

Challenges d'une éducation entrepreneuriale en musique : pédagogie et pouvoir d'agir des apprenants

JEAN BIBEAU

Université de Sherbrooke, École de gestion, Québec, Canada, jean.bibeau@usherbrooke.ca

ROXANE MEILLEUR

Université de Sherbrooke, Accélérateur entrepreneurial Desjardins (AED)

DENIS BEDARD

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation

TYPE DE SOUMISSION

Bilan de recherche en pédagogie

RESUME

Ce texte présente une étude de cas sur une problématique d'intégration d'une formation d'éducation entrepreneuriale (EE) dans une école de musique à l'université. La question de recherche explore ce qui caractérise l'expérience des étudiants ayant suivi cette formation. Les étudiants relèvent des *challenges* qui, grâce aux contenus de la formation et à la pédagogie mise en œuvre, deviennent source d'un pouvoir d'agir.

SUMMARY

This text presents a case study on the problem of integrating entrepreneurial education (EE) training in a university music school. The research question explores what characterizes the experience of students who have taken this training. Students raise challenges which, thanks to the content of the training and the implemented pedagogy, become a source of empowerment.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Éducation entrepreneuriale; éducation en musique; pédagogie; pouvoir d'agir; *sensemaking*.

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

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 *et al.*, 2016). À cet effet, l'EE est interdisciplinaire et doit desservir les intérêts de multiples parties prenantes et d'objectifs de formation

(Pittaway et Cope, 2007). Cela oblige les enseignants¹ à constamment repenser les approches de formation selon le profil des apprenants et les objectifs de formation des écoles dans lesquelles ils apprennent (Hägg et 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, les arts sont un lieu qui suscite l'intérêt de chercheurs (Beckman, 2007). 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.

Dans cette perspective, le travail et la personne se confondent dans l'identité de l'artiste-musicien. Son développement potentiel en tant qu'entrepreneur est donc plus vaste et nuancé que la poursuite du succès commercial (Bridgstock, 2013). De fait, l'EE et l'EM peuvent cohabiter auprès d'apprenants qui cherchent à identifier et mettre en pratique un sens de soi, les arts, des idéaux et une carrière. Nous soumettons la proposition que les enjeux liés à cette cohabitation de l'EE et l'EM devraient être considérés dans une perspective de recherche afin de mettre en lumière ce qui est vécu par l'apprenant dans ce contexte.

Conséquemment, la présente recherche vise à documenter une expérience de formation de l'EE dans le cadre d'un cours offert au diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) de deuxième cycle de l'École de musique de l'Université de Sherbrooke, au Canada. La question de recherche est : Qu'est-ce qui caractérise l'expérience des étudiants ayant suivi le cours universitaire intitulé : Modèles d'affaires de projets entrepreneuriaux artistiques?

2. Problématique et cadre conceptuel

Au cours des deux dernières décennies, le champ d'action 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 cherche maintenant à développer l'imaginaire et le potentiel des apprenants afin de stimuler la créativité, le changement et la résilience (Mwasalwiba, 2010; Ratten et Jones, 2021). Cet éclatement de l'objet a aussi fait de l'EE une force motrice dans le développement des compétences d'employabilité (Bibeau et Bédard, 2020).

¹ De façon à alléger le texte, la forme masculine sera utilisée à titre épïcène.

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 (Fellnhofner, 2019). Parmi ces parties prenantes, éducateurs et apprenants sont appelés à revoir leurs paradigmes, postures et perspectives de l'entrepreneuriat, lorsqu'appliqués dans le contexte de leur champ disciplinaire (Haäg *et al.*, 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 partie des disciplines appelées à contribuer au développement de l'artiste en tant qu'individu (Beckman, 2007).

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). Ainsi, la carrière artistique se définit à travers un portefeuille 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 subjectives et psychologiques (Bridgstock, 2005). Dans ce contexte, l'EM et l'EE doivent socialement et pédagogiquement interagir, tout en mettant en lumière le « pourquoi », le « quoi » et le « pour qui » de l'éducation (Haäg *et al.*, 2020; Rolfhamre, 2020; 2021). En ce sens, la question de recherche sur ce qui caractérise l'expérience des étudiants est une invitation à ces questions.

3. Approche méthodologique et description du cas à l'étude

Une étude de cas (Eisenhart, 1989; Yin, 2009) de nature qualitative et exploratoire a été réalisée afin de décrire l'expérience des étudiants ayant participé au cours de DESS. L'étude de cas procure des résultats ancrés dans leurs contextes et ayant une portée pour la pratique (Hoon, 2013). Une posture abductive a été adoptée tout au long du projet de recherche (Anadon et Guillemette, 2007). L'abduction est un processus itératif qui combine les logiques inductives et hypothético-déductives et se réalise par un va-et-vient constant entre l'analyse inductive des données, la formulation d'hypothèses explicatives, les concepts sensibilisants de la littérature et la vérification des hypothèses à partir des données (Bowen, 2006; Robert et Ridde, 2013).

3.1. Cas à l'étude

Le cours Modèles d'affaires de projets entrepreneuriaux artistiques fait partie d'une formation professionnalisante de DESS orientée autour du projet des étudiants. Le DESS vise

notamment à développer des compétences en recherche documentaire, une pensée critique, un esprit entrepreneurial et des habiletés communicationnelles. Le cours d'EE de trois crédits se déroule en 10 séances de trois heures échelonnées sur quatre mois. Les principaux contenus sont : le sens donné aux projets, la validation sur le marché, la gestion de projet et la communication.

Ce cours met à profit la pédagogie distinctive de l'*Espace expérientiel* (E²) qui est centrée sur l'individu et s'appuie sur les interactions générées entre les artistes étudiants pour favoriser leur développement (Bédard *et al.*, 2020). Dans ce contexte, apprenants et enseignants sont appelés à revoir leur posture et partagent la responsabilité de faire émerger les savoirs et animer la rétroaction (Bibeau et Bédard, 2020).

3.2. Collecte de données et considérations éthiques

Les données sont issues d'une discussion non dirigée, devant un auditoire, entre huit étudiants parlant de leur expérience du cours. Suivant cet échange, trois étudiants ont été sélectionnés pour une courte entrevue individuelle en privé. Le corpus de données est formé d'un total de 75 minutes d'enregistrement vidéo.

Le consentement des étudiants à ce que leurs données soient utilisées à des fins de publication a été obtenu *a posteriori* de l'événement, via un formulaire en ligne. De plus, certaines des questions d'entrevues individuelles ont été retirées des analyses pour leur caractère suggestif, puisque ces entretiens comportaient également une visée publicitaire pour le programme.

3.3. Analyse des données

L'analyse des données s'est effectuée suivant l'analyse par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2016), laquelle a été réalisée en trois phases, que les chercheurs ont nommées : 1) phase exploratoire, 2) phase d'orientation et 3) phase d'abduction. En phase exploratoire, un canevas investigatif initial a été formulé à partir de la question de recherche, puis bonifié lors d'une première écoute individuelle des chercheurs. En phase d'orientation, une séance de co-construction a permis de mettre en commun les questions analytiques formulées individuellement et de les regrouper en ensembles, afin de définir une première structure de présentation des résultats. Enfin, en phase d'abduction, de nombreuses itérations ont été réalisées entre l'écoute des enregistrements, la rédaction des réponses aux questions analytiques et la lecture d'écrits scientifiques. Ces itérations ont été facilitées par l'alternance

QPES – (S') engager et pouvoir d'agir

entre des séances de co-construction pour assurer un accord inter-juges (Mucchielli, 2004) et des périodes de rédaction (Forget et Malo, 2021).

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

Pour parler de leur expérience, les étudiants utilisent à plusieurs reprises le mot *challenge*. Les résultats sont articulés autour de trois formes de *challenges* vécus par les étudiants : 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.

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

Dans le cadre de leur cours, les étudiants sont amenés à adopter un rôle actif dans leur formation en s'exprimant et en échangeant avec leurs pairs, comme l'explique cet étudiant :

« Moi je suis quelqu'un qui est assez réservé. [...] Pour moi ça 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. »

L'entraide entre étudiants et la diversité des perspectives sont perçues comme une richesse :

« 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 qui est utilisée dans ce cours-là [...] ça permettait cette évolution-là en tant qu'individus, puis en tant que groupe aussi, surtout.»

Un autre étudiant relate : « 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. »

Enfin, les étudiants adoptent une posture d'ouverture, d'humilité et de transparence, une condition aussi favorable à leur développement : « On laisse l'orgueil à la porte, puis on est tous honnêtes les uns avec les autres. » Ces conditions sont favorables aux questionnements sur le sens des projets, et ultimement, sur l'identité des étudiants.

4.2 Second *challenge* : sens du projet et questionnements identitaires

Les questionnements sur le sens (le *Why*) de leur projet sont relevés par les étudiants comme un aspect important de la formation. L'un d'eux relate que le fait de se faire demander

QPES – (S') engager et pouvoir d'agir

« Pourquoi tu fais ça ? », dès le premier cours, a créé un effet de surprise. Ces questionnements motivent les étudiants, comme l'un d'eux l'explique :

« 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 sur le sens peuvent également susciter des remises en question plus profondes, alors qu'un étudiant raconte que le cours lui a fait vivre des « moments sombres » mais a aussi confirmé ce qui était important pour lui : « Au final, je pense que ça a eu un résultat positif, de me demander profondément pourquoi j'étais sur cette planète ».

4.3 Troisième *challenge* : rencontre entre musique et entrepreneuriat

De ces questionnements, certains touchent plus spécifiquement leurs conceptions par rapport à l'entrepreneuriat et la carrière d'artiste. Un étudiant partage que ses perceptions ont changé :

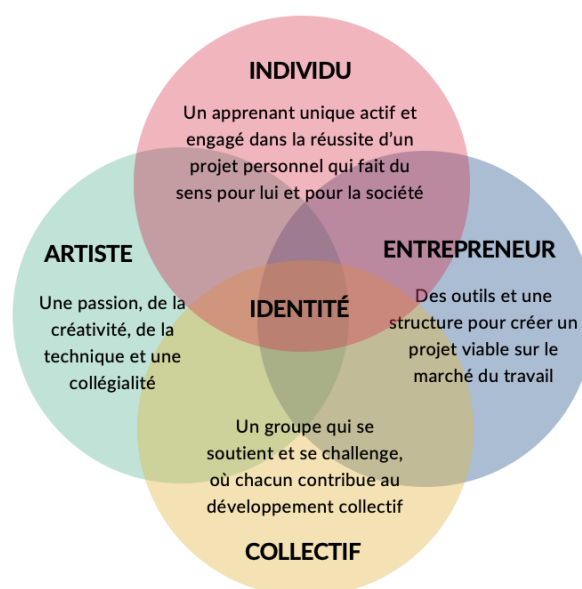
« Moi-même étant un artiste, je pourrais dire que j'avais un peu des préjugés envers l'entrepreneuriat, et surtout le fait de faire de l'argent et tout ça. [...] Donc ça a un peu changé ma vision. »

Un autre étudiant explique que les musiciens ont souvent tendance à penser, à tort, que, parce qu'ils ont de la technique, du talent et un réseau, ils auront du succès. Un autre exprime : « Quand j'ai commencé le DESS, je me suis rendu compte que ça répondait [...] à besoins que je ne savais pas que j'avais. »

Ainsi, l'EE est compatible avec l'EM au sens où elle fournit aux étudiants une structure et des outils, telle que la validation de marché via des entrevues sur le terrain, pour atteindre leurs objectifs : « Au baccalauréat, on pellette un peu des nuages, on étudie la musique [...] mais on n'a jamais vraiment les outils complets pour accéder à nos rêves. »

Par ailleurs, les artistes auraient des particularités qui les distinguent d'autres entrepreneurs :

« C'est vraiment spécial, parce que chez les musiciens, chez les artistes en général, il y a vraiment une collégialité [...] Puis c'est ça [...] qui nous différencie des autres entrepreneurs. »



En somme, les *challenges* sont vécus au niveau individuel par des artistes qui portent un projet qui leur tient à cœur. Ils sont également vécus au sein d'un collectif, alors que le groupe joue un rôle important dans l'avancement de chacun des projets et offre un soutien qui rend possible le dépassement de ces *challenges*. La figure ci-contre illustre cette articulation qui se transforme au fil de la formation et du développement des artistes.

5. Discussion

La discussion s'articule autour de deux points de rencontre : 1) la rencontre entre l'EE et l'EM et 2) la rencontre de l'individu et d'un collectif.

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

Figure 1: Constats issus de l'expérience étudiante

La rencontre entre l'EE et l'EM oblige d'abord les étudiants à s'approprier des concepts et de nouvelles manières de faire. En ce sens, ils 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 mener, une pratique courante de certaines formations de l'EE (Blank, 2013). Bien que les étudiants soulèvent le *challenge* de ces nouvelles pratiques, ils relèvent, du même souffle, comment elles 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 étudiants de réfléchir à leur quête de sens, le *Why*, ainsi nommé par les étudiants. Bien que *challengeante*, les étudiants ont accueilli cette réflexion individuelle et collective sur le sens. Inspirés de Weick (1995), Christianson *et al.*, (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 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 étudiants de leur zone de confort. En effet, l'héritage de

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

QPES – (S') engager et pouvoir d'agir

formation de l'EM a plutôt tendance à miser toute l'attention sur la relation entre l'apprenant, son instrument et la performance (Rolfhamre, 2021).

Dans ce cas, l'EE a dû s'ajuster au contexte spécifique de l'EM et des artistes. Dans cet environnement « capacitant », les ressources et les moyens mis à la disposition des apprenants sont devenus des conditions facilitantes qui incitent ces derniers à prendre action (Arnoud et Falzon, 2013).

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

La place donnée à l'apprenant et à son développement en EM fait son chemin (Angelo *et al.*, 2021). Des formations en EM osent questionner 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, l'enseignant est appelé à jouer un rôle dans le développement de l'individu (Rolfhamre, 2020). Ainsi, les postures adoptées respectivement par les enseignants et les étudiants remettent en question les rapports traditionnels entre ces parties prenantes.

Or, ce ne sont pas tous les enseignants 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 étudiants dans un processus de responsabilisation les amenant à faire des choix éclairés (St-Arnaud, 2003). Les enseignants 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 et Biewener, 2013). Pour Ninacs (2008), l'*empowerment* est intimement lié à la capacité de pouvoir faire des choix éclairés. Les étudiants 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 ils sont.

Ainsi, 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 apprenants – d'où l'expérience de *challenges* – dans des lieux de rencontres entre l'EE, l'EM, l'individu et le collectif.

6. Implications et limites

Cette recherche en pédagogie musicale et entrepreneuriale 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 (le *Why*) dans le cadre d'un processus construit socialement dans l'interaction, invitent les chercheurs et praticiens de l'EE et de l'EM à repenser la pédagogie et remettre l'apprenant au centre des discussions.

Sur le plan pratique, une meilleure compréhension de l'expérience des artistes étudiants qui s'engagent dans une formation alliant EE et EM fournit des points de repère quant aux conditions qui soutiennent leur développement. Les apprenants soulèvent les *challenges* dont ils ont fait l'expérience, mais également les apprentissages qu'ils 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.

Sur le plan méthodologique, l'analyse par questionnement analytique s'est avérée structurante pour co-construire les analyses en adoptant une posture abductive, dans une perspective exploratoire et pragmatique. L'explicitation de la démarche contribue à la scientificité de l'étude (Mucchielli, 2004).

Par ailleurs, ce bilan de recherche comporte certaines limites. D'abord, il s'agit d'une étude exploratoire réalisée à partir de données terrain n'ayant pas été collectées dans un contexte de recherche. De plus, bien que les données collectées soient riches, le corpus de données n'est formé que de 75 minutes d'enregistrement vidéo, ce qui limite la transférabilité des résultats (Lincoln *et al.*, 1985). Une dernière limite est liée au fait que le chercheur principal ait été impliqué dans le développement et la mise en œuvre du cours à l'étude.

Références bibliographiques

- Anadon, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors Série, 5*, 26-36.
- Angelo, E., Knigge, J., Sæther, M., & Waagen, W. (2021). *Higher education as context for music pedagogy research*. Nordic Open Access Scholarly Publishing. Repéré à : <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). Repéré à : <https://journals.openedition.org/activites/760>
- Bacqué, M. H., & Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation? *Idées économiques et sociales*, (3), 25-32.
- 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.
- Bédard, D., Bibeau, J., Pilon, C., & Turgeon, A. (2020). L'Espace Expérientiel (E²) : une pédagogie interactive. *Les Annales de QPES*, 1(1). Repéré à : https://ojs.uclouvain.be/index.php/Annales_QPES/article/view/55803
- Bibeau, J., & Bédard, D. (2020). *E² pedagogy: a call to re-center Being at the heart of the learning Experience*. Conference Proceedings, CEWIL, Saint John's, Newfoundland. Repéré à : [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)
- Blank, S. (2013). Why the lean start-up changes everything. *Harvard business review*, 91(5), 63-72.
- Bowen, G.-A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3) 2-9.
- Bridgstock, R. (2013). Not a dirty word: Arts entrepreneurship and higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 12(2-3), 122-137.
- Christianson, M. K., & Barton, M. A. (2021). Sensemaking in the time of COVID- 19. *Journal of Management Studies*, 58(2), 572-576.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532-550.
- Fayolle, A., Verzat, C., & Wapshott, R. (2016). In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. *International Small Business Journal*, 34(7), 895-904.
- Fellnhöfer, K. (2019). Toward a taxonomy of entrepreneurship education research literature: A bibliometric mapping and visualization. *Educational Research Review*, 27, 28-55.
- Forget, M.-H., & Malo, A. (2021). *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- 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.
- Hoon, C. (2013). Meta-synthesis of qualitative case studies : An approach to theory building. *Organizational Research Methods*, 16(4), 522-556.
- Jen, S. H. S. (2019). *Understanding and enhancing the development of entrepreneurial motivation in undergraduate music students* (Thèse de doctorat inédite). University of Leeds, Leeds, UK.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CAL : Sage Publications.

- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: A review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education & Training*, 52(1), 20-47.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: A systematic review of the evidence. *International small business journal*, 25(5), 479-510.
- Radbill, C. F. (2010). *Music entrepreneurship: Skills to nourish the creative life*. Conference proceedings (p. 472), *United States Association for Small Business and Entrepreneurship*.
- 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.
- Riese, H. (2010). Pedagogic Entrepreneurship: an educational ideal for the school of the future. *Creativity and innovation: Preconditions for entrepreneurial education*, 79-90.
- Robert, É., & Ridde, V. (2013). L'approche réaliste pour l'évaluation de programmes et la revue systématique : de la théorie à la pratique. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(3), 79- 108.
- 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, et W. Waagen, *Higher education as context for music pedagogy research* (pp. 95-112). Nordic Open Access Scholarly Publishing.
- 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.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). Thousand Oaks, CAL : Sage Publications.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : Design and methods* (4^e éd.). Londres, Angleterre : Sage Publications.
