peut être qualifiée de question socialement vive qui interpelle les représentations sociales des acteurs universitaires (les étudiants et leurs professeurs notamment). Ces représentations sociales sont un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, et d'opinions qui concourt à la construction d'une réalité commune sur un objet donné, partagé par les individus d'un même groupe social.

La prise en compte de ces représentations sociales pour développer des stratégies didactiques est un enjeu important pour l'enseignement de la RSE. En effet, les étudiants n'arrivent pas en classe la tête vide. Ils sont dotés de représentations sociales du savoir scolaire qui jouent un rôle déterminant dans la construction des connaissances. Certaines représentations sociales peuvent en effet être insuffisantes, erronées ou inadéquates et devenir un obstacle à l'apprentissage.

L'objectif de cette recherche est d'analyser le processus d'apprentissage de la RSE par les étudiants en gestion, en tenant compte de leurs représentations sociales du concept à l'entrée du programme d'études, mais aussi des conceptions scientifiques des enseignants et des dispositifs d'apprentissage mis en place. Sur cette base, nous serons en mesure, à plus long terme, de proposer des stratégies didactiques pour faire évoluer les représentations des étudiants et réorganiser les savoirs.

Le terrain de cette étude est celui de la Louvain School of Management, la faculté de gestion de l'UCLouvain. Depuis 2010, en lien avec ses valeurs (Excellence & Ethics in Business), cette faculté intègre dans tous ses programmes un cours obligatoire sur la RSE.

Lors de la conférence, nous présenterons, d'une part, l'analyse des conceptions scientifiques des enseignants de RSE (basée sur des entretiens semi-directifs) et de leurs dispositifs pédagogiques. D'autre part, nous présenterons l'analyse des représentations sociales de la RSE des étudiants à l'entrée de leur programme d'étude et de leurs opinions sur les dispositifs pédagogiques (données d'enquête).

En conclusion, cette recherche vise à fournir une meilleure compréhension de comment et dans quelles conditions les étudiants de gestion apprennent le concept de RSE qui est largement débattu dans la société ainsi que dans la littérature scientifique. Elle vise à conscientiser l'enseignant sur l'importance de mesurer et de prendre en compte les représentations sociales des étudiants en début de cours, car celles-ci constituent le cadre de référence que les étudiants utilisent quand ils sont confrontés aux connaissances scientifiques enseignées. L'enseignant peut ainsi penser une stratégie didactique qui prend en considération ces représentations sociales de départ et clarifie les éventuelles ambiguïtés conceptuelles.

Abstract

More and more business schools are offering courses on corporate social responsibility (CSR) in order to make future leaders aware of the impacts of corporate decisions on society and the planet.

In the field of management science didactics, CSR can be qualified as a socially acute question that challenges the social representations of university actors (especially students and professors). These social representations are an organized and structured set of information, beliefs, and opinions that contribute to the construction of a common reality on a given object, shared by the individuals of a given social group.

Taking into account these social representations to develop didactic strategies is an important issue for CSR teaching. Indeed, students do not come to class empty-headed. They are equipped with social representations of academic knowledge that play a determining role in the construction of their learning. Some social representations may indeed be insufficient, erroneous or inadequate, and become an obstacle to learning.

The objective of this research is to analyze the learning process of management students on the concept of CSR, taking into account their social representations at the beginning of their master program, the scientific conceptions of professors, and the pedagogical devices put in place. On this basis, we will be able, in the longer term, to propose didactic strategies to change students' representations and reorganize knowledge.

The field of this study is the Louvain School of Management, the faculty of management of UCLouvain. Since 2010, in line with its values (Excellence & Ethics in Business), this faculty has integrated a mandatory course on CSR in all its programs.

During the conference, we will present, on the one hand, the analysis of the scientific conceptions of CSR professors (based on semi-directive interviews), and of their pedagogical devices. On the other hand, we will present the analysis of the students' social representations of CSR at the beginning of their program, and of their opinions on the pedagogical devices (survey data).

In conclusion, this research aims at providing a better understanding of how and under what conditions management students learn the concept of CSR that is widely debated in society and in the scientific literature. It aims at making the teacher aware of the importance of measuring and taking into account the students' social representations at the beginning of the course, as these represent the frame of reference that students use when confronted with the scientific knowledge taught. The professor can thus develop a didactic strategy that takes into account these initial social representations and clarifies possible conceptual ambiguities. Otherwise, the professor runs the risk of 'tacking on' a reference knowledge that does not advance the students' learning towards a more global understanding of CSR.

Mots-clés

représentations sociales ; responsabilité sociétale des entreprises ; didactique universitaire ; dispositif pédagogique ; recherche-action

1. Introduction

De plus en plus de facultés universitaires ou d'écoles de gestion adhèrent aux principes de l'éducation au management responsable (PRME). Cela se traduit souvent par une offre de formation qui comprend des cours traitant de la question de la responsabilité sociétale des entreprises (RSE). Former les étudiants en gestion à cette question permet de les sensibiliser

aux décisions et actions que les entreprises peuvent mettre en place dans le cadre de leurs activités pour contribuer à la transition vers une société plus durable.

Toutefois, la RSE est un concept contesté qui suscite des débats au sein de la société mais également dans les savoirs universitaires et les pratiques sociales de référence. Son acceptation reste ambiguë et ses multiples définitions et applications représentent un défi pour l'enseignement. Dans le champ de la didactique en sciences économiques et de gestion, la RSE peut ainsi être qualifiée de question socialement vive qui interpelle les représentations sociales des acteurs universitaires (Legardez & Simonneaux, 2006). La prise en compte de ces représentations pour développer des stratégies didactiques efficaces est un enjeu important pour l'enseignement de la RSE.

Dans cette étude, nous proposons une analyse des représentations sociales de la RSE des étudiants de différents programmes de master en sciences de gestion et en ingénieur de gestion d'une université belge, en nous appuyant sur la théorie structurale des représentations. Nous interrogeons également les conceptions de la RSE des professeurs du domaine, et l'impact de leurs dispositifs pédagogiques sur l'apprentissage des étudiants. Cette première étude s'intègre dans une recherche-action plus large dont l'objectif est d'améliorer l'apprentissage de la RSE par des étudiants de gestion en proposant des stratégies didactiques qui permettent de faire évoluer leurs représentations et de réorganiser les savoirs.

2. Cadre théorique

Une représentation sociale peut être caractérisée comme un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes qui concourt à la construction d'une réalité commune, d'une connaissance de sens commun, de pensée naturelle sur un objet donné, partagé par les individus d'un même groupe social (Jodelet, 1989). Dans le champ de l'éducation, la théorie des représentations sociales met en lumière que les étudiants n'arrivent pas en classe la tête vide. Ils sont dotés de représentations sociales du savoir scolaire qui jouent un rôle déterminant dans la construction des connaissances. Certaines représentations constituent des formes de savoirs préalables mais d'autres peuvent être insuffisantes, erronées ou inadéquates et devenir un obstacle à l'apprentissage. La prise en compte de ces représentations par les enseignants peut les aider à construire des stratégies didactiques susceptibles de les faire évoluer et de réorganiser les savoirs (Beitone & Legardez, 1995). L'analyse des représentations de la RSE est donc un enjeu important pour l'éducation au management responsable.

Dans cette étude, nous nous appuyons sur la théorie structurale des représentations sociales (Abric, 1994). Selon cette théorie, toute représentation est organisée autour d'un noyau central constitué de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification et sa cohérence. Ce noyau est l'élément le plus stable de la représentation et le plus résistant au changement. Autour de ce noyau central, un système périphérique, plus flexible, est composé des éléments les plus accessibles de la représentation. Il joue un rôle essentiel dans l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte et assure une fonction de défense du noyau central. C'est par la modification de sa périphérie que pourra éventuellement s'opérer la transformation d'une représentation sociale (Barthes & Alpe, 2016). Étudier une représentation sociale nécessite donc d'abord d'analyser son contenu et sa structure et de distinguer les éléments relatifs au noyau central des éléments périphériques.

Dans un second temps, ces éléments sont confrontés à un ou des référentiels de savoirs de référence (savoirs savants ou pratiques sociales de référence) pour rechercher les focalisations (éléments surévalués dans la représentation), les défalcatons (éléments manquants), les suppléments (éléments rajoutés) et les distorsions (éléments sous-évalués) (Barthes & Alpe, 2016). La question qui se pose dès lors est celle du (ou des) référentiel(s) à prendre en compte concernant la RSE, concept lui-même très débattu dans la littérature académique.

Finalement, sur base de ces résultats, des stratégies didactiques peuvent être préconisées pour faire évoluer les savoirs préalables des étudiants dans la direction d'un savoir plus complet et plus proche du savoir de référence.

3. Questions de recherche

L'objectif de cette recherche est d'analyser le processus d'apprentissage de la RSE par les étudiants en gestion, en tenant compte de leurs représentations sociales du concept à l'entrée du programme d'études, des conceptions des enseignants, et de leurs dispositifs d'apprentissage.

Les questions de recherche sont les suivantes :

- QR1. Quels sont les contenus des représentations sociales des étudiants de gestion sur la RSE à leur arrivée en cours ? Dans quelle mesure existe-t-il des représentations différentes en fonction des profils des étudiants ?
- QR2. Quelles sont les conceptions de la RSE des professeurs qui enseignent cette matière à ces étudiants ? Quels sont les référentiels qu'ils utilisent ? Sont-ils communs à l'équipe ?

QR3. Quels dispositifs pédagogiques les enseignants mettent-ils en place pour enseigner leur(s) conception(s) de la RSE ?

QR4. Quels sont les éléments des dispositifs pédagogiques qui, selon les étudiants, ont fait évoluer leur conception de la RSE ?

Enfin, à plus long terme, nous étudierons comment les représentations sociales des étudiants ont évolué au cours de leur cursus, en lien avec les dispositifs mis en place dans le cours de RSE mais aussi d'autres éléments de leur programme d'études. En effet, dans une approche « programme », nous étudierons les conceptions de la RSE des membres du corps académique intervenant dans les programmes, afin d'apprécier la mesure dans laquelle leur(s) conception(s) de la RSE sont partagées (ou non) avec les professeurs de RSE et l'influence possible de cette convergence/divergence sur l'apprentissage de la RSE par les étudiants de gestion.

4. Description du dispositif de recherche - enseignement

Le terrain de cette étude est celui de la Louvain School of Management (LSM), la faculté de gestion de l'UCLouvain. Depuis 2010, en lien avec ses valeurs (Excellence & Ethics in Business), la LSM intègre dans tous les programmes un cours obligatoire sur la RSE. Depuis 2010, ces cours sont ou ont été enseignés par six enseignants différents, seul(e) ou en co-titulature.

4.1. Récolte des données

En juillet et août 2021, nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés, en face-à-face virtuel, avec cinq enseignants des cours de RSE². Ces entretiens avaient pour objectif de mieux cerner la conception de la RSE des enseignants et la manière dont ils abordent ce concept dans leur cours. Ces entretiens ont été intégralement retranscrits.

Nous avons également pris connaissance des référentiels utilisés par ces enseignants pour construire leur cours et analysé les dispositifs d'apprentissage mis en place (acquis d'apprentissage, déroulé du cours, slides, études de cas, lectures, exercices, travail de groupe et/ou individuel, etc.).

Parallèlement, au démarrage de la première séance de cours en septembre 2021, nous avons soumis un questionnaire aux étudiants de chaque cours, afin de récolter leurs représentations

² La sixième enseignante étant une des auteure de ce papier, elle n'a pas été interrogée dans ce cadre.

sociales. Ce questionnaire comprenait une question d'évocations spontanées (quels mots vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la RSE ?), une question de définition (si vous deviez définir ce qu'est la RSE, vous diriez...), diverses propositions en lien avec la RSE (sur une échelle mesurant le degré d'accord de 1 à 7) et des questions de profil (âge, genre, nationalité, programme d'études, lieu et domaine des études de bachelier). 330 étudiants ont pris part à ce questionnaire. Une nouvelle mesure des représentations sociales sera réalisée en fin d'année académique afin de mesurer leur évolution.

Une première analyse de contenu a été réalisée sur les questions d'évocation et de définition, ainsi que des analyses statistiques descriptives sur les propositions en lien avec la RSE. Ces analyses préliminaires ont servi à alimenter un temps de partage lors de la deuxième ou troisième semaine de cours entre les étudiants, leur professeur et l'un des membres de notre équipe de recherche. Ce partage avait pour objectifs d'informer le professeur sur les représentations sociales des étudiants à l'entrée de son cours et de confronter les étudiants à leurs propres représentations sociales et ainsi de mettre en évidence certaines focalisations, défalcatons et distorsions de leurs définitions par rapport aux définitions de la RSE au niveau scientifique.

A la dernière semaine de cours, les étudiants seront soumis à un questionnaire portant sur les dispositifs d'apprentissage qui, selon eux, ont fait évoluer leur compréhension du concept de RSE et ont joué un rôle clé dans leur apprentissage.

Enfin, à plus long terme, nous interrogerons également les professeurs de la LSM qui ne sont pas directement impliqués dans l'enseignement de la RSE mais qui, par leur conception de l'entreprise et de sa finalité et les études de cas choisies, peuvent contribuer à faire évoluer ou non les représentations sociales des étudiants sur la RSE.

4.2. Analyses des données

En lien avec la théorie structurale des représentations sociales, une analyse prototypique et d'association/similitude des mots associés à la RSE par les étudiants est en cours de réalisation (Nvivo et SPSS). Le but de ces analyses est de déterminer les éléments qui font partie du noyau central de la représentation et ceux qui sont périphériques en construisant un réseau notionnel sous forme de graphique.

Au moment de la conférence AIPU, nous serons en mesure de présenter les (éventuelles différentes) représentations sociales des étudiants à l'entrée des programmes (QR1) par contraste avec les conceptions scientifiques de la RSE des enseignants (QR2). Ces résultats

seront mis en parallèle avec l'analyse thématique des dispositifs pédagogiques développés par les enseignants de RSE (QR3). Une analyse préliminaire des entretiens réalisés avec les enseignants suggère que leurs conceptions de l'enseignement de la RSE ne sont pas identiques, qu'ils s'appuient en partie sur des référentiels différents, et qu'ils développent des stratégies didactiques hétérogènes. Enfin, nous présenterons les points de vue des étudiants concernant les dispositifs pédagogiques qui ont eu un impact clé sur leur compréhension du concept de RSE (QR4).

5. Conclusion et questions d'ouverture

Cette recherche vise à fournir une meilleure compréhension de comment et dans quelles conditions les étudiants de gestion perçoivent et apprennent le concept de RSE, largement débattu dans la société et dans la littérature scientifique. Elle vise notamment à conscientiser l'enseignant sur l'importance de prendre en compte les représentations sociales des étudiants en début de cours, car celles-ci constituent le cadre de référence que les étudiants vont utiliser quand ils seront confrontés aux connaissances scientifiques enseignées. L'enseignant pourra ainsi penser une stratégie didactique qui permettra de prendre en considération ces représentations sociales de départ et de clarifier les éventuelles ambiguïtés conceptuelles. Dans le cas contraire, l'enseignant risque de 'plaquer' un savoir de référence qui ne fera pas progresser l'apprentissage des étudiants vers une compréhension plus globale de la RSE.

A terme, cette recherche devrait également mettre en lumière le rôle et l'impact des conceptions de l'ensemble du corps enseignant des écoles de gestion sur les représentations sociales des étudiants et leur apprentissage du concept de la RSE. Cette recherche ouvre dès lors des pistes de réflexion sur les nécessaires changements culturels dans les écoles de gestion pour qu'elles aillent davantage dans la direction de former des leaders porteurs de valeurs.

Références bibliographiques

- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France
- Barthes, A. & Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation*. Paris : L'Harmattan, Collection Logiques Sociales
- Beitone, A. & Legardez, A. (1995). Enseigner les sciences économiques et sociales ; une approche didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, 33-45
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In Jodelet, D., *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives. Paris : ESF

Identité narrative d'entrepreneurs en devenir (ou pas) : proposition d'un dispositif conversationnel dans un cours d'entrepreneuriat social et durable

Julie Solbreux (UNamur, Namur, Belgique, julie.solbreux@unamur.be ; UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, julie.solbreux@uclouvain.be)

Julie Hermans (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, julie.hermans@uclouvain.be)

Résumé

Nous présentons un dispositif conversationnel mis en œuvre dans un cours d'Entrepreneuriat Social et Durable. Ce dispositif, dit « en échafaudage », invite les apprenants à se mettre en récit à différents niveaux de collectifs pertinents pour adresser les enjeux sociétaux : au niveau individuel, par équipe entrepreneuriale, en classe et avec le reste de la communauté. Nous avons utilisé le questionnement individuel et en équipe pour réécrire une histoire préférée (micro) ancrée dans un contexte social et environnemental large (macro) et ouvrant des perspectives d'avenir en s'appuyant sur le collectif (més0). Nous suggérons que la mise en récit identitaire peut conduire nos apprenants à un avenir imaginé porteur d'espoir - quoique critique - face aux enjeux sociétaux profonds auxquels nous faisons face et qui sont au cœur des préoccupations de ce symposium. Nous invitons ses participants à découvrir ce dispositif tout en explorant les limites.

Abstract

We present a conversational device implemented in a Social and Sustainable Entrepreneurship course. This device, known as “scaffolding conversations”, invites learners to tell their story at different levels that are relevant to address societal issues: the individual level, the entrepreneurial team, the class and the rest of the community. We used individual and team questioning to rewrite a favorite story (micro) anchored in a large social and environmental context (macro) and opening up future perspectives building on the collective (meso). We suggest that narratives can lead our learners to an imagined future that holds hope - albeit critically - in the face of the deep societal challenges questioned in this symposium. We invite its participants to discover our conversational device while exploring its limits.

Mots-clés

Conversation ; entrepreneuriat social et durable ; réflexivité ; identité ; récit.

1. Introduction

Dans la littérature en entrepreneuriat, nous constatons un intérêt croissant pour la construction narrative de l'identité entrepreneuriale sociale (Jones, Latham, & Betta, 2008). Un défi émerge : comment les entrepreneurs sociaux peuvent-ils construire des identités narratives pleines d'espoir pour l'avenir (McAdams & McLean, 2013) tout en restant critiques envers les idéaux romancés et la posture messianique véhiculés dans les récits en entrepreneuriat social ? Ce défi vient amplifier le « défi identitaire » (Tracey and Phillips, 2007) dans le contexte de l'éducation à l'entrepreneuriat social, lorsque les étudiants font face à des tensions identitaires entre logiques sociales et commerciales.

Pour faire face à ce défi, nous avons développé un dispositif conversationnel porteur de récits identitaires pour un cours d'entrepreneuriat social et durable durant lequel nos étudiants adressent, une injustice sociale et/ou environnementale qui les touchent en élaborant des projets entrepreneuriaux en équipe. Guidés par l'approche narrative (White et Epston, 1990), nous invitons les étudiants à « re-raconter » des histoires de moments d'exception qui les ont touchés (micro), à contextualiser leurs luttes (macro), et à co-crée en équipe des histoires polyphoniques orientées vers le futur (més0). Nous avons utilisé le questionnement individuel et en équipe pour réécrire une histoire préférée (micro) ancrée dans un contexte social (macro) et ouvrant des perspectives d'avenir (més0). Cette approche s'inspire des travaux de White et Epston (1990) pour qui le but du praticien narratif est d'aider les participants à se construire une identité sociale positive dans le respect de leur choix personnel.

Dans cette communication, nous présentons dans quelle mesure ce dispositif conversationnel peut accompagner les étudiants dans une démarche réflexive portant sur leurs apprentissages ainsi que sur leur identité « mise en récit » face aux enjeux sociétaux. D'autre part, nous proposons d'examiner empiriquement ce que les étudiants vivent lorsqu'ils utilisent ce dispositif conversationnel. Notre perspective est de parcourir les histoires de nos étudiants pour comprendre comment ils donnent sens aux événements contés (Leitch & Harrison, 2016).

2. Description du dispositif

Le cours offre à 98 étudiants la possibilité de développer un projet qui aborde un problème social ou environnemental sur une période de 10 semaines entre fin mars et juin 2020.

Les étudiants doivent effectuer ce travail en équipes de quatre et préparer un rapport où ils décrivent le plan d'affaire de leur projet entrepreneurial sociale et/ou durable. L'enseignant procède à la composition des équipes sur la base d'une affinité commune des étudiants pour une préoccupation sociale ou environnementale.

Le journal réflexif est notre principal instrument de collecte de données. Il est collecté à différents moments du cours (figure 1). Il permet d'explorer la construction identitaire des étudiants à différents niveaux : l'individu, l'équipe, le collectif « groupe classe » et le système (la communauté au sens large, voire le monde).

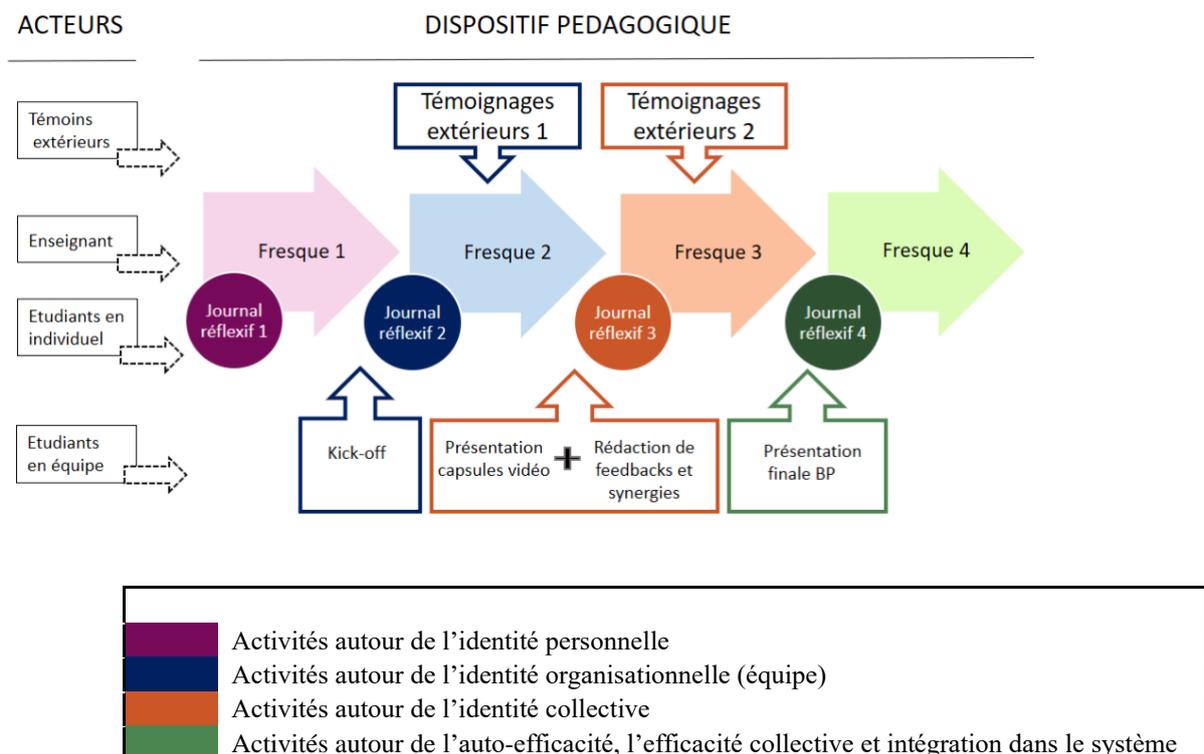


Figure 1 : Dispositif conversationnel intégré au cours d'entrepreneuriat social et durable

2.1. Travail sur l'identité personnelle

Un premier journal réflexif, rédigé avant le début du cours, invite individuellement les étudiants à se révéler au reste du groupe. Par écrit, les apprenants racontent une expérience vécue face à une injustice (voir étiquettes narratives, annexe 1) et expriment en quoi la résistance à cette injustice est importante pour eux. L'enseignant partage ensuite cette collection d'identités personnelles en racontant leurs histoires à travers la fresque 1 (voir annexe 2). L'objectif est de créer de l'unité dans la diversité en mettant l'accent sur les éléments qui mobilisent les étudiants. Dans la dynamique de l'approche narrative,

l'enseignant présente également la fresque 1 et les histoires qui sont racontées dans le cours à des témoins extérieurs afin de recueillir leurs témoignages qui seront partagés à travers la fresque 2. Enfin, les équipes sont formées par les enseignants sur base des thématiques choisies dans ce premier journal réflexif.

2.2. Travailler sur l'identité organisationnelle

Une activité de lancement (Kick-off), élaborée sur les principes de l'approche narrative, jette les bases d'un collectif qui s'engage à résister à une injustice sociale ou environnementale qui les rassemble. Ce kick-off permet à chaque équipe de se rencontrer et d'explorer les valeurs identitaires de leur « organisation » naissante. A cette fin, les membres de l'équipe partagent leurs visions d'une histoire dominante qui crée l'injustice, ils extériorisent le problème qui les préoccupe, ils se joignent à ses résistants et concluent en rédigeant une prise de position. Le journal réflexif 2 qui suit le coup d'envoi, questionne la perception qu'a l'étudiant de l'influence que son équipe a eue sur lui et à l'inverse, l'influence qu'il a pu avoir sur la construction identitaire de son équipe. L'enseignant crée et partage une seconde fresque dont les objectifs sont de « densifier » (illustrer, nourrir) et d'« ancrer » (consolider les piliers identitaires communs) les récits identitaires des équipes.

2.3. Travailler sur l'identité collective

Pour renforcer le sentiment d'appartenance des équipes à un collectif plus large, l'enseignant utilise les présentations des étudiants de projets entrepreneuriaux (sous forme de capsules vidéo) comme occasion de raconter leur histoire à d'autres acteurs du système. Ici, nous voyons comme "plus grand collectif" le groupe classe et les "témoins extérieurs". L'enseignant organise des retours d'expérience et prépare la troisième fresque à partir des récits recueillis dans les documents à sa disposition : journaux réflexifs 3 (voir annexe 3), forum de feedback entre équipes et témoignages extérieurs (voir figure 1). À travers la fresque 3, l'enseignant présente les interactions entre les équipes qui créent un système lié par la coopération. Il propose également une vision collective plus large où le groupe classe s'inscrit dans un dispositif ouvert sur le monde vis-à-vis des témoins extérieurs.

2.4. Travailler l'auto-efficacité et l'efficacité collective

La dernière étape a lieu après la fin des sessions de cours. Les équipes ont deux semaines pour finaliser la transformation de leur solution en projet entrepreneurial, remettre un rapport écrit et le présenter oralement à l'enseignant. Le journal réflexif 4 (voir annexe 4) vient à la fin de ce

défi d'équipe. Il interroge les positions de l'étudiant sur sa perception de son auto-efficacité et de l'efficacité collective de son équipe à l'issue de cette expérience. Les étudiants font également le point sur leur vision d'un problème le premier jour de cours et leur vision du même problème à la fin du cours. Cet exercice leur permet de percevoir leur position d'influence (individuelle et collective) sur le problème et d'exprimer leur vision actuelle du problème pour l'avenir. Enfin, l'étudiant est également invité à laisser un message pour la cohorte étudiante de l'année suivante. Ces différentes activités offrent à l'étudiant l'opportunité de s'ouvrir à de nouveaux espaces-temps conversationnels.

3. Intégration identitaire : un dispositif conversationnel en échafaudage

Au travers de différents récits (journaux réflexifs individuels et collectifs, kick-off, feedbacks à d'autres équipes), nous proposons aux étudiants d'explorer leur construction identitaire (voir figure 2). C'est à dire rendre compte de ce qu'ils vivent dans le paysage de l'action (ce qu'ils font, affrontent, planifient, décident, créent, etc. seuls et en équipe) et du sens qu'ils donnent à ces actions à la lumière du paysage de leurs intentions.

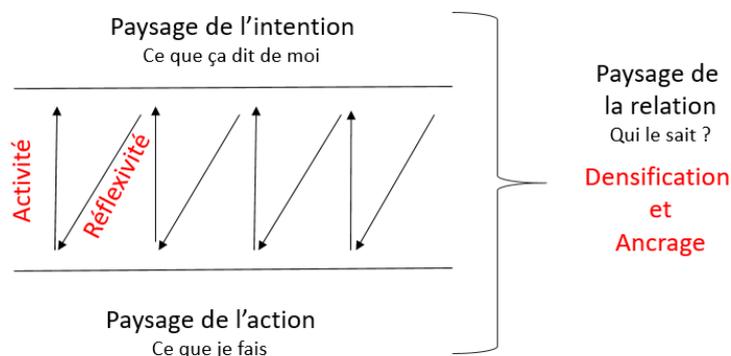


Figure 2 : Processus des conversations narratives, construction de récits identitaires

Ces exercices narratifs invitent chaque étudiant à prendre conscience de qui il est et de la manière dont il l'exprime (ou pas). Ils questionnent aussi de sa capacité à s'intégrer aux autres, au sein de différents niveaux de collectifs, tout en respectant sa propre individualité dans le cadre des projets d'entrepreneuriat social et durable. Enfin, les opportunités de conversations lui permettent d'évaluer sa capacité à être influencé ou influent vis-à-vis des autres.

4. Résultats préliminaires

Notre recherche contextualise les récits d'expériences vécues par les étudiants face au défi de résister aux injustices sociales ou durables. Nous analysons le sens que chaque étudiant donne à ce qu'il vit pour comprendre comment les mécanismes de construction identitaire s'opèrent dans le contexte du cours et ouvrent des voies pour leur vie future.

Nous identifions des moments « d'exception », c'est-à-dire des histoires inédites qui entrent dans la conversation et où les étudiants partagent à la fois des moments étincelants et des moments difficiles. À travers des histoires individuelles, nous identifions comment les étudiants se positionnent en tant que victimes, témoins ou auteurs d'injustices sociales ou environnementales.

Nous pouvons lire comment le fait de mobiliser leur capacité d'action face à ces injustices interpelle les étudiants individuellement et collectivement en ce qui concerne leur identité et leurs efficacités individuelles et collectives.

Nous apprenons comment les individus et les équipes élaborent et adoptent des stratégies pour surmonter les obstacles.

Nous découvrons comment l'évaluation réflexive de ces moments d'étincelle ou de lutte renforce ou remodèle l'identité et l'efficacité individuelle et collective des étudiants.

Enfin, le questionnement vécu par les étudiants façonne leur perception d'eux-mêmes, des autres et de leur capacité à avoir un impact sur le monde. À la lecture de leurs dernières histoires, nous découvrons à quel point des éléments spécifiques nourrissent les espoirs et le cheminement des étudiants pour l'avenir, dont la perspective de poursuivre une carrière d'entrepreneur social et durable, seul ou en équipe.

5. Conclusion

Notre intention en initiant ce dispositif conversationnel dans un cours d'entrepreneuriat social et durable est de travailler avec les étudiants sur leur construction identitaire dans un contexte connu pour ses tensions (Tracey et Phillips 2007). Cette démarche invite nos étudiants à se mettre en récit à plusieurs niveaux de collectifs. A ce titre, nous travaillons sur un modèle de « construction identitaire en échafaudage ». Nous suggérons que la mise en récit identitaire peut conduire nos apprenants à un avenir imaginé prometteur - quoique critique - face aux

enjeux sociétaux profonds auxquels nous faisons face et qui sont au cœur des préoccupations de ce symposium. Néanmoins, de nombreuses questions restent en suspens. Ainsi, se pose la question de savoir: qu'est qu'un récit bien raconté et mis en scène au point qu'il a un effet transformateur sur l'audience ? De même, il reste encore à expliciter les traces d'espoir (et de critique) dans les récits et leur évolution au fur et à mesure du cours. Ainsi, nous ne pouvons pas affirmer que tous nos étudiants se sont engagés de la même façon dans notre dispositif, ni qu'ils ont tous su tirer parti de cette mise en récit identitaire. Ces réflexions touchent à la force inclusive du dispositif : « peut-on dire que ça marche avec tous les étudiants » et quels sont les points d'attention voire les limites d'usage du dispositif ? Enfin, nous questionnons notre démarche influente qui invite l'apprenant à se projeter en tant qu'entrepreneur (social et durable). Les apprenants ont-ils vraiment l'espace nécessaire pour être auteurs de leur vie ? Nous invitons les participants au symposium à cette conversation que nous espérons porteuse d'espoir (et de critique).

Références bibliographiques

Jones, R., Latham, J., & Betta, M. (2008). Narrative construction of the social entrepreneurial identity. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*.

Leitch, C. M., & Harrison, R. T. (2016). Identity, identity formation and identity work in entrepreneurship: Conceptual developments and empirical applications. *Entrepreneurship & Regional Development*, 28(3-4), 177-190.

McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. *Current directions in psychological science*, 22(3), 233-238. doi:10.1177/0963721413475622

Tracey, P., & Phillips, N. (2007). The distinctive challenge of educating social entrepreneurs: A postscript and rejoinder to the special issue on entrepreneurship education. *Academy of Management Learning & Education*, 6(2), 264-271.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*: WW Norton & Company.

L'apport des événements collaboratifs d'innovation pour l'intégration des compétences de développement durable : étude de deux dispositifs de pédagogie entrepreneuriale

Lara Vanderstichelen (Haute École EPHEC, Louvain-la-Neuve, Belgique, l.vanderstichelen@ephec.be)

Sarah Saint-Amand (Haute École EPHEC, Louvain-la-Neuve, Belgique, s.saintamand@ephec.be)

Résumé

Dans l'ADN pédagogique de la Haute École EPHEC se retrouvent deux éléments centraux : la pratique et l'entrepreneuriat. Les étudiants sont vivement encouragés à travailler en équipe, sur des cas concrets d'entreprises de sorte à proposer des solutions concrètes à des problématiques réelles. Le texte suivant aborde deux exemples de dispositifs d'apprentissage par la pratique qui ont la particularité de s'appuyer directement sur la philosophie des Évènements Collaboratifs d'Innovation (ECI) - le projet MAKERS et le hackathon pour les étudiants en technologies de l'informatique - et dont la thématique choisie est relative au développement durable (DD). Nous explicitons d'abord leurs objectifs et modalités de mise en œuvre et discutons de leur pertinence quant à l'acquisition de compétences entrepreneuriales et relatives au DD. Nous évoquons enfin leur potentiel en vue de l'implémentation d'une stratégie de DD coordonnée, tant au niveau institutionnel qu'au niveau pédagogique.

Abstract

EPHEC University College revolves, in its essence, around two main teaching principles: practice and entrepreneurship. Students are strongly encouraged to work in teams, on concrete business cases that lead to the emergence of tangible solutions to real problematics. This text discusses two practice-based learning projects that rely on the concept of collaborative events of innovation (CEI) - the interdisciplinary MAKERS project and a hackathon for information technology students - which feature the theme of sustainable development. We will spell out their objectives and implementation methods first so we can discuss their relevance considering the acquisition of entrepreneurial and sustainable development skills. At last, we will discuss their potential for the implementation of an organised sustainable development strategy, at an institutional as well as pedagogical level.

Mots-clés

Apprentissage coopératif ; Entrepreneuriat ; Handicap ; Interdisciplinarité ; Pratiques enseignantes

1. Introduction

L'EPHEC, École Pratique des Hautes Études Commerciales, propose des programmes de bachelier de type court (3 ans). Comme son nom l'indique, cette école a pour essence la pédagogie pratique. Celle-ci se concrétise au travers de l'accompagnement d'entreprises, de défis portant sur des cas réels, de stages et travaux de fin d'études réalisés dans un dessein entrepreneurial, etc.

Nous nous arrêtons sur deux dispositifs pédagogiques : le projet MAKERS et un hackathon en technologies de l'informatique. Nous nous basons pour ce faire sur des entretiens semi-dirigés avec les initiateurs de ces projets. La particularité de ces projets est double : ils s'inscrivent dans une préoccupation de sensibilisation aux enjeux du DD, et s'appuient directement sur la philosophie des Événement Collaboratifs d'Innovation (ECI) ou « évènements *makers* » (Fabbri et al., 2018). Le concept : rassembler des publics variés autour d'« ateliers de fabrication » destinés à créer des solutions innovantes et concrètes à une problématique réelle (Fabbri et al., 2018). Si ces évènements sont désormais légion au sein des grandes entreprises et des incubateurs (Fabbri et al., 2018), ils font plus timidement leur apparition dans le monde de l'enseignement (Gréselle-Zaïbet et al., 2018).

L'EPHEC tente de concrétiser sa volonté de développer une stratégie de DD coordonnée, tant au niveau opérationnel qu'au niveau pédagogique. Au niveau pédagogique, un des objectifs stratégiques majeurs est de cartographier les dispositifs relatifs au DD déjà créés et renforcer la cohérence entre ceux-ci dans nos diverses formations, notamment en les liant à des acquis d'apprentissage spécifiques vers lesquels une progression est proposée sur les trois années. Dans ce contexte, cet article est l'occasion de nous interroger sur le potentiel des ECI pour l'intégration du DD dans les programmes de cours d'une Haute École professionnalisante ?

2. Description des dispositifs

2.1. Le projet MAKERS

Grâce à son infrastructure accessible aux personnes à mobilité réduite, l'EPHEC Louvain-La-Neuve est choisie chaque année par des étudiants en situation de handicap. Or, cette diversité

au sein du public étudiant génère régulièrement des malaises : enseignants et étudiants sont souvent démunis dans leur souhait d'aider les personnes en situation de handicap et proposent leur aide de façon inadaptée. C'est de ce constat qu'est née l'idée de concevoir un dispositif pédagogique de type ECI, alliant entrepreneuriat et inclusion. Chaque année, un étudiant en situation de handicap vient donc témoigner de ses difficultés du quotidien. Sont ensuite formées des équipes interdisciplinaires, rassemblant des étudiants en marketing, technologies de l'informatique, électromécanique et en ergothérapie (de la Haute École de Vinci). En quatre jours, ces équipes pensent, prototypent puis développent une solution à la problématique identifiée³.

La volonté de ce projet, depuis 2017, est de proposer un dispositif pédagogique innovant, mais surtout débouchant sur une production tangible. Il s'agit de faire *vivre* aux participants le travail en équipe interdisciplinaire et la méthode Lean StartUp, de sorte qu'ils acquièrent « de nouvelles méthodologies de travail à la fois pédagogiques et professionnelles » (Gréselle-Zaïbet et al., 2018). D'ailleurs, aucune théorie n'est dispensée en amont, les étudiants sont d'emblée invités à confronter leurs idées et *agir ensemble*.

L'inscription au projet MAKERS se fait sur base volontaire entre plusieurs propositions d'activités à visée interdisciplinaire. Les étudiants savent qu'ils vont être amenés à prototyper une innovation, mais n'en connaissent pas l'objectif. Le souhait des enseignants est d'éviter les choix clivants (ne voir participer que ceux que ça intéresse déjà), et de faire découvrir la relation à une personne en situation de handicap à des étudiants qui n'y seraient pas forcément enclins.

Le projet intègre des partenaires extérieur variés, dont des représentants du monde de l'entreprise, la Sowalfin et l'incubateur OpenHub qui met à disposition son infrastructure, ses matériaux et son expertise méthodologique en matière d'ECI. Les étudiants bénéficient également d'un encadrement par une équipe pédagogique qualifiée.

2.2. Le hackathon en développement durable

Une équipe d'enseignants a créé en octobre 2021 un événement extracurriculaire. L'objectif était de prototyper une solution qui facilitait le quotidien des étudiants de l'EPHEC et répondait aux objectifs de développement durable de l'école.

³ En 2019, parmi les solutions qui ont émergé, une table ajustable en hauteur pour faciliter les manipulations des futurs patients d'un étudiant kiné à mobilité réduite.

Le choix du format « hackathon » semblait tout à fait pertinent pour atteindre cet objectif et instaurer la dynamique de collaboration souhaitée. Le livrable attendu était un prototype permettant de juger de la pertinence et de la faisabilité des solutions à des fins éventuelles de développement. La thématique du DD a émergé naturellement, faisant écho au traitement de la problématique à l'échelle institutionnelle.

Parmi les objectifs pédagogiques explicités se trouvent la sensibilisation au DD, l'analyse d'une problématique et l'apport d'une solution pertinente, la mise en œuvre des compétences en développement informatique et le travail collaboratif. Pour aider à répondre à ces objectifs, un cadre était apporté par l'équipe enseignante : coachings techniques et méthodologiques, sensibilisation au DD et contrainte liée à la composition des équipes afin de créer des liens entre les diverses années du bachelier.

Le hackathon a été organisé sur un week-end. Depuis l'accueil jusqu'à la présentation des prototypes applicatifs et remise des prix, les étudiants ont pensé, prototypé et présenté leur solution. Ils ont pu bénéficier tout le long de l'aide d'anciens étudiants et des professeurs.

Enfin, la volonté des enseignants depuis le départ a été de créer des équipes hétérogènes pour développer des liens entre étudiants. L'expérience de ce hackathon confirme l'importance de cette mixité. Suite à cette première édition fructueuse, l'équipe souhaite approfondir le caractère interdisciplinaire du projet en l'étendant aux autres départements de la Haute Ecole.

3. Les ECI à l'intersection d'une pédagogie entrepreneuriale et de développement durable

Les Événements Collaboratifs d'Innovation dans un contexte académique sont encore peu fréquents et, a fortiori, peu étudiés formellement en matière d'acquisition de compétences spécifiques dans un contexte académique. On peut cependant appréhender facilement l'attrait d'une Haute Ecole à l'essence entrepreneuriale telle que l'EPHEC pour des événements de ce type ; ceux-ci permettent en effet un « apprentissage expérientiel » et sont « orientés vers une recherche pratique de solutions prêtes à l'usage et pouvant être rapidement implémentées en contexte » (Gréselle-Zaïbet et al., 2018). En outre, étant donné les formations à fort caractère numérique et l'accent mis sur la pédagogie de proximité, ces événements d'« appropriation de nouveaux outils numériques » et qui « repensent la valeur ajoutée du présentiel » (Gréselle-Zaïbet et al., 2018) répondent à nos besoins pédagogiques.

Au-delà de l'application pratique de cet ADN entrepreneurial, les ECI participent au développement de compétences entrepreneuriales, notamment en ce qui concerne les compétences d'identification des opportunités, de gestion de projet, d'exploitation des ressources et des connaissances de chacun, de créativité et de collaboration (Bacigalupo et al., 2016). Les enseignants du projet MAKERS y font par ailleurs explicitement référence lorsqu'ils en détaillent les objectifs. Mais, si le lien entre ECI et compétences entrepreneuriales semble évident pour les instigateurs de ces événements, quel est l'apport de ces derniers dans l'acquisition de compétences en développement durable ?

Lorsqu'on se penche sur la philosophie des projets décrits, les fondements des ECI semblent répondre de manière pertinente aux avancées et besoins typiquement évoqués en matière de transition. Au cœur de ces événements : la collaboration et le partage, la remise en question des rôles classiques de producteur et consommateur au sein des modèles économiques occidentaux, et la volonté de faire de chaque participant l'acteur de la construction d'un savoir collectif et créatif au service d'une problématique réelle (Fabbri et al., 2018, Gréselle-Zaïbet et al., 2018).

En revanche, dans les deux cas, on constate qu'aucun acquis d'apprentissages lié au DD n'est explicitement communiqué. Les thématiques choisies sont pourtant relatives à celui-ci (l'inclusion pour le projet MAKERS et le DD au sens large pour le hackathon), mais relèvent davantage d'une envie de sensibiliser les étudiants à un ou plusieurs aspects de ce dernier ou d'une intuition de l'équipe enseignante quant à l'importance de traiter ces problématiques au vu d'une observation de terrain. Dans les deux cas, l'équipe enseignante n'a, à ce stade, pas pour objectif explicite de contribuer à l'acquisition d'un socle de compétences et de savoirs relatifs au DD. Cela peut s'expliquer, d'une part, par le contexte institutionnel : la concrétisation d'une stratégie coordonnée de DD est très récente, au niveau pédagogique notamment. Le corps professoral n'a jusqu'à présent jamais été encouragé à formaliser des acquis d'apprentissage spécifiques à cette thématique au regard de ses dispositifs. Les enseignants au cœur de ces projets perçoivent d'ailleurs ce type d'apprentissage comme « *difficile à évaluer* ». Lors de nos entretiens, l'équipe Makers a indiqué préférer que ces apprentissages se fassent naturellement, organiquement. D'autre part, il n'existe, à notre connaissance, aucun référentiel officiel et commun de compétences en DD adapté à l'enseignement supérieur, malgré de multiples propositions intéressantes en la matière.

Et pourtant, les deux équipes enseignantes insistent sur « l'apprentissage du travail collaboratif » comme valeur ajoutée principale de leur projet pour les étudiants, et les enseignantes du projet Makers ajoutent : l'évolution du « regard qu'ils portent sur l'autre; l'autre d'un domaine d'études différent ou l'autre en situation de handicap ».

Cette volonté de mettre l'accent sur l'acquisition de compétences de collaboration au sein d'équipes interdisciplinaires et d'orienter les étudiants vers le questionnement de leurs systèmes de valeurs, en fonction de leur appartenance à diverses communautés (Gréselle-Zaïbet et al., 2018) nous évoquent assez clairement certaines compétences-clés associées au DD, notamment telles qu'identifiées par Wiek et al. (2011). Dans ce cas précis, citons la compétence normative, à savoir la capacité d'inclure explicitement les facteurs normatifs qui contribuent à guider la prise de décision (valeurs, règles, conséquences, objectifs, etc.) et la compétence interpersonnelle, ou capacité à créer des opportunités de dialogue, de débat et de discussion (en vue d'une résolution collaborative des problèmes) (Wiek et al., 2011).

4. Conclusion

Cet article met en lumière le potentiel non négligeable de deux ECI pour l'intégration de compétences relatives au DD dans des programmes de la Haute École EPHEC. Ce potentiel est largement basé sur la démarche d'*agir ensemble*, thématique de ce congrès, et l'adéquation de ce type de « nouveau format expérientiel d'apprentissage en présentiel » (Gréselle-Zaïbet, 2018) avec l'ADN pédagogique entrepreneurial de l'école.

Il met néanmoins en lumière les freins rencontrés par les enseignants quant à l'intégration d'acquis d'apprentissage spécifiquement liés au DD, une intégration qui nous semble pourtant cruciale pour la conscientisation de leur importance par les étudiants et la construction progressive d'un référentiel de compétences pour nos parcours de formation.

Cet article nous apparaît comme une opportunité de réflexion autour de la question suivante, dont nous souhaitons présenter l'avancement lors du congrès : comment formaliser des acquis d'apprentissage sur base de dispositifs existants, de sorte à contribuer au développement d'une stratégie cohérente de DD dans nos dispositifs pédagogiques, et ainsi catalyser les compétences intuitivement introduites par les enseignants dans leurs dispositifs ?

Références bibliographiques

Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union (French version); EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884

Fabbri, J., Toutain, O. & Glaser, A. (2018). Hackathons & Co : entre fascination et rejet. *Entreprendre & Innover*, 38, 5-8. <https://doi.org/10.3917/entin.038.0005>

Gréselle-Zaïbet, O., Kleber, A. & Dejoux, C. (2018). Un Hackathon en contexte académique pour apprendre, se transformer et innover. *Entreprendre & Innover*, 38, 32-41. <https://doi.org/10.3917/entin.038.0032>

Gréselle-Zaïbet, O., Kleber, A. & Dejoux, C. (2018). Le *hackathon* en mode *Design Thinking* ou quelles modalités pour former à des compétences méthodologiques et comportementales ? *Management & Avenir*, 104, 149-171. <https://doi.org/10.3917/mav.104.0149>

Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C.L. Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustain Sci* 6, 203–218 (2011). <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

L'agir ensemble dans le Service-Learning

Stéphanie Merle (Louvain Coopération, Louvain-la-Neuve, Belgique,
smerle@louvaincooperation.org)

Jean-Pierre Raskin (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, jean-
pierre.raskin@uclouvain.be)

Isabelle Aujoulat (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique,
isabelle.aujoulat@uclouvain.be)

Sylvie Sarolea (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, sylvie.saroela
@uclouvain.be)

Alice Sinon (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, alice.sinon@uclouvain.be)

Résumé

Le *Service-Learning* (Apprentissage par le Service en français) contribue à former les étudiants à répondre aux défis complexes évoqués dans la note de cadrage du symposium. L'objectif de cette communication sera d'illustrer au travers de trois dispositifs (*IngénieursSud*, la *Clinique juridique Rosa Parks* pour les droits humains, l'option *Comportements et Compétences de santé*) comment l'agir ensemble (ou partenariat), élément essentiel d'un dispositif de *Service-Learning*, en est également le maillon faible.

D'abord, nous présenterons rapidement les trois dispositifs mentionnés plus haut, mis en place à l'UCLouvain, en détaillant leurs modalités pédagogiques et leurs spécificités partenariales. Nous expliciterons ensuite les cadres de référence auxquels ces dispositifs font appel pour explorer les différents partenariats inscrits dans ces dispositifs. Nous finirons par illustrer le travail de configuration pédagogique qu'il reste à faire pour rendre les partenariats adéquats aux objectifs de transformations éthiques visés.

Abstract

Service-Learning helps train students to respond to the complex challenges outlined in the symposium framework note. The objective of this communication will be to illustrate through three academic courses (*IngénieursSud*, the Rosa Parks Legal Clinic for Human Rights, the

Behavior and Health Skills option) how to act together, the partnership, is an essential element of a Service-Learning device but also the most challenging.

First, we will briefly present the three courses mentioned above, set up at UCLouvain, detailing their teaching methods and their specific partnership features. We will then explain the reference frameworks to which these pedagogical devices use to explore the different partnerships included in these courses. We will finish by illustrating the educational configuration work that remains to be done to make the partnerships suitable for the objectives of ethical transformations aimed at.

Mots-clés

Apprentissage par le service ; partenariat ; collaboration ; coopération ; holistique.

1. Introduction

Le *Service-Learning* (Apprentissage par le Service en français) fait partie des dispositifs pédagogiques prétendant contribuer à former les étudiants à répondre à la complexité des défis évoqués dans la note de cadrage du symposium. Aujourd'hui, plusieurs initiatives, dans les trois secteurs de l'université, se reconnaissent du *Service Learning* à l'UCLouvain. Citons *IngénieursSud*, dans le Secteur des Sciences et Technologies (SST), la *Clinique juridique Rosa Parks* pour les droits humains, dans le Secteur des Sciences Humaines (SSH) et *Comportements et Compétences de santé*, dans le Secteur des Sciences de la Santé (SSS).

De manière générale, le *Service-Learning* propose de combiner apprentissages académiques, expérientiels et un service à la société (cette dernière incarnée par un acteur économique, institutionnel ou de la société civile), le tout en développant une pratique réflexive sur l'ensemble du processus (Howard, 2001). Des études quasi expérimentales soulignent que des dispositifs de *Service-Learning* contribuent à former les étudiants à une pratique éthique tournée vers un agir individuel et collectif responsable en lien avec la transition et la citoyenneté.

L'agir ensemble, que nous appellerons dans notre communication le « partenariat », élément essentiel d'un dispositif de *Service-Learning*, en est également le maillon faible. Facilitant sans doute les apprentissages, mais pétri d'arrière-pensées, de malentendus, de non-dits et d'inégalités, le partenariat peine souvent à passer d'une réflexion « pour » les acteurs socio-

économiques à une action « avec » eux. Toutefois, nous verrons dans notre communication que lorsque les étudiants parviennent à interroger leur processus de partenariat, l'apprentissage en termes de construction d'une réflexion éthique peut survenir.

L'objectif de cette communication au sein du symposium sera d'illustrer au travers d'exemples concrets l'agir ensemble entre étudiants, universités et mondes professionnels dans des dispositifs de *Service-Learning*. On comprendra au fil de notre communication que ces collaborations ne sont pas systématiquement fructueuses.

Notre communication se présentera en trois temps. D'abord, nous présenterons rapidement les trois dispositifs mentionnés plus haut, mis en place à l'UCLouvain, en détaillant leurs modalités pédagogiques et leurs spécificités partenariales. Nous expliciterons ensuite les cadres de référence auxquels ces dispositifs font appel pour explorer les différents partenariats inscrits dans ces dispositifs. Nous finirons par illustrer le travail de configuration pédagogique qu'il reste à faire pour rendre les partenariats adéquats aux objectifs de transformations éthiques visés.

2. Trois dispositifs de Service-Learning à l'UCLouvain

2.1. IngénieursSud

Le cours universitaire IngénieursSud a été initié en 2013, à l'attention des étudiants de troisième année du Secteur des Sciences et Technologiesⁱ. Chaque année, environ 200 étudiants de l'UCLouvain et de plusieurs universités africaines, latino-américaines et asiatiques collaborent à distance par groupe de 8 autour d'une question technique complexe proposée par un acteur professionnel : assainissement de l'eau, valorisation des déchets agricoles, autonomisation énergétique, etc. Les étudiants se retrouvent ensuite en stage, ensemble, pendant un mois dans l'association ou l'entreprise qui a proposé la thématique pour implémenter la solution co-construite.

La finalité du cours IngénieursSud est de former les étudiants à mettre en œuvre une démarche de réflexion éthique dans leur vie professionnelle future. Cet objectif est décliné dans les deux acquis d'apprentissages suivants : (1) concevoir un projet technique dans une approche systémiqueⁱⁱ ; (2) construire des partenariats équilibrésⁱⁱⁱ dans leurs projets. IngénieursSud adopte une formule hybride de modalités pédagogiques où les apprentissages par projet en situation réelle et collaboratif en équipes multiculturelles sont centraux, le tout le tout renforcé par une pratique réflexive tout au long du processus.

2.2. Clinique Rosa Parks

La Clinique juridique Rosa Parks pour les droits humains propose aux étudiants de Master en droit de réaliser leur mémoire de fin d'études en collaboration avec des associations investies dans le domaine des droits humains. La Clinique juridique entend ainsi nourrir le dialogue entre le monde académique et la société civile. La Clinique a deux finalités principales. Premièrement, son objectif est pédagogique au sens où il s'agit d'offrir aux étudiants une occasion unique de développer une expérience professionnelle en matière de droits humains, de mettre en œuvre des compétences d'analyse, de rédaction et de recherche prospective en partant d'un cas réel, et enfin de comprendre le droit tel qu'il est vécu (Law in Action) au-delà du droit des livres qui leur a été enseigné jusqu'ici (Law in books). Deuxièmement, la Clinique poursuit un objectif social. Elle entend répondre à des demandes émanant de la société civile, et plus précisément d'associations représentant des publics spécifiques, vulnérables, et souvent éloignés du monde du droit. La Clinique du droit favorise la diffusion des connaissances juridiques à tout un chacun, et met la maîtrise technique du droit à disposition d'associations qui œuvrent dans l'intérêt général pour la défense des droits humains.

2.3. Option Comportements et Compétences de santé

Cette option s'inscrit dans le cadre du Master en sciences de la santé publique de l'UCLouvain et a pour objectif de renforcer la capacité des (futurs) professionnels de la santé à mettre en œuvre des démarches d'accompagnement innovantes, soutenant de l'empowerment des personnes vulnérables (patients vivant avec une maladie chronique, personnes réfugiées, enfants et adolescents, etc.). L'option met les étudiants en relation avec des associations et des professionnels des soins, de l'éducation thérapeutique et de l'éducation pour la santé, dans le cadre de cours qui sont conçus sous forme de séminaires alternant des moments d'enseignement, de témoignages de pratiques et de mise en activité.

Le dispositif d'accompagnement mis en place soutient la réflexivité, le questionnement éthique et le développement de l'esprit critique chez les étudiants. Ceux-ci sont amenés à réfléchir à leur identité professionnelle et deviennent des vecteurs de changement dans les institutions ou associations dans lesquelles ils travaillent, ou avec lesquelles ils nouent des partenariats pour leur mémoire. Afin d'augmenter la cohérence et la pertinence de l'option pour les étudiants et, in fine, pour les usagers des services de santé et du social, les acquis d'apprentissage, ainsi que les contenus et les modalités des cours sont régulièrement discutés et réajustés avec les

représentants des différentes institutions et associations qui collaborent à l'option, notamment la Ligue des usagers des services de santé (LUSS).

3. Cadre conceptuel de l'agir ensemble dans le Service-Learning

Lorsque nous évoquons ces collaborations multiples au sein des dispositifs, que ce soit avec des acteurs du monde professionnel (économiques, institutionnels, société civile) ou entre étudiants belges et/ou de pays des Suds, nous mobilisons une notion difficilement saisissable mais qui implique naturellement une perspective de relation entre acteurs, celle de partenariat. Pour se saisir plus précisément de cette notion, Ph. de Leener (2013) énonce trois conditions : (1) chaque partenaire s'attend à recevoir quelque chose des autres, que ce soit sur un plan matériel ou immatériel ; (2) chaque partenaire a l'impression d'apporter quelque chose aux autres ; (3) il est nécessaire que les partenaires aient un objectif commun à atteindre, un objectif qui ne soit propre ni à l'un, ni à l'autre.

Cette définition n'évoque pas la nécessité pour les partenaires d'avoir des statuts équivalents, ni de posséder les mêmes moyens matériels ou immatériels à investir dans le projet commun, ni que ce projet ait une durée minimale quelconque. On sait toutefois que les trois conditions ci-dessus sont rarement remplies, le plus souvent, le partenariat est un processus de collaboration entre acteurs inégaux, avec des rapports de force fluctuants. Les partenaires doivent donc élaborer des compromis, alliant échanges, négociations et rapports de force, ils entrent dans un processus de « transaction sociale » (Blanc, 2009).

4. L'agir ensemble au sein du Service-Learning

Le dialogue entre les étudiants et l'acteur professionnel (économique, institutionnel, société civile), n'est pas simple à établir, il fait l'objet de négociations que nous aborderons dans notre communication. La notion de « service » contenue dans le terme Service-Learning tend à entretenir l'idée que les étudiants rendent service en résolvant un problème pour un acteur « passif ». Bien souvent, lorsque des étudiants universitaires interviennent dans un contexte professionnel, ils sont perçus comme ceux qui « savent », les « solutionneurs de problèmes », et les autres deviennent les « créateurs de problèmes » (Andreotti, 2014). Ces étudiants peuvent alors rester coincés dans une relation paternaliste à l'égard de l'acteur qui les accueille sans envisager la dimension réciproque que recèle la notion de partenariat. A l'inverse, lorsque des enjeux liés à la réalisation d'un mémoire ou à l'évaluation d'examens interviennent dans les termes du partenariat, les étudiants peuvent parfois se sentir redevables à l'égard des acteurs

avec lesquels ils collaborent, au risque de développer une certaine passivité ou de se freiner dans l'exercice de leur esprit critique. Le type de partenariat envisagé dans un dispositif de Service-Learning requiert une autonomie importante, à laquelle les étudiants doivent être suffisamment préparés.

Dès le début, les étudiants et les acteurs professionnels admettent tacitement que pour entrer dans le processus partenarial, il est nécessaire de « croire » au service qui sera fourni (Service-Learning), les étudiants pour y travailler d'arrache-pied, les acteurs professionnels pour les accompagner. Ce que les uns et les autres reçoivent ou donnent réellement reste toutefois peu explicite.

Par ailleurs, l'agir ensemble entre étudiants belges et des pays des Suds est parsemé d'inégalités structurelles qui sont le reflet de ce qui se joue à un niveau global, entre les pays des Nord et les pays des Suds : conditions matérielles, déplacements, accès à l'information, temps à consacrer au projet, attendus des enseignants, etc. Comme toute démarche pédagogique, l'apprentissage coopératif en équipes multiculturelles et multidisciplinaires n'est pas neutre. Il charrie avec lui une série de modes opératoires inégaux qui, s'ils ne sont pas déconstruits, peuvent être renforcés lors du processus partenarial. Dans le cadre du dispositif IngénieursSud par exemple, de manière récurrente, une séparation dans l'attribution des tâches peut insidieusement s'installer, les étudiants des Suds récoltent les données et les étudiants belges les analysent. Faire vivre ces processus aux étudiants dans le cadre du Service-Learning les aident à prendre conscience du caractère systémique des relations inégales dans le partenariat (Freire, 2021) et à construire ainsi une démarche éthique.

Pour finir, le dialogue entre les formateurs et l'acteur professionnel (économique, institutionnel, société civile) est exigeant et parfois périlleux, tant les enjeux sont multiples, entre formation académique, apprentissage par la pratique et service à la société. Le temps, les ressources et la reconnaissance dont disposent les différents acteurs sont souvent insuffisants au regard de l'ambition qu'affichent les dispositifs de Service-Learning.

5. Conclusion

L'agir ensemble est central dans un dispositif de Service-Learning. La mise en place du partenariat doit se faire en pleine conscience des objectifs de chacun et avec le souci de définir collectivement les objectifs communs qui vont animer l'action de chacun et développer le sentiment d'appartenance au groupe constitué.

Afin d'éviter à bon nombre d'écueils au sein du partenariat, une place importante doit être donnée au concept de transaction sociale visant la négociation et le compromis entre acteurs en vue de visibiliser ce qui se déroule entre les partenaires.

C'est dans la formation des (futurs) professionnels, ou de leur spécialisation que les institutions d'enseignement supérieur ont une contribution majeure à apporter. En apportant réflexion critique et éthique en lien avec leurs (futurs) discipline et identité professionnelles, les institutions jouent leur rôle de formation au-delà de la transmission de contenus.

Références bibliographiques

Blanc, M. (2009). La transaction sociale : genèse et fécondité heuristique. *Pensée plurielle*, 1 (20), 25-36.

de Andreotti, V. O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. In *Development education in policy and practice*. Palgrave Macmillan, London, 21-31.

De Leener, P. (2013). Le partenariat contre l'altérité ? Comment, sous couvert de partenariat, le déni de ce qui rend autre l'autre se renouvelle dans les impensés de la solidarité internationale. *Mondes en Développement*, Vol.41-2013/1-n°161.

Freire, P. (2021). La pédagogie des opprimés. Ed. Agone, Paris, 298 p.

Howard, J. (2001). *Service-learning course design workbook*. Ann Arbor: University of Michigan, Office of Community Service Learning Press.

ⁱ Le Secteur des Sciences et Technologies à l'UCLouvain comprend l'Ecole Polytechnique de Louvain, la Faculté des Sciences, la Faculté de Bioingénierie, et la Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale et d'urbanisme.

ⁱⁱ C'est-à-dire, qu'ils doivent être attentifs (1) aux finalités sociales/économiques/environnementales de leur projet, (2) aux échanges entre les parties prenantes, (3) aux différents niveaux d'organisation, et (4) aux boucles dynamiques de rétroaction.

ⁱⁱⁱ C'est-à-dire, qu'ils doivent (1) reconnaître les contributions et intérêts de chacun, (2) élaborer des objectifs communs, (3) reconnaître les différences (de pouvoir, mais également heuristiques), (4) s'engager dans un processus réflexif par rapport à leurs connaissances, leurs croyances, leurs manières de faire et leurs limites ainsi qu'en prenant en compte le contexte, les impensés politiques, les relations de pouvoir et leur emprise sur chaque situation.