



DÉVELOPPER L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE, UNE QUESTION D'AGILITÉ

Fabienne Bornard, Cathy-Nadège Briest-Breda

► To cite this version:

Fabienne Bornard, Cathy-Nadège Briest-Breda. DÉVELOPPER L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE, UNE QUESTION D'AGILITÉ. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 2014, 13 (2), pp.29-53. 10.3917/entre.132.0029 . halshs-01492627

HAL Id: halshs-01492627

<https://shs.hal.science/halshs-01492627>

Submitted on 23 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Développer l'esprit d'entreprendre, une question d'agilité.

Fabienne Bornard, enseignant-chercheur en entrepreneuriat
INSEEC Alpes-Savoie, 12, avenue Lac d'Annecy - Savoie Technolac
73381 Le Bourget-du-Lac cedex – France
fbornard@inseec.com

Cathy-Nadège Briest-Breda, enseignant-chercheur en marketing
INSEEC Alpes-Savoie, 12, avenue Lac d'Annecy - Savoie Technolac
73381 Le Bourget-du-Lac cedex – France
cbreda@inseec.com

Résumé

Cette recherche propose une fertilisation croisée entre Entrepreneuriat et Marketing : comment développer, grâce à la pédagogie, l'agilité individuelle exigée par la complexité du monde économique actuel ? Notre analyse a porté sur un dispositif pédagogique expérimenté pendant cinq ans auprès d'apprenants en école de commerce (M2). Le protocole de recherche mené selon les principes de la théorie enracinée, permet plusieurs apports. Un premier apport conceptuel est de clarifier l'agilité cognitive, encore peu étudiée, et d'en explorer sa traduction au sein d'un dispositif pédagogique. Nous partageons ensuite, en deuxième apport, le résultat de notre exploration sous forme d'un exemple de protocole pédagogique permettant d'initier cet apprentissage. Enfin, nous dessinons la posture d'un enseignant « agile ». Notre recherche démontre que l'agilité cognitive peut être travaillée au sein d'un système éducatif traditionnel, ce qui est encourageant.

Mots clés : Agilité ; agilité cognitive ; pédagogie entrepreneuriale ; esprit d'entreprendre ; marketing.

Abstract

This research suggests a cross-fertilized questioning between Entrepreneurship and Marketing: how to develop, by means of education, the individual agility required by the complexity of today's economical context? Our analysis is based on a 5-year experiment with a particular educational device applied to students in a business school (Master 2 level). The research protocol based upon the principles of the grounded theory, highlights several results. A first conceptual result clarifies cognitive agility, still little studied so far, and explores how it may appear within a pedagogical experience. Then, the example of an educational protocol used to introduce this apprenticeship will be given. At last, the posture of an "agile" teacher will be drawn. It will be demonstrated that it is possible to train to cognitive agility within a traditional educational system, which is encouraging.

Key-words: Agility; cognitive agility; entrepreneurial education; entrepreneurial mindset; marketing.

Développer l'esprit d'entreprendre, une question d'agilité.¹

« La connaissance est désarçonnée à la fois par la rapidité
des évolutions et changements contemporains
et par la complexité propre à la globalisation ».
Edgar Morin, La Voie (2011).

Introduction

Cette recherche est née d'un dialogue² de plus d'un an entre deux enseignants chercheurs l'un en entrepreneuriat et l'autre en marketing, autour de la question suivante : De nos jours, comment mieux préparer les étudiants à s'épanouir professionnellement dans des environnements de plus en plus complexes ? Nous constatons un manque d'aisance dès qu'il s'agissait de leur faire exprimer leur créativité (e.g. réfléchir à des problématiques nouvelles, créer un marché nouveau, une offre innovante). De plus, celui-ci était renforcé par une relative rigidité de pensée et des automatismes qui pouvaient les mettre en difficulté (quête avide pour des recettes pratiques, outils d'analyse déployés dans des contextes non appropriés). Nous pressentions alors qu'il fallait garder foi en la possibilité de les aider à passer ce cap par une meilleure valorisation de leur apprentissage.

L'agilité est présentée comme une solution pour les entreprises face aux environnements complexes et incertains dans lesquels elles doivent évoluer. Il s'agit de parvenir à s'adapter rapidement aux évolutions, d'imaginer des solutions ingénieuses, d'anticiper ces évolutions. « Flexibilité, agilité et créativité doivent devenir les maîtres mots de tout chef d'entreprise. La crise est peut-être derrière eux, mais la transition, elle, reste à faire »³. Le terme d'agilité est issu du monde numérique, depuis les années 1980, et a gagné en notoriété à l'occasion de la rédaction d'un Manifeste⁴ aux Etats Unis. Par la suite une dizaine de méthodes dites agiles sont apparues (Scrum, XP...), utilisant le principe du développement itératif du projet (découpage en miniprojets définis avec le client). Ce mouvement s'est ensuite étendu aux méthodes de management (lean management) reposant sur l'amélioration continue de la qualité grâce à des supports technologiques adaptés. L'agilité représente aujourd'hui un marché pour les consultants ou fournisseurs de solutions informatiques.

Relayées par les journalistes économiques et les chefs d'entreprises, ces « méthodes agiles » mettent surtout en avant la nécessité de changer les habitudes de travail et de pensée⁵. Les étudiants vont donc être confrontés sur le marché du travail à cette exigence d'agilité, présentée comme la compétence adaptée aux défis du XXIème siècle. Dans un environnement compétitif agile, les principaux facteurs de différenciation sont désormais les compétences, les connaissances et l'expérience (Goldman, Nagel et Preiss, 1995).

Ainsi, apprendre à décrypter une situation nouvelle au travers du prisme des expériences passées, à en extraire le sens profond afin de s'ajuster à ce qu'il est en train d'advenir, devient un défi fondamental dans le monde professionnel. Les métiers et les compétences qui leur sont

¹Nous tenons à remercier les évaluateurs pour la qualité de leurs remarques, questions et propositions. Ils ont fortement contribué à l'amélioration de l'article. Nous précisons par ailleurs que l'ordre des auteurs est un ordre alphabétique.

²Cet article s'inscrit dans les suites des Deuxièmes Rencontres de la Recherche et de l'Action, Enseignement, formation et accompagnement dans le champ de l'Entrepreneuriat, 31 janvier et 1^{er} février 2012.

³L'Usine nouvelle, La crise est derrière nous ? La transition, elle, reste à faire..., 29.09.13.

⁴Dans l'Agile Manifesto, rédigé par dix-sept experts en développement logiciels quatre valeurs communes sont identifiées : Les individus et leurs interactions avant les processus et les outils ; des fonctionnalités opérationnelles avant la documentation ; la collaboration avec le client plutôt que la contractualisation des relations ; l'acceptation du changement plutôt que la conformité aux plans.

⁵Thème d'une réunion du CJD (Centre des Jeunes Dirigeants).

associés évoluent (Joiner, 2009), amenant les managers à construire et développer leurs compétences tout au long de leur carrière (Dai, De Meuse et Yii Tang, 2013).

Curieusement, si l'utilité de cette compétence¹ est largement reconnue dans le monde économique, elle ne fait qu'émerger dans les travaux de recherche. La littérature académique ne propose pas encore une lecture conceptuelle très claire de l'agilité. Les travaux en éducation n'abordent pas la façon d'apprendre l'agilité, tandis qu'en sciences de gestion, l'agilité qualifie un mode de pensée et de prise de décision d'acteurs dits experts (leaders, top managers, entrepreneurs). Or, comment agir avec des étudiants en devenir professionnel qui ne disposent pas du terrain de l'expérience pour développer leur expertise ? Nous pensons ainsi que des recherches sur la façon d'aider les étudiants à développer leur agilité individuelle sont nécessaires. Cette recherche propose donc de poser les bases d'une pédagogie de l'agilité.

Nous avons trouvé pour cela des points d'ancrage intéressants du côté de l'éducation à un état d'esprit entrepreneurial, défini comme un mode de pensée projectif, visionniste, créatif et effectual, avec une forte dimension collective (Verzat, 2012). De ce point de vue, une personne qui entreprend doit faire preuve d'une forme d'agilité pour créer et durer.

Le projet de recherche s'est nourri d'une expérience pédagogique en cours depuis cinq ans à l'occasion du développement d'un cours de tronc commun en marketing stratégique, auprès d'étudiants en école de commerce (niveau M2). Nous avons mis en œuvre la perspective de la Théorie Enracinée (Charmaz, 2000 et 2006 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Glaser, 1978 ; Goulding, 2002 ; Strauss et Corbin, 1990 et 1998). C'est ainsi que le processus de recherche a abouti à l'émergence du concept d'agilité cognitive, dont nous pensons qu'il est une clé d'entrée pertinente pour développer des capacités à très forte valeur ajoutée pour les apprenants.

En termes de résultats, nous proposons tout d'abord une exploration de la traduction de l'agilité en pédagogie. De plus, notre recherche démontre que l'agilité cognitive peut être travaillée au sein d'un système éducatif traditionnel, ce qui est encourageant. Nous partageons également le résultat de notre exploration sous forme d'un exemple de protocole pédagogique permettant d'initier cet apprentissage. Enfin, l'analyse du processus d'apprentissage expérientiel de l'enseignant chercheur concepteur de l'expérimentation nous permet de dessiner la posture d'un enseignant « agile ». Au niveau conceptuel cette recherche se donne comme ambition d'initier des travaux portant sur le rôle de l'agilité cognitive dans l'apprentissage agile propre aux experts.

La structure du papier pouvant difficilement refléter le déroulement des recherches selon la Théorie Enracinée (Dunne, 2011), nous conservons un plan classique présentant en première partie les différentes formes d'agilité pour situer, ensuite, la littérature sur l'agilité cognitive, puis le type de pédagogie pouvant permettre de la développer.

En deuxième partie nous présentons notre design de recherche, conçu à partir d'une expérience pédagogique. Les étapes de la recherche sont présentées à partir de l'originalité de notre démarche consistant en un dialogue entre deux chercheurs, lui-même nourri d'allers et retours effectués entre les données empiriques et la littérature.

Enfin, la troisième partie présentera et discutera les apports de cette recherche à la fois conceptuels et pédagogiques.

¹ Nous considérons l'agilité comme une compétence, c'est-à-dire, au sens de Meirieu (1988), une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées et d'attitudes indispensables tout au long de la vie.

1. L'agilité cognitive : Fondements, définition, apprentissage.

La notion d'agilité est traitée dans cette première partie en en présentant tout d'abord les différentes déclinaisons collectives et individuelles, afin de souligner les différences entre adaptabilité et agilité ; puis nous étudions plus précisément la littérature sur l'agilité cognitive, avant de rechercher quel type de pédagogie peut la développer.

1.1. De l'agilité organisationnelle à l'agilité individuelle : Notions clés

Une première recherche effectuée dans une base de donnée d'articles de presse économique¹ avec les mots clés « agilité » et « entrepre* » (entrepreneur, entrepreneurs, entrepreneuriat...) montre, sur 463 articles depuis 1997, un net décollage en 2003 du nombre d'articles et un quasi doublement depuis 2011. L'agilité est donc un terme en vogue émanant du monde de l'entreprise.

Une lecture de ces articles montre un certain flottement entre ce terme et des notions voisines telles que l'adaptabilité ou encore la flexibilité. Les entreprises reconnaissent qu'elles manquent d'agilité, mais qu'est-ce que cela veut dire et comment y parvenir ? Un retour sur la définition de l'agilité s'avère indispensable.

L'agilité d'une personne est définie comme une qualité. Il s'agit d'aisance, de légèreté, de rapidité, de souplesse, ou de vivacité (Le Petit Robert), ainsi que de légèreté, souplesse dans les mouvements du corps (d'un acrobate, des doigts d'un pianiste) ou d'une vivacité intellectuelle (une grande agilité d'esprit, Larousse). Ses synonymes les plus usités sont l'élégance, la grâce, la facilité, la dextérité, l'adresse, la promptitude, l'entrain, la pétulance, l'impétuosité, la virtuosité, le brio, l'habileté, tandis que ses contraires sont la gaucherie, la lenteur ou la lourdeur. La dimension temporelle apparaît donc centrale : Le rythme est rapide. Cette rapidité est obtenue grâce à une forme de légèreté, elle permet des changements rapides de direction. L'agilité est une qualité mobilisée avec une intention précise. Comment retrouver cette forme de légèreté dans les entreprises ?

Transposées au niveau organisationnel, ces qualités remettent en question les organisations actuelles : « il n'est pas facile d'adopter et de maintenir l'agilité de la gazelle quand on évolue dans une configuration d'éléphant » (Fayolle, Filion, 2006, p.165).

Dans la littérature académique en sciences de gestion, des recherches sont menées sur l'agilité stratégique, l'agilité organisationnelle, ou bien encore sur l'agilité physique d'un corps expéditionnaire. L'agilité permet de gagner la compétition à partir d'une lecture de l'environnement et, de plus, en réaction à cette lecture, comme le montrent les différentes définitions du tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Synthèse des concepts connexes / formes d'agilité traitées au niveau organisationnel

Concepts connexes	Définitions de l'agilité au niveau organisationnel
Agilité organisationnelle	Capacité de reconfiguration organisationnelle permettant d'exploiter les opportunités offertes par le changement, (Charbonnier-Voirin, 2011).
Agilité physique (en sciences politique, agilité d'un corps expéditionnaire)	Capacité à réorienter rapidement les forces et les efforts au plan mondial afin de les employer au bon endroit et au bon moment. Elle repose sur l'agilité mentale aussi bien que physique et organisationnelle (Briggs, 2007).

¹ Dans Factiva, au 6.12.2013, en full text, sur la totalité des archives, en français uniquement - graphique en annexe. De 5 documents en 2002 à 11 en 2003 et 108 en 2013.

Agilité stratégique	Capacité d'une entreprise à manager le risque stratégique grâce à son aptitude à répondre à la fois aux opportunités et aux menaces de son environnement au moyen de ses ressources, de manière à la fois proactive et réactive (Roberts & Stockport, 2009).
---------------------	--

Notons que la littérature traite également de flexibilité stratégique. Celle-ci est définie comme la capacité de l'entreprise à pro-agir et répondre rapidement aux conditions concurrentielles changeantes pour maintenir leur avantage compétitif (Hitt, Keats et Demarie, 1998). La notion de flexibilité apparaît également au niveau individuel comme constituant de l'agilité cognitive, comme nous le verrons plus tard. En première approche, notons que ce qui est flexible ne s'altère pas, mais s'adapte temporairement face à un élément pour retrouver sa forme initiale, comme l'illustre la métaphore du roseau qui ploie sous le vent puis retrouve sa position.

Au niveau individuel, qui nous intéresse principalement dans le cadre de cette recherche, la littérature fait état des notions d'agilité d'apprentissage, d'agilité mentale et d'agilité cognitive, définies dans le tableau 2.

Tableau 2 : Synthèse des différentes formes d'agilité traitées au niveau individuel

Agilité au niveau individuel	Définitions
Agilité d'apprentissage (en psychologie et en management, au sujet des leaders, top managers, cadres à haut potentiel)	- Capacité et volonté d'utiliser les expériences passées dans des situations nouvelles (De Muese, Guangrong et Hallenbeck, 2010). - Constituée de la <i>vitesse</i> de traitement définie comme la capacité à accélérer rapidement sa compréhension d'une situation, et de la <i>souplesse</i> de traitement définie comme la capacité à passer d'une idée à une autre de manière souple, au service de l'apprentissage au sein de et par l'expérience (Derue, Ashford et Myers, 2012). - Composée de 4 facettes, l'agilité mentale, l'agilité interpersonnelle, l'agilité au changement, l'orientation vers les résultats (Lombardo et Eichinger, 2000 et 2004).
Agilité mentale (sciences stratégiques militaires)	Capacité à reconnaître les changements dans l'environnement ; à identifier ce qui est nouveau, ce qui doit être appris pour être efficace. Comprend le processus d'apprentissage qui suit cette identification (Wong and Snider, 2005, p.613).
Agilité cognitive	- Capacité individuelle à mettre en pratique de manière consciente l'ouverture (openness) et le ciblage (focus), Good et Yeganeh (2012), sciences cognitives et comportementales. - Assimilée à l'état d'alerte cognitive (cognitive readiness) définie comme¹ l'état de préparation mentale d'un militaire à réussir une mission et exploiter les opportunités quand elles se présentent. Elle repose sur l'anticipation, la planification, l'initiative, l'intégration de la raison et de l'émotion, l'auto-synchronisation, l'auto-efficacité, la connaissance culturelle du terrain et la résilience. Briggs (2007) ; Menaker, Coleman, Collins, Murawski, (2006), sciences militaires. - Capacité d'un individu à remettre en cause son évaluation de la situation en réponse à des données indiquant que les conditions ont changé ; Capacité à réévaluer son modèle mental en réponse à un feedback dynamique (Dibello, 1997, p 265).

¹Traduction personnelle.

Avant d'approfondir la notion d'agilité cognitive, il paraît indispensable d'éclaircir les distinctions entre l'agilité cognitive et d'apprentissage et entre l'adaptabilité et l'agilité.

Première distinction : Agilité d'apprentissage / agilité cognitive

L'agilité d'apprentissage¹ porte principalement sur l'aptitude à étudier ou travailler de manière créative en passant avec agilité d'une idée à une autre, avec une ouverture sur le changement. Pour cela, il est nécessaire de rester en alerte pour parvenir à reconfigurer rapidement sa grille de lecture de l'environnement. Ainsi, la rapidité, l'esprit d'initiative, la curiosité, la capacité à faire des connexions nouvelles, à acquérir des règles et des principes, l'ouverture d'esprit et le fait de connaître ses forces et faiblesses, complètent un apprentissage dit classique (Swicher², 2012). Celui-ci est plutôt orienté vers une lecture technique et fonctionnelle à la recherche de solutions opérationnelles.

L'agilité mentale est une des facettes de l'agilité d'apprentissage (Lombardo et Eichinger, 2000 et 2004) et peut se concevoir comme comprenant elle-même un processus d'apprentissage (Wong and Snider, 2005). Ainsi, nous postulons qu'un acteur agile a développé son agilité d'apprentissage et que l'agilité cognitive est liée à l'agilité d'apprentissage.

L'agilité cognitive est parfois assimilée implicitement à l'adaptabilité cognitive. Il est donc nécessaire de préciser en quoi elles se distinguent.

Deuxième distinction : Adaptabilité / agilité cognitive

Haynie et Shepherd (2009), en entrepreneuriat, ont défini l'adaptabilité cognitive comme la capacité à évoluer ou adapter des stratégies de décision (i.e. d'apprendre) de manière effective et appropriée, à partir des feedbacks du contexte environnemental dans lequel le processus cognitif est enraciné. Leur projet était de comprendre comment aider les personnes sans expérience à dépasser leur déficit de connaissances pour prendre des décisions entrepreneuriales effectives. L'adaptabilité cognitive serait plus une question d'ajustement permanent de l'individu dans un environnement changeant. La notion d'agilité, elle, fait référence à des niveaux d'intégration rapide d'informations, de sorte que l'individu ne fait pas que réagir face à son environnement, il œuvre avec son environnement.

C'est en cela que l'agilité se distingue de l'adaptabilité³ qui peut parfois mener à un paradoxe, relevé dans la littérature sur l'agilité stratégique (Johnston, 2009). Les entreprises qui s'adaptent parfaitement à leur environnement mettent en péril leur futur en devenant incapables de s'adapter à des changements plus importants et plus éloignés dans le temps. En effet, dans un premier temps, les succès de court terme emportés grâce à cette capacité d'adaptation vont encourager les managers à s'engager dans des zones de confort congruentes avec leur propre vision du monde. L'adaptation stratégique peut donc générer une forme de myopie qui oriente l'entreprise vers une innovation incrémentale uniquement.

En conclusion, c'est bien l'agilité cognitive qu'il s'agit de développer pour réussir dans le monde économique actuel, ce que nous étudions ci-après.

¹Nous notons que les termes d'agilité d'apprentissage et d'apprentissage agile sont utilisés de manière interchangeable.

²Swicher, V. (2012)², Learning agility: What LA is and is not, Korn/Ferry institute (<http://www.kornferryinstitute.com/institute-blog/2012-11-26/learning-agility-what-la-and-not>).

³Capacité à évoluer ou adapter des stratégies de décision de manière effective et appropriée à partir des feedbacks du contexte environnemental, Haynie et Sheperd (2009), en entrepreneuriat ; Compétence d'ajustement efficace au changement dans l'environnement, Good et Yeganeh (2012), en sciences comportementales et cognitives.

1.2. L'agilité cognitive : Caractéristiques

Dibello (1997) définit l'agilité cognitive comme étant la capacité à réviser rapidement son modèle mental en réponse à un feedback dynamique. Il propose ainsi un instrument de mesure de l'expertise. Selon un processus itératif, il inclut l'agilité cognitive, mesurée par la capacité de l'utilisateur à réviser sa pensée en fonction des feedbacks sur les performances de son entreprise et de ses propres prévisions. Ses travaux ciblent les « top managers » de grandes entreprises dans l'idée d'évaluer l'expertise de la prise de décision au sein d'une équipe de décideurs.

Pour Dreyfus et Dreyfus (1986) l'expertise s'accompagne de l'évolution d'une pensée basée sur des règles à une pensée beaucoup plus intuitive, et d'un développement de l'agilité. Cette agilité cognitive est nécessaire à la formation de leaders « adaptables ». L'agilité cognitive est considérée comme un des constituants de la cognition des experts.

Dans une autre approche, Good et Yeganeh (2012) définissent l'agilité cognitive comme la capacité individuelle à mettre en pratique de manière consciente l'ouverture (openness) et le ciblage (focus). Ces auteurs mobilisent l'approche de la prise de décision dynamique (Dynamic Decision Making) en partant du constat de l'insuffisance de la compétence d'adaptabilité que nous venons de souligner. Pour eux, l'agilité cognitive représente donc un outil de prise de décision en temps réel au travail.

L'agilité cognitive repose alors sur trois variables :

- L'attention convergente (focused attention), capacité à s'opposer aux distractions entrantes, reposant sur une attention perceptuelle et conceptuelle étroite ;
- L'ouverture (openness), qui consiste à remarquer et rechercher de nouvelles informations dans l'environnement. Elle est cette fois associée à une attention conceptuelle et perceptuelle large. Pour les auteurs, l'ouverture recouvre les termes de pleine conscience (mindfulness), curiosité, créativité et recherche de nouveauté.
- La flexibilité cognitive, qui décrit la capacité à modifier (to switch) l'activité mentale en faveur de ce qui est le plus approprié. La flexibilité est donc une habileté nécessaire au passage rapide et efficace de l'ouverture au centrage.

Les auteurs proposent de plus une liste de comportements à développer pour travailler soit l'ouverture, soit la convergence.

Tableau 3 : Comportements pour mettre en pratique l'ouverture ou la convergence conceptuelle et perceptuelle, d'après Good et Yeganeh (2012).

Type d'attention	Ouverte	Centrée
Attention conceptuelle	Approcher de nouvelles idées Créer de nouvelles associations Mener des recherches ouvertes Repérer ce qui est nouveau/différent Résister à émettre une intention	Eviter les nouvelles idées Soutenir les associations d'idées en cours Défendre le ciblage Repérer ce qui est identique/certain Revisiter l'intention
Attention perceptuelle	Soulever des interrogations Elargir le champ Explorer visuellement Ecouter tout le monde Ecouter la nouveauté	Se concentrer Zoomer Rétrécir son champ de vision N'écouter qu'une seule personne Prêter attention à ce qui est familier

En conclusion, la définition proposée par Good et Yeganeh (2012) nous paraît intéressante car elle présente clairement la distinction entre flexibilité et agilité. De plus, elle insiste sur le fait que l'ouverture d'esprit ne suffit pas mais vient en complément de modes de pensée analytiques. C'est bien la capacité à passer d'une pensée ouverte à une pensée centrée au bon moment (temporalité essentielle) qui correspond à la notion d'agilité. L'agilité cognitive se fait grâce à la réévaluation des schèmes de pensée (agir avec, créer, son environnement).

En revanche, si Good et Yeganeh(2012) soulignent la nécessité de mettre en pratique ce concept et posent les premiers éléments comportementaux recherchés, ils n'indiquent pas comment favoriser cette capacité. Nous présentons donc ci-après comment la recherche sur la pédagogie de l'esprit d'entreprendre peut aider en ce sens.

1.3. Quel type de pédagogie pour développer l'agilité ?

Notre posture rejoint celle de Isambert-Jamati¹: Les nombreux changements que nous devons affronter au cours de notre vie (technologiques, de carrière, etc.) nécessitent « de former davantage des capacités que des savoirs, de donner une certaine agilité physique et surtout intellectuelle qui rende adaptable et permette d'assimiler successivement au cours de la vie des ensembles de techniques et de savoirs nouveaux ». Pour cela, point n'est besoin de jeter par-dessus bord les programmes et tâches scolaires actuels, mais il convient de les utiliser dans un autre esprit. Dans cette optique, la pédagogie entrepreneuriale présente des caractéristiques intéressantes. Nous pensons qu'elle est en adéquation avec l'agilité individuelle des apprenants, et précisément leur agilité cognitive, que nous cherchons à explorer.

En effet, l'entrepreneur peut se concevoir comme un acteur agile puisque l'entrepreneur expert est réputé pour sa capacité à agir dans l'urgence dans un environnement instable, non prédictible et complexe. Il doit donc agir rapidement dans l'intention de créer de la valeur, de passer de logiques d'action causales à des logiques d'action effectuales (Sarasvathy, 2001), bricoler ingénieusement (Baker et Nelson, 2005). Pour Honig (2004), 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. Notons qu'en marketing, Morris, Schindehutte et Laforge (2002) prônent l'enseignement de l'entrepreneuriat comme une philosophie du marketing, une façon de penser et d'agir, comme le font Neck et Greene (2011).

Notre réflexion peut en particulier s'inscrire dans la lignée des programmes cherchant à apprendre aux étudiants à développer leur esprit d'entreprendre. Comme le décrivent Pfeifer et Borozan (2011), ces programmes axent leur contenu sur la résolution de problèmes, le calcul de 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... Et donc, bien que non identifié clairement dans ces programmes, leur contenu varié rend nécessaire de développer l'agilité cognitive pour passer de l'un à l'autre et apprendre à mobiliser les différentes logiques de pensée au moment adéquat.

Nous rejoignons également l'esprit des modèles d'éducation entrepreneuriale de Honig (2004) proposés comme alternative à l'apprentissage de la planification (avec le Business Plan) qu'il juge peu efficace bien que très répandu. Il plaide pour des modèles fournissant à la fois des outils cognitifs et une plus grande flexibilité dans l'adaptation aux facteurs de l'environnement non anticipés. Il recommande de combiner des outils analytiques à une démarche favorisant les opportunités d'expérience. Celles-ci permettent à l'apprenant de combiner problèmes et solutions de façon dynamique et en lien avec l'environnement. Nous pensons cependant que la flexibilité qui permet l'adaptation à l'environnement n'est pas suffisante. Elle doit pouvoir s'exercer rapidement et à bon escient : C'est donc plutôt l'agilité qu'il reste à développer.

¹EncyclopédiaUniversalis, article « Education - Types et fins de l'éducation, par V. Isambert-Jamati.

En termes de méthode pédagogique, les travaux de recherche sur les modalités d'apprentissage des entrepreneurs ont débouché sur la recommandation de la pédagogie active pour former l'esprit d'entreprendre (Fayolle, Verzat, 2009). En effet, la plupart des auteurs reconnaissent que les entrepreneurs apprennent principalement par l'expérience¹ ou par l'observation directe (Rae et Carswell, 2001; Cope, 2005 ; Holcomb, Ireland, Holmes, 2009). Dans une conception courante, les pédagogies actives regroupent des méthodes variées comme la méthode des cas, la méthode d'apprentissage par problèmes, la pédagogie par projets, etc.

Nous nous baserons donc sur la synthèse des principes de l'éducation de l'esprit d'entreprendre proposée par Verzat (2012) autour de quatre grands piliers :

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 son implication et son engagement autour d'un projet, condition nécessaire à tout projet entrepreneurial (Pelletier, 2005) ou plus largement à l'amorce de l'esprit d'entreprendre.

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

La posture de l'enseignant est importante pour cela. Ancrée dans une démarche socioconstructiviste, elle vise à permettre la liberté de choix de l'apprenant et donc de prise de décision. Cependant, Verzat (2012) souligne la difficulté qui consiste à aider tout en apprenant à rendre autonome, à laisser émerger un feedback tout en étant attentif.

Principe 3 : Apprendre en groupe coopératif et en relation avec des adultes extérieurs à l'école.

Les apprenants sont ainsi mis dans une situation d'apprentissage accéléré 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 résultent de leur qualité d'être au sein de ce collectif.

Principe 4 : L'évaluation formative.

L'encadrant doit fournir des rétroactions qualitatives fréquentes, précises et bienveillantes tout au long de l'activité. La recherche de valorisation des activités vis-à-vis d'un public extérieur permet 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 des apprenants d'exposer en public leurs erreurs ou échecs, pourtant essentiels à l'apprentissage, en particulier dans les pédagogies actives.

En conclusion, les travaux de Verzat ne traitent pas directement d'agilité mais cette notion imprègne les principes proposés. Nous pensons qu'ils fournissent un cadre de conception fertile pour des dispositifs pédagogiques visant à développer l'agilité cognitive.

Ce cadre théorique posé, nous présentons dans la partie suivante la méthodologie de recherche que nous avons mise en œuvre afin d'étudier comment il est possible de travailler l'agilité en classe. L'expérience pédagogique dont sont issues nos données est tout d'abord présentée, puis nous expliquons précisément en deuxième partie les différentes phases du protocole de recherche enraciné.

2. Méthodologie de recherche et description du dispositif pédagogique étudié

¹L'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.

Nous présentons dans cette partie notre terrain et la méthode de recueil de données utilisée.

2.1. Une recherche enracinée dans un dialogue autour d'une expérience pédagogique

Rappelons tout d'abord que cette recherche est issue d'un dialogue entre deux enseignants de disciplines différentes (entrepreneuriat, marketing), sur la période d'une année. Nos échanges ont permis d'identifier une convergence des deux disciplines autour de la notion globale de création de valeur pour l'entreprise en création ou en évolution. Nous avons donc fait le constat de la nécessité d'apprendre aux étudiants comment créer de la valeur dans les environnements d'affaires actuels. Ce dialogue a conduit à un partage des points clés suivants : La nécessité de concevoir des dispositifs pédagogiques axés sur les méthodes plus que sur les contenus ; le travail de la capacité à passer d'un mode de raisonnement à un autre ; l'élaboration d'outils et de méthodes plus que leur mode d'application ; la préparation à affronter l'inconfort lié à l'incertitude et la complexité.

Rapidement, notre dialogue s'est enraciné dans une expérience pédagogique déjà en cours depuis cinq ans. Il en émergeait des phénomènes intéressants à observer avec par exemple des étudiants qui exprimaient leur surprise sur leurs propres capacités à créer, avec l'aide du groupe. De plus, le dispositif d'évaluation montrait qu'une grande partie des étudiants arrivaient à formaliser leur propre processus de création à partir de leur vécu. Cette expérience nous paraissait donc fertile pour une recherche. Il s'agissait d'un cours développé par l'un des auteurs en « marketing stratégique » auprès d'étudiants non spécialisés (cours en tronc commun) de niveau M2 d'une école de commerce.

L'encadré ci-après précise le dispositif pédagogique étudié dans sa version la plus aboutie, car plusieurs variantes ont été testées : Par exemple, donner d'emblée ou non le problème à traiter, imposer ou non un secteur d'activité (secteur testé : La cosmétique), faire intervenir ou non une entreprise dans le cours (problématique, informations, évaluation des travaux des étudiants).

Encadré 1 : Description du cours support de la recherche

Le cours comporte 8 séances sur une durée de 4 mois, à raison de deux ou trois séances par mois. L'examen individuel a lieu 15 jours après la fin du cours.

* Pédagogie mise en œuvre : lancement du cours avec une Situation Problème (Meirieu, 1992) et pédagogie active utilisée tout au long du cours (objectif à atteindre, en groupe, liberté de prendre des initiatives, etc.)

* Consignes de la Situation Problème :

« 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 ».

* Evaluation collective : Restitution du travail collectif dans un rapport soutenu oralement lors de la dernière séance en présence de tous les étudiants. Présentation de la problématique identifiée et du Business Model proposé. Analyse synthétique de l'enseignant.

* Evaluation individuelle : Examen sur table décalé par rapport à la fin du cours. Retracer l'expérience vécue (étapes, vécu, outils utilisés, créés...) en la modélisant (schémas ou dessins souhaités). Objectif : Formaliser ce qu'ils ont retenu et comment ils ont procédé pour créer de la valeur à partir d'une situation non problématisée.

* Consignes : « Contexte : Vous êtes recruté(e) 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

suyvants : 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.) ».

Ce terrain présente les intérêts suivants :

- Un cours conçu entièrement par l'enseignant dès le début, et non une reprise de matrice pédagogique déjà utilisée par un autre enseignant,
- Une approche abductive de l'enseignant, non seulement dans l'animation mais également dans la conception du cours,
- La possibilité d'explorer le processus d'élaboration et de développement du cours sur une durée longue (5 ans de recul),
- Un nombre suffisamment élevé d'étudiants pour recueillir un matériau d'analyse riche (environ 400 étudiants sur les cinq années).

Le protocole de recherche a reposé sur un dialogue mêlant étroitement : Les entretiens compréhensifs menés par l'enseignant chercheur en entrepreneuriat auprès de sa collègue, en posture d'enseignante, ayant développé ce cours ; les analyses des littératures de leurs deux disciplines ; les moments d'échange afin d'identifier les recoupements des littératures ; les éléments de disjonction ainsi que les concepts et cadres théoriques pouvant faire avancer leur analyse. Nous en présentons l'ancrage théorique et le déroulé dans la partie suivante.

2.2. Le protocole de recherche

La méthodologie de recherche est fondée sur la Grounded Theory ou Théorie Enracinée (Charmaz, 2000 et 2006 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Glaser, 1978 ; Goulding, 2002 ; Strauss et Corbin, 1990 et 1998). Elle se définit comme « une méthodologie d'analyse générale liée à la collecte des données, qui utilise un jeu de méthodes systématiques pour générer une théorie inductive sur une aire substantive » (Glaser, 1992, p.16). Elle vise à faire émerger une théorie à partir de données empiriques. Elle permet d'aborder de manière créative et innovante un concept complexe (Guillemette, 2006). Cette méthode de recherche a été choisie car nous disposons de données empiriques que nous pressentions fertiles pour un projet de recherche.

Les quatre principes clés de la Théorie Enracinée (synthétisés par Guillemette 2006) ont donc pu être respectés. Tout d'abord le chercheur se détache de tout cadre théorique préconçu afin de ne pas être influencé, ni d'appliquer des cadres à des données. Ensuite l'objet de recherche est précisé au fur et à mesure de l'avancée de la collecte et du traitement des données et n'est pas donné *a priori*, ce qui permet de redéfinir l'objet de recherche de manière circulaire, en fonction des analyses obtenues. Ainsi, l'objet de recherche devient un terrain à explorer et non plus dépendant directement d'une question de recherche, ce qui renforce le caractère innovant de la recherche. Enfin, les techniques de traitement de données doivent favoriser l'émergence de catégories, de dimensions.

Notre recherche relève plus spécifiquement de la théorie enracinée formelle qui permet de construire un lien fort entre les données empiriques et les éléments théoriques afin de questionner différents aspects d'un concept, de mieux le comprendre et de saisir toute la portée empirique. Il est à noter que cette méthodologie considère de manière bien distincte la théorie de l'empirique et vise à la généralisation, l'objectivité, la reproductibilité et la prédictibilité. La posture constructiviste est pleinement assumée (Charmaz, 2000 ; 2006).

Le projet a par ailleurs comporté deux phases distinctes. La première phase a consisté à analyser la façon dont le cours a pu être mis au point progressivement grâce à la réalisation d'une dizaine

d'entretiens compréhensifs, menés entre mars 2012 et mars 2013, dans l'objectif d'explicitier les points suivants :

- Quelle était la finalité implicite initiale du dispositif ? A-t-elle évolué ?
- Quelles difficultés ont été rencontrées ? Comment ont-elles été surmontées ?
- Sur quels points ont porté les modifications du dispositif ?
- Lequel des dispositifs est-il considéré comme le plus abouti ? pour quelles raisons ?
- Comment se comportent les étudiants pendant le cours ? Expriment-ils des réticences, des appréhensions ? Comment les surmontent-ils ? Quels sont les éléments déterminants pour susciter puis entretenir leur motivation ?

Ces entretiens ont été recoupés avec la lecture des supports de cours et des évaluations par les étudiants. Les copies des étudiants issues du dispositif considéré comme le plus abouti, comportant leur récit d'expérience et des schémas, ont été analysées grâce à différents outils de synthèse. Ils ont porté sur le repérage de thèmes récurrents, la chronologie du cheminement, les incidents critiques, la relation enseignant/étudiants, les relations inter et intra groupes, les résultats produits, les essais/erreurs dans la conception. Quelques observations non participantes ont été réalisées par l'enseignant en entrepreneuriat afin d'enrichir l'analyse des entretiens menés auprès de l'enseignant animateur et concepteur du cours. Ceci a permis une triangulation des données entre ces différentes sources et méthodes, renforcée par celle apportée par la présence de deux chercheurs (Denzin, 1998).

Puis ces premières analyses ont été éclairées par une étude de la littérature à la fois en marketing et en entrepreneuriat, sur la pédagogie, les outils et méthodes d'analyse et de prise de décision.

En synthèse, cette première phase a permis d'obtenir les premiers résultats suivants :

- La description des phases importantes du dispositif pédagogique, permettant ainsi de dépasser le descriptif du cours et sa finalité annoncée pour en comprendre les éléments de réussite fondamentaux (tableau 5),
- L'identification de l'intérêt de mobiliser la littérature sur la pédagogie en entrepreneuriat vis-à-vis de notre questionnement,
- La qualification théorique des phases pédagogiques : Nous avons remarqué que le dispositif développé intuitivement vise à faire comprendre aux étudiants comment utiliser de manière effective des outils causaux (théorie de l'Effectuation en entrepreneuriat, Sarasvathy, 2001), à quel moment ceci est nécessaire et quelles ressources individuelles et collectives peuvent être activées,
- La description de la posture particulière de l'enseignant (quelle rapport au savoir et quelle attitude envers l'étudiant, quel niveau de guidage, quels principes d'évaluation, etc.) et la compréhension de son propre processus d'apprentissage expérientiel,
- Le repérage d'une activité métacognitive des étudiants. Cette activité de pensée sur leur propre pensée montre qu'ils commencent à apprendre à apprendre.

Lors de cette première phase, alors que nous pensions que principalement la capacité d'adaptation était en jeu pour aider les étudiants à agir face à des marchés à construire dans un environnement extrêmement mouvant, l'analyse de la littérature nous a orientées vers des travaux décrivant un premier concept, l'adaptabilité cognitive. En creusant la littérature au sujet des antécédents de l'adaptabilité afin de voir comment la travailler en pédagogie, nous avons également identifié le rôle fondamental de la métacognition dans cet apprentissage. Nous en avons alors retenu que l'activation de la métacognition des étudiants est un objectif à rechercher dans la conception d'un cours.

Le protocole de recherche a alors comporté une deuxième phase.

Malgré le travail théorique effectué, certains points restaient insatisfaisants, en particulier la notion d'adaptabilité. Nos données montraient effectivement que les étudiants parvenaient pour la plupart à s'adapter aux feedbacks. Mais notre analyse du processus mis en œuvre pour parvenir à créer des espaces stratégiques nous indiquait qu'une autre dimension entrainait en jeu. En particulier la mise en tension de l'étudiant liée aux phases de créativité n'était pas expliquée. Nous trouvions également que le terme impliquait une attitude de réaction à des stimuli de l'environnement, nécessaire mais non suffisante, dans un processus de création de valeur. Un retour sur nos données nous a alors décidées à creuser la notion d'agilité cognitive.

Nous avons donc lancé une étude terrain de la signification courante de l'agilité dans des domaines variés afin de construire un lexique de l'agilité (verbes, qualificatifs, synonymes, antonymes, acteurs types, animaux...). Six personnes ont été enquêtées¹, nombre d'entretiens suffisant pour atteindre la saturation². Des univers variés ont été recherchés : un informaticien, un designer, un enseignant, une documentaliste, un entrepreneur, un accompagnateur de porteurs de projet de création d'entreprise étudiants. Ce lexique a été mobilisé pour analyser le contenu des restitutions des étudiants et valider s'ils mobilisaient inconsciemment ce vocabulaire. Nous avons pu en effet détecter de nombreuses expressions décrivant la notion de changement de direction rapide, de rebond, jonglage, d'identification de nouvelles options et de sortie du cadre. Cette étude a été complétée par une analyse de la presse économique (viaFactiva, 463 articles) afin de repérer les thèmes, les qualités et l'environnement économique associés à l'agilité ainsi que l'historique du volume d'articles traitant du sujet.

D'autre part, une analyse de la littérature en sciences de gestion a été menée, à la fois sur l'agilité, aux niveaux organisationnels et individuels, mais aussi sur l'agilité cognitive.

Tableau 4 : Protocole de recherche

Étapes	Contenu	Résultats
PREMIERE PHASE		
Point de départ du projet de recherche	Dialogue entre deux enseignants chercheurs en marketing/entrepreneuriat : Quelles problématiques communes ? quels enjeux pour la pédagogie ?	- Problématique commune : Comment créer de la valeur en environnement complexe ? - Priorités en pédagogie : Enseigner des méthodes plus que des contenus, travailler les capacités à passer d'une logique à une autre, à concevoir ses outils et méthodes d'analyse et de prise de décision, préparer à affronter l'inconfort de l'incertitude et la complexité.
Identification du terrain et de la méthode		- Repérage d'une expérience pédagogique en cours paraissant fertile - Choix de la Théorie Enracinée
Recueil du matériau	- Une dizaine d'entretiens compréhensifs entre mars 2012 et mars 2013 - Recoupement avec les supports de cours, échantillon des copies des étudiants comportant leurs récits d'expériences et des schémas.	- Matrice des étapes clés du cheminement pédagogique - Description de la posture développée par l'enseignant et repérage de son importance - Identification des essais effectués dans le développement du cours (5 déclinaisons).
Allers retours avec la littérature	- Analyse de la littérature sur la pédagogie, les outils et méthodes d'analyse et de	- Identification de la pertinence de mobiliser la littérature en éducation entrepreneuriale - Identification de la nature effectuale/causale

¹Voir en annexes le guide utilisé.

²Saturation obtenue au quatrième entretien.

dans les deux champs	prise de décision - Analyse de la littérature sur la métacognition et sur « l'adaptabilité cognitive ».	des logiques expérimentées avec les étudiants et de l'adéquation du dispositif aux principes de l'éducation de l'esprit d'entreprendre - Compréhension de l'importance de la métacognition dans l'apprentissage
Retour sur le matériau		- Constat de l'insuffisance du concept d'adaptabilité cognitive et identification du concept d'agilité cognitive
DEUXIEME PHASE		
Recueil de données	- Analyse de la presse économique sur l'agilité - Entretiens avec 6 personnes	- Validation du renouveau récent de l'intérêt pour l'agilité dans le monde économique - Réalisation d'un répertoire de l'agilité
Retour sur la littérature	- sur l'agilité organisationnelle et individuelle, l'agilité cognitive - Clarification des concepts connexes	Choix d'une définition de l'agilité cognitive
Analyse des données	Retour sur les copies (textes et schémas)	Validation de la présence du vocabulaire de l'agilité dans les descriptifs des étudiants - repérage des comportements agiles

Le protocole de recherche étant explicité, la partie suivante s'attache à en présenter les principaux résultats en commençant par les étapes du cheminement pédagogique. Nous poursuivons avec les points clés d'une pédagogie de l'agilité puis nous montrons en quoi nous pensons que notre dispositif pédagogique a permis pour certains de développer un apprentissage agile.

3. Analyses et Discussion

Notre recherche a permis d'identifier les étapes clés du cheminement pédagogique du point de vue de l'agilité cognitive, grâce au double point de vue de l'enseignant et des étudiants. Nous les présentons dans cette première partie.

3.1. Comment travailler l'agilité cognitive en classe ? Un processus décortiqué

Les principales étapes du cheminement pédagogique, du point de vue à la fois du professeur et des apprenants, sont restituées dans le tableau ci-dessous. Celui-ci précise 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. La dernière colonne qualifie le type d'attention que nous avons pu observer pour chaque étape. Nous précisons s'il s'agit d'une Attention Conceptuelle Ouverte ou Centrée (que nous noterons ACO/ACC) ou d'une attention Perceptuelle Ouverte ou Centrée (que nous noterons APO/APC), en lien avec la définition de Good et Yeganeh(2012).

Tableau 5 : Matrice des étapes clés du cheminement pédagogique.

Objectif pédagogique	Contenu pédagogique	Expérience vécue de l'apprenant	Type attention
----------------------	---------------------	---------------------------------	----------------

Objectif pédagogique	Contenu pédagogique	Expérience vécue de l'apprenant	Type attention
Apporter aux apprenants ce qu'ils réclament, dans une logique causale et linéaire habituelle.	Présentation des matrices et outils traditionnellement étudiés en stratégie marketing.	Il est rassuré, avec sa mallette d'outils.	ACC
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.	ACC APC
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, comment faire en l'absence d'une feuille de route ? Ressentir la dynamique du groupe	ACC APC
Mobiliser les canevas stratégiques pour aider à structurer l'analyse du marché en devenir.	Travailler sur les Facteurs Clés de Succès et les courbes de valeur.	Adaptation : Apprendre à créer en mobilisant de manière effectuale des outils/matrices.	ACO APO
Boucles de feed-backs, prototypages, apprendre chemin faisant.	Réflexion collective Implémentation des canevas.	La place et le rôle de l'espace de discussion collective est importante : Processus de créativité.	APO
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.	APC
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 : Créativité de groupe et individuelle via les outils.	APC
Réalisation par l'enseignant d'un débrief méthodologique	Présentation de la logique systémique appliquée à la stratégie marketing. Etude des interfaces d'un marché/système.	Prendre du recul sur le processus vécu collectivement. Mettre en perspective la démarche marketing traditionnelle dans cette approche plus ouverte.	APC ACC

La matrice met bien en évidence l'alternance entre ces phases ouvertes et centrées qui qualifient l'agilité cognitive. De plus, elle nous permet de qualifier d'entrepreneurial le dispositif pédagogique étudié, selon Surlemont et Kearney (2009, p. 89). Ceux-ci proposent en effet un questionnaire permettant de tester les qualités entrepreneuriales d'une démarche pédagogique autour de points-clés tels que le fait que les étudiants attendent ou pas les instructions pour se mettre au travail, leur dire qu'il est possible d'avoir des doutes, le fait de discuter de l'avenir, etc. De plus, les entrepreneurs se caractérisent par une prédilection pour la pensée non linéaire et par la qualité de leur équilibre entre pensée linéaire et non linéaire. La pédagogie entrepreneuriale mobilise alors une variété de méthodes favorisant la pensée divergente (originalité, élaboration, complexité, imagination) comme le soulignent Schmidt, Soper et Facca

(2012). Nous avons relevé que cette recherche de l'équilibre entre modes de pensée linéaires et non linéaires a été un objectif fondamental dans la conception du cours. Il est également ressorti de nos analyses que l'animation vise implicitement à travailler la capacité à passer de l'une à l'autre de manière rapide, et adaptée à l'avancement de la démarche des étudiants.

Ainsi, ce protocole permet d'apporter une dimension dynamique de la définition de Good et Yeganeh(2012). Quelques travaux insistent d'ailleurs sur la nécessité actuelle de s'insérer dans un mode de réflexion et d'apprentissage plus dynamique et créatif (Day, 2011 ; Dickson, Farris et Verbeke, 2001).

En synthèse, voici les éléments fondamentaux à retenir pour une pédagogie de l'agilité.

3.2. Les points clés d'une pédagogie de l'agilité cognitive

Cette expérimentation nous permet de proposer une série de points clés pour la conception d'une pédagogie que nous nommerons « agile ».

- La problématique non formalisée contraint l'étudiant à l'agilité.

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 une création, les apprenants sont mis en tension. Cette première phase de type centrée est indispensable afin de rassurer l'étudiant avec un cadre normatif (les fameuses recettes), mais avec un énoncé complètement ouvert, dans l'objectif de l'obliger à prendre conscience que sa posture l'enferme (imaginer d'autres recettes). 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.

Au fil du parcours, ils comprennent d'eux-mêmes que c'est la méthode qui va les mener à un résultat. Ainsi, il n'est plus question de s'arrêter à l'énoncé d'une problématique, mais plutôt d'en saisir l'essence et la portée. Si l'on rentre plus en profondeur dans le processus, cela s'observe de la manière suivante : Les étudiants désapprennent un réflexe qui consiste à travailler derechef 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, comme le montre le verbatim suivant.

Verbatim 1 : Alice, un questionnaire introspectif

« On démarre par un retour sur soi [...]. Une fois l'idée trouvée et définie, on peut tout à fait revenir à un questionnaire 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 questionnaire est constant. [...] 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. »

Lorsqu'un groupe ne parvient pas à se mettre d'accord sur un secteur ou produit spécifique, il surmonte la difficulté en s'ancrant dans une préoccupation quotidienne (exemple : Travailler sur l'adaptation des chaussures aux contraintes quotidiennes et proposer une gamme de chaussures à talons amovibles et personnalisables). Leur réflexion part donc d'eux même, de ce qu'ils sont, comme l'a identifié Sarasvathy au sujet des entrepreneurs en début de projet.

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.

Ainsi, l'agilité cognitive s'identifie lorsqu'ils réussissent à transformer les contraintes en opportunités. Cela se traduit parfois (environ 20% des étudiants) par un comportement agile qui peut consister à aller chercher des expertises à l'extérieur (dessinateur industriel, ingénieurs, déplacement à l'Institut de l'Eau, etc.).

- L'agilité cognitive individuelle se travaille de manière collective.

La dimension collective ressort clairement des verbatims. Comme le souligne Jérôme, cela se traduit par « l'intérêt d'un débat critique qui joue un rôle fondamental ». Ainsi, le processus qui fonctionne mobilise les individus: Plus ils arrivent à « oxygéner » les idées, plus ils ont de matériaux pour interagir, discuter, créer. La dynamique lancée crée tellement d'opportunités que le groupe arrive 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.

Verbatim 2 : Morgane, partir de soi pour avancer collectivement

« 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. »

Cette connaissance de soi n'est pas forcément très développée chez les étudiants. La littérature a tendance à lier l'agilité à une question d'expertise développée chez des acteurs expérimentés, mais notre recherche prouve qu'il est possible de travailler son agilité cognitive sans disposer à la base de cette connaissance de soi approfondie ni d'une longue expérience, ce qui est encourageant.

En explorant le processus plus en détail, on constate que cette prise de conscience est facilitée par le fait que l'on plonge les étudiants dans un processus de décision rapide et dynamique. Ils expriment d'ailleurs la difficulté qu'ils ont dans ces phases, renforcée par les tensions qui peuvent naître dans des groupes. C'est seulement lorsqu'ils prennent conscience qu'ils co-construisent avec les autres, sans systématiquement se sentir remis en question, qu'ils comprennent : Ce qui était crucial pour eux devient alors un objectif secondaire, la méthode étant passée au premier plan. 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. C'est en cela que le débat critique nourrit non seulement le plan des idées, mais également celui de la construction de l'étudiant, comme entité au sein d'un groupe.

Verbatim 3 : Jérôme, le débat critique

« [...] 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. »

- Créer un espace-temps d'agilité : La posture de l'enseignant agile.

Les deux dimensions précédentes ont pu émerger parce qu'elles en ont eu le temps et la place. Cela signifie qu'il est nécessaire d'adapter l'alternance apport de contenu / processus réflexif au cheminement des apprenants. La personne ressource joue donc un rôle déterminant mais elle doit pouvoir s'appuyer sur des marges de temps non contrainte suffisantes. Un dispositif pédagogique faisant travailler l'agilité implique donc une forme d'agilité du dispositif en lui-même. Le récit d'un étudiant souligne cette temporalité, et ces alternances de rythme, en recourant à la métaphore du chercheur d'or.

Verbatim 4 : 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 XIX^e 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. »

Tout peut aller vite, ou bien nécessiter de prendre du temps pour se rendre compte qu'il est nécessaire d'explorer d'autres zones, ou bien changer d'optique. Il s'agit bien d'un apprentissage, il est précieux de pouvoir se donner ce temps.

En première synthèse nous constatons que les trois principes que nous avons extraits de notre expérience font écho aux trois premiers principes formalisés par Verzat (2012) sur la pédagogie de l'esprit d'entreprendre :

- Apprendre par l'expérience de projets d'innovation en lien avec des problèmes, dans le sens où les étudiants formalisent eux-mêmes leur problématique en s'ancrant dans des problématiques de leur quotidien ;
- Encourager, guider et faciliter la prise de responsabilité des apprenants : La création d'espaces temps agiles permet d'accompagner les étudiants dans un processus d'agilité cognitive grâce à une posture d'enseignant à leur écoute et prêt à l'imprévu, c'est-à-dire lui aussi agile ;
- Apprendre en groupe coopératif : L'agilité individuelle se construit avec le collectif.

Nous voyons donc que, d'une part, une première analyse témoigne de manière empirique que ce type de pédagogie correspond à une démarche intuitive, effective, pertinente dès lors qu'il s'agit de développer un esprit plus créatif, ouvert et entreprenant.

D'autre part, l'agilité cognitive que nous avons pu observer tout au long du protocole pédagogique est bien favorisée par ce type de pédagogie.

Nous pensons également, comme expliqué dans la partie suivante, que ce type de pédagogie peut conduire vers un apprentissage agile.

3.3. Sur les traces de l'apprentissage agile ?

A l'occasion de l'évaluation formative, les étudiants présentent leurs travaux puis relatent leur expérience individuelle. En modélisant leur démarche comme indiqué dans les consignes, un palier a pu être franchi. Il reflète le processus d'apprentissage en cours.

Il est en effet très intéressant d'étudier les récits d'expériences des étudiants car ils témoignent des prémisses d'un apprentissage agile, comme défini dans la littérature. On observe bien chez certains d'entre eux une capacité à reconfigurer leur grille de lecture de l'environnement, une capacité à faire des connexions nouvelles, à acquérir des règles et des principes nouveaux, à faire preuve d'ouverture d'esprit, de compréhension de leurs forces et de faiblesses. Dickson, Farris et Verbeke (2001, p.235) le disaient en ces termes : « La façon avec laquelle les managers et les étudiants 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 ». Les traces à la fois textuelles et schématiques montrent qu'ils peuvent réévaluer leurs schémas de pensée, remettre en question leurs certitudes, prendre confiance en eux-mêmes. De la même façon, les trois principes que nous avons identifiés en résultats de recherche expriment les trois facettes qui complètent l'agilité mentale pour définir, du point de vue de Lombardo et Eichinger (2000 et 2004), l'agilité d'apprentissage (l'orientation vers les résultats, l'agilité interpersonnelle et l'agilité au changement).

En particulier, les schémas réalisés et le recours à certaines métaphores nous ont surpris par la qualité de la réflexion qu'ils reflètent. Nous en retiendrons qu'inviter l'étudiant à trouver un mode d'expression qui lui correspond lui permet d'exprimer des qualités qu'il n'aurait peut-être pas pu atteindre autrement. Si l'on rentre plus profondément dans l'analyse des observations, les phases de prototypage permettent d'obtenir un effet miroir qui alimente le processus de l'agilité cognitive et permet de partager et d'échanger sur ce qu'il est en train de se passer, que ce soit au niveau du projet ou au niveau du groupe.

Ces restitutions permettent alors de suggérer que le travail sur l'agilité cognitive amorce un apprentissage agile lorsqu'il est déroulé jusqu'à un niveau poussant l'étudiant à en extraire son apprentissage. Ainsi, à partir du moment où l'étudiant est en mesure de représenter, modéliser, schématiser sa démarche et sa méthode, il restitue une dimension de son agilité d'apprentissage.

Conclusion

L'agilité a été nécessaire à cette recherche puisant dans les domaines à la fois de l'entrepreneuriat et du marketing. Cette nécessité a été ressentie intuitivement par l'enseignant chercheur en marketing qui a cherché, à l'occasion du développement d'un nouveau cours, à développer un esprit entrepreneurial chez ses étudiants. Puis nous avons pu faire émerger de nos analyses différents concepts jusqu'à nous stabiliser sur la pertinence de l'agilité cognitive pour notre questionnement.

Cette forme d'agilité représente une perspective intéressante qui a le mérite de poser clairement qu'il ne s'agit pas de rejeter une approche plutôt qu'une autre, mais d'apprendre à se mouvoir d'une dimension à une autre, d'une méthode à une autre, d'une logique de pensée à une autre.

L'issue de ce dialogue apporte plusieurs contributions. En premier lieu, la pédagogie de l'esprit d'entreprendre selon Verzat (2012) permet de travailler sur l'agilité cognitive des étudiants. Ainsi, apprendre à développer son agilité cognitive est possible en favorisant une activité de nature entrepreneuriale encourageant une réflexion des apprenants sur leur propre réflexion au sein d'une équipe, sur un projet.

Deuxièmement, nous avons pu synthétiser des principes d'une pédagogie agile qui permet de poser un cadre avec des étapes qui ont pu être explorées en profondeur, faisant ainsi des liens entre les étapes pédagogiques et le type d'attention de l'agilité cognitive (ouverte, fermée). Cette expérience souligne en outre qu'au-delà d'un protocole agile, l'apprentissage a lieu également pour l'enseignant qui devient agile avec ses étudiants. Il doit aménager un cadre propice pour travailler sur l'agilité cognitive, apprendre à s'ajuster avec les étudiants. Son rôle est de créer des espaces-temps d'agilité. De plus, ces résultats suggèrent l'intérêt d'une approche dynamique des dimensions de l'agilité cognitive.

Troisièmement la théorie enracinée nous a permis d'explorer quelques dimensions et phases du processus de l'agilité cognitive. Nous pourrions compléter la littérature existante en disant que l'agilité cognitive représente un flux de création entre l'existant et le non existant, entre les informations et l'intuition, entre l'individu et le collectif. S'adapter est nécessaire mais pas suffisant, créer c'est être agile. Enfin, l'impact du collectif dans le processus de l'agilité cognitive représente une dimension qui ne transparait pas dans les travaux de Good et Yeganeh (2012). Dans notre expérience, les apprenants ont clairement relaté ces jeux d'effet miroir entre les membres d'un groupe.

Parmi les pistes à suivre, figure l'étude des feedbacks cognitifs que les apprenants parviennent à utiliser, puis à déclencher de manière plus consciente au fur et à mesure qu'ils prennent confiance en eux. Il serait intéressant de pouvoir analyser les contenus de ces feedbacks (y compris lors des inter-séances), leur fréquence, le moment et leurs modalités d'expression, ainsi que leur transformation par les apprenants. Une ethno-méthode offrirait une perspective d'étude intéressante (tenue d'un journal de bord, vidéo, etc.). De la même manière, une analyse

systematique des modèles et schémas restitués par les étudiants serait à développer puis à systématiser.

Notons également que quelques autres disciplines ont une appétence plus naturelle pour réfléchir et travailler de cette façon : Nous pensons particulièrement au Design qui mobilise des modes de pensée et un croisement interdisciplinaire dans le but de concrétiser une création. Ainsi, dans quelle mesure ces autres disciplines représentent-elles un moyen permettant de préparer l'individu à construire et développer son agilité d'apprentissage ?

En limite, nous soulignerons que les approches cognitives et sociocognitives peuvent potentiellement gommer une forme d'agilité émotionnelle. Or, nous avons mis en évidence que les enjeux pour les étudiants consistent à changer de posture, à approfondir leur connaissance d'eux-mêmes, à co-construire.

Enfin, l'approche interdisciplinaire que nous avons mise en œuvre mérite d'être soulignée. La pertinence de nos disciplines pour développer ce type de recherche a pu être posée, et nous espérons inviter la communauté scientifique à développer ces fertilisations. L'entrepreneuriat peut s'appréhender comme un processus d'apprentissage (Miniti et Bygrave, 2001 ; Cope, 2005). Le marketing envisage également l'apprentissage des consommateurs et des marchés comme essentiels. Les pratiques évoluant très rapidement, l'intérêt pour l'agilité pourrait se renforcer autour des problématiques de création d'offre de produits, de services, de « business models » mais aussi de contenus (*e.g.* « branding »). La notion d'agilité temporelle est également une dimension à explorer, c'est-à-dire la capacité à gérer simultanément du court et du long terme (Bird et Jelinek, 1992).

En conclusion, cette recherche témoigne de notre considération pour une nécessaire évolution de l'éducation dans l'enseignement supérieur en sciences de gestion. C'est la raison pour laquelle nous envisageons de poursuivre nos travaux pour une pédagogie qui fait prendre conscience à l'apprenant du rôle clé de son agilité cognitive. En dessinant une esquisse de l'enseignant agile, cette recherche lance une exploration à forte valeur ajoutée non seulement pour l'étudiant mais également pour les écoles de management.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKER T., NELSON R.E. (2005), «Creating Something from Nothing: Resource Construction through Entrepreneurial Bricolage», *Administrative Science Quarterly*, n°50, p. 329-366.
- BIRD B., JELINEK M. (1992), «The operation of entrepreneurial intentions», *Entrepreneurship theory and practice*, p. 21-30.
- BRIGGS D. (2007), *Strategic deployment requirements for an expeditionary army*, Strategy Research Project, College, Carlisle Barracks, PA: United States Army War.
- CHARBONNIER-VOIRIN A. (2011), « Développement et test partiel des propriétés psychométriques d'une échelle de mesure de l'agilité organisationnelle », *M@n@gement*, vol. 14, n°2, p.119-156.
- CHARMAZ K. (2000), «Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods», in DENZIN N. K., LINCOLN Y. S., *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, p.509-535.
- CHARMAZ K. (2006), *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*, Thousand Oaks, Sage.
- COPE J. (2005), «Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship», *Entrepreneurship Theory and Practice*, p.373-397.
- DAI G., DE MEUSE K., YII TANG (2013), «The Role of Learning Agility in Executive Career Success: The Results of Two Field Studies», *Journal of Managerial Issues*, vol. 25, n°2, p.108-131.

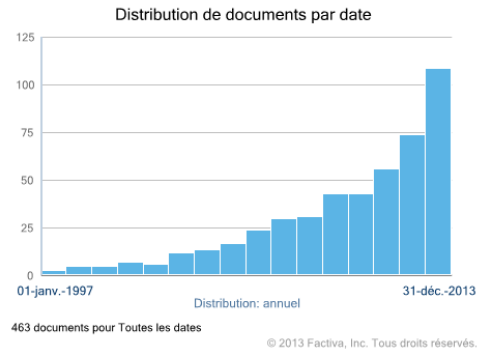
- DAY G. (2011), «Closing the Marketing Capabilities Gap», *Journal of Marketing*, Vol. 75, n°4, p183-195.
- DE MEUSE K.P., GUANGRONG D., HALLENBECK G.S. (2010), «Learning agility: A construct whose time has come», *Consulting Psychology Journal*, n°62, p119-130.
- DENZIN N.K., LINCOLN Y.S. (1998), *Strategies of Qualitative Enquiry*, ThousandOaks(Eds.), Sage.
- DERUE S. D., ASHFORD S. J., MYERS C. G. (2012), «Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding», *Society for Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, n°5, p.258-279.
- DIBELLO, L. (1997), «Exploring the relationship between activity and the development of expertise: Paradigm shifts and decision defaults», in C. Zsombok& G. Klein (Eds.), *Naturalistic decision making*, p. 17-28, Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- DICKSON P, FARRIS W., VERBEKE W.J. (2001), «Thinking Dynamically in Strategic Planning», *Journal of the Academy of Marketing Science*, n°29 (Summer), p.216-237.
- DREYFUS H., DREYFUS S. (1986), *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, New York, The Free Press.
- DUNNE C. (2011), « The place of the literature review in grounded theory research», vol.14, n°2, p. 111-124.
- FAYOLLE A., FILION L.J. (2006), *Devenir entrepreneur, Des enjeux aux outils*, Village Mondial.
- FAYOLLE A., VERZAT C. (2009), « Pédagogies actives et entrepreneuriat : quelle place dans nos enseignements ? », *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol. 8, n°2, p.1-15.
- GLASER, B.G., STRAUSS, A. (1967), *The discovery of grounded theory*, Chicago, Adline.
- GLASER, B.G. (1978), *Theoretical Sensitivity*, The Sociology Press.
- GLASER B.G. (1992), *Emergence vs forcing: basics of grounded theory analysis*, Mill Valley, CA: Sociology Press.
- GOLDMAN S.L., NAGEL R.N., PREISS K. (1995), *Agile Competitors and Virtual Organizations: Strategies for Enriching the Customer*, Van Nostrand Reinhold, NY.
- GOOD D., YEGANEH B. (2012), «Cognitive Agility: Adapting to Real-time Decision Making at Work», *OD Practitioner*, vol. 44, n°2, p 13-17.
- GOULDING, C. (2002), *Grounded Theory: A Practical Guide for Management, Business and Market Researchers*, Thousand Oaks, Sage.
- GUILLEMETTE F. (2006), « L'approche de la Grounded Theory : pour innover ? », *Recherches Qualitatives*, vol. 26, n°. 1, p.32-50.
- HAYNIE J.M., SHEPHERD D.A. (2009), «A measure of adaptive cognition for entrepreneurship research», *Entrepreneurship, Theory and Practice*, vol. 33, n°3, p. 695-714.
- HITT M., KEATS B., DEMARIE S. (1998), «Navigating in the new competitive landscape: Building strategic flexibility and competitive advantage in the 21st century», *Academy of Management Executive*, vol. 12, n°4, p. 22-42.
- HOLCOMB T.R., IRELAND R.D., HOLMES R.M. Jr., 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*, n°3, p.258-273.
- JOHNSTON K. (2009), «Extending the marketing myopia concept to promote strategic agility», *Journal of Strategic Marketing*, vol.17, n°2, p.139-148.
- JOINER W. (2009), *Leadership Agility: Five Levels of Mastery for Anticipating and Initiating Change*, Jossey-Bass; 1st Edition (October 20, 2006).
- KOLB D.A. (1984), «Experiential learning: experience as the source of learning and development», Prentice Hall.
- LOMBARDO M.M., EICHINGER R.W. (2000), «High potentials as high learners», *Human Resource Management*, n°39, p. 321-330.

- LOMBARDO M.M., EICHINGER R.W. (2004), *The leadership machine*, Minneapolis, MN: Lominger Limited, Inc.
- MEIRIEU Ph. (1992), *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris.
- MEIRIEU Ph. (1998), Le transfert de connaissances, un objet énigmatique, in Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.), *Apprendre*, Numéro hors-série des *Cahiers pédagogiques*, p. 6-7.
- MENAKER E., COLEMAN S., COLLINS J., MURAWSKI M. (2006), «Harnessing Experiential Learning Theory to Achieve Warfighting Excellence», *The Interservice/Industry Training, Simulation & Education Conference*.
- MINNITI M., BYGRAVE W. (2001), «A dynamic model of entrepreneurial learning», *Entrepreneurship Theory & Practice*, vol.25, n°3, p. 5-16.
- MORIN E. (2011), *La voie*, Fayard, Essais.
- MORRIS M.H., SCHINDEHUTTE M., LAFORGE R.W. (2002), «Entrepreneurial Marketing: a construct for integrating emerging entrepreneurship and marketing perspectives», *Journal of Marketing Theory and Practice*, fall, p.1-19.
- NECK H.M., GREENE P.G. (2011), «Entrepreneurship Education: Known Worlds and New frontiers», *Journal of Small Business Management*, vol.49, n°1, p.55-70.
- PELLETIER D. (2005), *Invitation à la culture entrepreneuriale*, Québec, Septembre éditeur.
- PFEIFER S., BOROZAN D. (2011), «Fitting Kolb's learning style theory to entrepreneurship learning aims and contents», *International Journal of Business Research*, vol. 11, n°2, p. 216-223.
- RAE D., and CARSWELL M. (2001), «Towards a Conceptual Understanding of Entrepreneurship Learning», *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 8, n°2 (June), p.150-158.
- ROBERTS N., STOCKPORT G. (2009), «Defining Strategic Flexibility», *Global Journal Of Flexible Systems Management*, serial online, vol.10, n°1, p.27-32.
- SARASVATHY S. (2001), «Causation and Effectuation: toward a theoretical shift from Economic inevitability to Entrepreneurial contingency», *Academy of Management Review*, vol. 26, n°2, p. 243-263.
- SCHMIDT J.J., SOPER J.C., FACCA T.M. (2012), «Creativity in the Entrepreneurship Classroom», *Journal of Entrepreneurship Education*, vol. 15, n°123-131.
- STRAUSS A., CORBIN J. (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Thousand Oaks, Sage.
- STRAUSS A., CORBIN J. (1998), *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage, (2nd Ed.).
- SURLEMONT B., Kearney P. (2009), *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles, De Boeck.
- SWICHER V. (2012), Learning agility: What's LA is and is not, Korn/Ferry institute (disponible: <http://www.kornferryinstitute.com/institute-blog/2012-11-26/learning-agility-what-la-and-not>).
- VERZAT C. (2012), *Dynamique de l'esprit d'entreprendre*, Habilitation à Diriger des Recherches.
- WONG L., SNIDER D. (2005), Strategic leadership of the Army profession, in *The Future of the Army Profession* (2nd edition), Eds. Don M. Snider and Lloyd Matthews, New York, McGraw Hill, p. 601-624.

ANNEXES :

Annexe 1 : Agilité et entrepreneuriat dans la presse économique.

Recherche menée le 6.12.2013 dans Factiva, en full text, sur la totalité des archives, en français uniquement, avec : agilité and entrepre*. 463 articles.



Annexe 2 : Guide d'entretien pour la construction d'un lexique de l'agilité au sens courant :

Entretiens courts (10 minutes) en vis-à-vis ou par téléphone

- Qu'est-ce que l'agilité ?
- Qu'est-ce qu'une personne agile ?
- Qu'est-ce qu'un comportement agile ?
- Un exemple d'animal agile ?
- Un exemple de type d'acteur de la société que vous considérez comme nécessairement agile ?
- Qu'est-ce que n'est pas l'agilité ?
- Qu'est-ce qu'être agile dans votre métier ?