

**Working Paper
n°: 2014-73-01**

**Métacognition et création de valeur : réflexions sur un
protocole pédagogique.**

Fabienne BORNARD ^a, Cathy Nadege BRIEST BREDA ^b

a et b INSIGNIS Business School, 12, avenue Lac d'Annecy - Savoie Technolac
73381 Le Bourget-du-Lac - France

Juin 2013

An ulterior version of this article appeared in *Revue de l'Entrepreneuriat* 2014-
Développer l'esprit d'entreprendre, une question d'agilité 2 : 13, 29-53

It can be purchased at:

http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=ENTRE_132_0029

Métacognition et création de valeur : réflexions sur un protocole pédagogique

Résumé

Cette recherche propose une fertilisation croisée partant de questionnements communs à la recherche en entrepreneuriat et en marketing. La situation propre à l'entrepreneur offre un « modèle réduit » de la problématique que vivent de nombreuses entreprises : comment créer de la valeur en environnement complexe ? Nous pensons que l'agilité cognitive joue un rôle fondamental dans ce processus, mais comment concevoir un protocole pédagogique soutenant cette agilité ? Nous présentons les résultats de l'expérimentation longitudinale d'un protocole pédagogique testé pendant cinq ans. Au-delà du partage de ce protocole abouti avec nos communautés, nous posons les principes d'une pédagogie transversale qui vise à diffuser un état d'esprit entrepreneurial en se fondant sur l'activation et la prise de conscience des capacités métacognitives des apprenants.

Mots clés : Pédagogie entrepreneuriale ; métacognition ; apprentissage ; marketing entrepreneurial.

Abstract: This research considers a cross-fertilized questioning inherent to research in entrepreneurship and in marketing. The context experienced by an entrepreneur represents a "scale model" of many companies' problematic: How to create value in a complex environment? We consider that cognitive agility plays a fundamental role in this process. Thus, designing a pedagogical protocol supporting this agility becomes central. The results of a 5-year-longitudinal-and-experimented teaching protocol are presented. Beyond sharing this protocol with the scientific communities, we highlight some principles designing a more open-minded pedagogy that aims at developing an entrepreneurial spirit. This approach promotes the activation and awareness of learners' metacognitive skills.

Key-words: entrepreneurial pedagogy, metacognition, learning process, entrepreneurial marketing.

Introduction

« La connaissance est désarçonnée à la fois par la rapidité des évolutions et changements contemporains, et par la complexité propre à la globalisation : inter-rétroactions innombrables entre processus extrêmement divers (économiques, sociaux, démographiques, religieux, etc.) » nous dit Edgar Morin dans son introduction générale à *La Voie* (2011). Les entreprises doivent aujourd'hui affronter un environnement beaucoup plus interconnecté, donc interdépendant, ce qui génère de la complexité. Comment prendre des décisions sans information fiable sur les marchés du futur, apprendre à partir des signaux brouillés de l'environnement, s'adapter très rapidement aux évolutions technologiques mondiales ainsi qu'aux modifications profondes des modes de consommation ?

Toute la difficulté consiste à accompagner le mouvement de l'environnement, lui-même embarqué par ces inter-rétroactions innombrables... Il est fondamental pour les entreprises d'apprendre à rester en mouvement, de manière à ne pas subir cet environnement mais à en être acteur, dans une conception plus ouverte voire systémique de l'entreprise. Au-delà de la crise économique il s'agit donc d'une forme de crise cognitive qui nécessite de développer une certaine « agilité ». Ainsi, à environnement complexe, entreprise agile.

Plus que jamais l'éducation est essentielle pour tenter de préparer les futurs acteurs économiques à ce mode de pensée et d'action agile... Pour cela, une approche interdisciplinaire peut être fructueuse. Force est de constater que les entrepreneurs affrontent au sujet de la création de leur entreprise des difficultés de même nature que les praticiens du marketing ou encore de la stratégie : les entrepreneurs experts sont réputés comme étant capables de s'adapter rapidement aux situations nouvelles et incertaines. L'enjeu interdisciplinaire est d'apprendre à créer de la valeur. Notre premier postulat est qu'un des facteurs essentiels de cette création de valeur repose sur l'agilité cognitive.

Des recherches en « marketing entrepreneurial » tentent ainsi de coconstruire des approches croisées entre les champs de l'entrepreneuriat et du marketing. Elles plaident pour la diffusion des façons de pensée et d'agir propres aux entrepreneurs au sein de la théorie du marketing. L'idée est soit de mieux s'adapter aux particularités de la petite entreprise, soit de développer un état d'esprit entrepreneurial au sein du marketing (Collinson et Shaw, 2001 ; Morris, Schindehutte et LaForge, 2002 ; Hills, Hultman et Miles, 2008 ; Fillis et Rentschler, 2005 ; Maritz, Frederick et Valos, Gundolf, 2012).

Notre deuxième postulat est que cette agilité cognitive peut s'exprimer de manière pragmatique au travers d'un état d'esprit entrepreneurial (entrepreneurial mind-set), c'est-à-dire un mode de pensée projectif, visionniste, créatif et effectual (Verzat, 2012), avec une forte dimension collective. A cet effet nous dirons qu'il devient primordial de diffuser au sein des formations non spécialisées cet état d'esprit « entrepreneurial ».

Mais quelle pédagogie peut permettre de mobiliser et développer cet ensemble de capacités ? La littérature propose peu de liens entre conception pédagogique, métacognition et création de valeur. Pour cela, nous préconisons d'inscrire la métacognition dans les conceptions motivationnelles de l'apprentissage qui incluent les facteurs motivationnels, affectifs, sociaux et contextuels (Berger, 2012), cohérents avec la nature organique et projective de l'esprit entrepreneurial.

Une méthodologie d'exploration hybride (Allard-Poési et Maréchal, 2007) favorisant le raisonnement abductif a été mise en place dans le cadre d'une expérimentation longitudinale.

Ainsi l'exploration des processus à l'œuvre au cours d'un protocole pédagogique de type A.P.P. (apprentissage par problème) auprès d'un public d'apprenants du supérieur (M2), en filière générale, nous permet d'apporter plusieurs niveaux de réponses. Ce protocole est le résultat de cinq années d'expérimentations auprès d'un total de 400 apprenants, dans le cadre d'un cours de stratégie marketing. Différentes architectures ont ainsi pu être développées. Cet article présente le protocole le plus abouti.

Les résultats sont issus d'une observation participante, croisée avec l'analyse des récits de l'expérience vécue par les apprenants eux-mêmes et des schémas qu'ils ont réalisés retraçant leur méthodologie de résolution de problème. Ils dévoilent leur activité métacognitive en lien avec le processus de création de valeur expérimenté.

Cette activité métacognitive leur a permis de mettre en perspective tour à tour les logiques causale et effectuale, en fonction de leurs besoins évolutifs. Au-delà de cette mise en action, les apprenants ont pu prendre conscience de leur capacité métacognitive, que ce soit au niveau individuel ou collectif.

Enfin, cette expérimentation permet de montrer qu'au-delà des apprenants, l'activité métacognitive doit pouvoir s'exprimer également du côté de l'enseignant et au niveau du groupe. C'est bien l'interaction de ces trois dimensions (apprenant / enseignant / groupe) qui participe du processus métacognitif.

La première partie est dédiée à la pédagogie de la création de valeur, posant les capacités ou aptitudes à développer puis les implications qui en découlent. La deuxième partie entrera plus concrètement dans le processus à l'œuvre, en intégrant l'agilité cognitive, mise en perspective avec les capacités métacognitives. Le socle protocolaire étant posé, le design de la recherche et l'expérimentation pédagogique qui en découlent, sont présentés. La troisième partie développera l'analyse puis la discussion des résultats. Enfin, nos préconisations, limites et voies de recherche seront présentées en conclusion.

1. Quelle pédagogie pour apprendre à développer un esprit entrepreneurial ?

Les enjeux posés par un environnement économique complexe appellent à une compréhension globale de l'environnement et suggèrent de poser les fondements d'une pédagogie de la création de valeur. Les apports d'une partie de la littérature sur l'éducation entrepreneuriale cherchant à développer un état d'esprit adaptatif permettent d'en comprendre les fondements puis d'en synthétiser les implications pour une pédagogie de la création de valeur.

1.1. Les fondements d'une pédagogie de la création de valeur

De manière générale les programmes d'éducation à l'entrepreneuriat se sont énormément développés, selon des axes qui vont d'apprendre à devenir un entrepreneur au sens propre, à devenir « entrepreneurial », en passant par ceux qui proposent de mieux comprendre l'entrepreneuriat (Pfeifer et Borozan, 2011). Pour les premiers, ils sont axés sur la reconnaissance des opportunités, le business planning, le marketing, les finances, la création d'entreprise, le management des ressources, le management opérationnel, etc. D'autres transmettent les principaux résultats de la recherche en entrepreneuriat, son impact sur la société, l'effet de rôle, les meilleures pratiques, les « traits » des entrepreneurs...

Notre réflexion peut s'appuyer sur la catégorie des programmes cherchant à apprendre à « devenir entrepreneurial ». Leur objectif est de développer un nouveau style d'action entrepreneuriale et de création de valeur dans les organisations existantes. Nous proposons cependant de sortir ce type d'enseignement des filières spécialisées en entrepreneuriat. Comme le décrivent Pfeifer et Borozan (2011), ceux-ci axent leur contenu sur la résolution de problèmes, le calcul des risques,

la prise de décision, la résolution de conflits, les compétences commerciales et de négociation, les compétences de présentation orale, le leadership, les compétences de l'équipe, le management de projet, le networking....

Même si, il faut le souligner au passage, les objectifs pédagogiques sont rarement explicités (Fayolle et Verzat, 2009), il se dégage une certaine convergence sur le questionnement quant à leur efficacité. En effet les cours d'entrepreneuriat sont souvent basés sur le business plan mais de nombreux auteurs pensent que cette « ubiquité » n'est pas adaptée au développement d'un état d'esprit entrepreneurial ou pour préparer de futurs entrepreneurs (Gumpert, 2002 ; Honig, 2004 ; Lange, Bygrave, Molloy, Pearlmutter, et Singh, 2005 ; Neck et Green, 2011). Par exemple 78 % des programmes des 100 meilleures universités des Etats Unis en 2004 proposaient des cours sur le Business plan. Pourtant dans la pratique, le plan d'affaires est bien souvent réalisé par les entrepreneurs plus par obligation que par conviction de son utilité. En effet, il présente un certain nombre d'inconvénients : sa réalisation est extrêmement coûteuse en temps et en énergie ; il présente de manière figée une situation en mouvement ; il s'appuie sur une démarche linéaire et une pensée convergente en décalage avec la dynamique du processus entrepreneurial. Enfin, aucun lien n'a pu réellement être mis en évidence entre le plan d'affaires et la réussite de l'entreprise créée. Ceci nous amène à penser que c'est davantage l'usage de ces outils ou matrices qui est questionné, que le fait qu'ils soient performants ou pas.

Nous rejoignons également les travaux de Honig (2004) qui propose deux modèles de l'éducation entrepreneuriale en alternative à l'apprentissage de la planification dont il remet en cause l'efficacité : mieux vaut favoriser la flexibilité. Les entrepreneurs comme les intrapreneurs peuvent être considérés comme des experts dans le sens où ils doivent résoudre des problèmes non structurés et sans fin. Il mobilise pour cela le concept d'équilibration de Piaget selon lequel l'apprentissage se fait par une alternance de moments d'assimilation et d'accommodation dont la complexité augmente itérativement. Son objectif est de fournir à la fois des outils cognitifs et une plus grande flexibilité dans l'adaptation aux facteurs de l'environnement non anticipés que rencontrent les futurs entrepreneurs. Ces modèles combinent ainsi des outils analytiques dans une démarche favorisant les opportunités d'expérience qui permettent à l'apprenant de combiner problèmes et solutions de façon dynamique et en lien avec l'environnement.

De même Sarasvathy (2001) part de l'étude des entrepreneurs experts pour ouvrir le débat quant aux méthodes enseignées concernant l'analyse marketing. Pour elle la démarche dite STP (segmentation, ciblage, positionnement) exposée par Kotler dans son ouvrage Marketing management (1991) consomme énormément de ressources en temps et en argent pour étudier le marché, en partant du général au particulier et en présupposant que le marché existerait ex-nihilo.

Cette critique correspond en réalité à une réflexion pédagogique en cours propre au marketing, comme le montre le numéro spécial de la revue *The Journal of Marketing Education* paru en 2013. Il en ressort que les métacapacités doivent être des priorités pour améliorer l'identification, la formulation et la résolution de problèmes de manière créative (Finch, Nadeau et O'Reilly, 2013). De la même façon, Jolibert, Muhlbacher, Flores et Dubois (2012) questionnent la conception traditionnelle du marketing, vu jusque-là comme une fonction dans l'entreprise. Pour eux le marketing doit s'inscrire dans une approche dynamique, i.e. comme une série de processus impliquant l'organisation entière dans la création de valeur. Et comme le soulignent Morris, Schindehutte et LaForge (2002) l'entrepreneuriat devrait être enseigné comme une philosophie du marketing, une façon de penser et d'agir.

Concernant les modalités d'apprentissage des entrepreneurs la plupart des auteurs reconnaissent la centralité de l'apprentissage par l'expérience ou par observation directe (Gibb, 1997; Aldrich et Martinez, 2001; Rae et Carswell, 2001; Corbett and Andrew, 2005; Cope, 2005 ; Politis, 2005 ; Holcomb, Ireland, Holmes, et Hitt, 2009). L'apprentissage expérientiel définit l'acquisition d'une

nouvelle connaissance grâce au cycle de transformation de l'expérience décrit par Kolb (1984). L'apprentissage par observation implique la modélisation du comportement et de l'action des autres.

Ainsi les pédagogies actives sont particulièrement recommandées. Il s'agit d'approches basées principalement sur les idées du philosophe américain John Dewey, initiateur de ces méthodes à la fin du XIV^{ème} siècle. Ces pédagogies, dans une conception courante, regroupent des méthodes variées comme la méthode des cas, la méthode d'apprentissage par problèmes, la pédagogie par projets, les études de cas, etc.

En termes de contenu, l'importance de favoriser la pensée divergente dans les cours d'entrepreneuriat est soulignée par de nombreux auteurs, avec l'idée que la créativité est une ressource-clé. Schmidt, Soper et Facca (2012) recommandent d'encourager la variété des méthodes favorisant la pensée divergente (originalité, élaboration, complexité, imagination). En effet les recherches sur le mode de pensée des entrepreneurs a permis d'apporter un éclairage utile dans la conception des programmes. Celui-ci se caractérise par le recours extensif aux heuristiques et aux croyances profondes (Busenitz et Lau, 1996), par la prédominance de la pensée non-linéaire (Vesper, 1996 ; Carland, Carland et Busbin, 1997 ; Gaglio, 1997 ; Kirzner, 1997; Cunningham, Gerard, Schoch et Hong, 2002 ; Ward, 2004 ; Townsend et Harkins, 2005 ; Sarri, Bakouros et Petridou, 2010) et par la qualité de l'équilibre entre les deux types de pensée linéaire et non-linéaire.

Enfin, sur la question de l'évaluation, notons les recommandations de Verzat (2012 : 94) pour une évaluation formative qui met en œuvre un accompagnement de l'apprentissage tout au long de l'activité et fait largement participer les apprenants à l'évaluation. L'encadrant doit, pour ce faire, fournir des rétroactions qualitatives fréquentes, précises, et bienveillantes tout au long de l'activité. Une originalité de l'approche entrepreneuriale de l'évaluation est de chercher systématiquement la valorisation des activités vis-à-vis d'un public extérieur. Cela peut permettre de renforcer l'estime de soi des apprenants, d'apprécier la valeur de l'action réalisée et de diffuser l'esprit d'entreprendre par « contagion ». Cependant des risques sont à souligner, liés à la difficulté d'exposer en public ses erreurs ou échecs, pourtant essentielles à l'apprentissage, en particulier dans les pédagogies actives.

Forts de ces préceptes, quelles en sont les implications concrètes pour la conception d'une architecture pédagogique adressée à de futurs praticiens de la création de valeur ?

1.2. Les implications pour la conception d'une pédagogie transversale

Cet état d'esprit entrepreneurial a été défini et synthétisé par Verzat sous l'appellation « esprit d'entreprendre », comme un mode de pensée projectif, visionniste, créatif et effectual (2012), caractéristiques que l'on retrouve dans les travaux de Surlemont et Kearney (2009) et de Pelletier (2005). L'auteur propose les quatre grands principes suivants :

Principe 1 : Apprendre par l'expérience de projets d'innovation en lien avec des problèmes réels. L'ancrage de l'apprenant dans un questionnement qui le concerne (problématique sociale, sociétale, économique, environnementale, etc.) favorise une implication et un engagement autour d'un projet, nécessaire au projet entrepreneurial (Pelletier, 2005), ou plus largement à l'amorce de l'esprit d'entreprendre. Nous pouvons dire qu'il s'agit de mettre véritablement l'apprenant en immersion entrepreneuriale afin qu'il apprenne à mobiliser ses ressources pour acquérir le sens de la décision, des responsabilités, de l'organisation. Cette immersion prend appui sur un projet qui pose un lien entre l'apprenant et son cadre de référence, espace d'expression de ses aspirations.

Principe 2 : Encourager, guider et faciliter la prise de responsabilité des apprenants.

La posture de l'enseignant est importante tout au long du processus. Ancré dans une démarche socioconstructiviste, il s'agit de permettre la liberté de choix de l'apprenant et donc de prise de décision. Au-delà de sa production d'idée, il est question de l'aider à prendre conscience du processus à l'œuvre, d'encourager sa réflexivité. Une forme de maïeutique devient le lien qui relie apprenant et professeur.

Verzat (2012) souligne la tension et la difficulté qui consiste à aider tout en apprenant à rendre autonome, à faire émerger un feedback tout en étant attentif. Une présence, attention et écoute active sont des conditions de réussite permettant au professeur de savoir où en est chaque individu et chaque groupe, et surtout leur niveau et rythme de progression.

Principe 3 : Apprendre en groupe coopératif et en relation avec des adultes extérieurs à l'école. Cette dimension collective représente un fondement de base. Les apprenants sont ainsi mis dans une situation d'apprentissage accélérée dans le sens où ils doivent, chacun(e), trouver leur place dans le collectif et comprendre que le collectif et la réussite de leur travail émanent de leur qualité d'être par et pour ce collectif.

Principe 4 : L'évaluation : une approche formative par le travail réflexif et la valorisation externe. Ce principe est un principe de transformation de l'expérience en apprentissage par l'apprenant. Cela passe nécessairement par la compréhension des interactions et imbrications des paramètres considérés, ce qui ne peut être possible qu'en passant par l'expérience, ou encore l'usage. Il n'est plus question de compartimenter une problématique, mais plutôt d'en saisir l'essence et la portée.

En synthèse nous retiendrons ces premiers éléments de cadrage pour une pédagogie transversale qui permettent d'apporter quelques solutions aux enjeux de la création de valeur en environnement complexe :

- A un premier niveau, ils démontrent en l'illustrant, que l'enjeu ne réside pas tant dans les bases de connaissances mais plutôt dans la façon de les structurer. Comme montré dans les travaux des psychologues Ericsson et Charness (1994), il est possible pour un entrepreneur dit novice de devenir expert, par le moyen de l'éducation. Il est donc question de provoquer chez les apprenants un changement dans leurs structures cognitives profondes pour aller vers une capacité métacognitive à comprendre les changements qu'ils opèrent et ceux qu'ils doivent réaliser en vue de devenir experts (Krueger, 2007 : 125). Cela se traduit par une nécessité d'apprendre à apprendre en pensée systèmes (Morin, 2005), ou encore d'apprendre à développer des modèles mentaux dynamiques (Dickson, Farris et Verbeke, 2001).
- A un niveau plus pragmatique, dans un contexte dynamique, incertain et complexe, c'est la capacité de prise de décision qui devient centrale, qu'il s'agisse d'un entrepreneur, d'un stratège ou d'un marketeur. Omniprésente, cette capacité doit pouvoir créer des occasions de sa mise en œuvre tout au long du processus de création de valeur.

Savoir créer de nouvelles alternatives et prendre la décision opportune dessine le processus à l'œuvre et témoigne de la portée de l'agilité cognitive : le protocole pédagogique doit soutenir ces deux éléments.

Ces bases posées, il est indispensable d'entrer dans le détail de ce qui compose l'agilité cognitive réclamée par les environnements d'affaires instables.

2. La métacognition, point clé de l'état d'esprit entrepreneurial

Explicitons tout d'abord le concept d'adaptabilité cognitive qui traduit de manière théorique l'idée d'agilité entrepreneuriale. Nous démontrons ensuite en quoi la métacognition représente une source et une ressource à privilégier pour tendre vers l'adaptabilité cognitive. Une synthèse sous

la forme de principes théoriques permettant de concevoir notre protocole pédagogique, est réalisée et mise en lien avec l'expérimentation concrète.

2.1. L'adaptabilité cognitive, une expression de la métacognition

Sur le plan théorique la notion d'agilité (individuelle, organisationnelle) reste assez floue mais est surtout envisagée comme un levier de performance (Charbonnier-Voirin, 2011). Finalement on peut le traduire comme un comportement démontrant la capacité d'un individu ou d'une organisation à rester en mouvement dans un contexte de changement. Cette capacité devient d'autant plus primordiale que les environnements contemporains se caractérisent par des changements rapides, substantiels et discontinus (Hitt, 2000).

Ce comportement observable d'agilité d'un individu repose pour partie sur son adaptabilité cognitive. Il prend d'ailleurs tout son sens dans le cadre des critiques soulignées préalablement en recherche sur la pédagogie entrepreneuriale ou en marketing, qui convergent vers une idée essentielle : un désapprentissage de l'état d'esprit managérial traditionnel est nécessaire afin de gagner en adaptabilité. Une idée-force qui émane alors du concept de l'adaptabilité cognitive indique que de nouvelles formes de management doivent et peuvent être imaginées, pour non seulement accompagner le changement mais surtout le créer (Morris, Schindehutte et LaForge, 2002).

Pour les besoins de notre recherche, nous avons choisi de mobiliser le concept d'adaptabilité cognitive tel que défini par Haynie et Shepherd (2009) : la capacité à identifier des alternatives, voire à changer de décisions en fonction des feedbacks de l'environnement (inputs) et avec lesquels le processus cognitif est lui-même relié.

La littérature indique que parmi les antécédents de l'adaptabilité cognitive se trouvent les processus métacognitifs (Earley, Connolly et Ekegren, 1989 ; Haynie, Shepherd, Mosakowski et Earley, 2009). Il en ressort que, par-delà le fait d'apprendre à devenir adaptable, il est question d'apprendre à créer de nouvelles opportunités, à penser au-delà des schémas dominants (Urban et Boris, 2012), ainsi rejoignant ce que certains auteurs en marketing ont déjà appréhendés en appelant à une prise en compte d'une forme de métacognition du marché et du consommateur (e.g. Wright, 2002).

Des recherches portant sur la pédagogie entrepreneuriale ou sur les ponts entre les pratiques éducatives et la psychologie cognitive font état de ces liens (Haynie et Sheperd, 2009 ; Toutain, 2010 ; Kuhn et Dean, 2004). La métacognition s'avère être une clé indispensable à l'adaptabilité cognitive en vue de la construction d'un protocole pédagogique efficace.

Se pose ainsi la question de savoir comment susciter la métacognition, d'une part, et comment la traduire en protocole d'autre part.

2.2. Susciter la métacognition pour travailler l'adaptabilité cognitive

Le concept de métacognition a fait émerger de nouvelles hypothèses (Romainville, 1993 ; Higgs, 1985) tournées non plus exclusivement vers les stratégies d'apprentissage efficace, mais plutôt vers la capacité d'analyse par l'apprenant, de ses propres stratégies cognitives. Ainsi, l'explication de la variabilité des performances des élèves serait moins à chercher dans la diversité de leurs stratégies cognitives que dans les différences d'opérations métacognitives qu'ils exercent sur elles (Noël, Romainville et Wolfs, 1995 : 52). Cette capacité s'enracine dans les capacités métacognitives qui expriment autant qu'elle la permettent, une capacité à comprendre, agir et se mobiliser pour intégrer la dimension nouvelle, voire complexe d'un environnement (Haynie, Shepherd, Mosakowski, et Earley, 2010).

Fort de ce constat, l'enjeu substantiel consiste à faire prendre conscience à l'individu de son activité métacognitive (Flavell, 1987). En effet, plus un individu a une conscience de sa

métacognition, plus il arrive à prendre une décision adaptable dans une décision en contexte changeant (Haynie et Shepherd, 2009). Noël, Romainville et Wolfs (1995 : 50) définissent la métacognition comme « des opérations mentales exercées sur des opérations mentales. Ce qui est spécifique à la métacognition, c'est qu'il s'agit d'une opération de second ordre, d'une opération mentale d'un apprenant qui prend pour objet une autre opération mentale du même apprenant. ».

Dans leur modèle de l'adaptabilité cognitive Haynie et Shepherd (2009) mettent en lien 5 dimensions de la métacognition.

L'orientation vers un but : Cette dimension repose sur l'interaction entre le contexte dans lequel se trouve l'individu et ses motivations, et pose les origines de son adaptabilité cognitive. L'individu interprète les variations de son environnement à la lumière d'une large variété de buts personnels, sociaux et organisationnels.

La connaissance métacognitive : l'individu s'appuie sur ce qui est déjà connu de lui, des autres, des missions et de la stratégie lors d'un processus de décision mobilisant l'interprétation, la planification et l'implémentation d'objectifs pour « gérer » en environnement complexe. Elle comprend une dimension interne et externe. La première s'attache à la compréhension des préférences et valeurs par l'individu, de ses forces et fragilités et de sa façon de réagir en environnement complexe (processus de veille, réflexivité, etc.). La dimension externe concerne la connaissance qu'une entité extérieure a d'une entreprise et de son environnement, de certaines actions à mener et à quelle période, et de la connaissance de différentes approches stratégiques pour s'adapter à un environnement complexe.

L'expérience métacognitive : Flavell (1987) définit l'expérience métacognitive comme la capacité de l'individu à mobiliser les ressources telles les expériences passées, l'intuition, les émotions, afin de donner un sens dans un contexte de prise de décision. Comme le soulignent Earley et Ang (2003), c'est au travers de cette expérience métacognitive que l'individu interprète son monde social, et à côté de laquelle la connaissance métacognitive, il devient en mesure de choisir le cadre de ses décisions (Haynie et Sheperd, 2009). Dit autrement, l'expérience métacognitive exprime la confiance qu'a l'individu dans ses intuitions, ses expériences, ses émotions lorsqu'il s'engage dans un processus de décisions multiples, mobilisant l'interprétation, la planification et l'implémentation d'objectifs pour « gérer » en environnement complexe (Haynie et Sheperd, 2009).

Le choix métacognitif : l'individu est dit cognitivement adaptable dans la mesure où, à partir de sa connaissance et de son expérience métacognitives, il a généré un certain nombre d'alternatives comme autant d'options pouvant potentiellement donner un sens à une réalité changeante, et qu'il est en mesure de choisir la meilleure option qui serve ses objectifs. Résultant de la connaissance et de l'expérience métacognitives, le choix métacognitif exprime la sélection par l'individu de la meilleure décision parmi toutes celles qu'il a envisagées, et mobilisant l'interprétation, la planification et l'implémentation d'objectifs pour « gérer » en environnement complexe.

Monitoring : A cette étape, il est question d'apprendre à partir des feedbacks générés. Les feedbacks permettent de réévaluer l'orientation des objectifs, la connaissance métacognitive, l'expérience métacognitive et le choix métacognitif dans l'objectif de « gérer » un environnement changeant (Haynie et Sheperd, 2009). Ainsi, comme le montrent Haynie, Sheperd et Patzelt (2012 : 255), il existe une relation positive significative entre les feedbacks et le savoir métacognitif pour expliquer l'adaptabilité cognitive d'une personne sans expérience entrepreneuriale dans la réalisation performante d'une activité entrepreneuriale.

En synthèse, la métaphore de l'iceberg peut illustrer le processus à l'œuvre. L'agilité peut être envisagée comme le sommet de l'iceberg. Il flotte en s'adaptant à un environnement en perpétuel mouvement, environnement qui le porte également. Cette agilité exprime une capacité d'adaptabilité cognitive, c'est-à-dire la capacité à identifier des alternatives, voire à changer de décisions en fonction des feedbacks de l'environnement et avec lesquels le processus cognitif est lui-même relié.

La partie immergée s'apparente en quelque sorte aux capacités métacognitives. Elles représentent l'équilibre entier de l'organisation en place. C'est par les processus métacognitifs que sont identifiées ou créées les alternatives. Il s'agit d'apprendre à partir des connaissances intériorisées mais aussi celles suggérées par l'environnement.

Au-delà de cet apport théorique, comment le traduire en pédagogie ?

2.3. Principes de conception et protocole expérimenté

Fort des apports reliés à l'adaptabilité cognitive et la métacognition, le protocole intègre les principes suivants :

- Objectifs :
 - Susciter la métacognition puis la conscience métacognitive chez l'apprenant.
 - Comprendre en l'expérimentant, le rôle et la place de l'individu puis du collectif, dans un processus de création de valeur.
- Contenus :
 - Un énoncé immergeant les apprenants dans une situation non problématisée, avec l'objectif de créer de la valeur ;
 - Apport d'outils et méthodes au moment du besoin exprimé
- Modalités pédagogiques :
 - Travail en équipe pour enclencher un processus de co-construction,
 - Pédagogie active autorisant un cheminement sans programme préétabli,
 - Séances de brainstorming intercalées avec des séances à contenus théoriques.
- Posture de l'apprenant : participative, implication.
- Rôle du collectif : apprendre à co-construire, vivre « le tout est plus que la somme des parties ».
- Rôle de l'enseignant : accompagner, rassurer, produire un effet miroir, maïeutique en apportant des feedbacks cognitifs.
- Mode d'évaluation :
 - Formative avec pour but de générer une prise de conscience métacognitive.
 - Modélisation, récit d'expérience.

Les matériaux collectés pour notre recherche comprennent les récits d'expérience et les modélisations réalisés par 400 apprenants au cours des cinq ans d'expérimentation.

Le Processus pédagogique expérimenté s'est traduit comme suit.

L'expérience pédagogique se déroule en deux temps. Dans un premier temps, il déroule les 5 dimensions de la métacognition, pour aboutir dans un deuxième temps à ce que Haynie et Sheperd (2009) définissent par la conscience de la métacognition. Implicitement, les capacités métacognitives sont mobilisées au niveau de l'apprenant mais également au niveau du collectif constitué.

De manière pragmatique, l'expérience pédagogique s'est déroulée sur une durée de 4 mois à raison de deux séances par mois, trois pour les dernières sessions. L'examen individuel a lieu 15 jours après la fin du cours. L'expérience a pris place au sein d'un cours de marketing stratégique, ce qui permettait d'appréhender les éléments recherchés (contexte dynamique de la décision, situation initiale complexe, l'objectif d'aboutir à un développement stratégique, créateur de valeur).

La méthode de pédagogie active retenue est la Situation Problème (Meirieu, 1992) qui permet l'apprentissage grâce au processus d'équilibration majorante décrit par Piaget (1969) :

déséquilibré par une situation initiale incompréhensible et inconfortable, l'apprenant tente de rétablir un équilibre perdu momentanément.

Pour ce faire, la consigne donnée est la suivante : « Vous êtes un groupe d'amis et profitez de ces quelques mois avant l'obtention de votre diplôme pour réfléchir à la création d'un espace stratégique nouveau qui vous tient à cœur et dans lequel vous vous verriez bien vous investir. »

Plusieurs variantes ont été testées concernant le choix du problème, avec tantôt un secteur imposé (la cosmétique), un secteur d'activité libre, une interaction avec une entreprise en incubation, ce qui permettait d'introduire des personnes extérieures comme recommandé par Verzat (2012).

Les 8 séances se sont déroulées en présence du professeur qui tour à tour, apportait les contenus théoriques et méthodologiques, et contribuait en tant que personne-ressource à répondre aux questions, voire à renvoyer les questions de façon à enclencher la pratique réflexive chez l'apprenant (Higgs, 1988). Les apprenants apprennent tout au long du processus à voir et même à provoquer des feedbacks pour réajuster en permanence leur questionnement.

La 9^{ème} séance était consacrée aux soutenances suivies du debrief du professeur. Ainsi les apprenants bénéficiaient d'un feed-back complet cette fois, avant de procéder à la dernière étape menant à la conscience métacognitive.

La 10^{ème} séance prévoyait un examen demandant clairement aux apprenants de retracer, en le modélisant, le cheminement de leur parcours, puis de la méthodologie déployée pour parvenir à leurs objectifs.

L'examen individuel permet de mettre l'apprenant en situation de restitution de la trajectoire de sa méthodologie et de son expérience. L'apprenant est alors centré sur sa conscience métacognitive : « Contexte : Vous êtes recrutés dans un cabinet d'études qui a pour objectif de valider des méthodes d'investigation pour toute entreprise voulant se lancer dans la création d'un nouvel espace stratégique. Votre finalité : Proposer un document de travail à valeur méthodologique permettant de faire état de la stratégie marketing en environnement complexe. Vos atouts : vous venez de travailler sur le dossier d'une entreprise sur le point de créer un nouvel espace stratégique. Vous avez expérimenté une démarche, de manière collective, pour innover et créer de la valeur. Vous avez déjà travaillé sur le diagnostic et réfléchi à un plan marketing présenté dernièrement.

« Votre mission consiste à présent à apporter les éléments suivants : Expliciter la méthodologie expérimentée qui vous a permis de créer un espace stratégique: en la modélisant ; en explicitant les étapes-clés ; en mettant en avant les points forts ; pourquoi pas en la confrontant avec une démarche de stratégie marketing traditionnelle (argumenter la pertinence ou désuétude de certains outils ou certaines matrices, etc.). »

3. Analyses et Résultats

L'observation participante réalisée au cours de cinq années d'expérimentations, croisée avec l'analyse des récits d'expérience d'environ 400 apprenants, nous permet de présenter les principales étapes du cheminement pédagogique du point de vue à la fois du professeur et des apprenants. Puis nous proposons une synthèse des analyses sous la forme de trois grands principes pour une pédagogie transversale, avant de conclure sur les résultats démontrant une prise de conscience métacognitive des apprenants.

3.1. Analyse des modalités d'appropriation d'un processus complexe : proposition d'un cadre pédagogique

L'analyse repose sur le principe de l'observation participante centrée sur l'observation des comportements individuels et collectifs, de la progression dans la problématisation et dans la prise de décision ainsi que des incidents critiques. Le professeur recueille donc les feedbacks cognitifs ou de résultats de l'individu et du groupe, qui nourrissent en retour son interaction avec le groupe et sa propre réflexion. Cette analyse est complétée par l'étude des récits des apprenants, centrée sur l'identification des traces métacognitives.

Nous présentons dans la matrice ci-après le maillage entre les différents sous-objectifs du protocole, le contenu pédagogique apporté en lien avec ceux-ci et la nature de l'expérience vécue par l'apprenant. Le nombre suffisant de séances de cours a permis de calquer l'alternance apport de contenu/processus réflexif en fonction du cheminement des apprenants ; il a donc varié d'une expérimentation à l'autre.

Tableau 1 : Matrice des étapes clés du cheminement pédagogique

Objectif pédagogique	Contenu pédagogique	Expérience vécue de l'apprenant
Apporter aux apprenants ce qu'ils réclament, dans une logique causale et linéaire habituelle.	Présentation des matrices et outils traditionnellement étudiés en stratégie marketing.	Rassuré avec sa mallette d'outils.
Susciter le questionnement des apports et limites de la logique causale. Provoquer le recours inconscient à une logique effectuale.	Présentation de la situation-problème.	J'ai les outils, mais où vais-je ? Chercher dans ses ressources, son appétence, etc.
Faire cohabiter les deux logiques. Faire prendre conscience de l'usage en contexte. Déclencher un processus collectif de prise de décision.	Identification de sujets potentiels et focus sur une problématique. Elargir la réflexion du produit à l'expérience de consommation.	Comment amorcer le travail et comment faire en l'absence d'une feuille de route ? Ressentir la nécessaire dynamique de groupe (créativité collective).
Mobiliser les canevas pour aider à structurer l'analyse du marché en devenir.	Les canevas stratégiques : travailler sur les FCS et les courbes de valeur pour dessiner de nouveaux marchés.	Adaptation : apprendre à créer en mobilisant de manière effectuale des outils/matrices.
Boucles de feed-backs, prototypages, apprendre chemin faisant.	Réflexion collective Implémentation des canevas.	Le groupe est plus que la somme des individus. La place et le rôle de l'espace de discussion collective est importante : processus de créativité collective.
Comprendre la dimension dynamique et opérationnelle de la proposition de valeur.	Les Business Models : le sens de la proposition de valeur.	Structurer et concrétiser les idées collectives.
Prototypage : identifier la dynamique entre la proposition de valeur et les blocs du BM supports de cette proposition de valeur.	Réflexion collective : test des différents BM possibles au sein des équipes.	Les outils sont nécessaires pour structurer et servent d'effet miroir : dialogique créativité de groupe et individuelle via les outils.

Objectif pédagogique	Contenu pédagogique	Expérience vécue de l'apprenant
Effet miroir sur leur trajectoire méthodologique : Identifier les interfaces et la dynamique inhérente à la création d'un espace stratégique nouveau	Débrief méthodologique présentant la logique systémique appliquée à la stratégie marketing. Etudes des interfaces d'un marché-système.	Prendre du recul et de la hauteur sur le processus vécu collectivement.
Présenter i.) le plan marketing ii) de manière professionnelle.	Soutenances par équipe. Présentation du plan marketing et debrief pédagogique.	Rédaction et présentation orale d'un plan marketing. Argumentation.
Récits d'expérience Traces / trajectoire de la méta-cognition (dessins, schémas)	Examen individuel	Transformation, formaliser de manière modélisée le processus vécu. Méta-cognition.

Le protocole fonctionne si l'on s'en tient à la qualité des espaces stratégiques conçus par les apprenants (objectif pédagogique annoncé). De plus la qualité des débats collectifs observés au cours du processus, l'analyse des récits d'expérience rendus lors de l'examen individuel ainsi que des modélisations schématisées indiquent clairement qu'il y a eu une appropriation du processus (étapes et contenus) de création de valeur.

En revanche nous ne sommes pas en mesure de présenter la façon avec laquelle les transformations ont eu lieu. A ce stade de la recherche, les différentes étapes amènent un résultat qui se traduit par les modélisations des apprenants et leurs récits d'expérience. Donc il y a bien un processus à l'œuvre dont on peut démontrer qu'il fonctionne mais l'activité métacognitive dans son détail n'est pas appréhendable à ce jour.

Cela étant l'analyse permet de mettre en exergue des grands principes pour une pédagogie favorisant la conscience métacognitive que nous présentons ci-après.

3.2. Les trois principes d'une pédagogie de la création de valeur

« Les étapes deviennent l'objectif »

En premier lieu, la présence d'un objectif clair donné aux apprenants, en l'occurrence « créer un espace stratégique nouveau » est fondamentale. Cela rend concret une démarche abstraite et complexe. La leur expliquer serait chose impossible. Ainsi, se sachant attendus sur un résultat, les apprenants innovent en méthode, sans pouvoir le formaliser dans un premier temps, mêlant avec agilité démarche effectuale et causale.

En deuxième lieu, l'immersion dans une situation complexe les amène à mobiliser leurs ressources (connaissances, compétences, réseaux) au fur et à mesure qu'ils explorent leur environnement. Leur capacité créative est démultipliée, et, au fil du parcours, ils comprennent d'eux-mêmes que la méthode est ce qui va les mener à un résultat. En effet, l'évaluation d'un environnement complexe passe nécessairement par la compréhension des interactions et imbrications des paramètres considérés, ce qui ne peut être possible qu'en passant par l'expérience, ou encore l'usage (Dickson, Farris et Verbeke, 2001). Il n'est plus question de compartimenter une problématique, mais plutôt d'en saisir l'essence et la portée.

De manière pragmatique, ils désapprennent un réflexe qui consiste à travailler d'abord sur un résultat (un produit, un service). Ils comprennent que leur cheminement doit les mener aux vraies questions (quelle valeur pour quel besoin, les usages) et qu'ils doivent réapprendre à changer d'angle de vue (se mettre à la place du consommateur, d'un sous-traitant, etc.) et surtout à en comprendre les interactions. Ils apprennent alors à se mouvoir très vite sur des zones différentes

de questionnements (le marché, une entreprise), créant des alternatives, et se positionnant de manière plus agile.

Ils sont, in fine, mis de manière systématique en situation de prise de décision, ce qui nécessite l'activation des capacités métacognitives. C'est seulement lorsqu'ils ont compris cela que les apprenants avancent sur deux niveaux et qu'il devient possible d'en parler avec eux. A un premier niveau, ils arrivent à formaliser de manière réflexive comment ils créent, et en viennent à « jouer », à un deuxième niveau, avec la création de leur espace stratégique. Ce qui était crucial pour eux devient alors un objectif secondaire, la méthode étant passée au premier plan.

De manière pragmatique, ce point traduit une évolution significative chez les apprenants et reflète le processus d'apprentissage en cours. Ils deviennent ainsi plus agiles dans le processus de prise de décision, qu'ils mettent à l'épreuve aux travers de l'arbitrage entre les différentes alternatives qu'ils réussissent à créer. Ainsi, comme le spécifient Ericsson et Charness (1994), le phénomène sous-tendu est acquis et non inné. Notre protocole supporte le lien entre les capacités métacognitives et la prise de décision de l'apprenant.

Cependant il est essentiel de comprendre que ce découpage affiché n'est que le support d'un processus métacognitif qui se poursuit au-delà de chaque séance de cours. La démarche pédagogique consiste à susciter un processus métacognitif qui se poursuit entre les séances. Les apports nouveaux vont essentiellement impacter la connaissance et l'expérience métacognitives. En réalité ce processus devient l'objectif essentiel : les étapes deviennent l'objectif. Bien que non explicité aux apprenants, ils parviennent à se l'approprier comme le montre cet extrait du récit d'expérience.

Verbatim 1 : Jérôme, la métaphore du chercheur d'or.

« Afin d'imaginer la compréhension du concept, on pourrait l'associer en quelque sorte à un chercheur d'or du XIXème siècle. Ce dernier exploite une mine, dans cette mine il y a de multiples galeries. Certaines sont extrêmement longues, d'autres très courtes. Parfois en creusant des kilomètres, on trouve de l'or, parfois pas... Il peut aussi simplement se frotter par accident sur un mur et ouvrir une brèche lui offrant quelques grammes de ce métal précieux. Par cette métaphore, il faut comprendre que la mine est le marché, ou un marché spécifique. Les galeries représentent la multiplicité des espaces stratégiques et leur complexité (plus ou moins long et sinueux...). La découverte d'un nouvel espace stratégique peut se faire en cherchant encore plus loin dans les galeries déjà explorés, à l'inverse, parfois il suffit de se frotter par inadvertance sur une paroi pour le découvrir. C'est de cette façon que je me suis approprié le sujet et que j'ai pu contribuer au travail que nous avons réalisé dans le groupe. [...] Il faut souligner l'importance du débat critique, il est l'outil effectif et efficace permettant de déceler les idées... le maintien de la motivation et de l'attrait à cette quête est important, il s'agit sans aucun doute de l'étape la plus complexe de la méthode. »

Il est à noter que cette démarche implique une réelle motivation et implication de la part de l'apprenant ce qui rejoint les modèles de l'apprentissage autorégulé qui prennent en compte les facteurs motivationnels longtemps mis de côté (Berger et Büchel, 2012).

« La discipline devient un prétexte »

L'analyse du lien protocole pédagogique/conscience métacognitive nous donne à penser que la discipline enseignée devient un simple support, voire un prétexte pour réfléchir différemment et plus précisément à un méta-niveau, au rapport à son environnement, au monde. Des questionnements en relation avec l'éthique, l'identité socio-culturelle, l'environnement, les styles de vie ont surgi très régulièrement.

Ainsi l'apprenant exprime des aptitudes spécifiques d'extraction d'une compréhension globale et holistique à partir de la problématisation qu'il construit, et à laquelle il ne peut se soustraire.

Cette démarche représente un apport significatif pour l'étude de la métacognition : en étant immergé dans des questionnements impliquant de manière plus globale l'apprenant, il se mobilise plus vite, à la fois au niveau du résultat à produire, mais également au niveau de son cheminement. Au cours de ce processus, l'apprenant s'approprie en quelque sorte la complexité, plus qu'il ne la subit : elle devient un support créateur de valeur, offrant des alternatives potentielles.

D'autre part les apprenants expriment leur adaptabilité cognitive en apprenant à transformer les contraintes en opportunités. Il s'agit bien de réapprendre à travailler l'information qui émane de l'environnement, in fine, à structurer de manière différentes les structures cognitives. Et l'enjeu ne réside pas dans les bases de connaissances mais dans la façon de les structurer. Krueger (2007 : 125) suggère qu'il est primordial de forcer les apprenants à changer leurs structures cognitives profondes pour aller vers une capacité métacognitive à comprendre les changements qu'ils opèrent et ceux qu'ils doivent réaliser en vue de devenir experts. Dans un contexte dynamique, incertain et complexe, il est donc nécessaire, comme le spécifie Morin et bien d'autres, à apprendre à apprendre en pensée systèmes, à apprendre à développer des modèles mentaux dynamiques, définissant la Dynamic Systems Thinking (Dickson, Farris et Verbeke, 2001). Si à ce stade, nous ne pouvons pas prétendre à l'identification clinique du processus à l'œuvre, nous avons pu mettre en évidence la portée et la dimension pratiques du protocole qui doit simplifier pour rendre actionnable un processus complexe.

« Par le collectif tu deviens »

Durant tout le processus, la créativité collective permet au groupe de mobiliser les individus. Concrètement, cela se traduit de la manière suivante : plus ils arrivent à « oxygéner » les idées, plus ils ont de matériaux pour interagir, discuter, créer. Il reste alors une dernière étape qui consiste à retrouver sa place en tant qu'identité dans le groupe et statuer soi-même par un effet de feed-back sur sa façon d'avoir émis des idées, le dessin ou la modélisation de la méthodologie vécue.

« Une connaissance aiguisée de soi et de son équipe est la pierre angulaire de son édifice. A partir de ce point, nous sommes prêts pour appréhender un nouvel espace stratégique. La suite du cheminement a été grandement facilitée, les idées faisant boule de neige. L'usage du brainstorming a été d'un grand secours, les créativité se sont enfin révélées. On pourrait modéliser notre méthodologie de la sorte.../ » (Morgane).

Le collectif accélère l'effet en miroir et démultiplie les feedbacks. Les apprenants prennent conscience de l'interdépendance entre les personnes, entre les personnes et l'environnement.

Debrief d'Alexis : « ... Enfin, la dernière grande clé de notre processus fut le bagage culturel. Et cet élément est intervenu du début à la fin, dans chacune des étapes. Quelle que soit la nature de ce bagage, son origine et ses tendances, il a été source de réalisme, d'information et de critiques. C'est en associant nos connaissances, en les croisant, que nous sommes parvenus à construire un concept complexe. L'émulation a joué un rôle crucial pour que chacun enrichisse l'idée avec ses références, ses savoirs ».

En première synthèse nous avons pu mettre en évidence l'appropriation d'un processus complexe, suivant trois grands principes :

- Les étapes représentent l'objectif : l'approche processuelle devient une priorité. Elles dessinent l'agilité.

- La discipline devient un prétexte : la transdisciplinarité devient un enjeu majeur. Elle œuvre pour l'adaptabilité cognitive.
- Par le collectif tu deviens: la réflexivité devient une compétence qui permet de renouveler sa place et son identité socio-culturelle dans des environnements changeants. Les capacités métacognitives sont fondamentales.

Il convient de rappeler que les enjeux du protocole pédagogique sont d'aboutir à une conscience métacognitive, garante d'une adaptabilité cognitive. Nous poursuivons donc l'analyse.

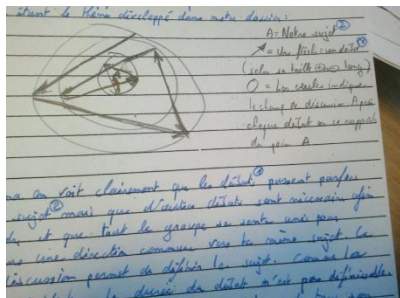
3.1. La conscience métacognitive

Si nous ne pouvons raisonnablement pas prétendre étudier un système de pensée dans sa globalité, l'expérience pédagogique vécue permet néanmoins d'en ouvrir une petite fenêtre. Précédemment, nous avons vu que c'est la conscience de la métacognition qui s'avère être fondamentale dans l'agilité cognitive. Ainsi agilité cognitive, métacognition et conscience métacognitive sont étroitement reliées.

De manière opérationnelle, une piste intéressante suggérée par Dickson, Farris et Verbecke (2001 : 235) confirme que la conscience métacognitive doit pouvoir être exprimable par les apprenants et identifiable au moyen de traces, a posteriori. Leurs travaux donnent des indications sur la nature de telles traces : « la façon avec laquelle les managers et les apprenants apprennent à identifier, à comprendre et à construire des matrices de feedback et autres cartes révèle la profondeur, l'ampleur et la complexité de leurs systèmes de pensée ».

L'analyse des récits d'expérience accompagnés des modélisations ou schématisations réalisées par les apprenants montre donc l'émergence d'une conscience métacognitive. Les deux verbatims suivants donnent des exemples des modélisations décrivant le processus de création de valeur vécu.

Verbatim 2 : le cercle vertueux des débats



« Schéma de synthèse : on voit clairement que les débats passent parfois très près du sujet et que d'autres sont nécessaires afin de l'atteindre et que tout le groupe se sent uni pour travailler dans une direction commune vers le même sujet. Le niveau de discussion permet de définir le sujet.

Légende du schéma : A : notre sujet ; Une flèche pour un débat, plus ou moins long selon la taille. Un cercle indique le champ de discussion. Après chaque débat, on se rapproche

du point A. Enfin, lors de cette marche, on cherche à créer l'osmose du groupe autour du sujet. A 5 dans le groupe, il est important que l'on travaille tous dans la même direction, qu'importe la vitesse.»

Le recours aux métaphores est également fréquent, ce qui rejoint les travaux de Morgan (1990) montrant l'intérêt de l'analyse métaphorique dans la compréhension de la complexité des organisations.

De manière générale, les récits des apprenants illustrent bien les différentes dimensions de la métacognition explicitées dans leur modèle de l'adaptabilité cognitive par Haynie et Sheperd (2009), ce qui montre la conscience qu'ils en ont. Ils expriment la focalisation, en début de processus, vers le but assigné (« orientation vers un but »), qui leur permet en quelque sorte, de jeter l'ancre dans « l'océan stratégique » à créer. Ils traduisent volontiers, bien que de manière synthétique, la connaissance métacognitive et en particulier dans sa dimension interne

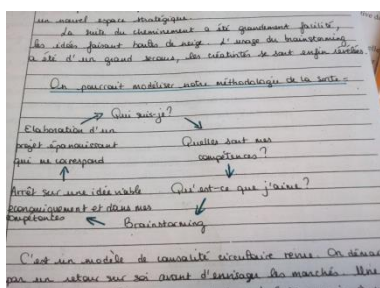
(valeurs, préférences, forces et fragilités de l'individu). La dimension externe est moins exprimée (connaissance de différentes approches stratégiques pour s'adapter à un environnement complexe). Cela confirme l'intérêt de cette pédagogie transversale auprès de cette catégorie d'apprenants.

Il est en revanche plus difficile pour eux de rendre légitime leur expérience métacognitive telle que définie par Flavell (1987) : capacité à mobiliser les expériences passées, l'intuition, les émotions. La posture de l'enseignant prend ici tout son sens puisqu'il s'agit de leur montrer que ce sont des ressources tout aussi actionnables que le sont les connaissances techniques.

De même ils expriment leurs difficultés de choix métacognitifs et comment ils les ont surmontées. On observe qu'ils auraient tendance à arbitrer en fonction des connaissances techniques qu'ils ont sur leur sujet de prédilection, ce qui peut présenter, selon les configurations un avantage comme un inconvénient. Dépourvu de telles connaissances, ils peuvent innover plus librement. Par exemple inventer une armoire digitale qui propose une tenue en fonction de son humeur ou du temps, illustre leur capacité à analyser très librement les usages des consommateurs. De même, un autre groupe n'étant pas parvenu à se mettre d'accord sur un secteur ou produit spécifique, a surmonté la difficulté en s'ancrant dans une préoccupation quotidienne concernant le choix des chaussures (à talon ou pas) pour proposer une gamme de chaussures à talons amovibles et customisables.

Enfin la dimension monitoring (capacité à transformer les feedbacks) est bien présente de manière générale et explicite, en particulier lors des discussions/tensions du groupe. Les apprenants évoquent les remises en question, choix, décisions lors des moments d'échange de type brainstorming, avec et sans le professeur, comme l'illustre le processus exprimé dans le verbatim suivant (3).

Verbatim 3 (extrait) : tout part de soi¹.



« C'est un modèle de causalité circulaire revue. On démarre par un retour sur soi avant d'envisager les marchés. Une fois l'idée trouvée et définie, on peut tout à fait revenir à un questionnement de départ. Cela permet de continuellement se remettre en question, revoir et corriger ses choix. L'idée primordiale est que rien ne doit être figé ! Le questionnement est constant, la crédibilité de l'entreprise auprès de ses clients en dépend. Le reproche que l'on peut faire aux outils trop classiques est qu'ils soient trop restrictifs. Non seulement, ils

ne permettent pas un retour sur soi suffisant. Ils oublient la dimension personnelle, humaine qui est pourtant la base de toute relation. De plus, ils ont tendance à figer les choses. Une fois utilisé, ce qui en découle est comme « gravé dans le marbre », alors qu'il est stupide voire suicidaire pour une entreprise de refuser d'adapter ses principes, ses choix, ses produits/services en fonction de l'évolution des populations, la sienne, son personnel mais aussi celle du marché, ses clients. »

Ce verbatim exprime également le rôle de la dynamique de groupe et souligne une co-construction entre la connaissance de soi et l'environnement de l'apprenant.

De la même façon, l'usage des outils traditionnels est plutôt remis en question par le fait qu'ils mobilisent des approches linéaires et mécanistes alors que la création de valeur est plutôt restituée de manière organique, émotionnelle, intuitive dans laquelle l'apprenant apprend à co-construire. Ainsi, l'imbrication entre l'individu et les valeurs qu'il porte, impacte la façon qu'il a de s'intégrer dans la perception de son environnement (tout part de soi).

De cette immersion, il s'en dégage également une mise en mouvement de la connaissance, que le prototypage et le feed-back permettent d'initier et d'alimenter lors d'un travail par petit groupe

¹ Le récit est donné au complet dans l'annexe.

(collectif, collaboratif). Le protocole amène à une conscience métacognitive en menant à des modélisations de démarche méthodologique, d'une part, et en permettant à l'apprenant de se mettre en perspective avec sa démarche.

En synthèse nous pouvons dire que l'activité métacognitive est bien reliée à la création de valeur, qui était l'objectif explicite du protocole. La métacognition au service de la création de valeur implique que cette création de valeur représente un tout indissociable de la vie du groupe, de la qualité d'être et des savoirs de chacun au sein du groupe. La valeur émerge parce qu'elle est mise en mouvement par les capacités métacognitives du groupe.

De manière opérationnelle l'analyse des traces métacognitives indique que les phases de prototypage permettent d'obtenir un effet miroir qui alimente le processus et permet de partager, d'échanger sur ce qui est en train de se passer que ce soit au niveau d'un projet ou au niveau d'un groupe. La dynamique lancée crée autant d'opportunités que le groupe arrive ensemble, à faire évoluer ses idées. Le lâcher-prise, l'écoute active, le respect de soi, de l'autre, l'empathie, sont autant de qualités perçues par les apprenants comme indispensables.

Conclusion et discussion

L'entrepreneuriat peut s'appréhender comme un processus d'apprentissage (Miniti et Bygrave, 2001 : 7 ; Cope, 2005). Le marketing envisage également l'apprentissage des consommateurs et des marchés comme essentiels. Les deux points de vue donnés sur une question conjointe à ces deux disciplines, comment créer de la valeur ?, se rejoignent ainsi sur les enjeux de l'apprentissage et de la métacognition.

L'analyse de la littérature nous a permis d'identifier le rôle clé de la métacognition dans l'adaptabilité cognitive, qui soutient l'agilité individuelle et organisationnelle recherchés aujourd'hui. Cette recherche sur une pédagogie permettant de développer de telles capacités propose, en premier résultat, un protocole qui permet aux apprenants de s'approprier le processus à mettre en œuvre pour créer de la valeur à partir d'une situation complexe. Il est donc possible d'apprendre aux apprenants à exercer une activité réflexive sur leur propre réflexion (métacognition), au sein d'une équipe, sur un projet de nature entrepreneuriale.

Au-delà de cette appropriation, l'expérimentation longitudinale visait la transformation de cette expérience au niveau métacognitif. La capacité des apprenants à retracer par leurs mots et schémas leur propre processus de création de valeur, atteste de cette conscience métacognitive. De manière opérationnelle, le protocole accompagne et simplifie un processus métacognitif.

Nous proposons également une synthèse conceptuelle sous la forme de trois grands principes qui préfigurent des déterminants pour une pédagogie de la création de valeur tournée vers les capacités métacognitives : « les étapes deviennent l'objectif », « la discipline enseignée devient un prétexte » et « par le collectif tu deviens ».

A un niveau plus pragmatique, les résultats nous permettent de montrer que les matrices ou démarches d'analyse traditionnellement enseignées et souvent critiquées aujourd'hui ne doivent pas forcément être rayées des programmes. Mais les apprenants doivent être formés et encouragés à les utiliser à bon escient au sein d'une logique effectuale préconisée par Sarasvathy (2001) plus adaptée aux environnements complexes. Il s'agit alors de travailler la capacité à se mouvoir alternativement entre les logiques causale et effectuale en fonction de l'avancement du projet. Or la mise en œuvre de ce protocole a permis de constater que cette agilité de passage d'une logique à une autre était naturellement intégrée.

La comparaison des différents protocoles testés au cours de ces cinq années apporte quelques enseignements complémentaires. Tout d'abord, il a été observé que l'agilité dans l'alternance

entre logiques effectuale/causale se fait d'autant mieux que les apprenants ne sont pas informés de la nature du processus (pas de cours sur l'effectuation par exemple).

Ensuite l'élément central qui se dégage quant à la réussite de l'expérience repose sur un équilibre incertitude / réassurance. Toute la difficulté a été de concevoir un dispositif processuel, confrontant les apprenants à une situation complexe, mais en dosant le déséquilibre né de l'absence de problématisation et de méthode.

Enfin, il apparaît que les niveaux de réflexions sont très hétérogènes : certains retracent sans le savoir des modèles théoriques validés, d'autres parviennent difficilement à modéliser. C'est le protocole comportant la phase de « latence » la plus longue (pendant laquelle aucun apport d'outil ou de méthode n'est réalisé, le groupe étant renvoyé à sa propre réflexion autonome) qui s'est révélé globalement le plus efficace. Car l'agilité naît de la confrontation aux difficultés. La variété des niveaux de complexité des rendus évoque l'idée d'une maturité cognitive. Notons qu'une fois de plus l'expérience a pu montrer que la place et la posture de la personne-ressource est fondamentale.

En termes de limites, l'approche longitudinale concerne le protocole et non pas les groupes d'apprenants. De fait l'expérimentation ne permet pas de mesurer la transférabilité de ces capacités métacognitives dans un autre contexte ou avec une autre personne-ressource. Enfin les traces métacognitives analysées ne peuvent suffire à appréhender de manière plus fine l'agencement des composantes de la métacognition.

Cette recherche permet toutefois de poser les premières pierres d'un projet interdisciplinaire plus ambitieux. La dialogique apprenant/ enseignant/groupe joue sans doute un rôle fondamental dans les processus métacognitifs individuels. Pour aller plus loin nous questionnons l'existence d'une métacognition collective. Ensuite, notre démarche confirme le rôle important des feedbacks cognitifs que les apprenants parviennent à utiliser, et à provoquer de manière plus consciente au fur et à mesure qu'ils prennent confiance en eux. Il serait intéressant de pouvoir recueillir les feedbacks qui peuvent émerger lors des inter-séances, d'observer leur fréquence, le moment et leurs modalités d'expression, ainsi que leur transformation par les apprenants. Le recours aux ethnométhodes pourrait le permettre (tenue d'un journal de bord, vidéo, etc.).

En tout dernier lieu cette recherche a fait ressortir la question du sens à donner à cette création de valeur. Certaines recherches sur la dimension existentielle de l'entrepreneuriat placent la définition d'un projet de vie au centre du processus de création de valeur. Elles entrent en résonance avec un autre courant émergent en marketing nommé Transformative Consumer Research qui valorise le bien-être et la qualité de vie de tous. En ce sens la métacognition est un levier au service d'une création de valeur humaniste.

Bibliographie :

- ALDRICH, H. E. and MARTINEZ M.A. (2001), « Many Are Called, but Few Are Chosen: an Evolutionary Perspective for the Study of Entrepreneurship », *Entrepreneurship: Theory and Practice*, vol. 25: 41-56.
- ALLARD-POESI F. et Maréchal C. (2007), « Construction de l'objet de la recherche », in Thiétart R.A. et coll., *Méthodes de recherche en management*, 3^{ème} édition révisée, Dunod.
- BERGER J.L. et BÜCHEL F. (2012), « Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison », *Revue Française de Pédagogie*, 179, avril-juin.
- BHATLI D., EGGERS F. et GUNDOLF K. (2012), « Brand communities for market trend discovery: a study to advance entrepreneurial marketing research », *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, vol. 16, 4: 422-435.
- BRUYAT C. et JULIEN P.A. (2001), Defining the field of research in Entrepreneurship, *Journal of Business Venturing*, vol.16, 2: 165-180.
- BUSENITZ L.W. and LAU C.M. (1996), « A cross-cultural cognitive model of venture creation: Understanding entrepreneurial and immigrant decision making ». *Entrepreneurship Theory and Practice*, 20(4): 25-37.

CARLAND J.W., CARLAND J.C. and BUSBIN J.W. (1997), 'Nurturing entrepreneurship: Reconsideration for competitive strategy', *Advances in Competitiveness Research*, 5(1): 85-105.

CHARBONNIER-VOIRIN A. (2011), « Développement et test partiel des propriétés psychométriques d'une échelle de mesure de l'agilité organisationnelle », *M@n@gement*, 14 (2) :119-156.

COLLINSON E. and SHAW E. (2001), "Entrepreneurial marketing – a historical perspective on development and practice", *Management Decision*, 39, 9: 761-766.

COPE, J. (2005), "Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practise*, 373-397.

CORBETT C. and ANDREW C. (2005), « Experiential Learning within the Process of Opportunity Identification and Exploitation », *Entrepreneurship: Theory and Practice*, vol. 29 (4), (Juillet): 473-491.

CUNNINGHAM J.B., GERARD P., SCHOCH and HONG C.L. (2002), "An entrepreneurial logic for the new economy", *Management Decision*, 40(7/8): 734–744.

DICKSON P, FARRIS W. and VERBEKE W.J. (2001), "Thinking Dynamically in Strategic Planning.", *Journal of the Academy of Marketing Science*, 29 (Summer):216-237.

EARLEY, P. C., CONNOLLY, T. and EKEGREN G. (1989), "Goals, strategy development, and task performance: Some limits on the efficacy of goal setting", *Journal of Applied Psychology*, 74: 24-33.

EARLEY P.C. and ANG S. (2003), *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*, Palo Alto, CA: Stanford University Press.

ERICSSON K.S. and CHARNESS,N. (1994), "Expert performance: Its structure and acquisition", *American psychologist*, 49: 725-747.

FAYOLLE A. et VERZAT C. (2009), « Pédagogies actives et entrepreneuriat : quelle place dans nos enseignements ? », *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8, 2 : 1-15.

FILLIS I. and RENTSCHLER R. (2005), Using creativity to achieve an entrepreneurial future for arts marketing, *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 10: 275-287.

FLAVELL J. H. (1987), 'Speculations about the nature and development of metacognition', in F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (21-29), Hillside, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

GAGLIO C.M. (1997), "Opportunity identification: Review, critique and suggested research directions", in J.A. Katz (Ed.), *Advances in entrepreneurship* (vol. 3). Greenwich, CT: JAI Press.

GARTNER W.B. (1985), "A framework for describing the phenomenon of new venture creation", *Academy of Management Review*, 10: 696-706.

GIBB A.A. (1997), "Policy Research and Small Business. From Know What to Know How", Chapter 3 in Ram, M., Deakins, P. and Smallbone, D. 'Small Firms Enterprising Futures'. Paul Chapman Publishing, London.

GUMPERT D.E. (2002), *Burn Your Business Plan!*, Needham, MA: Lauson Publishing.

FINCH D., NADEAU J. and O'REILLY N. (2013), "The Future of Marketing Education: A Practitioner's Perspective", *Journal of Marketing Education*, April, 35: 54-67, first published on November 15, 2012.

HAYNIE J. M., SHEPHERD D.A. and PATZELT H. (2012), "Cognitive Adaptability and an Entrepreneurial Task: The Role of Metacognitive Ability and Feedback", *Entrepreneurship: Theory & Practice*, Mar, 36, 2: 237-265.

HAYNIE J., M. and SHEPHERD D.A. (2009), "A measure of adaptive cognition for entrepreneurship research," *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 33, 3: 695-714.

HAYNIE, J.M., SHEPHERD, D.A., MOSAKOWSKI, E. and EARLEY, C. (2009), Cognitive adaptability: The theoretical origins of the entrepreneurial mindset. *Journal of Business Venturing*, 25(2): 217-229.

HIGGS J. (1988), "Planning learning experiences to promote autonomous learning", in Boud D. (Ed.) *Developing Student Autonomy In Learning*, 2nd Ed., London : Kogan Page, 40-58.

HILLS G.E, HULTMAN C.M. et MILES M. P. (2008), "The evolution and development of entrepreneurial marketing, *Journal of Small Business Management*, Jan, 46,1: 99-112.

- HITT, M. (2000), "The new frontier: transformation of management for a new millennium", *Organization Dynamics*, 28(3): 6-18.
- HOLCOMB T.R., IRELAND R.D., HOLMES R.M.Jr. and HITT M. A. (2009), "Architecture of Entrepreneurial Learning: Exploring the Link among Heuristics, Knowledge, and Action", *Entrepreneurship Theory & Practice*, 167-192.
- HONIG B. (2004), "Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning", *Academy of Management Learning and Education*, 3: 258-273.
- JOLIBERT A., MUHLBACHER, FLORES L. et DUBOIS L. (2012), *Marketing Management: A Value Creation Process*, Palgrave Macmillan; 2nd Revised edition.
- KIRZNER I.M. (1997), Entrepreneurial discovery and the competitive market process: An Austrian approach. *Journal of Economic Literature*, 35: 60-85.
- KOLB D.A. (1984), "Experiential learning: experience as the source of learning and development", Prentice Hall.
- KRUEGER N.F. (2007), "What lies beneath? The experiential essence of entrepreneurial thinking", *Entrepreneurship Theory & Practice*, 123-138.
- KUHN D. and DEAN D. (2004), "A bridge between cognitive psychology and educational practice", *Theory into Practice*, 43(4): 268-273.
- LANGE J., BYGRAVE W.D., MOLLOV A., PEARLMUTTER M. and SINGH S. (2005), "Do Business Plans Make No Difference in the Real World? A Study of 117 New Ventures", *Babson College Entrepreneurship Research Conference (BCERC)*.
- MARITZ A., FREDERICK H. et VALOS M. (2009-2010), *A discursive approach to entrepreneurial marketing: integrating academic and practice theory*, 74-86.
- MCGRATH R. and MACMILLAN I. (2000), *The entrepreneurial mindset: Strategies for continuously creating opportunity in an age of uncertainty*, Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- MEIRIEU P. (1992), *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris.
- MINNITI M. and Bygrave W. (2001), "A dynamic model of entrepreneurial learning", *Entrepreneurship Theory & Practice*, 25(3) : 5-16.
- MORGAN G. (1990), *Images de l'Organisation*, Presses de l'Université de Laval, Québec.
- MORIN E. (2011), *La voie*, Fayard, Essais.
- MORIN E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Editions du Seuil.
- MORRIS M.H, SCHINDEHUTTE M. et LAFORGE R.W. (2002), "Entrepreneurial Marketing: a construct for integrating emerging entrepreneurship and marketing perspectives", *Journal of Marketing Theory and Practice*, fall, 1-19.
- MORRISON A. and JOHNSTON B. (2003), "Personal Creativity for Entrepreneurship.", *Active Learning in Higher Education*, 4 (2): 145-158.
- NECK H. M. and GREENE P.G. (2011), "Entrepreneurship Education: Known Worlds and New frontiers", *Journal of Small Business Management*, 49(1): 55-70.
- NOËL B., ROMAINVILLE M. et WOLFS J.L. (1995), « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 112, 47-56.
- PIAGET J. (1969), *Psychologie et pédagogie*, Denoël-Gonthier, Paris.
- PELLETIER (2005), *Invitation à la culture entrepreneuriale*, Québec, Septembre éditeur.
- PFEIFER S. and BOROZAN D. (2011), "Fitting Kolb's learning style theory to entrepreneurship learning aims and contents", *International Journal of Business Research*, 11, 2: 216-223.
- POLITIS D., (2005). « The Process of Entrepreneurial Learning: A Conceptual Framework », *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29 (4), (Juillet): 399-424.
- RAE, D. and CARSWELL M. (2001), « Towards a Conceptual Understanding of Entrepreneurship Learning », *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 8, 2 (Juin):150-158.
- ROMAINVILLE M. (1993), « *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université* », De Boeck Université.
- RONSTAD R.C. (1984), *Entrepreneurship*, Lord Publishing, Dover.

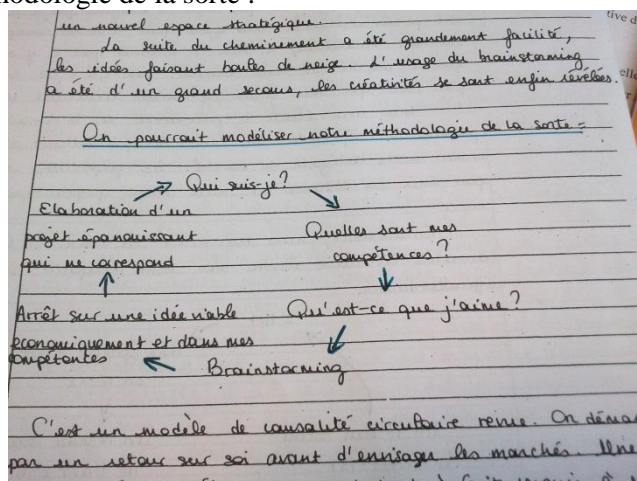
- SARASVATHY S. (2001), "Causation and Effectuation: toward a theoretical shift from Economic inevitability to Entrepreneurial contingency", *Academy of Management Review*, 26, 2: 243-263.
- SARRI K.K., BAKOUROS I.L. and PETRIDOU E. (2010), Entrepreneur training for creativity and innovation, *Journal of European Industrial Training*, 34(3): 270-288.
- SCHMIDT, J.J., SOPER J.C., FACCA, T. M. (2012), "Creativity in the Entrepreneurship Classroom.", *Journal of Entrepreneurship Education*, 15:123-131.
- SURLEMONT B. et KEARNEY P. (2009), *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles, De Boeck.
- TOUTAIN O. (2010), « Apprentissage expérientiel et métacognition dans l'éducation à l'entrepreneuriat », *Thèse pour l'Obtention du Doctorat*, Université Lyon III, sous la direction du Pr. A. Fayolle, Dir. ERC, EM Lyon.
- TOWNSEND D.M. and Harkins J.A. (2005), Clairvoyance or something sinister? A model of market insights and opportunity recognition, *Academy of Management Proceedings*, R1-R6.
- URBAN B. (2012), "Applying a metacognitive perspective to entrepreneurship: empirical evidence on the influence of metacognitive dimensions on entrepreneurial intentions.", *Journal of Enterprising Culture*, n° 2: 203-225.
- VESPER K. H. (1996), *New venture experience*, Seattle: vector.
- WARD T.B. (2004), Cognition, creativity, and entrepreneurship, *Journal of Business Venturing*, 19(2): 173-188.
- WRIGHT P. (2002), "Marketplace Metacognition And Social Intelligence: The Core Consumer Research Topic", *Journal of Consumer Research*, 28.

ANNEXE : Verbatim 3 au complet

« A l'origine, il n'y avait aucun concept, aucun nouvel espace stratégique. Le groupe d'étude a choisi par affinités personnelles de s'intéresser au marché de l'art. Vaste et complexe marché, déjà très « habité » et fortement catégorisé. Si l'on distingue bien les catégories, l'art en lui-même est une notion difficile à définir globalement, puisque trop personnel. Fort de ce constat, le groupe s'est donc tourné vers une catégorie : l'art éphémère. Ici encore, vaste domaine. Quelle définition donner à l'éphémère ? Comment aborder le sujet ? Quel est le public ? Et enfin, comment exploiter ce secteur d'une manière économiquement viable ? Peut-on surpasser toutes les contraintes inhérentes à ce marché ? Ici encore, point de consensus, pas de réponses. Mais déjà des embryons d'outils méthodologiques naissent de nos difficultés : c'est le questionnement ! Toutes les questions que nous n'arrivions pas à résoudre nous ont permis d'élaborer une grille pour d'autres concepts, d'autres marchés. Finalement, si nous n'arrivions pas à y répondre c'est que le marché ne nous convenait pas. Ca n'est cependant que plus tard que nous nous en sommes réellement rendus compte. Nous avons tenté de poursuivre sur le domaine de l'art, passant de l'éphémère au « street art », réduisant et approfondissant encore notre catégorie de marché. Les propositions ne pouvaient pas tenir la distance et nous étions perpétuellement face à un mur. Finalement, nous tournions en rond. Et le concept de la causalité circulaire illustre bien notre incapacité à sortir de nos difficultés d'alors. Nous cherchions à pousser des concepts que nous ne maîtrisions pas. Il s'avérait urgent de se tourner vers un autre marché mais cette fois-ci en utilisant une autre méthode. Finalement, un retour en arrière à la case départ est nécessaire pour démarrer le bon questionnement. Plus qu'une connaissance d'un marché, c'est une connaissance de nous-même poussée qu'il convient d'avoir avant même tout projet de projet. Le questionnement de départ doit donc être le suivant :

- Qui sommes-nous en tant que personnes ? Attraits, affinités, hobby, caractère, personnalité
- Qui sommes-nous en tant que professionnels ? Compétences, domaines d'expertise, points forts, points faibles.

Une connaissance aiguisée de soi et de son équipe est la pierre angulaire de son édifice. A partir de ce point, nous sommes prêts pour appréhender un nouvel espace stratégique. La suite du cheminement a été grandement facilitée, les idées faisant boule de neige. L'usage du brainstorming a été d'un grand secours, les créativité se sont enfin révélées. On pourrait modéliser notre méthodologie de la sorte :



C'est un modèle de causalité circulaire revue. On démarre par un retour sur soi avant d'envisager les marchés. Une fois l'idée trouvée et définie, on peut tout à fait revenir à un questionnement de départ. Cela permet de continuellement se remettre en question, revoir et corriger ses choix. L'idée primordiale est que rien ne doit être figé ! Le questionnement est constant, la crédibilité de l'entreprise auprès de ses clients en dépend. Le reproche que l'on peut faire aux outils trop

classiques est qu'ils soient trop restrictifs. Non seulement, ils ne permettent pas un retour sur soi suffisant. Ils oublient la dimension personnelle, humaine qui est pourtant la base de toute relation. De plus, ils ont tendance à figer les choses. Une fois utilisé, ce qui en découle est comme « gravé dans le marbre », alors qu'il est stupide voire suicidaire pour une entreprise de refuser d'adapter ses principes, ses choix, ses produits/services en fonction de l'évolution des populations, la sienne, son personnel mais aussi celle du marché, ses clients. »