

Quand le réel n'est plus une fiction : d'une pédagogie par études de cas à une méthode basée sur l'impact.

Sylvain Bureau

Professeur Associé ESCP Europe
Chercheur associé Institut pour l'innovation - i3 - (UMR CNRS 9217)

RESUME

La méthode des cas est remise en cause dans les formations en entrepreneuriat. De nombreuses approches pédagogiques offrent en effet un apprentissage stimulé par des projets qui ont pour objet de changer, au-delà du milieu scolaire, des représentations et des pratiques existantes. Nous faisons l'hypothèse que ces approches forment un nouveau modèle de formation : la *méthode basée sur l'impact*. Les effets de cette méthode sont multiples : les étudiants hétéronomes deviennent plus autonomes, le savoir abstrait et formel devient plus situé, la culture homogène de l'école est plus diverse et hétérogène ; enfin, le système n'est plus tourné vers un monde global mais aussi ancré dans des activités très locales. Si notre propos se limite au champ de l'entrepreneuriat, nous montrons que cette nouvelle méthode permet d'adresser plusieurs des critiques récurrentes faites aux écoles de commerce.

Mots clefs : méthode des cas, méthode basée sur l'impact, école de commerce, enseignement de l'entrepreneuriat.

INTRODUCTION

Au début des années 2000, Pfeffer et Fong s'interrogeaient sur la pérennité du modèle des écoles de commerce (Pfeffer & Fong, 2002). Trop obnubilées par des enjeux de performance dans les classements et une recherche de profits, ces écoles semblaient oublier leur vocation première : offrir des formations qui font grandir intellectuellement et qui sont pertinentes pour agir dans le milieu des affaires (Pfeffer & Fong, 2002). Avant eux, Robert Chia mais aussi Henry Mintzberg défendaient déjà l'idée qu'il fallait revoir le modèle des écoles de commerce, trop déconnectées des enjeux du monde (Chia, 1996; Mintzberg, 2004). Ces écoles sont toujours là mais les critiques formulées restent valables (Baden & Higgs, 2015). Dans le cadre de ce papier, nous avançons l'idée selon laquelle la formidable croissance des programmes de formation en entrepreneuriat (Finkle, 2009) représente une opportunité pour répondre à ces défis. L'entrepreneuriat n'est plus un domaine marginal : un tiers des élèves diplômés du MBA de Stanford deviennent entrepreneur dans les trois années qui suivent leur sortie d'école¹. Dans le même temps, les plus grandes entreprises sollicitent des compétences entrepreneuriales et requièrent toujours plus de connaissances avancées sur les écosystèmes startup (Marion, Dunlap, & Friar, 2012). Cette massification de l'enseignement de l'entrepreneuriat s'accompagne de multiples innovations pédagogiques (Fayolle, 2008; Fayolle, 2013). Si les cours magistraux et les études de cas restent la forme dominante (Rideout & Gray, 2013), on note une montée en puissance de l'apprentissage par le faire (Kozlinska, 2011).

Ces nouvelles façons d'enseigner et d'apprendre font l'objet de nombreuses recherches. La plupart de ces travaux décrivent des pratiques de formation pour caractériser leurs impacts (Nabi, Liñán, Krueger, Fayolle, & Walmsley, 2016) sur l'apprentissage (Fayolle, Gailly, & Lassas-Clerc, 2006), l'intention d'entreprendre (Rauch & Hulsink, 2015), la self-efficacy (Shinnar, Hsu, & Powell, 2014) ou bien encore les performances entrepreneuriales (Elmuti, Khoury, & Omran, 2012). En ce qui nous concerne, nous ne souhaitons pas tant décrire une innovation particulière, ni même analyser les impacts d'une nouvelle pédagogie, qu'interroger les ressorts et les effets institutionnels de ces nouvelles approches pédagogiques sur le modèle canonique des écoles de commerce. Dans le cadre de ce papier nous limitons l'analyse aux

¹ <https://www.ft.com/content/cbd9b418-314c-11e6-bda0-04585c31b153#axzz4CiB1NKyn>

seules écoles de commerce mais il serait utile d'appréhender le cas de l'Université qui pose des défis pour partie similaires.

Nous nous inscrivons dans le courant de recherche qui appréhende les variables institutionnelles (Fayolle, 2000; Johannisson, 1991; Schoemaker, 2008; Walter & Block, 2016). Cependant, au lieu de se demander comment le contexte institutionnel produit un impact sur les formations et les trajectoires entrepreneuriales, nous souhaitons discuter des effets des innovations pédagogiques sur le cadre institutionnel. Plus précisément, nous montrons que ces nouvelles pédagogies bousculent les règles scolaires, l'autorité et la légitimité des professeurs dans un jeu où les différentes parties en présence se confrontent pour maintenir, étendre ou faire émerger leur champ d'influence suite à l'intégration de nouvelles pratiques, méthodes et outils professionnels (Abbott, 1988; Oakes, Townley, & Cooper, 1998).

Pour définir ce phénomène, nous caractérisons un nouveau modèle de formation : la *méthode basée sur l'impact*. Cette pédagogie s'appuie sur un apprentissage stimulé par des projets qui ont pour objet de changer, au-delà du milieu scolaire, des représentations et des pratiques existantes. Cet apprentissage produit une transformation sur deux niveaux : la transformation du réel extra-scolaire et la transformation de l'apprenant ; ces deux transformations se confrontant, s'interrogeant, se renforçant. Les projets menés via cette pédagogie par l'impact n'impliquent pas seulement de faire mais de faire en vue de transformer le réel autour de soi. Autrement dit, les apprenants ne sont pas simplement impliqués dans des activités qui demandent des réalisations. Entre la création d'événements (avec l'aide de systèmes de billetterie en ligne et autre outil de réseaux sociaux), de prototypes (avec le soutien de Fablabs notamment), d'actions commerciales (le statut d'auto-entrepreneur facilite grandement les opérations de ventes avec un cadre légal), ou encore la mise en place de plateformes en ligne ou d'applications mobiles avec des outils toujours plus abordables, il devient possible de produire un impact pour innover au-delà du champ scolaire. Cet impact a par ailleurs un retour mécanique du réel : valorisation, validation mais aussi résistance et opposition. La notion d'impact est ici axiologiquement neutre : l'impact peut être positif ou négatif. L'évaluation de la portée de l'impact fait partie du défi pédagogique de la méthode.

Nous faisons l'hypothèse que la méthode basée sur l'impact permet d'une part de mieux répondre aux exigences pédagogiques d'une formation à l'entrepreneuriat mais aussi

d'adresser certaines critiques régulièrement faites à l'encontre des écoles de commerce. Pour discuter de ces propositions et apprécier les changements à l'œuvre, nous effectuons un retour sur certaines pratiques et principes qui se sont imposés au fil du temps et qui nous apparaissent déterminants pour comprendre le modèle actuel des écoles de commerce. Nous listons en particulier quatre évolutions majeures : les étudiants d'hétéronomes deviennent plus autonomes ; le savoir se veut moins abstrait car associé à des actions impliquant la responsabilité des élèves ; la culture homogène devient plus hétérogène ; enfin l'institution est moins hors-sol car systématiquement connectée avec le territoire local. La comparaison entre ces deux types permet de préciser l'implication de ces évolutions sur l'apprentissage mais aussi sur les enjeux institutionnels des écoles de commerce.

1. MODELE HISTORIQUE DE L'ECOLE DE COMMERCE

Le modèle que nous décrivons est essentiellement fondé sur des écoles de commerce françaises mais il nous semble aussi correspondre à d'autres institutions, notamment américaines. Le cas emblématique étant la Harvard Business School, école qui a contribué à diffuser la méthode des études de cas dans le monde (Bridgman, Cummings, & McLaughlin, 2016). Nous interrogeons dans cette partie la cohérence entre le modèle historique de ces écoles et les enjeux d'une formation en entrepreneuriat.

1.1.UN SYSTEME AUTOCENTRE SUR L'ETUDIANT

Dans le modèle historique, l'étudiant est au centre de toutes les attentions. En cohérence avec les théories du capital humain (Becker, 1993), l'institution « école de commerce » coûte chère mais elle permet d'obtenir des niveaux de salaire élevés. Tel un investissement, les « meilleures » écoles garantissent les « meilleurs » débouchés professionnels en offrant des « produits sur étagère ». En quelques années, les frais de scolarité doivent pouvoir être remboursés : financier, consultant, chef de produit ou encore cadre dirigeant, chacun peut et doit pouvoir accomplir une carrière de choix dans les entreprises les plus respectées au niveau mondial. Pour que cela puisse s'opérer, les curriculums répondent, au moins formellement, aux besoins et aux défis des grands groupes internationaux (Rideout & Gray, 2013). Pour favoriser ces trajectoires, les écoles mettent en place des réseaux d'anciens et offrent divers soutiens pour faciliter et accélérer l'accès à des postes à responsabilités bien rémunérés. La communication institutionnelle vante régulièrement ces opportunités de carrière et met en avant les trajectoires individuelles des anciens (Pfeffer & Fong, 2004b). Les classements internationaux intègrent pleinement cette dimension et prennent en compte le niveau de

salaire des anciens élèves (Harker, Caemmerer, & Hynes, 2015). Ce modèle produit une relation consumériste entre les élèves et l'école : le service attendu est élevé car le prix est élevé. Dans le cas où il se produit un écart, les réclamations ne se font pas attendre. Plus grave, les motivations extrinsèques (salaire, statut...) prennent le pas sur des motivations intrinsèques comme le plaisir d'apprendre et de découvrir (Pfeffer & Fong, 2004a; Starkey, Hatchuel, & Tempest, 2004). Toute approche critique est inutile puisque « le système fonctionne » : une fois inscrit dans un MBA, l'élève qui suit les règles de l'institution pourra accélérer sa carrière. Le système des classements, loin d'encourager l'innovation et la transformation a tendance à renforcer les règles établies (Mintzberg, 2004). Au final, chacun semble jouer un jeu entendu où la formation se trouve comme au second plan au regard des enjeux financiers et de carrière. L'effet produit sur les élèves est une forme de déresponsabilisation de leur propre apprentissage (Pfeffer & Fong, 2002). Ils sont un peu comme des touristes de tour opérateur : ils suivent le guide et les étapes organisées pour que tout se passe bien. D'une certaine façon, ces voyageurs (élèves) restent au premier degré du voyage (d'une formation) : « *on les voyage* [forme] et ils sont aveugles en quelque sorte » (Nietzsche, 1975 [1879], p. 228).

Un tel contexte n'a aucune correspondance avec l'univers entrepreneurial. Le propre de l'entrepreneuriat n'est pas d'être confortable, il est confronté à l'incertitude, aux aléas, au changement de programme (Sarasvathy, 2008). Au contraire, l'entrepreneur manque des ressources nécessaires pour agir ; il est constamment dans une situation où il doit bricoler, s'organiser avec les moyens du bord (Baker & Nelson, 2005). Soit tout le contraire du système dominant en place où l'institution se doit d'offrir un service haut de gamme comme le ferait un hôtel cinq étoiles. Tout est balisé, cadré, lisse, fluide. J'ai moi-même profité d'une telle expérience lors d'un module de formation sur la pédagogie en entrepreneuriat d'une semaine à la Harvard Business School où le process était incroyablement maîtrisé, où aucune surprise ne pouvait survenir (sauf si elle était prévue par l'institution).

Dans ce modèle l'étudiant est au cœur du système comme le serait un client souscrivant à un service haut de gamme. Pourtant, et paradoxalement, il n'existe pas tant comme personne que comme consommateur. Les dispositifs pédagogiques n'intègrent que marginalement les aspirations spécifiques des étudiants. Ces derniers doivent apprendre et maîtriser des techniques, des méthodes, des univers professionnels qui ne dépendent en aucun cas d'eux, qui n'ont aucun lien avec leur personnalité : la pédagogie reste essentiellement désincarnée.

1.2. UNE APPROCHE DES INCARNEES DE L'ETUDIANT

Le modèle pédagogique est principalement centré sur des apprentissages analytiques, rationnels, cognitifs (Fendt & Bureau, 2010). Le corporel et l'émotionnels sont peu présents ou simplement absents des enseignements (*Op. cit.*, 2010). Que vous ayez telle ou telle passion, que vous soyez avec telle ou telle personnalité, vous devez travailler sur des cas qui ne permettent pas de prendre en compte, ou de façon marginale, vos préférences. A la Harvard Business School, 80 % des enseignements reposent sur ces études de cas². Autrement dit dans 80 % des situations d'apprentissage, l'étudiant se voit imposer le sujet, la problématique, la méthode, les collègues de travail (en l'occurrence les autres étudiants de la classe), le même espace-temps (salle de classe et salles de travail du campus). Dans d'autres écoles où la pédagogie par étude de cas³ n'est pas aussi avancée, il est fréquent de trouver des modèles centrés sur l'usage de cours magistraux où là encore l'espace laissé à l'expression personnelle des élèves est limitée. Ainsi à Columbia, IESE, Berkeley, Yale, Austin, UCLA, Carnegie Mellon ou encore à Darden, entre 70 et 80 % de la formation est assurée sous forme de cours magistraux ou d'études de cas⁴.

Cette situation revient à considérer que quelque soit les valeurs personnelles des élèves, leurs aspirations, leurs idéologies, le contenu, les sujets, les problématiques sont les mêmes. Qu'il soit de droite ou de gauche, qu'il soit écologiste ou pro-consumériste, l'élève doit suivre le même cursus qui s'impose à lui. Les élèves peuvent certes choisir des électifs et certains cours mais le degré de liberté est limité. L'essentiel des objectifs, des moyens et des méthodes sont prédéterminés par l'institution. Ce contexte d'activité apparaît en total décalage avec la pratique entrepreneuriale qui implique de structurer nombre de ses choix en fonction de son identité, de ses souhaits, de ses passions. En entrepreneuriat, le sens et les préférences structurent l'action (Sarasvathy, 2008). Par ailleurs, cette action est en prise avec des parties prenantes le plus souvent éloignées d'un contexte scolaire : investisseurs, partenaires liés au secteur, clients, régulateurs... Avec une scolarité centrée sur des études de cas et des cours magistraux, les possibilités d'interagir avec des univers variés et éloignés de son école sont limitées. Etudier 500 études de cas comme dans le MBA d'Harvard permet-il vraiment de *découvrir le monde et d'apprendre du monde* au sens des théories cognitives les plus contemporaines où l'expérience et l'action située sont considérées comme incontournables

² <http://poetsandquants.com/2012/11/18/how-the-worlds-top-business-schools-teach-their-mbas/3/>

³ Dans ce papier, une étude de cas se définit comme un document écrit de plusieurs pages qui documente un cas réel passé et qui permet de poser des questions de gestion qui seront à résoudre par les élèves.

⁴ <http://poetsandquants.com/2012/11/18/how-the-worlds-top-business-schools-teach-their-mbas/3/>

pour l'apprentissage (Degen, 2009) ? Comment peut-on véritablement vivre l'expérience de l'entrepreneuriat en multipliant les approches analytiques et formelles ? En 2016, alors que le *mouvement maker* (Anderson, 2012) est en plein essor et que certains présentent ce début du 21^{ème} siècle comme l'*Age du faire* (Lallement, 2016), cette méthode des cas reste présentée comme un atout toujours valorisée par la Harvard Business School sur son site web⁵.

1.3. UNE CULTURE DE L'ENTRE SOI

Cette pédagogie des méthodes de cas permet de s'isoler. Il est possible de rester sur son campus, d'utiliser Internet et son téléphone, de travailler avec son équipe et de résoudre les cas pour obtenir son diplôme. Dans ces conditions, et même si les écoles vantent un recrutement international, l'entre soi est institutionnalisé. La diversité sociale est faible, les trajectoires relativement communes et les expertises souvent similaires (Abraham, 2007; Harker et al., 2015). Ce constat est particulièrement fort au sein des Grandes Ecoles de commerce françaises où non seulement la sélectivité produit de l'homogénéité sociale mais où, une fois arrivé dans l'institution scolaire, il existe des mécanismes qui produisent un nouvel entre soi au sein même de l'école. Ainsi en fonction des capitaux culturels et économiques des élèves, les associations ou les cours retenus seront différents (Abraham, 2007). Ce triage permanent produit une difficulté pour appréhender l'altérité. Cette situation s'illustre notamment par une forte endogamie (Bourdieu, 1989).

Cette situation pose question d'un point de vue de l'éthique et du politique mais elle fait problème quand il est question d'entrepreneuriat. Par construction, les entrepreneurs se doivent de collaborer avec des profils variés sur le plan de l'expertise : designer, ingénieur, développeurs... Il est bien rare de pouvoir développer un projet sans être entouré de profils complémentaires. Au-delà de ces différences d'expertise, les entrepreneurs sont souvent appelés à travailler avec des gens issus de milieux sociaux variés. Uber, Foodora et d'autres startups récentes illustrent comment les clients, les employés ou partenaires peuvent être de populations très différentes de « l'élite » d'un pays. Il est donc indispensable de pouvoir échanger avec des profils qui ne ressemblent pas à son milieu d'origine. Selon cette conception l'entrepreneur se doit de devenir un *polyglotte social*, c'est-à-dire une personne qui peut dialoguer dans des niveaux de langues et des codes langagiers multiples (Bureau, 2016). Cet enjeu est encore plus problématique quand on appréhende la question de la relation avec le territoire sur lequel est implantée l'école de commerce.

⁵ <http://www.hbs.edu/mba/academic-experience/Pages/the-hbs-case-method.aspx>

1.4. UNE PEDAGOGIE HORS SOL

Le succès des études de cas d'Harvard vient notamment de la possibilité de les répliquer dans des contextes empiriques variés avec un coût de déploiement limité. Que vous soyez en France, en Chine ou aux Etats-Unis, les professeurs enseignent des cas d'Harvard en payant un prix bien moindre que si vous deviez vous-même créer ces cas. Mécaniquement, les contenus empiriques sont dans une immense majorité issue des Etats-Unis (Mintzberg, 2004). Par ailleurs, il est fréquent que l'étude de cas soit issue d'une histoire ancienne de quelques années, voire de plusieurs décennies. Sans discuter du potentiel que ces cas peuvent apporter à un processus d'apprentissage, cette méthode n'impose pas la création de liens avec le territoire où se situe l'école. Les élèves n'apprennent que très peu du contexte économique local, sur les problématiques spécifiques afférentes et les cultures particulières. Ils sont comme *hors sol*, en dehors des contextes et de la complexité des situations où se déroulent l'action (Chia & Holt, 2008; Mintzberg, 1996). Certes, ils peuvent faire des études de cas sur les enjeux de la culture et de la contingence mais, même sur ces questions, il n'est pas rare que le cas porte sur la situation d'une multinationale américaine qui développe son internationalisation.

Cette situation est là encore étonnante au regard de l'activité quotidienne d'un entrepreneur, qui est, par définition, ancré dans un contexte territorial avec des cadres juridiques, culturels, économiques, sociaux, historiques spécifiques. Qu'il s'agisse de Blablacar ou de Facebook, la majorité des grands succès entrepreneuriaux commencent sur un territoire très local. C'est en répondant à des problèmes spécifiques situés que le projet émerge. C'est en testant un prototype dans un milieu précis qu'il est possible de faire évoluer la solution. Autrement dit, il n'est pas possible d'entreprendre hors sol.

2. UN NOUVEAU MODELE D'ECOLE DE COMMERCE FONDE SUR UNE METHODE BASEE SUR L'IMPACT

Pour mieux répondre aux défis de l'apprentissage de l'entrepreneuriat, nous proposons de caractériser un modèle, la méthode basée sur l'impact, qui se différencie des quatre principes présentés ci-dessus.

2.1. UNE RESPONSABILISATION ACCRUE DES ETUDIANTS

Dans ce nouveau modèle, l'école n'apporte pas tant à l'étudiant la promesse de lui permettre d'accomplir une belle carrière dans un grand groupe que de lui offrir la possibilité de

s'engager dans des projets qui lui tiennent à cœur. L'enjeu est de répondre aux aspirations personnelles des étudiants. Dans certains cas, le souhait des étudiants va au-delà de la question de l'enrichissement ou du type de projet entrepreneurial. Nombre d'étudiants veulent sans doute faire fortune mais aussi « changer le monde » (Jarrodi & Bureau, 2016). Ils souhaitent développer des projets qui produisent un impact sur le monde en faisant évoluer nos façons de nous habiller, de nous nourrir, de construire des relations amicales et amoureuses, de travailler, de conduire, de nous déplacer, de nous soigner... Ces projets posent des problématiques qui dépassent les enjeux business. Ces projets nécessitent par construction une approche critique (Bureau, 2013a; Bureau & Zander, 2014; Hjorth, 2011), et non pas seulement technique, comme c'est encore trop souvent le cas (Pfeffer & Fong, 2004a). L'utopie d'un changement radical, banal à la fin des années 60, resurgit (Jarrodi & Bureau, 2016). Cette volonté de changement prend ceci étant des formes différentes car elle s'ancre dans des projets tangibles où le marché n'est plus, ou que rarement, rejeté. Le marché devient un allié, un levier. Certains épousent par exemple l'idéologie libertarienne, ils sont particulièrement nombreux dans la Silicon Valley (Ferenstein, 2015), et considèrent que le marché et les nouvelles technologies sont les moteurs les plus efficaces pour changer le monde (*Op. cit.*, 2015). Dans un tel contexte, l'économie et le politique peuvent se mélanger et se croiser.

Cette demande de responsabilisation des élèves (qu'elle soit motivée par des approches plus tournées vers les autres ou vers soi) a une implication très concrète car il faut pouvoir construire des dispositifs qui permettent aux élèves de projeter leurs aspirations dans l'apprentissage. Il n'est plus possible d'imposer les mêmes contenus, les mêmes sujets. Il faut que l'élève puisse développer un travail incarné. Il est aussi nécessaire de les aider à mieux connaître et comprendre leurs visions du monde, la façon dont ils souhaiteraient voir le monde évoluer. Leur rapport à l'écologie, à la justice sociale, à la réussite est essentiel à prendre en considération pour qu'ils se projettent et s'engagent dans leur projet (McGuigan, 2016).

Pour adresser cette problématique de responsabilisation, une solution pédagogique consiste à proposer aux étudiants de créer des événements (Bureau, 2013b). Les élèves sont alors obligés de choisir le contenu de l'événement, les partenaires, l'audience... ces choix permettent d'affirmer les sujets et les enjeux qui intéressent les élèves et surtout les problèmes sur lesquels ils se sentent concernés et où ils veulent apporter des solutions pour résoudre certains des défis posés. Par exemple, certains souhaitent diffuser des connaissances sur des technologies émergentes comme la blockchain via un événement de vulgarisation. D'autres

proposent de nouvelles formules pour limiter le gâchis alimentaire et mettre en scène un premier prototype lors d'une soirée d'expérimentation. Ces formats responsabilisent les élèves qui ne sont plus consommateurs mais au contraire apporteurs de solutions pour d'autres publics, au-delà de l'échelle scolaire. Ils sont responsables d'un budget, des relations avec les partenaires, de la qualité du dispositif... Dans tous les cas, une telle approche ne peut fonctionner si le projet mis en œuvre n'est pas incarné par les élèves.

2.2. UNE APPROCHE INCARNEE DE LA SCOLARITE ET UN SAVOIR SITUE

Toute démarche entrepreneuriale implique une dimension personnelle forte. On ne travaille pas sur un projet qui n'intéresse pas. Les entrepreneurs mettent donc dans leur activité une dimension passionnelle et identitaire (Gielnik, Spitzmuller, Schmitt, Klemann, & Frese, 2015). Leur travail est incarné. Cette dynamique ne saurait être exclue des formations à l'entrepreneuriat. Chaque élève doit pouvoir user de sa liberté d'expression. Leur projet ne saurait être développé dans un contexte où leurs motivations, leurs valeurs et leurs aspirations sont systématiquement niées ou écartées (Potapchuk & Bureau, 2016). Au contraire, il est indispensable de pouvoir accueillir au sein du processus scolaire les particularités de chacun pour que chacun puisse s'engager à la fois physiquement et émotionnellement dans la création d'un projet entrepreneurial. On ne travaille plus seulement pour une note, pour une carrière. Le contenu du projet, l'intérêt du projet et plus encore l'impact qu'il pourrait produire sur la société et sur la vie du ou des fondateurs (réputation, niveau de richesse, intérêt du travail...) prennent une place essentielle.

Lier aspirations personnelles et univers professionnel n'a rien d'évident. Cela nécessite des compétences car c'est une expertise de lier le moi et le travail que l'on accomplit. Cette pratique, habituelle chez les artistes (Menger, 2009), l'est rarement dans l'univers des écoles de commerce. La méthode par étude de cas offre une réponse limitée pour répondre à ce défi du lien entre les aspirations d'une personne et la création d'un projet.

Une manière d'appréhender cet enjeu est d'offrir aux élèves la possibilité de créer via des pratiques artistiques (Matt & Guillet de Monthoux, 2015). Cette activité permet alors au moins deux choses : premièrement elle offre l'occasion d'introduire les principales problématiques de toute activité de création, y compris entrepreneuriale ; et d'autre part de révéler des visions du monde, des aspirations personnelles mais aussi une critique de la société (Bureau & Komporozos-Athanasidou, 2016; Chia, 1996). Les élèves sont alors plus à même de connaître leurs motivations pour s'engager sur des problèmes sur lesquels ils se

sentent responsabilisés (l'écologie, la justice sociale, le plaisir, la liberté d'expression, l'amitié, l'isolement social...). Ils sont forcés de construire une relation entre une certaine intimité et leur projet.

Cette question de l'incarnation est complexe car un projet entrepreneurial ne se développe jamais en solitaire. C'est toujours une dynamique collective. Un projet qui mobilise de nombreux acteurs et partenaires. Au-delà du lien entre le soi et le projet entrepreneurial, il est également indispensable de construire du lien avec d'autres.

2.3. UNE CULTURE PLUS HETEROGENE QUI CONSTRUIT DU LIEN

Le mot entrepreneuriat contient le mot *entre-* qui souligne l'idée de liens entre des mondes différents. Entreprendre c'est prendre des choses, des gens, des ressources d'univers différents pour en faire quelque chose qui crée une valeur nouvelle. Au regard de la trajectoire et de l'histoire des écoles de commerce il faut alors passer d'un *entre soi* à un *entre nous*. L'enjeu est double : il faut dépasser *l'entre soi* mais aussi définir *le nous* et les modalités de collaboration entre *le nous* ou plus exactement *les nous*. Classiquement le *nous* se décompose selon des logiques d'expertise : les designers, les ingénieurs, les développeurs, les commerciaux... toutes ces compétences sont incontournables pour la plupart des projets de création d'entreprise. Comment construire des collaborations fructueuses entre ces mondes dont les cultures et les expertises sont différentes ?

Cette question ne peut intervenir une fois son diplôme obtenu, elle doit s'ancrer dans l'apprentissage afin de faire l'expérience de l'altérité lors de la création d'un projet entrepreneurial. Comment dans ces conditions accueillir ces profils qui doivent rester ingénieur, développeur, designer mais qui doivent aussi entrer et collaborer avec l'univers traditionnel de l'école de commerce ? Faut-il mélanger les cursus, les élèves, les professeurs, les territoires ? Les modalités sont nombreuses et les expériences du transdisciplinaire variées mais ce qui est certain c'est que la remise en question des frontières des disciplines (Dehler, Welsh, & Lewis, 2001), la multidisciplinarité (Pfeffer & Fong, 2002) et la présence d'étudiants aux profils variés (Duval-Couetil, Gotch, & Yi, 2014) sont des incontournables. Autre dispositif intéressant pour aborder cette question du lien c'est l'univers du design. La méthode de design-thinking est à ce titre illustrative de la création de croisements entre des mondes différents. D'abord parce que le design-thinking rend l'accès au design plus facile pour des non designers (Glen, Suci, & Baughn, 2014). Ensuite parce que cette méthode requière de l'empathie et l'observation de situations d'usages qui ne sont pas forcément

proche physiquement et socialement de l'école de commerce (*Op. cit.*, 2014). Cette approche par le design s'illustre aussi par la multiplication des espaces de travail. La salle de classe s'efface (Dehler et al., 2001) au profit du numérique bien sûr mais aussi d'univers différents comme les Fablabs (Blikstein & Krannich, 2013). La pédagogie en studio prend alors un rôle grandissant (Barry & Meisiek, 2015) et requière systématiquement de faire des liens, y compris par des activités manuelles de bricolage. Le bricolage, expertise essentielle pour entreprendre, conduit par définition à réinventer des liens entre les objets et les usages (Baker & Nelson, 2005).

Ce lien avec les *nous* ne doit pas seulement se penser au niveau des fondateurs ou des partenaires associés au projet entrepreneurial mais aussi au niveau du territoire où l'expérimentation entrepreneuriale va se dérouler.

2.4. UNE PEDAGOGIE QUI DIALOGUE AVEC LE TERRITOIRE LOCAL

Une autre idée centrale de la critique de l'enseignement au sein des écoles de commerce porte sur l'absence de contexte, sur un enseignement formel qui fait abstraction des contextes (Edelman, Manolova, & Brush, 2008). Or la rationalité est aussi situationnelle : il est impossible d'appréhender les enjeux de pouvoir sans contexte (Clegg & Ross-Smith, 2003) ; ou de pratiquer la *métis* et la *phronésis*, deux incontournables pour agir dans le monde des affaires (Chia & Holt, 2008), hors sol. Là encore, les nombreuses innovations pédagogiques développées dans le cadre des formations en entrepreneuriat poussent vers un ancrage dans des contextes locaux du fait même de l'activité entrepreneuriale, toujours située.

Contrairement à une étude de cas qui offre des contextes du passé et le plus souvent éloignés des acteurs qui l'étudient, le projet entrepreneurial implique un *ici et maintenant* qui force l'ancrage territorial. Dans ces conditions, l'école de commerce ne peut plus être séparée, déconnectée des territoires où elle est implantée. Elle ne peut évacuer les relations avec les parties prenantes non scolaires. Avec le numérique, il est certainement possible d'élargir les zones concernées mais l'on doit souligner que l'essentiel se joue dans des sites concentrées géographiquement. Dans un monde digital, les relations et les interactions menées dans le monde physique restent centrales pour construire un projet entrepreneurial. Le cas de la Silicon Valley est une illustration emblématique de cette importance des liens situés dans un territoire (Ferrary, 2003). Pour répondre à ce défi de l'ancrage local, il peut être intéressant de lancer les élèves dans des missions de conseil destinées à des entrepreneurs locaux. Cette

activité permet alors d'une part de contribuer aux développements de nouveaux acteurs économiques mais aussi de se confronter à des enjeux très concrets et situés où l'on peut observer certains effets dans des temps relativement courts.

L'école de commerce capable de construire une visibilité internationale sans avoir, dans certains cas, de relations très fournies avec son territoire devient alors obsolète. Le cas de l'Insead en France est à ce titre emblématique. Alors que cette école est systématiquement classée parmi les meilleures mondiales, la majorité des français ne connaît pas l'Insead... L'école s'est construite et développée dans un monde globalisé, relativement éloigné du contexte français. Autre illustration de l'importance de la nécessaire interaction avec les territoires, l'éloignement des écoles des centres villes semble aujourd'hui un handicap et de plus en plus d'institutions développent des annexes et des espaces de collaboration au cœur des villes. C'est en effet dans les villes que se développent les possibilités d'apprentissage et les opportunités entrepreneuriales (Bureau & Fendt, 2012). Les tiers-lieux soulignent aussi la construction de liens croissants entre les écoles de commerce et des territoires sociaux et géographiques élargis.

Ces quatre piliers (autonomie et responsabilisation des élèves, culture plus hétérogène et relation étroite au territoire local) soutiennent le développement d'une pédagogie par l'impact mais génèrent aussi des tensions institutionnelles et organisationnelles au sein des écoles de commerce.

Exemples de modules de formation fondés sur une méthode basée sur l'impact :

Création d'un événement dans le cadre d'un projet entrepreneurial

Les élèves choisissent un thème et une problématique qui leur apparaissent pertinentes. Ils développent alors un projet d'événement qui vise à développer un premier élément de réponse à l'enjeu retenu. Pour y parvenir, ils construisent des partenariats, une communication (site web, brochure, articles de presse...), un scénario de l'événement, un budget... Lors de l'événement, ils organisent le bon déroulé de la manifestation puis gèrent le post-événement (communication, nouvelles actions...). Pour soutenir cette dynamique de projet des modules sont assurés sur la notion de modèle d'affaires d'un événement, sur les enjeux du marketing événementiel, sur la méthode design-thinking... Enfin, un tuteur suit l'équipe étudiante pour appréhender des questions variées (problème de contenu mais aussi conflits internes...). A titre d'illustrations, nous pouvons mentionner un groupe qui a créé un événement intitulé Mamie Foodie. Ce projet a réuni près de 200 personnes lors d'une soirée où des personnes retraitées dans une situation sociale précaire ont proposé leur cuisine de grand-mère. Au-delà du succès de l'événement, le projet s'est poursuivi et existe toujours sous la forme d'une entreprise sociale (<http://www.mamiefoodie.com/>). Dans le cadre de ce processus, les étudiants ont non seulement appris des notions académiques centrales pour entreprendre mais ils ont aussi vécu une expérience en relation avec des publics et des partenaires variés qui ont contribué à changer très concrètement la vie d'une dizaine de femmes en situation de précarité.

Création d'une œuvre d'art pour contribuer à faire émerger des projets disruptifs

Les élèves doivent créer en trois jours une œuvre artistique qui construit un propos critique sur un sujet retenu par les élèves. Pour les y aider, des conférences, des ateliers et un mentorat sont structurées autour d'une méthode de création agile. Durant le processus les élèves collaborent au sein d'un atelier et développent de nombreux déplacements en ville pour trouver des ressources, des inspirations... A la fin des trois jours, ils présentent leur travail dans le cadre d'un vernissage ouvert au public. S'il y a un certain nombre de critères objectifs en art contemporain pour déterminer la qualité d'une production, le contenu même de l'œuvre et son message principal restent laissés libre aux élèves qui peuvent s'exprimer sur ce qui les préoccupe, les concerne. L'impact du processus est là encore double : d'un côté les élèves ont appris à maîtriser une méthode agile de création, et d'un autre côté, ils ont développé une œuvre qui génère de nouvelles réflexions et émotions pour l'audience. Afin d'avoir une illustration de ce type de démarche, vous trouverez le lien vers une exposition au sein de la Galerie Papillon à Paris (<http://www.bubble-vr.com/portfolio-projects/la-fabrique/>).

3. IMPLICATIONS INSTITUTIONNELLES ET ORGANISATIONNELLES D'UNE METHODE BASEE SUR L'IMPACT

Cette pédagogie de l'impact implique nécessairement une double transformation : transformation de l'étudiant et transformation du réel au-delà du contexte scolaire. Il n'est plus seulement question de réfléchir à ce qui est intégré au processus de formation mais aussi à ce qu'il produit sur le monde extérieur. D'une focalisation sur les inputs, il faut s'interroger nettement plus sur les outputs (Boyatzis, Cowen, & Kolb, 1995). Ce basculement pédagogique ne peut s'opérer sans prendre en considération des dimensions non pédagogiques. Des enjeux institutionnels sont engagés. Nous détaillons les cinq changements les plus déterminants : la spatialité, la temporalité, la division du travail, la responsabilité des acteurs et enfin les modèles d'évaluation.

3.1.SALLE DE CLASSE UTOPIQUE OU ESPACES HETEROTOPIQUES ?

La spatialité incontournable de l'école de commerce c'est la salle de classe. Certaines écoles investissent d'ailleurs beaucoup d'argent pour équiper leurs salles. Le point commun : l'espace est situé sur le campus de l'école avec des élèves assis pour écouter et interagir avec un professeur qui occupe une centralité évidente. Le cours, et plus fondamentalement l'apprentissage, sont organisés et structurés par cet espace. C'est là que s'organise les modalités de travail. C'est le point de départ de tout cursus et c'est le point de référence incontournable durant le processus scolaire. Même quand l'apprentissage se déroule en dehors de la salle de classe, ce travail est organisé depuis et par ce qui se déroule dans la salle de classe. Dans ces salles, la réalité est comme *utopisée* au sens où le professeur construit, à partir de cas réels des *types* qui servent à l'apprentissage. Il devient possible de projeter des *utopies théoriques* sur des *réalités empiriques*.

Une telle centralité n'est pas cohérente avec les principes de la méthode basée sur l'impact. Dans ce modèle, il est nécessaire de construire des déplacements qui soutiennent la création de liens avec d'autres univers. Il faut sortir du campus et multiplier les échanges et les lieux où l'on travaille car c'est par ce jeu autour de la spatialité que le modèle historique peut être critiqué et dépassé (Beyes & Michels, 2012). Par ailleurs, le travail n'a pas vocation à porter sur des fictions utiles à l'apprentissage mais bien à développer de nouvelles réalités par l'action. On se rapproche alors nettement de la conception de Michel Foucault de l'hétérotopie (Foucault, 1997) : à savoir des lieux qui existent physiquement mais où l'on peut repenser le réel autrement en vue de le transformer. Le studio de l'artiste représente ce type

d'espace que l'on retrouve désormais dans les tiers lieux. La frontière si visible et tangible de la salle de classe disparaît devant la multiplication des lieux d'apprentissage : la rue, les musées, les fablabs, les studios de création, les environnements digitaux...

3.2. CHRONOLOGIE MONOTONE OU RYTHMES ERRATIQUES ?

Le cursus scolaire offre une chronologie monotone : successions de cours, de travaux, d'évaluations. Les horaires sont formellement définis dans les emplois du temps et la part d'aléas est réduite. Le temps au sein d'un cours est lui-même très routinier avec une alternance entre des présentations orales, des échanges autour d'un cas, des exposés et éventuellement des travaux de groupe. Le temps s'accélère lorsqu'il faut rendre un devoir ou réviser un contrôle mais cette accélération est connue d'avance et prévue par le déroulé pédagogique. Dans le cadre d'une pédagogie par l'impact le temps n'a pas la même consistance. Il est plus inégal, irrégulier et en partie imprévisible. Le projet entrepreneurial implique une dérive temporelle avec des phases de doutes, de pauses, d'accélération, de retour en arrière (Bureau & Koufaris, 2012). Il est possible de construire des trajectoires types mais elles ne seront jamais exactement les mêmes selon les individus, les équipes, les projets. Cette problématique est renforcée par la dépendance à l'environnement. Si le partenaire de votre projet vous abandonne, le temps s'accélère fortement. Si à l'inverse vous venez de connaître un succès d'audience inattendu, vous avez la possibilité de ralentir et de savourer ce succès. Autre exemple, si un rendez-vous avec un expert essentiel à votre projet est enfin possible, vous serez disposé à manquer une séance programmée dans l'agenda scolaire pour profiter de cette opportunité. Autrement dit, les contingences ne sont pas à limiter le plus possible, elles sont ici inhérentes au processus. Elles font partie du calendrier scolaire. Cette situation pose de nouveaux défis pour réussir à concilier rythme collectif et rythme des projets. Sans temporalité collective scolaire, il n'est plus possible d'envisager un processus pédagogique commun mais sans temporalité propre au projet, il n'est pas possible de s'engager dans l'impact du réel.

3.3. PROFESSEUR CENTRALISATEUR OU PEDAGOGIE DISTRIBUEE ?

Développer un impact sur le réel nécessite des pratiques concrètes et des actions tangibles et plus seulement l'acquisition de connaissances formelles abstraites fondées sur des connaissances scientifiques (Bailey. J & Ford, 1996). Le pédagogue doit réussir à construire des situations qui font le lien entre l'univers scolaire et le hors-scolaire. Ce lien ne peut être organisé par le seul professeur car bien souvent il faut gérer des espaces et des déplacements

bien plus atypiques que la réservation d'une salle de classe dans une école. Travailler dans un Fablab illustre les nouveaux enjeux de cette pédagogie ancrée dans un *faire transformateur*. Au-delà de questions logistiques et pratiques, il existe une zone grise qui n'est ni de l'académique traditionnel, ni de la pratique professionnelle. La nécessité du tutorat ou d'atelier expérientiel illustrent ces situations que l'on pourrait qualifier de « bricolage académique ». En apparence déconnectée des savoirs canoniques, ils nécessitent bien souvent une compétence avancée pour lier expertise scientifique et agilité pratique. Toutes ces situations qui se situent dans des territoires et des temporalités intermédiaires : entre le scolaire et le hors scolaire, entre le loisir et le travail, entre le collectif et l'individuel, entre le temps personnel et le temps professionnel appellent une distribution du temps et des responsabilités pédagogiques. Le professeur ne peut plus assurer seul ces dispositifs. Il a besoin d'une équipe qui associe des compétences variées pour accompagner les élèves dans la création de leurs projets. La dimension événementielle évoquée plus haut est un exemple de ces situations hybrides où les enjeux logistiques, de réseaux, de contenus académiques se mélangent en permanence.

3.4. RISQUE SCOLAIRE MAITRISE OU INCERTITUDE PARTAGEE ?

Le risque pour un professeur qui enseigne une étude de cas est maîtrisée. Il se confronte à des situations où un élève peut poser une question à laquelle il ne sait pas répondre. Il peut se retrouver confronter à des propositions de solutions qu'il n'avait pas imaginées. Ceci étant dit, dans la grande majorité des situations, le professeur sait comment orienter les élèves dans leurs réflexions, leurs questions et leurs réponses. Grâce à la note pédagogique associée à chaque étude de cas et à l'expérience qu'il développe au fur et à mesure de son expérience de l'enseignement du cas, il connaît le processus de résolution du cas et il sait ce qu'il doit dire pour suivre ce processus. Le risque est, avec l'expérience, de plus en plus contrôlé. Cette situation est similaire pour les élèves. Eux aussi peuvent préparer en avance afin de répondre correctement, ou tout au moins montrer qu'ils se sont préparés à différentes éventualités. Le niveau d'incertitude est relativement faible. Fondamentalement la structure scolaire protège et limite les risques (Powell, 2013).

Dans un contexte entrepreneurial émergent, le travail et la préparation ne permettent pas de supprimer l'incertitude. Cette dernière est structurelle et elle est élevée : "The business world that managers and entrepreneurs currently inhabit is one characterized by unpredictability, volatility and dynamism" (Chia, 1996p. 409). Dans le cadre d'une pédagogie par l'impact,

l'incertitude est totalement intégrée et elle est vécue et partagée par les élèves mais aussi par l'équipe enseignante. Les professeurs doivent accepter de perdre une partie de leur contrôle et se faire à l'idée que la classe sera en partie chaotique et brouillonne (McGuigan, 2016p. 38). Si vous demandez à vos élèves de réaliser des événements pour apprendre à entreprendre et que ces événements sont soutenus et valorisés par l'école, l'incertitude sur l'issue et la qualité de ces projets événementiels touche toutes les parties. Le professeur qui engage ces élèves sur un tel projet n'est pas à l'abri d'un échec de ces élèves. Cet échec ne sera en aucun cas confidentiel ou tout au moins restreint au cadre scolaire. Il sera exposé à toutes les parties prenantes engagées et invitées à l'événement. Cette situation implique donc de la part du responsable pédagogique une capacité à construire un processus pédagogique qui offre la possibilité de l'échec mais dans un cadre qui reste protecteur et bienveillant pour éviter des effets trop négatifs pour l'école et les élèves impliqués dans le projet. La notion de pertes acceptables (Sarasvathy, 2008) s'applique ici pleinement et l'idée d'optimiser, ce qui reviendrait à vouloir obtenir un 20/20, n'a pas de sens.

3.5. ENJEUX SCOLAIRES OU TRANSFORMATION DU REEL

L'évaluation est essentiellement structurée autour d'une évaluation scolaire : maîtrise de concepts et théories académiques, applications pertinentes d'outils et de techniques pour résoudre un cas, participation orale appropriée dans la classe... Finalement dans l'immense majorité des situations, la qualité du travail n'aura pas d'autres impacts que pour celui qui étudie et pour celui qui enseigne. Par ailleurs, cette évaluation académique a tendance à développer des motivations extrinsèques moins favorables à un apprentissage solide et motivée par l'intérêt du sujet (Kohn, 1993). La question de l'évaluation dans le cadre de la pédagogie par l'impact est très différente car les élèves sont engagés dans un processus où le travail qu'il développe aura des effets immédiats et bien visibles sur des parties prenantes qui n'ont aucun lien avec le contexte scolaire. Dans ces conditions, il est difficile de ne pas prendre en considération l'évaluation et le ressenti de l'audience concernée par les projets développés par les élèves. Pour y parvenir, il est indispensable de concevoir une *double-évaluation* avec non seulement la prise en compte de critères académiques mais aussi via l'appréhension des effets du projet sur le réel. Est-ce que le projet a réussi à convaincre des partenaires, sont-ils satisfaits ? Quelle est l'audience du site internet ? Quelles sont les réactions des utilisateurs sur le prototype conçu par les élèves ? On pourrait multiplier les

exemples de mesures d'évaluation dont l'objectif est d'appréhender l'impact sur le réel : réactions positives et engagements mais aussi résistances et oppositions.

L'une des difficultés de cette évaluation est de réussir à construire des observables car beaucoup de ces dynamiques de retour du réel sont informels. Par ailleurs, l'échec étant intégré à l'apprentissage et souhaité tant qu'il n'est pas trop brutal (Shepherd, 2004) ; il ne faudrait pas que ces évaluations limitent l'engagement des élèves et les rendent trop prudents. Il faut organiser la formation de telle sorte à renforcer la *self-efficacy* des élèves mais dans le même temps, il faut leur permettre de vivre des échecs ce qui a tendance à déstabiliser et à limiter le développement de la *self-efficacy* (Powell, 2013). Il faut donc trouver un équilibre entre des activités très ouvertes où le risque d'échec est élevé et des formats où il est plus facile de maîtriser l'issue comme dans le cas d'un contrôle écrit traditionnel.

CONCLUSION PROVISOIRE

La *méthode basée sur l'impact* est un terme générique proposé pour caractériser de nouvelles pédagogies développées dans les formations en entrepreneuriat qui s'opposent à certaines règles institutionnelles des écoles de commerce. Pour mieux définir cette démarche, nous avons proposé de l'opposer à la méthode des cas. Nous résumons dans le tableau ci-dessous ces deux types de pédagogies et leurs exemples historiques emblématiques (Harvard versus MIT) :

Type de pédagogie Principes structurants	Méthode de l'étude de cas (type Harvard créé dans les années 1920)	Méthode basée sur l'impact (type Fablab créé au MIT en 2002)
Système scolaire	Autocentré sur l'étudiant	Responsabilisant l'étudiant
Objet d'étude	Désincarné	Incarné
Culture	Homogène	Hétérogène
Spatialité	Hors sol	Ancrage territorial

Si cette opposition ne doit pas faire oublier d'autres pratiques innovantes (serious games, jeu de rôles, classes inversées...), elle permet nous semble-t-il de construire une grille d'analyse structurante pour penser la relation entre les innovations pédagogies développées en entrepreneuriat et les enjeux institutionnels au sein des écoles de commerce.

La méthode basée sur l'impact pose de nombreuses questions et produit également certaines tensions, limites. Nous en listons trois principales. La première tension est liée à un besoin grandissant de « disrupter », autrement dit de remettre en cause un existant, un statut quo avec une manière radicale et rapide (Bureau, Royer, & Sebag, 2016). Il vient alors le paradoxe suivant : enseigner la rupture ; ou plus exactement, enseigner des techniques qui permettent de remettre en question des techniques. Les techniques sont au cœur de l'enseignement d'une business school (Grey & Mitev, 1995) mais les techniques sont aussi ce qui est pris pour acquis, ce qui n'est plus discuté (Oakes et al., 1998). Il se produit alors un processus étonnant où la critique devient une nécessité qui pourrait s'institutionnaliser et se techniciser alors même que la critique pensait justement la critique du technicisme des écoles de commerce (Grey & Mitev, 1995). Les techniques subversive deviennent ainsi enseignées au même titre que la technique du business plan (Bureau & Komporozos-Athanasiou, 2016).

Deuxième tension, les élèves et le monde social en général attaquent ou tout au moins questionnent toujours plus la posture professorale : n'est-il pas plus important de développer un projet entrepreneurial et de créer sa start-up plutôt que de « perdre son temps » dans des cours d'entrepreneuriat ? La Fondation Thiel a déjà répondu clairement à cette question en proposant à des élèves brillants de sortir de l'institution scolaire pour créer leur propre projet via un financement *ad hoc*. Cette logique et ces discours sont surprenants quand on observe les formations des entrepreneurs à succès qui sont très majoritairement issus des plus grandes universités mondiales. La question est donc moins celle de la formation que du type de formation qu'il faut suivre. Faire un cours magistral, occuper une place centrale par l'animation d'une étude de cas sont des pratiques très souvent remises en cause par les élèves qui veulent prendre plus de place et agir. De la classe inversée aux Mooc qui mobilisent souvent une équipe aux profils variés, le professeur et son savoir académique semblent être en partie mis en retrait. Paradoxalement, cet effacement intervient au moment même où la demande des accrédateurs pour des profils académiques de chercheur a rarement été aussi prononcée.

Troisième tension, la confrontation immédiate entre savoir théorique et expérience pratique. Dans le cadre d'un MBA traditionnel, cette confrontation est souvent médiatisée et surtout maîtrisée par le professeur. On se confronte à la pratique via des études de cas. Mais ces études de cas sont construites et présentées avec un enjeu essentiellement théorique et conceptuel ce qui limite les éventuelles dissonances entre pratique et théorie. Avec la diffusion d'une pédagogie basée sur l'impact, la confrontation est immédiate et très tangible.

Est-ce que les théories et techniques présentées en cours peuvent m'aider à réaliser mon projet entrepreneurial ici et maintenant ? S'opère alors une tension entre les temporalités : celle de l'apprentissage de concepts et de théories et celle d'un projet entrepreneurial avec ses échecs et ses succès. Comment d'un côté valoriser l'apprentissage par l'échec et, dans le même temps, ne pas prendre des risques pour l'évaluation d'un cours où les élèves subissent un échec empirique ? Comment ne pas générer immédiatement des retours négatifs des élèves qui peuvent avoir le sentiment d'avoir mobilisés des théories, concepts et méthodes enseignés en cours mais que, malgré tout, le projet est un échec : l'équipe est en conflit, les partenaires sont mécontents...

A ce stade, nous n'avons pas de réponses à apporter pour piloter ces tensions. La pédagogie par l'impact émerge. Elle demande de nouvelles analyses pour mieux comprendre ce qu'elle produit au niveau institutionnel mais aussi pour mieux mesurer ses effets au niveau des apprentissages et de la performance entrepreneuriale. Il faut également s'interroger sur la généralisation de cette approche. Cette méthode est-elle limitée au seul domaine de l'entrepreneuriat ou est-elle utilisable dans d'autres disciplines ? A ce stade, il est difficile de répondre mais il serait intéressant de développer des travaux pour comparer des pratiques pédagogiques qui tentent de produire des impacts au-delà du milieu scolaire pour préciser et envisager de diffuser la méthode basée sur l'impact au-delà du domaine de la formation à l'entrepreneuriat.

Finalement, souhaitons-nous développer des écoles ouvertes sur le monde qui tentent d'apporter des solutions ici et maintenant pour les territoires sur lesquels elles sont implantées ; ou est-ce suffisant de produire, dans un système fermé, des élites en partie déconnectées du reste de la société ?

Références :

- Abbott, A. 1988. *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Abraham, Y.-M. 2007. Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un HEC. *Revue Française de Sociologie*, 48(1): 37-66.
- Anderson, C. 2012. *Makers: The New Industrial Revolution*. New York: Crown.
- Baden, D., & Higgs, M. 2015. Challenging the Perceived Wisdom of Management Theories and Practice. *Academy of Management Learning & Education*, 14(4): 539-555.
- Bailey, J, & Ford, C. 1996. Management as science versus management as practice in postgraduate business education. . *Business Strategy Review*, 7(4): 7-12.

- Baker, T., & Nelson, R. E. 2005. Creating Something from Nothing: Resource Construction through Entrepreneurial Bricolage. *Administrative Science Quarterly*, 50(3): 329.
- Barry, D., & Meisiek, S. 2015. Discovering the Business Studio. *Journal of Management Education*, 39(1): 153-175.
- Becker, G. 1993. *A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Beyes, T., & Michels, C. 2012. The production of educational space: Heterotopia and the business university. *Management Learning*, 42(5): 521-536.
- Blikstein, P., & Krannich, D. 2013. The makers' movement and FabLabs in education: experiences, technologies, and research. In IDC (Ed.), *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children*. New York, New York, USA: ACM.
- Bourdieu, P. 1989. *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les éditions de minuit.
- Boyatzis, H.-E., Cowen, S. S., & Kolb, D. A. 1995. Introduction: Taking the path toward learning. In R. E. Boyatzis, S. Cowen, & D. A. Kolb (Eds.), *Innovation in professional education: Steps on a journey from teaching to learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bridgman, T., Cummings, S., & McLaughlin, C. 2016. Restating the Case: How Revisiting the Development of the Case Method Can Help Us Think Differently About the Future of the Business School. *Academy of Management Learning & Education*, 15(4): 724-741.
- Bureau, S. 2013a. Entrepreneurship as a Subversive Activity: How Can Entrepreneurs Destroy in the Process of Creative Destruction? *M@n@gement*, 16(3), pp. 204-237.
- Bureau, S. 2013b. Une expérimentation Improbable pour désapprendre. *Revue Internationale de Psychosociologie et de gestion des Comportements Organisationnels*, 19(47): 201-225.
- Bureau, S. 2016. Art Practices as New Narrative Spaces in Entrepreneurship Education, *EGOS*. Naples, Italy.
- Bureau, S., & Fendt, J. 2012. La dérive Situationniste : le plus court chemin pour apprendre à entreprendre ? . *Revue Française de Gestion*, 38(223), pp. 181-200
- Bureau, S., & Komporezos-Athanasidou, A. 2017. Teaching subversion in the Business School: an 'improbable' encounter. *Management Learning*, 48(1), pp. 39-56.
- Bureau, S., & Koufaris, M. 2012. How to Teach Effectuation: The Situationist Dérive as a Solution?, *Academy of Management*. Boston, MA.
- Bureau, S., Royer, J.-F., & Sebag, F. 2016. Beyond Unicorn, The Industrialization of Disruption: A Case for Europe. In [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-au-dela-des-licornes-l-industrialisation-de-la-rupture/\\$FILE/ey-au-dela-des-licornes-l-industrialisation-de-la-rupture.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-au-dela-des-licornes-l-industrialisation-de-la-rupture/$FILE/ey-au-dela-des-licornes-l-industrialisation-de-la-rupture.pdf) (Ed.): 1-28. Paris: Chair of Entrepreneurship ESCP Europe - EY.
- Bureau, S., & Zander, I. 2014. Entrepreneurship as an art of subversion. *Scandinavian Journal of Management*, 30(1): 124-133.
- Chia, R. 1996. Teaching Paradigm Shifting in Management Education: University Business Schools and the Entrepreneurial Imagination. *Journal of Management Studies*, 33(4): 409-428.
- Chia, R., & Holt, R. 2008. The Nature of Knowledge in Business Schools. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4): 471-486.
- Clegg, S. R., & Ross-Smith, A. 2003. Revising the Boundaries: Management Education and Learning in a Postpositivist World. *Academy of Management Learning & Education*, 2(1): 85-98.
- Degen, R. J. 2009. Brain-Based Learning: The Neurological Findings About the Human Brain that Every Teacher should Know to be Effective. *Amity Global Business Review*, 9: 15-23.
- Dehler, G. E., Welsh, M. A., & Lewis, M. W. 2001. Critical Pedagogy in the 'New Paradigm'. *Management Learning*, 32(4): 493.
- Duval-Couetil, N., Gotch, C. M., & Yi, S. 2014. The Characteristics and Motivations of Contemporary Entrepreneurship Students. *Journal of Education for Business*, 89(8): 441-449.
- Elmuti, D., Khoury, G., & Omran, O. 2012. Does Entrepreneurship Education have a Role in developing Entrepreneurial Skills and Ventures' Effectiveness? *Journal of Entrepreneurship Education*, 15: 83-98.

- Fayolle, A. 2000. Exploratory Study to Assess the Effects of Entrepreneurship Programs on French Student Entrepreneurial Behaviors. . **Journal of Enterprising Culture**, 8(2): 169-184.
- Fayolle, A. 2008. Entrepreneurship Education at a Crossroads: Towards a more Mature Teaching Field. **Academy of Management Executive**, 16(4): 325-337.
- Fayolle, A. 2013. Personal views on the future of entrepreneurship education. **Entrepreneurship and Regional Development**, 25(7-8): 692-701.
- Fayolle, A., Gailly, B. t., & Lassas-Clerc, N. 2006. Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. **Journal of European Industrial Training**, 30(8/9): 701-720.
- Fendt, J., & Bureau, S. 2010. Small Business Education in a Grande Nation – Antinomy, Opportunity or Both? A French Grande Ecole Case Study. In A. Fayolle (Ed.), **Handbook of Research in Entrepreneurship Education. International Perspectives**, Vol. 3: 86-109. Cheltenham: Edwar Elgar Publishing.
- Ferenstein, G. 2015. The Age of Optimists. A Quantitative of How Silicon Valley Will Transform Political Power and Everyday Life: <https://medium.com/the-ferenstein-wire/silicon-valley-s-political-endgame-summarized-1f395785f3c1?ref=producthunt#.7739qfxof>.
- Ferrary, M. 2003. The Gift Exchange in the Social Networks of Silicon Valley. **California Management Review**, 45(4): 120-138.
- Finkle, T. A. 2009. Entrepreneurship Education Trends. **Research in Business & Economics Journal**, 1: 35-53.
- Foucault, M. 1997. Utopias and heterotopias. In N. Leach (Ed.), **Rethinking architecture: A reader in cultural theory**. . London: Routledge.
- Gielnik, M. M., Spitzmuller, M., Schmitt, A., Klemann, D. K., & Frese, M. 2015. "I Put In Effort, Therefore I Am Passionate": Investigating The Path From Effort To Passion In Entrepreneurship. **Academy of Management Journal**, 58(4): 1012-1031.
- Glen, R. O. Y., Suci, C., & Baughn, C. 2014. The Need for Design Thinking in Business Schools. **Academy of Management Learning & Education**, 13(4): 653-667.
- Grey, C., & Mitev, N. 1995. Management Education: A Polemic. **Management Learning**, 26(1): 73-90.
- Harker, M. J., Caemmerer, B., & Hynes, N. 2015. Management Education by the French Grandes Ecoles deCommerce: Past, Present, and an Uncertain Future. **Academy of Management Learning & Education**, 15(3): 549-568.
- Hjorth, D. 2011. On provocation, education and entrepreneurship. **Entrepreneurship & Regional Development**, 23(1/2): 49-63.
- Jarrodi, H., & Bureau, S. 2016. **Quand les entrepreneurs veulent changer le monde : comment l'idéologie politique influence les trajectoires entrepreneuriales ? Le cas de la POC21**. Paper presented at the Journées Georges Doriot, Best paper award, Mons, Belgium.
- Johannisson, B. 1991. University training for entrepreneurship: Swedish approaches. **Entrepreneurship & Regional Development**, 3(1): 67-82.
- Kohn, A. 1993. **Punished by rewards**. Boston: Houghton Mifflin.
- Kozlinska, I. 2011. Contemporary Approaches to Entrepreneurship Education. **Journal of Business Management**(4): 205-220.
- Marion, T., Dunlap, D., & Friar, J. 2012. Instilling the Entrepreneurial Spirit in Your R&D Team: What Large Firms Can Learn from Successful Start-ups. **IEEE Transactions on Engineering Management**, 59(2): 323-337.
- Matt, S., & Guillet de Monthoux, P. 2015. Humanities and Arts in Management Education: The Emerging Carnegie Paradigm. **Journal of Management Education**, 39(1): 3-15.
- McGuigan, P. J. 2016. Practicing what we Preach: Entrepreneurship in Entrepreneurship Education. **Journal of Entrepreneurship Education**, 19(1): 38-50.
- Menger, P.-M. 2009. **Le travail créateur : s'accomplir dans l'incertain**. Paris: Gallimard Seuil.
- Mintzberg, H. 1996. Ten ideas designed to rile everyone who cares about management. **Harvard Business Review**, JulyAugust: 61-68.

- Mintzberg, H. 2004. ***Des managers des vrais ! Pas des MBA. Un regard critique sur le management.*** Paris: Editions d'organisation.
- Nabi, G., Liñán, F., Krueger, N., Fayolle, A., & Walmsley, A. 2016. The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. ***Academy of Management Learning & Education***.
- Nietzsche, F. 1975 [1879]. ***Opinions et sentences mêlées.*** Paris: Denoël.
- Oakes, L. S., Townley, B., & Cooper, D. J. 1998. Business Planning as Pedagogy: Language and Control in a Changing Institutional Field. ***Administrative Science Quarterly***, 43(2): 257-292.
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. 2002. The End of Business Schools? Less Success Than Meets the Eye. ***Academy of Management Learning & Education***, 1(1): 78-95.
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. 2004a. Business School 'Business': Some Lessons from the US Experience. ***The Journal of Management Studies***, 41(8): 1501-1520.
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. 2004b. The Business School 'Business': Some Lessons from the US Experience. ***Journal of Management Studies***, 41(8): 1501-1520.
- Potapchuk, V., & Bureau, S. 2016. Unlearning and Entrepreneurship Education: Why, When and How, ***Academy of Management***. Anaheim, California, United States.
- Powell, B. C. 2013. Dilemmas in Entrepreneurship Pedagogy. ***Journal of Entrepreneurship Education***, 16: 99-112.
- Rauch, A., & Hulsink, W. 2015. Putting Entrepreneurship Education Where the Intention to Act Lies: An Investigation Into the Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Behavior. ***Academy of Management Learning & Education***, 14(2): 187-204.
- Rideout, E. C., & Gray, D. O. 2013. Does entrepreneurship education really work? A review and methodological critique of the empirical literature on the effects of university-based entrepreneurship education. ***Journal of Small Business Management***, 51(3): 329-351.
- Sarasvathy, S. D. 2008. ***Effectuation. Elements of Entrepreneurial Expertise.*** Northampton, MA: Edward Elgar.
- Schoemaker, P. J. H. 2008. The Future Challenges of Business: Rethinking Management Education. ***California Management Review***, 50(3): 119-139.
- Shepherd, D. A. 2004. Educating Entrepreneurship Students About Emotion and Learning From Failure. ***Academy of Management Learning & Education***, 3(3): 274-287.
- Shinnar, R. S., Hsu, D. K., & Powell, B. C. 2014. Self-efficacy, entrepreneurial intentions, and gender: Assessing the impact of entrepreneurship education longitudinally. ***International Journal of Management Education (Elsevier Science)***, 12(3): 561-570.
- Starkey, K., Hatchuel, A., & Tempest, S. 2004. Rethinking the business school. ***Journal of Management Studies***, 41(8): 1521-1531.
- Walter, S. G., & Block, J. r. H. 2016. Outcomes of entrepreneurship education: An institutional perspective. ***Journal of Business Venturing***, 31(2): 216-233.