

Challenges d'une éducation entrepreneuriale en musique : pédagogie de l'Espace expérientiel (E²) et pouvoir d'agir des personnes étudiantes

Jean BIBEAU

Université de Sherbrooke, École de gestion, Québec, Canada

jean.bibeau@usherbrooke.ca

Roxane MEILLEUR

Université de Sherbrooke, Accélérateur entrepreneurial Desjardins (AED)

roxane.meilleur@usherbrooke.ca

Denis BEDARD

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation

denis.bedard@usherbrooke.ca

Résumé

La rencontre entre l'éducation entrepreneuriale (EE) et l'éducation en musique constitue un contexte particulier de formation, qui suscite des réactions chez les personnes étudiantes. Ce texte présente l'analyse de dispositif d'une formation d'EE dans une école de musique au sein d'une université québécoise, au Canada. Afin de décrire l'expérience vécue par les personnes prenant part à la formation, des données qualitatives ont été collectées sous la forme d'une discussion de groupe non dirigée et d'entretiens individuels libres. L'analyse de ces données permet de soulever des défis, que les personnes étudiantes nomment *challenges*, qui, grâce au climat mis en œuvre et aux stratégies pédagogiques privilégiées, sont surmontés pour contribuer au développement de leur pouvoir d'agir.

Abstract

The encounter between entrepreneurial education (EE) and music education constitutes a particular training context, which generates reactions among students. This text presents the analysis of an EE training in a university music school in Quebec, Canada. In order to describe the experience of the participants, qualitative data were collected in the form of an undirected group discussion and individual open interviews. The data analysis leads to highlight *challenges* – as named by the students – which, thanks to the climate and the pedagogy implemented, are overcome and become a source of empowerment.

Mots-clés

Éducation entrepreneuriale, éducation en musique, pédagogie, pouvoir d’agir, *sensemaking*

Keywords

Entrepreneurial Education, Music Education, Pedagogy, Empowerment, Sensemaking

1. Introduction

L’éducation entrepreneuriale (EE) fait maintenant l’objet d’une multitude de formations et de programmes d’accompagnement (Fayolle, Verzat & Wapshott, 2016). En ce sens, l’EE propose le développement de compétences qui s’articulent quelque part entre, d’un côté, la création d’une entreprise, et de l’autre, le développement de l’esprit entrepreneurial (Schneider, 2015). Certains auteurs parlent de deux planètes de « l’univers de l’accompagnement » entrepreneurial (Jacquemin, Lesage & Verzat, 2018, p. 7). La première est humaniste et porte sur le développement des personnes, la capacité de créer du sens par ses projets et les enjeux professionnels. La seconde s’insère plutôt dans une logique de marché qui cherche à accélérer la croissance des projets à fort potentiel et le développement des stratégies pour y parvenir (Jacquemin *et al.*, 2018).

Par exemple, du côté de la création d’entreprise, les formations peuvent viser la validation de marché, la gestion de projet, les prévisions financières et la réalisation de plans d’affaires. Plus près de l’esprit d’entreprendre, les compétences à développer peuvent être l’autonomie, l’action créative, la communication, la responsabilité et la confiance en soi (Hélène & Aubry, 2019 ; Kyro, 2015). L’EE est aussi le lieu pour amener les personnes à réfléchir à la construction d’une opportunité, le leadership, l’échec, la gestion des émotions et la prise de risques (Fayolle, 2013). L’EE se configure donc à partir d’un vaste référentiel de compétences à développer et d’objectifs de formation (Bacigalupo *et al.*, 2016).

De ce fait, l’EE est devenue interdisciplinaire et doit desservir les intérêts de multiples parties prenantes, en plus de répondre à divers objectifs de formation (Pittaway & Cope, 2007). À cet effet, les leaders d’institutions académiques, de départements de facultés et d’organismes de soutien à l’entrepreneuriat tentent de bénéficier de l’EE en l’adaptant à leurs contextes respectifs. Cela oblige donc les personnes enseignantes à constamment repenser les approches de formation selon le profil des personnes étudiantes et les résultats attendus des personnes qui initient et mettent en œuvre l’EE (Hägg & Gabrielsson, 2020). Or, si les contextes de l’EE se

multiplient, le caractère interdisciplinaire de l'EE fait l'objet de peu de recherches (Fellnhöfer, 2019).

Parmi les expériences interdisciplinaires de l'EE, le domaine des arts est un lieu qui suscite l'intérêt de personnes chercheuses (Hanson, 2021 ; Vanevenhoven & Vanevenhoven, 2021). Parmi les formations en arts, l'éducation en musique (EM) fait partie des disciplines qui s'ouvrent de plus en plus vers des formations visant le développement de l'individu et de sa carrière (Angelo *et al.*, 2021). En ce sens, l'EE est appelée à jouer un rôle dans l'offre d'accompagnement en EM. Le développement potentiel de la personne artiste en tant qu'entrepreneur est donc plus vaste et nuancé que la poursuite du succès commercial (Bridgstock, 2013). De ce fait, l'EE et l'EM peuvent cohabiter auprès de personnes étudiantes qui cherchent à identifier et mettre en pratique un sens de soi, de son art, de ses idéaux et de sa carrière. Nous soumettons la proposition que les enjeux liés à cette cohabitation de l'EE et l'EM au sein d'un même dispositif devraient être analysés afin de mettre en lumière ce qui est vécu par la personne étudiante dans ce contexte.

Conséquemment, cette analyse de dispositif vise à documenter une expérience d'EE dans le cadre d'une formation de 2^e cycle universitaire d'une école de musique au Canada. Pour orienter notre analyse de dispositif, la question suivante a été posée : Qu'est-ce qui caractérise l'expérience des personnes étudiantes ayant suivi la formation universitaire d'EE intitulée *Modèles d'affaires de projets entrepreneuriaux artistiques* ?

La prochaine section situe le cadre conceptuel ainsi que la problématique de la rencontre entre EE et EM, suite à quoi le dispositif et l'approche pédagogique privilégiée sont présentés. Une description des données récoltées et de la méthode d'analyse est fournie, suivie des résultats qui s'articulent autour de l'expérience de *challenges* vécus par les personnes étudiantes. Enfin, les implications pratiques issues de l'analyse de dispositif sont discutées.

2. Cadre conceptuel et problématique

Au cours des deux dernières décennies, le champ de recherche et de pratique de l'EE a transcendé les murs et les seuls intérêts des écoles de commerce (Riese, 2010). Si, au départ, l'objectif de création de nouvelles entreprises était celui le plus souvent visé, l'EE vise maintenant à développer l'imaginaire et le potentiel des personnes étudiantes afin de stimuler la créativité, le changement et la résilience (Mwasalwiba, 2010 ; Ratten & Jones, 2021). Ainsi, les plus récents référentiels de compétences entrepreneuriales ouvrent le champ de l'objet de l'EE vers le développement de compétences liées au domaine de la gestion, mais aussi à ceux

du développement personnel et relationnel des individus (Tittel & Terzidis, 2020). Cet éclatement de l'objet a fait de l'EE, entre autres, une force motrice dans le développement des compétences d'employabilité (Bibeau & Bédard, 2020). En ce sens, les motivations des personnes étudiantes pour l'EE sont tournées vers les sujets plus généraux tels que le leadership ou la gestion des équipes et des projets dans une perspective de développement professionnel, plutôt que de création d'une entreprise (Yi & Duval-Couetil, 2021).

L'éclatement des contextes et des objectifs d'apprentissage de l'EE impose donc une approche plus holistique qui tient compte des parties prenantes et dépasse la vision traditionnellement plus économiste (Fellnhofer, 2019 ; Kyro, 2015). Parmi ces parties prenantes, personnes enseignantes et étudiantes sont appelées à revoir leurs paradigmes, postures et perspectives de l'entrepreneuriat, lorsqu'ils sont appliqués dans le contexte de leur champ disciplinaire (Albertini, Fabiani & Lameta, 2018 ; Hägg & Gabrielsson, 2020). Plus spécifiquement, l'EM en enseignement supérieur est un domaine des arts qui s'est ouvert à d'autres disciplines (Angelo *et al.*, 2021 ; Jen, 2019). L'EE fait donc partie des disciplines appelées à contribuer au développement de l'artiste en posant une réflexion sur les particularités de ce type d'entrepreneuriat et la transition vers une carrière dans les arts (Beckman, 2007 ; Bennett & Rowley, 2019).

Or, si la popularité de l'EE dans les arts et en EM est grandissante, il y a peu de consensus sur les manières optimales de former ces artistes dont le contexte d'employabilité est singulier (Beckman, 2007 ; Schediwy *et al.*, 2018). En effet, la carrière artistique se définit à travers un portfolio qui évolue selon les contrats, l'aide financière et les moments de création (Bridgstock, 2013). Pour l'artiste, la carrière est une affirmation de son identité et les mesures de son succès sont plus subjectives et psychologiques (Bridgstock, 2005 ; Haines & Matthews, 2021). Dans un contexte de formation, l'EM et l'EE doivent interagir sur le plan pédagogique, alors que le « pourquoi », le « quoi » et le « pour qui » de la carrière artistique sont mis en lumière (Hägg & Gabrielsson, 2020 ; Rolfhamre, 2020, 2021). Cette interaction mérite une exploration dans ce qu'elle suscite auprès des personnes étudiantes.

3. Description du dispositif pédagogique

Le dispositif analysé est un cours en EE offert dans le cadre d'un programme de formation en musique. Il est intitulé *Modèles d'affaires de projets entrepreneuriaux artistiques* et il est obligatoire pour les personnes inscrites au Diplôme d'études supérieures spécialisées de 2^e cycle (DESS) à l'École de musique de l'Université de Sherbrooke, au Québec. Ce

programme professionnalisant est destiné à la fois aux personnes sur le marché du travail et aux personnes détentrices d'un baccalauréat en musique qui souhaitent développer leur carrière. Il vise notamment à développer des compétences en recherche documentaire, une pensée critique, un esprit entrepreneurial et des habiletés communicationnelles. Ce développement se fait à travers la réalisation d'un projet artistique en musique, qui peut être de nature variée (p. ex., enregistrement d'un album, projet de composition, recherche en musicologie).

Plus spécifiquement, ce cours s'insère dans un paradigme humaniste de l'EE misant sur le développement des personnes étudiantes. Il soutient le développement des projets et des compétences en misant sur quatre dimensions : 1) le sens accordé au projet, 2) la validation du projet sur le marché, 3) la planification détaillée du projet et 4) la communication du projet. Ainsi, les personnes participantes sont appelées à structurer leur projet dans un canevas de modèle d'affaires qu'elles complètent suivant des entretiens sur le terrain pour valider le potentiel envisagé du projet, appelés « entretiens de validation de marché ». Ce processus évolutif donne lieu à plusieurs échanges auprès de personnes de l'industrie des arts. Ces échanges sur le terrain sont ensuite partagés entre les pairs participant à la formation, ce qui suscite de nouveaux échanges et fait évoluer la pensée ainsi que le choix des actions à prendre.

Pour cela, le dispositif s'appuie sur la pédagogie de l'Espace expérientiel (E²). Cette approche centrée sur la génération de sens et le dialogue (Bibeau & Meilleur, 2022a) mise sur les interactions entre les pairs pour favoriser le développement des personnes (Bédard *et al.*, 2020). Dans le contexte d'une formation réunissant des personnes étudiantes de plusieurs disciplines, elle s'est révélée bénéfique pour susciter la mise en action et l'engagement lorsque les projets sont cohérents avec les valeurs des personnes (Bibeau & Meilleur, 2022b).

Ainsi, la pédagogie de l'E² invite les personnes enseignantes et étudiantes à revoir leur posture respective dans une approche de co-construction des savoirs (Bédard *et al.*, 2020 ; Bibeau & Bédard, 2020 ; Bibeau & Meilleur, 2022a, 2022b). Les discussions permettent l'émergence de savoirs co-construits à partir de thèmes directeurs (p. ex., planification de projet) et des entrevues de validation sur le terrain. À chaque séance, les personnes étudiantes partagent les réflexions issues de ces entrevues, ce qui les oblige à repenser leur idée initiale du projet et à questionner sa faisabilité et sa viabilité. La formation s'inspire aussi des théories sur le *sensemaking* (Weick, 1995), pour cadrer une réflexion sur le sens du projet artistique, pour soi et pour la société. Ces questions sont présentes tout au long de la formation, maillant ainsi les questionnements sur soi, les questionnements sur ses ambitions personnelles ainsi que le caractère distinctif et le réalisme du projet poursuivi (Bibeau & Meilleur, 2022a).

4. Méthode d'analyse du dispositif

L'analyse des retombées du dispositif s'appuie sur des données qualitatives récoltées à des fins d'amélioration continue et de bilan de l'expérience, suivant le cours *Modèles d'affaires de projets entrepreneuriaux artistiques*. Ces données sont issues d'une discussion de groupe auto-dirigée par les personnes étudiantes (N = 7) et de courts entretiens individuels libres (N = 3), qui ont eu lieu lors d'un événement public tenu à la fin d'une session universitaire.

La discussion de groupe, d'environ 50 minutes, s'est tenue devant un auditoire, entre les huit personnes étudiantes participantes au cours¹. Après avoir présenté leurs projets de fin de session, ces dernières étaient invitées à discuter en groupe au sujet de leur expérience de la formation en EE, ce qui a permis de cerner ce qui caractérisait cette expérience. L'auditoire était composé d'une vingtaine de personnes, soit de personnes étudiantes de 1^{er} cycle en musique, de membres du personnel enseignant et administrateur de l'université, de coachs en entrepreneuriat et de cinéastes.

Les sept personnes étudiantes qui ont accepté que leurs propos soient utilisés dans le cadre de l'analyse de dispositif varient en profils. Il s'agit de six hommes et d'une femme. Six des personnes étudiantes avaient complété un baccalauréat en musique avant le DESS, alors qu'une d'elles avait un profil d'études en psychoéducation. Deux d'entre elles venaient de terminer leurs études de 1^{er} cycle au moment de l'admission, alors que les cinq autres avaient une expérience professionnelle variant d'une à cinq années. La nature des projets développés dans le cadre du cours était diverse : composition d'œuvre musicale pour orchestre symphonique, pour musique de film ou pour jeux vidéos ; création de son identité artistique ; approfondissement d'un style musical distinctif, etc.

Suivant la discussion de groupe, trois personnes étudiantes se sont portées volontaires pour participer à un court entretien individuel libre (*min* : 8 min ; *max* : 15 min), pour approfondir les propos partagés en groupe, et ce, dans un endroit permettant d'assurer la confidentialité. L'entrevue comprenait des questions communes entre les personnes participantes, telles que « Qu'est-ce qui fait que tu te considères entrepreneur ? » et des questions personnalisées, telles que « Tu nous as mentionné plus tôt que ce cheminement pouvait avoir des impacts dans ta vie personnelle, en plus de ta vie professionnelle. Peux-tu développer un peu plus ? ».

¹ Une de ces personnes n'a pas accepté que ses propos soient utilisés à des fins de publication.

Au total, le corpus de données est formé d'un peu plus de 75 minutes d'enregistrement vidéo. L'analyse des entretiens a été réalisée directement à partir des enregistrements, dans un processus de co-construction entre les auteurs, inspirée de la méthode flexible de l'analyse par questionnement analytique (Paillé & Mucchielli, 2016). La validité de l'analyse du dispositif s'appuie également : 1) sur un processus d'alternance entre des séances de co-construction et de rédaction (Forget & Malo, 2021 ; Mucchielli, 2004) ; 2) sur la triangulation des données mentionnées avec des observations participantes des auteurs pendant la formation et 3) sur la confrontation des résultats avec des données issues d'entretiens auprès de personnes étudiantes de cohortes subséquentes, dans le cadre d'un projet de recherche de plus grande envergure qui a émergé suite à cette analyse initiale de dispositif.

5. Résultats : une expérience marquée par des *challenges*

L'analyse de dispositif pédagogique visait à répondre à la question suivante : Qu'est-ce qui caractérise l'expérience des personnes étudiantes ayant suivi la formation universitaire d'EE intitulée *Modèles d'affaires de projets entrepreneuriaux artistiques* ? À partir du point de vue des personnes étudiantes, l'analyse permet de mettre en lumière une expérience articulée autour de *challenges*. Les expressions « *challenge* » et « *se faire challenger* » sont utilisées par les personnes elles-mêmes pour désigner les remises en question qui les amènent à « constamment se surpasser » et à « sortir de leur zone de confort ». Les résultats de l'analyse de dispositif sont donc articulés autour de trois formes de *challenges* vécus : 1) l'expression et l'interaction avec les pairs ; 2) le sens du projet et les questionnements identitaires ; 3) la rencontre entre musique et entrepreneuriat.

5.1. Premier *challenge* : expression et interaction avec les pairs

Le cours, d'une durée de quatre mois, est une première étape de la réalisation du projet échelonné sur une période de dix mois. Dès la première séance de cours, les personnes étudiantes sont amenées à adopter un rôle actif dans leur formation en s'exprimant et en échangeant avec leurs pairs. À partir de leurs propres perspectives et des réflexions que suscitent leurs entretiens de validation de marché, elles partagent leurs expériences, se *challengent*, débattent et se questionnent. Chacune fait avancer son projet artistique tout en contribuant à l'avancement des projets des autres. Les personnes étudiantes sont donc pleinement engagées dans la formation, si bien qu'une d'entre elles affirme que c'est comme si c'étaient elles qui avaient donné le cours : « [Les personnes enseignantes] agissaient plus en tant que guides, pour après ça, faire ressortir l'entrepreneur en nous [...] Parce que dans le fond,

il n'y a personne d'autre que nous-mêmes qui connai[ssons] notre projet. [...] D'une certaine façon, c'est un peu nous qui donnions le cours, mais on n'aurait pas pu donner le cours s'ils n'avaient pas été là. »

L'approche pédagogique de l'Espace expérientiel (E²) peut avoir un effet à la fois confrontant et bénéfique pour le développement, notamment dans la capacité à prendre sa place et à s'exprimer à son public, comme l'explique cette personne étudiante : « Moi je suis quelqu'un qui est assez réservé. [...] Pour moi ça a été un choc, mais en même temps, ça a été une libération, si je peux dire, parce que j'ai enfin été capable de m'exprimer correctement, puis de parler dans les mots [...] des non-musiciens, si on veut. Puis ça c'est extrêmement important, en fait, si on veut bien gagner notre vie avec notre art. »

L'entraide entre pairs et la diversité des perspectives sont perçues comme une richesse, laquelle est particulièrement appréciée dans le contexte où les musiciens sont souvent seuls : « On est beaucoup seuls, dans notre pratique, dans notre démarche. Puis comme ça, avoir des gens autant passionnés, autant informés [...] c'est rare qu'on prend le temps d'avoir cette richesse-là. [...] Fait que la méthode pédagogique [l'E²] qui est utilisée dans ce cours-là [...] ça permettait cette évolution-là en tant qu'individus, puis en tant que groupe aussi, surtout. »

La solitude souvent vécue par les musiciens est relatée par une autre personne, qui explique : « Au baccalauréat, puis à la maîtrise aussi, je rentrais dans mon cube [de pratique] à 7 heures le matin et je sortais à 8 heures le soir... et j'avais juste pratiqué [sans avoir] vu grand monde. Puis je suis devenu vraiment bon à jouer de la guitare, mais... qui est-ce qui le sait, vraiment ? ».

Dans ce contexte, les conversations entre pairs permettent autant de pouvoir partager le projet artistique avec d'autres, que de bénéficier des différentes perspectives présentes dans le groupe : « Moi j'ai vraiment retiré de chaque personne d'une certaine façon ou d'une autre. Je pense que c'est ce qui forge le respect puis l'esprit d'équipe. » Le développement de liens est également facilité par le partage d'une passion commune : « ce qui nous a rassemblés, c'est vraiment notre art ».

Enfin, si l'obligation de s'exprimer en groupe et de jouer un rôle actif dans le déroulement du cours est vécue comme un *challenge*, les personnes étudiantes identifient des conditions qui les aident à se lancer et à surmonter ces défis. Elles mentionnent la petite taille du groupe, qui permet d'aller en profondeur dans les réflexions qui émergent au fil des séances, ainsi que la posture d'ouverture, d'humilité et de transparence adoptée par le groupe : « On laisse l'orgueil à la porte, puis on est tous honnêtes les uns avec les autres. » Elles soulignent également

l'attitude bienveillante des personnes enseignantes : « J'ai aimé voir que les professeurs pouvaient nous dire les vérités [...] de façon constructive, d'où le mot qu'on a dit, *challenge* qui est revenu souvent. Donc, nous pousser à nous dépasser. »

Ces conditions sont d'ailleurs propices à l'établissement d'un climat de confiance pour remettre en question le sens des projets et susciter des questionnements identitaires, ce qui correspond au second *challenge*.

5.2. Second *challenge* : sens du projet et questionnements identitaires

Les questionnements sur le sens, le pourquoi même des projets, sont relevés par les personnes étudiantes comme un aspect important de la formation. L'une d'entre elles relate que le fait de se faire demander « Pourquoi tu fais ça ? », dès le premier cours, a créé un effet de surprise, alors que les personnes étudiantes n'ont pas été habituées à se faire poser ce genre de questions durant leur parcours académique.

Les questionnements sur le sens des projets peuvent également susciter des remises en question plus profondes sur l'identité des personnes étudiantes, le sens de leur vie, leurs valeurs et la carrière imaginée. Une personne étudiante raconte que le cours lui a fait vivre des « moments sombres », mais lui a permis de confirmer ce qui était important pour elle : « Au final, je pense que ça a eu un résultat positif, de me demander profondément pourquoi j'étais sur cette planète. Ça m'a permis de vraiment confirmer que c'est ça que je voulais faire dans la vie, puis de me donner vraiment à 100 %. » Un autre exemple est celui d'une personne étudiante qui a renoncé à poursuivre ses études à la maîtrise pour se concentrer sur le développement d'une carrière internationale.

Même lorsqu'ils sont confrontants, les questionnements sur le sens ont un effet motivateur pour les personnes : « J'ai été impressionné de voir l'attachement émotionnel qu'on a tous développé dans notre projet. [...] On est allés loin là-dedans dans cette réflexion-là [...] puis on est encore plus motivés. » Les questionnements leur permettent également d'apprendre, puis de renforcer leurs choix ou de les réorienter dans une direction qui correspond réellement à ce qu'elles souhaitent. Pour une personne étudiante, « c'est mieux que ça arrive dans une classe que dans le job. » Le témoignage suivant va dans le même sens : « Des fois, tu te fais rentrer dedans par quelqu'un, tu sais... il vient te mettre le doigt sur le bobo, comme on dit... puis tu sais, oui ça peut venir te chercher, mais ultimement, tu grandis là-dedans [...] [ça] fait que tu deviens hyper reconnaissant envers cette personne-là. »

En somme, les questionnements en profondeur sur le sens des projets, qui suscitent des réflexions sur le plan identitaire, favorisent l'engagement des personnes en dépit des difficultés et les amènent à réfléchir aux manières d'entreprendre et d'orienter leur carrière en concordance avec qui elles sont.

5.3. Troisième *challenge* : la rencontre entre musique et entrepreneuriat

Le troisième *challenge* vécu par les personnes étudiantes dans le cadre du dispositif de formation entrepreneuriale en musique est spécifique à la rencontre entre ces deux champs. Pour la plupart des personnes, les conceptions de l'entrepreneuriat sont remises en question et amenées à évoluer au fil du cours. Une personne étudiante partage que sa conception de l'entrepreneuriat a changé, lui permettant ainsi de se « laisser aller » davantage à poser des actions pour être en mesure de vivre de sa musique : « Moi-même étant un artiste, je pourrais dire que j'avais un peu des préjugés envers l'entrepreneuriat, et surtout le fait de faire de l'argent et tout ça. Par la suite, par exemple, j'ai réalisé que dans toutes les professions, bien le monde marche comme ça, puis c'est important d'être capable de vivre. Donc ça a un peu changé ma vision. »

Une autre personne étudiante explique que les personnes musiciennes ont souvent tendance à penser, à tort, que, parce qu'elles ont de la technique, du talent et un réseau, elles auront du succès. Or, ces éléments ne sont pas forcément suffisants pour s'accomplir sur le marché du travail : « J'ai terminé mon baccalauréat, j'ai été deux ans sur le marché du travail [...] C'était correct, mais je trouvais qu'il manquait quelque chose. [...] Quand j'ai commencé le DESS, je me suis rendu compte que ça répondait, oui, à des besoins que j'avais, mais aussi à des besoins que je ne savais pas que j'avais. »

Ainsi, la formation en éducation entrepreneuriale a fourni aux personnes étudiantes une structure et des outils nécessaires pour bâtir un projet qui soit viable sur le marché du travail. La validation de marché par l'entremise d'entrevues sur le terrain est une « habitude à garder » selon une personne étudiante, et ce, peu importe le projet réalisé. Une autre souligne comment ces outils lui permettront d'atteindre des objectifs à la hauteur de ses ambitions : « Ça a tellement été [...] je n'exagère pas – un des meilleurs choix que j'ai fait dans ma vie parce que ça m'a donné l'outil, justement, pour pouvoir sortir de l'école et puis vivre ma vie avec ma passion. [...] Au baccalauréat, on pellette un peu des nuages, on étudie la musique, on se voit loin, on se voit loin... mais on n'a jamais vraiment les outils complets pour accéder à nos rêves. »

Selon les personnes étudiantes, ces apprentissages sont non seulement utiles au développement de leur projet entrepreneurial artistique, mais également transférables à d'autres contextes, tels que : de nouveaux projets en musique (p. ex., transfert de la musique électronique à la direction chorale) ou une autre formation professionnelle (p. ex., développer une pratique privée en psychoéducation).

En somme, la rencontre entre musique et entrepreneuriat est un lieu d'apprentissage où les personnes étudiantes sont appelées à *challenge* leurs conceptions initiales de l'entrepreneuriat, pour en percevoir les bénéfices pour valoriser leur art et se tailler une place sur le marché.

6. Discussion

L'analyse de l'expérience de *challenges* vécue par les personnes étudiantes qui ont suivi le cours *Modèles d'affaires de projets entrepreneuriaux artistiques*, nous amène à proposer une ébauche de distinction des identités chez ces personnes. En ce sens, c'est une articulation particulière entre les identités individuelle et collective, puis artistique et entrepreneuriale, qui sont interpellées dans le cadre de ce dispositif. La personne étudiante est un individu qui porte un projet qui lui tient à cœur, auquel elle attribue un sens, en interaction avec un groupe avec qui elle évolue. Cette même personne est aussi une artiste, qui partage une passion avec d'autres, et qui est amenée à se considérer peu à peu entrepreneure.

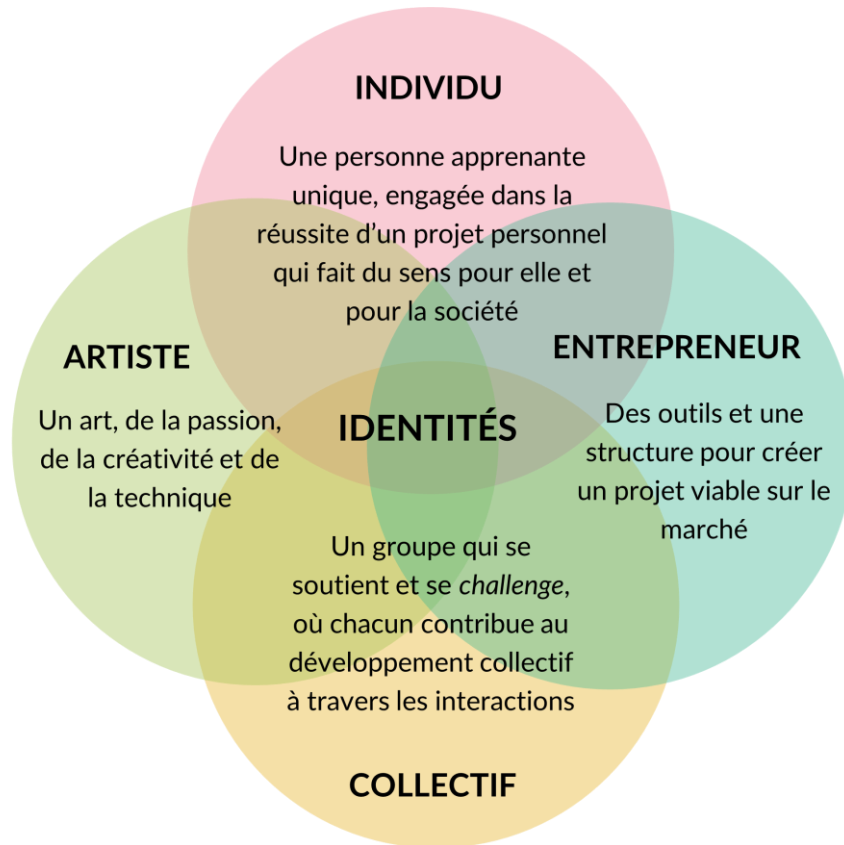


Figure 1. Articulation des identités développées au sein du dispositif

Prenant appui sur cette conceptualisation représentée par la Figure 1, la discussion s'articule autour de deux points de rencontre : 1) la rencontre l'EE et l'EM qui génère des connaissances, des outils et un sens pour les personnes étudiantes qui prennent part à cette formation ; 2) la rencontre entre l'individu et le collectif qui, par l'interaction, développent leur pouvoir d'agir.

6.1. Rencontre EE-EM : connaissances, outils et sens pour vivre de son art

La rencontre entre l'EE et l'EM oblige d'abord les personnes étudiantes à s'approprier des concepts et de nouvelles manières de faire. En ce sens, elles soulignent que l'EE a permis de structurer leur pensée et les actions à réaliser par des outils et des pratiques. De plus, la pensée et les actions à mener sont confrontées par des entrevues auprès d'acteurs de l'industrie que chacun doit réaliser, une pratique courante de certaines formations de l'EE (Blank, 2013). Bien que les personnes étudiantes soulèvent le *challenge* de ces pratiques, notamment en allant vers les autres, elles relèvent, du même souffle, comment ces pratiques sont importantes pour leur développement personnel et dans le cadre de leur carrière.

La rencontre entre l'EE et l'EM a aussi été l'occasion pour les personnes étudiantes de réfléchir à leur quête de sens. Bien que *challengeante*, elles ont accueilli cette réflexion individuelle et collective sur le sens. Inspirés de Weick (1995), Christianson et Barton (2021) définissent le *sensemaking* comme « un processus construit socialement par lequel les individus interagissent avec leur environnement et les autres pour générer du sens et permettre l'action » (p. 572).² C'est l'une des spécificités de cette formation et de sa pédagogie de l'Espace expérientiel (E²) qui, par l'interaction entre les pairs en classe et auprès d'acteurs de l'industrie, met en place un processus de génération de sens.

Cela dit, le *sensemaking* dans le contexte de cette EM a sorti les personnes étudiantes de leur zone de confort. En effet, l'héritage de formation de l'EM a plutôt tendance à miser toute l'attention sur la relation entre la personne étudiante, son instrument et la performance (Rolfhamre, 2021). Dans ce cas, l'EE a dû être ajusté au contexte spécifique de l'EM et des artistes. Dans cet environnement « capacitant », les ressources et les moyens mis à la disposition des personnes étudiantes sont devenus des conditions facilitantes qui incitent ces dernières à prendre action (Arnoud & Falzon, 2013).

6.2. Rencontre Individu-Collectif : interactions vers un pouvoir d'agir

La place donnée à la personne étudiante et à son développement en EM fait son chemin (Angelo *et al.*, 2021). Des formations en EM osent s'interroger sur le sens même d'un parcours éducatif en musique et tentent d'aller au-delà de la transmission des savoirs (Rolfhamre, 2020, 2021). Ce faisant, la personne enseignante est appelée à jouer un rôle dans le développement de l'individu (Rolfhamre, 2020). Par exemple, elle peut contribuer significativement à ce développement en suscitant des conversations sur les perspectives de carrière, les caractéristiques de l'industrie et les défis du métier. Ces discussions sont propices à ce que les personnes étudiantes partagent leur réalité et contribuent à la co-construction des connaissances. C'est ce qui est vécu dans le cadre de la formation à l'étude.

Ainsi, les postures adoptées respectivement par les personnes enseignantes et les personnes étudiantes remettent en question les rapports traditionnels entre ces parties prenantes. La pédagogie de l'Espace expérientiel (E²) oblige les personnes enseignantes à remettre en question la croyance selon laquelle elles devraient être l'unique personne transmettrice des

² Sensemaking is a socially constructed process in which individuals interact with their environment and with others to create meaning and enable action.

savoirs. Cette pédagogie implique qu'elles interpellent le collectif des personnes étudiantes à contribuer à l'émergence des connaissances. À leur tour, les personnes étudiantes sont appelées à revoir leur posture compte tenu du rôle qui est attendu d'elles. Le plus souvent habituées à un rôle passif où elles écoutent les enseignements et prennent des notes en vue des évaluations à venir, elles doivent plutôt contribuer par le partage de leurs expériences de leurs réflexions spontanées et de l'usage de leur pensée critique auprès des pairs.

Or, ce ne sont pas toutes les personnes enseignantes et étudiantes qui se sentent à l'aise dans cette relation de génération et de transmission partagée des savoirs (Bédard *et al.*, 2020). La pédagogie de l'E² mise en œuvre sous-tend un partage de la responsabilité avec les personnes étudiantes dans un processus de responsabilisation les amenant à faire des choix éclairés (St-Arnaud, 2003). Les personnes enseignantes peuvent les accompagner à développer ces ressources et les mettre à profit, contribuant ainsi au développement de leur pouvoir d'agir (Ninacs, 2008). Le développement du pouvoir d'agir, ou *empowerment*, correspond à la fois à un résultat souhaité et au processus d'apprentissage pour y accéder (Bacqué & Biewener, 2013). Pour Ninacs (2008), l'*empowerment* est intimement lié à la capacité de pouvoir faire des choix éclairés. Les personnes étudiantes témoignent de comment les questionnements sur le sens de leurs projets et sur leur propre identité leur ont permis de faire des choix plus alignés avec qui elles sont.

Conséquemment, le développement de ce pouvoir d'agir s'opère dans l'interaction. Cette interaction est possible grâce à la pédagogie de l'E² qui accepte les questions sans réponses, accueille l'autre dans ses questionnements et s'ouvre aux mesures du succès qui s'éloignent des normes liées au perfectionnisme usuel en EM (Radbill, 2010). Dans ce contexte, le développement du pouvoir d'agir s'est tissé hors des zones de confort des personnes étudiantes – d'où l'expérience de *challenges* – dans des lieux de rencontres entre l'EE, l'EM, l'individu et le collectif.

7. Conclusion et implications

Cette analyse de dispositif visait à documenter l'expérience du cours *Modèles d'affaires de projets entrepreneuriaux artistiques*, une formation d'EE dans le cadre d'un programme universitaire de 2^e cycle en musique. Ce cours met en œuvre la pédagogie de l'Espace expérientiel (E²), une pédagogie qui mise sur la génération de sens, notamment à travers les interactions et le dialogue. La démarche d'analyse s'est appuyée sur des données qualitatives issues d'une discussion de groupe devant auditoire et de trois entretiens individuels libres.

Cette analyse de dispositif pédagogique contribue à l'avancement des connaissances pour l'EM et l'EE. D'une part, les concepts liés à la validation de marché et à la gestion de projets offrent de nouvelles perspectives à l'artiste pour structurer sa démarche et mettre en valeur son art. D'autre part, le contexte disciplinaire de l'EM ouvre l'EE vers de nouvelles perspectives qui dépassent les considérations purement économiques de l'aventure entrepreneuriale. En ce sens, l'introduction du concept de *sensemaking* permet de tenir compte de ces particularités. Les apports de la quête de sens dans le cadre d'un processus construit socialement dans l'interaction, invitent les personnes chercheuses et praticiennes de l'EE et de l'EM à repenser la pédagogie et remettre la personne étudiante au centre des discussions. L'EE et la pédagogie proposées permettent donc de répondre à des visées inspirées à la fois des planètes de l'humanisme et des logiques de marché.

Sur le plan pratique, une meilleure compréhension de l'expérience des personnes étudiantes qui s'engagent dans une formation alliant EE et EM fournit des points de repère quant aux conditions qui soutiennent leur développement. Les personnes étudiantes soulèvent les *challenges* dont ils ont fait l'expérience, mais également les apprentissages qu'elles en ont retirés et les leviers qui leur ont permis de les traverser et d'accroître leur pouvoir d'agir, tels que l'entraide et une posture d'humilité. Pour ces personnes, c'est aussi l'appropriation d'un nouveau langage, d'outils qui structurent le projet artistique et d'une habileté à communiquer à un auditoire plus étendu que celui des arts. En ce sens, apprendre à « vendre » ses projets à des financiers, des fournisseurs de services ou des partenaires potentiels dans un langage plus près de leur réalité ouvre le champ vers une meilleure viabilité des projets et, ultimement, d'une carrière artistique qui permette de vivre de son art. Enfin, l'EE et la pédagogie proposées sont aussi l'occasion d'ouvrir les discussions et les mentalités chez les leaders d'institutions et de départements sur les dynamiques d'apprentissage (Albertini *et al.*, 2018 ; Fayolle & Verzat, 2009).

8. Références bibliographiques

- Albertini, T., Fabiani, T. & Lameta, N. (2018). Comment concevoir le cadre d'un dispositif pédagogique entrepreneurial à l'échelle universitaire ? *Revue de l'Entrepreneuriat*, 17(3), 159-188. <https://doi.org/10.3917/entre.173.0163>
- Angelo, E., Knigge, J., Sæther, M. & Waagen, W. (2021). *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research*. Oslo: Nordic Open Access Scholarly Publishing. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/119>

- Arnoud, J. & Falzon, P. (2013). Changement organisationnel et reconception de l'organisation : des ressources aux capacités. *Activités*, 10(2). <https://journals.openedition.org/activites/760>
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. *Luxembourg: Publication Office of the European Union*, 10, 593884. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>
- Bacqué, M. H. & Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? *Idées économiques et sociales*, 3(173), 25-32. <https://doi.org/10.3917/idee.173.0025>
- Beckman, G. D. (2007). "Adventuring" Arts Entrepreneurship Curricula in Higher Education: An Examination of Present Efforts, Obstacles, and Best Practices. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 37(2), 87-112. <https://doi.org/10.3200/JAML.37.2.87-112>
- Bédard, D., Bibeau, J., Pilon, C. & Turgeon, A. (2020). L'Espace Expérientiel (E²) : une pédagogie interactive. *Les Annales de QPES*, 1(1). <https://doi.org/10.14428/qpes.v1i1.55803>
- Bennett, D. & Rowley, J. (2019). Leading Change in Higher Music Education Pedagogy and Curriculum. Dans J. Rowley, D. Bennett & P. Schmidt (Eds.), *Leadership of Pedagogy and Curriculum in Higher Music Education* (pp. 178-187). London: Routledge.
- Bibeau, J. & Bédard, D. (2020). *E² Pedagogy: A Call to Re-center Being at the Heart of the Learning Experience* [acte de colloque]. Congrès annuel de l'ECAIT/CEWIL, Saint John's, Nouveau-Brunswick.
[https://www.cewilcanada.ca/common/Uploaded%20files/Public%20Resources/Bibeau%20%20B%C3%A9dard%20\(CEWIL%20Oct%202020\).pdf](https://www.cewilcanada.ca/common/Uploaded%20files/Public%20Resources/Bibeau%20%20B%C3%A9dard%20(CEWIL%20Oct%202020).pdf)
- Bibeau, J. & Meilleur, R. (2022a). Sens et dialogue : forces motrices d'un accompagnement innovant. *Entreprendre & Innover*, 1(52), 16-27. <https://doi.org/10.3917/entin.052.0016>
- Bibeau, J. & Meilleur, R. (2022b). Pédagogie de l'accompagnement entrepreneurial (1) : mise en mouvement des parties prenantes à la relation. *Entreprendre & Innover*, 1(52), 55-65. <https://doi.org/10.3917/entin.052.0055>
- Blank, S. (2013, Mai). Why the Lean Start-up Changes Everything. *Harvard Business Review*, 91(5), 63-72. <https://hbr.org/2013/05/why-the-lean-start-up-changes-everything>
- Bridgstock, R. (2005). Australian Artists, Starving and Well-nourished: What Can We Learn from the Prototypical Protean Career? *Australian Journal of Career Development*, 14(3), 40-47.
- Bridgstock, R. (2013). Not a Dirty Word: Arts Entrepreneurship and Higher Education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 12(2-3), 122-137. <https://doi.org/10.1177/1474022212465725>
- Christianson, M. K. & Barton, M. A. (2021). Sensemaking in the Time of COVID-19. *Journal of Management Studies*, 58(2), 572-576. <https://doi.org/10.1111/joms.12658>
- Fayolle, A. (2013) Personal Views on the Future of Entrepreneurship Education, *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7-8), 692-701. <https://doi.org/10.1080/08985626.2013.821318>

- Fayolle, A. & Verzat, C. (2009). Pédagogies actives et entrepreneuriat : quelle place dans nos enseignements ? *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(2), 1-15. <https://doi.org/10.3917/entre.082.0002>
- Fayolle, A., Verzat, C. & Wapshott, R. (2016). In Quest of Legitimacy: The Theoretical and Methodological Foundations of Entrepreneurship Education Research. *International Small Business Journal : Researching Entrepreneurship*, 34(7), 895-904. <https://doi.org/10.1177/0266242616649250>
- Fellnhöfer, K. (2019). Toward a Taxonomy of Entrepreneurship Education Research Literature: A Bibliometric Mapping and Visualization. *Educational Research Review*, 27, 28-55. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.002>
- Forget, M.-H. & Malo, A. (2021). *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif*. Québec : Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f2s24p>
- Hägg, G. & Gabrielsson, J. (2020). A Systematic Literature Review of the Evolution of Pedagogy in Entrepreneurial Education Research. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 829-861. <https://doi.org/10.1108/IJEER-04-2018-0272>
- Haines, T. & Matthews, C. H. (2021). Entrepreneurship Education and the Arts: Designing a Commercial Music Production Major and Entrepreneurship Minor. Dans Ch. H. Matthews & E. W. Liguori (Eds.), *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy* (pp. 396-407). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781789904468.00042>
- Hanson, J. (2021). Best Practices for Mentoring in Arts Entrepreneurship Education: Findings from a Delphi Study. *Entrepreneurship, Education and Pedagogy*, 4(2), 119-142. <https://doi.org/10.1177/2515127420964120>
- Hélène, L. & Aubry, M. (2019). L'éducation entrepreneuriale au collège : développer un état d'esprit... d'entreprendre. *Entreprendre & Innover*, 3-4(42-43), 22-36. <https://doi.org/10.3917/entin.042.0022>
- Jacquemin, A., Lesage, X. & Verzat, C. (2018). Un écosystème tiraillé entre deux planètes. *Entreprendre & Innover*, 1(36), 5-9. <https://doi.org/10.3917/entin.036.0005>
- Jen, S. H. S. (2019). *Understanding and Enhancing the Development of Entrepreneurial Motivation in Undergraduate Music Students* [Thèse de doctorat, University of Leeds]. White Rose eTheses Online. https://etheses.whiterose.ac.uk/25414/1/Jen_SS_Music_PhD_2019.pdf
- Kyro, P. (2015). The Conceptual Contribution of Education to Research on Entrepreneurship Education. *Entrepreneurship and Regional Development*, 27(9-10), 599-618. <https://doi.org/10.1080/08985626.2015.1085726>
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship Education: A Review of its Objectives, Teaching Methods, and Impact Indicators. *Education + Training*, 52(1), 20-47. <https://doi.org/10.1108/00400911011017663>

- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention : développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pittaway, L. & Cope, J. (2007). Entrepreneurship Education: A Systematic Review of the Evidence. *International Small Business Journal*, 25(5), 479-510. <https://doi.org/10.1177/0266242607080656>
- Radbill, C. F. (2010). *Music Entrepreneurship: Skills to Nourish the Creative Life* [acte de colloque, pp. 472-493]. United States Association for Small Business and Entrepreneurship Conference, Boca Raton, États-Unis. Proquest. <https://www.proquest.com/docview/748838442?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Ratten, V. & Jones, P. (2021). Covid-19 and Entrepreneurship Education: Implications for Advancing Research and Practice. *The International Journal of Management Education*, 19(1), 100432. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100432>
- Riese, H. (2010). Pedagogic Entrepreneurship: An Educational Ideal for the School of the Future. Dans K. Skogen & J. Sjøvoll, *Creativity and Innovation Preconditions for Entrepreneurial Education* (pp. 79-90). Trondheim: Tapir Academic Press.
- Rolfhamre, R. (2020). Through the Eyes of an Entangled Teacher: When Classical Musical Instrument Performance Tuition in Higher Education is Subject to Quality Assurance. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 19(1), 81-117. <https://doi.org/10.22176/act19.1.81>
- Rolfhamre, R. (2021). Can We Buy Virtue? Implications from State University Funding on Musical Instrument Performance Teacher Mandate. Dans E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen, *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research* (pp. 95-112). Oslo: Nordic Open Access Scholarly Publishing. <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch4>
- Schediwy, L., Loots, E. & Bhansing, P. (2018). With their Feet on the Ground: A Quantitative Study of Music Students' Attitudes Towards Entrepreneurship Education. *Journal of Education and Work*, 31(7-8), 611-627. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1562160>
- Schneider, M. (2015). *Kauffman Campuses Initiative: A Study that Explores the Phenomenon of Cross-campus Entrepreneurship*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Tittel, A. & Terzidis, O. (2020). Entrepreneurial Competences Revised: Developing a Consolidated and Categorized List of Entrepreneurial Competences. *Entrepreneurship Education*, 3(1), 1-35. <https://doi.org/10.1007/s41959-019-00021-4>
- Vanevenhoven, C. & Vanevenhoven, J. (2021). The Art of Teaching and Entrepreneurship. Dans Ch. H. Matthews & E. W. Liguori (Eds.), *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy* (pp. 285-297). Edward Elgar Publishing.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations* (Vol. 3). Thousands Oaks: Sage Publications.

Yi, S. & Duval-Couetil, N. (2021). Interdisciplinary Entrepreneurship Education: Exploring 10-year Trends in Student Enrollment, Interest and Motivation. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 4(2), 100-118. <https://doi.org/10.1177/2515127420979195>