

PÉDAGOGIE DE L'ACCOMPAGNEMENT ENTREPRENEURIAL (2) : VERS UNE PERFORMANCE BIENVEILLANTE ET NÉGOCIÉE

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

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

2022/1 n° 52 | pages 66 à 76

ISSN 2034-7634

ISBN 9782807398061

DOI 10.3917/entin.052.0066

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-entreprendre-et-innover-2022-1-page-66.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 (2) : vers une performance bienveillante et négociée

Pedagogy of entrepreneurial accompaniment (2): towards a benevolent and negotiated performance

> **Jean Bibeau**

> **Roxane Meilleur**

Résumé

En contexte professionnel comme académique, le projet entrepreneurial mobilise personnes accompagnatrices et accompagnées dans des parcours où savoirs et compétences sont transmis et mis en pratique. Cela dit, ces parcours sont influencés par des impératifs de performance. Cet article explore les perceptions de la performance chez ces personnes au sein d'un incubateur universitaire où une pédagogie distinctive est mise en œuvre. Il s'agit d'un contexte à la fois académique et professionnel. Les résultats relèvent le caractère parfoistoxique de la performance et le sens nouveau qu'il revêt lorsque son évaluation s'inscrit dans un dialogue tenant compte des réalités de ses parties prenantes. Une « bonne performance » émerge d'un continuum négocié autour du sens et des motivations à l'engagement. Une dialectique entre sens et mesure se déploie de ces processus qui placent la personne au-devant de la dialogique personne/projet.

Abstract

In both professional and academic contexts, the entrepreneurial project mobilizes people who accompany and are accompanied in trajectories where knowledge and skills are transmitted and put into practice. That being said, these trajectories are influenced by performance imperatives. This article explores the perceptions of performance among these people within a university incubator where a distinctive pedagogy is implemented. It is both an academic and professional context. The results highlight the sometimes toxic nature of performance and the new meaning it takes on when its evaluation is part of a dialogue taking into account the realities of their stakeholders. A “good performance” emerges from a negotiated continuum around the meaning and motivations for engagement. A dialectic between meaning and measure unfolds from these processes that place the person at the forefront of the person/project dialogic.

Les points forts

- La mesure de performance se définit à partir d'un continuum négocié et subjectif de mise en mots de ce qui se développe en soi.
- Une « bonne performance » se tisse entre les objectifs planifiés et ce que le dialogue sur le sens fait émerger des motivations à l'engagement des personnes.
- La bienveillance est un levier à la performance de par sa considération de l'être humain qui, avant le projet, dicte une performance qui a un sens pour lui.
- L'entrepreneuriat a le champ libre pour faire passer la culture de « ce qui se mesure se gère » à une autre de « ce qui se vit, se discute et se gère ».

En contexte professionnel comme académique, les parties prenantes de la relation d'accompagnement entrepreneurial sont évaluées et des indicateurs de performance délimitent leur terrain de jeu. Une note au bulletin académique, un financement accordé, une évaluation des enseignements et un rapport chiffré sur les projets accompagnés sont parmi les indicateurs de mesure du succès. Personnes accompagnées et accompagnatrices sont ainsi imputables auprès d'autres parties prenantes qui jugent de la performance et de la valeur de l'accompagnement.

Dans un premier article¹, le rôle déterminant d'une pédagogie dans la relation des parties prenantes à l'accompagnement au sein d'un incubateur universitaire a été relevé. Cette pédagogie, appelée l'Espace expérientiel (E²), s'appuie sur une philosophie de l'éducation entrepreneuriale qui place le développement de la personne et la coconstruction des savoirs au

1 « Pédagogie de l'accompagnement entrepreneurial (1) : mise en mouvement des parties prenantes à la relation », dans ce même numéro.

premier plan². Ceci amène à repenser les rôles respectifs des parties prenantes de la relation d'accompagnement³. Or, dans ce contexte particulier où la relation est centrée sur le développement humain avant le projet, la mesure du succès soulève des questionnements.

La performance est-elle liée uniquement à la survie du projet ? La performance et ses indicateurs tiennent-ils compte du développement des personnes ? Quelles sont les conséquences des choix de mesure du succès de la relation d'accompagnement ? Ces questionnements ont mené à la question de recherche suivante : « Quelles perceptions de la performance se font les parties prenantes de la relation d'accompagnement dans le contexte d'un incubateur universitaire utilisant la pédagogie E² ? »

Dans le cas à l'étude, la pédagogie de l'E² est mise en pratique par des personnes aux profils professionnels diversifiés et l'accompagnement se fait habituellement sur une période de quatre mois. Les projets accompagnés prennent différentes formes (p. ex., démarrage d'une entreprise ou d'un organisme, lancement d'une association étudiante, innovation au sein d'une entreprise existante), et peuvent être à l'étape d'idéation ou de structuration.

Cadre conceptuel de l'évaluation de la performance

› Culture de

« ce qui se mesure se gère »

La relation entre personnes accompagnatrices et accompagnées ne se développe pas de manière isolée puisque des parties prenantes externes évaluent la performance de celle-ci. Par conséquent, ces personnes sont en quête de légitimité académique⁴ ou professionnelle⁵. Or, les chiffres ont un pouvoir indéniable dans notre culture moderne, alors qu'ils confèrent de la légitimité à plusieurs contextes décisionnels⁶. Comme les financements publics et privés sous-tendent les initiatives d'accompagnement de projets, il est peu surprenant qu'une culture de quantification soit omniprésente. La survie des projets, le chiffre d'affaires vers la croissance et le nombre d'emplois créés sont des indicateurs courants pour décrire la performance en accompagnement. Ceci pose un risque puisque l'exercice de quantifier une réalité ne fait pas que la décrire : elle contribue aussi à la définir⁷.

Dans le secteur public notamment, des recherches soulèvent qu'un surinvestissement des mesures de performance quantifiables est associé à une perte de

2 « Sens et Dialogue : forces motrices d'un modèle pédagogique innovant », dans ce même numéro.

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

4 Le Pontois, S. (2019). Enseigner l'entrepreneuriat, accompagner les étudiants: Question(s) de légitimité. *Entreprendre & Innover*, (3), 159-172.

5 Bakkali, C., Messeghem, K., & Sammut, S. (2013). Pour un outil de mesure et de pilotage de la performance des incubateurs. *Management International/International Management/Gestión Internacional*, 17(3), 140-153.

6 Rose, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. *Accounting, organizations and society*, 16(7), 673-692.

7 Idem.

sens quant aux résultats attendus⁸. Ces mesures ont des conséquences importantes sur les comportements et les motivations des personnes⁹. Ils sont donc plusieurs à contester que «ce qui se mesure se gère» et que l'objectivité est exclusive à délimiter ce qui compte¹⁰.

› Performance contextualisée et gérée

En contexte professionnel, les chercheurs soulèvent l'importance de contextualiser les mesures de performance par une gestion proactive qui tient compte des réalités des parties prenantes¹¹. La proactivité s'opérationnalise par des boucles de rétroaction qui introduisent d'autres perspectives sur les résultats attendus, leur réalisme et l'engagement des personnes¹². Elle permet d'imaginer les indicateurs de succès tout en accueillant d'autres perspectives émergentes.

En contexte de formation, le concept d'alignement pédagogique est une manière d'optimiser la cohérence entre les objectifs, les contenus et les modalités d'évaluation d'une formation. Biggs¹³ propose l'«alignement constructif», qui consiste

à imaginer quel sens, dans l'action, la personne accompagnée donnera à ce qui est mesuré. La personne accompagnatrice devient non seulement facilitatrice, mais également gestionnaire d'un processus visant de meilleurs résultats d'apprentissages¹⁴. Elle doit donc faire des choix méthodologiques pour guider la conception et la mesure de la progression des parcours vers le développement des personnes et des projets.

› Subjectivité et mesure de la progression des apprentissages

Les référentiels de compétences entrepreneuriales¹⁵ sont des outils pour faire ces choix. En ce sens, le développement des *soft skills* est maintenant monnaie courante, prenant appui sur l'appel du marché de l'emploi à une meilleure préparation des personnes apprenantes¹⁶. De cette littérature plus spécifique au domaine de l'emploi, et moins connue en entrepreneuriat, les concepts de *soft outcomes* et *distance travelled* sont introduits¹⁷.

Les *soft outcomes* sont définis par des indicateurs comme le développement de l'estime de soi, le respect de l'autre, le questionnement introspectif, la

8 Dias, J. J., & Maynard-Moody, S. (2007). For-profit welfare: Contracts, conflicts, and the performance paradox. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 17(2), 189-211. doi: 10.1093/jopart/mul002

9 Ridgway, V. F. (1956). Dysfunctional consequences of performance measurements. *Administrative science quarterly*, 1(2), 240-247.

10 Eccles, R. G. (1991). The performance measurement manifesto. *Harvard business review*, 69(1), 131-137.

11 Taticchi, P., Balachandran, K., & Tonelli, F. (2012). Performance measurement and management systems: state of the art, guidelines for design and challenges. *Measuring Business Excellence*.

12 Neely, A., Adams, C., & Crowe, P. (2001). The performance prism in practice. *Measuring business excellence*, 5(2), 6-12.

13 Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.

14 Jones, C. (2016). Enterprise education: towards the development of the heutagogical learner. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 8(1), 25417-25433.

15 Tittel, A., & Terzidis, O. (2020). Entrepreneurial competences revised: Developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences. *Entrepreneurship Education*, 3(1), 1-35.

16 Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in higher education*, 45(9), 1834-1847.

17 Dewson, S., Eccles, J., Tackey, N. D., & Jackson, A. (2000). Guide to measuring soft outcomes and distance travelled. *Institute for Employment Studies, Brighton, Royaume-Uni*.

motivation, l'initiative et l'action collective¹⁸. Similaires aux *soft skills*, ils s'en distinguent en introduisant la composante de progression souhaitée. De plus, à la différence des *outputs*, qui sont des produits ou services tangibles, les *outcomes* relèvent plutôt les changements de comportements ou de perceptions des personnes¹⁹. Plus subjective, la perception d'une personne de l'atteinte de ses propres indicateurs de succès constitue des *soft outcomes*²⁰.

Cette attention à des résultats moins tangibles de la relation d'accompagnement oblige l'introduction de mesures de la progression des apprentissages. Le concept de *distance travelled* vise à mettre en lumière la distance parcourue vers les *soft outcomes*²¹. Ces mesures de progression s'inscrivent dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie²².

Dans le cas à l'étude, la pédagogie E² place la génération de sens et le dialogue au cœur de ce qui est valorisé comme développement de la relation d'accompagnement. L'interaction obligée vers la coconstruction des savoirs fait que les perceptions des personnes accompagnées sont déterminantes dans l'évaluation de la performance. Au terme de la formation

étudiée, il est attendu que les personnes accompagnées : 1) aient développé leur esprit entrepreneurial à travers l'action ; 2) connaissent et appliquent les concepts et outils menant une idée de projet vers un modèle d'affaires viable et 3) soient en mesure de communiquer le sens de leurs actions et porter un regard critique sur leur projet²³.

Il est donc pertinent d'explorer quelles perceptions de la performance se font les parties prenantes de la relation d'accompagnement dans le contexte d'un incubateur universitaire utilisant la pédagogie E².

Questionner la performance, coconstruire des indicateurs dans le dialogue

› Performance « pour qui » et « selon qui »

Le cadre académique de l'incubateur à l'étude exige l'identification de mécanismes pour évaluer la performance. Pour les personnes accompagnatrices, si certains critères d'évaluation peuvent être objectifs (p. ex., réalisme d'un budget), d'autres impliquent une part importante de subjectivité (p. ex., profondeur d'une réflexion sur le sens du projet). Une personne accompagnatrice explique : « *Tous les projets sont à des stades d'avancement différents, ont des couleurs différentes [...] Il faut qu'on pose un regard sur comment l'étudiant évolue, [sur] son intégration de la matière qui a été enseignée dans son propre projet. [Ça] fait que les critères d'évaluation ne peuvent pas être*

18 Butcher, B., & Marsden, L. (2004). Measuring soft outcomes: A review of the literature. *The Research and Development Bulletin*, 2(3), 31-36.

19 Voisey, P., Gornall, L., Jones, P., & Thomas, B. (2006). The measurement of success in a business incubation project. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 13(3), 454-468.

20 Zepke, N., & Leach, L. (2010). Beyond hard outcomes: Soft outcomes and engagement as student success. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 661-673.

21 WEFO (2003) A Practical Guide to Measuring Soft Outcomes and Distance Travelled, published by the DWP, ESF and the Welsh Assembly Office in June 2003.

22 Hager, P. J. (2011). Concepts and definitions of lifelong learning. *The Oxford handbook of lifelong learning*, 1-26.

23 Sur les objectifs, contenus, modalités d'évaluation et compétences développées voir : « Sens et Dialogue : forces motrices d'un modèle pédagogique innovant », dans ce même numéro.

Méthode de recherche

Pour répondre à la question, une étude de cas²⁴ qualitative a été réalisée à partir d'une formation créditée offerte en mode virtuel de janvier à avril 2021 au sein d'un incubateur universitaire²⁵ qui met en œuvre la pédagogie E². L'étude s'inscrit dans une recherche-action visant l'amélioration continue des pratiques d'accompagnement de l'incubateur.

Deux parties prenantes de la relation d'accompagnement ont été rencontrées en entretien pour l'étude : quatre personnes accompagnatrices (2 hommes, 2 femmes ; 25 à 62 ans) et trois personnes accompagnées (3 hommes ; 26 à 29 ans). Les personnes accompagnées sont issues de programmes de 1^{er} au 3^e cycle en musique, psychologie du travail et des organisations, politique appliquée et gestion. Toutes les personnes accompagnatrices de l'équipe de l'incubateur ont été rencontrées, hormis le directeur de l'incubateur, qui est concepteur de la pédagogie E².

Les entretiens semi-structurés, d'une durée de 49 à 67 minutes, ont été menés par la

deuxième auteure de l'article. Ils abordaient des thèmes tels que la formation entrepreneuriale, la pédagogie, l'expérience vécue, les défis rencontrés et les indicateurs de succès de la formation. Des questions spécifiques sur la performance ont été posées, dont : « Qu'est-ce que la performance pour vous ? », « Le contexte de performance a-t-il un impact sur votre expérience de la formation ? » et « Sur quelles bases évaluez-vous votre propre performance ? ».

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 Mucchielli²⁶. Ils 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 de l'article a validé l'ensemble de la démarche. Enfin, les thèmes ont été regroupés dans des rubriques plus génériques, jusqu'à l'obtention d'un arbre thématique²⁷. De cet arbre, les résultats sont présentés en trois sous-sections.

100 % objectifs. » De plus, la diversité des projets, la multidisciplinarité des profils et le fait que les projets sont « évolutifs » et les « pivots » fréquents, font que l'évaluation nécessite une contextualisation.

Ce contexte d'évaluation suscite un inconfort avec l'absence de balises claires, pourtant représentatif du contexte entrepreneurial selon les deux parties prenantes.

Une personne accompagnatrice explique : *« Ils apprennent à vivre dans une forme d'ambiguïté. Parce que dans le marché du travail [...] ton boss ne dira pas toujours quoi faire. Il ne te donnera pas de critères [ni de] note à la fin. »* Une autre indique que les individus accompagnés *« viennent valider un projet, mais ils veulent aussi une bonne note, pour la plupart. »*

Une personne accompagnée lie cet inconfort au contexte de performance : *« C'est ça, les réflexes académiques. On est tellement drillés [entraînés] à ce que ce soit*

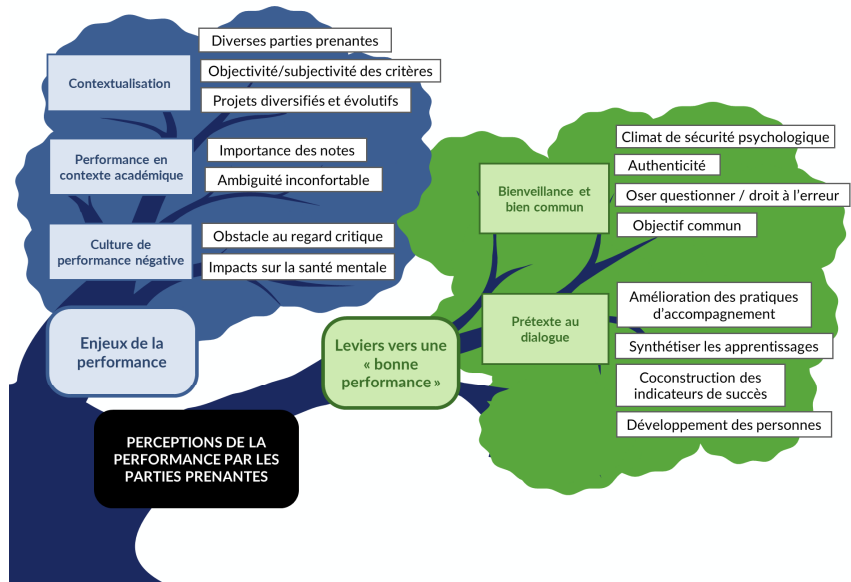
24 Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4^e éd.). London: Sage Publications.

25 Il s'agit de l'Accélérateur entrepreneurial Desjardins (AED) de l'Université de Sherbrooke, Québec, Canada. À sa cinquième année d'opération, plus de 340 projets ont été accompagnés et plus de 3700 personnes animées dans le cadre d'ateliers et de formations diverses. Voir <https://impactaed.org/realisations/>

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

27 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.

Figure 1 : Arbre thématique



de la performance, de la structure, des consignes super définies, que là, on a le cours, on comprend [mais] quand on tombe tout seul chez nous [les réflexes reviennent] puis on se demande ce qui est attendu.»

Des personnes accompagnées soulignent les conséquences négatives de cette culture de la performance : « Tu fais juste développer des exécutants qui ne réfléchissent pas plus loin. [...] C'est là qu'il y a des contextes un peu toxiques [...]. On est juste dans la performance, l'anxiété de performance, le stress. » Une autre souligne : « Il y a de plus en plus [...] de personnes qui sont dans cette culture de performance-là, qui finalement tombent en épuisement professionnel, vivent des enjeux de santé psychologique, [ça] fait qu'on voit quand même les limites de cette performance-là à tout prix ».

Nuançant le propos, les personnes accompagnatrices soulèvent que le sens attribué à la performance est multiple : il varie selon les cadres de références et les

parties prenantes. L'une d'elles relève qu'il n'y a pas de sens « transcendant et divin » et qu'il est important de questionner « la performance pour qui et selon qui ? ».

› Bienveillance et bien commun

La pédagogie E² invite à ce questionnement sur la performance. D'abord, l'établissement d'un « climat de sécurité psychologique » permet d'être authentique et de se donner le droit à l'erreur. Une personne accompagnée partage : « à l'université c'est rare que l'on ose ou qu'on soit à l'aise de se questionner ou de poser des questions [stupides] ». Elle voit la bienveillance comme un « levier à la performance [...] dans cette vision de la performance où on peut vraiment exploiter notre plein potentiel, [...] à travers une écoute et une considération de l'être humain qui est au cœur de cette performance-là. »

La bienveillance permet aussi de relativiser l'atteinte des objectifs prévus, comme l'indique une personne accompagnatrice :

« Le souci de performance va être là aussi... d'atteindre les objectifs qu'on a placés nous-mêmes dans les plans de cours. [...] Puis ce n'est pas toujours le cas [...] puis c'est correct. Pourquoi ? Parce qu'on a affaire à des humains. »

Les questionnements sur le sens, provoqués par la pédagogie, agissent donc comme moteur vers une « bonne performance » qui, aux yeux d'une personne accompagnée, se définit par l'atteinte d'un « objectif commun ». Celle-ci partage un exemple où questionner ses actions a favorisé le développement du leadership et d'habiletés communicationnelles d'autres personnes : *« Je me suis remis en question : [...] pourquoi j'étais à ce point-là au-devant ? [...] Puis à la fin, je clarifiais ce qu'étaient mes attentes [...] puis, je laissais les autres prendre les devants, et quelqu'un d'autre a pris le lead du projet. »*

› Remettre la performance en perspective par le dialogue

Le dialogue est là pour recueillir les perceptions des personnes accompagnées et améliorer les pratiques. Ceci permet de donner du sens à l'évaluation au-delà de l'attribution d'une note, comme l'explique une personne accompagnatrice : *« J'ai un malaise avec les notes. [...] C'est comme de dire, bien, est-ce que tu as été performant ou pas dans ce que tu nous as remis, alors que ça devrait juste être un prétexte pour ouvrir une conversation, pour permettre à l'étudiant de continuer d'évoluer. »*

Une personne accompagnée va dans le même sens : *« Moi les notes, les devoirs, les travaux... je vais souvent oublier ça un petit peu volontairement. [Mais dans cette formation,] c'est quelque chose de pratique, dans l'action, [qui] fait*

progresser mon projet. [...] Il y a une raison pour laquelle on écrit ces travaux-là, on fait ces vidéos-là. Tu sais, c'est pour nous aussi, ce n'est pas juste pour avoir la note. [...] L'intérêt c'est de synthétiser les apprentissages, de les mettre en mots. »

Le dialogue permet aussi de coconstruire des indicateurs de succès qui suscitent l'engagement, comme l'explique une personne accompagnatrice : *« Ce qui nous distingue un peu dans nos façons de mesurer la performance, [...] c'est le dialogue instauré avec nos apprenants. On peut voir quelles sont leurs intentions, puis ça, ça devient nos indicateurs. »* Une personne accompagnatrice ajoute être réticente à nommer les compétences ciblées par la formation, alors que *« ce n'est pas un éventail limité de compétences A-B-C-D-E »* et que *« ça va dépendre d'un étudiant à l'autre »*.

En somme, la pédagogie permet de remettre en perspective la performance, comme le souligne une personne accompagnatrice : *« La performance de la formation [...] c'est un continuum, entre comment l'étudiant se développe dans la création de son propre cadre pour évoluer, puis en même temps, nous, le regard que l'on pose comme accompagnateurs dans un cadre académique [...] C'est la reconnaissance de sa propre richesse, de celle du groupe et [de] celle des autres. »*

Une personne accompagnée va dans le même sens : *« On se retrouve dans un cours qui [dit] : 'vous rentrez chenille, vous terminez papillon'. [...] [Avec] le milieu professionnel qui est ultra performant, puis le milieu académique qui demande de la performance....c'est parfait parce que ça vient briser quelque chose. »* Des personnes accompagnatrices ajoutent : *« nos cours se vivent, c'est organique » ; « [à l'université,] nous sommes soumis à plusieurs forces et*

tensions hiérarchiques [...] la pédagogie [E²] amène un clash de culture ».

› Performance négociée et lieux de tensions

La pédagogie observée place, en son cœur, le développement de la personne dans sa subjectivité et son intersubjectivité. Les résultats démontrent que cette posture de départ invite les personnes accompagnatrices à contextualiser l'accompagnement, et ultimement, la mesure de sa performance. La contextualisation se fait lors de la conception du parcours et au fil de l'accompagnement, par le dialogue, perçu comme un processus de communication et d'affirmation d'un sens créé et recréé continuellement²⁸. La recherche de mesures universelles et généralisables est donc vue comme un obstacle au développement. Ce résultat fait écho à une recherche où la culture de performance dans un paradigme postpositiviste représente un obstacle à l'apprentissage, à la mobilisation et au développement du pouvoir d'agir²⁹.

À cet effet, les résultats illustrent le paradigme socioconstructiviste³⁰ dans lequel l'accompagnement et la mesure de sa performance s'inscrivent. La performance est un « continuum » négocié entre la personne accompagnée, le groupe et la personne qui accompagne. De cela, une « bonne performance » se tisse entre les

objectifs planifiés et ce que le dialogue sur le sens fait émerger comme motivation et désir d'engagement des personnes.

Les concepts de *soft outcomes* et *distance travelled* soutiennent cette posture d'une performance négociée et la valorisation du parcours de développement personnel. La métaphore du passage de chenille à papillon est une affirmation de cela. Les résultats soulèvent que les livrables permettent de « synthétiser les apprentissages, de les mettre en mots. » Or, cette reconnaissance de ce qui importe, pour soi, permet une prise de conscience de l'évolution des personnes accompagnées. Par exemple, l'atteinte d'un « objectif commun » émerge comme indicateur de performance d'une personne et devient sa motivation à l'engagement et à l'action.

Les mesures de performance deviennent un « prétexte à la discussion », tel que nommé par les personnes accompagnatrices. Les résultats corroborent les recherches soulignant que, lorsque contextualisées, les mesures peuvent être mobilisantes et deviennent des indicateurs du succès souhaité³¹. D'autres recherches soulignent également la dialectique entre sens et mesure qui se déploie de ces processus qui intègrent les perceptions des personnes évaluées³². Dans le cas à l'étude, une gestion bienveillante devient « un levier à la performance » à travers « une considération de l'être

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

29 Meilleur, R. (2021). La culture organisationnelle d'un office d'habitation et le développement de la participation citoyenne des locataires adultes en HLM Familles : une théorisation ancrée [Thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada. <http://hdl.handle.net/11143/18532>

30 Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education: What, why, when, how. *Background paper*. https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf

31 Bédard, D., Frenay, M., Turgeon, J., & Paquay, L. (2000). Les fondements des dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances: les perspectives de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques. *Res academica*, 18(1), 21.

32 Simard, P. (2017). Réconcilier « sens » et « mesure » : plongée au cœur de l'évaluation des initiatives de développement social et territorial. Dans C. Avenel et D. Bourque, *Les nouvelles dynamiques du développement social. Intervention collective et territoires*. (pp. 207-224). Nîmes, France : Éditions Champ social.

humain » qui, avant le projet, dicte une performance qui a un sens pour lui.

Par ailleurs, les résultats soulèvent que cette performance négociée n'est pas sans tensions. Habituees à des indications précises sur les travaux à produire, les personnes accompagnées vivent « une forme d'ambiguïté » à la réalisation du projet qui dépend d'aléas externes à la salle de classe et laisse place à une part de subjectivité dans l'évaluation. Porter l'évaluation sur des aspects moins tangibles est à contre-courant d'un système d'éducation qui, héritier de l'économie tayloriste³³, se fonde sur la bonne note et des consignes bien définies.

Enfin, de manière plus systémique, les résultats soulèvent les cinq lieux de tensions identifiés par Le Pontois³⁴, du fait : 1) du paradigme pédagogique socio-constructiviste de dialogue et de sens ; 2) des modes d'évaluation qui mettent en valeur la progression de la personne sur des indicateurs de développement personnel ; 3) des profils et référents multidisciplinaires des personnes accompagnatrices et accompagnées ; 4) du choc de culture entre l'entrepreneuriat académique et professionnel et, 5) de la remise en cause des rapports de pouvoir au sein de l'institution. Dans le cas à l'étude, ces zones de tension deviennent des éléments distinctifs de la relation d'accompagnement. De plus, le choc de culture suscité par la pédagogie E² remet à l'ordre du jour les questionnements sur la légitimité même

de l'accompagnement et des personnes qui le mettent en œuvre³⁵.

Vers une conciliation entre sens et performance

Le privilège accordé aux mesures quantifiables de la performance mérite réflexion. Dans le contexte de l'accompagnement entrepreneurial, interroger les parties prenantes à la relation d'accompagnement est incontournable. Seulement, ce questionnement doit servir à décrire ce que d'autres approches peuvent provoquer comme remise en cause d'« allant de soi » sur ce qui doit compter. Dans le cas à l'étude, une pédagogie innovante propulsée par la génération de sens et le dialogue a fait émerger des conceptions alternatives de la performance. Bien que certaines limites soient associées aux caractéristiques de l'échantillon et du contexte³⁶, l'étude met en lumière des leviers à une conciliation sens/performance.

Les personnes accompagnées ont pu identifier les indicateurs de succès auxquels elles accordaient une valeur. Elles prennent ainsi conscience du sens de leurs actions et de leur engagement. Pour les personnes qui accompagnent, les résultats invitent à imaginer les « parcours à voyager » et proposer des indicateurs

33 Rey, O. (2008, Avril). *De la transmission des savoirs à l'approche par compétences*. Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique (VST), 34. École normale supérieure de Lyon, Institut français de l'Éducation. Repéré à : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/34-avril-2008.pdf>

34 Le Pontois, S. (2019). Enseigner l'entrepreneuriat, accompagner les étudiants: Question (s) de légitimité. *Entreprendre & Innover*, (3), 159-172.

35 Foliard, S., Le Pontois, S., Fayolle, A., & Diermann, I. (2018). The legitimacy of teachers in entrepreneurship education: What we can learn from a literature review. Dans *Creating entrepreneurial space: Talking through multi-voices, reflections on emerging debates*, vol. 9A (pp. 7-23).

36 Il convient de noter que la saturation empirique a été obtenue pour les personnes accompagnatrices, mais qu'il n'est pas possible de l'affirmer pour les personnes accompagnées. Même si les éléments clés ont été partagés par les trois personnes accompagnées malgré leurs profils académiques différents, des recherches subséquentes sont nécessaires (p. ex., auprès de femmes et personnes non-binaires).

de développement de la personne parmi des référentiels de compétences plus « douces ». Si le projet entrepreneurial est central à la relation d'accompagnement, sa survie dépend, avant tout, des motivations et de l'engagement des personnes. La personne qui accompagne est invitée à donner corps à une véritable dialogique personne/projet par une dialectique sens/mesure qui se déploie en continu. La table est mise pour que d'autres recherches explorent la relation de ces points de vue et s'inspirent, elles aussi, d'autres disciplines.

L'anthropologiste David Graeber implore de « *nous placer dans une tradition originale qui comprend les êtres humains comme des projets de création mutuelle et la valeur, comme moyen pour que ces projets aient un sens pour ces acteurs et le monde dans lequel nous habitons* »³⁷. Accompagner, c'est se mettre en relation. L'entrepreneuriat a le champ libre pour inviter le plus grand nombre à ce dialogue sur le sens et faire passer la culture de « *ce qui se mesure se gère* » à une autre de « *ce qui*

se vit, se discute et se gère ». La mesure des retombées de la relation d'accompagnement doit pouvoir témoigner du rythme de ses mouvements, collectifs et vivants.

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.

37 Graeber, D. (2013). It is value that brings universes into being. *HAU: Journal of ethnographic Theory*, 3(2), 219-243, p. 238.