
SYLVAIN BUREAU

ESCP Europe ; RFID European Lab

JACQUELINE FENDT

ESCP Europe



La dérive « situationniste »

Le plus court chemin pour apprendre à entreprendre ?

Les formations en entrepreneuriat au sein des écoles de commerce et à l'université semblent déconnectées des pratiques réelles des entrepreneurs. La pédagogie traditionnelle demande aux étudiants d'appliquer des connaissances présentées dans le cadre de cours théoriques, dans un contexte prévisible où le raisonnement causal standard est parfaitement adapté. Les auteurs proposent de construire de nouvelles situations d'apprentissage basées sur la théorie de l'effectuation et sur une expérimentation, la dérive, fondée sur les travaux de l'Internationale Situationniste. Ils montrent comment ce dispositif permet d'apprendre à entreprendre.

L'entrepreneuriat a le vent en poupe. Il est présenté comme un moyen idéal pour redonner du dynamisme à l'économie d'un pays, pour accélérer la croissance des activités des grandes entreprises ou encore pour offrir de nouvelles opportunités de carrière aux jeunes et moins jeunes. En conséquence, le développement de programmes d'enseignement est sans précédent depuis une quinzaine d'années. On en compte aujourd'hui des milliers dans le monde entier. Le point commun du curriculum de toutes ces formations : la rédaction d'un « business plan » ou plan d'affaires en français (Fendt *et al.*, 2008). Ce document vise à caractériser et à évaluer la situation présente et les perspectives supposées d'une organisation existante ou à créer, pour ses dirigeants et ses parties prenantes (Honig, 2004). Il est 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 ? Le périmètre d'action est restreint, les délais et les attentes sont connus, les risques quasi nuls, les étudiants demeurent dans un environnement scolaire stable et agissent dans un cadre où les recettes du « bon » restent largement valides, voire décisives. Le conformisme, le respect des règles et l'approche principalement analytique et séquentielle des problèmes sont souvent la voie la plus évidente, voire la seule possible. Pour réussir dans ces formations, il faut avant tout bien travailler en bibliothèque, naviguer intelligemment sur internet et réaliser une étude de marché au périmètre le plus souvent limité. Pourtant, selon la littérature, toute activité entrepreneuriale implique nécessairement bien plus, voire

autre chose : la capacité à dénicher et exploiter l'imprévu, le fortuit (Dew, 2009), à provoquer des rencontres aléatoires, à faire face au hasard et à l'échec (McGrath, 1999), à endurer des objectifs flous, des conflits, et bien entendu à prendre quelques risques (Sarasvathy, 2008). La remise en cause et/ou le contournement des règles habituelles (Smilor, 1997), et la créativité dans toutes ses formes sont autant de composantes essentielles à l'entrepreneuriat innovant (Bonnafous-Boucher, 2008). Ces essentiels de l'entrepreneuriat demeurent peu présents lors de ces mois de cours où tout reste très balisé, coordonné et chapeonné (Honig, 2004).

Depuis maintenant plusieurs années, les recherches en entrepreneuriat font le même constat et discutent des nombreuses limites de cette « pédagogie par le business plan » (*op. cit.*). Cette remise en cause est d'autant plus présente qu'il a été démontré qu'il n'existait pas de corrélation entre l'élaboration d'un *business plan* et la profitabilité d'une entreprise (*op. cit.*). Mais comment faire pour dépasser le cadre académique classique des formations en entrepreneuriat et tenter d'approcher cet univers fait de complexité, de sérendipité, où la seule rationalité causale ne saurait suffire ? Dans le cadre de ce papier, nous fondons notre propos sur une référence devenue incontournable dans le champ de l'entrepreneuriat : la théorie de l'effectuation (Sarasvathy, 2008). La logique effectuale (ou raisonnement par effectuation) est utilisée par les entrepreneurs expérimentés pour agir dans des situations respectant les trois caractéristiques suivantes : l'incertitude au sens de Knight (1921) domine (évaluer des probabilités sur des états du monde est

inadapté), il n'est pas possible de connaître les informations essentielles à mobiliser pour agir, et les préférences des acteurs sont instables (Sarasvathy, 2008). Dans ces conditions, banales pour un processus entrepreneurial, l'entrepreneur commence par utiliser les moyens dont il dispose pour rechercher des effets possibles mais ses objectifs et finalités ne seront découverts que par la suite. Ce mode de raisonnement s'oppose au raisonnement causal où objectif, moyens et cheminement sont tous définis. Dans ce deuxième cadre, dominant dans les formations de gestion, il s'agit avant tout d'appliquer des connaissances en contexte dans une logique d'optimisation.

Depuis 2007, les auteurs expérimentent plusieurs approches pédagogiques qui s'éloignent de la seule logique causale. Nous présentons ici une des approches retenues – *la dérive* – qui permet de placer les étudiants dans une situation où le raisonnement effectuel est nécessaire car ni les objectifs, ni la méthodologie ne sont clairement définis. Nous présentons ici le cas d'une de ces expérimentations réalisée au sein d'un programme de formation continue auprès de cinquante managers d'une grande entreprise française. Cette formation en intrapreneuriat – démarche entrepreneuriale réalisée au sein d'une grande entreprise – est un enjeu stratégique pour la direction générale du groupe à la fois en termes de dynamique ressources humaines, d'évolution de la culture interne mais aussi de développement de nouvelles activités profitables. L'innovation pédagogique consiste à détourner une pratique vieille de plus de cinquante ans : la *dérive*. Ce mode de comportement expérimental développé par les Situationnistes et lié aux conditions de la société urbaine avait pour finalité de repenser la ville. Guy

Debord, devenu la principale icône de cette *avant-garde* (Danesi, 2008), nous servira de référence dans cette expérimentation.

Nous montrons dans un premier temps comment, à partir d'une revue de littérature, les caractéristiques dominantes de l'activité entrepreneuriale et d'une formation en intrapreneuriat s'opposent presque en tout point. Fort de ce constat nous démontrons comment une expérimentation pédagogique fondée sur la dérive situationniste peut apporter un élément de réponse pour réconcilier ces deux univers. Nous discutons de cet apport au regard des évolutions pédagogiques actuelles dans le domaine de l'intrapreneuriat.

I – ENTREPRENEURIAT ET FORMATION EN ENTREPRENEURIAT : DEUX UNIVERS DISTINCTS ?

Selon Brown et Duguid (1991), le principal enjeu d'un apprentissage est moins de maîtriser des connaissances formelles sur une pratique que de devenir un praticien qui sait appréhender la complexité de son contexte de travail. Cette posture de l'apprentissage par la pratique est encore trop peu utilisée dans le cadre des formations en intrapreneuriat. À partir d'une revue de littérature, nous montrons que les écarts entre le contexte d'activité de l'entrepreneur et de l'étudiant en intrapreneuriat sont élevés. Pour mettre en évidence cette forme de déconnexion, nous distinguons trois dimensions principales : l'environnement, le processus, et le modèle de décision.

1. Environnement

Les entrepreneurs qui développent des activités innovantes travaillent dans un contexte de forte incertitude et de surcharge informa-

tionnelle. Ils ont dans ces conditions une faible capacité pour pouvoir prédire l'avenir (Honig, 2004, p. 266). Cette forte volatilité (Chia, 1996, p. 409) amène nécessairement les entrepreneurs à vivre une expérience pleine d'ambiguïté, de confusion voire de chaos (Chia, 1996, p. 426). L'environnement entrepreneurial ressemble fortement à un système ouvert (Thompson, 1967) dans lequel le nombre de variables est bien trop élevé pour être en mesure de réaliser des prédictions, ou encore de tout comprendre ou de tout contrôler (Honig, 2004). Au sein de ce milieu, il est extrêmement difficile pour l'entrepreneur de savoir ce qu'il doit regarder, et ce qu'il doit ignorer (Sarasvathy, 2008, p. 69). Dans une école de commerce, la situation est fort différente car la pédagogie la plus communément retenue est celle de l'étude de cas (Mintzberg, 2004). Or, dans cette configuration, les données du problème sont limitées à un périmètre défini au niveau empirique mais aussi bien souvent au niveau conceptuel car le cas intervient dans un séminaire également cadré d'un point de vue théorique. De fait, le type d'informations à utiliser est connu par l'étudiant qui sait ce qu'il doit connaître et ce qu'il doit chercher. Le contexte s'apparente alors bien plus à celui d'un système fermé.

2. Processus

Le processus entrepreneurial n'est en aucun cas linéaire : il n'est pas possible de distinguer des étapes qui pourraient être décomposées et qui suivraient un ordre séquentiel clair et bien défini (Honig, 2004, p. 269). Il est fait d'explorations et d'expérimentations qui doivent permettre de découvrir de nouvelles opportunités (DeTienne et Chandler, 2004) voire de les fabriquer, de les construire grâce à l'imaginaire de l'entrepreneur. Ce

processus fait de contingences, d'aléatoire et de situations fortuites (Peterson et Meckler, 2001) induit nécessairement l'échec (DeTienne *et al.*, 2004) ou tout au moins des détours, des conditions difficiles qui peuvent conduire à la découverte de nouvelles opportunités source d'un succès entrepreneurial (Denrell *et al.*, 2003, p. 978). Au-delà de la nécessaire résilience de l'entrepreneur (Sitkin, 1992), cette succession d'activités impose également une capacité à rester ouvert à l'imprévu (Denrell *et al.*, 2003, p. 978). Ce processus se caractérise par sa sérendipité où l'opportunité émerge d'activités initiées avec un objectif souvent différent de celui initialement envisagé (Denrell *et al.*, 2003, p. 978). Plus peut-être que d'autres institutions universitaires, les écoles de commerce sont confrontées à une compétition globale dans laquelle leur qualité est étiquetée et classée par les accréditeurs internationaux (Fisher, 2004). Mécaniquement, ces accréditations impliquent une vérification de la régularité, de la logique, ou encore de la cohérence des stratégies, des processus, et des outils pédagogiques. Il faut pouvoir mesurer les performances aisément ce qui conduit les écoles à se concentrer sur un apprentissage linéaire de techniques (Pfeffer et Fong, 2004). La logique de l'étudiant-client y est particulièrement forte (*op. cit.*). Suivant cette logique, les classements sont basés sur des critères qui mettent à l'honneur les salaires à la sortie des formations (Pfeffer et Fong, 2003) ce qui est peu favorable, voire tout simplement antinomique avec une formation pertinente en entrepreneuriat.

3. Modèle de décision

L'entrepreneur aborde le plus souvent des problèmes non structurés (Honig, 2004,

p. 264) car ses objectifs ne sont pas toujours connus clairement, et les façons de résoudre le problème sont multiples et peu prévisibles. Il recourt à l'intuition et développe une pensée divergente (Getzels et Jackson, 1962) qui permet d'envisager plusieurs alternatives possibles. Pour développer son savoir tacite, essentiel en entrepreneuriat (Honig, 2004, p. 263), il ne peut rester dans la seule réflexion, il se doit d'agir (Honig, 2004, p. 260). Cette dimension expérientielle (Barbosa *et al.*, 2008) permet, grâce à la multiplication des observations dans l'action, de découvrir de nouvelles opportunités (Kickul *et al.*, 2009). Enfin, l'entrepreneur remet en cause le statut quo, les habitudes prises pour acquises (Smilor, 1997), il tend à développer une forme de déviance ou tout au moins à pénétrer des espaces situés entre des frontières bien établies afin de faire émerger de nouvelles opportunités prometteuses (Chia, 1996, p. 413). Le raisonnement le plus adapté dans ce type de situation est le raisonnement effectual (Sarasvathy, 2001). Selon ce modèle, l'enjeu premier est de mobiliser un ensemble de moyens en constante évolution pour atteindre de nou-

veaux objectifs. Il s'oppose au raisonnement causal qui se focalise sur l'atteinte d'un objectif fixé en amont à l'aide de moyens prédéterminés (*op. cit.*). Pour illustrer la différence entre ces deux logiques, imaginez que dans le cas de la logique causale, un cuisinier réalise un repas à l'aide d'un livre de cuisine et qu'il a à sa disposition les ingrédients et les outils nécessaires pour cuisiner. À l'inverse, dans la logique effectuale, la personne découvre des produits dans son réfrigérateur et doit réaliser un repas. Dans le premier cas, le repas sera plus ou moins bon selon le cuisinier mais les plats servis au dîner seront toujours identiques, tandis que dans le second cas, les plats préparés seront là encore plus ou moins bons selon le cuisinier mais il y aura nécessairement une multiplicité de plats possibles (Sarasvathy, 2008). Les écoles de commerce fonctionnent essentiellement selon le modèle causal : les études de cas requièrent par exemple des étudiants qu'ils prennent une décision dans un cadre où l'on peut prévoir le futur (ou tout au moins différents scénarios auxquels on assigne des probabilités), où les objectifs sont clairs, et où l'environnement

Tableau 1 – Comparaison entre raisonnement effectual et raisonnement causal

Raisonnement causal	Raisonnement effectual
Point de départ : Construire un problème composé de moyens, d'objectifs et du procédé pour les atteindre définis en amont.	Point de départ : Partir des moyens dont on dispose : Qui suis-je ? Qu'est-ce que je connais ? Qui est-ce que je connais ?
Éléments critiques de l'activité : - Maximiser les profits - Analyse concurrentielle - Planification - Prédiction du futur	Éléments critiques de l'activité : - Agir en fonction de pertes acceptables - Construction de partenariats - Utilisation des contingences/surprises - Transformation du futur autour de soi

est indépendant des actions (Sarasvathy, 2008, p. 73). À chaque cas, le problème est posé un peu comme un problème de mathématiques où l'essentiel est de mobiliser un raisonnement purement analytique.

Dans le tableau ci-dessous, nous réunissons les principales différences entre ce qui domine en entrepreneuriat et ce qui domine dans une formation à l'entrepreneuriat. Il ne s'agit pas de traits absolus

Tableau 2 – Comparaison activité entrepreneuriale *versus* formation entrepreneuriale

Ce qui domine en dimensions	Entrepreneuriat	Formation en entrepreneuriat
Environnement	Système ouvert	Système fermé
	Surcharge informationnelle	Information synthétique et structurée
	Incertain	Risqué (univers probabiliste)
	Stressant	Confortable
	Imprévisible	Prévisible
	Volatile	Stable
Processus	Sérendipité	Prédictivité
	Non linéaire	Linéaire
	Exploration	Exploitation
	Réceptivité aux opportunités	Optimisation des ressources
	Contingent	Universel
	Aléatoire	Planifiable
Modèle de décision	Raisonnement effectual	Raisonnement causal
	Objectifs émergents	Objectifs définis
	Moyens limités	Moyens importants
	Méthode inconnue	Méthode connue
	Préférences incertaines	Préférences connues
	Problème complexe	Problème compliqué
	Problème non structuré	Problème structuré
	Rationalité limitée	Rationalité économique
	Pensée divergente	Pensée convergente
	Monde de l'action	Monde des idées
	Savoir tacite	Savoir explicite
Approche holistique	Approche analytique	

mais bien de dominantes, d'orientations relatives qui permettent de comparer et de situer chacun des univers l'un par rapport à l'autre.

II – DE L'INNOVATION DANS LES FORMATIONS EN ENTREPRENEURIAT

Comme ce décalage entre les contenus enseignés dans les formations entrepreneuriales et les besoins des entrepreneurs sur le terrain est constaté par de plus en plus de chercheurs (Edelman *et al.*, 2008), les tentatives pour trouver de nouvelles modalités pédagogiques se développent. Plusieurs innovations pédagogiques mettent notamment au centre du curriculum des situations où les étudiants sont dans l'action et doivent « mettre les mains dans le cambouis » afin de faire un apprentissage expérientiel *via*, par exemple, leur implication dans des projets concrets au sein d'entreprises bien réelles (Honig, 2004, p. 264-265). Dans une approche assez différente mais dont l'objectif reste de rapprocher les situations de formation de celles vécues par les entrepreneurs, de nombreuses simulations sur ordinateur sont développées. Ce dispositif permet en particulier de multiplier les moments durant lesquels les étudiants vivent un échec (Katz et Gundry, 1994). Autre innovation, le *Contingency-Based Business Planning*, qui vise quant à lui à casser la linéarité des formations et à faire émerger des situations contingentes (Honig, 2004) où les étudiants doivent réaliser des projets. En fonction de leurs besoins et des problématiques qu'ils rencontrent, ils décident alors de suivre tel ou tel module qui leur permettra de mieux faire face à leurs difficultés (*op. cit.*). Ce dispositif interdit toute séquentialité prédéfinie des pro-

grammes de cours et met au cœur de la pédagogie le projet (*op. cit.*). Enfin, on notera ce dernier dispositif qui vise à accompagner le processus de découverte/fabrication de nouvelles opportunités *via* la mise en place d'une méthodologie en quatre phases – sécurisation, expansion, exposition et remise en question – où les élèves doivent consigner dans un cahier toutes les idées qui émergent dans une journée afin de faciliter l'exploration et de bien prendre conscience de l'importance de la sérendipité (DeTienne *et al.*, 2004). Ces approches, assez différentes les unes des autres, représentent sans aucun doute un intérêt certain pour améliorer les formations en entrepreneuriat. Ceci étant, toutes ces démarches ne permettent pas de répondre pleinement aux enjeux évoqués. Dans le cas de la simulation, le cadre de jeu sur ordinateur peut donner l'illusion du contrôle à l'entrepreneur qui pourrait penser qu'en réfléchissant correctement, il pourrait trouver la meilleure solution possible (Honig, 2004). Même pour le *business plan* contingent ou la méthodologie d'identification des opportunités, aucune véritable surprise, échec, conflit n'est pensé : les étudiants passent finalement d'étape en étape avec à chaque fois des objectifs et des méthodologies relativement clairs et bien délimités. Le cadre scolaire décomposé en disciplines identifiées reste la norme tout comme la rédaction du *business plan*.

Nous n'avons certainement pas la prétention de résoudre dans son ensemble la problématique mise en évidence précédemment mais nous proposons de poursuivre ces démarches d'innovations pédagogiques qui visent à transformer le format classique d'une formation en entrepreneuriat. Pour ce faire, nous avons développé une expérimentation

tation qui propose un travail aux étudiants sans objectif, ni méthodologie claire. Cet exercice doit permettre de se rapprocher des conditions de l'entrepreneuriat au niveau de l'environnement (système ouvert), du processus (sérendipité) et du modèle de décision (effectuation).

III – L'EXPÉRIMENTATION

Le projet est basé sur la théorie énoncée par les Situationnistes et plus particulièrement sur la technique de la dérive formalisée par Guy E. Debord (1956). Mouvement à l'origine artistique, le situationnisme devient vite politique et vise à combattre la société de consommation. Pour agir et transformer le monde, les Situationnistes développent diverses techniques dont la construction de situations, le détournement et la dérive. La dérive se définit comme une technique du « passage hâtif à travers des ambiances variées » (*op. cit.*). Ce mode de comportement expérimental lié aux conditions de la société urbaine doit permettre de repenser les contraintes de la ville et ainsi la réinventer. Pour dériver, il n'est pas question de plan de route, de voyage préétabli, ni même d'une promenade mais d'une façon d'évoluer dans la ville tout à fait nouvelle qui ne suivait pas un schéma préétabli. Ce n'est pas non plus un parcours purement aléatoire mais une forme de « hasard contrôlé » où le fait d'arpenter les rues durant de longues heures sans destination était une façon de provoquer les occasions de contacts avec de purs inconnus. Ce comportement qualifié de « ludique-constructif » par Guy Debord (1956) doit respecter un certain nombre de règles. Tout d'abord la dérive est idéalement mise en œuvre par deux ou trois personnes sur plusieurs heures. Le terrain d'étude peut

être défini si l'on souhaite faire l'analyse d'une zone précise ou au contraire être totalement ouvert. Il est par exemple possible de prendre un taxi pour se « déplacer de vingt minutes vers l'ouest » (*op. cit.*). Pour se retrouver, il n'est pas question de rendez-vous habituel mais d'un « rendez-vous possible » : c'est un lieu que l'on peut connaître, ou pas, et où l'on retrouvera, ou pas, ses camarades de dérive. Dans la pratique, la dérive impliquait des arrêts fréquents dans des bars et chacun finissait souvent dans un état d'ébriété fort avancé. La dérive doit donner lieu à un compte rendu expliquant son processus. Il s'agit de mettre en évidence les unités d'ambiance, les axes principaux de passage, et de tracer des « marges frontières plus ou moins étendues » entre les quartiers.

Afin de souligner en quoi l'exercice de la dérive offre un nouveau cadre d'action qui approxime mieux le contexte de l'entrepreneuriat innovant, nous mettons en évidence dans le tableau ci-après les proximités entre la dérive situationniste et les caractéristiques des principales dimensions présentées dans la première partie de l'article : environnement ouvert, sérendipité du processus, et raisonnement effectual (pour cette dernière dimension, nous détaillons les quatre principes qui caractérisent ce raisonnement).

1. Méthodologie

Contexte pédagogique

L'expérimentation se situe à mi-parcours d'une formation continue destinée à des managers d'une grande entreprise française qui souhaite développer une dynamique et une culture entrepreneuriale au sein de leur organisation. Chaque promotion (deux par an) est composée de vingt-cinq personnes

Tableau 3 – Dérive situationniste et caractéristiques du contexte entrepreneurial

Entrepreneuriat	Dérive situationniste
<p>Environnement : système ouvert Il existe une surcharge informationnelle, l'horizon est incertain et les interactions avec l'environnement sont permanentes.</p>	<p>La dérive est une immersion dans la ville. De fait, les informations et les possibles sont immenses en raison des activités urbaines (circulation, commerce, transports publics, fêtes, etc.), des mouvements de populations, des innombrables événements imprévus (accidents, manifestations, etc.). La dérive doit par définition permettre d'être en interaction avec cette richesse de l'urbanité.</p>
<p>Processus : sérendipité Le processus d'exploration passe par une recherche dirigée mais dans le même temps la découverte qui en résulte est souvent différente de ce qui était initialement prévue.</p>	<p>La dérive suit un processus non linéaire qui conduit bien souvent à faire des découvertes inattendues lors de cette exploration de la ville.</p>
<p>Décision : effectuation (Sarasvathy, 2008)</p>	
<p>Le raisonnement effectual ne commence pas avec un objectif spécifique. Les objectifs émergent de façon contingente au fur et à mesure de l'avancée du projet, de l'évolution de l'imagination et des aspirations des fondateurs mais aussi des rencontres qui se sont produites.</p>	<p>La dérive n'a pas d'objectif prédéterminé. Les objectifs émergent dans le temps : « La dérive n'avait pas à proprement parler de finalité : elle ne s'inscrivait pas dans un schéma causal impliquant un but et des moyens pour y arriver. Dans cette perspective qui mettait à l'écart toute destination, la dérive conciliait le hasard et la prévisibilité. Elle consistait en une heureuse sollicitation de l'aléatoire auquel elle s'adaptait plus qu'elle ne se pliait. » (Danesi, 2008, p. 203-204).</p>
<p>Commencer avec les moyens dont on dispose. Ne pas attendre l'opportunité parfaite. Commencer à agir à partir de ce que l'on a à disposition, à savoir : qui on est, qui l'on connaît et ce que l'on connaît.</p>	<p>La dérive est différente en fonction des participants (qui l'on est, qui l'on connaît, ce que l'on connaît), la ville et les rencontres qui se produisent durant le parcours (ce que l'on a à disposition).</p>
<p>Le principe des pertes acceptables. Évaluer les opportunités en fonction des pertes que vous êtes prêts à accepter plutôt qu'en fonction de l'attractivité des retours de votre investissement (pas de maximisation du profit).</p>	<p>La dérive se déroule sans logique d'optimisation. Les participants ne vont agir qu'en fonction des pertes qu'ils sont prêts à assumer en termes de temps, d'argent, d'énergie, etc.</p>
<p>Utiliser les contingences. Profiter des surprises qui se présentent en restant flexible plutôt que de rester figé et de ne pas dévier de vos objectifs.</p>	<p>La dérive est par définition conçue pour produire des surprises et des contingences qui sont supposées être utilisées pour développer l'exploration.</p>
<p>Développer des partenariats. Former des partenariats avec les gens et les organisations qui souhaitent vraiment s'engager avec vous pour construire un nouveau futur produit, une nouvelle entreprise, un nouveau marché avec vous.</p>	<p>La dérive implique des rencontres avec des gens de différents horizons. Ces rencontres conduisent à de multiples interactions et partenariats potentiels qui peuvent déboucher sur de nouvelles activités dans des lieux variés (dans la rue, une boutique, un bar, etc.).</p>

réunies au sein de cinq équipes de cinq. Chaque équipe est porteuse d'un projet qui peut représenter un nouveau marché pour l'entreprise. À la fin du cycle de formation, les équipes auront à présenter devant le patron de l'entreprise et d'autres responsables leur projet. Il s'en suivra une série de choix quant au soutien (financier, expertise, politique, etc.) qui sera accordé à chacun des projets. La formation est composée de six journées de cours et d'un suivi réalisé par un tuteur pour chaque équipe. Ces six journées sont assurées par quatre professeurs différents.

Protocole de l'expérimentation

L'expérimentation a été conçue par les auteurs de ce papier qui sont intervenants et responsables pédagogiques de cette formation ainsi qu'avec un artiste-sculpteur.

Figure 1 – Logo de l'expérimentation dérive



L'énoncé du sujet n'est pas transmis en classe mais *via* deux CD-Rom réalisés par l'artiste-sculpteur. Ils sont remis par le responsable administratif du programme pour éviter toute question qui conduirait à « dévoiler » le problème à résoudre. Ces CD représentent l'enjeu du dispositif, c'est la première étape qui doit faire entrer les étudiants dans l'exercice de la dérive. L'objet se présente d'abord avec un dessin représentant un panneau de signalisation qui

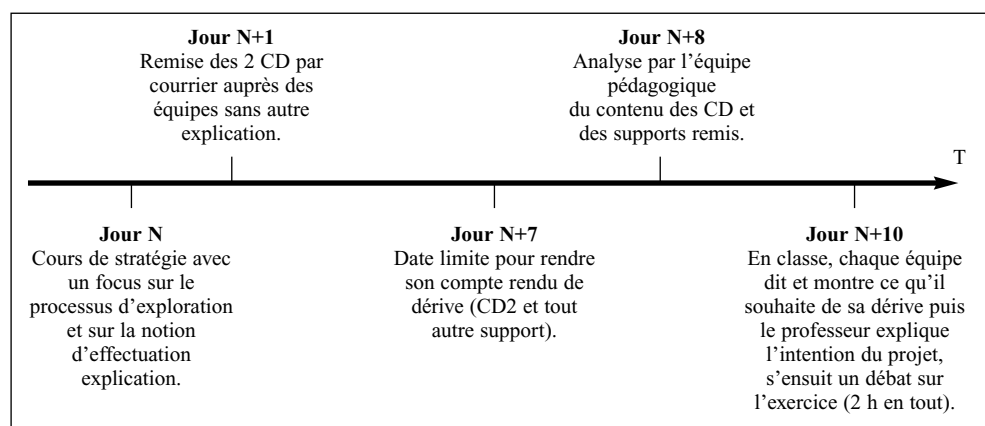
indique que l'on prend la direction de la dérive. Le design graphique des CD mélange des codes visuels, fait référence à l'imaginaire et détourne le logo de l'école. La dimension « artistique » (dessin/écriture à la main) implique de fait une distance formelle par rapport aux exercices et documents habituels, réalisés dans le cadre des formations en entrepreneuriat.

Le premier CD (CD1), intitulé « Éléments de réflexion prédérive », est une présentation assez sommaire comprenant des fichiers de différents formats : textes, images, vidéos. Il réunit des supports toujours liés d'une façon ou d'une autre à la théorie de la dérive : le texte de G.E. Debord sur la théorie de la dérive, deux cartes, une image représentant un collage réalisé par les Situationnistes, un extrait du film « In girum imus nocte et consumimur igni » sorti en 1978 et réalisé par G.E. Debord, ainsi qu'une liste de liens Internet sur le projet (ces liens évoquent plus largement le sens de la dérive, ils envoient vers des sites de toute nature mais tous réfèrent aux concepts de la ville, du mouvement et de l'aspect critique de cette démarche). Le deuxième CD (CD2) transmet l'énoncé de l'exercice sur la pochette. Le CD est vierge, les étudiants doivent y graver le contenu de leur dérive, l'énoncé est le suivant : « dérivez en groupe dans la ville (+/- 3 heures) ; vous êtes libres d'utiliser tout outils/supports/formes que vous trouverez pertinents pendant votre dérive ; gravez le contenu (textes, images, sons, vidéos) de votre dérive sur le CD2 ». L'avantage du CD-Rom est qu'il est par nature multimédia, les étudiants peuvent y inclure des documents qui enrichissent et élargissent la vision de l'auteur du projet. Les textes, sons, images, vidéos sont autant de médiums qui servent à décrire leur propre

réalité. Ce dispositif permet à l'équipe pédagogique d'avoir un rendu riche de l'expérience réalisée. Par ailleurs, nous cherchions à donner de l'autorité à l'énoncé, que celui-ci ne soit pas perçu comme un exercice de type « scolaire » ni récréatif, mais que l'objet y gagne en crédibilité conceptuelle (réfé-

rence à un auteur) et formelle (avec le CD objet légitimé par l'institution). Aussi, le dispositif améliore la qualité des échanges et offre une expérience de la création du fait qu'il est un objet/projet en devenir. Le déroulement chronologique du dispositif est présenté dans le tableau 4 suivant.

Tableau 4 – Agenda de l'expérimentation



MÉTHODOLOGIE

Les dérives réalisées par les participants de la formation ont été analysées à travers quatre types de données : les matériaux remis par les participants suite à la dérive (CD et autres objets), les échanges réalisés en classe, les évaluations formelles du cours et enfin les discussions informelles que l'équipe pédagogique a pu avoir avec à la fois les participants et les responsables de la formation côté entreprise. Les données ont été étudiées par les chercheurs et l'artiste-sculpteur. Nous avons dans un premier temps décrit les dérives pour repérer les unités de temps, de lieu, et les principales activités réalisées. Puis, dans un deuxième temps, nous avons initié une interprétation des données afin de déterminer la proximité des dérives des participants avec les dérives Situationnistes (modalités utilisées pour déterminer les déplacements, temps de la dérive, nombre de rencontres, type d'échanges, construction de situation lors des dérives, etc.). Enfin, nous avons caractérisé la proximité des modes de raisonnement et d'action utilisés par les participants avec la logique effectuale. Sur ce dernier volet, seuls les chercheurs en gestion sont intervenus. Ce travail a donc conduit à une analyse des pratiques (*via* les descriptions disponibles sur CD-Rom et les présentations formelles en classe) mais aussi des discours (*via* les discussions et les échanges plus informels).

2. Présentation des dérives

Il serait trop long de décrire l'ensemble des dérives. Nous avons décidé de ne présenter que deux dérives qui nous semblaient particulièrement illustratives quant à la façon avec laquelle les participants ont répondu à l'exercice. L'encadré suivant permet de décrire ces dérives.

Les dérives ont-elles approximé des contextes d'activités entrepreneuriales ?

Au regard des données recueillies, il apparaît que les dérives ont été très différentes selon les équipes, à la fois au niveau des processus que des résultats produits. Nous proposons dans le tableau ci-dessous de caractériser ces dérives, ou plutôt la façon avec laquelle chaque équipe a interprété puis construit la dérive, en répondant à trois questions qui correspondent aux trois dimensions explicitées dans la partie théorique de ce papier.

Si la dérive fut pour tous les participants un moment surprenant, inattendu, les réactions

furent variées selon les équipes et les productions ont toutes été très différentes. Au final, environ la moitié des équipes ont cherché à revenir vers un contexte connu et rassurant en reconstruisant un exercice plus classique pour une formation en école de commerce (système fermé, univers prévisible et raisonnement causal) quand l'autre moitié a accepté l'ambiguïté inhérente à l'exercice de dérive (système ouvert, sérendipité, effectuation). Quels que soient les choix retenus, les discussions postdérives menées en classe ont permis à chacun de prendre conscience du cadre dans lequel il évoluait et donc de l'interroger. Chacun a vu ce qu'il a fait ou ce qu'il n'a pas fait, tous se sont questionnés sur leurs attitudes et décisions lors de cet exercice un peu particulier. En résumé, comme nous le détaillons dans les parties suivantes, la dérive apparaît intéressante à développer pour deux raisons principales : d'une part, elle doit faciliter les apprentissages par la

PRÉSENTATION DE DEUX DÉRIVES ILLUSTRATIVES

ÉQUIPE 1

Réactions pré-dérive

Enthousiastes : après un moment d'incompréhension, l'équipe décide de se laisser prendre au jeu.

Construction émergente du problème : aucun objectif n'est défini en amont : « on n'avait pas de fil conducteur au départ ».

Activités réalisées pendant la dérive par les 5 dériveurs

Très faible instrumentalisation directe avec le projet d'entreprise : ils réalisent une analogie entre le déplacement de gens et une procédure technique utile pour le projet, ils utilisent des acronymes écrits sur la vitrine d'une pharmacie pour faire des liens avec des termes du business...

Interaction inédite et importante avec l'environnement (dimension subversive) : ils simulent des jeux de drague avec des passantes, ils filment un cours de droit au sein d'une université sans autorisation, certains prennent le bus sans payer ou consomment de l'alcool...

Forte créativité : ils filment un ruissèlement d'eau sur le trottoir avec un focus sur un mégot de cigarette qui reste immobile malgré la pluie et l'arrivée d'un bus, ils posent la caméra sur une table de café et filment les passages sur le trottoir en vitesse accélérée (approche similaire à celle de Georges Pérec dans son ouvrage *Épuisement d'un lieu parisien*)...

Forte sérendipité :

Déplacements : le point de départ est le point zéro sur l'Île de la Cité, ils font tourner sur lui-même un des participants pour déterminer la direction où ils vont aller.

Rencontres inhabituelles : discussions avec des jeunes étrangers assis sur le trottoir, avec des joueurs de squash, le serveur d'un bar qui entre dans le jeu de la dérive et qui pose la caméra sur la table d'autres clients pour filmer l'équipe en train de discuter...

Compte rendu postdérive

Format inédit : vidéo de 22 minutes très bien montée qui permet de suivre la dérive du groupe. Beaucoup de créativité dans le montage (ils créent une fausse fin avec un générique puis reprise du film suivie d'une vraie fin).

Perception de l'équipe sur leur dérive : bilan global très positif : « super outil de team building, pour révéler la personnalité des uns et des autres », « a permis d'avancer sur notre projet d'entreprise ».

Bilan : une dérive de « type situationniste »

ÉQUIPE 2

Réactions pré-dérive

Réaction perplexes et hétérogènes du collectif : « on n'a pas compris le CD ». Deux personnes de l'équipe n'ont pas souhaité y participer.

Construction du problème en amont très cadré et rationalisé : « On a mis en place une stratégie pour discuter avec les gens du projet. »

Activités réalisées pendant la dérive par les 2 dériveurs

Très forte instrumentalisation : mise en place d'un questionnaire (type étude de marché) pour interroger dans la rue toute personne avec un téléphone portable à la main.

Interaction limitée avec l'environnement : interview classique de type micro-trottoir.

Faible créativité : une personne lit le questionnaire et une autre filme.

Faible sérendipité :

Déplacements limités : les locaux de l'entreprise sont le point de départ puis dérive à proximité.

Rencontres : 5 entretiens auprès de 8 personnes différentes (serveur, passants, etc.).

Compte rendu postdérive

Format standard : vidéo de 16 minutes des différentes interviews. Aucune créativité en dehors d'un générique en musique de début et de fin de film.

Perception : se rendent compte qu'il est très difficile de parler naturellement à des gens dans la rue et de faire comprendre leur offre. Découverte de plusieurs besoins. Dimension ludique agréable.

Bilan : une dérive micro-trottoir proche du canon classique d'une étude de marche

Tableau 5 – Exemples d’activités réalisées durant les dérives et caractéristiques entrepreneuriales

	Activités qui s’apparentent à une démarche effective	Activités qui s’apparentent plus à une démarche causale
Environnement : l’équipe a-t-elle cherché à limiter au maximum l’interaction avec l’environnement ou au contraire a accepté d’évoluer dans un système totalement ouvert ?		
	5 équipes ont pleinement accepté la consigne d’aller dans la ville et de développer des interactions avec l’environnement <i>via</i> des rencontres multiples sans chercher à s’isoler.	5 équipes ont eu tendance à limiter les interactions avec l’environnement et à rester dans un entre soi. Le cas le plus typique est cette équipe qui a fait le choix de rester travailler dans son laboratoire.
Processus : l’équipe a-t-elle cherché à cadrer fortement le processus ou au contraire a-t-elle accepté et même recherché les phénomènes de sérendipité ?		
	6 équipes ont suivi un processus d’exploration qui a permis de faire des découvertes sur des sujets et des aspects pas pensés initialement. Ainsi une équipe a visité une start-up en forte croissance et a tiré de cette visite de multiples apprentissages sur la culture d’entreprise et la gestion RH.	4 équipes n’ont pas vraiment fait de découvertes pouvant remettre en cause les questions et les orientations du projet.
Modèle de décision : l’équipe a-t-elle cherché à répondre au problème en respectant la logique causale ou a-t-elle au contraire pensé et agit en fonction d’une logique effective ?		
Émergence des objectifs	5 équipes n’avaient pas défini d’objectif précis au départ de l’exercice : – « Nous avons cherché le fil directeur en cheminant. » – « Nous avons commencé sans objectif, mais à la fin nous avons un but. »	5 équipes avaient un objectif dès le début : – « Nous avons décidé de réunir le groupe au labo et de travailler sur notre projet parce qu’un entrepreneur doit rester focalisé sur son objectif ! » – « Nous avons décidé d’interviewer notre cible marketing : les patrons de PME. » – « Nous avons décidé de faire une vidéo pour vendre notre service. »

<p>Commencer avec ce que l'on a à sa disposition (CD-Rom, 5 membres de l'équipe, projet entrepreneurial, temps de 2 à 3 h et la ville)</p>	<p>Seules 2 équipes ont utilisé l'ensemble des moyens qu'ils avaient à leur disposition. Les 5 participants de chaque équipe ont analysé et utilisé le CD-Rom, réalisé la dérive dans la ville en 2 à 3 h en gardant un lien avec leur projet entrepreneurial. – « Nous avons fait une analogie entre les mouvements des gens dans la ville et une procédure technique ce qui s'est révélé très utile pour notre projet. »</p>	<p>4 équipes n'ont pas compris le CD-Rom et ont décidé de l'ignorer. – « Que faire de ce CD ? » 4 équipes n'ont pas réuni tous leurs membres : – « 2 personnes de l'équipe n'ont pas compris le but de l'exercice et ont donc décidé de ne pas participer. » 3 équipes ont fait la <i>dérive</i> mais sans faire de lien avec leur projet entrepreneurial.</p>
<p>Principe des pertes acceptables</p>	<p>5 équipes ont décidé de « jouer le jeu » : « Nous avons joué le jeu avec l'idée que dans le pire des cas on perdrait 2 à 3 h de notre temps. »</p>	<p>5 équipes ont rejeté la <i>dérive</i> parce qu'ils voulaient d'abord optimiser leur temps et se concentrer sur des activités connues (cf. étude de marché).</p>
<p>Utiliser les contingences</p>	<p>5 équipes ont profité des contingences pour décider du sens de leur dérive : « Nous avons identifié les tensions entre liberté et fermeture dans la ville. Nous avons donc orienté notre <i>dérive</i> en suivant des signes qui symbolisaient ces notions. »</p>	<p>4 équipes ont tellement défini de dimensions en amont (lieu, objectif, personnes à rencontrer, etc.) qu'ils ont rencontré peu ou pas de contingences. 3 équipes ont réalisé des études de marché et rencontré des personnes mais qui ne correspondaient pas à leur cible marketing. Une équipe a réalisé la <i>dérive</i> en pleine campagne où les contingences sont par définition très limitées.</p>
<p>Développer des partenariats</p>	<p>Seules 2 équipes ont développé des relations de type partenarial durant leur <i>dérive</i> : – « Nous avons demandé à un serveur de jouer le jeu de la dérive et de poser la caméra sur une autre table pour filmer l'équipe dans le bar. » – « J'ai contacté une start-up pour savoir si l'on pouvait visiter leurs locaux. Ils ont accepté et du coup toute l'équipe a pu visiter cette entreprise dont le succès fut très inspirant pour nous. »</p>	<p>4 équipes n'ont fait aucune rencontre soit parce qu'elles sont restées dans leur bureau, soit parce qu'elles n'ont pas souhaité échanger avec des gens dans la rue. 4 équipes ont interrogé des personnes dans la rue pour réaliser une étude de marché mais cela n'a pas débouché sur une quelconque forme de partenariat.</p>

pratique et d'autre part elle peut servir pour évaluer une équipe entrepreneuriale.

Dériver pour apprendre à utiliser le raisonnement effectual

Nous précisons ci-dessous comment la dérive favorise l'apprentissage pratique du raisonnement effectual en distinguant chacun de ses principes :

– *Apprendre à construire du sens sans avoir d'objectif clairement défini en amont* : une des difficultés de l'exercice de dérive est de (re)construire progressivement du sens en partant d'une situation floue et ambiguë. Toutes les équipes se sont ainsi senties totalement perdues en raison de l'absence d'objectif préalablement défini. Devant cette problématique, certaines équipes ont accepté d'agir sans connaître le but précis de leurs actions tandis que d'autres ont refusé de mener leur projet sans se fixer d'objectif spécifique. De ces deux situations, il est possible de tirer des enseignements soit par l'expérience pratique d'une activité aux objectifs émergents, soit par l'expérience d'un « échec » qui interpelle et interroge le fonctionnement du collectif.

– *Agir avec les moyens dont on dispose* : les moyens dont chacun dispose ne sont pas une donnée évidente car il n'est pas si facile de savoir qui on est, ce que l'on connaît et qui l'on connaît. La dérive a un effet réflexif qui permet d'appréhender cette problématique. Les participants ont ainsi trouvé que l'exercice était très puissant pour mieux comprendre qui ils sont au travail car ils ont pu constater ce qu'ils faisaient et ce qu'ils ne faisaient pas dans une situation sans contrainte. Ils ont pu comparer les réactions à l'énoncé de l'exercice au sein de leur groupe et les dérives entre les différents groupes. Par ailleurs, au début de cette for-

mation il est demandé aux participants de se prendre en photo en tenant une feuille où il est mentionné trois adjectifs qu'il considère comme les décrivant bien. Les adjectifs les plus souvent cités sont des adjectifs comme créatif, curieux ou encore rêveur. Durant la discussion postdérive, le professeur fait défiler ces photos. Les participants peuvent alors constater qu'il existe souvent un écart entre la perception qu'ils ont d'eux-mêmes (ou du moins l'image qu'ils veulent donner d'eux-mêmes), et la façon dont ils ont agi durant la dérive. La plupart furent bien plus conservateurs et conformistes que ce qu'ils avaient annoncé : beaucoup de ceux qui ont dénigré, critiqué ou qui n'ont simplement pas du tout pris l'exercice au sérieux étaient aussi ceux qui affirmaient être créatifs et prêts à développer une pensée « out of the box ».

La dérive permet également de se confronter à l'altérité et ainsi de mieux savoir qui l'on connaît et ce que l'on connaît. Les participants n'ont pas toujours osé aller vers les autres mais quand ils ont fait le pas, ils se sont rendu compte de leurs cadres cognitifs et sociaux. Ils ont par exemple découvert que telle ou telle explication sur leur projet, simple et évidente pour eux, ne l'était pas pour telle ou telle personne rencontrée au hasard des déambulations dans la ville. Ils ont plus pris conscience de leur « langage ». Enfin, ils ont fait des découvertes étonnantes sur leur capacité créative. La plupart des participants ont des profils techniques d'ingénieurs et « ils ne se vivent pas » comme des « créatifs ». Pourtant, les dérives ont mis en évidence des comportements et des activités tout à fait créatives : utilisation d'analogies, de métaphores, de photographies, de vidéos, de musiques, de prototypes, etc.

– *Utiliser les contingences pour transformer le futur autour de soi* : la réalisation d'une dérive ne revient pas à se laisser porter par le cours des événements. Il faut au contraire forcer en partie les choses tout en laissant les contingences survenir. Par ailleurs, la dérive conduit à vivre des moments où l'on cherche à construire des situations qui transforment la vie de l'autre pour un temps (comme le faisaient les Situationnistes en leur temps). Par exemple, un groupe d'étudiants faisaient semblant d'utiliser des technologies de paiement sans contact dans des situations insolites (aumône dans une église, paiement d'un tableau dans une galerie d'art). Certains groupes ont donc pu apprécier cet effet des contingences sur leur processus d'exploration (nouvelles idées pour leur projet, réalisation d'un logo, d'une *tag line*, etc.) et ce dans un temps très court.

– *Apprendre des échecs et raisonner en termes de pertes acceptables* : 90 % des participants se disent prêts à refaire l'exercice, et ce pour deux raisons assez différentes : soit parce qu'ils avaient apprécié l'exercice dès la première fois, soit parce qu'ils avaient l'impression d'avoir échoué et qu'ils ne voulaient pas rester sur cette « impression d'être passé à côté de l'exercice » pour apprendre de cette situation.

– *Développer des partenariats* : de nombreux participants ont réussi à aller vers les autres et à discuter pour apprendre d'eux, prendre des avis et des idées pour leur projet. Sans déboucher sur de véritables partenariats, l'exercice a permis pour certains de se sentir plus à l'aise pour échanger avec autrui dans des situations parfois inédites. Beaucoup ont pris conscience de la richesse des échanges avec les autres qu'ils soient experts ou novices.

3. La dérive comme outil d'évaluation d'une équipe entrepreneuriale ?

L'exercice de dérive est un bon révélateur des potentialités d'une équipe car la façon de réaliser la dérive donne de précieuses informations sur la dynamique de groupe et sur sa capacité à fonctionner dans un contexte qui approxime une situation entrepreneuriale. Cet exercice où l'on se découvre et où l'on découvre l'autre peut conduire à des situations inconfortables, génératrices de conflits. Dans cette situation où rien n'est normal, les rôles sont confus et chacun doit trouver une place. Le leadership est parfois modifié et pour de nombreux groupes cela a permis de créer une nouvelle dynamique d'équipe (« les masques sont tombés »). Les groupes qui fonctionnent en collectif malgré ces difficultés donnent de fait des indications sur leur capacité de résilience.

Par ailleurs, on peut noter que les équipes qui réalisent des dérives où le projet de création d'entreprise est présent tout en respectant l'esprit de l'exercice de dérive (cf. l'exemple 1 du tableau illustratif des dérives réalisées) sont aussi celles qui furent toutes très bien évaluées lors du jury final. Ce constat a été fait non seulement sur l'expérimentation présentée dans le cadre de ce papier mais également sur la centaine de dérives réalisées par les étudiants depuis que cette expérimentation est menée. Une grille d'évaluation des dérives qui spécifie leur proximité avec les caractéristiques du raisonnement effectual peut d'ailleurs permettre de noter scolairement les dérives dans le cas où une note sur 20 représenterait un impératif institutionnel.

CONCLUSION

La formation en entrepreneuriat est arrivée à un moment critique de son développement (Fayolle, 2008). Si certains se félicitent des progrès déjà effectués, il reste encore beaucoup à faire. Ces formations font toujours essentiellement appel au raisonnement causal et se déroulent dans des contextes largement formatés et balisés. Ce faisant, elles ne permettent pas de développer toute une série de capacités pourtant essentielles à l'action entrepreneuriale. Le raisonnement causal exige un objectif clair, un portefeuille précis de moyens et amène, sur cette base, à identifier l'alternative optimale (la plus efficace, la plus rapide, etc.) pour atteindre l'objectif choisi. Au mieux, cette approche pédagogique est créativement causale (Saravathy, 2008), c'est-à-dire qu'elle inclut la création d'alternatives supplémentaires pour atteindre l'objectif. En entrepreneuriat, d'autres raisonnements s'appliquent – et doivent donc faire l'objet d'une pédagogie adaptée – comme le raisonnement effectual (en plus, et en alternant avec le raisonnement causal). Ce raisonnement permet l'émergence d'objectifs à partir d'aspirations et de moyens contingents, de l'imagination de l'entrepreneur, et de ses interactions avec des parties prenantes diverses et variées.

Par le biais d'un dispositif pédagogique expérimental nous développons empiriquement notre argumentation. Nous démontrons comment, par le biais de la *dérive*, technique inspirée des Situationnistes, des résultats encourageants peuvent être obtenus, et ce avec des publics d'étudiants et de participants divers pour appréhender par la pratique le raisonnement effectual. Intervenant à mi-parcours d'une formation en entrepreneuriat, la dérive permet en effet de relancer la dynamique d'apprentissage en créant des doutes, des interrogations sur la façon d'agir et de penser. Ceci étant, pour mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre lors de cet exercice, il nous faut développer de nouvelles expérimentations afin de mieux comprendre comment et pourquoi certains décident de « jouer le jeu de la dérive » et d'autres d'en sortir.

Au-delà de cette dérive physique dans la ville, on peut également s'interroger sur la pertinence de la notion de dérive comme concept pour caractériser un processus d'exploration. Il serait peut-être utile de considérer les potentialités d'une telle perspective pour repenser ou tout au moins enrichir certains champs en entrepreneuriat ou en conception innovante : la dérive ne serait-elle pas le plus court chemin pour entreprendre et innover ?

BIBLIOGRAPHIE

- Barbosa S.D., Kickul J., Smith B.R. (2008). "The Road Less Intended: Integrating Entrepreneurial Cognition and Risk in Entrepreneurship Education", *Journal of Enterprising Culture*, vol. 16, n° 4, p. 411-439.
- Bonnafous-Boucher M. (2008). « Création, créativité et action libre ou les trois points cardinaux de la formation en entrepreneuriat. », *L'artiste et l'entrepreneur*, Hillaire D. (Ed.), Cité du Design Edition, Paris, p.145-162.
- Brown J.S., Duguid P. (1991). "Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a unified View of Working, Learning, and Innovation", *Organization Science*, vol. 2, n° 1, p. 40-57.
- Chia R. (1996). "Teaching Paradigm Shifting in Management Education: University Business Schools and Entrepreneurial Imagination", *Journal of Management Studies*, vol. 33, n° 4, p. 409-442.
- Danesi F. (2008). *Le mythe brisé de l'Internationale situationniste. L'aventure d'une avant-garde au cœur de la culture de masse (1945-2008)*, Les Presses du Réel, Paris.
- Debord, G.E. (1956). « Théorie de la dérive », *Les Lèvres nues*, n° 9.
- Denrell J., Fang C., Winter S.G. (2003). "The Economics of Strategic Opportunity", *Strategic Management Journal*, vol. 24, n° 10, p. 977-990.
- DeTienne D.R., Chandler G.N. (2004). "Opportunity Identification and Its Role in the Entrepreneurial Classroom: A Pedagogical Approach and Empirical Test", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 3, n° 3, p. 242-257.
- Dew N. (2009). "Serendipity in Entrepreneurship", *Organization Studies*, vol. 30, n° 7, p. 735-753.
- Edelman L.F., Manolova T.S., Brush C.G. (2008). "Entrepreneurship Education: Correspondence Between Practices of Nascent Entrepreneurs and Textbook Prescriptions for Success", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 7, n° 1, p. 56-70.
- Fayolle A. (2008). "Entrepreneurship Education at a Crossroads: Towards a more Mature Teaching Field", *Academy of Management Executive*, vol. 16, n° 4, p. 325-337.
- Fendt J., Paris T., Bureau S. (2008). "Can Entrepreneurship Be Taught? The Case of the French Grandes Écoles", *European Academy of Management*, Ljubljana, Slovénie, 14-17 mai.
- Fisher A. (2004). "Why an MBA may not be worth it", *Fortune*, vol. 149, n° 12, p. 56-56.
- Getzels J.W. et Jackson P.W. (1962). *Creativity and intelligence: Exploration with gifted students*, Wiley, New York.
- Giraudeau M. (2010). *La fabrique de l'avenir. Une sociologie historique des business plans*, Université de Toulouse, Thèse de doctorat de sociologie, Toulouse.
- Honig B. (2004). "Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 3, n° 3, p. 258-273.
- Katz J.A., Gundry L. (1994). "Guest Editorial: Simulation and experiential learning in entrepreneurship education", *Simulation & Gaming*, n° 25, p. 335.

- Kickul J., Gundry L.K., Barbosa S.D., Whitcanack L. (2009). "Intuition Versus Analysis? Testing Differential Models of Cognitive Style on Entrepreneurial Self-Efficacy and the New Venture Creation Process", *Entrepreneurship: Theory & Practice*, vol. 33, n° 2, p. 439-453.
- Knight F.H. (1921). *Risk, Uncertainty, and Profit*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- McGrath R.G. (1999). "Falling Forward: Real Options Reasoning and Entrepreneurial Failure", *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 1, p. 13-30.
- Mintzberg H. (2004). *Des managers des vrais ! Pas des MBA. Un regard critique sur le management*, Éditions d'Organisation, Paris.
- Peterson, M.F., Meckler M.R. (2001). "Cuban-American Entrepreneurs: Chance, Complexity and Chaos", *Organization Studies*, vol. 22, n° 1, p. 31-57.
- Pfeffer J., Fong C.T. (2003). "Assessing Business Schools: Reply to Connolly", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 2, n° 4, p. 368-370.
- Pfeffer J., Fong C.T. (2004). "Business School Business: Some Lessons from the US Experience", *The Journal of Management Studies*, vol. 41, n° 8, p. 1501-1520.
- Sarasvathy S.D. (2001). "Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency", *Academy of Management Review*, vol. 26, n° 2, p. 243-263.
- Sarasvathy S.D. (2008). *Effectuation, Elements of Entrepreneurial Expertise*, Edward Elgar, Northampton.
- Sitkin S.B. (1992). "Learning Through failure: The Strategy of Small Losses", *Research in Organizational Behavior*, vol. 14, p. 231-266.
- Smilor R.W. (1997). "Entrepreneurship Reflections on a Subversive Activity", *Journal of Business Venturing*, n° 12, p. 341-346.
- Thompson J. (1967). *Organization in Action*, McGraw-Hill, New York.