

## SENS ET DIALOGUE : FORCES MOTRICES D'UN MODÈLE PÉDAGOGIQUE INNOVANT

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

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

2022/1 n° 52 | pages 16 à 27

ISSN 2034-7634

ISBN 9782807398061

DOI 10.3917/entin.052.0016

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-entreprendre-et-innover-2022-1-page-16.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.

---

# Pratiques pédagogiques innovantes

## Sens et Dialogue : forces motrices d'un modèle pédagogique innovant

### Meaning and Dialogue: driving force of an innovative pedagogical model

> **Jean Bibeau**

> **Roxane Meilleur**

---

#### Résumé

Si la pédagogie de l'accompagnement entrepreneurial suscite une plus grande attention, le partage explicite des pratiques reste marginal. C'est notre but en écrivant cet article. Une approche originale et un modèle pédagogique innovant ont inspiré l'Académie de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation (AEI) à nous attribuer le Prix de l'innovation pédagogique 2021. Fruit d'une démarche praxéologique de réflexion-dans-l'action et de collaborations auprès d'experts de l'éducation, le modèle proposé place en son cœur l'*Être*, comme affirmation claire de la place que doit occuper le développement des personnes dans l'accompagnement entrepreneurial. De plus, l'identification d'un sens, pour soi et pour la société, et le dialogue agissent comme forces motrices de la mise en œuvre du modèle. Cette pratique innovante oblige à une planification fine de chaque séance et à une révision des postures enseignantes et apprenantes. La pratique d'accompagnement partagée ici se déroule au sein d'un incubateur universitaire au Québec.

---

## Abstract

If pedagogy of entrepreneurial accompaniment attracts greater attention, the explicit sharing of practices remains marginal. This article aims to do that. An original approach and an innovative pedagogical model inspired the Academy of Entrepreneurship and Innovation (AEI) to award us the 2021 Prize of pedagogical innovation. Fruit of a praxeological approach of reflection-in-action and collaborations with education experts, the proposed model places *Being* at its heart, as a clear affirmation of the place that the development of people must occupy in entrepreneurial accompaniment. In addition, the identification of meaning, for oneself and for society, and dialogue act as driving forces for the implementation of the model. This innovative practice requires careful planning of each session and a review of teaching and learning postures. The shared accompaniment practice is that within a university incubator in Quebec.

## Les points forts

- Le modèle innovant proposé place l'Être en son cœur, entouré de l'Inter-Agir, du Savoir émergent et du Réfléchir.
- Le questionnement sur le « sens pour soi et pour la société » provoque l'identification et l'affirmation des motivations profondes qui guideront l'action des personnes.
- Le dialogue entre les pairs est le vecteur par lequel les questions se posent, les réponses se forment et un sens, à la fois individuel et collectif, est donné aux apprentissages.
- L'animation des séances, qui peut paraître improvisée ou non structurée, est plutôt le fruit d'une grande précision assurée par des « biorythmies » imaginées avant chaque séance.
- C'est une philosophie de l'enseignement basée sur une répartition du pouvoir entre personnes enseignantes et apprenantes et la croyance fondamentale en leur pouvoir d'agir.

L'éducation entrepreneuriale inspire plusieurs programmes de formation et d'accompagnement de projets dans des contextes académique et professionnel. Son caractère est devenu multidisciplinaire et demande aux personnes accompagnatrices de servir les intérêts de multiples parties prenantes, tout en atteignant des objectifs prédéfinis. Dans ce contexte, l'intérêt est grandissant pour la pédagogie

de l'accompagnement entrepreneurial<sup>1</sup>. L'appel est lancé afin d'ouvrir les espaces de formations, trop souvent privés<sup>2</sup>, et

1 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.

2 Neck, H. M., & Corbett, A. C. (2018). The scholarship of teaching and learning entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 8-41.

expliciter ses pratiques pédagogiques<sup>3</sup>. C'est l'objectif de cet article. Après s'être vu décerné le Prix de l'innovation pédagogique 2021, par l'Académie de l'entrepreneuriat et de l'innovation (AEI)<sup>4</sup>, l'occasion était belle d'ouvrir les portes de nos lieux d'accompagnement et de décrire nos pratiques afin d'animer la conversation sur la pédagogie de l'accompagnement.

### Contexte et cible de l'accompagnement

Notre accompagnement entrepreneurial se déploie dans le cadre d'une formation de trois crédits offerte au sein d'un incubateur universitaire situé au Québec, Canada. Il s'agit de l'Accélérateur Entrepreneurial Desjardins (AED) de l'Université de Sherbrooke (UdeS), dont la mission est d'inviter les personnes à générer un sens et prendre action par des projets qui développent, avec d'autres, l'esprit et l'action d'entreprendre dans une conscience critique. Jean Bibeau, professeur à l'École de gestion, est directeur de l'AED et responsable de la formation offerte par des coachs aux profils professionnels diversifiés. À sa cinquième année d'opération, l'AED a accompagné plus de 340 projets et animé plus de 3700 personnes dans le cadre d'ateliers et de formations diverses<sup>5</sup>.

Cette expérience d'accompagnement a permis de développer un dispositif qui se distingue par son modèle pédagogique innovant où le sens et le dialogue sont des forces motrices à la réalisation des projets entrepreneuriaux. Autant les personnes qui sont au stade de l'idéation que celles qui ont déjà entamé leur projet peuvent prendre part à la formation. Le cours est optionnel, sans prérequis, et ouvert à toutes les disciplines et à tous les cycles d'études. À ce jour, des personnes suivant des cursus de musique, génie, médecine, gestion, sciences,

psychologie, environnement, éducation, politique, communication – pour ne nommer que ceux-là – ont été accompagnées.

## Fondements du dispositif d'accompagnement

Le dispositif d'accompagnement s'appuie sur une pédagogie innovante nommée l'Espace expérientiel (E<sup>2</sup>). Les fondements de l'E<sup>2</sup> et du dispositif se sont développés dans une démarche praxéologique de réflexion-dans-l'action<sup>6</sup>, initiée par le premier auteur de cet article qui est devenu professeur après 25 années d'expérience en tant qu'entrepreneur. Les pratiques, d'abord intuitives, ont été explicitées et enrichies par des concepts théoriques et méthodologiques sensibilisants et par les rétroactions des parties prenantes aux formations et à l'accompagnement.

### Naissance d'un modèle innovant

Le plaidoyer de Bécharde et Grégoire<sup>7</sup>, pour l'intégration de connaissances et de pratiques du domaine de l'éducation à la discipline entrepreneuriale, a eu un effet important sur notre parcours. En ce sens, le Pr Denis Bédard, spécialiste de pédagogie en enseignement supérieur de la faculté d'éducation de l'UdeS, a été sollicité pour collaborer à nos efforts de documentation de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage<sup>8</sup>.

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

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

8 Sur l'E<sup>2</sup>, voir : Bédard, D., Bibeau, J., Pilon, C., & Turgeon, A. (2020). L'Espace Expérientiel (E<sup>2</sup>) : une pédagogie interactive. *Les Annales de QPES*, 1(1). Disponible à : [https://ojs.uclouvain.be/index.php/Annales\\_QPES/article/view/55803](https://ojs.uclouvain.be/index.php/Annales_QPES/article/view/55803)

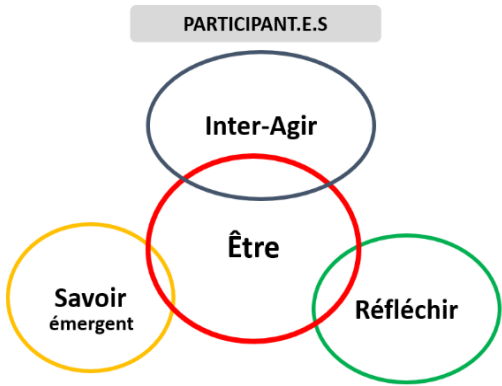
3 Fayolle, A., Verzat, C., & Wapshott, R. (2016). In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. *International Small Business Journal*, 34(7), 895-904.

4 Voir : <https://www.usherbrooke.ca/parteneriats/fr/actualites/nouvelles/details/46539>

5 Voir <https://impactaed.org/realisations/>

Barnett et Coates<sup>9</sup> inspirent nos réflexions sur la modélisation de l'E<sup>2</sup>, par leur schématisation d'un curriculum de formation à partir de trois dimensions : le Savoir (*Knowing*), l'Agir (*Doing*) et l'Être (*Being*). Selon eux, ces dimensions peuvent être plus ou moins prépondérantes selon la nature du curriculum. À titre d'exemple, il est attendu qu'un curriculum professionnalisant accorde beaucoup d'espace à l'Agir et que le Savoir y soit moins important.

**Figure 1 :** Pédagogie de l'Espace expérientiel (E<sup>2</sup>)



Le modèle de l'Espace expérientiel (E<sup>2</sup>) s'inspire de ces dimensions. Or, il propose plutôt de placer l'Être au cœur de tous les contextes d'apprentissage. Cette première dimension est une affirmation claire de la place que doit occuper le développement des personnes dans l'accompagnement entrepreneurial.

Voir aussi : Bibeau, J., & Bédard, D. (2020). *E<sup>2</sup> pedagogy: A call to re-center Being at the heart of the learning Experience*. Conference Proceedings, CEWIL, Saint John's, Newfoundland. Disponible à : [https://www.cewilcanada.ca/common/Uploaded%20files/Public%20Resources/Bibeau%20%20B%C3%A9dard%20\(CEWIL%20Oct%202020\).pdf](https://www.cewilcanada.ca/common/Uploaded%20files/Public%20Resources/Bibeau%20%20B%C3%A9dard%20(CEWIL%20Oct%202020).pdf)

9 Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. SRHE/Open University Press.

La deuxième dimension, celle du Savoir, est précisée. Il s'agit plutôt d'un Savoir émergent, qui se coconstruit au fil des interactions entre personnes accompagnées et accompagnatrices. Le rapport hiérarchique d'unique transmetteur des savoirs est ainsi remis en question.

La troisième dimension du modèle, l'Agir, est remplacée par l'Inter-Agir pour souligner, là aussi, l'importance du dialogue et des interactions. D'un point de vue ontologique<sup>10</sup>, les personnes accompagnatrices et accompagnées sont ainsi perçues comme coconstructrices de savoirs contextualisés dans leur réalité<sup>11</sup>.

Enfin, une quatrième dimension est introduite : le Réfléchir. Cette dimension vise à expliciter l'importance de la réflexion individuelle et collective pour contribuer à l'émergence des savoirs, faire sens des actions mises en œuvre et porter un regard sur soi. Comme conceptualisé dans le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb<sup>12</sup>, la réflexion sur l'action permet également d'orienter les expérimentations à venir dans la démarche entrepreneuriale.

### › Sens et dialogue : forces motrices du modèle

Deux forces motrices viennent dynamiser la mise en pratique du modèle de l'E<sup>2</sup>. La génération d'un sens, pour soi et pour la société, est une première force motrice. Le

10 Béchard, J. P., & Grégoire, D. (2009). Archétypes d'innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat: modèle et illustrations. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(2), 35-56.

11 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.

12 Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

questionnement sur le sens pour soi s'inspire d'abord du *Golden Circle* de Simon Sinek<sup>13</sup>, qui met en lumière la raison d'être (le *Why*) comme fondement des actions. Le sens pour la société s'appuie sur le constat d'une volonté grandissante chez les personnes de contribuer à résoudre des problématiques environnementales et sociales<sup>14</sup>. Cette quête de sens s'est accentuée avec la récente pandémie<sup>15</sup>.

À cet effet, le concept de *sensemaking*, introduit par Karl Weick<sup>16</sup> dans la théorie des organisations, est venu enrichir la pratique d'accompagnement. À sa plus simple expression, le *sensemaking* est une activité mentale où une personne structure ce qu'elle observe et perçoit dans son environnement<sup>17</sup>. Christianson et Barton définissent le *sensemaking* comme « *un processus construit socialement par lequel les individus interagissent avec leur environnement et les autres pour générer du sens et permettre l'action* »<sup>18</sup>.

Dans notre dispositif d'accompagnement, le processus construit socialement s'opère par l'expression de réflexions sur les actions en cours (par exemple : validation terrain, pivots du projet). Le dialogue

est donc la deuxième force motrice du modèle. Il provoque une dialectique entre la réflexion et l'action<sup>19</sup> et favorise la mise en mouvement pour composer avec chaque situation dans ce qu'elle génère comme incertitudes<sup>20</sup>.

Ce dialogue s'inspire de la conception démocratique et contextualisée de l'éducation proposée par Freire, se voulant ainsi porteuse d'action sociale transformatrice<sup>21</sup>. Cette transformation est conçue comme un processus de développement de la personne en interaction avec un monde qu'elle souhaite changer et qui la change à son tour<sup>22</sup>. Selon Freire, une conscience critique se développe dans un mouvement dialectique entre l'action et la réflexion sur l'action<sup>23</sup>. De cela, un sens individuel et collectif est donné aux apprentissages réalisés et aux actions à entreprendre.

## Trajectoire et « biorythmies » pour imaginer l'interaction

L'accompagnement est habituellement déployé sur une période de quatre mois, en virtuel ou en présentiel, à raison de dix séances de deux à trois heures chacune.

13 Sinek, S. (2009). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. Penguin.

14 Han, H., & Ahn, S. W. (2020). Youth mobilization to stop global climate change: Narratives and impact. *Sustainability*, 12(10), 4127.

15 Christianson, M. K., & Barton, M. A. (2021). Sensemaking in the Time of COVID-19. *Journal of Management Studies*, 58(2), 572-576.

16 Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). Thousand Oaks, CAL : Sage Publications.

17 Douyon, R., & Paradas, A. (2020). La sensibilisation des entrepreneurs à la RSE par les structures d'accompagnement au travers de la création de sens. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 26(65), 41-68.

18 Christianson, M. K., & Barton, M. A. (2021). Sensemaking in the time of COVID-19. *Journal of Management Studies*, 58(2), p. 572-576, p. 572.

19 Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. *The SAGE handbook of management learning, education and development*, 42-68.

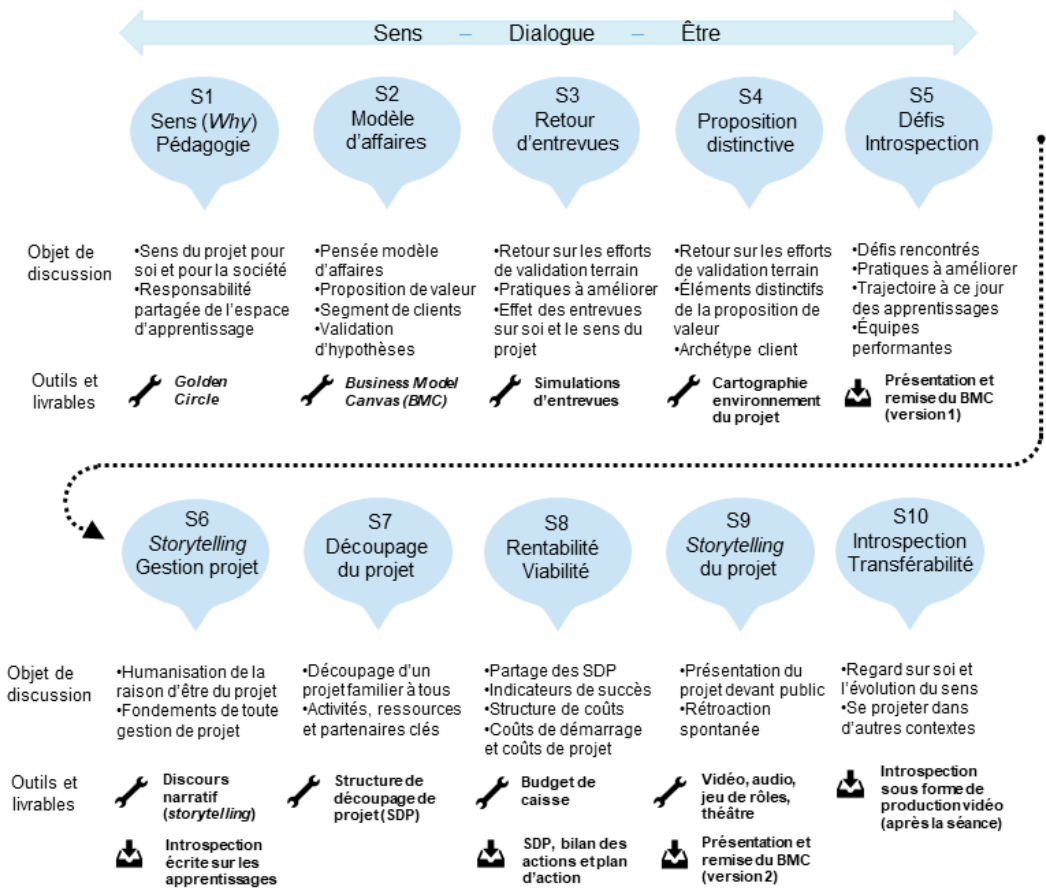
20 Foliard, S. (2021). Apprendre dans les écosystèmes éducatifs entrepreneuriaux: le peer pour le meilleur. *Revue internationale PME*, 34(3-4), 118-141.

21 Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. *The SAGE handbook of management learning, education and development*, 42-68.

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

23 Freire, P. (1977). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Éditions Maspero.

Figure 2 : Trajectoire des séances d'accompagnement



Les groupes sont formés de 10 à 35 personnes de toutes disciplines. À l'hiver 2021, dans le contexte de la pandémie, l'accompagnement s'est fait en ligne et plus de 33 personnes de 16 disciplines universitaires ont été accompagnées. La trajectoire d'accompagnement est une alternance entre des séances en groupe-cours et des coachings planifiés en sous-groupes de 2-3 équipes de projets.

Chaque séance est un espace de réflexion et de discussion entre les pairs sur diverses thématiques proposées (par exemple validation de marché, gestion du projet). Les sous-groupes de coaching permettent, quant à eux, d'accompagner les personnes

de façon plus personnalisée selon les besoins émergents. La figure 2 présente la trajectoire sommaire des dix séances en groupe-cours à partir des thématiques, des outils et des livrables. Certaines de nos pratiques sont ensuite partagées pour optimiser l'expérience de la trajectoire.

» Imaginer la « biorythmie » de chaque séance

À chaque séance, les personnes accompagnées sont amenées à discuter de l'évolution de leur parcours. Les thématiques assurent un cadre formalisant à partir duquel un dialogue constant est généré vers le développement de



l'autonomie des personnes accompagnées.<sup>24</sup> Concrètement, la personne accompagnatrice nomme un concept théorique (par exemple étude de marché) et lance des discussions en sous-groupes pour que des définitions se forment entre les pairs, avant même de partager des contenus. L'interaction entre les pairs permet l'émergence d'un savoir situé.

Ce type d'accompagnement implique une préparation fine pour maintenir le cap sur les objectifs pédagogiques, tout en laissant place aux interactions et à l'émergence. Ainsi, les personnes enseignantes sont appelées à imaginer le rythme de chacune des séances en amont. C'est ce que nous appelons librement la « biorythmie ». Ce concept original consiste à imaginer : 1) le dialogue qui prendra forme pour faire émerger les savoirs et répondre aux objectifs pédagogiques, 2) les questions qui soustiendront ce dialogue, et 3) la séquence et le temps imaginé pour ces interactions.

De cette planification initiale, des choix sont faits *in situ* en tenant compte du rythme de la séance précédente, mais aussi des contextes (période de l'année, de la journée, modalité en ligne ou présentielle, contexte social...). Les « biorythmies » sont une manière d'honorer pleinement l'Être des personnes accompagnées, tout en assurant la réflexion vers l'appropriation des apprentissages individuels et collectifs.

### › Dialoguer sur le terrain

En plus du dialogue pendant les séances, les personnes accompagnées sont appelées

au dialogue à l'extérieur, par la collecte d'informations sur le terrain. En ce sens, l'approche *lean start-up* développée par Steve Blank<sup>25</sup>, est mise en application en les invitant à sortir du bâtiment (*get out of the building*) pour la validation de marché. Les informations issues d'entrevues sont ramenées en groupe pour stimuler les apprentissages collectifs et orienter les nouvelles actions à entreprendre.

### › Faire du « sens » son Étoile du Nord

La thématique du « sens pour soi et la société » guide, telle une Étoile du Nord, toutes les actions du parcours des personnes apprenantes. La première séance débute par une question à la fois simple et déstabilisante : pourquoi voulez-vous réaliser ce projet ? L'affirmation du sens de son projet provoque un regard obligé vers ses motivations profondes. Ces réflexions introspectives initiales annoncent l'importance que prendront les espaces d'interactions tout au long de la formation<sup>26</sup>. Les séances 3, 6, 9 et 10 prévoient des échanges structurés à cet effet.

En complémentarité avec les questionnements sur le sens, l'approche du discours narratif (*storytelling*) est utilisée. Les personnes sont invitées à humaniser leur propos de manière authentique afin d'amuser, inspirer, instruire et influencer.<sup>27</sup> Cette approche est amenée dès le milieu du parcours où les personnes sont appelées à raconter leur projet à partir d'une description de l'expérience client.

<sup>24</sup> Sur l'importance d'un cadre pédagogique formalisé au regard d'une autonomie grandissante tout en privilégiant le sens à la forme, voir Ciusi, M., & Vian, D. (2017). Le programme ID de SKEMA Business School. *Entreprendre & Innover*, (2), 93-99.

<sup>25</sup> Blank, S. (2013). Why the lean start-up changes everything. *Harvard business review*, 91(5), 63-72.

<sup>26</sup> Sur les pauses réflexives et l'accompagnement pédagogique, voir Foliard, S., & Le Pontois, S. (2017). Équipes entrepreneuriales étudiantes : comprendre pour agir. *Entreprendre & Innover*, (2), 44-54.

<sup>27</sup> Guber, P. (2007). The four truths of the storyteller. *Harvard Business Review*, 85(12), 52.



Dans le cadre des présentations finales de projets, le *storytelling* est utilisé pour développer l'habileté à mobiliser pairs, partenaires potentiels, clients ou financiers à se joindre à la vision du projet.

### › Faire appel à des outils stratégiques

Parmi les autres modèles et outils utilisés, l'approche *design thinking*<sup>28</sup> vient enrichir la démarche de questionnements sur le *Why*. Aussi, le *Business Model Canvas (BMC)*<sup>29</sup> est devenu le Canevas de Modélisation de Projet (CMP) en ajoutant des questions aux neuf composantes pour préciser les réflexions à faire et en intégrant des questionnements sur le plan social et environnemental<sup>30</sup>. De plus, la gestion de projet s'appuie sur les concepts de structure de découpage de projet (SDP), inspirés d'experts du domaine<sup>31</sup>. Enfin, la gestion des équipes performantes est introduite, entre autres, par les travaux de Katzenbach & Smith<sup>32</sup>.

### › Assurer l'alignement pédagogique

Les objectifs, les contenus et les modalités d'évaluation ont été conçus avec un souci d'alignement pédagogique. Le tableau 1 (page suivante) présente les objectifs généraux et spécifiques de l'accompagnement.

28 Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard business review*, 86(6), 84.

29 Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business model generation: a handbook for visionaries, game changers, and challengers*. John Wiley & Sons.

30 Téléchargement du CMP disponible en ligne : <https://impactaed.org/2022/06/29/mettre-ses-idees-en-action-avec-le-canevas-de-modelisation-de-projet-cmp/>

31 Voir : Genest, B.-A. et Nguyen, T. H., (2015). *Principes et techniques de la gestion de projet* (5<sup>e</sup> éd.), Les Éditions Sigma Delta, ainsi que Langevin, Y., et Larson, E. W. (2006). *Management de projet*, Chenelière McGraw-Hill.

32 Katzenbach, J.R., et Smith, D.K. (2005). The discipline of teams. *Harvard Business Review*, 83(7), 162.

Pour évaluer l'atteinte des objectifs, quatre modalités d'évaluation sont prévues. Celles-ci sont conçues pour tenir compte de la variabilité des profils des personnes et des niveaux d'avancement des projets (voir tableau 2).

Bien que le contexte académique nécessite la formulation d'objectifs pédagogiques prédéfinis, l'accompagnement consiste aussi à soutenir l'atteinte d'objectifs formulés en cours d'accompagnement. Dans ce contexte, des personnes accompagnatrices ( $N = 4$ ) et des personnes accompagnées ( $N = 3$ ) ont été rencontrées en entrevue pour cerner les effets de la formation, sans égard aux objectifs pédagogiques formels<sup>33</sup>. Le tableau 3 en présente une synthèse.

## Forces et limites du dispositif

Les principales forces et limites du dispositif proposé ont été cernées sur la base : 1) des entrevues mentionnées précédemment, 2) des rétroactions formulées par les personnes accompagnées (évaluations et discussions informelles), 3) d'observations et de discussions sur les pratiques. Le tableau 4 en présente un sommaire.

## Apports à la conversation sur l'accompagnement

L'apprentissage expérientiel n'est pas chose nouvelle en éducation entrepreneuriale. De plus, le *BMC*, le *lean startup*, le *design thinking* et la démarche effectuale que nous proposons sont des approches assez bien documentées et intégrées à

33 Près de 400 minutes d'entretien et plus de 100 pages de verbatim ont conduit à la rédaction de deux articles sur les effets de l'E<sup>2</sup>, présentés dans ce même numéro.

Tableau 1 : Objectifs pédagogiques

| Objectifs généraux                  | Objectifs spécifiques                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Sens et culture entrepreneuriale | a. Questionner la raison d’être, l’impact souhaité et les mesures de succès de son projet<br>b. Développer l’esprit et le langage entrepreneurial                                                                                                                                               |
| 2. Validation terrain               | a. Explorer et valider des hypothèses sur son modèle d’affaires<br>b. Préparer et mener des entrevues auprès de parties prenantes sur le terrain<br>c. Cerner les principales composantes de son modèle d’affaires par le <i>Business Model Canvas</i> (BMC) et en démontrer les interrelations |
| 3. Gestion de projet                | a. Mettre en pratique la logique de structure de découpage de projet (SDP) en planifiant les activités, ressources clés et coûts de son projet                                                                                                                                                  |
| 4. Communication et réflexivité     | b. Communiquer efficacement le sens de ses actions et capter l’intérêt pour son projet<br>c. Accueillir la critique et contribuer de façon constructive aux apprentissages du groupe<br>d. Développer les capacités d’écoute, d’observation, d’introspection et de résilience à l’échec         |

Tableau 2 : Modalités d’évaluation

| Modalité d’évaluation                                                                           | Objectifs évalués   | Remise             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------|
| Présentation d’une première version de son modèle d’affaires (BMC) devant le groupe             | 1ab, 2abc, 4abc     | Séance 5           |
| Réflexion introspective écrite sur ses apprentissages et discussion en groupe                   | 1ab, 4abc           | Séance 6           |
| Structure de découpage de projet (SDP), bilan des actions réalisées et plan des actions à venir | 3a, 4abc            | Séance 8           |
| Présentation ( <i>storytelling</i> ) de son modèle d’affaires actualisé devant le groupe        | 1ab, 2abc, 3a, 4abc | Séance 9           |
| Réflexion introspective vidéo sur ses apprentissages                                            | 1ab, 4abc           | Après la séance 10 |

Tableau 3 : Certains effets du dispositif d’accompagnement

|                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Compétences liées au développement des personnes | <ul style="list-style-type: none"><li>• Appropriation du langage entrepreneurial</li><li>• Habiletés communicationnelles</li><li>• Capacité à faire des choix pour soi</li><li>• Confiance pour se lancer</li><li>• Développement de la réflexivité</li><li>• <i>Empowerment</i> par les pairs</li><li>• Écoute / ouverture à une diversité de points de vue</li></ul> |
| Compétences liées au développement des projets   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Validation et structuration du modèle d’affaires</li><li>• Gestion efficace du projet</li><li>• Motivation et engagement dans la réussite du projet</li><li>• Capacité à mobiliser des partenaires</li></ul>                                                                                                                   |
| Autres effets                                    | <ul style="list-style-type: none"><li>• Remise en question des croyances sur l’entrepreneuriat et sur la transmission des savoirs</li></ul>                                                                                                                                                                                                                            |

Tableau 4 : Forces et limites du dispositif

| Sujets relevés                                                           | Forces                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Limites / zones de vigilance                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contexte multidisciplinaire                                              | <ul style="list-style-type: none"><li>• Opportunité et richesse d’échanger avec d’autres disciplines, rare dans le parcours universitaire</li><li>• Développement de l’ouverture à une diversité de perspectives</li></ul>                                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Expérience des stratégies pédagogiques participatives et des modalités d’évaluation variable (p. ex., dimension réflexive)</li><li>• Défis sur le plan administratif (p. ex., modes d’attribution des notes selon les départements/facultés)</li></ul>                                                                                                                                                                                  |
| Engagement et motivation des personnes accompagnées                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Motivation et engagement significatifs découlant des questionnements sur le sens du projet</li><li>• Investissement considérable dans le projet favorable à des apprentissages durables</li></ul>                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Charge de travail et charge émotive importantes en lien avec la réalisation du projet</li><li>• Défi de gestion du temps et des énergies pour assurer la réussite des autres cours</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                            |
| Pédagogie misant sur l’interaction entre les pairs et la co-construction | <ul style="list-style-type: none"><li>• Pédagogie dynamique qui interpelle toutes les personnes, en tout temps, et suscite l’engagement des personnes</li><li>• Valorisation de l’intelligence collective et de la contribution des personnes accompagnées</li><li>• <i>Empowerment</i> par les pairs et sentiment d’appartenance</li></ul>                                               | <ul style="list-style-type: none"><li>• Pédagogie déstabilisante pour les personnes habituées à « se faire transmettre des savoirs »</li><li>• Adhésion à l’E<sup>2</sup> progressive, posant le risque que des personnes ne se sentent pas à leur place</li><li>• Attention requise pour instaurer un climat bienveillant et sécuritaire où les préoccupations peuvent être nommées</li></ul>                                                                                  |
| Modèles et outils de gestion de projet                                   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Appréciation des modèles, outils et entrevues de validation pour structurer le projet</li><li>• Transférabilité vers d’autres contextes professionnels des concepts de sens, validation et structuration</li></ul>                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Perceptions occasionnelles d’incohérences entre la structure demandée et l’ambiguïté vécue dans la formation</li><li>• Nécessité de mettre en œuvre des stratégies intentionnelles pour expliciter la transférabilité des acquis</li></ul>                                                                                                                                                                                              |
| Posture et préparation de la personne accompagnatrice                    | <ul style="list-style-type: none"><li>• Philosophie de l’enseignement basée sur une répartition équitable du pouvoir et la croyance fondamentale dans le pouvoir d’agir des personnes accompagnées</li><li>• Posture de questionnement pour faire émerger les savoirs</li><li>• Atteinte des objectifs pédagogiques à partir d’expériences concrètes des personnes accompagnées</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Défi de passer d’une posture traditionnelle de transmetteur de savoirs à celle de facilitateur</li><li>• Rôle de la personne accompagnatrice pouvant paraître comme passif, improvisé ou non structuré, ce qui n’est pas le cas</li><li>• Préparation exigeante des biorythmies en amont</li><li>• Défi de veiller à l’atteinte des objectifs poursuivis tout en s’ajustant, <i>in situ</i>, à ce qui émerge des interactions</li></ul> |

l'éducation entrepreneuriale<sup>34</sup>. Cela dit, quatre éléments distinctifs sont proposés à la réflexion des personnes praticiennes de l'accompagnement. D'abord, la pédagogie n'est pas un concept abstrait pour les académiciens des sciences de l'éducation. C'est une manière d'être accueillante et à l'écoute des personnes en interaction avec nous. Pour cela, des pratiques et des modèles ont été réfléchis et le passage vers les sciences de l'éducation est obligé.

Ensuite, le sens des actions est introduit. Inspiré du *Why* de Sinek et enrichi par les concepts de *sensemaking* empruntés à la psychologie des organisations, le sens proposé, pour soi et pour la société, met à nu les motivations réelles de l'engagement. Cette réflexion provoquée fait partie d'un continuum tout au long du parcours. Par ailleurs, le dialogue est présenté comme un levier pour initier et maintenir ces espaces d'interactions où, par une planification des « biorythmies », l'expérience est contextualisée et authentique. Ce dialogue donne un sens aux objectifs, aux thématiques et aux évaluations.

Enfin, le dernier élément réflexif proposé est celui de la place de l'Être. En plaçant cette dimension au cœur de l'Inter-Agir, du Savoir émergent et du Réfléchir, le dispositif d'accompagnement présenté s'inscrit dans une philosophie de l'enseignement basée sur la croyance fondamentale dans le pouvoir d'agir des personnes accompagnées<sup>35</sup>. Or, l'Être est à la fois accompagné et accompagnateur dans la relation d'accompagnement.

Ceci oblige donc à un changement de posture des deux parties prenantes à la relation. Si cela peut avoir un effet mobilisant et engageant, cela peut aussi être déstabilisant. Pour les personnes qui accompagnent, il serait irréaliste de penser qu'une telle posture est facile à adopter et accessible à tous. Multiplier les moments de rétroaction avec ses pairs est donc nécessaire afin de discuter de ce que ce changement de posture génère professionnellement et humainement.

En somme, ces lieux réflexifs et pratiques proposés sont à la fois périphériques, alternatifs et divergents avec des pratiques actuelles. À tous et toutes d'explorer ce qui interpelle, ou pas, le changement des pratiques, mais comme le rappelle Edgar Morin, le sens de soi porte aussi un sens de la solidarité et de la responsabilité<sup>36</sup>. Afin de continuer cette conversation, nous vous proposons deux articles de recherche sur les effets de la pédagogie de l'E<sup>2</sup>, dans ce même numéro<sup>37</sup>. Les résultats présentés s'inscrivent dans une recherche-action visant l'amélioration continue de nos pratiques d'accompagnement.

**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

34 Mansoori, Y., & Lackeus, M. (2019). Comparing effectuation to discovery-driven planning, prescriptive entrepreneurship, business planning, lean startup, and design thinking. *Small Business Economics*, 1-28.

35 Voir : Liu, T., & Patillon, R. (2020). Pratiquer le *peer learning* pour repenser la formation à l'ère du numérique. *Entreprendre & Innover*, (4), 87-96.

36 Morin, E. (2020). *Changeons de voie : les leçons du coronavirus*. Éditions Denoël.

37 Voir : « Pédagogie de l'accompagnement entrepreneurial (1) : mise en mouvement des parties prenantes à la relation » et « Pédagogie de l'accompagnement entrepreneurial (2) : vers une performance bienveillante et négociée », dans ce même numéro.

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.