

PÉDAGOGIE DE L'ACCOMPAGNEMENT ENTREPRENEURIAL (1) : MISE EN MOUVEMENT DES PARTIES PRENANTES À LA RELATION

[Jean Bibeau](#), [Roxane Meilleur](#)

De Boeck Supérieur | « [Entreprendre & Innover](#) »

2022/1 n° 52 | pages 55 à 65

ISSN 2034-7634

ISBN 9782807398061

DOI 10.3917/entin.052.0055

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-entreprendre-et-innover-2022-1-page-55.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Pédagogie de l'accompagnement entrepreneurial (1) : mise en mouvement des parties prenantes à la relation

Pedagogy of entrepreneurial accompaniment (1): setting in motion stakeholders to the relationship

> **Jean Bibeau**

> **Roxane Meilleur**

Résumé

L'accompagnement entrepreneurial prend de multiples formes. En contexte professionnel comme académique, des personnes accompagnatrices et accompagnées entrent en relation pour réaliser un projet viable et créateur de valeur. Or, quel est le sens même du projet ? Quelles sont les motivations à réaliser ce projet ? La pédagogie a un rôle à jouer dans la façon dont la personne peut se réaliser tout en réalisant son projet. Cet article propose une pédagogie fondée sur la génération de sens et le dialogue comme levier aux motivations à l'engagement et à l'action des personnes. Elle se nomme l'Espace expérientiel (E²) et nous avons étudié sa mise en pratique au sein d'un incubateur universitaire. Les résultats démontrent que, quête de sens, dialogue, « biorythmies », coconstruction de savoirs et bienveillance sont des ingrédients qui permettent de développer les personnes et les projets. L'étude est aussi une invitation à repenser les rôles respectifs de ces parties prenantes à la relation d'accompagnement.

Abstract

Entrepreneurial accompaniment takes many forms. In both professional and academic contexts, people accompanying and being accompanied enter a relationship to carry out a viable and value-creating project. But what is the very meaning of the project? What are the motivations to carry out this project? Pedagogy has a role to play in how a person can realize themselves while carrying out their project. This article proposes a pedagogy based on the generation of meaning and dialogue as a lever for people's motivations for commitment and action. It is called the Experiential Space (E²) and its implementation within a university incubator is studied. The results show that the quest for meaning, dialogue, biorhythms, co-construction of knowledge and benevolence are ingredients that develop the person and the project. The study is also an invitation to rethinking the respective roles of these stakeholders to the accompaniment relationship.

Les points forts

- **Le dialogue sur le « pourquoi » des projets est déterminant. L'affirmation de ce qui « nous fait vibrer » fait émerger les motivations profondes et l'engagement dans un projet plus cohérent avec des valeurs arrimées aux personnes.**
- **Mettre en mots et communiquer aux autres le sens pour soi peut être riche, confrontant et déstabilisant. Des espaces bienveillants et humains sont requis afin que le dialogue génère des actions d'apprentissage avec l'autre.**
- **Des trajectoires d'accompagnement et des « biorythmies » sont conçues pour calibrer, *in situ*, les rythmes favorisant des interactions authentiques.**
- **Dans cette expérience, la transmission des savoirs n'est pas hiérarchique. Les rôles des parties prenantes à la relation sont ainsi appelés à être repensés.**

En entrepreneuriat, « il n'existe pas un accompagnement, mais des accompagnements »¹. Ces accompagnements varient selon les contextes et la diversité des parties prenantes à la relation. En contexte professionnel comme académique, des personnes accompagnées et accompagnatrices sont réunies autour d'un projet catalyseur de parcours visant à mener une idée vers un modèle d'affaires

viable et créateur de valeur². Or, tout projet est porté par une ou des personnes qui souhaite(nt) concrétiser une idée qui leur tient à cœur³. L'idée répond à un besoin ou est l'occasion de saisir une opportunité. Au-delà de la réalisation du projet, l'accompagnement est donc un lieu de rencontre contributif à la motivation et

1 Chabaud, D., Messegheem, K., & Sammut, S. (2010). Vers de nouvelles formes d'accompagnement ? *Revue de l'Entrepreneuriat*, 9(2), 1-5.

2 Fayolle, A. (2007). *Entrepreneurship and new value creation: the dynamic of the entrepreneurial process*. Cambridge university press.

3 Bruyat, C., & Julien, P. A. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of business venturing*, 16(2), 165-180.

à l'engagement des personnes accompagnées⁴. Le « pourquoi » du projet se pose et a un impact sur le parcours et la relation d'accompagnement⁵.

Ainsi, le sens du projet entrepreneurial pour soi, pour l'autre et pour des enjeux plus grands que soi fait partie d'une démarche nécessaire à l'action⁶. Pourtant, questionner, réfléchir et discuter sur le sens des actions est rarement mis en valeur au sein des pratiques d'accompagnement. Cela dit, la création de lieux d'apprentissages centrés sur le développement humain⁷, son identité et son expérience d'apprentissage fait l'objet de recherches récentes en entrepreneuriat⁸.

C'est là que la pédagogie de l'accompagnement peut jouer un rôle. Désigné comme une apparition « inédite » provoquant une « évolution sensible des pratiques d'accompagnement »⁹, le questionnement pédagogique semble incontournable. Si l'accompagnement a des objectifs multiples¹⁰, celui de stimuler l'engagement,

le développement et l'apprentissage chez les personnes accompagnées est une préoccupation partagée.

L'objectif de cet article est d'approfondir une pédagogie de l'accompagnement entrepreneurial au sein d'un incubateur universitaire, à partir du point de vue des personnes accompagnées et accompagnatrices. La pédagogie en question se nomme l'Espace expérientiel (E²)¹¹. Dite « interactive », elle met en avant la dimension relationnelle de l'accompagnement et porte une attention particulière aux questionnements sur le sens des projets. Cet article vise donc à répondre à la question suivante : « Comment les personnes accompagnées et accompagnatrices conçoivent-elles la pédagogie de l'E² et ses effets sur le développement des personnes et des projets ? »

La posture adoptée est d'abord socio-constructiviste. Elle s'appuie sur la prémisse que les conceptions des parties prenantes à la relation se coconstruisent tout au long du processus d'accompagnement et contribuent à son évolution. La posture est ensuite pragmatique. En ce sens, les résultats présentés s'inscrivent dans le cadre d'une recherche-action visant l'amélioration continue des pratiques d'accompagnement de l'incubateur à l'étude. Cette amélioration est issue 1) de l'utilisation et la production de données probantes et 2) des réflexions issues des allers-retours entre les écrits scientifiques et la pratique sur le terrain.

4 Shepherd, D. (2015). Party On! A call for entrepreneurship research that is more interactive, activity based, cognitively hot, compassionate, and prosocial. *Journal of Business Venturing*, 30(4), 489-507.

5 Verzat, C., & Toutain, O. (2015). Former et accompagner des entrepreneurs potentiels, diktat ou défi ? *Savoirs*, (3), 11-63.

6 Schmitt, C. (2021). The implicit in Sarasvathy's work: Highlighting a communication theory in entrepreneurship. *Projectics/Projectica/Projectique*, (1), 95-111.

7 Kyro, P. (2015). The Conceptual Contribution of Education to Research on Entrepreneurship Education. *Entrepreneurship and Regional Development*, 27(9-10), 599-618.

8 Jacquemin, A., Lesage, X., & Verzat, C. (2018). Un écosystème tiraillé entre deux planètes. *Entreprendre & Innover*, (1), 5-9.

9 Sur la montée en puissance de la pédagogie de l'accompagnement, voir Bornard, F., Frugier, D., Michel, D. A., & Toutain, O. (2019). Accompagnement entrepreneurial : le point de bascule. *Entreprendre & Innover*, (1), 77-93.

10 Hägg, G., & Gabrielsson, J. (2020). A systematic literature review of the evolution of pedagogy in

entrepreneurial education research. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26 (5), 829-861.

11 Sur cette pratique pédagogique innovante, voir « Sens et Dialogue : forces motrices d'un modèle pédagogique innovant », dans ce même numéro.

Fondements conceptuels appuyant la pédagogie de l'Espace expérientiel

La pédagogie de l'Espace expérientiel (E²) a été conçue par un professeur¹² dans le cadre de formations universitaires créditées et mise en pratique auprès de personnes de disciplines universitaires variées¹³. Depuis 2017, l'E² est aussi pratiqué au sein d'un incubateur universitaire¹⁴ où l'accompagnement est fait par des personnes aux profils professionnels diversifiés, qui constitue le cas à l'étude. L'accompagnement appuyé sur l'E² mise notamment sur les interactions par le dialogue et la génération de sens.

En classe comme dans l'incubateur, l'accompagnement se fait habituellement sur une période de quatre mois. Les personnes accompagnées se présentent avec une idée de projet ou un projet déjà entamé, qu'elles souhaitent structurer pour en assurer la viabilité. Les projets sont de nature diverse, du lancement d'une association étudiante, au démarrage d'une entreprise ou d'un organisme, à une innovation au sein d'une entreprise existante.

› D'une démarche praxéologique à une démarche scientifique

Les fondements de la pédagogie de l'E² se sont d'abord développés sur la base d'une intuition pédagogique et d'une démarche

praxéologique de réflexion-dans-l'action¹⁵. Chaque contexte obligeait à une autorégulation continue à partir des effets immédiats des interventions¹⁶ et des informations issues des environnements interactifs d'enseignement-apprentissage.¹⁷ Ainsi, les perceptions, jugements et habiletés à reconnaître certaines situations orientaient d'abord les activités mentales dans l'action avant d'être explicités à travers une démarche réflexive¹⁸. Les pratiques d'abord implicites ont pu être explicitées, puis développées et renforcées en s'appuyant sur des concepts théoriques et méthodologiques sensibilisants¹⁹.

Inspirées de Fayolle²⁰, les réflexions conceptuelles sur la pédagogie de l'E² et ce qu'elle suscite de particulier dans la relation d'accompagnement s'ancrent à la fois dans des questionnements philosophiques et didactiques. Le questionnement philosophique pose plus globalement un regard sur l'éducation et le rôle de ses parties prenantes. La didactique, quant à elle, renvoie aux choix de méthodes et aux processus mis en œuvre pour l'enseignement²¹.

15 Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.

16 St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle: Efficacité et coopération*. Presses de l'Université de Montréal.

17 Sauvage Luntadi, L., & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117.

18 Smerek, R. (2018). *Organizational learning and performance: The science and practice of building a learning culture*. Oxford University Press.

19 Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International journal of qualitative methods*, 5(3), 12-23.

20 Fayolle, A. (2013) Personal views on the future of entrepreneurship education, *Entrepreneurship & Regional Development*, 25 (7-8), 692-701, p. 694.

21 Idem.

12 Premier auteur de cet article, ce professeur est du département en entrepreneuriat de l'École de gestion de l'Université de Sherbrooke (UdeS), Québec, Canada.

13 Entres autres les disciplines de : génie, musique, sciences, médecine, gestion, psychologie, environnement, droit, éducation, politique et communication.

14 Il s'agit de l'Accélérateur entrepreneurial Desjardins (AED) de l'UdeS qui, à sa cinquième année d'opération, a accompagné plus de 340 projets et animé plus de 3700 personnes dans le cadre d'ateliers et de formations diverses. Voir <https://impactaed.org/realisations/>

› Philosophie de l'Être par le dialogue

Sur le plan philosophique, la pédagogie de l'E² remet d'abord en question la posture des personnes accompagnatrices²², s'inscrivant dans un questionnement plus profond sur le sens de l'éducation entrepreneuriale. Dans cette perspective, l'intégration de connaissances et de pratiques d'autres domaines à la discipline entrepreneuriale, dont celui de l'éducation, a été bénéfique au développement de la pédagogie²³. La modélisation de l'E² est le fruit de cette démarche avec, en son cœur, l'Être, qui, par un dialogue sur du sens, met en action l'Inter-agir, le Réfléchir et le Savoir émergent²⁴.

Ce positionnement place le développement identitaire²⁵, en dialogue avec l'autre, au cœur de la relation. Inspiré de Freire²⁶, le dialogue devient un processus de communication et de confrontation du sens qui se voit créé et recréé continuellement par les parties prenantes de la relation d'accompagnement²⁷. Beaucoup plus qu'une technique, le dialogue est une

reconnaissance de l'importance de se lier à l'autre dans l'action d'apprendre²⁸.

En ce sens, la pédagogie de l'E² s'appuie aussi sur les principes de maïeutique. La relation d'accompagnement est perçue comme un lieu propice à la réflexivité, où la personne appréhende la réalité tout en posant un regard sur elle-même dans la mise en œuvre des actions²⁹. Cette relation est donc un espace de découverte de sa personne et de sa capacité à réfléchir et donner un sens aux actions, aux contextes et aux perceptions des autres³⁰. Cette découverte avec l'autre sème parfois du doute, lequel « ouvre les champs du possible en jouant de l'incertitude et de l'ambiguïté »³¹. En donnant un sens aux actes, la relation d'accompagnement offre des potentiels inédits³². Dans cette relation, la personne elle-même devient un rouage déterminant à la création de valeur du projet entrepreneurial, en concordance avec ce que Bruyat³³ désigne comme une dialogique personne/projet.

› Une didactique guidée par le sens et les « biorythmies »

Sur le plan didactique, des choix sont faits à chaque séance d'accompagnement à

22 Voir : Bédard, D., Bibeau, J., Pilon, C., & Turgeon, A. (2020). L'Espace Expérientiel (E²) : une pédagogie interactive. *Les Annales de QPES*, 1(1). Disponible à : https://ojs.uclouvain.be/index.php/Annales_QPES/article/view/55803

23 Bédard, J. P., & Grégoire, D. (2005). Entrepreneurship education research revisited: The case of higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 22-43.

24 Sur le modèle de l'Espace expérientiel (E²), voir « Sens et Dialogue : forces motrices d'un modèle pédagogique innovant », dans ce même numéro.

25 Shepherd, D., & Haynie, J. M. (2009). Birds of a feather don't always flock together: Identity management in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 24(4), 316-337.

26 Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*. Érès, p. 100.

27 Dixon, N. M. (1996). *Perspectives on dialogue: Making talk developmental for individuals and organizations*. Center for Creative Leadership.

28 Freire, P., & Macedo, D. (1995). A dialogue: Culture, language, and race. *Harvard educational review*, 65(3), 377-403.

29 Jaouen, A. (2022). Le coaching d'entrepreneur : réflexions théoriques et perspectives pour l'accompagnement. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 21, 65-92.

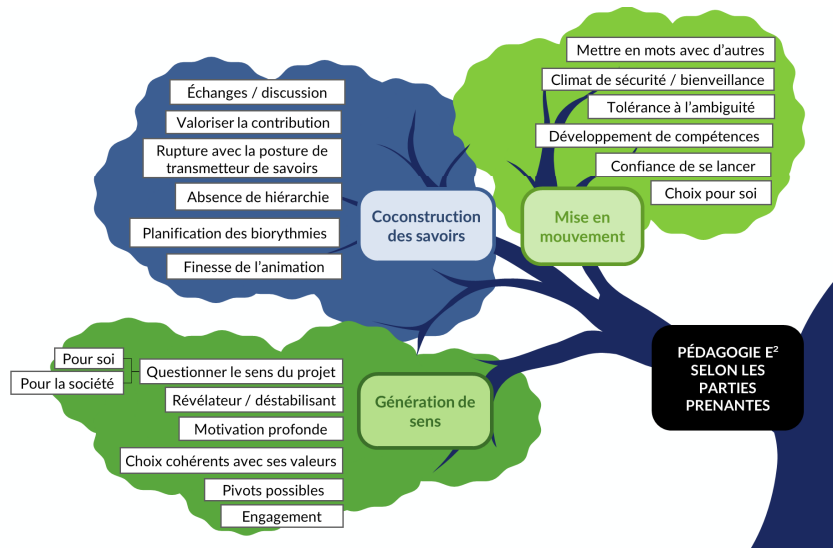
30 Stelter, R. (2007). Coaching: A process of personal and social meaning making. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 191-201.

31 Bouchereau, X. (2017). *La posture éducative : une pratique de soi*. Érès, p. 80.

32 Bayad, M., Gallais, M., Marlin, X. & Schmitt, C. (2010). Entrepreneuriat et TPE : la problématique de l'accompagnement. *Management & Avenir*, 40, 116-140.

33 Bruyat C. (1993) *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*, thèse, Université Pierre Mendès-France.

Figure 1 : Arbre thématique



partir de questions sur les « pourquoi », « pour qui », « quoi », « comment » et « pour quels résultats ». À cet effet, des trajectoires sont conçues par les personnes accompagnatrices suivant des questionnements initiaux sur le sens des projets. L’affirmation du sens de son projet provoque un regard obligé vers soi-même et ses motivations. Le concept de *sensemaking* vient appuyer cette démarche au sens de Balogun et Johnson, qui le définissent comme « un processus discursif et narratif au travers duquel les gens créent et maintiennent un monde intersubjectif »³⁴.

De ce « pourquoi », les personnes accompagnatrices ont une meilleure compréhension du « pour qui » et du « quoi ». L’expression des idées et des conceptions du monde fait émerger des savoirs contextualisés construits, d’une part à partir de ce qui fait sens pour l’individu et, d’autre part, à partir de ce qui fait sens commun aux parties prenantes de la relation

d’accompagnement. Cette attention au sens oblige ainsi à une minutie dans la planification des séances.

Pour cela, dans l’E², le « comment » et le « pour quels résultats » sont calibrés par des « biorythmies ». Ce concept original porte l’idée d’imaginer et sentir ce qui vient, tenant compte des « pourquoi », des « pour qui » et des « quoi » des personnes accompagnées. Les personnes accompagnatrices conçoivent ces « biorythmies » avant chaque séance. Ainsi, le temps « des interactions pour que le sens émerge » est imaginé sur la base de l’appropriation des apprentissages de la séance précédente. Cette planification des rythmes permet l’expression des êtres et reste soucieuse de l’émergence des savoirs, de la réflexivité sur les actions menées et de la capacité de se projeter vers d’autres contextes. Sur ces fondements philosophiques et didactiques, il apparaît pertinent d’explorer comment les personnes accompagnées et accompagnatrices conçoivent la pédagogie de l’E² et ses effets sur le développement des personnes et des projets.

34 Balogun, J., & Johnson, G. (2004). Organizational restructuring and middle manager sensemaking. *Academy of management journal*, 47(4), 523-549, p. 524.

Méthode de recherche

Pour y parvenir, une étude de cas³⁵ a été réalisée à partir d'une formation créditée offerte en mode virtuel de janvier à avril 2021 au sein de l'incubateur universitaire. Deux types de parties prenantes ont été rencontrées en entretien : quatre personnes accompagnatrices (2 hommes, 2 femmes ; 25 à 62 ans) et trois personnes accompagnées (3 hommes ; 26 à 29 ans). Toutes les personnes accompagnatrices de l'équipe ont été rencontrées, hormis le directeur de l'incubateur, qui est le concepteur de la pédagogie. Les personnes accompagnées rencontrées sont issues de programmes de 1^{er}, 2^e ou 3^e cycle en musique, psychologie du travail et des organisations, politique appliquée et gestion.

Les entretiens semi-structurés, d'une durée de 49 à 67 minutes, ont été menés par la deuxième auteure. Ils abordaient des thèmes tels que la formation entrepreneuriale, la pédagogie, l'expérience étudiante, la génération de sens, les défis vécus et les indicateurs de succès de la formation.

Les entretiens ont été transcrits intégralement en verbatim, puis analysés dans le logiciel NVivo en s'appuyant sur les étapes de l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli³⁶. Les extraits pertinents pour la question de recherche ont été codés de manière inductive en attribuant des thèmes à chacune des unités de sens. Trois verbatims ont été analysés par la seconde auteure et deux, par des auxiliaires de recherche, sous sa supervision. Le premier auteur a validé l'ensemble de la démarche. Enfin, les thèmes identifiés ont été regroupés dans des rubriques plus génériques, jusqu'à l'obtention d'un arbre thématique³⁷.

35 Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4^e éd.). London: Sage Publications.

36 Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris, France : Armand Colin.

37 L'analyse complète des entretiens, soit près de 400 minutes d'entretien et plus de 100 pages de verbatim, a conduit à l'élaboration de l'arbre thématique.

Générer du sens et construire les savoirs avec les autres

› Sens, engagement et pivots

Dès la première séance et tout au long de l'accompagnement, les personnes accompagnées sont invitées à réfléchir à « ce qui les fait vibrer » et au sens de leur projet, pour elles et pour la société. Une personne accompagnatrice explique que c'est « un genre de révélation » pour certains, alors que pour d'autres, « ça vient les déstabiliser par rapport à ce qu'ils sont habitués à faire dans leur formation universitaire. [...] Certains nous disent : moi, je viens juste pour apprendre à gérer mon projet, pourquoi tu me demandes qu'est-ce qui me fait vibrer ? »

En questionnant le sens, les personnes apprennent à porter un regard critique sur leurs projets, prennent contact avec « leur motivation profonde » et sont en mesure de faire des choix plus cohérents, comme l'explique une personne accompagnée : « Une des retombées que moi j'ai vécue et ai pu observer au sein de mon équipe, [c'est] de se découvrir et avoir une meilleure connexion avec soi-même. [...] De démarrer un projet cohérent et arrimé à soi, à ses valeurs. »

Au niveau des projets, ceci permet de réaliser des pivots. Une personne accompagnatrice explique : « Il y a beaucoup de gens, souvent, qui partent un projet, qui s'accrochent à une idée. [...] Ils ne se sont pas questionnés sur pourquoi ils le faisaient. [...] Si on les fait travailler sur ce pourquoi, ça permet d'amener un certain détachement par rapport à la forme que prendra le projet. » Cet accueil des pivots et un engagement dans un projet cohérent avec ses valeurs favorisent la réussite de ce dernier.

› Savoirs coconstruits et « biorythmies »

Une personne accompagnée explique la pédagogie ainsi : *« C'était beaucoup à travers la discussion, les échanges, qu'on amenait nous-mêmes le contenu et qu'on développait nos connaissances autour de nos projets. [...] Les chargés de cours ne se sont pas présentés comme étant des experts qui détenaient la vérité. [Ils] parlaient avant tout de ce que les étudiants savaient déjà [en posant] beaucoup de questions ».*

Au-delà des projets à réaliser, la pédagogie place la personne apprenante au cœur de son apprentissage. *« Tout le monde à l'université va dire que la formation est axée sur l'étudiant. Cela dit, dans la pratique c'est très différent »* affirme une personne accompagnatrice. En misant sur le développement des personnes, cela crée un sentiment de *« cohérence entre les paroles, [ce qui] est professé et ce qui est vécu »* relate une personne accompagnée.

Une personne accompagnatrice souligne que cette approche vise à *« mettre les forces, les expertises, l'intelligence collective au service de chacun des projets »*. Ceci peut être déstabilisant pour les personnes accompagnées : *« C'est quelque chose qui est difficile à comprendre parce que [...] t'as pas l'impression de vraiment contribuer par les interventions que tu fais, alors que c'est super pertinent. »* *« Au départ, c'est confrontant [...] Puis tranquillement on se rend compte que [...] les mots qu'on a en nous, c'est la bonne réponse. [...] Parce qu'on est conditionné à s'approcher d'une réponse universelle, d'une vérité universelle, on a peur de s'avancer au départ. »*

Les personnes accompagnatrices soulignent que cette approche est en rupture

avec une posture traditionnelle de transmetteur des savoirs et nécessite humilité et accueil. Elle requiert une attention constante à chacune des interactions, une ouverture aux imprévus et une « finesse » dans l'animation : *« C'est la danse entre, à la fois, que tous soient [...] engagés dans les interactions qu'on guide vers une destination souhaitée [et celle] qui émerge dans la diversité de ce qui s'exprime. »*

Cette « danse » est aussi expliquée par une personne accompagnée : *« Ce que j'ai trouvé à la fois beau et challengeant par rapport au modèle auquel on est habitué, c'est [que c'est] comme si ce qui émanait des étudiants [...] versus les notions théoriques, il n'y avait pas vraiment de hiérarchisation. [...] Ce savoir-là, théorique, peut se transmettre d'une autre façon [...]. À la fin, on s'assurait que les ingrédients soient nommés, mais ça se faisait très subtilement. »*

Pour y parvenir, les personnes accompagnatrices déclinent chaque séance sous forme d'une « biorythmie » qui permet d'imaginer le minutage de chaque séance « d'un point A à un point B en fonction du profil d'entrée » des personnes accompagnées, en tenant compte des contextes (par exemple la progression et le climat du groupe, le contexte de pandémie). Pour elles, cela « libère de l'espace mental » lors de l'animation des discussions, tout en laissant la place à l'émergence, la réflexivité et l'ajustement en temps réel.

› Une sécurité pour se mettre en mouvement

Pour une personne accompagnée, construire le sens avec les autres est riche : *« avoir cet espace-là pour réfléchir à ça [...], de savoir le mettre en mots et de le communiquer aux autres, aussi de*

savoir écouter ce que les autres ont à dire, vraiment être témoin des démarches des autres... il y a toute une richesse qui émane de ça. » Pour les personnes accompagnées, le dialogue permet de « se lier aux autres ».

Ce dialogue nécessite toutefois la mise en place d'un « climat de sécurité psychologique », tel que nommé par une personne accompagnée. Cet espace désigné comme « humain » et « bienveillant » favorise l'ouverture et la prise de parole authentique, et ce, malgré l'inconfort parfois suscité par la pédagogie et les questionnements sur le sens. Une personne accompagnée voit des bénéfices à cet inconfort : « *L'entrepreneuriat c'est ça. [...] La vraie vie, c'est ça [...] parce qu'un boss demain matin, il va dire 'vas-y, développe ce service-là'. C'est tout, c'est la seule indication que tu as [...] L'ambiguïté est nécessaire.* »

Cet espace sécuritaire favorise non seulement le développement de diverses compétences (gestion de projet, communication, leadership...), mais aussi la confiance de se mettre en mouvement, comme une personne accompagnée en témoigne : « *Un des meilleurs apprentissages que j'ai eu, c'était de sauter dans l'eau [...] prendre des risques. [...] Il faut que tu fasses un plan, même s'il ne sera pas parfait. [...] Si j'ai développé un certain mindset entrepreneurial, ça serait ça. [...] J'ai peur de me tromper, beaucoup, dans la vie. Ça, c'est un grand apprentissage pour moi.* »

Enfin, cet espace génère une capacité à faire des choix pour soi. Ceci est relevé par les deux parties prenantes de la relation d'accompagnement avec des mots comme : être « maître de sa vie », « être capitaine de son navire » puis « reprendre

son pouvoir d'agir » et son « pouvoir de créer ». Une personne accompagnatrice souligne que cela « génère de l'oxygène » et permet un détachement des « prescriptions parentales, sociétales, et même scolaires ». Une personne accompagnée croit que cet effet est « en lien avec l'entrepreneuriat, [dans l'idée] de se mettre en mouvement ».

Dialogue et remise en cause pour un développement des personnes et des projets

Les résultats mettent en lumière comment les conceptions que se font les parties prenantes de la relation d'accompagnement sur la pédagogie de l'E² ont des effets sur les manières d'envisager le développement des personnes et des projets.

› Un regard réflexif qui soutient le développement

Sur le plan didactique, les résultats révèlent que le dialogue sur le « pourquoi » des projets a des effets. Ce *sensemaking* prend tout son sens dans l'expérience pédagogique relatée. Les interactions vers l'affirmation de ce qui « fait vibrer » les porteurs de projets font émerger leurs motivations profondes et conduisent à la définition d'un projet plus cohérent avec leurs valeurs.

Ce regard réflexif sur soi ira même jusqu'à provoquer un détachement par rapport à la forme du projet. On voit également que l'accueil de pivots par rapport à l'idée initiale, peut être déterminante dans la réussite du projet, soulignant l'importance de la personne. La « connexion avec soi-même » favorisée par les questionnements sur le sens, est aussi catalysatrice d'engagement favorable à une mise en

mouvement et à la mobilisation d'autres acteurs dans la réussite du projet. Maëla Paul souligne que la temporalité du mouvement est clé dans une conception de l'accompagnement qui est de « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui. »³⁸

› Philosophie de mise en mouvement à deux sens

Sur le plan philosophique, les questionnements sur le sens, le climat bienveillant, la planification « empathique » et les « biorythmies » des séances témoignent d'une transformation des postures et rôles respectifs des parties prenantes de la relation.

Les résultats démontrent comment solliciter l'intelligence collective donne confiance aux personnes accompagnées et favorise leur expression. Le savoir théorique n'est pas supérieur au savoir des personnes accompagnées. Il s'exprime plutôt subtilement à travers des interactions respectueuses de la diversité, où la coconstruction des savoirs est un objectif. Humilité et développement de l'autre dans sa réflexivité prennent l'avant-scène dans la relation vers la réalisation des projets.

À cet effet, l'expérience pédagogique décrite fait écho à la maïeutique socratique qui, pour Marchesnay³⁹, suppose un dialogue à deux sens vers la recherche de pistes nouvelles où les théories et les pratiques peuvent être remises en cause. Cette remise en cause n'est pas sans semer le doute, l'inconfort et l'ambiguïté. Or, l'ambiguïté est dite nécessaire

lorsque les personnes se projettent vers d'autres contextes professionnels. « *Là où il y a le doute, il y a du sujet qui se réalise, et in fine il y a la liberté* »⁴⁰, affirme Bouchereau.

Dans sa pédagogie du dialogue, Freire dit que « *la liberté mûrit dans la confrontation avec d'autres libertés.* »⁴¹ C'est dans le dialogue sur le sens que la personne prend confiance en ses capacités. Les résultats soulignent cette capacité à faire des choix pour soi. Cette liberté permet de créer des potentiels nouveaux, ce que Bruyat désigne comme une dialogique créateur/entreprise manœuvrante⁴². Lorsque moins axé sur la survie du projet, l'entrepreneur peut faire des choix en lien avec ses valeurs et dispose de temps et de liberté pour créer.

À cet effet, les résultats montrent comment les deux parties prenantes à la relation sont appelées à se mettre en mouvement. Pour cela, elles sont invitées à se reconnaître « comme étant épistémologiquement curieuses »⁴³, repenser leurs rôles et revoir la posture traditionnelle enseignant-apprenant. Dans une maïeutique à deux sens, les parties prenantes sont appelées à faire des choix sur la forme et les effets souhaités de la relation d'accompagnement. Si l'entrepreneuriat consiste à se mettre en mouvement, comme l'affirme une personne accompagnée, cette mouvance est forcément l'affaire de toutes les parties impliquées.

38 Paul, M. (2002). L'accompagnement: une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56, p. 54.

39 Marchesnay, M. (2008). Le cas entrepreneurial : retour à la maïeutique. *Revue française de gestion*, 185, 175-189.

40 Bouchereau, X. (2017). *La posture éducative : une pratique de soi*. Èrès, p. 80.

41 Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*, Èrès, p. 119.

42 Bruyat C. (1993) *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*, thèse, Université Pierre Mendès-France.

43 Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*. Èrès, p. 100.

Sens intersubjectif de l'accompagnement entrepreneurial

Cette étude met en lumière une pédagogie de l'accompagnement fondée sur la génération de sens et le dialogue comme levier des motivations à l'engagement et à la mise en action des personnes. Quête de sens, dialogue, « biorythmies », coconstruction de savoirs et bienveillance font partie des lieux explorés desquels les personnes enseignantes et praticiennes peuvent s'inspirer.

Sur le plan philosophique, les bases d'un questionnement plus profond sont posées : quel est le sens même de l'accompagnement entrepreneurial ? La rupture avec les postures traditionnelles et la place accordée au développement de la personne, avant le projet, offrent des assises sur lesquelles bâtir cette réflexion. Il s'agit d'une critique de « l'allant de soi » que le projet génère à lui seul la motivation et l'engagement à l'effort de réalisation.

L'Être humain, dans sa quête identitaire et capacitante au sein de sa communauté, dépasse le projet et nécessite de repenser les rapports. À cet effet, permettre la compréhension du sens avant d'agir repose sur une approche holistique de l'accompagnement, laquelle invite forcément à l'introspection⁴⁴. Les résultats confirment que l'entrepreneuriat peut tenir « la promesse d'épanouissement personnel » et « une quête de sens et de bonheur » que propose Barbosa⁴⁵.

Il y a peut-être là un regard nouveau à poser sur les compétences valorisées en éducation entrepreneuriale et les indicateurs de sa réussite. La centration sur les personnes a permis de valoriser les bénéfices de l'éducation entrepreneuriale au-delà de la réalisation des projets et des compétences entrepreneuriales plus classiques. Il s'agit là aussi d'une invitation à questionner les conceptions de la performance de l'accompagnement entrepreneurial qui prend racine dans une relation humaine. Le « pour quels résultats » de la relation d'accompagnement est le propos d'un second article qui traite plus spécifiquement des conceptions de la performance pour ces mêmes personnes⁴⁶.

Jean Bibeau a une expérience de 25 ans comme entrepreneur dans le démarrage et la gestion d'entreprises, ponctués d'un doctorat en entrepreneuriat, d'une maîtrise en sciences politiques et d'une licence en droit. Il devient ensuite professeur d'entrepreneuriat à l'Université de Sherbrooke, au Québec, Canada, où il dirige aussi un incubateur universitaire. Il se passionne de proposer une philosophie d'un accompagnement entrepreneurial vivant, qui invite le plus grand nombre à prendre confiance en donnant un sens aux actions dans une conscience critique.

Roxane Meilleur est diplômée d'un doctorat en psychologie du travail et des organisations et professionnelle de recherche pour un incubateur entrepreneurial au Canada. Elle a enseigné plus d'une douzaine de charges de cours en recherche qualitative et soutenu des équipes de recherche dans de multiples disciplines. Elle s'intéresse plus particulièrement aux stratégies pédagogiques qui soutiennent un partage réel de pouvoir entre parties prenantes et aux tensions entre culture de performance et apprentissage.

44 Foliard, S., & Le Pontois, S. (2017). Équipes entrepreneuriales étudiantes : comprendre pour agir. *Entreprendre & Innover*, (2), 44-54.

45 Barbosa, S. D. (2020). Bienvenue en hyperespace (2) : défis et opportunités pour les formateurs et accompagnateurs

en entrepreneuriat à l'ère du numérique. *Entreprendre & Innover*, (4), p. 31-32.

46 Voir : « Pédagogie de l'accompagnement entrepreneurial (2) : vers une performance bienveillante et négociée », dans ce même numéro.