

Désapprendre pour apprendre : le cas d'un détour par l'art dans une formation en entrepreneuriat.

Sylvain Bureau

Professeur assistant ESCP Europe & Maître de Conférences Ecole Polytechnique

Sylvain.Bureau@escpeurope.eu

Résumé :

Dans les formations de gestion, la vision traditionnelle de l'apprentissage est linéaire et incrémentale : une fois les notions de base maîtrisées, il faut approfondir ses connaissances et développer une expertise spécialisée. Cette approche est tout à fait justifiée dans nombre de cursus académiques mais elle ne peut l'être au démarrage d'une formation en entrepreneuriat. A ce stade, le plus urgent, l'enjeu premier est avant tout de désapprendre. Les connaissances passées ne sont pas obsolètes mais elles limitent l'espace des possibles, elles enferment dans des modes de raisonnement et d'action bien souvent inappropriés pour entreprendre.

Pour désapprendre, c'est-à-dire détruire certaines connaissances, croyances et routines passées pour développer de nouvelles heuristiques et comportements, le dispositif pédagogique se doit d'être non seulement en rupture avec le contenu traditionnellement enseigné mais aussi avec la symbolique habituelle. Nous présentons dans le cadre de ce papier une expérimentation, *Improbable*, qui vise à produire un tel effet. Son principe peut se résumer par la double exigence suivante : d'une part offrir aux étudiants un rôle totalement décalé au regard de leur formation passée ; et d'autre part, leur permettre de développer des activités qui approximent le travail de l'entrepreneur. Pour répondre à un tel énoncé, nous avons retenu la figure de l'artiste : le temps d'une semaine, les étudiants ont adopté cette posture, à la limite de l'imposture. Il ne s'agissait pas de résoudre des études de cas, d'élaborer des plans de financement ou des études de marché mais de produire des œuvres et de les présenter lors d'une exposition ouverte au public.

Pour envisager l'intérêt et les limites de cette approche, nous procéderons en trois temps. Dans la première partie de cette communication nous justifierons l'importance du processus de désapprentissage au moment où les étudiants débutent une formation en entrepreneuriat ; puis, nous montrerons en quoi le recours à l'art est utile pour marquer la rupture dans un parcours scolaire avant de souligner que le travail de l'artiste approxime, sur plusieurs dimensions structurantes, l'activité de l'entrepreneur innovant. Dans une deuxième partie, nous détaillons l'expérimentation pédagogique et la méthodologie. Enfin, nous présentons les principaux résultats de l'expérimentation qui montrent que les étudiants ont non seulement mises en œuvre des pratiques de travail en rupture lors de cette expérimentation mais qu'ils ont également continué à mobiliser de telles pratiques pour développer d'autres projets mis en œuvre dans le cadre de ce programme de formation.

Mots clefs : désapprendre, entrepreneuriat, art, pédagogie

Introduction

La « pédagogie par le business plan », centrale dans les formations en entrepreneuriat, est remise en question (Pittaway & Cope, 2007). Les délais et les attentes sont connus, les étudiants agissent dans un cadre où les recettes du « bon élève » sont largement valides, le conformisme, l'approche analytique, rationnelle et séquentielle des problèmes sont souvent la voie la plus évidente, voire la seule possible. Pourtant, selon la littérature, toute activité entrepreneuriale implique nécessairement bien plus, voire autre chose : la capacité à dénicher et à exploiter le fortuit (Dew, 2009), à connaître l'échec (Yamakawa, Peng, & Deeds, 2010), à travailler avec des objectifs flous (Sarasvathy, 2008), à faire face aux conflits (York, McCarthy, & Darnold, 2009), à évaluer les risques (Caliendo, Fossen, & Kritikos, 2009), à gérer dans l'incertain (McMullen & Shepherd, 2006), ou bien encore à remettre en cause les règles habituelles (Smilor, 1997). Dans ces conditions, comment apprendre à entreprendre ?

Dans les écoles de commerce, la vision traditionnelle de l'apprentissage est linéaire, cumulative et fondée sur la maîtrise d'un ensemble de théories et de techniques formalisées (Chia & Holt, 2008; Ghoshal, 2005). Cette approche se justifie dans nombre de cursus mais elle ne peut l'être au démarrage d'une formation en entrepreneuriat. A ce stade, le plus urgent pour apprendre est de désapprendre car si les connaissances passées ne sont pas obsolètes, les modes de raisonnement et d'action qu'elles induisent sont, comme nous l'avons souligné avec le cas du Business Plan, insuffisantes, voire inappropriées, pour entreprendre (Bureau, Fendt, & Tectin, 2011).

Pour désapprendre, le dispositif pédagogique doit être en rupture avec le contenu traditionnellement enseigné mais aussi avec la symbolique habituelle de l'école de commerce. *Improbable*, l'expérimentation pédagogique présentée ici, produit un tel effet. Son principe peut se résumer par la double exigence suivante : d'une part offrir aux étudiants un rôle totalement décalé au regard de leur formation passée ; et d'autre part, leur permettre de développer des activités qui approximent le travail de l'entrepreneur. Pour répondre à cette double contrainte, nous avons retenu la figure de l'artiste : le temps d'une semaine, les étudiants ont adopté cette posture, à la limite de l'imposture. Il ne s'agissait pas de résoudre des cas de gestion, d'élaborer des plans de financement ou des études de marché mais de produire des œuvres et de les présenter lors d'une exposition ouverte au public. Huit semaines après ce premier travail, ces œuvres devaient se métamorphoser en événements organisés par les étudiants lors des Journées de l'Entrepreneur (JDE). Après avoir précisé le cadre théorique,

et décrit l'expérimentation nous présentons les résultats de ce double mouvement : désapprentissage et apprentissage.

1. Cadre théorique

*« Qui ne sait qu'il faut désapprendre avant d'apprendre, et que la première tâche est la plus difficile des deux ? »
Erasme, 1529*

Il peut apparaître étonnant, voire contre-intuitif d'avancer l'idée selon laquelle il est urgent de désapprendre dans un contexte de formation. Pour lever ce paradoxe apparent nous définirons dans un premier temps le concept de désapprentissage, puis nous expliquerons pourquoi il est tout particulièrement utile de commencer par désapprendre au sein d'une formation en entrepreneuriat.

1.1. Désapprendre : retour sur un concept

L'ajout du préfixe *dés-* permet d'exprimer l'idée de cessation ou de privation pour former le contraire d'un verbe¹. Selon cette acception, le verbe désapprendre est donc le contraire du verbe apprendre. Cette première définition est évidemment problématique car il nous faut alors définir la notion d'apprentissage, tâche pour le moins ardue au regard de la quantité de travaux produits sur le sujet. De façon schématique, il est possible de distinguer deux perspectives, pour partie complémentaires, sur l'apprentissage : l'une intitulée comportementaliste et l'autre cognitiviste. Dans le premier cas, l'apprentissage est abordé comme une modification des conduites des individus en fonction de séquences stimulus-réponses appropriées. Cet apprentissage est dépendant du passé et est fondé sur des routines – routines qui posent problème si elles ne sont plus adaptées à l'évolution de l'environnement. Selon ce courant, le désapprentissage consiste à se défaire de routines et de comportements passés devenues obsolètes (de Holan & Phillips, 2004; Prahalad & Bettis, 1986, p. 498). Dans le deuxième cas, à savoir l'apprentissage cognitiviste, l'enjeu n'est pas tant de considérer des réactions face à une modification de l'environnement que la manière dont les états mentaux et les représentations déterminent les actions des individus. Le traitement de l'information qui oriente notre façon d'agir est fonction de nos connaissances et de nos croyances. Pour désapprendre, il faut alors se débarrasser de connaissances pré-existantes (Hedberg, 1981; Newstrom, 1983, p. 36), de croyances et de méthodes (Starbuck, 1996, p. 727).

¹ Dictionnaire de l'Académie française

Quelle que soit la posture retenue, comportementaliste ou cognitiviste, les auteurs adoptent systématiquement une vision fonctionnaliste du désapprentissage qui permet de faire progresser son contraire, l'apprentissage. Il ne s'agit pas tant de désapprendre pour faire totalement disparaître des connaissances existantes mais de remplacer d'anciennes connaissances par de nouvelles. Autrement dit, le désapprentissage est une étape essentielle à l'apprentissage (de Holan et al., 2004, p. 1606) car les deux phénomènes sont inextricablement liés (Bettis & Prahalad, 1995, p. 10).

Dans le cadre de ce papier, nous mobilisons des références qui se situent à deux niveaux d'analyse : individuel mais aussi organisationnel. Le contexte empirique étudié, une expérimentation pédagogique, n'est pas celui d'un laboratoire où l'on peut isoler les individus de leur contexte en limitant les facteurs explicatifs rivaux. Notre recherche porte sur une formation qui se déroule au sein d'une organisation spécifique : une Grande Ecole de commerce française. L'histoire de cette organisation, sa culture, ses valeurs, ses règles ont un impact sur la façon dont les étudiants apprennent. Par ailleurs, nous n'étudions pas un étudiant unique mais bien un collectif, une classe entière. Dans ces conditions, il serait tout à fait insuffisant de considérer la problématique posée en étudiant des individus isolés sans prendre en compte l'organisation dans laquelle ils travaillent et les effets de groupe qui pourraient se manifester. Le désapprentissage concerne à la fois les individus mais également l'organisation dans son ensemble (les élèves ainsi que les professeurs, voire l'administration).

Le désapprentissage peut, ceci étant, intervenir de deux façons. Dans la conception comportementaliste, il est concomitant de l'apprentissage et s'opère de manière incrémentale. Pour désapprendre, il faut littéralement laisser de la place et ainsi permettre l'arrivée de nouvelles connaissances (Nicolini & Mezner, 1995; Prahalad et al., 1986, p. 498) car il existe une forme de trop plein qui ne permet plus d'accroître son niveau de connaissances : le désapprentissage permet d'éliminer de l'ancien pour lui en substituer du nouveau (Klein, 1989, p. 291). Dans la perspective cognitiviste, ce que l'on avait appris représente dans certaines situations de formidables barrières qui bloquent tout nouvel apprentissage (Navarro & Moya, 2005; Newstrom, 1983, p. 36). Le désapprentissage est dans ce cas nécessaire pour procéder à un apprentissage supérieur (Fiol & Lyles, 1985), en double-boucle (Argyris & Schön, 1978). Contrairement à la première approche où le désapprentissage se fait autour de routines via des phénomènes d'adaptation des comportements, il est ici question de situations non routinières où les acteurs doivent remettre en cause de nouvelles valeurs directrices (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1967; Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1975) et ainsi développer de nouvelles heuristiques leur permettant d'agir. Cette situation intervient lorsque le contexte a tellement évolué que ce qui fonctionnait bien hier ne fonctionne plus aujourd'hui. L'apprentissage a permis une accumulation de connaissances, mais la réalité ayant changé, ces dernières deviennent obsolètes (Delahaye, 2000, p. 659; Hedberg, 1981) et parfois même

dysfonctionnelles (de Holan et al., 2004). Ces problématiques sont essentielles pour une organisation car si elle n'est pas en mesure de remettre en cause ses apprentissages passés, elle ne pourra faire face à des ruptures qui s'opèrent dans son environnement (Lei, Slocum, & Pitts, 1999) et ainsi adopter de nouvelles idées et pratiques plus adaptées à l'évolution du contexte (Nystrom & Starbuck, 1984). Tout comme pour le niveau individuel, le désapprentissage est donc particulièrement critique dans des situations où il est utile de procéder à un apprentissage en double-boucle qui implique de remettre en cause les valeurs de l'organisation qui orientent les actions des individus (Argyris et al., 1978).

Tableau 1 : deux conceptions complémentaires du désapprentissage

| | Approche comportementaliste | Approche cognitiviste |
|---------------------|---|--|
| Processus | Routinier | Non routinier |
| Changement | Incrémental | Discontinu (rupture) |
| Dynamique | Simultanéité : l'apprentissage et le désapprentissage sont concomitants | Séquentiel : le désapprentissage précède l'apprentissage |
| Conséquences | Adaptation des comportements | Nouvelles heuristiques |

Nous adopterons pour cette recherche une approche qui embrasse à la fois les perspectives cognitivistes et comportementalistes, comme le proposait Hedberg en 1981 ou plus récemment Akgün et al. (2007), en considérant que le désapprentissage permet de détruire certaines connaissances, croyances et routines passées pour développer de nouvelles heuristiques et comportements. Ce choix s'explique par les objectifs du programme pédagogique qui se donne pour mission de faire non seulement évoluer des connaissances mais aussi des attitudes et des comportements.

1.2. Pourquoi désapprendre dans le cadre d'une formation en entrepreneuriat ?

Le passage de la classe préparatoire à la formation en Grande Ecole est une illustration parfaite d'une rupture qui se traduit par une forme de désapprentissage ou, selon les termes d'Yves-Marie Abraham qui étudie le cas d'HEC, une forme de « déscolarisation » (Abraham, 2007). Cette rupture dans les modalités de formation s'explique par une dimension essentiellement fonctionnelle : le désapprentissage doit permettre de passer d'un « souci scolaire » à un « sérieux managérial » (Abraham, 2007). Entre les univers de la « prépa » et de la Grande Ecole, les valeurs semblent ainsi presque s'inverser : l'individualité est remplacée par le collectif, l'acquisition de connaissances formelles passe au second plan au regard de la maîtrise de compétences ancrées dans l'action, la dimension ascétique de la vie d'un préparatoire est oubliée au profit d'une vie généralement plus festive (Masse, 2002), le respect pour les

professeurs est en partie abandonné au profit d'une certaine indifférence ou d'une forme de douce complaisance à leur égard (Abraham, 2007; Pavis, 2010).

Cette situation dure, tout comme la classe préparatoire, deux années. Ensuite, il faut envisager l'entrée dans la vie active et se remettre en « ordre de marche » pour se former à une spécialité et se préparer à une carrière professionnelle. Les mécanismes et les routines habituelles à l'univers scolaire sont alors de nouveau en vigueur : importance des contenus théoriques, des évaluations, de la place des équipes enseignantes qui offrent les derniers conseils et contacts pour trouver une position de choix dans le monde professionnel. Ce « retour à la normale » qui donne de nouveau la primauté aux apprentissages individuels et aux connaissances formelles est d'autant plus vrai que les domaines sont techniques comme dans le cas de la comptabilité, du droit ou encore de la finance (domaine qui attire 30 à 50 % d'une promotion d'étudiants dans la plupart des écoles de commerce). On observe cependant un écart avec l'enseignement en classe préparatoire. Les contenus enseignés s'éloignent notamment des disciplines fondamentales comme les mathématiques ou l'économie pour être exclusivement centrés sur des domaines professionnels, appliqués, avec des savoirs qui se veulent, si possible, directement utilisables dans l'entreprise dès l'entrée sur le marché du travail. Cette présentation est bien entendu quelque peu schématique et ce d'autant plus que nombre d'étudiants ne sont plus issus de classes préparatoires. Une part importante d'entre eux a en effet suivi un parcours universitaire qui respecte une logique et des règles différentes. Ceci étant, la rupture entre l'avant et l'après Grande Ecole d'une part, et entre le début et la fin de la scolarité au sein de cette même Grande Ecole d'autre part, restent des moments de rupture lors desquels interviennent des processus de désapprentissage.

Qu'en est-il pour le cas particulier des formations en entrepreneuriat ? Depuis maintenant plusieurs années, les recherches montrent les limites, voire remettent en cause, une « pédagogie par le business plan » (Birch, 2004 ; Daly, 2001 ; Fayolle, 2009 ; Honig, 2004 ; Lave et Wenger, 1990 ; Pittaway et Cope, 2007), et ce d'autant plus qu'il n'existe pas de preuves scientifiques montrant une corrélation entre l'élaboration d'un business plan et la profitabilité d'une entreprise (Honig, 2004; Mitchell & Chesteen, 1995). Ce document, qui caractérise et évalue la situation présente et les perspectives supposées d'une organisation existante ou à créer pour ses dirigeants et ses parties prenantes (Honig, 2004), est le plus souvent au cœur des dispositifs d'enseignement et représente une composante clef pour valider sa formation

(Giraudeau, 2010). Mais cet exercice prépare-t-il vraiment à devenir entrepreneur ? Pour compléter et dépasser cette approche par le Business Plan, les expérimentations pédagogiques se multiplient à travers le monde avec des formes parfois très innovantes et particulièrement riches (Bureau & Fendt, 2011). Pour profiter pleinement de ces nouvelles formes d'enseignement, il nous semble primordial d'initier avant toute chose un processus de désapprentissage qui doit permettre de préparer les étudiants à de nouvelles modalités d'apprentissage. Mais comment peut-on désapprendre ?

Le désapprentissage ne s'impose pas, ne se décrète pas. Les individus tendent à rester prisonniers de leurs cadres conceptuels (Nystrom et al., 1984) et à éviter de s'engager dans un tel processus souvent générateur d'angoisse (Diamond, 1986). Cette difficulté est d'autant plus grande que l'on cherche à questionner des connaissances explicites mais aussi des connaissances tacites qui ne sont pas aisées à identifier car elles sont ancrées dans les routines d'action (Becker, 2005; Rebernik & Sirec, 2007). Nous ne cherchons pas à apporter une réponse générale à la question des modalités du désapprentissage. Nous proposons plutôt une première expérimentation au sein d'une formation en entrepreneuriat qui se fonde sur un détour par l'art pour permettre ce désapprentissage source de nouveaux apprentissages.

1.2. Désapprendre par l'art ou la puissance performative de l'énoncé

« A chacun sa sphère. A la science, la substance ; à l'art, l'essence. »
Victor Hugo, 1869

Dans cette deuxième partie, nous expliquons en quoi l'art est un formidable catalyseur pour initier un processus de désapprentissage. Nous montrons dans un premier temps que le monde de l'art est un domaine éloigné de l'environnement d'une école de commerce et qu'il permet à ce titre le décalage, posture nécessaire au désapprentissage. Puis, dans un deuxième temps, nous revenons sur la dimension critique de l'art qui a un effet potentiellement très puissant sur l'imaginaire des étudiants qui peuvent se vivre en artiste créateur de nouveaux imaginaires, loin des impératifs de rentabilité d'un projet. Enfin, nous concluons cette partie en soulignant, à l'inverse, que dans les faits, l'art n'est pas déconnecté, opposé de façon monolithique ou frontale à la sphère économique, mais qu'au contraire il est lié à la dynamique capitaliste. Ce faisant, l'art deviendrait un moyen intéressant pour s'éloigner de l'école de commerce tout en se rapprochant de la réalité de l'activité entrepreneuriale.

1.2.1. L'art comme modalité d'éloignement d'une certaine normalité

Certaines routines, connaissances ou autres croyances structurantes pour nos raisonnements et nos comportements sont remises en cause lors d'un processus de désapprentissage. Mais pour dépasser la normalité, pour faire rupture, une nouvelle posture est indispensable. Il est en effet difficile de prendre conscience de ce qui est, de ce qui fait « normalité » lorsque l'on vit un quotidien qui se répète, qui ne fait plus l'objet de questionnements. Adopter un rôle nouveau au sein d'un environnement inédit facilite alors un tel processus de désapprentissage. A titre illustratif, on pourra citer le cas des scientifiques qui ont besoin de décalages pour créer des ruptures dans la pensée : les plus grandes découvertes sont souvent le fait de chercheurs qui arrivent dans un champ scientifique existant soit parce qu'ils sont jeunes, soit parce qu'ils sont issus d'autres domaines de recherche (Kuhn, 1983). La création académique se manifeste également bien souvent dans des situations où les normes partagées de la communauté sont rejetées au profit d'un autre univers de normes et de valeurs. Des penseurs comme Fernand Braudel, Claude Levi-Strauss, Pierre Bourdieu ou encore Roland Barthes, sont tous issus de la très innovante 6^{ème} section de l'Ecole pratique des hautes études (de Lagasnerie, 2011). A la même époque, un phénomène similaire se déroulait au Centre universitaire expérimental de Vincennes pour des intellectuels comme Foucault et Deleuze (de Lagasnerie, 2011). Pour chacun de ces cas, le prestige de ces institutions était faible ce qui permettait d'adopter, voire de défendre, une posture marginale au regard des codes du monde académique de l'époque (*op. cit.*). Ce processus de distanciation avec la norme facilite le désapprentissage. Cette posture permet en effet un travail de questionnement du monde avec une approche toute nouvelle, moins contrainte par les routines et les valeurs anciennes qui orientaient fortement les raisonnements en raison du respect d'un paradigme structurant pour la pensée (Kuhn, 1983).

Nous cherchons par l'expérimentation *Improbable* à construire ce décalage et cette posture questionnante sur le monde. Pour y parvenir, nous avons retenu un contexte, celui du monde de l'art, où le travail appelle ce regard qui interroge la société. Cette interrogation ne passe pas ici par le recours à des procédés et à des méthodes qui visent à l'objectivité comme dans le cas des sciences mais bien au contraire à la subjectivité. Cette remarque générique ne doit bien sûr pas laisser penser que nous faisons l'hypothèse d'un monde de l'art homogène et monolithique. Bien au contraire, il est multiple et c'est là tout son intérêt. En effet, en créant un cadre dans lequel il est demandé aux étudiants de travailler comme s'ils étaient artistes, cela appelle des imaginaires, des projections nourries des expériences et des connaissances personnelles qu'ils

ont sur l'art et qui sont nécessairement hétérogènes. Ce qui importe avant tout dans cet exercice, c'est bien la dimension performative de l'énoncé qui retient l'attention et interpelle *a priori* les étudiants. L'art est fortement connoté historiquement. Cette connotation est d'autant plus forte que l'art est ici « convoqué » dans le cadre d'une école de commerce qui n'aborde habituellement pas ce sujet. L'art a cela d'intéressant qu'il semble, du point de vue d'un étudiant d'une formation en entrepreneuriat, le sujet le plus éloigné de son univers professionnel. Dans un tel environnement institutionnel, l'art relève d'activités personnelles sauf s'il est envisagé comme débouché de carrière pour quelques rares étudiants souhaitant devenir expert en management des activités artistiques.

Ce recours à l'art permet d'amener un sujet, un univers culturel totalement étranger au contexte d'apprentissage des étudiants. Certains ont certes une expérience et une pratique de l'art dans le domaine de leur vie privée mais cela reste en dehors du contexte académique. Les étudiants apprennent à résoudre des problèmes sur de très nombreux sujets (finance, marketing, stratégie, droit,...) mais il ne leur est jamais demandé de travailler comme le ferait un artiste et encore moins de produire une œuvre. Non seulement certaines valeurs et règles spécifiques à cet univers ne sont pas familières au sein d'une école de commerce, mais l'activité, le travail même de l'artiste y est parfois totalement inconnu ou fantasmé. L'artiste est souvent défini par les médias qu'il utilise (peinture, sculpture, écrivain...) avec le modèle sous-jacent de l'artisan, alors que l'artiste a sans doute plus de proximité avec un sociologue ou un philosophe (Reinhold, 2011). L'éloignement, s'il est indispensable pour désapprendre, n'est pas suffisant. L'art ne saurait être un simple instrument utilisé afin de se décaler de son contexte. Pour désapprendre, il est également nécessaire de porter un regard critique depuis le « nouveau lieu » occupé afin de renverser et dépasser l'ancienne normalité. Pour trouver le vrai, l'artiste a besoin de vivre une forme de retrait, de distanciation vis-à-vis de la société, mais il existe dans le même temps une position d'engagement critique très présent dans le monde de l'art (Chiapello, 1998).

1.2.2. L'art comme posture critique

Le statut du rapport entre l'art et l'économie, notamment le capitalisme, a fait l'objet de nombreux débats et prises de position comme le rappelle P.-M Menger (2002) : si certains considèrent que l'art est extérieur, indépassable de l'univers économique (Castoriadis, 1975; Gorz, 1988), la plupart des auteurs décrivent l'art comme un dissolvant (Bell, 1979) ou tout au

moins un moteur de la critique du capitalisme (Adorno, 1994 [1962]). L'artiste par son individualisme critique, sa culture hédoniste et nihiliste détruirait, ou à minima, interrogerait les fondements du capitalisme. Cette posture critique de l'art n'a pas toujours existé (Greffé, 2007) mais elle connaît depuis le XIX^{ème} une véritable expansion qui s'explique par différentes causes historiques dont la remise en cause de l'académisme en art², un besoin de se démarquer du modèle de l'artisan, une progressive disparition de la recherche de la parfaite imitation au profit d'une quête de la création. Le terme d'*avant-garde* est un bon révélateur de cet impératif de « rupture et de renouvellement » (Chiapello, 1998, p. 36). Cette dimension subversive propre à l'art est également présente en entrepreneuriat. Certains entrepreneurs, pour créer des innovations de rupture, développent des activités subversives pour détruire des règles et des valeurs qui limitaient l'essor de leur projet (Bureau, 2011). Cette vision de l'entrepreneuriat comme activité subversive (Smilor, 1997) était d'ailleurs sous-jacente à l'idée de « *destruction créatrice* » avancée par Schumpeter (Bonnafoos-Boucher, 2008).

Le recours à l'art dans le cadre de cette expérimentation permet donc à la fois un décalage, un éloignement du contexte habituel et l'adoption d'une posture critique du monde. Ceci étant si cette vision d'un art à l'*avant-garde*, subversif et critique contient une vérité historique, elle ne saurait être suffisante pour obtenir une juste représentation de la situation contemporaine car l'art est aussi instrumentalisé voire totalement intégré à la dynamique capitaliste. En ce sens, la pratique artistique contient également de nombreuses proximités avec le monde des affaires.

1.2.3. L'art comme nouvel allié du développement capitaliste ?

La critique artiste s'est récemment affaiblie et ce pour deux raisons principales : d'une part l'art n'est plus, s'il l'a jamais été (Arrault, 2002), ce territoire vierge, isolé du monde économique ; et d'autre part le monde économique semble fonctionner toujours plus selon des logiques originellement propres au monde de l'art. La première évolution tient à ce lien, voire à ce soutien grandissant de l'art par plusieurs institutions dont le monde des affaires. L'*avant-garde* artiste apparaît par exemple de moins en moins étroite et semble même, dans une certaine mesure, encouragée par les pouvoirs publics (Chiapello, 1998). Cette évolution est telle que certains considèrent que la vision de l'art comme champ libre et autonome, nettement séparé du monde marchand (Moulin, 1992), n'est plus qu'une « illusion sociale

² Sur ce sujet, Diderot exprime dans la phrase suivante cette volonté de réinventer le renouveau : « les règles de l'art ont fait de l'art une routine... Elles ont servi à l'homme ordinaire ; elles ont nui à l'homme de génie » (Diderot, *Pensées sur la peinture*, édition de 1968, p. 765).

(...) soigneusement préservée » (Arrault, 2002, p. 13). Comme le soulignait Rochlitz : « à la différence des époques pré-modernes, qui soumettaient l'artiste à la censure de leurs mécènes, à la différence aussi de l'époque moderne qui faisait de l'artiste émancipé et subversif la victime d'une société largement obtuse, l'époque contemporaine tente d'institutionnaliser la révolte et de faire coexister la subversion et la subvention » (cité par Chiapello, 1998, p. 19).

Par ailleurs, l'art ou plutôt la production et la diffusion artistiques sont de plus en plus gérées selon les mêmes grands principes que ceux utilisés pour n'importe quelle entreprise. Il est question de marque, de management, de rentabilité,... Les formations destinées aux gestionnaires de la culture sont nombreuses et les artistes ont eux-mêmes l'injonction de se comporter tels des entrepreneurs (Darcy Bhandari & Melber, 2009; Thornton, 2009). Des célébrités comme Jeff Koons, Takachi Murakami ou encore Damien Hirst illustrent à merveille ces nouveaux artistes qui gèrent leur activité telle une entreprise et qui en viennent à faire ce que certains désignent par « l'art d'affaires » tout comme il existe la banque d'affaires (Rouillé, 2008). La notion d'industrie culturelle ou créative est également un indicateur de cette transformation des représentations et des pratiques qui avaient tendance à séparer l'art du reste des secteurs économiques (Hartley, 2005). Au final, le profil de l'artiste critique du modèle capitaliste ne serait qu'une figure parmi d'autres. On peut en particulier distinguer deux autres postures : celle de l'artiste utilitariste qui instrumentalise les techniques gestionnaires pour diffuser commercialement son travail comme Jeff Koons ou bien encore celle de l'artiste, comme un Murakami qui utilise l'entreprise, le business, comme forme d'art (Bonnafous-Boucher, Cuir, & Partouche, 2011). La capacité du système capitaliste à intégrer nombre des critiques qui lui étaient destinées (Durand & Vergne, 2010) a semble-t-il contribué à cette évolution (Chiapello, 1998).

De façon plus fondamentale, l'esthétisme, entendu au sens large, a un rôle toujours plus dominant (Pink, 2005) tant pour la diffusion d'une offre commerciale (Postrel, 2003) que pour le fonctionnement d'une organisation (Strati, 2004). Cet enjeu a certes toujours existé mais il apparaît aujourd'hui comme un élément central de la dynamique économique et sociale (Pink, 2005). Pour répondre à ce défi de l'esthétisme, les approches artistiques (ainsi que le design) sont largement mobilisées par les entreprises pour faire évoluer leur marketing mais aussi la gestion de leurs ressources humaines voire leur stratégie (Antal, 2009; Barry & Meisiek, 2010). Cette tendance s'expliquerait par le basculement d'une société de l'information où l'enjeu

premier est le traitement optimisé de l'information à une société où l'élément critique pour les entreprises est le développement de nouveaux concepts, de nouvelles significations dans un univers submergé d'objets dont il faut sans cesse réinventer les usages et le sens au moins autant qu'accroître leur performance fonctionnelle (Verganti, 2009). Selon cette conception, il n'est plus seulement question de recourir aux capacités spécifiques des artistes de façon marginale et ponctuelle mais bien de transformer les compétences des managers pour qu'ils puissent eux-mêmes répondre à cette question de la création de sens, à ce besoin de (re)fabriquer de nouvelles identités aux objets (Le Masson, Weil, & Hatchuel, 2006; Verganti, 2009).

Ce détour par l'art doit inciter les étudiants à adopter une posture décalée et critique vis-à-vis du rôle qu'il joue habituellement. Cet éloignement de leur univers habituel, source de désapprentissage, est ceci étant concomitant d'un rapprochement, source d'apprentissage, avec l'univers entrepreneurial. Comme nous allons maintenant le développer, les caractéristiques du travail de l'artiste relèvent en effet sur bien des points de celles de l'entrepreneur.

1.3. L'activité artistique comme première approximation du travail de l'entrepreneur

« Le bon business est le meilleur art. »
Warhol, 1976

L'artiste n'est pas un entrepreneur et l'entrepreneur n'est pas un artiste. Certains artistes sont certes des entrepreneurs et certains entrepreneurs peuvent être des artistes mais il n'est pas question de démontrer une quelconque équivocité entre ces deux types de profil. Le propos est plutôt de mettre en évidence plusieurs proximités significatives dans le travail de l'artiste et celui de l'entrepreneur en nous appuyant sur différents travaux (Bonnafe-Boucher et al., 2011; Menger, 2002, 2009). Pour ce faire, nous aborderons, non pas une figure essentialiste de l'artiste ou de l'entrepreneur, mais bien le travail effectivement mis en œuvre lorsque l'on s'engage dans une démarche artistique ou entrepreneuriale.

1.3.1. Du fantasme du génie créatif à la fabrique de l'innovation

L'artiste qui fait date dans l'histoire est souvent présenté comme un génie créatif exceptionnel (Menger, 2009). En entrepreneuriat, il en va de même, les entrepreneurs à succès sont présentés comme des héros à la psychologie exceptionnelle dans les films ou la presse grand public. Depuis longtemps, les chercheurs ont montré que ces représentations romanesques de la création, encore largement répandues, cachent des phénomènes autrement plus déterminants

sur le processus créatif. Nous présentons ci-dessous plusieurs des similarités entre la création artistique et entrepreneuriale en dépassant cette vision romantique de l'acte créatif.

Le premier des faux semblants porte sur l'individualisation extrême du processus de création. Dans le monde de l'art tout comme en entrepreneuriat, l'entrepreneur (Sarasvathy, 2001) et l'artiste se trouvent « au centre d'un réseau de coopération dont tous les acteurs accomplissent un travail indispensable à l'aboutissement de l'œuvre » (Becker, 1988, p. 49). Même dans le cas de la peinture ou de l'écriture, la production de l'artiste est toujours liée à un collectif, fonctionnant avec de multiples conventions partagées (Becker, 1988). De la même façon, l'entrepreneur ne saurait développer son activité sans un large tissu de coopérations et de partenariats (Sarasvathy, 2008). Ce constat doit bien sûr être nuancé car la situation varie en fonction de plusieurs facteurs de contingence comme le secteur d'activité par exemple (le théâtre ou la littérature ne requièrent pas les mêmes organisations, tout comme un site e-commerce n'équivaut pas la création d'une nouvelle technologie pour le monde médical).

Par ailleurs, loin du coup de génie d'exception laissé aux aléas et à la chance, le saut créatif s'explique surtout par la quantité de travail et une forme d'obsession sur le sujet sur lequel porte ce travail (de Lagasnerie, 2011; Paris, 2011). Seule une « pensée approfondie dans un domaine pendant une longue période permet au « découvreur » d'être suffisamment informé pour remarquer les anomalies qui seront peut-être significatives » (Hayes, 1989, citation de Henry, 1991, p. 4-5 cité par Chiapello, 1996, p. 231). De plus, « les idées sont certes importantes mais leur succès et leur durée de vie dépendent de faits d'organisation, et non de leur valeur intrinsèque » (Becker, 1988, p. 310). Cette remarque destinée au cas de l'art est tout autant valable pour l'entrepreneuriat où la génération de ressources et l'organisation de la diffusion de l'innovation issue d'une idée sont critiques pour la pérennité d'une activité (Akrich, Callon, & Latour, 1988; Sarasvathy, 2008).

Enfin, la dimension parfaitement énigmatique de la créativité s'est dissipée grâce au développement des connaissances sur cette activité humaine si particulière. Le processus créatif n'est plus ce phénomène purement chaotique, irrationnel, erratique, insaisissable et incompréhensible. Il existe en effet une « discipline de l'innovation » (Drucker, 1998) qui permet de mieux savoir quelles sont les méthodes et les organisations qui favorisent la créativité et l'innovation (Benghozi, Charrue-Duboc, & Midler, 2000; Le Masson et al., 2006;

Paris, 2011). La création est désormais analysée comme un processus qui se décompose en de nombreuses étapes où alternent des phases de réflexion conceptuelle et des moments de productions tangibles. Cette alternance entre les idées et la matérialisation de ces idées est au cœur du processus de création (Paris, 2011), création qui ne se produit jamais sur un simple eurêka comme on peut souvent le constater dans certaines représentations caricaturales de l'acte créatif. En plus des similarités sur les représentations communément partagées de la créativité et de l'acte créatif effectivement pratiqué, il nous faut constater une autre caractéristique commune au travail artistique et entrepreneurial : son absence d'objectif clair et lisible.

1.3.2. Produire sans objectif parfaitement clair et dans un environnement incertain

Le processus de production est guidé par une forme d'envie, de vague idée mais rarement par un objectif précis et parfaitement balisé. L'activité artistique est « orientée vers quelque chose mais sans maîtriser absolument le cours, donc finalisée mais sans fin déterminé » (Cornelius Castoriadis cité par Menger, 2002). Ce constat est partagé par les chercheurs qui décrivent le travail des entrepreneurs et qui le caractérisent par un raisonnement effectual où les objectifs n'émergent qu'au fur et à mesure du développement de l'activité, des rencontres et de différents aléas (Sarasvathy, 2008). Cette situation est évidemment concomitante à l'horizon incertain dans lequel les artistes (Menger, 2009) et les entrepreneurs travaillent (Sarasvathy, 2008).

1.3.3. Des moyens souvent limités aux origines qu'il faut générer

La relative modestie des moyens dont disposent les artistes reste à la fois une représentation partagée et une réalité chiffrable en termes statistiques si l'on considère les revenus issus de leur activité (Menger, 2009). Cette réalité n'est évidemment pas pertinente quand il est question de la production artistique et culturelle établie et reconnue. Il reste néanmoins que l'artiste se doit, d'une façon ou d'une autre, de générer des ressources suffisantes pour produire son œuvre. Cette question de la génération des ressources est également une constante dans le domaine entrepreneurial car l'entrepreneur commence le plus souvent par des moyens limités au regard de son projet (Stevenson, 1983). Contrairement au cas du travail en univers bureaucratique, l'entrepreneur et l'artiste se doivent à leur début de bricoler, de faire avec les moyens du bord (Sarasvathy, 2008), avant de trouver les partenaires et les activités qui leur permettront de faire grandir les moyens dont ils ont besoin pour créer.

1.3.4. Le travail de l'artiste et de l'entrepreneur : nouvel idéal-type du capitalisme ?

Au regard des conditions décrites ci-dessous, l'artiste se doit de s'engager entièrement, avec ses convictions et ses doutes, pour créer. C'est toute sa subjectivité qui est engagée. Cet engagement est concomitant d'une grande autonomie dans le travail (Menger, 2002). Autre élément structurant, la flexibilité du travail de l'artiste qui se manifeste autant sur le plan de la gestion du temps que des activités mises en œuvre. Il existe aussi un rapport au risque très particulier en raison des nombreux aléas que rencontre tout artiste quant à son espérance de gains monétaires. Pour toutes ces raisons, la motivation première de l'artiste est souvent d'ordre intrinsèque avant d'être liée à une quête de profit ou de reconnaissance extérieure à l'activité elle-même. Ces caractéristiques, loin d'être l'apanage des seuls artistes, seraient devenus « l'expression la plus avancée des nouveaux modes de production et des nouvelles relations d'emploi engendrés par les mutations récentes du capitalisme » (Menger, 2002, p. 8). L'art serait devenu un continent modèle où les principes de concurrence par l'originalité et la différenciation, la prise de risque, l'hyperflexibilité des marchés du travail, l'externalisation, la formation et la dispersion des équipes constitueraient les nouvelles recettes à respecter pour générer de l'innovation (Menger, 2002). Ce constat pourrait être fait de la même façon pour le cas de l'entrepreneur. Le récent statut d'auto-entrepreneur est à ce titre tout à fait illustratif de cette forme de quête d'un nouveau modèle où chacun est son propre patron, où chacun se doit de construire sa propre carrière, son propre emploi avec ses compétences et ses ressources, loin des logiques bureaucratiques et des collectifs de métiers. L'activité de l'entrepreneur requiert en effet de la même façon une forte autonomie, un engagement important dans le travail, dans un contexte incertain où la flexibilité et la prise de risques sont inhérentes à la démarche entrepreneuriale.

Nous avons montré toute l'importance du désapprentissage dans le contexte d'une formation à l'entrepreneuriat. Pour permettre un tel processus, nous avons retenu la figure de l'artiste. Ce choix doit permettre aux étudiants d'adopter une posture décalée qui questionne le cadre habituel et qui approxime certaines caractéristiques du travail de l'entrepreneur. C'est de cette tension – éloignement/rapprochement – que devrait naître la richesse de l'expérimentation.

2. Design de l'expérimentation *Improbable*

L'équipe pédagogique responsable de cette expérimentation est composée de deux professeurs en entrepreneuriat, d'un artiste et de trois autres personnes dont le rôle consiste à gérer les

questions d'organisation du projet. Nous avons mené l'expérimentation pédagogique en septembre 2011 au sein de la spécialisation en entrepreneuriat d'une Grande Ecole de commerce. Quarante étudiants (20 hommes et 20 femmes) aux profils variés ont participé. Les deux tiers étaient des étudiants ayant suivi une formation de gestion et les autres venaient de champs aussi variés que l'ingénierie, le droit, le design ou encore la philosophie. Ils étaient regroupés au sein de dix équipes pour qu'ils réalisent les cinq projets imposés dans le cadre de la formation. *Improbable* est le premier de ces projets mais il est lié à un deuxième projet : la création d'un événement à réaliser dans le cadre des Journées de l'Entrepreneur (JDE). En effet, les œuvres d'*Improbables* doivent servir de point de départ pour créer les événements.

Figure 1: les cinq projets de l'option entrepreneuriat



2.1. Ce que les étudiants doivent faire lors d'*Improbable*

Durant quatre jours, les étudiants doivent travailler en artiste. Le contexte de travail et les exercices à accomplir sont proches de ce qui pourrait se faire dans certaines écoles d'art.

2.1.1. L'ego par l'autoportrait

La subjectivité est une composante essentielle au travail de l'entrepreneur qui ne se contente pas de trouver une opportunité sur un marché de façon purement objective. L'entrepreneur développe des projets en lien avec ce qu'il a vécu, ce qui fait sens pour lui (Sarasvathy, 2008). L'enjeu de cet exercice est d'abord de rappeler aux étudiants ce constat et de les aider à mieux se connaître ou tout au moins à initier un processus introspectif qui peut leur être utile pour trouver l'idée et le sens de leurs actions entrepreneuriales. Dans le cas présent, l'exercice consiste à réaliser un autoportrait à l'aide de dessins et de collages (sur une page de format A3) sur une période de deux heures maximum. L'exercice est individuel mais il est demandé que les autoportraits de chaque membre d'une équipe projet soient discutés afin de faciliter l'échange car la production finale, l'événement, reste une production collective, fruit d'une négociation entre les aspirations des membres de l'équipe.

2.1.2. L'alter par le troc

Monter un événement ou entreprendre ne peut se faire sans partenaires. Lors d'*Improbable*, les étudiants, toujours par équipe événement, doivent en moins d'une journée développer une série de trocs. Pour assurer une parfaite égalité entre les équipes, chacun devra initier le troc avec comme seule monnaie d'échange un stylo. En fin de journée, les étudiants devront avoir négocié quelque chose de la plus grande valeur possible pour la création de leur événement. L'œuvre consiste à décrire la série de trocs réalisés par un court récit dans un format Word (limite maximale de 600 mots). En plus de ces récits, la valeur issue de la série de dons / contre-dons doit être matérialisée d'une façon ou d'une autre (présentation de l'objet, d'une facture...) afin de donner à ce récit une forme tangible.

2.1.3. La valeur par le sens

La dernière œuvre consiste à produire une œuvre qui doit exprimer le sens de la valeur créée par l'événement qui sera réalisé lors des JDE. Chaque œuvre ne doit pas s'étendre au-delà de 4 mètres carrés, mais pour le reste les médias utilisés sont laissés totalement libres. Les étudiants peuvent réaliser une sculpture, une peinture, une pièce de théâtre, un montage vidéo...

2.1.4. Présenter ses œuvres, se présenter : l'exposition *Improbable*

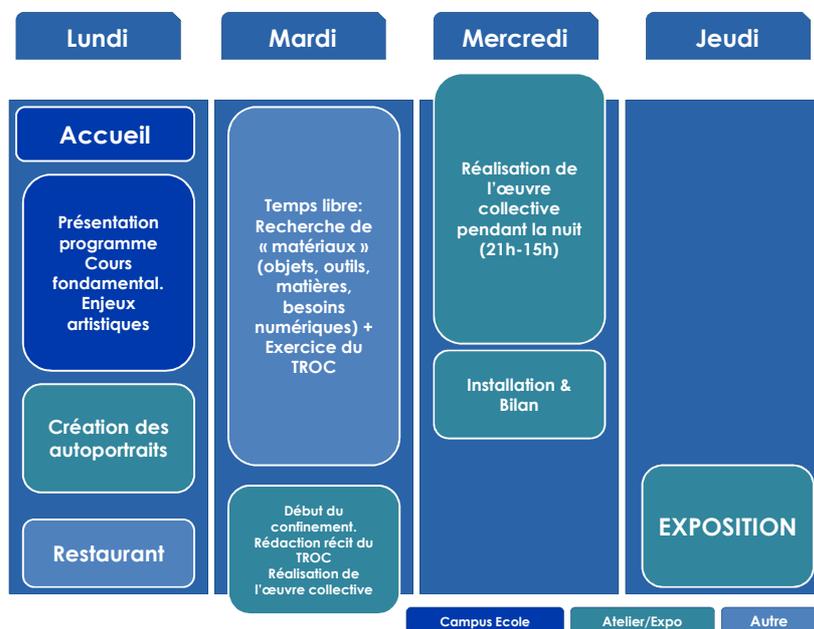
Les étudiants doivent également accrocher leurs œuvres et être en mesure d'exprimer le travail réalisé. L'exposition est ouverte à un public de 200 personnes issues des mondes de l'entrepreneuriat et de l'art. Les étudiants sont présents et disponibles pour échanger avec le public lors de cette soirée. Il n'est *a priori* pas prévu de vendre les œuvres qui restent la propriété des étudiants mais si l'occasion doit se présenter, les étudiants sont autorisés à le faire.

2.2. Les moyens disponibles pour le faire

Pour réaliser ces œuvres, les étudiants disposent de quatre moyens principaux : un temps limité à quatre jours (nous décrivons ci-dessous les détails du déroulé), un lieu pour travailler et exposer, un accompagnement pédagogique assuré par deux professeurs et un artiste, et un soutien matériel avec la délivrance pour chaque équipe d'un kit de création réduit à quelques feutres, stylos, feuilles de papier et magazines. Le temps disponible pour l'expérimentation est à la fois très court et très long. Très court car tout a lieu sur quatre jours (du lundi 5 septembre au jeudi 8 septembre 2011). Très long car en comparaison avec un cours traditionnel, les étudiants travaillent sur ces projets avec une très grande intensité durant un temps sans

interruption. Par ailleurs, les étudiants mènent cette activité au sein d'un collectif durant la quasi-totalité de l'expérimentation. Ce travail est en partie effectué en nocturne afin de créer une situation de confinement, situation souvent bénéfique à la création (Paris, 2011).

Tableau 2 : déroulé d'*Improbable*



3. Analyse des données

Les données mobilisées recourent toutes les interactions et matériaux pédagogiques recueillies durant trois mois. Dans le cadre de ce papier, nous focalisons l'analyse sur le résultat des productions en confrontant les œuvres réalisées dans le cadre de l'expérimentation artistique *Improbable* et les événements JDE.

4. Résultats

Il est bien difficile de (re)présenter ce que fut *Improbable* en quelques mots³. Avec près de 400 visiteurs lors du vernissage et plusieurs témoignages admiratifs devant le travail des étudiants (jugement partagé par des artistes et des professeurs des mondes de l'art), le résultat a dépassé les attentes sur le plan esthétique. Mais là n'était pas le plus important, l'objectif était ailleurs.

4.1. Un détour par l'art pour désapprendre les automatismes du monde des affaires

Pas de plan, d'équation, d'instrumentation de gestion, d'études de cas, de techniques de créativité, d'études de marché... Rien de tout cela ne fut mobilisé durant ce processus

³ Nous suggérons au lecteur de visionner une courte vidéo qui illustre l'expérimentation : <http://www.youtube.com/watch?v=MBwHAME5Yo>.

Improbable où les étudiants ont basculé dans un univers totalement éloigné du quotidien de leur école de commerce. Ramasser des objets dans la rue, négocier avec des entrepreneurs immigrés d'un quartier populaire, servir des repas à des SDF, récupérer des emballages auprès de clients d'un supermarché, ou bien encore discuter politique et subversion, voilà quelques exemples de ce que firent les étudiants. Sans dire qu'ils n'avaient jamais pratiqué ce type d'activités, le faire dans un cadre purement scolaire était totalement inédit pour eux.

Le contexte d'*Improbable* a créé une discontinuité, une rupture qui a généré de nouvelles façons d'appréhender les problèmes et une nouvelle manière pour les résoudre. Cette étape, essentiellement ancrée dans une approche cognitiviste du désapprentissage, ne devait pas se limiter à ce moment limité dans le temps. Pour espérer une transformation plus profonde et ancrée dans des routines, nous avons délibérément lié les œuvres produites lors d'*Improbable* à un autre projet : la réalisation d'événement lors des JDE. Comme nous allons le voir dans la partie suivante, ces œuvres, loin d'être des objets d'art, se sont révélées être des formes inédites de prototypes qui ont permis de renforcer certains comportements développés lors de l'expérimentation. De cette façon, les comportements se sont progressivement adaptés de façon tout au long de la formation comme le suggèrent les approches comportementalistes de l'apprentissage.

4.2. Un détour par l'art pour apprendre à entreprendre

Pour réaliser les œuvres, les étudiants se sont confrontés à un contexte où il était impératif de mobiliser des modes de raisonnement et d'action essentiels à toute démarche entrepreneuriale et pourtant bien souvent absents de l'univers académique. A titre illustratif, on pourra citer la construction émergente des objectifs (les équipes devaient construire par eux-mêmes le sens de leurs actions au fur et à mesure de l'avancée de leur travail) ; la génération de nouvelles ressources par des moyens créatifs (récupération, troc...) ; l'apparition de conflits (une équipe était notamment en pleine crise lors de la nuit de création) ; d'échecs (une équipe a été contrainte de refaire quasi-entièrement son œuvre) ; la nécessité de transformer des idées en matérialité et inversement ; ou bien encore l'obligation d'utiliser les contingences. Loin d'être un moment ponctuel et séparé du reste du curriculum, *Improbable* est devenue une référence partagée dans la classe et a été le point de départ de trajectoires entrepreneuriales. Le « succès » d'*Improbable* semble avoir conforté les étudiants dans la pertinence et la potentialité des modalités d'action qui ne recourt pas à une approche purement causale. Pour mettre en

œuvre les événements, ils ont reproduit certaines des pratiques décrites précédemment. Pour illustrer ces liens, nous pouvons montrer que sur les dix événements JDE, sept présentent une relation directe entre les œuvres d'*Improbable* et les événements JDE. Nous présentons dans le tableau ci-dessous 4 exemples qui illustrent comment *Improbable* a accompagné cette trajectoire d'apprentissage.

Tableau 3 : Des œuvres *Improbable* aux événements JDE

| Thème | Œuvres <i>Improbable</i> | Événement JDE |
|------------------|---|--|
| High-Tech | | |
| Problématique | Paradoxes récurrents dans le domaine des nouvelles technologies et notamment hybridation naturel / artificiel | Paradoxes high-tech : liberté/surveillance, ouvert/propriétaire, |
| Matérialisation | Un ordinateur et une imprimante génèrent de la nature (plantes et fleurs) sur une grande table.  | Conférence sur les paradoxes high-tech avec chercheurs aux profils variés (juriste, designer, biologiste...). Utilisation des symboles de l'œuvre : diffusion d'une fleur avec une clef USB à l'entrée de la conférence...  |
| Fashion | | |
| Problématique | Népotisme dans le monde de la mode et qui appelle plus d'opportunités ouvertes pour les jeunes talents. | Similaire. |
| Matérialisation | Robe transparente et des ballons qui volent pour représenter l'ascension de jeunes talents  | Réponse à la problématique par la mise en place d'un défilé de mode de jeunes créateurs au sein de l'école de commerce avec un jury qui offre de nombreux prix pour aider à la reconnaissance des jeunes talents.  |

| | | |
|-----------------|--|---|
| Green | | |
| Problématique | Recyclage et surutilisation des emballages. | Similaire |
| Matérialisation | <p>Performance artistique filmée dans un supermarché où les étudiants proposent aux clients de se débarrasser des emballages inutiles.</p>  | <p>Jeu-concours proposant de créer des œuvres à partir d'emballages. Remise de prix accompagnée de conférences de spécialistes du domaine.</p>  |
| Europe | | |
| Problématique | Questionnement des fondations de l'Europe et de son avenir dans un contexte contemporain fort délicat. | Dépasser les seuls discours et les mythes fondateurs européens pour faire place aux pratiques de ses citoyens, notamment de sa jeunesse. |
| Matérialisation | <p>Sculpture et peinture symbolisant certains mythes fondateurs de l'Europe.</p>  | <p>Réponse à la problématique par la mise en place d'un concours type eurovision (avec uniquement des jeunes venus de tous les pays européens) au sein de l'école de commerce.</p>  |

5. Conclusion

Nous ne cherchions certainement pas à faire des étudiants des artistes. Au mieux, il s'agissait d'« artistes naïfs » au sens où ils ont créé « des formes et des genres inédits parce qu'ils n'ont pas acquis les habitudes de pensées que les artistes professionnels contractent automatiquement pendant leur formation » (Becker, 1988, p. 270) sans être vraiment en mesure de recourir à « la

terminologie de l'art » pour expliquer ce qu'ils ont fait (*op. cit.*, p. 272). Ce détour par l'art a simplement permis d'interroger la normalité et d'initier une forme de désapprentissage. Ce désapprentissage fut essentiellement d'ordre cognitiviste lors de l'expérimentation. Par la suite, le lien direct entre *Improbable* et les événements JDE (formalisé dans le curriculum), ainsi que la répétition de contextes imposants de nouvelles pratiques (sortant du cadre scolaire habituel), ont contribué à faire évoluer les routines et les comportements.

Loin d'être un moment artistique récréatif, *Improbable*, est une nouvelle forme d'enseignement qui se rapproche de la logique de prototypage. Encore flou, cette autre modalité de formation devra être précisée et étayée. A ce stade, *Improbable* se veut tel un objet frontière qui facilite les échanges critiques entre de multiples parties prenantes : les étudiants et l'équipe pédagogique, mais aussi l'univers de l'école de commerce et les mondes de l'art. Cet espace offre de nouvelles modalités de discussion et de production. Il n'est plus question de Business Plans, de présentations marketing ou de tableaux financiers sous Excel mais de production de nouvelles significations sociales.

Improbable était une première. Nous comptons reproduire l'expérience pour désapprendre et apprendre.

Références

- Abraham, Y.-M. (2007), Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un HEC, *Revue Française de Sociologie*, 48(1): 37-66.
- Adorno, T. (1962), *Introduction à la sociologie de la musique*, Genève: Contrechamps.
- Akgün, A. E., Byrne, J. C., Lynn, G. S., et Keskin, H. (2007), Organizational unlearning as changes in beliefs and routines in organizations, *Journal of Organizational Change Management*, 20(6): 794-812.
- Akrich, M., Callon, M., et Latour, B. (1988), A quoi tient les succès des innovations ? L'art de l'intéressement, *Gérer et comprendre. Annales des Mines*, 11: 4-17.
- Amit, R., MacCrimmon, K. R., Zietsma, C., et Oesch, J. M. (2000), Does money matter?: Wealth attainment as the motive for initiating growth-oriented technology ventures, *Journal of Business Venturing*, 16: 119-143.
- Antal, A. B. (2009), *Transforming organizations with the arts*, Berlin: WZB Research Report.
- Argyris, C. et Schön, D. (1978), *Organizational learning: a theory of action perspective*, Addison Wesley, Reading Mass.
- Arrault, V. (2002), Un art en miroir. Sur l'illusion sociale de l'art, *Le Sociographe*, (7): 11-18.
- Barry, D. et Meisiek, S. (2010), Seeing More and Seeing Differently: Sensemaking Mindfulness and the Workarts, *Organization Studies*, 31(11): 1505-1530.
- Becker, H. S. (1988), *Les mondes de l'art*, Paris: Flammarion.
- Becker, K. (2005), Individual and Organizational Unlearning: Directions for Future Research, *International Journal of Organizational Behaviour*, 9(7): 659-670.

- Bell, D. (1979), *Les contradictions culturelles du capitalisme*, Paris: PUF.
- Benghozi, P.-J., Charrue-Duboc, F., et Midler, C. (2000), *Innovation Based Competition & Design Systems Dynamics*, Paris: L'Harmattan.
- Bettis, R. A. et Prahalad, C. K. (1995), The Dominant Logic: Retrospective and Extension, *Strategic Management Journal*, 16(1): 5-14.
- Bonnafous-Boucher, M. (2008), Création, créativité et action libre ou les trois points cardinaux de la formation en entrepreneuriat, In D. Hillaire (Ed.), *L'artiste et l'entrepreneur*, 145-162. Paris: Cité du Design Edition.
- Bonnafous-Boucher, M., Cuir, R., et Partouche, M. (2011), The new and the challenge of the market or the non-instrumental function of creation, In I. Zander & M. Scherдин (Eds.), *Art Entrepreneurship*, Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 23-49.
- Bourdieu, P. et Darbel, A. (1969), *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*, (2ème ed.). Paris: Les éditions de minuit.
- Bureau, S. et Fendt, J. (2011), *Entrepreneurship and Situationism: An Improbable Encounter*, EGOS, Gotheborg, Sweden.
- Bureau, S., Fendt, J., et Tectin, P. (2011), Quand l'académisme scientifique remet en cause l'académisme pédagogique : le cas des formations en entrepreneuriat, *Pratiques de Formation*, (60-61): 153-182.
- Caliendo, M., Fossen, F., et Kritikos, A. (2009), Risk attitudes of nascent entrepreneurs – new evidence from an experimentally validated survey, *Small Business Economics*, 32(2): 153-167.
- Castoriadis, C. (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Paris: Seuil.
- Chia, R. & Holt, R. (2008), The Nature of Knowledge in Business Schools, *Academy of Management Learning & Education*, 7(4): 471-486.
- Chiapello, E. (1998), *Artistes versus managers. Le management culturel face à la critique artiste*, Paris: Métailié.
- Darcy Bhandari, H. et Melber, J. (2009), *Art / Work. Everything You Need to Know (and Do) As You Pursue Your Art Career*, New York: Free Press.
- de Holan, P. M. et Phillips, N. (2004), Remembrance of Things Past? The Dynamics of Organizational Forgetting, *Management Science*, 50(11): 1603-1613.
- de Lagasnerie, G. (2011), *Logique de la création. Sur l'Université, la vie intellectuelle et les conditions de l'innovation*, Paris: Fayard.
- Delahaye, B. (2000), *Human Resource Development: principles and practice*, Brisbane: Wiley.
- Dew, N. (2009), Serendipity in Entrepreneurship, *Organization Studies*, 30(7): 735-753.
- Diamond, M. A. (1986), Resistance to Change: A Psychoanalytic Critique of Argyris and Schon's Contributions to Organization Theory and Intervention, *Journal of Management Studies*, 23(5): 543-562.
- Drucker, P. F. (1998), The discipline of innovation, *Leader to Leader*, (9): 13-15.
- Durand, R. et Vergne, J.-P. (2010), *L'organisation pirate*, Paris: Le bord de l'eau.
- Fiol, C. M. et Lyles, M. A. (1985), Organizational Learning, *Academy of Management Review*, 10(4): 803-813.
- Ghoshal, S. (2005), Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1): 75-91.
- Giraudeau, M. (2010), *La fabrique de l'avenir. Une sociologie historique des business plans*, Université de Toulouse, Toulouse.
- Gorz, A. (1988), *Métamorphoses du travail*, Paris: Galilée.
- Grefte, X. (2007), *Artistes et marchés*, Paris: La documentation française.
- Hartley, J. (2005), *Creative Industries*, Malden, MA, USA: Blackwell Publishing.
- Hedberg, R. (1981), How Organizations Learn and Unlearn? In P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook of Organizational Design*, Oxford: Oxford University Press.

- Honig, B. (2004), Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning, *Academy of Management Learning & Education*, 3(3): 258-273.
- Klein, J. I. (1989), Parenthetic Learning in Organizations: Toward the Unlearning of the Unlearning Model, *Journal of Management Studies*, 26(3): 291-308.
- Kuhn, T. (1983), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris: Flammarion.
- Le Masson, P., Weil, B., et Hatchuel, A. (2006), *Les processus d'innovation, conception innovante et croissance des entreprises*, Paris: Hermès Lavoisier.
- Lei, D., Slocum, J. W., et Pitts, R. A. (1999), Designing Organizations for Competitive Advantage: The Power of Unlearning and Learning, *Organizational Dynamics*, 27(3): 24.
- Masse, B. (2002), Rites scolaires et rites festifs : les "manières de boire" dans les Grandes Ecoles, *Presses de Sciences Po*, 3(47): 101-129.
- McMullen, J. S. et Shepherd, D. A. (2006), Entrepreneurial Action and the Role of Uncertainty in the Theory of the Entrepreneur, *Academy of Management Review*, 31(1): 132-152.
- Menger, P.-M. (2002), *Portrait de l'artiste en travailleur*, Paris: Seuil.
- Menger, P.-M. (2009), *Le travail créateur : s'accomplir dans l'incertain*, Paris: Gallimard Seuil.
- Mitchell, R. K. et Chesteen, S. A. (1995), Enhancing entrepreneurial expertise: Experiential pedagogy and the new venture expert script, *Simulation & Gaming*, 26(3): 288.
- Moulin, R. (1992), *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris: Flammarion.
- Navarro, J. G. C. et Moya, B. R. (2005), Business performance management and unlearning process, *Knowledge and Process Management*, 12(3): 161-170.
- Newstrom, J.W. (1983), The Management of Unlearning: Exploding the "Clean Slate" Fallacy, *Training and Development Journal*, 37(8): 36.
- Nicolini, D. et Mezner, M. B. (1995), The Social Construction of Organizational Learning: Conceptual and Practical Issues in the Field, *Human Relations*, 48(7): 727-746.
- Nystrom, P. C. et Starbuck, W. H. (1984), To avoid organizational crises, unlearn, *Organizational Dynamics*, 12(4).
- Paris, T. (2011), *Manager la créativité*, Paris: Village Mondial.
- Pavis, F. (2010), Une discipline "utile" dans l'enseignement supérieur : promotion et appropriation de la gestion (1965-1975), *La Découverte, Le Mouvement Social*, 4(233): 127-142.
- Pink, D. H. (2005), *A Whole New Mind*, New York: Penguin.
- Pittaway, L. et Cope, J. (2007), Simulating Entrepreneurial Learning, *Management Learning*, 38(2): 211-233.
- Postrel, V. (2003), *The Substance of Style: How the Rise of Aesthetic Value Is Remaking Culture, Commerce, and Consciousness*, Harper Collins.
- Prahalad, C. K. et Bettis, R. A. (1986), The Dominant Logic: A new linkage between diversity and performance, *Strategic Management Journal*, 7(6): 485-501.
- Rebernik, M. et Sirec, K. (2007), Fostering innovation by unlearning tacit knowledge, *Kybernetes*, 36(3/4): 406-419.
- Reinhold, E. (2011), Artistic Intervention and Spaces of Speech. In D. Paris-Dauphine (Ed.), *2nd Joint doctoral colloquium, socio-organisational perspectives in management*, Paris.
- Rouillé, A. (2008), Koons, Hirst & Cie : art, fric et démesure, *Parisart.com*.
- Sarasvathy, S. D. (2001), Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency, *Academy of Management Review*, 26(2): 243-263.
- Sarasvathy, S. D. (2008), *Effectuation. Elements of Entrepreneurial Expertise*, Northampton, MA: Edward Elgar.
- Smilor, R. W. (1997), Entrepreneurship Reflections on a Subversive Activity, *Journal of Business Venturing*, 12: 341-346.

- Starbuck, W. H. (1996), Unlearning ineffective or obsolete technologies, *International Journal of Technology Management*, 11(7/8): 725.
- Stevenson, H. H. (1983), *A Perspective on Entrepreneurship*, Harvard Business School: 13.
- Strati, A. (2004), *Esthétique et organisation*: Presses Universitaires de Laval.
- Thornton, S. (2009), *Seven Days in the Art World*, New York: W. W. Norton.
- Verganti, R. (2009), *Design-driven Innovation. Changing the Rules of Competition by Radically Innovating What Things Mean*, Boston, Ma: Harvard Business Press.
- Watzlawick, P., Bavelas, J., et Jackson, D. (1967), *Pragmatics of Human Communication*, New York: Norton.
- Watzlawick, P., Weakland, J., et Fisch, R. (1975), *Changements : paradoxes et psychothérapie*, Paris: Seuil.
- Yamakawa, Y., Peng, M. W., et Deeds, D. L. (2010), How does Experience of Previous Entrepreneurial Failure Impact Future Entrepreneurship? *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*: 1-5.
- York, A. S., McCarthy, K. A., et Darnold, T. C. (2009), Building biotechnology teams: Personality does matter, *Journal of Commercial Biotechnology*, 15(4): 335-346.
- Zander, I. (2007), Do you see what I mean? An entrepreneurship perspective on the nature and boundaries of the firm, *Journal of Management Studies*, 44(7): 1141-1164.