13e Congrès International
Francophone en Entrepreneuriat et PME

COMPRENDRE LES CONVENTIONS POUR MIEUX CONCEVOIR SON *BUSINESS MODEL* : LES ENSEIGNEMENTS D'UNE RECHERCHE-ACTION PÉDAGOGIQUE UTILISANT LE CINÉMA

Contrôle des similarités : Approuvé
CIFEPME Trois-Rivières 2016
L'AIREPME lutte contre le plagiat

Thierry VERSTRAETE, professeur
IAE, Centre d'Innovation Sociétal GRP Lab de l'Idex et Équipe entrepreneuriat de l'Institut de Recherche en Gestion des Organisations
Université de Bordeaux
KEDGE Business School
thierry.verstraete@u-bordeaux.fr

Florence KRÉMER, maîtres de conférences
IAE, Centre d'Innovation Sociétal GRP Lab de l'Idex et Équipe entrepreneuriat de l'Institut de Recherche en Gestion des Organisations
Université de Bordeaux
florence.kremer@u-bordeaux.fr

Gérard NÉRAUDAU, dirigeant et consultant
Centre d'Innovation Sociétal GRP Lab de l'Idex et Équipe entrepreneuriat de l'Institut de Recherche en Gestion des Organisations
Université de Bordeaux
Membre de GRP Lab
gerard.neraudau@gmail.com

Résumé

Lors de la conception d'une affaire, pour laquelle la communication proposée mobilise le concept de Business Model, il semble utile de comprendre les espaces sociaux traversés par le projet. Ces espaces sont peuplés d'acteurs dont les comportements sont influencés par des conventions plus ou moins explicites. Ces conventions sont au cœur de la perspective conventionnaliste, laquelle semble peu influencer les modèles stratégiques utilisés par les dirigeants, les conseillers ainsi que par les pédagogues formant les étudiants dont l'insertion professionnelle, pour ce qui nous intéresse, se fait par l'entrepreneuriat. Il devient alors plus difficile de faire apprendre ces conventions à un public d'étudiants alors que leur cursus antérieur ne les y a pas confrontés. Pour favoriser l'apprentissage des conventions et par conséquent la mise au point d'un projet, une recherche-action pédagogique a été conduite auprès d'étudiants de Licence Professionnelle et de Master en entrepreneuriat. Le cinéma a été mobilisé pour placer les étudiants en situation d'observer des conventions pour comprendre le business conçu par le Docteur Knock, acteur central du film projeté en classe (version de 1951 tirée de la pièce de Jule Romains : « Knock - ou le triomphe de la médecine ») pour lequel les étudiants ont dû réaliser un travail d'analyse présenté à un consultant.

Mots-clés : conventions, business model, pédagogie de l'entrepreneuriat, recherche-action, recherche-action pédagogique, cinéma

COMPRENDRE LES CONVENTIONS POUR MIEUX CONCEVOIR SON *BUSINESS MODEL* : LES ENSEIGNEMENTS D'UNE RECHERCHE-ACTION PÉDAGOGIQUE UTILISANT LE CINÉMA

Introduction

Cette recherche-action pédagogique s'intéresse aux « conventions » et plus précisément à leur apprentissage dans le cadre de la mise au point d'un projet entrepreneurial pour lequel elles sont particulièrement utiles. Pour cerner d'emblée le mot, en première lecture et partant du dictionnaire Larousse, une convention se définit de plusieurs façons : un accord explicite passé entre des personnes ou des groupes afin de formaliser la conduite à tenir par rapport à l'objet dudit accord (on pensera, par exemple dans le contexte français, à une convention collective complétant le code du travail dans une branche d'activité et visant à apporter des garanties sociales complémentaires aux salariés), une conduite adoptée au sein d'un groupe social (sans que l'origine de la convention soit connue de celui qui l'adopte), ou encore ce qui est admis d'un accord commun de façon tacite ou explicite (la convention n'est pas obligatoirement formalisée). La convention oriente le comportement des acteurs au sein d'un groupe. Ainsi, la vie en société est faite de conventions et toutes les sphères sociales (la famille, le club sportif, l'entreprise, etc.) en comportent. Les chercheurs se sont donc intéressés à cet objet « convention » omniprésent dans la vie en société. Ils l'ont, en quelque sorte, révélé. Leur conceptualisation a enrichi son sens commun, et ce depuis presque 30 ans si l'on prend comme repère explicite la sortie d'un numéro qui lui est consacré dans la Revue Economique de mars 1989. Néanmoins, force est de constater que le cadre théorique de la perspective conventionnaliste n'a pas fait l'objet de valorisation dans les modèles stratégiques à l'usage du praticien (entrepreneur, stratège, conseiller, …). L'idée n'est pas de dire que les conventions y sont absentes, mais elles n'y figurent pas de façon explicite. Certes, dans les index de certains manuels, peut-on retrouver des mots clés de la perspective conventionnaliste (incertitude, coordination, rationalité, valeur, etc.), mais il manque des incontournables (bien commun, mimétisme, …), notamment le mot convention lui-même [1]. On ne retrouve pas plus les fondamentaux de la perspective conventionnaliste dans les recensions des outils stratégiques (voir par exemple Knott, 2008), ni même dans les principales contributions du champ de la stratégie (Furrer et al. 2008)[2].

Autrement dit, les outils à l'usage du stratège ne tirent pas d'enseignement de la perspective conventionnaliste. Il est possible d'y voir un manque puisque, pour illustrer, dans une recherche sur la transmission d'entreprise, Meiar (2015) prend un cas concret pour montrer qu'un repreneur méconnaissant des conventions avec lesquelles compose l'entreprise peut faire des « faux pas », qu'il définit comme des agissements découlant d'actions ou de décisions pouvant gêner l'atteinte d'un but et parfois conduire à l'échec. Plus largement, tout projet entrepreneurial est confronté aux conventions des espaces sociaux traversés par lui. Les conventions peuvent référer à la façon de faire des affaires (ex : des négociations plus ou moins longues), au comportement des consommateurs

[1] Liste tirée du courant conventionnaliste (Gomez, 1999 ; Eymard-Duvernay et al., 2006 ; Diaz-Bole et Thévenot, 2010 ; …).
[2] L'émergence de la perspective conventionnaliste dans le paysage scientifique français explique sans doute sa faible mobilisation par les chercheurs des autres pays du monde.

(ex : habitudes), aux normes (comptables, d'hygiène, de sécurité, de qualité, etc.), … L'entrepreneur gagne à les identifier pour mieux composer avec les conventions favorables à son projet, ou pour imaginer les façons de contourner celles susceptibles de lui nuire, voire, à dessein, pour tenter d'en infléchir d'autres lorsque, notamment, un projet innovant vise à orienter le comportement des acteurs différemment de leurs pratiques passées ou actuelles. Ces acteurs sont, dans ce cas, les parties prenantes potentielles que l'entrepreneur aimerait voir prendre part au projet. L'émergence d'Internet est sur ce point un cas remarquable car le comportement de nombreux acteurs s'est amendé. Même le sacro-saint plan d'affaires s'est vu particulièrement discuté, voire, dans certains cas, remplacé par une « nouveauté » : le *business model*.

L'utilisation de l'expression Business Model (BM dans la suite du texte) vient effectivement des praticiens de l'entrepreneuriat à propos des start-up internet (elle est aujourd'hui employée beaucoup plus largement). Cette expression est devenue un *buzzword* tant elle s'est diffusée (Magretta, 2002), sans qu'on sache exactement qui en est à l'origine[3]. Cet engouement était suffisamment intriguant pour que le monde de la recherche s'intéresse au BM. En retour vers les terrains fournissant l'objet d'étude, certains chercheurs proposent le transfert de leur réflexion, de leur conceptualisation ou de leur théorie vers la pratique. Ainsi, par exemple, en est-il du modèle RCOV de Demil et Lecocq (2010), du modèle Canvas d'Osterwalder et Pigneur (2010) et du modèle GRP de Verstraete et Jouison-Laffitte (2009, 2011a et b). La pertinence du BM conduit à la proposition de modèles concurrents. Ce constat est heureux tant pour conforter la pertinence du concept que pour le pédagogue pouvant alors mobiliser l'outil répondant le mieux à ses objectifs. Ces trois modèles, et d'autres, peuvent faire l'objet d'un enseignement dans le cadre d'un cours en entrepreneuriat pour aider les entrepreneurs à concevoir leur affaires. Cette conception doit pouvoir emporter l'adhésion de parties prenantes se comportant alors conformément (convention) et favorablement aux affaires proposées.

Il s'avère que partant de la définition des auteurs du BM GRP, le BM peut être défini comme une représentation partagée relative à la Génération de la valeur, à la Rémunération de la valeur et au Partage de la valeur[4]. Chaque dimension du modèle comporte trois composantes : le(s) porteur(s) du projet, la proposition de valeur et la fabrication de la valeur pour la dimension G ; les sources des revenus, les volumes des revenus et les performances pour la dimension R ; les parties prenantes, les conventions et l'écosystème pour la dimension P. Ces neuf composantes forment un système dynamique, leurs interactions révélant la pertinence du business conçu. On y remarque une composante « Conventions ». Celle-ci réfère aux conventions des différents espaces sociaux que l'entrepreneur va traverser et avec lesquelles il doit composer pour la conception de ses affaires. Notre recherche s'intéresse à cette composante, plus précisément à son enseignement, pour répondre au problème formulé par les étudiants, tous porteurs d'un projet entrepreneurial, formés au BM GRP dans le cadre d'un Master et d'une Licence Professionnelle en entrepreneuriat. Parfois, avant de se lancer effectivement, les jeunes diplômés de ce Master et de cette Licence occupent un

[3] Desmarteau et Saives (2008) ont identifié la première utilisation académique de l'expression dans un article de Bellman et al. en 1957, lesquels assimilaient le Business Model à un instrument de modélisation des sources de revenus tirées d'une opportunité d'affaires.

[4] Dans leurs travaux de recherche, les auteurs adoptent une perspective conventionnaliste et selon eux le BM est une convention (nature du BM) composant avec les conventions des espaces sociaux traversés (composante « Conventions »).

poste de conseiller (dans une structure d'accompagnement, dans des institutions de développement territorial, en banque, etc.). Dans les deux cas (entrepreneur ou conseiller), ils sont confrontés à des espaces sociaux qu'ils découvrent et l'appréhension des conventions de ces espaces est particulièrement utile à la pertinence des affaires envisagées ou du conseil apporté.

Dans ce cadre pédagogique, le problème auquel nous nous intéressons est le suivant : ces étudiants ont toujours exprimé, au début de leur apprentissage, une difficulté à appréhender la composante « Conventions », tout en reconnaissant, par la suite, sa pertinence et sa grande utilité lorsqu'il s'agit de concevoir ou de comprendre une affaire. Il faut dire que même pour les étudiants en économie ou en gestion (la Licence et le Master recrutent des étudiants provenant de tout type de cursus), leur formation antérieure ne leur présente pas les conventions telles qu'ici définies. Les études de cas ainsi qu'un accompagnement dans la conception de leurs affaires permettent de répondre à ce problème, mais l'équipe pédagogique souhaitait rendre, pour l'année universitaire 2015-2016, cette composante plus rapidement accessible afin d'accélérer la mise au point du BM. Ainsi, pour répondre au problème pratique des porteurs de projet constituant le terrain de notre recherche, nous avons réalisé une recherche-action pédagogique (Catroux, 2002 ; Jouison-Laffitte, 2009 ; Bréchet et al., 2014), avec l'idée de placer les étudiants en situation d'observateurs. Pour atteindre le double objectif d'apprentissage de la composante « Conventions » du BM GRP et de son rôle dans la dynamique du BM, nous avons utilisé le cinéma afin d'immerger les apprenants dans une fiction tout en fixant un cadre temporel circonscrit.

Le cinéma peut servir de support pédagogique. Certains sites internet fournissent aux enseignants des réflexions et des dossiers incitant à le mobiliser. On pourra sur ce point visiter le site zerodeconduite.net ou le site Télédoc. Ce dernier propose, dans la rubrique « archives », des analyses de films ou de séquences. Dans le domaine de l'entrepreneuriat, Lanoux Claverie (2013) explore les représentations de l'entrepreneur dans une base de 141 films. Plus précisément, elle s'intéresse aux motivations, à la personnalité, au comportement et aux enjeux sociaux du contexte. Pour notre recherche, nous avons mobilisé le film « Knock ». Ce film a été mis en scène en 1951 par Guy Lefranc, d'après la pièce de théâtre en trois actes de Jules Romains : « Knock ou le triomphe de la médecine ». Ce texte raconte l'installation, en 1923, d'un médecin dans un village suite au rachat de la clientèle de son prédécesseur. Knock développe ses affaires d'une façon discutée en classe car peu scrupuleuse (évocation de l'éthique en affaires). Mais le film présente l'avantage de montrer la construction du BM et sa mise en œuvre. Notamment, tôt dans le scenario et jusque la fin du film, le nombre de conventions présentes est important. Il est alors possible de s'interroger sur la capacité des étudiants à les identifier et à relever celles avec lesquelles Knock compose pour son business.

Ainsi, la question de notre recherche-action pédagogique peut se formuler de la façon suivante : en quoi l'utilisation du cinéma permet-elle de placer l'étudiant en situation de comprendre la composante « Conventions » et ses liens avec les autres composantes du BM ? Pour communiquer la réponse apportée à cette question, notre texte comporte deux sections. La première nécessite de revenir sur la conception conventionnaliste du BM GRP puisqu'il s'agit de l'outil servant de fil rouge à l'accompagnement des porteurs de projet. Elle s'appuie également sur une littérature relative au cinéma pour relever les points justifiant son utilisation en contexte pédagogique. La seconde section présente, d'une part, le cadre opératoire (un cycle de recherche-action ; Susman et Evered, 1978), appliquée ici à un contexte pédagogique et, d'autre part, l'analyse et les enseignements tirés du

travail. La réponse donnée à la question de recherche nous conforte dans l'utilisation du cinéma en pédagogie de l'entrepreneuriat. Les suites à donner à la présente recherche sont nombreuses et stimulantes. Une deuxième boucle de recherche-action sera mise en œuvre dès la rentrée 2016.

1. Des conventions construites autour des valeurs échangées

Cette première section livre quelques rappels permettant de cerner notre conception du BM et présente le BM GRP sur lequel s'appuie notre pédagogie. Elle précise les acceptions à retenir du mot convention lorsque, utilisé dans sa forme singulière, il caractérise la nature du BM et, lorsqu'il est mis au pluriel, correspond à une composante du BM GRP (1.1). Si les conventions sont parfois mobilisées dans la recherche en entrepreneuriat (ex : Verstraete, 1997, 1999 ; Barès et Cornolti, 2005), ou pour introduire l'entrepreneur dans l'analyse économique (ex : Gomez, 1994, 1996), son utilisation pour conceptualiser le BM est originale (on pourra, pour s'en convaincre, consulter quelques revues de littérature pour constater soit son absence, soit l'identification de cette singularité : Zott et al, 2011 ; George et Bock, 2011 ; Saives et al, 2012). Cette originalité se heurte à une méconnaissance que les apprenants ont de la convention et le problème posé dans l'introduction a conduit l'équipe pédagogique à mobiliser le cinéma pour favoriser son apprentissage. A ce titre, nous avons étudié ce que la littérature nous apprend sur la mobilisation du cinéma en contexte pédagogique (1.2).

1.1 La conception conventionnaliste du BM GRP : convaincre des partenaires potentiels et composer avec les conventions des espaces sociaux traversés

Les désormais nombreux textes plaçant le BM en objet d'études fournissent la matière pour en cerner les contours. Un consensus semble se dessiner autour de l'importance à accorder à la notion de valeur (Jouison, 2008 ; Eyquem-Renault, 2011; voir annexe 1). On constate que, certes comme beaucoup d'autres, le terme valeur est polysémique. Sa singularité réside dans le caractère à la fois irréductible et indissociable des sens qu'il porte. Lors d'un congrès de gestionnaires, le philosophe Comte-Sponville (1998) ouvrait sa conférence inaugurale en définissant la valeur comme un objet d'échange, de désir, d'une tendance ou d'une action, de référence, de connaissance ou de contemplation. Il précisait que les sens associés à ces objets sont liés bien que différents, le philosophe ajoutant que « c'est ce qui justifie et l'unicité et la polysémie du mot. » (p.15). Cette conférence, reprise dans les actes du congrès, est suivie par quelques chapitres pris en charge par différents spécialistes des sciences de gestion, chacun montrant l'importance de la valeur dans sa spécialité (stratégie, finance, GRH, …). Il n'est donc pas surprenant de voir la valeur au cœur de l'entreprise. Il n'est pas plus déraisonnable de considérer cette centralité dès la genèse de cette entreprise, donc dès son BM si on adopte la position de Verstraete et Jouison-Laffitte (2011b) considérant le BM comme l'artefact de cette impulsion. Leur définition à trois dimensions (G,R,P) illustre particulièrement cette polysémie.

Avec la Génération de la valeur, le modèle insiste sur l'importance de la valeur perçue par le consommateur dans la proposition de l'entreprise, sur la façon dont cette valeur est fabriquée (processus) et sur la légitimité de l'entrepreneur qui, à la fois, formule la promesse et explique la façon de s'y prendre. Avec la Rémunération de la valeur (c'est-à-dire le modèle économique), le modèle insiste sur la nécessité d'identifier les sources par lesquelles le chiffre d'affaires parvient à l'entreprise,

le Volume de ce chiffre d'affaires et ce qu'il permet d'atteindre en termes de performances[5]. Le Partage de la valeur dévoile la conception partenariale de l'entrepreneuriat des auteurs du BM GRP puisque la valeur produite ensemble doit être partagée par l'instauration et la durabilité des échanges (de type gagnant-gagnant) de valeurs entre les parties prenantes, tout en considérant leurs conventions et plus largement l'écosystème du projet. Chacune des 3 dimensions du BM GRP se décline ainsi en 3 composantes pour former un système (liens et interactions entre les composantes) produisant de la valeur, captant de la valeur et partageant de la valeur (Annexe 2).

Selon les auteurs du BM GRP, celui-ci est par nature une convention. Ils s'appuient sur la théorie des conventions pour expliquer comment, chemin faisant, l'entrepreneur fait émerger une convention. Une convention correspond à un dispositif cognitif collectif (Munier et Orléans, 1993), ou à un paradigme ou à un sens commun (Eymard-Duvernay, 2006) sur la base desquels un individu prendra une décision et ajustera son comportement à la situation (Gomez, 1994), notamment en fonction de ce qu'il croit être le comportement des autres dans une telle situation. Sa décision peut être guidée par cette croyance. Autrement dit, une forme de mimétisme guide les acteurs d'un système social. Le dispositif cognitif correspond à une forme d'univers symbolique établissant des règles du jeu contraignant l'individu. Toutefois celui-ci agit et, par ses actions, participe à la construction de ces règles, lesquelles se stabilisent avec le temps sans pour autant être figées. Ainsi, les formes de coordination comprennent l'accord des acteurs sur les règles du jeu, la dynamique de cette construction collective supposant un effort raisonné (Eymard-Duvernay, 2006). « Et nous insistons sur les difficultés de cet accord, du fait de l'incertitude radicale dans laquelle sont les agents, tant que les institutions ne sont pas stabilisées. On ne peut nier que ces opérations soient le pain quotidien des acteurs économiques, dans les organisations comme sur les marchés. » (ibid, p.17). La notion de convention permet alors d'intégrer à la réflexion sur le comportement de l'homme en société des normes de conduite commune où le calcul de l'agent est guidé par des règles du jeu produites par des contingences sociales (Gomez, 1995). L'application de ce propos à la manifestation la plus spectaculaire de l'entrepreneuriat, la création d'entreprise, est éclairant.

Un créateur d'entreprise ex-nihilo doit réunir les ressources tangibles et intangibles nécessaires au projet d'entreprendre. Comme il ne possède pas toutes les ressources, il approche ceux qui les détiennent pour négocier leur captation. Les possesseurs des ressources attendent évidemment quelque chose en retour. Chacun possède quelque chose qui a de la valeur pour l'autre. Le créateur doit intégrer les attentes de ces partenaires potentiels qui, par leurs exigences, participent à la construction de la représentation autour de laquelle ils se cristalliseront en apportant les ressources. Cette représentation correspond à l'accord relatif aux règles du jeu évoquées précédemment. Les possesseurs de ressources deviennent des parties prenantes par leur participation au paradigme qu'est l'entreprise. Selon les spécialistes du BM, ce paradigme peut correspondre au BM. Celui-ci est alors la représentation collective née de l'engagement effectif de parties prenantes.

[5] Plus précisément, le modèle distingue la performance financière et la performance non financière, la première portant, d'une part, sur la rentabilité de l'exploitation et, d'autre part, sur la rentabilité des investissements. Pour les organisations ne réalisant pas de chiffre d'affaires, le modèle est adapté s'agissant des sources et du volume de revenus (ex : distinction entre les subventions d'exploitation et les subventions d'investissement).

Ainsi vu, le BM est une convention, c'est-à-dire cette représentation faisant accord, pour le collectif concerné, sur ce qu'est le business, sur la façon dont chaque partie prenante devrait se comporter et plus précisément sur la façon dont chacun croit dans le comportement des autres par rapport à cette convention. Ce comportement découle d'une convention construite ensemble, puisque le créateur tient compte des attentes de ses partenaires pour capter les ressources possédées par eux. Ce propos renvoie à un point capital de la perspective conventionnaliste : la convention existe en tant que conviction partagée sur son existence et sa capacité à convaincre de sa généralisation, elle ne relève pas d'un savoir commun (*common knowledge*) mais d'une croyance commune qui nécessite par conséquent une capacité à convaincre (voir Gomez, 1995, p.147 ; on consultera également Gomez, 2006).

Cette convention qu'est le BM se confronte aux conventions des espaces sociaux avec lesquels elle interagit. Ainsi, la conception de la convention BM compose avec les conventions de ces espaces. Les conventions nourrissent la convention. Autrement dit, pour faire naître la convention il faut tenir compte des conventions, même dans le cas d'une innovation (Verstraete, Saporta, 2006), qu'il s'agisse de celles propre à la création d'entreprise, aux métiers des partenaires, au secteur d'activité, etc. (Jouison, Verstraete, 2008). Ce propos peut être illustré par les exemples suivants. Il convient de tenir compte des conventions de la création d'entreprise, par exemple quand il faut remettre un plan d'affaires à une partie prenante l'exigeant, laquelle attend notamment un prévisionnel financier détaillé selon les règles comptables en vigueur pour au moins les trois années suivant le lancement de l'affaire. Les conventions des partenaires sont à considérer, que ces conventions concernent leurs pratiques ou leurs priorités. Par exemple, lors d'un projet de valorisation de la recherche par une création d'entreprise, il est utile de comprendre le comportement de ce chercheur partenaire à l'évidence davantage guidé par une quête de reconnaissance scientifique que par une réussite économique. Les conventions liées à la nature du projet sont incontournables. Par exemple en matière de propreté pour la cuisine d'un restaurant, de sécurité ou d'accès aux handicapés pour un lieu public, d'ergonomie pour les outils numériques, d'accès aux informations personnelles dans les bases de données, de façon de fabriquer les produits ou de réaliser une prestation, etc. Le pacte d'actionnaires et la forme juridique de l'entreprise sont également des conventions se formalisant par des statuts précisant, entre autres, les engagements de chacun. Mais il y a également les conventions collectives faisant accord entre les organisations professionnelles et les syndicats de salariés, les conventions culturellement établies (dans certaines cultures où la ponctualité est de mise alors que pour d'autres le temps est plus relatif), etc.

Sur le plan pédagogique, et alors que le BM est une convention, il a fallu constater que les apprenants pouvaient, au début de leur apprentissage, confondre la nature du BM, une convention, et la composante « Conventions », notamment lors de séminaires courts (sensibilisation à l'entrepreneuriat par exemple). Avec une visée pédagogique, il a été décidé de parler de représentation partagée plutôt que de convention à propos de la nature du BM. Cette vulgarisation n'a pas gêné la conception des BM des créateurs accompagnés ou des étudiants sensibilisés. S'il devient alors plus aisé d'expliquer la composante « Conventions » sans les risques d'amalgame[6], elle reste plus difficile d'accès que les autres composantes. L'idée d'utiliser le cinéma pour placer les

[6] Evidemment, dans les formations spécialisées entrepreneuriat de type Master, la nature conventionnaliste du BM est expliquée.

étudiants en situation d'observer des situations pour en déceler les conventions est une piste que les auteurs mobilisaient depuis quelques années, mais sans protocole systématique et reproductible. Avant l'exposé du cadre opératoire y répondant, la section suivante présente les avantages de l'utilisation du cinéma en pédagogie.

1.2 Le cinéma en contexte pédagogique

L'utilisation de films de fiction en pédagogie, quelle que soit la discipline et le niveau d'enseignement, s'est considérablement accrue avec la disponibilité d'œuvres et d'extraits de bonne qualité au format DVD ou sur Internet (Champoux, 1999). Dans le domaine de l'enseignement de la gestion à l'Université, la littérature anglo-saxonne regorge d'exemples descriptifs et de partages d'expériences à ce sujet. Des pédagogues recourent ainsi à des films classiques ou plus populaires, tels que *12 hommes en colère, Casablanca, Elisabeth, Bienvenue à Gattaca, Slumdog Millionnaire, Starwars : la menace fantôme*, pour ne citer que les plus connus d'entre eux, afin d'enseigner la stratégie (Ambrosini, Bilsberry et Collier, 2009), les styles de management et l'exercice du leadership (Rajendran et Andrew, 2014 ; Buchanan et Huczinsky, 2004), l'éthique (Champoux, 2006 ; Macy et Terry, 2008) ou encore les différences interculturelles (Pandey et Ardichvili, 2015). Qui plus est, les matériels de visualisation sont disponibles dans de nombreuses universités, les salles de classes étant équipées de système d'audio-vidéo autorisant des projections de qualité.

A priori et du point de vue d'un étudiant novice, il est plus motivant d'aborder l'analyse stratégique avec George Lucas que par la lecture d'un manuel abstrait, notamment pour la raison suivante : « un film est un produit artistique, on peut donc y associer la notion de plaisir » (Borgo et Meyniac, 2013, p.1). Si les étudiants évaluent positivement les expériences d'enseignement à base de films parce qu'ils aiment les images, Fontenot et Fontenot (2008) trouvent plus juste de dire que les « étudiants comprennent les images et sont à l'aise avec elles » (p.55). Les générations X et Y ont été élevées devant des écrans et des œuvres de fiction, développant un sens aigu de l'apprentissage visuel (Gioia et Brass,1986 ; Proserpio et Gioia, 2006).

Pour autant, l'intérêt d'introduire un film en classe dépasse très largement le caractère divertissant, séduisant et familier de l'œuvre en soi. L'utilisation de films a produit des résultats probants sur la rétention de l'information (Rajendran et Andrews, 2014). Plus encore que la forme textuelle, le film a un effet sur la mémoire à long-terme, l'individu étant capable de se souvenir d'un film projeté en classe des années après l'avoir vu (Mathews, Fornaciari et Rubens, 2012). Un film constitue une expérience comportant des images fortes et du contenu émotionnel touchant directement l'inconscient cognitif (la partie du cerveau humain demandant le moins d'effort pour traiter l'information). Alors que les informations abstraites, logiques et organisées transitent par le système cognitif rationnel, la nature narrative et visuelle d'un film fait l'objet d'un traitement expérientiel de l'information particulièrement efficace (Mathews, Fornaciari et Rubens, 2012 ; Rajendran et Andrews, 2014, Ambrosini, Bilsberry et Collier, 2009). Sans pouvoir être considéré comme un apprentissage par l'action, un film plonge les écoliers ou les étudiants dans une situation où leurs sens et leurs émotions participent également de façon active à l'expérience.

Par ailleurs, un film peut s'avérer utile pour illustrer une théorie et la faire comprendre, en particulier s'agissant de théories complexes, notamment lorsqu'elles sont de nature contextuelle ou de nature processuelle (Rajendran et Andrews, 2014 ; Ambrosini, Billsberry et Collier, 2009 ; Huczinsky et Buchanan, 2004). Si les manuels scolaires organisent et mettent de l'ordre dans les théories et les concepts, un film montre le chaos du monde réel en proposant des contextes multidimensionnels reflétant la réalité des affaires et la complexité des problèmes, lesquels peuvent être résolus de différentes manières, comme c'est le cas en stratégie notamment (Rajendran et Andrews, 2014 ; Ambrosini, Billsberry et Collier, 2009). Dans le cadre d'un apprentissage, cet intérêt est renforcé par la possibilité de visionner plusieurs fois un film, mais également celle de s'arrêter sur des séquences pour prendre le temps de les analyser, de les commenter et de les comprendre. Pour des étudiants de formation initiale manquant d'expérience managériale, c'est une opportunité pour déceler les liens entre des problèmes et leur imbrication (Ambrosini, Billsberry et Collier, 2009). Dans ce cas, le film est une expérience en soi se substituant à l'expérience concrète. Les étudiants sont exposés à un réel les ouvrant à un monde différent du leur (Champoux, 1999). Ces arguments se transfèrent aisément à la problématique de notre recherche, puisque le BM (et sa composante « Conventions ») concerne la complexité d'un business, dans son contexte et pour lequel les étudiants ont peu d'expérience.

Si un film se substitue au réel, il peut dans certains cas le transcender. En effet, les techniques cinématographiques montrent, soulignent, accentuent et dramatisent des aspects de l'action ; par exemple un gros plan sur l'expression du visage crispé et les mains transpirantes d'un coupable, ou encore une caméra embrassant de face des personnes qui dialoguent là où, dans la réalité, certains protagonistes tourneraient le dos (Champoux, 1999). On touche alors à la communication non verbale et aux styles de communication, pour lesquels un film peut, par sa richesse visuelle et auditive, surclasser les manuels (Fontenot et Fontenot, 2008). Ces arguments sont utiles à notre objectif pédagogique, notamment pour l'identification de conventions tacites.

Un intérêt supplémentaire à l'utilisation des films réside dans leur capacité à susciter le débat en classe. Ce n'est pas un hasard si l'éthique est l'un de thèmes récurrents des expériences pédagogiques réalisées à partir de films (Champoux, 2006). En provoquant la discussion, le film favorise l'expression des valeurs des participants et de leur personnalité. Il contribue à développer des compétences d'analyse critique et de résolution de problèmes (Macy et Terry, 2008, Champoux, 1999). Selon Buchanan et Huczinsky (2004), chaque film peut être analysé par la recherche de la thèse centrale qui lui est sous-jacente et que renferme son schéma narratif. Pour l'enseignant, la question « Quel est le propos ou l'argument principal de ce film ? » guide la sélection du film (la question sera évidemment posée aux étudiants pour activer leur réflexion). Une thèse identique peut être décelée dans des films aux époques et aux contextes différents, mais pour un même thème d'étude des thèses différentes peuvent s'exprimer. Ainsi, le thème de l'exercice du pouvoir au féminin peut être abordé différemment dans le biopic consacré à la reine Elisabeth I ou dans *Working girl* ou *Harcèlement* ancrés dans les années 1980.

Autrement dit, il s'agit de mettre au jour la thèse du film pour, du point de vue de l'enseignant, apprécier sa pertinence à travailler un thème en classe et, du point de vue des élèves, pour apprendre et discuter ce thème. Ainsi, outre son caractère divertissant, le film devient le vecteur d'une pédagogie active. Cet apport nécessite évidemment un travail préparatoire de la part de

l'enseignant. Il doit penser une organisation des séances garantissant un visionnage actif et un enchainement pertinent des tâches pour la résolution du problème (Médioni, 2012).

Enfin, le film a pour avantage d'être également un vecteur de culture, axe important en milieu éducatif. La dimension culturelle de l'utilisation des films est soulignée dans les articles français traitant de cinéma et de pédagogie. Le film participe à la culture cinématographique chez l'élève, notamment lorsqu'il porte sur des périodes et des thèmes moins connus (Borgo et Meyniac, 2013). Il conduit « l'apprenant à entrer dans une pratique culturelle, à devenir cinéphile et à tirer profit d'un média qui donne accès à une culture et une langue » (Médioni, 2012, p.140).

Pour clore le registre des apports pédagogiques relevés par la littérature, voici quelques points qu'elle propose de considérer concernant l'utilisation d'une œuvre cinématographique en classe : le temps de la projection ; le respect de la propriété intellectuelle ; la sélection de films appropriés au public dans la mesure où, au-delà des règles de bienséance, violence, sexe et humour peuvent distraire de manière improductive les étudiants des théories étudiées (Champoux, 1999) ; le film ne se substitue pas à la théorie et gagne à être projeté après l'enseignement (Rajendran et Andrews, 2014) ; le danger de surinterprétation (donner des intentions allant au-delà du film) et d'instrumentalisation en faisant dire au film ce qu'il n'a jamais voulu dire (Borgo et Meyniac, 2013).
Pour notre recherche, ces précautions ont été respectées. Nous avons projeté le film Knock en salle de classe équipée, dans le cadre de l'apprentissage de la composante « Conventions » du BM ; la forme visuelle peut procurer le plaisir attendu susceptible de favoriser l'apprentissage des conventions ; certes ce film date mais l'équipe a considéré qu'un consultant (que les étudiants peuvent devenir) doit pouvoir appréhender les contextes au sein desquels il intervient pour conseiller pertinemment ; il s'agit bien de faire comprendre une théorie ; la forme narrative et les techniques cinématographiques permettent de repérer des liens (pour ce qui nous concerne les liens entre les « Conventions » et les autres composantes du BM) ; etc.

Le repérage des liens est un point très important de l'apprentissage du BM et la façon d'y procéder et de les restituer posait question. Il s'avère que l'utilisation du BM GRP a également été servie par des recherches-actions pédagogiques, pour préciser la mise au point de projets de création d'entreprise. Nous avons repéré le travail de Krémer et Verstraete (2014). Ils ont utilisé la carte mentale pour favoriser l'apprentissage du BM et stimuler la créativité des apprenants. Notre recherche s'inscrit dans la veine de ce type de travail, lequel est rare alors que le potentiel du BM dans le contexte pédagogique semble important, que l'apprenant soit un étudiant, un entrepreneur potentiel ou effectif, un conseiller ou un consultant accompagnant les porteurs d'un projet. Les résultats de cette recherche ont permis de constater la pertinence pédagogique de la carte mentale. Celle-ci offre une visualisation attrayante, permet de faire apparaître les liens entre les composantes de la carte et sa facilité d'usage est reconnue (Carrier, 2008). Mais l'apport majeur du travail est sans doute la capacité de la carte mentale à faire apparaître les liens entre les composantes d'un BM ainsi représenté. Cette approche systémique de l'entreprise est particulièrement intéressante pour faire comprendre aux apprenants que la conception (*design*) d'un business ne consiste pas uniquement à informer chacune de ses composantes, mais également à imaginer ce qui les lie. Les liens participent à la définition de l'entreprise et à sa dynamique. Les utilisateurs des cartes cognitives (Huff, 1990 ; Cossette, 1994), des cartes stratégiques (Eden et Banville, 2004) et notamment des cartes composites (Bougon et Komocar, 1994) ont depuis longtemps montré l'importance des liens dans la

compréhension du système entreprise. Les liens apportent la cohérence sociale du système et confortent l'interprétation à avoir de celui-ci. En effet, sans interaction, un système social n'a pas de sens, qu'il s'agisse de son intelligibilité ou de sa trajectoire. La carte mentale a été mobilisée dans le cadre opératoire de notre recherche-action pédagogique pour montrer les liens des conventions intégrant le BM Knock avec les autres composantes du BM étudié.

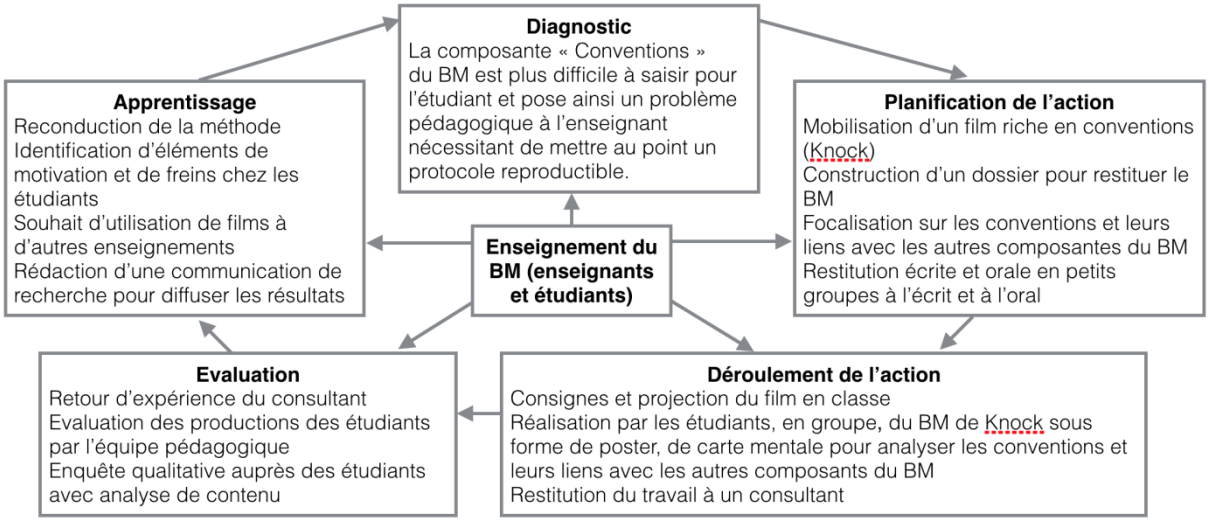
2. Une recherche-action pédagogique mobilisant le cinéma pour comprendre la composante « Conventions » d'un Business Model

Une recherche-action (RA) implique une participation du chercheur à la résolution d'un problème ou d'un besoin dont il apprécie l'évolution (pour une synthèse, voir Jouison-Laffitte, 2009). Notre interrogation est de nature pédagogique, la RA doit alors pouvoir aboutir à une amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. De nouvelles méthodes d'enseignement peuvent ainsi être expérimentées et améliorées. Cette démarche offre à chaque enseignant la possibilité de remettre en question ses pratiques, en découvrant ce qui fonctionne plus ou moins bien, pour ses étudiants dans le contexte de leurs formations, tout en généralisant *in fine* les résultats à un public plus large (Mertler, 2013). Le cadre opératoire de notre RA pédagogique est présenté (2.1) avant d'en analyser et d'en discuter les résultats (2.2).

2.1 Présentation du cadre opératoire : une recherche-action pédagogique utilisant le film Knock pour favoriser l'apprentissage des conventions

Notre cadre opératoire suit le processus cyclique établi par Susman et Evered (1978), dont chaque boucle prévoit l'enchainement de 5 phases (Figure 1). Ce cycle est appliqué à un contexte pédagogique pour améliorer les pratiques et réfléchir sur la pédagogie (Catroux, 2002). La recherche-action en contexte pédagogique fournit un cadre propice au repérage des problèmes, permet d'organiser le travail pour mieux accomplir la tâche d'enseignement tout en comprenant mieux ce qui se passe en classe (Stringer et al., 2010). Elle est généralement mise en œuvre pour une durée courte, sur un petit échantillon (ex : une classe) et ses apports concernent ce dernier (Valica, Rohn, 2015).

Figure 1. Les cycles de notre recherche-action (adapté du cycle générique proposé par Susman et Evered, 1978)



Phase 1. Diagnostic. L'équipe pédagogique est composée de deux enseignants-chercheurs et d'un dirigeant d'entreprise également consultant participant aux travaux de l'équipe de recherche depuis plusieurs années. Les étudiants sont issus de deux formations : une Licence Professionnelle en entrepreneuriat (22 étudiants), un Master en entrepreneuriat (12 étudiants). Ils utilisent le BM GRP dans le cadre de la mise au point de leur projet[7]. Les étudiants éprouvent des difficultés à comprendre la composante « Conventions » qu'ils découvrent, pour ensuite reconnaître sa grande richesse pour la mise au point de leur projet, qu'il s'agisse de respecter les conventions, de les contourner en connaissance de cause, et parfois même de tenter de les amender. Ce problème rencontré par les étudiants interpelle obligatoirement l'enseignant dont la pédagogie doit réduire la difficulté d'apprentissage sans croire pouvoir la gommer totalement. Enfin, l'enseignant lui-même peut éprouver un embarras lorsque, pour la première fois, et ayant perçu à la fois l'importance et l'utilité des conventions, il souhaite les enseigner. Sur cette base, l'objectif pédagogique est d'améliorer la compréhension de la composante « Conventions » et de ses liens avec les autres composantes du BM, notamment en faisant apprendre la composante plus tôt, et rapidement, dans le cursus.

Phase 2. Planification de l'action. Pour répondre à l'objectif, l'équipe pédagogique a décidé d'utiliser le cinéma pour mettre les étudiants en situation d'observation d'un contexte, de compréhension d'un modèle (BM GRP) et plus spécifiquement sa composante « Conventions ». Le film Knock, riche de

[7] Le BM GRP a fait l'objet d'une valorisation proposant des outils pour l'enseignement et la pratique par la création d'une plateforme web gratuitement accessible à cette adresse http://grp-lab.com/. Cette plateforme a été a été reconnue « centre de ressources numériques » par le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République Française dans le cadre de la Charte de labellisation nationale du diplôme d'établissement « Etudiant-Entrepreneur ». Le BM GRP a fait l'objet de plusieurs sessions de formation au sein du réseau national PEPITE sur commande de PEPITE France dont l'objectif est de diffuser une offre nationale de culture de l'innovation et de l'entrepreneuriat (Programme d'investissement d'avenir lancé par le Commissariat Général aux Investissement. GRP Lab est un Centre d'Innovation Sociétale de l'Idex université de Bordeaux (Verstraete, 2015).

conventions, était déjà mobilisé en classe auprès des promotions précédentes, mais sans protocole défini et systématique. Par ailleurs, les étudiants suivent plusieurs cours et travaux dirigés sur l'utilisation de la carte mentale lors de travaux de créativité mettant en évidence les liens au cœur du système formé par le BM. Un poster est également utilisé lors d'études de cas. Le poster synthétise en 9 phrases le BM étudié. Son intérêt est de conduire à la concision, à retenir l'essentiel, à préparer un *elevator pitch* et à faire ressortir l'essence des BM étudiés (benchmark).
Sur cette base, la solution retenue est alors d'utiliser le support cinématographique et de combiner les outils appréciés par le passé par les protagonistes pour demander aux étudiants de mettre au jour le BM de Knock et de construire un dossier comportant : un poster racontant le BM Knock en 9 phrases, la liste des conventions repérées dans le film assortie de deux pages expliquant les conventions signifiantes pour le BM de Knock, une représentation de ce BM sous forme de carte mentale avec un regard particulier porté sur les liens entre la composante « Conventions » et les autres composantes du BM. L'élément important du travail rendu réside essentiellement dans cette carte mentale.

Phase 3. Déroulement de l'action. Les étudiants recrutés dans les formations concernées ont pour particularité de porter un projet entrepreneurial. Le BM est l'outil privilégié pour la conception de celui-ci. Dès leur rentrée universitaire, en octobre 2015, les étudiants de Licence Professionnelle et les étudiants de Master 2 suivent des cours sur le BM. Après avoir explicité la nature du BM telle que le conçoit le modèle GRP, les composantes de celui-ci sont étudiées (puis leurs liens). Un cours porte sur les conventions (cf. Rajendran et Andrew, 2014). La solution imaginée lors de la phase 2 est ensuite présentée aux étudiants comme un exercice à réaliser. Ils sont réunis en groupes de plusieurs individus (de 3 à 5). Avant la projection du film, un enseignant de l'équipe prend la précaution d'aborder la dimension éthique du film. En effet, Knock semble prendre des libertés avec la déontologie (le texte et les mimiques du visage de l'acteur en témoignent). Knock est un entrepreneur peu scrupuleux. Son comportement conduit à des situations très discutables sur le plan éthique, en créant une dépendance plus qu'un besoin, en jouant sur l'hypocondrie d'une population crédule, ou en prescrivant un remède ne pouvant qu'affaiblir le patient (lequel constatera alors les signes alarmants annoncés par le docteur et le consultera à nouveau). Ces points permettent de discuter de l'éthique en affaires car il n'est pas question de l'ériger en modèle ou de cautionner ses pratiques. Les étudiants sont invités à s'en tenir aux faits tels qu'ils sont dépeints dans le film. Après tout, dans leurs pratiques futures, ils croiseront ce type d'individus peu scrupuleux.

Les étudiants visionnent le film Knock en classe, sur grand écran, à la manière d'une séance de cinéma et dans le respect de la propriété intellectuelle. S'ils le souhaitent, ils ont la possibilité de visionner à nouveau le film ultérieurement.
Chaque groupe doit constituer un dossier comportant les pièces présentées en phase 2 pour le transmettre, deux semaines plus tard, et le commenter oralement. Les présentations se déroulent devant un consultant, à la manière de consultants juniors restituant leur travail de terrain à un consultant sénior.

Phase 4. Evaluation de l'action. L'évaluation se déroule en plusieurs temps. Le consultant a évalué les prestations orales des étudiants en prenant des notes sur chaque groupe. Les dossiers remis sont examinés en équipe. Le travail ne fait pas l'objet d'une note entrant dans l'évaluation de la formation pour l'obtention de leur diplôme. L'idée est de recevoir le sentiment libre des étudiants sur l'exercice sans biais de bien ou mal répondre dans l'espoir d'obtenir une bonne note. L'équipe pédagogique a également conçu une enquête qualitative administrée anonymement et par écrit aux étudiants afin de recueillir leurs ressentis sur l'exercice (Qu'ont-ils apprécié dans l'exercice ? Qu'ont-ils moins apprécié ? Qu'est-ce qui leur a paru utile ? Important ? Plus clair à l'issue de l'exercice ? Qu'ont-ils pensé de l'utilisation d'un film ? D'une carte mentale ? Faut-il reconduire l'exercice l'an prochain ? Pourquoi ? Quelles sont leurs suggestions d'amélioration ?). Le corpus recueilli a fait l'objet d'une analyse de contenu manuelle.

Phase 5. Apprentissage. Les étudiants adhèrent à la méthode déployée qu'ils recommandent unanimement aux prochaines promotions. L'exercice sera reconduit à la rentrée 2016 en intégrant certaines améliorations issues de l'analyse et de la revue de la littérature (réflexion sur le choix du film, consignes à préciser et utilisation plus riche des possibilités offertes par le support cinématographique). L'enthousiasme partagé des enseignants et des étudiants concernant l'utilisation d'un film et de la carte mentale pour aborder les conventions conduit à enrichir nos pratiques pédagogiques de manière réflexive et, de façon inattendue, à envisager d'étendre l'utilisation de films à d'autres enseignements. Ainsi, suite à cette première boucle de la recherche-action pédagogique, plusieurs autres boucles seront activées, la construction d'une nouvelle offre de formation pour la rentrée 2016 offrant opportunément un terrain de recherche[8]. Enfin, les membres de l'équipe ont décidé de proposer une restitution de cette recherche et de la valoriser sous la forme du présent texte.

Le tableau 2 date les actions effectivement conduites lors de notre RA.

Tableau 2. Dates des actions de l'ensemble de la recherche

Dates	Actions
Novembre 2015 semaine 1	Cours avec focalisation sur la composante « Conventions »
Novembre 2015 semaine 2	Présentation de l'exercice et projection du film Knock
Novembre 2015 semaine 4	Restitution orale et écrite du travail effectué par chaque groupe au consultant – discussion (au total, 30 mn par groupe)
Décembre 2015 semaine 1	Distribution/administration d'un questionnaire rempli par les étudiants
Janvier 2016	Traitement des questionnaires et évaluation de l'action
Février-mars 2016	Rédaction du texte pour communication au CIFEPME 2016

[8] Toutes les universités françaises ont été conviées à reformuler leur offre de formation pour la rentrée universitaire 2016.

2.2 Analyse des résultats et discussion

Le corpus analysé réunit les réponses des étudiants à l'enquête qualitative (29 questionnaires remplis). Plus précisément, les étudiants ont procédé à une auto-évaluation relative à leur apprentissage des conventions et les liens de celles-ci avec les autres composantes du BM (2.2.1). L'autre partie de l'enquête concerne leur évaluation de l'exercice (2.2.2). L'équipe pédagogique a également procédé à une évaluation (2.2.3).

2.2.1 Auto-évaluation des étudiants sur leur compréhension des conventions et des liens qui les unissent aux autres composantes du BM

Les individus n'aiment guère les tâches ardues, or, dans le cadre de l'apprentissage de la composante « Conventions », plus difficile d'accès, il est intéressant de noter que plusieurs étudiants affirment avoir *aimé* travailler sur ce thème. A la question ouverte « Qu'avez-vous apprécié dans cet exercice ? », certains étudiants répondent spontanément : « *Analyser avec précision les conventions » ; « L'explication et l'illustration de ce que peuvent être des conventions » ; « Le fait de découvrir les conventions en elles-mêmes et de mieux se rendre compte de l'importance qu'elles ont au sein de notre BM ».* Un des répondants a par ailleurs estimé que le plus important dans l'exercice était *« l'approfondissement de la composante convention dont le film était riche. »*
Interrogés sur ce qui leur paraît plus clair à l'issue de l'exercice, 20 étudiants sur 29 citent les conventions. Certes, il s'agit du thème travaillé, mais selon leur auto-évaluation, le premier objectif pédagogique est atteint *« Nous pouvons désormais mieux cerner cette composante du business model GRP ».* Leurs réponses confirment le constat fait par les enseignants concernant les difficultés à comprendre cette composante, tout autant qu'elles relèvent la pertinence de l'exercice effectué pour les surmonter :

> *Cet exercice m'a juste permis de mieux appréhender la partie conventions que j'avais eu du mal à saisir précédemment.*
> [il m'a paru utile] *de décortiquer un BM, trouver des conventions qui ne sont pas évidentes s'il n'y a pas de réflexion poussée de notre part.*
>
> *Cet exercice est un bon moyen de comprendre les conventions dans le BM GRP alors que c'est une rubrique complexe.*

Il ressort que la nature des conventions, dans toute leur diversité, est plus claire (*Cela m'a permis de bien comprendre les différents types de conventions ; comprendre les conventions informelles*) ainsi que la différence avec les autres composantes au sein du BM (*J'ai mieux intégré la différence entre conventions et écosystème).* Les étudiants semblent également avoir mieux saisi le poids des conventions :

> *J'ai compris que les conventions font partie de notre vie de tous les jours.*
> *Dans certains secteurs, les conventions sont si présentes qu'elles influent sur la totalité du projet.*
>
> *Le fait de se concentrer sur les conventions nous fait prendre conscience qu'il y en a énormément*.

Une des difficultés à comprendre les conventions soulevées dans le diagnostic relevait de leur caractère contextuel. Conformément aux travaux de Rajendran et Andrew (2014) et de Champoux (1999), approcher une théorie ou un concept complexe par le biais d'un film permet de donner à voir son contexte, ce qu'un étudiant a bien perçu : « *L'exercice permet de découvrir les conventions autrement qu'oralement et on peut les visualiser et les associer à un contexte précis ».*
S'agissant des liens entre les conventions et les 8 autres composantes du BM GRP, quelques verbatim (moins nombreux) les mentionnent. L'exercice a été jugé utile pour :

> *Faire le lien entre les conventions et les autres composantes du BM pour comprendre comment son BM était impacté par elles ;*
>
> *Le fait que les conventions agissent avec l'ensemble des autres composantes ;*
>
> *J'ai compris que chaque composante avait un lien avec plusieurs autres composantes et que chacune n'évoluait pas seule dans le BM.*

Certains liens sont mentionnés :

- le lien entre le porteur de projet et les conventions (*Comprendre qu'un porteur peut s'accommoder, imposer et modifier des conventions ; Le fait que dans certains cas le porteur peut réellement agir et modifier les conventions existantes pour les remplacer par de nouvelles qui lui seront favorables) ;*
- le lien entre le porteur, les conventions et la proposition de valeur *(De toujours avoir les yeux ouverts pour s'adapter en permanence à sa cible) ;*
- le lien porteur-conventions-écosystème (*L'importance d'aller sur le terrain, d'avoir des retours et de créer un écosystème autour de son projet ; L'importance de connecter les conventions avec les autres composantes du BM car il permet de mettre en avant des menaces et/ou des opportunités à saisir*).

Au-delà de l'acquisition d'un savoir, l'intérêt de l'exercice réside dans l'appropriation du concept de conventions par les étudiants-porteurs de projet afin qu'ils puissent l'appliquer à leur propre BM. Certaines réponses vont dans ce sens, confirmant qu'un travail sur un film peut développer la métacognition et créer de l'autonomie. Les étudiants font le lien entre la théorie et le film de manière indépendante et l'appliquent ensuite à d'autres films ou au monde réel (Rajendran et Andrew, 2014), leur propre BM dans notre cas :

> *Personnellement, je me sens prête à appréhender cette composante [les conventions] pour le BM de mon propre projet.*
>
> *Cet exercice offre une meilleure compréhension des conventions, ces connaissances sont utiles dans la réalisation de mon propre BM.*
>
> *Utiliser et mettre en application des outils qui nous aideront à bâtir notre projet.*

L'évaluation des étudiants rejoint la perception du consultant ayant fait soutenir les étudiants : Ils ont bien identifié des conventions, en revanche, peu d'entre eux ont su les catégoriser ou les hiérarchiser.

2.2.2 L'évaluation réalisée par les étudiants suite à l'exercice demandé par les enseignants

Le simple fait de mobiliser un film plaît en soi (Qu'avez-vous apprécié dans l'exercice ? *Regarder un film ! Le fait de travailler sur un film a été très intéressant ; Cela facilite l'application du cours car c'est toujours agréable de regarder un film*). Ces verbatim attestent l'intérêt des étudiants (ici de la génération Y aussi appelée génération virtuelle) pour le visuel et le divertissement soulignés par Proserpio et Giaoa (2006). Les apports évoqués par plusieurs étudiants sont par exemple : le support conduit à un cours différent et ludique ; le film permet des visionnages supplémentaires utiles pour identifier les aspects pertinents au regard de la théorie étudiée, etc. Deux étudiants de niveau master 2 ont été sensibles à l'apport culturel d'une projection (*10/10 car film de qualité, acteurs de renom, culture cinématographique et générale, l'Université est vecteur de connaissances diverses !)*, dans des termes très proches de ceux de la littérature (Médioni, 2012 ; Borgo et Meyniac). Un répondant a apprécié le détour par la fiction, laquelle est mieux adaptée aux débutants, en évoquant qu'auparavant il ne se sentait pas encore suffisamment armé pour aborder le monde réel avec les outils enseignés. C'est un point nouveau complétant l'intérêt des films pour des publics sans expérience managériale (Ambrosini, Billsberry et Collier, 2009). L'influence d'un film sur la rétention d'informations n'a pas été citée, mais il faudrait questionner à nouveau les étudiants après un temps significatif. La capacité des techniques cinématographiques pour transcender la réalité et mettre en valeur la théorie étudiée n'a pas été mentionnée. Ce n'est pas une surprise puisque les consignes de départ ne sensibilisaient pas aux techniques cinématographiques (point à considérer pour la prochaine promotion).

Tout comme le film, unanimement apprécié par les étudiants, la carte mentale fait l'objet d'avis positifs mais quelques réserves sont néanmoins formulées.

En grande majorité, elle est perçue comme simple, pratique, utile et adaptée au BM-GRP (*Bon outil pour mettre à plat un projet /BM).* Les étudiants apprécient ses qualités de synthèse (visualisation, organisation, structure) conformément au constat de recherches précédentes conduites dans un contexte similaire d'enseignement de l'entrepreneuriat (Carrier, 2008 ; Krémer et Verstraete, 2014). La carte mentale est également jugée satisfaisante pour mettre au jour des liens entre composantes. L'équipe pédagogique l'avait choisi pour cet objectif car il demeure difficile d'y procéder par une autre représentation (une forme matricielle réalisée à l'aide d'un tableur « force » trop le repérage de liens). L'un des étudiants a trouvé utile « d'*utiliser une carte mentale pour faire ressortir les liens de chaque convention. Cela permet de clarifier des idées et surtout d'établir des liens entre les différents éléments ».*

Cependant, certains étudiants ont exprimé des difficultés à manipuler cet outil, en raison du trop grand nombre d'informations présentes sur la carte. Cela corrobore le constat du consultant. Il a trouvé certaines cartes confuses, peu lisibles, soit parce que le logiciel utilisé manquait à l'évidence de flexibilité dans l'occupation de l'espace, soit parce que la taille du document remis était trop petite. Il faudra retenir l'idée de fortement recommander la production d'un document de format A3

minimum (voire l'exiger). Néanmoins, et ce résultat est paradoxal, la carte mentale du BM a été majoritairement bien perçue pour communiquer à l'oral (*Je trouve qu'à l'oral, c'est encore plus évocateur, cela facilite l'argumentation)*, ce que confirme le consultant. Le coût d'entrée explique peut-être ce paradoxe (*Outil long à réaliser mais agréable à utiliser surtout dans le cadre d'une présentation ; C'est un outil qui peut paraître compliqué à maîtriser mais une fois qu'on passe cette étape, ça devient plus facile de travailler avec).*

L'organisation du travail (y compris la présentation et le débat afférent) est relevée par les étudiants comme un apport, notamment par les interactions sociales qu'elle provoque :

> *Le fait d'organiser l'exercice en passant par plusieurs étapes permet une meilleure compréhension et de clarifier certains aspects.*
>
> *Cet exercice s'est établi dans un cadre idéal : présentation du travail, film ; travail en groupe, présentation très détendue auprès de M. N*. (le consultant) *et un retour sur notre travail.*
>
> *L'exercice permet un travail de groupe et une réflexion poussée sur une composante compliquée du GRP.*

De nombreux verbatim traduisent la satisfaction concernant, d'une part, le travail de groupe (*L'occasion de travailler en groupe, de mutualiser des idées pour réaliser un exercice ; Le travail de groupe m'a permis de conforter des idées et de mieux comprendre certains paramètres du GRP ; La communication avec les différents membres du groupe a vraiment fait avancer le travail et permis de soulever plusieurs points que seul, il aurait été plus difficile de rassembler)* et, d'autre part, les échanges lors de la soutenance orale avec le consultant (*La possibilité d'exposer devant un consultant, une personne extérieure à la formation).* Dans les deux cas, la confrontation d'idées a été évoquée de façon positive (*Facilité d'échange avec l'intervenant ; Comprendre la diversité des interprétations de chacun*). Ces éléments confortent la littérature en illustrant la capacité d'un film à faire naître le débat et l'apprentissage actif (Macy et Terry, 2008 ; Champoux, 1999).

2.2.3 L'évaluation réalisée par l'équipe pédagogique suite à l'exercice demandé aux étudiants

Les neuf groupes d'étudiants ont exposé, durant une dizaine de minutes, leurs travaux. Ensuite, une discussion d'une vingtaine de minutes avec le consultant a permis de compléter et préciser la présentation orale. Les principales conventions ont été identifiées (ex : celle relative à la communication dans le village avec le tambour, la hiérarchie sociale, la pratique médicale antérieure à l'arrivée de Knock et à la présence de la religion, …). Les étudiants ont tous relevé l'émergence de nouvelles pratiques médicales avec l'arrivée du docteur Knock. Certains ont également perçu l'irruption des méthodes du commerce moderne dans la démarche de Knock.
L'analyse des listes de conventions fait apparaitre trois difficultés :

- La dénomination des conventions : pour qualifier les conventions, les étudiants ont fréquemment utilisé une description, par exemple « *si l'aristocratie inaugure les consultations gratuites les habitants n'auront pas honte de s'y rendre* » (cette convention réfère à la place de l'aristocratie dans la hiérarchie sociale du village). Or, il est plus pratique de donner à une

convention un intitulé court qui en résume l'esprit par exemple "exemplarité de l'aristocratie" ou encore "caractère référentiel de l'aristocratie". Cet intitulé sera plus facilement reporté sur la carte mentale.

- La hiérarchisation (et/ou la catégorisation) des conventions : certaines conventions identifiées sont l'expression symptomatique d'une convention plus large. Ainsi l'intitulé « *l'instituteur doit rendre visite au docteur le premier* » est, comme l'exemple précédent un symptôme de la convention sur la hiérarchie sociale.

- La segmentation des conventions : 4 groupes sur 9 ont structuré la liste des conventions qu'ils ont identifiées en les regroupant dans des catégories auxquelles ils ont donné des titres. En particulier un groupe a utilisé le classement en « *conventions préexistantes au Docteur Knock* » et « *conventions construites par le docteur Knock pour créer son business model* » traduisant une lecture pertinente du film, mais qui augure surtout une discussion possible avec les étudiants pour préciser les rapports entre le BM comme convention (nature) et les conventions des espaces sociaux (composante). Ceci dit, force est de constater que certaines catégorisations présentées lors du cours précédant la projection du film sont retenues : « *conventions relatives à la situation* », « *conventions relatives au métier des partenaires* », « *convention relatives au secteur géographique* » et leur utilisation répond à un effort de synthèse.

Les cartes mentales ont été réalisées avec beaucoup de soin, manuellement, à l'exception de deux groupes ayant utilisé un logiciel. Elles font apparaître un effort important d'illustration montrant que les étudiants ont apprécié l'aspect ludique de l'exercice et ont travaillé à une représentation symbolique. Les cartes mentales produites par les groupes ayant pratiqué une segmentation, une hiérarchisation et une simplification de la dénomination des conventions sont plus complètes et gagnent en clarté, notamment dans la représentation des liens entre les conventions et les autres composantes du BM. Cette partie du travail a été réalisée de manière inégale par les étudiants. Ces derniers ont parfois exprimé une gêne à identifier les liens même lorsqu'ils en ont matérialisé un nombre important (cette première expérience devrait peut-être être suivie d'un exercice de nature identique afin que les étudiants puissent apprécier leur maîtrise grandissante et ne plus vivre la gêne exprimée). Ceci dit, certains groupes ont mené l'exercice en n'identifiant que les principaux liens, souvent avec pertinence. Par exemple ces étudiants ont repéré le lien pouvant être établi entre la confiance accordée au docteur par son statut social et les connaissances qui lui sont prêtées et, sur cette base, la capacité de celui-ci à collecter des informations sur ses patients (histoire, relations, statut, patrimoine, …) utile dans la fabrication de la valeur.

Ne retenir que les liens principaux pour comprendre le BM Knock évite de nuire à la lisibilité de cartes trop détaillées, comportant un nombre de liens et de nœuds trop important. Un BM doit rester concis. Il ne s'agissait pas d'imaginer des possibles (par exemple lors d'un exercice de créativité) mais de dessiner une situation constatée (diagnostic).

2.3 Axes d'amélioration

A la question « Faut-il reconduire l'expérience l'an prochain ? », tous les étudiants sans exception répondent par l'affirmative. Leurs retours donnent toutefois certaines pistes pour faire évoluer l'exercice. S'ils ont majoritairement et sans ambiguïté apprécié le fait de recourir au cinéma, les avis sont plus partagés concernant le choix du film. Knock paraît trop ancien (en particulier les plus jeunes d'entre eux, de niveau licence professionnelle) : *Film trop vieux, on peut trouver plus récent dans l'actualité ; Il serait peut-être plus accrocheur d'utiliser un film plus récent ; Le film utilisé, bien qu'intéressant, peut sembler un peu daté.* Ce qui n'est pas sans entraîner des difficultés de compréhension au niveau des conventions, clairement exprimées par les répondants et ressenties par le consultant lors de l'oral :

> *Il se déroule à une époque assez lointaine qui ne nous parle pas beaucoup… et rend la compréhension des mœurs, us et coutumes plus compliquée.*
>
> *Le film était intéressant mais peut-être ancien et ainsi certaines conventions étaient difficiles à cerner.*
>
> *Le film est trop vieux et obsolète par rapport aux conventions que l'on peut rencontrer dans notre environnement aujourd'hui*
>
> *Le fait que le film était un peu ancien pouvait pousser à omettre des conventions qui ne sont plus d'actualité aujourd'hui pour certaines.*

La littérature éclaire le rejet d'un film ancien par certains étudiants. Si certains films ont une portée universelle transcendant les lieux et les époques, d'autres, au contraire, ne peuvent être compris qu'en fonction de leur contexte (Mathews, Fornaciari, Rubens, 2012). Selon les auteurs, les élèves de la génération Y (nés dans les années 80 et caractérisés par leur connexion permanente en réseau avec des communautés où chacun est unique, valorisé, spécial, avec un sens du moi très développé) seraient plus enclins à comprendre les films reflétant des valeurs communautaires (*Harry Potter* et son groupe d'amis magiciens aux pouvoirs extraordinaires ; *The Social Network* racontant la naissance de Facebook).

Faut-il pour autant changer de film et abandonner Knock ? Consciente qu'il peut exister un décalage entre les critères de choix des enseignants et les goûts des apprenants, Médioni (2012) propose de motiver les seconds à s'impliquer dans l'œuvre choisie et de ne pas céder à la tentation de présenter le film comme une récompense. Au-delà de la motivation intrinsèque qu'il suscite, le film trace un accès à la réflexion et à la culture. Il s'agit, selon Meirieu, d'une « pédagogie de l'énigme » donnant envie aux étudiants de chercher activement des réponses dans l'œuvre. Dans notre cas, il s'agirait de présenter autrement le film et les consignes de travail :

- Avant la projection, insister, d'une part, sur l'intérêt du film pour la composante « Conventions » (que certains étudiants ont d'ailleurs très bien perçue après : *Au début, je ne voyais pas l'importance de travailler sur un cas qui remonte à aussi longtemps. Cependant, cet avis a changé tout au long de l'exercice)*. D'autre part, et au regard des

possibilités d'insertion professionnelle des étudiants, il est également possible de leur rappeler que les conseillers ou les entrepreneurs ne sont pas toujours face à des conventions qu'ils comprendront de prime abord. L'observation de contextes nouveaux, voire décalés des connaissances possédées ou des expériences vécues, n'est pas rare (surtout pour un public jeune) ;

- Mettre en valeur l'intérêt culturel du film et l'apport pour leur culture cinématographique ;

- Demander aux étudiants de rechercher la ou les thèses centrales présentes dans le film afin d'amorcer le débat (Huczynski et Buchanan, 2004) ;

- Sensibiliser les étudiants aux techniques cinématographiques pour leur donner d'autres clés dans leur recherche des conventions, sur les plans visuel et auditif. Par exemple, il est intéressant de voir qu'une des conventions du film, identifiable par le tambour du village délivrant l'information à la population, s'exprime de manière non-verbale (alerte sonore) provoquant l'intérêt des villageois venant écouter. Plusieurs gros plans sur Knock traduisent également sa domination physique sur ses interlocuteurs et son envie d'affirmer son leadership.

Bien évidemment, le choix d'un autre film, plus proche des étudiants sur les plans évoqués précédemment et présentant la même pertinence pour étudier les conventions, n'est pas écarté.

Conclusion

Les apports relevés par la section 2.2 montrent que l'utilisation du cinéma a permis aux étudiants de comprendre la composante « Conventions », ainsi que ses liens avec les autres composantes (cf. appréhension d'une théorie ; Rajendran et Andrew, 2014 ; Champoux, 1999). Les étudiants la trouvent désormais claire et sont en mesure d'appliquer leur apprentissage à leur propre BM. Le cinéma place les étudiant dans une fiction, ce qu'apprécient les débutants ne se sentant pas suffisamment armés pour affronter le monde réel (cf. Ambrosini, Billsberry et Collier, 2009). Le cinéma peut tout à fait s'inscrire dans une séquence d'apprentissage utilisant d'autres outils (ex : carte mentale, rencontre avec un consultant, …), l'exercice ne se réduit ainsi pas à une visualisation-discussion. Le cinéma permet une simulation plongeant les étudiants dans un contexte nouveau, temporellement circonscrit. Ce cadre place les étudiants en observateurs comme ils pourraient l'être dans une situation de consultants découvrant un nouveau contexte pour lequel leur réflexivité est sollicitée. Ils se prennent d'autant plus au jeu qu'ils doivent réaliser un dossier présenté à un consultant, la participation d'une personne extérieure à l'équipe pédagogique habituelle est également appréciée.

S'agissant des limites, elles incitent à engager d'autres boucles de recherche-action, avec la même exigence opératoire. Une deuxième boucle semble possible autour de l'exercice de hiérarchisation/catégorisation des conventions (implicites, explicites, sectorielles, géographiques, culturelles, de métiers, etc.), peut-être en intercalant un exercice entre l'identification des conventions et le dessin de la carte mentale. La catégorisation est un exercice cognitif fondamental de l'apprentissage. Le retour effectué auprès des étudiants devrait sans doute davantage exploiter

l'exercice pour discuter le rapport entre la convention BM (nature du BM) et les conventions avec ce BM compose (la composante « Conventions »). Une autre boucle envisageable concerne l'application de l'apprentissage ici décrit dans la mise au point du projet de création d'entreprise des étudiants.

L'expérience provoque un tel enthousiasme chez ses protagonistes qu'il est difficile de ne pas étendre l'utilisation des films dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. La première piste est assez évidente. Elle concerne l'apprentissage des autres composantes du BM. Le risque réside alors dans une banalisation de ce qui est apprécié parce que différent, le caractère répétitif « pourrait » dissuader une telle systématisation. Une nouvelle recherche action lèvera le conditionnel présent …

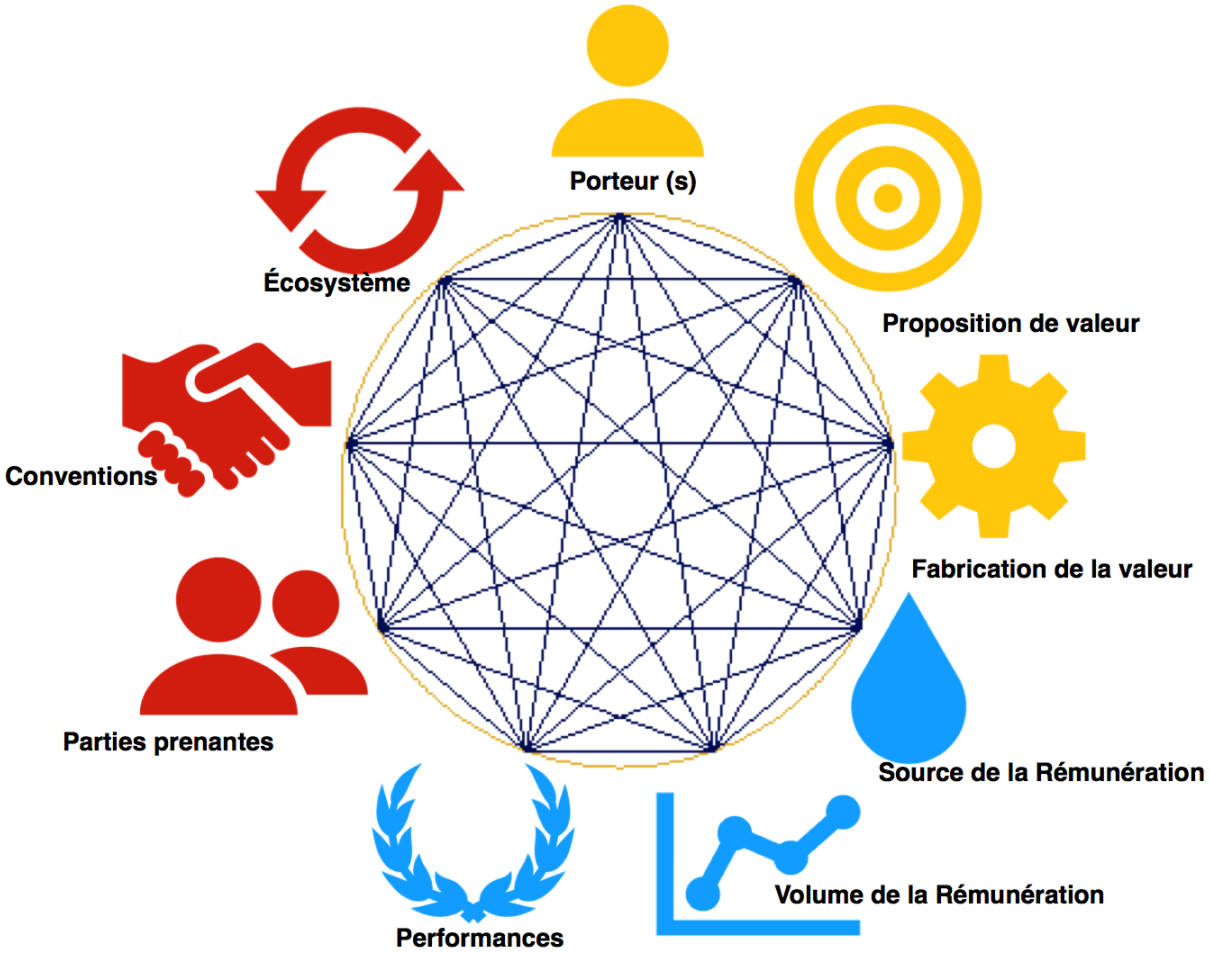
Annexes

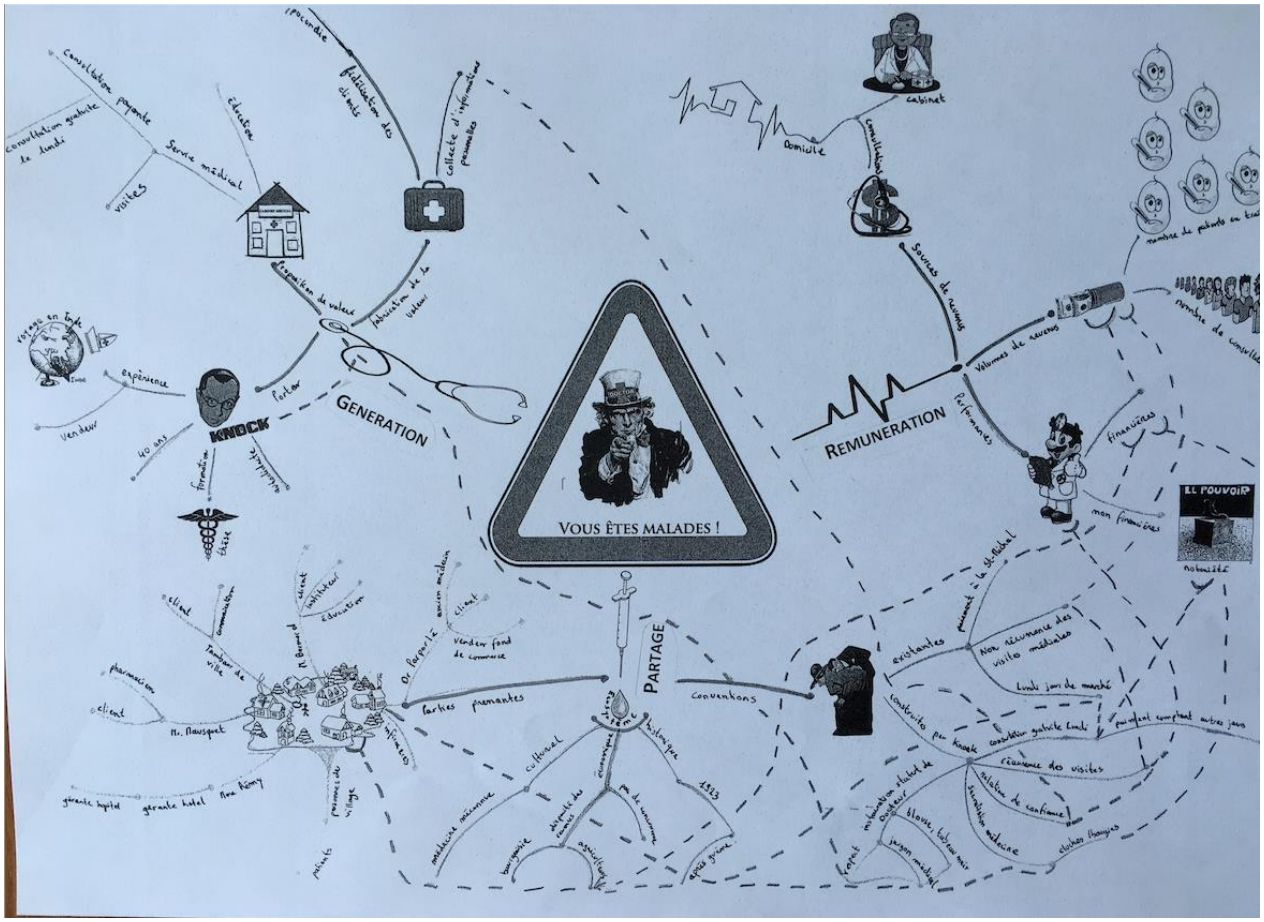
Annexe 1. Illustration du caractère central de la valeur dans le concept de Business Model à partir de quelques définitions

Auteurs	Eléments de définition
Amit et Zott, 2001	A business model depicts the content, structure, and governance of transactions designed so as to create **value** through the exploitation of business opportunities.
Chesbrough et Rosembloom, 2002	The function of a business model are to: - articulate the value proposition, i.e. the **value** created for users by the offering based on the technology; - identify a market segment, i.e. the users to whom the technology is useful and for what purpose, and specify the revenue generation mechanism(s) for the firm; - define the structure of the **value** chain within the firm required to create and distribute the offering, and determine the complementary assets needed to support the firm's position in this chain; - estimate the cost structure and profit potential of producing the offering, given the value proposition and **value** chain structure chosen; - describe the position of the firm within the **value** network linking suppliers and customers, including identification of potential complementors and competitors; - formulate the competitive strategy by which the innovating firm will gain and hold advantage over rivals.
Magretta, 2002	Because a business model tells a good story, it can be used to get everyone in the organization aligned around the kind of **value** the company wants to create.
Betz, 2002	A business model is an abstraction of a business identifying how that business profitably makes money. Business models are abstracts about how inputs to an organization are transformed to **value**-adding outputs.
Voelpel et al., 2004	The term « business model » can be defined as: the particular business concept (or way of doing business) as reflected by the business's core **value** proposition(s) for customers; its configured **value** network(s) to provide that **value**, consisting of own strategic capabilities as well as other (e.g. outsourced/allianced) **value** networks and capabilities; and its leadership and governance enabling capabilities to continually sustain and reinvent itself to satisfy the multiple objectives of its various stakeholders (including sharholders).
Verstraete, Jouison-Laffitte, 2009, 2011a	Le Business Model est une convention relative à la génération de la **valeur**, à la rémunération de celle-ci et au partage de cette rémunération (2009). The Business Model : a convention for the Generation, the Remuneration and the Sharing of **value** (2011a).

	The business model is a convention that relates to the generation of **value,** the remuneration of this **value** and the sharing of the success of the firm. (2011b). Ces définitions sont vulgarisées ainsi sur le site GRP-Lab.com : « Le business model est une représentation partagée relative à la Génération de la **valeur,** à la Rémunération de la **valeur,** et au Partage de la **valeur** ».
Baden-Fuller, Morgan, 2010	One role of business models is to provide a set of generic level descriptors of how a firm organises itself to create and distribute **value** in a profitable manner.

Annexe 2. Les composantes du BM GRP





Références

Ambrosini,V., Billsberry, J. et Collier, N. (2009). « Teaching soft issues in strategic management with films: Arguments and suggestions », *International Journal of Management Education 8*(1).

Amit, R. et Zott, C. (2001). Value Creation in E-Business, *Strategic Management Journal*, 22(6-7), 493-520.

Baden-Fuller, C. et Morgan, M. S. (2010). Business Models as Models. *Long Range Planning*, 43(2-3), 156-171.

Barès, F. et Cornolti, C. (2005), « Investigation des conditions de succès au démarrage de deux spin-offs universitaires à partir de la théorie des conventions », *Revue de l'Entrepreneuriat*, 4(1), 13-31

Bellman, Clark et al. 1957. « On the Construction of a Multi-Stage, Multi-Person Business Game ». *Operations Research*. vol.5, pp.469-503.

Betz, F. (2002). Strategic Business Models. *Engineering Management Journal*, 14(1), 21-27.

Borgo, P. et Meyniac, J.-P. (2013). Enseigner avec le cinéma de fiction. http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/hg/file/enseigner_avec_le_cinema_fiction.pdf.

Bougon, M.G. et Komocar, J.M. (1994). « Les cartes cognitives composites : théorie holistique et dynamique des organisations et du processus d'organisation », dans Cossette, P. (dir.), *Cartes cognitives et organisations*, Université Laval, 1994

Bréchet, J-P., Émin, S., et Schieb-Bienfait, N. (2014). « La recherche-accompagnement : une pratique légitime », Finance Contrôle Stratégie, 17(2)

Buchanan, D. et Huczynski, A. (2004). Images of influence: 12 Angry Men and Thirteen Days. *Journal of Management Inquiry*, *3*(4), 312-323.

Carrier, C. (2008). The prospective map: a new method for helping future entrepreneurs in expanding their initial business ideas. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, *5*(1), 28-44.

Catroux, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langue de spécialité, Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXI N° 3*
Champoux, J. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*, *8(*2), 206-217.
Champoux, J. (2006). At the Cinema: Aspiring to a Higher Ethical Standard. *Academy of Management Learning and Education*, 5(3), 386-390.
Chesbrough, H. et Rosenbloom, R. S. (2002). The Role of Business Model in Capturing Value from Innovation: Evidence from Xerox Corporation's Technology Spin-off Companies. *Industrial and Corporate Change*, 11(3), 529-555.
Comte-Sponville, A. (1998). *Philosophie de la valeur*. Actes des XIVèmes journées nationales des I.A.E. Nantes, 15-26
Cossette, P. (dir.), *Cartes cognitives et organisations*, Université Laval, 1994
Demil , B. et Lecocq, X. (2010). Business Model evolution : in search of dynamic consistency. *Long Range Planning*, 43(2-3), 227-246
Desmarteau, R.H., Saives, A-L. (2008). « Opérationnaliser une définition systémique et dynamique du concept de Modèles d'Affaires : cas des entreprises de biotechnologie du Québec », *XVIIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*, Nice
Diaz-Bone, R. Thévenot, L. (2010). « La théorie des conventions, élément central des nouvelles sciences sociales françaises », *trivium - revue franco-allemande de sciences humaines et sociales*, 5, URL : http://trivium.revues.org/3626
Eden, C. et Banville C. (1994). « Construction d'une vision stratégique au moyen de la cartographie cognitive assistée par ordinateur », dans Cossette, P. (dir.), *Cartes cognitives et organisations*, Université Laval, 1994
Eymard-Duvernay, F. (2006). *Introduction,* dans Eymard-Duvernay, F. L'économie des conventions, méthodes et résultats, Tome 1 – Débats et L'économie des conventions, méthodes et résultats, Tome 2 - Développements, Paris : La Découverte.
Eyquem-Renault, M.(2011). *Analyse pragmatique du Business Model et performance de marché dans l'entrepreneuriat technologique*. Thèse pour le doctorat de l'Ecole nationale supérieure des mines de Paris, spécialité Socio-économie de l'innovation.
Fontenot, M. et Fontenot, K. (2008). Incorporating film into the research paper. *Business Communication Quarterly, Focus on teaching,71*(1), 55-58.
Furrer, O., Thomas, H. et Goussevskaia, A. (2008). « The structure and evolution of the strategic management field : A content analysis of 26 years of strategic management research », *International Journal of Management Reviews*, 1-23.
George, G. et Bock, A.J. (2011). « The Business Model in Practice and its Implications for Entrepreneurship Research ». *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(1), 83-111.
Gioia, D. A. et Brass, D. J. (1986). Teaching the TV Generation: The case for observational learning. *Organisational Behavior Teaching Review*, 10, 11-18.
Gomez P-Y. (1994). *Qualité et théorie des conventions*, Economica, Paris
Gomez P-Y. (1995). « Des règles du jeu pour une modélisation conventionnaliste », *Revue française d'économie*, 10(3), 137-171.
Gomez, P-Y. « De quoi parle-t-on lorsque l'on parle de conventions ? ». *Les Cahiers de l'Artemis*, 2.
Gomez P-Y. (1996). *Le gouvernement de l'entreprise : modèles économiques de l'entreprise et pratiques de gestion*. InterEditions.
Gomez P-Y. (2006). « Information et conventions. Le cadre du modèle général », *Revue française de gestion*, num 160), 217-240.
Huczynski, A. et Buchanan, D. (2004). Theory from fiction: A narrative process perspective on the pedagogic use of feature films. *Journal of Management Education*, 28, 702-726.
Huff, A.F. (1990), *Mapping Strategic Though*, Chichester, John Wiley and sons
Jouison, E. (2008), *Le Business Model en contexte de création d'entreprise : recherche action sur le terrain des porteurs de projet de création d'entreprise*, Thèse pour le doctorat de sciences de gestion, IRGO – Université de Bordeaux
Jouison-Laffitte, E. (2009). La recherche-action : oubliée de la recherche en entrepreneuriat. *Revue de l'entrepreneuriat*, *8*(1), 1-36.

Jouison, E. et Verstraete, T. (2008). Business model et création d'entreprise, Revue française de Gestion, 35(181), 175-197
Knott, P.(2008). « Strategy tools : who really uses them ? », *Journal of Business Strategy*, 29(5), 26-31
Krémer, F. et Verstraete, T. (2014). « La carte mentale pour favoriser l'apprentissage du Business Model et susciter la créativité des apprenants », *Revue Internationale PME,* 27(1), 65-98
Lanoux Claverie, B. (2013). Représentation de l'entrepreneur au cinéma : c'est encore loin l'Amérique ? *Revue de l'Entreprrneuriat*, 12(1-2), 143-169
Macy, A. et Terry, N. (2008). Using movies as a vehicle for critical thinking in economics and business. *Journal of Economics and Economic Education Research, 9(*1), 31-51.
Magretta, J. (2002). Why Business Models matter. *Harvard Business Review*, 80(5), 86-92.
Mathews, C., Fornaciari, C. et Rubens, A. (2012). Understanding the use of feature films to maximize student learning. *American Journal of Business Education*, *5*(5), 563-574.
Médioni M-A. (2012). Le cinéma, de la motivation à la mobilisation intellectuelle. *Les Cahiers de l'APLIUT. Dossier : Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, 31* (2), 140-150.
Meiar, A. (2015). *Le Business Model de l'entreprise transmise : comparaison de la représentation du repreneur avec celle du cédant pour contribuer à réduire le risque de faux pas*, Thèse pour le doctorat de sciences de gestion, IRGO – Université de Bordeaux
Meirieu, P. Petit dictionnaire de pédagogie, article « SENS (donner du) ». Disponible en ligne : http://www.meirieu.come/DICTIONNAIRE/sesn.htm (consulté le 10.03.2016).
Mertler, C. (2013). Classroom-based action research: revisiting the process as customizable and meaningful professional development for educators. *Journal of Pedagogic Development* 3(3).
Munier B. et Orléan A. (1993). « Sciences cognitives & sciences économiques et de gestion », GRID CREA
Osterwalder, A. et Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation*. John Wiley and Son Inc
Pandey, S. et Ardichvili, A. (2015). Using films in teaching intercultural concepts: An action research project at two universities in India and the United States. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development, 27* (4), 36–50.
Proserpio, L. et Gioia, D. (2007). Teaching the Virtual Generation. *Academy of Management Learning and Education*, *6*(1), 69-80.
Rajendran, D. et Andrew, M. (2014). Using Film to Elucidate Leadership Effectiveness Models: Reflection on Authentic Learning Experiences. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *11*(1), 8.
Saives, A-L. et al., (2012). Après une décennie de "Buzz" : quelle pertinence pour le concept de modèle d'affaires en stratégie ?, Montréal : JFD Éditions
Stringer, E. T., Christensen, L. M. F. Baldwin, S. C. (2010). Integrating teaching, learning, and action research: enhancing instruction in the K-12 classroom: Sage.
Susman, G.I. et Evered, R.D. (1978). *An assessment of scientific merits of action research*. *Administrative Science Quaterly,* 23(4), 582-603.
Sépari, S. (2014). L'entrepreneur à la lumière du grand écran. *Economie et Management, 152,* juin, 31-38.
Valica, M. et Rohn, T. (2015). « Innovation in ethical education by means of teachers' action reearch », *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 3956-3963
Verstraete, T. (1997). « Cartographie cognitive et accompagnement du créateur d'entreprise », *Revue Internationale PME,* 10(1), 43-72
Verstraete, T. (1999). *Entrepreneuriat – connaître l'entrepreneur, comprendre ses actes*, L'Harmattan
Verstraete, T. et Jouison-Laffitte, E. (2009). *Business Model pour entreprendre – Le modèle GRP : théorie et pratique*. Bruxelles, De Boeck.
Verstraete, T. (2015). « GRP Lab : d'une théorie du business model à la réalisation d'une plateforme numérique de sensibilisation, formation et accompagnement à l'entrepreneuriat », *Revue Internationale PME*, 38(3-4), 17-26
Verstraete, T. et Jouison-Laffitte, E. (2011a). *A Business Model for Entrepreneurship.* Edward Elgar Publishing Limited
Verstraete, T. et Jouison-Laffitte, E. (2011b). A conventionalist theory of the Business Model in the context of business creation for understanding organizational impetus. *Management International*, 15(2), 109-124.
Verstraete, T. et Saporta, B. (2006). *Création d'Entreprise et Entrepreneuriat*. Editions de l'ADREG.

Voelpel, S.C., Leibold M. et Tekie E.B. (2004). The wheel of business modelreinvention: how to reshapeyour business model toleapfrog competitors. *Journal of Change Management*, 4(3), 259-276

Zott, C., Amit, R. et Massa, L. (2011). « The Business Model: Recent Developments and Future Research ». *Journal of Management*, 37(4), 1019-1042.