



HAL
open science

Détourner un jeu commercial pour former des managers de projet à la communication.

Fabrice Caudron

► **To cite this version:**

Fabrice Caudron. Détourner un jeu commercial pour former des managers de projet à la communication.. Colloque International Game Evolution, Philippe Lépinard; Antoine Cholet, May 2023, Montpellier, France. hal-04138461

HAL Id: hal-04138461

<https://hal.science/hal-04138461v1>

Submitted on 23 Jun 2023

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.



7^e Colloque International Game Evolution

Détourner un jeu commercial pour former des managers de projet à la communication

Fabrice Caudron

IAE Lille – Université de Lille

Fabrice.caudron@univ-lille.fr

Résumé :

Les pratiques pédagogiques ont évolué et l'enseignement supérieur s'est ouvert à des formes d'innovations très hétérogènes, en particulier les méthodes dites « actives ». La ludification d'un enseignement constitue une réponse à cet enjeu d'apprentissage actif, notamment vis-à-vis d'un public d'étudiants en alternance, de niveau Master, dans le cadre d'une formation en management. Notre question de recherche est la suivante : **Comment former de jeunes managers de projet en alternance à la communication à travers un dispositif de ludopédagogie ?**

Notre proposition pédagogique consiste en un « *serious gaming intégral* » : « *le détournement sans modification d'un jeu du commerce pour l'utiliser dans le cadre d'une formation* ». Le jeu est au service d'un dispositif pédagogique qui cible des compétences managériales clairement identifiées (à travers un référentiel). Nous présentons le détournement d'un jeu de plateau (ou jeu de société) commercial -Pandemic-, pour l'adapter à une séquence de cours en management de projet (la communication). Ce détournement est potentiellement mobilisable dans plusieurs contextes didactiques étant donné les compétences « transversales » sollicitées (« *soft-skills* »).

Mots-clefs :

Pédagogie active, Jeu, Ludopédagogie, Management de projet, Communication, Apprentissage

1 PROPOSITION LUDOPEDAGOGIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE

Les pratiques pédagogiques évoluent (Oriol N & M. David, 2022) et l'enseignement supérieur s'est ouvert à des formes d'innovations très hétérogènes qui répondent néanmoins à des caractéristiques communes : « (1) l'utilisation de nouveaux matériels révisés ; (2) l'utilisation de nouvelles approches pédagogiques ; et (3) la modification des croyances (hypothèses pédagogiques) » (Gardet & Riché, 2022, p 89). Les enseignants ont ainsi intégré à leurs pratiques professionnelles de nouvelles solutions plus « actives » : apprentissage par problème, apprentissage par projet, classe inversée, méthode socratique, apprentissage intégré, apprentissage délibéré, échec productif, ludopédagogie, etc. (Lamri *et al.*, 2022, p 160).

La ludification d'un enseignement constitue une réponse pertinente à cet enjeu d'apprentissage actif. Les formes en sont nombreuses et l'usage d'une typologie permettant d'en clarifier les usages est utile (Lépinard & Vandangeon-Derumez, 2019). Notre proposition pédagogique correspond à la définition que les auteurs donnent au « *serious gaming intégral* » : « *le détournement sans modification d'un jeu du commerce pour l'utiliser dans le cadre d'une formation* ». Le jeu est au service d'un dispositif pédagogique qui cible des compétences managériales clairement identifiées (à partir d'un référentiel).

C'est dans cette perspective que s'inscrit la proposition qui suit. Il s'agit de détourner un jeu de plateau (ou jeu de société) commercial -Pandemic-, et de l'adapter à une séquence de cours en management de projet, centrée sur l'amélioration des compétences en communication. Ce détournement est potentiellement mobilisable dans plusieurs contextes didactiques étant donné les compétences « transversales » sollicitées (« *soft-skills* »). Notre question de recherche est la suivante : **comment former de jeunes managers de projet en alternance à la communication à travers un dispositif de ludopédagogie ?**

2 FORMATION, OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ET COMPETENCES DEVELOPPEES POUR DE JEUNES MANAGERS DE PROJET EN ALTERNANCE

2.1 CONTEXTE DE LA FORMATION ET OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

Le public concerné par notre proposition pédagogique correspond à des étudiants en alternance (contrat d'apprentissage), soit 20 apprentis inscrits en 2^{ème} année de Master Management de Projets. Il s'agit d'un parcours qui, selon la maquette de la formation, « apporte les éléments de méthode, les outils et les compétences managériales nécessaires pour manager des projets et des programmes. Il répond aux besoins actuels des entreprises qui ont besoin de profils capables d'initier des projets, les développer tout en accompagnant le changement. Le programme est dispensé en alternance pour favoriser une mise en pratique rapide des connaissances et accroître l'employabilité des participants. » (Source : <https://www.iaelille.fr> menu Master Management de Projets).

Le Master vise à former de futurs managers de projet, quelque soit leur contexte professionnel (services, santé ou industrie notamment) à travers un parcours en alternance (essentiellement sous la forme d'un contrat d'apprentissage, sur un rythme intra-hebdomadaire) et « l'objectif est de permettre aux étudiants de développer les compétences nécessaires pour faire émerger, concevoir, manager des projets dans des contextes organisationnels multiples. [...] Au-delà des apports concernant les méthodes, le contenu de la formation permet aux étudiants d'adopter une vision stratégique du management de projets et de développer leurs capacités relationnelles pour travailler en mode transversal et conduire le changement. »

Notre intervention s'inscrit dans le cadre d'une Unité d'Enseignement « Management des informations et des connaissances » qui s'inscrit elle-même dans un Bloc de Connaissances et de Compétences « Manager des projets et des processus organisationnels » (voir figure ci-dessous).

Figure n°1 : Intégration du dispositif ludique dans la maquette pédagogique du Master (en gras)

BCC Manager des projets et des processus organisationnels

UE Réalisation et pilotage du projet

- Tableau de bord & reporting projet
- Management du changement & projet

UE Management des informations et connaissances

- Retour d'expérience, clôture de projets et capitalisation des connaissances
- **Réalisation du plan de communication du projet**
- **Communication du chef de projet**

Les objectifs pédagogiques du cours sont de maîtriser l'élaboration d'un plan de communication dans le cadre d'un projet, de maîtriser les outils de travail collaboratif en ligne et d'améliorer les techniques de communication (dont la prise de parole en public).

2.2 LES COMPETENCES CIBLEES

Afin d'identifier les compétences ciblées par le jeu, et en cohérence avec les attendus du Master, nous nous sommes appuyés sur le référentiel prospectif des compétences, *Les compétences de demain : Management et gestion des affaires*, publié en 2019 sous la direction du Pr Aline Scouarnec, et édité par l'Aunegé – FNEGE. Ce travail identifie 8 méta-compétences applicables à 10 domaines du management et de la gestion.

Figure n°2 : les 8 méta-compétences associés aux 10 domaines d'application (Scouarnec A. sd., 2019)

| Les 8 méta-compétences | Les 10 domaines d'application |
|--|--|
| Veiller / Anticiper, Piloter / Gérer, Contrôler / Mesurer, Animer / Fédérer, Développer / Innover, Appliquer / Respecter, Accompagner / Conseiller, Communiquer / Marketer. | Stratégie-direction générale, Audit / Finance, Comptabilité / Contrôle, Gestion des ressources humaines, Marketing / Commerce / Vente / Distribution, Communication, Hygiène / Qualité / Sécurité / Environnement, Achat / Supply Chain / Transport / Sécurité / Logistique / Gestion de production, Système d'information, Juridique. |

La compétence est entendue ici comme « *un savoir-faire opérationnel validé* » (p 10 du référentiel). Parmi les 8 méta-compétences repérées, notre dispositif pédagogique mobilise en particulier :

La méta-compétence n°2 : Piloter / gérer

En particulier : nous intéressent ici les compétences liées à la vision stratégique et à la définition d'objectifs, de même que la constitution d'une équipe et son organisation.

La méta-compétence n°4 : Animer / Fédérer

En particulier : identifier les attentes des acteurs externes, créer un climat de confiance, développer la culture du consensus, construire une relation bienveillante, promouvoir l'agilité.

La méta-compétence n°8 : Communiquer / Marketer

En particulier : élaborer une stratégie de communication, développer des actions, définir, concevoir et créer des messages adaptés aux cibles, conseiller et accompagner la gestion des situations de crise.

3 LA PEDAGOGIE ACTIVE PAR LE JEU

3.1 LE MODELE ICAP : UNE THEORIE DE L'APPRENTISSAGE ACTIF

Désignée en anglais par « *active learning and teaching* », l'on trouve de très nombreuses définitions de cette pratique d'enseignement dite « active ». Cette pratique renvoie à une représentation du processus d'apprentissage où « *l'élève n'est pas un vase que l'on remplit, mais un feu qu'on allume* ». Si l'on ne sait précisément à qui attribuer cette citation (Aristophane, Comenius, Montaigne ou encore Rabelais selon les sources), celle-ci résume assez bien l'intention des pédagogies actives : mettre l'apprenant au cœur des apprentissages, c'est-à-dire le rendre acteur de sa propre formation. Ainsi retenons-nous la définition de la pédagogie active suivante :

« Un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à l'étudiant de faire évoluer ses connaissances et ses compétences existantes en s'impliquant et en interagissant (avec l'enseignant et ses pairs) à propos d'une matière contextualisée sur laquelle il devra poser un regard analytique, critique et réflexif. Ces pratiques sont ancrées dans une conception socioconstructiviste de l'apprentissage » (De Clercq et al., 2022, p 21).

L'apprentissage constitue à la fois un processus individuel (acquisition de connaissances et de compétences) et un processus social : l'interaction humaine joue un rôle fondamental. Concrètement, les méthodes actives renvoient à des situations d'enseignement très hétérogènes (Puaud, 2018), en particulier :

- résolution de problèmes ;
- apprentissage par projets (générer des apprentissages à partir de la production d'une réalisation concrète) ;
- études de cas (dans la mesure du possible apportés par les participants) ;
- coopération et collaboration par groupes sur une tâche ;
- discussions et débats ;
- jeux de rôles, simulations ;
- ludification ;
- création collaborative de carte conceptuelle, d'infographie, de blogs, de podcasts, etc. ;
- enseignement entre pairs ;
- auto-évaluation des apprentissages ;
- certaines techniques de créativité ;
- ...

Nous proposons de recourir au modèle ICAP afin de clarifier, sur une échelle, ce que recouvre le terme de « pédagogie active » (Chi & Wylie, 2014 ; Chi *et al.*, 2018). Le modèle ICAP propose une théorie de l'apprentissage actif qui différencie l'engagement des élèves en fonction de leurs comportements : une méthode d'apprentissage génère des comportements spécifiques chez les apprenants ; ces comportements témoignent d'un niveau engagement vis-à-vis des apprentissages et plus l'engagement est fort, plus l'apprentissage est important.

Figure n°3: The ICAP theory (adapté et traduit de Chi & Wylie, 2014, p 228).

| Modèle ICAP | <i>Interactive Engagement</i> I Engagement interactif | > | <i>Constructive engagement</i> C Engagement constructif | > | <i>Active engagement</i> A Engagement actif | > | <i>Passif engagement</i> P Engagement passif |
|--|--|---|--|---|--|---|---|
| Que font les étudiants ? | <i>Co-constructing</i> Co-construction | > | <i>Generating</i> Génération | > | <i>Manipulating</i> Manipulation | > | <i>Receiving</i> Réception |
| Processus d'acquisition du savoir | Co-déduction | | Déduction | | Intégration | | Acquisition |
| Type d'apprentissage cognitif | Co-construction Co-création | | Transfert Générateur | | Application Manipulation | | Rappel |
| Type d'apprentissage formel | Compréhension la plus profonde possible | | Compréhension | | Compréhension superficielle | | Compréhension minimale |
| Verbes associés | Débattre Discuter Échanger Partager Aider | | Créer Prédire Résumer Argumenter Défendre | | Calculer Choisir Ordonner Rappeler Trouver | | Lire Écouter Regarder Observer |

Ainsi, La pédagogie active ne constitue-t-elle ni une pratique homogène, ni un type d'apprentissage homogène. Le modèle ICAP nous montre que l'on peut rendre l'apprenant plus ou moins actif et que cela correspond à différents niveaux d'engagement : depuis l'engagement passif (lire, écouter, etc.) jusqu'à l'engagement interactif (débattre, partager, etc.) en passant par l'engagement actif (calculer, trouver, etc.) et l'engagement constructif (créer, défendre, etc.). L'enseignant est ici en mesure d'associer des types d'action (discuter, partager, regarder) à des objectifs pédagogiques et pourra y insérer ses propres techniques d'enseignement.

Le dispositif présenté dans cette communication s'inscrit au niveau d'engagement le plus haut : I (*interactive engagement*), un type d'engagement interactif dont l'enseignant attend une meilleure appropriation des techniques de communication et une meilleure mobilisation des savoirs grâce à un jeu sérieux coopératif favorisant le débat, l'échange et l'entraide au sein d'une groupe de quatre étudiants.

3.2 LES ATTRIBUTS D'UN SERIOUS GAME

« *We are concerned with serious games in the sense that these games have an explicit and carefully thought-out educational purpose and are not intended to be played for amusement* » (Abt, 1970, p 9). A un premier niveau, le *serious game* constitue donc un support d'apprentissage : on joue, mais sérieusement dans la mesure où les apprentissages sont liés à une pratique professionnelle en contexte de travail.

Depuis la définition initiale de Abt, le pratique du *serious game* s'est affinée amenant ainsi à un cadre conceptuel plus précis. Certains auteurs proposent d'intégrer le *serious game* à un type de pratique intégrant à la fois les jeux, le processus de gamification et les simulations : « *interactive learning event* » (ILE) (Kapp *et al.*, 2014, p 2). En ce sens, c'est le jeu en tant qu'événement qui permet de proposer aux étudiants une situation d'apprentissage efficace. Alvarez *et al.* définissent le *serious game* comme :

« *un dispositif, numérique ou non, dont l'intention initiale est de combiner, avec cohérence, à la fois des aspects utilitaires (serious) tels, de manière non exhaustive et non exclusive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu, vidéoludique ou non (game). Une telle association vise une activité ou un marché s'écartant du seul divertissement* » (Alvarez *et al.*, 2016, p 17).

D'un point de vue formel, les attributs d'un jeu sont facilement identifiables (Sauvé *et al.*, 2005) : les joueurs, le conflit, les règles, le but prédéterminé du jeu et son caractère artificiel. L'impact du jeu sur l'apprentissage fait quant-à-lui l'objet de débats. Dans leur revue de littérature, Sauvé, Renaud et Gauvin (2007), identifient cinq types d'impacts du jeu sur l'apprentissage :

- Habilités de coopération, de communication et de relations humaines,
- La motivation à l'apprentissage,
- La structuration des connaissances (assimilation d'informations lors de l'apprentissage),
- Intégration de connaissances (lien connaissances acquises-abstraites / connaissances concrètes),
- Habiletés en résolution de problèmes,

L'on comprend ici l'intérêt de recourir aux jeux dans le cadre de formations managériales. L'intérêt du recours au jeu dans l'apprentissage du métier de manager a ainsi fait l'objet de

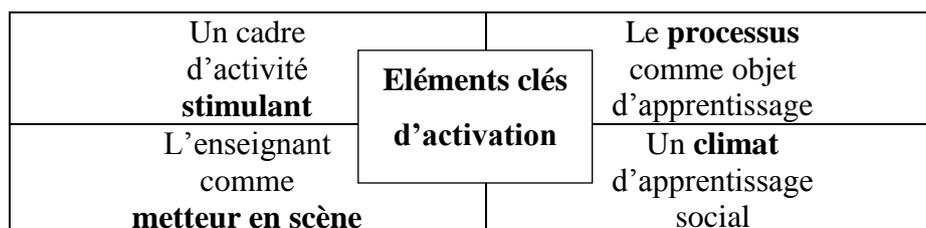
nombreux travaux (Dumazert, 2011 ; Alsawaier, 2018, Douin & Lépinard, 2022 ; Lépinard, 2022), en particulier en ce qui concerne l'usage du *serious game*.

3.3 POSTURE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT ET CONDITIONS DE REUSSITE

La question de la posture pédagogique de l'enseignant employant des méthodes actives n'est pas une récente. Cette posture, en tant que facteur de réussite, s'appuie en particulier sur une conviction partagée par la plupart des enseignants y ayant recours :

« Nous pensons que la pédagogie active est incontournable. Elle peut prendre diverses formes tant est variée la palette de couleurs selon laquelle elle se décline. Il est donc impossible de prescrire les pigments à utiliser. Cet ouvrage vise plutôt à aider les enseignants à trouver une gamme de couleurs adaptée à leur contexte institutionnel. »
(Raucent & Vander Borgh, 2006, p 17)

Figure n°4 : Les conditions de mise en œuvre d'une pédagogie active (De Clercq et al., 2022, p 199)



La figure n°4 présente les quatre premiers thèmes supra-ordonnés à partir de la question « De quoi une activité pédagogique active est-elle constituée ? ». Elle nous donne à voir les points de vigilance qu'un enseignant doit avoir en tête au moment de la mise en œuvre d'une pédagogie active. Ces réponses nous invitent à interroger la posture professionnelle de l'enseignant qui se positionne ainsi plus comme un facilitateur que comme une « courroie de transmission » de connaissances académiques. Ce premier point de repère nous semble primordial afin d'envisager une séquence ludopédagogique réussite, l'enseignant est -aussi- un facilitateur :

« Par sa faculté à emmener le groupe dans son sillage, le facilitateur fait sortir les participants de leur contexte, du stress et des tensions habituelles en créant une bulle de travail, de confiance, de bonne ambiance et de concentration. » (Brunet & Monot, 2021).

L'enseignant doit être vigilant sur ses modalités d'action et sa posture, il n'est plus uniquement un « sachant » (De Clercq *sd.*, 2020 ; Galand *et al.*, 2008). Dès lors quelques

questions-guides peuvent être utiles avant de démarrer une intervention de ce type, comme le montre la figure ci-dessous.

Figure n°5 : *Questions for starting on the right track (Kapp et al., 2014, p 32)*

1. What are the top three reasons driving this game, gamification, or simulation?
2. Does an alternative exist? Why is the alternative not chosen?
3. Does the emphasis seem to be too much on the fun aspects of the game and not enough on the learning?
4. Do people expect the game, gamification, or simulation to stand alone with no other supporting educational materials?
5. Is this being created because «everyone loves games »?
6. Are the design and development elements framed within the proper expectations?
7. Is a high level of interactivity one of the goals of the Interactive Learning Event?
8. Can the design overcome disengagement? Does it provide an opportunity for engagement?
9. Does the gameplay include an opportunity for after action review of the learning?
10. Are you trying to change learner behavior? What kind of behavior are you trying to change?
11. Do you need to provide authentic practice to the learners?

4 STRUCTURE DE L'EXPERIENCE ET POSITIONNEMENT AU SEIN DU COURS

4.1 LE DISPOSITIF LUDIQUE

Le jeu :

PANDEMIC, éditeur Z-Man (édition originale).

Durée du jeu :

1h annoncée par l'éditeur, plus proche d'1h15-1h30. La séquence pédagogique intégrant Pandemic dure, elle, 6 à 8 heures.

Nombre de participants par plateau :

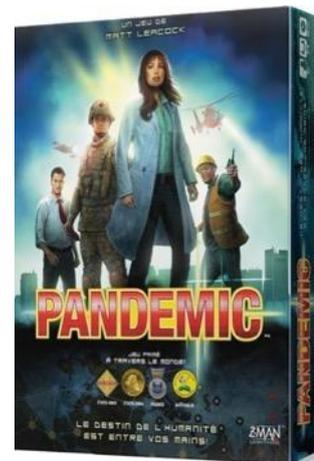
2 à 4 joueurs (prévoir plusieurs boîtes de jeu en cas d'effectif important).

Pitch du jeu (adapté de l'éditeur – boîte de jeu) :

Quatre maladies mortelles menacent l'avenir de la planète ! Avec votre équipe projet : combattez les redoutables virus ! Pandemic est un jeu de plateau et de stratégie fonctionnant en mode projet. Vous et vos compagnons faites partie d'une équipe d'élite combattant quatre maladies mortelles. Dans ce jeu coopératif, tous les joueurs jouent ensemble contre le jeu lui-même. Relevez ce défi captivant et sauvez l'humanité ! Les règles présentées sur une chaîne spécialisée et pouvant servir d'aide : <https://youtu.be/N9qNpkVSGXo>

Classification :

Dans la classification GPS -Gameplay – Permet de – Secteur- (Alvarez *et al.*, 2012, p 19), élaborée par Ben Sawyer et Peter Smith sur le site spécialisé *seriousgames.com*, Pandémic est potentiellement un jeu qui permet de dispenser un entraînement cognitif dans le domaine de



l'éducation, auprès d'un public d'étudiants. Sa versatilité en fait donc un jeu particulièrement pertinent pour différents types d'intervention.

Présentation du jeu :

Pandemic a été créé par Matt Leacock, un ancien graphiste qui a développé l'idée à la suite de l'épidémie de SRAS de 2003. Le premier jeu Pandemic a été publié en 2008 et a reçu de nombreux prix, en particulier :

Board Game Geek Awards : «Best Family Game », 2009,

Games Magazine Awards : «Best Family Game », 2009,

Spiel des Jahres : « Nominee », 2009.

Pour l'auteur, une partie de l'attrait du jeu est liée à la façon dont il « *offre des moments d'escalade d'espoir et de peur qui vous captent vraiment, vous et votre équipe* » (source : blog de l'auteur : <https://www.leacock.com/> Menu consacré au jeu Pandemic). Le scénario évolue donc de façon aléatoire et peut surprendre les joueurs. Un jeu de cartes à tirage aléatoire détermine la propagation des virus sur une carte mondiale. Les 7 rôles du jeu de base permettent à chaque personnage certaines actions, complémentaires des autres personnages : planificateur d'urgence, répartiteur, médecin, expert aux opérations, spécialiste en mise en quarantaine, chercheur, scientifique. Les joueurs ne peuvent choisir au maximum que 4 rôles (puisque chaque joueur n'occupe qu'un seul rôle), déterminant ainsi les possibilités d'actions durant le déroulement du jeu.

Un jeu coopératif :

Pandemic un jeu coopératif où les joueurs travaillent ensemble contre le jeu. Ils doivent prendre des décisions en matière de stratégie et de gestion de l'épidémie. Chaque tour de jeu alloue des ressources limitées permettant d'arrêter les épidémies (au nombre de 4), en créant des centres de recherche, en cherchant un remède ou se concentrant sur les déplacements des experts sur le plateau de jeu représentant un planisphère.

Selon le réseau Canopé, « *les jeux coopératifs (ou de coopération) sont des jeux dans lesquels les joueurs jouent collectivement, sans compétition, afin de poursuivre un objectif commun. Soit l'ensemble des joueurs gagnent s'ils atteignent le but à atteindre, soit ils perdent tous ensemble si ce n'est pas le cas. [...] Les jeux coopératifs peuvent prendre la forme de jeux de plein air, jeux de rôles, escape games, jeux vidéo, jeux de plateau, etc.* »¹.

¹ <https://www.reseau-canope.fr/apprendre-par-le-jeu/utiliser-les-jeux-dans-sa-pratique-pedagogique/les-jeux-cooperatifs/decouvrir-des-jeux.html>

Les joueurs perdent lorsqu'ils sont dépassés par la pandémie et ne sont plus en capacité de l'endiguer. Pandemic entre pleinement dans cette définition.

5 LE DISPOSITIF LUDOPEDAGOGIQUE

5.1 LES GRANDES ETAPES

Le tableau ci-dessous représente les principales étapes du jeu dans le cadre de notre dispositif pédagogique. Après un travail préparatoire indépendant du jeu et visant à « fluidifier » la communication au sein du groupe de 20 étudiants, le jeu est expliqué : à chaque étape du jeu correspond une « production » liée aux apprentissages ciblés par le cours (et aux compétences ciblées). Chaque production vise à favoriser un type d'apprentissage :

- archivage des productions sur la plateforme collaborative Miro,
- remplissage du Team Canvas afin de définir le mode de régulation de chaque groupe,
- définition d'un plan de communication dès le départ,
- production de communiqués de presse, de notes de service et animation de conférences de presses à différents moments du jeu, dont le contenu varie en fonction du déroulement du scénario,
- RETEX présenté à l'oral à l'issue du jeu (pitch).

| Etapes préparatoires | | |
|----------------------------------|--|---------------------------|
| Apprentissages préalables | Cours amont : travail sur la dynamique du groupe projet / bases de la communication interpersonnelle. | Selon niveau et objectifs |
| Données préalables | Explications et dossier support ² , règles du jeu (leur compréhension fait partie de l'apprentissage). | 45 minutes à 1 heure |
| Etapes du jeu | | |
| Etapes | Contenu / consignes | Durée |
| La mise en place | Constituez des groupes de 3 ou 4 personnes (à partir de 9h). Créez votre espace sur MIRO et postez-y toutes vos productions. Prenez connaissance des règles et mettez en place le plateau de jeu (cf. lien ci-dessus). Remplissez votre Team Canvas. Deadline : 10h30. Définissez votre plan de communication (Mix Com – Plan de communication). Rédigez une note de service interne à destination des équipes qui seront chargées de gérer l'épidémie sur le terrain. Organisez une conférence de presse avant de réaliser votre première action. Deadline : 11h30. Après chaque étape du jeu / action, rédigez un communiqué de presse ainsi qu'une note de service interne. | 2 heures à 2 heures 30 |

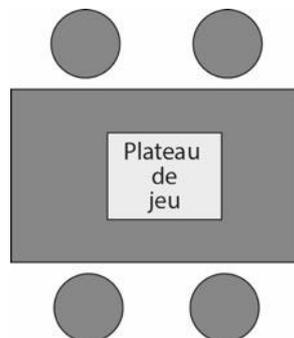
² <https://nextcloud.univ-lille.fr/index.php/s/zHHMsQqk9iBxqeQ>

| La mi-temps | Après chaque étape du jeu / action, rédigez un communiqué de presse ainsi qu'une note de service interne. Organiser une conférence de presse après le 3 ^{ème} tour de jeu. | 2 heures |
|---------------------------------|--|-------------------------|
| La conclusion du jeu | Rédigez un communiqué de presse et organisez une conférence de presse à la fin du jeu (en cas de victoire ou en cas de défaite). Deadline : 14h30 max. | 1 heure |
| RETEX | | |
| <i>Étapes</i> | <i>Contenu</i> | <i>Durée</i> |
| La rédaction du RETEX | Rédigez votre RETEX (document écrit de 4 à 6 pages + présentation orale de 5 minutes). Deadline : séance suivante. | 45 minutes à 1 heure |
| La présentation du RETEX | Pitch de 4 à 5 minutes par groupe. | Selon nombre de groupes |
| Évaluation | Par les étudiants. Par l'enseignant. | |

5.2 LE DISPOSITIF PHYSIQUE

L'organisation physique de la salle dans le cadre de la mise en place d'un dispositif ludopédagogique constitue une dimension importante de la réussite d'un scénario : les étudiants doivent avoir la place suffisante pour travailler en groupe sans être gênés par les autres groupes et un espace doit être réservé à la réalisation des vidéos.

La répartition des apprenants autour du plateau de jeu :



Les 5 groupes d'étudiants en salle de cours, répartis autour du plateau de jeu :





Deux lieux pour la conférence de presse : le bureau d'un collègue et une salle de cours (avec projecteur) :



Le plateau de jeu :



6 PRODUCTIONS DES ETUDIANTS ET RETEX³

6.1 GRILLE D'ÉVALUATION D'UN DISPOSITIF TRANSVERSAL

L'on comprend qu'un dispositif ludopédagogique est nécessairement transversal : il mobilise plusieurs méta-compétences et son application peut concerner plusieurs domaines du management. Ces méta-compétences relèvent essentiellement des soft-skills, S'« *il n'existe donc pas de langage commun des soft skills ni de référentiel principal* » (Lamri et al., 2022), nous admettons la définition suivante :

« ce sont les compétences qui nous permettent de nous adapter avec succès dans un contexte sociotemporel donné, en sollicitant et en combinant nos capacités à réfléchir et interagir avec autrui. » (Lamri et al., 2022).

Il s'agit de compétences managériales indispensables à l'exercice d'une fonction managériale. Ainsi, la grille d'évaluation se structure à partir des méta-compétences cibles :

Méta-compétence n°2 : Piloter / gérer – sur 5 points

Contenu du Team Canvas.

Capitalisation de l'expérience de jeu dans le RETEX (pilotage de projet pendant l'épidémie).

Méta-compétence n°4 : Animer / Fédérer – sur 5 points

Observation des dynamiques de groupe pendant le jeu (régulation des conflits, nature des échanges lors des évolutions du scénario).

Analyse de la dynamique de groupe dans le RETEX.

Méta-compétence n°8 : Communiquer / Marketer – sur 10 points

Pertinence du plan de communication.

Qualité des notes internes.

Qualité des communiqués de presse.

Qualité des conférences de presse.

Qualité du Pitch.

A l'issue de l'évaluation portée par l'enseignant, il apparaît que les objectifs pédagogiques sont atteints : les étudiants ont obtenu notes supérieures aux années précédentes avec d'autres modalités pédagogiques et ont réalisé toutes les productions demandées. Le niveau de qualité produit montre une réelle appropriation des outils. Les prises de parole face caméra sont par ailleurs réussies en termes de qualité rhétorique, d'élocution et de posture. Les apprentissages s'inscrivent donc à plusieurs niveaux (figure n°6) :

³ RETEX = retour d'expérience.

Figure n°6 : La nature des apprentissages

| Apprentissages formels | Apprentissages informels |
|---|---|
| Team Canvas Plan de communication Note de service Communiqué de presse RETEX Pitch | <i>Soft-skills</i> : coopération, prise de décision, prise de parole en public... |

6.2 L'INTERET DU RETEX COMME SUPPORT DE REFLEXIVITE

Dans le cadre de leur formation et au sein du même Bloc de Connaissances et de Compétences, les étudiants sont formés au retour d'expérience ; à ce titre, nous rejoignons le point de vue de Douin & Lépinard (2022, p 5) : « *l'enseignement du RETEX nous paraît être une dimension importante pour les futurs managers qui devront sans aucun doute piloter ou mettre en œuvre un tel processus dans le cadre de leurs futures responsabilités professionnelles.* »

Le retour d'expérience constitue une démarche de détection et d'analyse des enseignements tirés d'un projet mené à son terme. Ces enseignements peuvent être positifs ou négatifs. Le RETEX (parfois appelé REX) s'inscrit dans le cadre de l'amélioration continue et de la capitalisation d'expérience. Les étudiants disposent de 45 minutes à 1 heure pour rédiger un document de synthèse de l'expérience acquise lors du jeu. Le contenu en est présenté à l'oral à l'occasion d'un pitch de 5 minutes / groupe. C'est à ce titre un exercice de réflexivité collective :

« Le RETEX (retour d'expérience) est une pratique en usage dans les organisations à risques. [...] Faisant retour sur les événements vécus, les difficultés ou les dysfonctionnements rencontrés, il développe l'activité réflexive propice à l'apprentissage individuel, collectif et organisationnel. [...] Le RETEX favorise un processus d'amélioration continue visant à optimiser le fonctionnement organisationnel. Il implique de chacun une conduite participative et franche, centrée sur les faits et excluant toute censure, jugement ou recherche de responsabilité. »
 (Dietrich & Riberot, 2021).

Le RETEX a été l'occasion d'un retour sur les dynamiques des groupes (prise de décision, gestion des événements, gestion des oppositions, etc.) et sur les outils de communication eux-mêmes (leçons tirées des conférences de presse par exemple). Il a constitué un feed-back dont la pertinence du contenu permet de l'intégrer au cours car il montre la façon dont les outils de

communication ont été utilisés et adaptés en fonction des objectifs et des scénarios vécus par les groupes. Le contenu complet des RETEX est accessible en ligne⁴.

6.3 LES RETOURS DES ETUDIANTS SUR LE DISPOSITIF : UNE REUSSITE ?

Les réponses ci-après reprennent les retours et évaluations à chaud des étudiants en Master Management de Projets – 2^{ème} année (18 réponses sur 20 étudiants) :

- Note moyenne séquence pédagogique : 8,4/10 – Mini : 2/10 – Maxi : 10/10
- Note moyenne jeu Pandemic : 8,8/10 – Mini : 5/10 – Maxi : 10/10
- Niveau de difficulté perçu : Équilibré (16 réponses), Trop difficile (2 réponses)

Quelques extraits des verbatims étudiants qui permettent d'identifier des points forts et des points de vigilance :

| Points forts | Points de vigilance |
|--|---|
| <p>« Cours en globalité très intéressant, axé sur les "soft skills", qui représentent un aspect important à considérer pour les managers de projet »</p> <p>« Format du cours très ludique et sympa, grâce aux jeux on retient facilement et les cours passent plus vite »</p> <p>« Très divertissant et intéressant, de mêler le jeu avec du travail à faire autour du jeu. Permet d'être ludique tout en gardant du sens au cours. Vraiment, j'ai bien aimé, la journée est passé vite. »</p> <p>« très intéressant et toujours enrichissant de confronter nos avis sur des nouveautés, personne n'est dans sa zone de confort, on voit ainsi comment réagissent et agissent les autres. »</p> <p>« C'était top, j'ai aimé le fait que vous soyez constamment préoccupé par le fait que l'on apprécie le déroulé du cours (théorie, jeu, application, ...) »</p> <p>« Très intéressant, on apprend beaucoup mieux quand on a un contexte qu'en écoutant seulement un cours magistral. Journée qui est passée super vite. Merci ! »</p> <p>« J'ai adoré jouer et apprendre grâce à l'atelier. La création, l'esprit d'équipe, la prise de décision en temps de crise : vraiment intéressant. Mon équipe a eu la chance d'être sur la même longueur d'onde</p> | <p>« Peut-être un peu plus de temps, parce qu'on a vite été pris pas le temps, mais bon ça challenge un peu quand même »</p> <p>« Cela aurait été bien si nous avions vu lors des premières séances des exemples de communiqués de presse et des exemples de notes de services ou encore de plan de communication »</p> <p>« Le jeu est intéressant mais il est complexe et difficile à prendre en main. Cela incite du débat lié à la prise de décision ce qui peut parfois s'éterniser et nous mettre très vite dans une situation d'urgence vis à vis des différents livrables à produire. L'association de la communication au jeu est intéressante puisqu'elle nous montre les différentes facettes allant de la planification à la mise en application face caméra.</p> <p>Peut-être aborder le plan de communication en cours avant le jeu afin de comprendre les attendus et passer directement à sa rédaction au moment du jeu. »</p> <p>« Demander moins de livrables car très serré en terme de temps. Voir en amont un exemple de plan de communication pour ne pas perdre du temps sur la compréhension des docs et les infos à mobiliser. »</p> <p>« L'évaluation sous forme de jeu ludique est très intéressante mais nécessite de demander moins de livrables pour laisser le temps</p> |

⁴ <https://drive.google.com/drive/folders/1doVJIOcm2gFbIMsgyRkPFMDkvjxIff89?usp=sharing>

| | |
|--|---|
| <p>ce qui a rendu aussi l'expérience optimale. Je rejouerais à ce jeu avec plaisir (et peut-être sauver l'humanité cette fois-ci). »</p> <p>« Très bon moment passé, interactif et du coup l'apprentissage plus rapide et aussi plus marquant. »</p> <p>« Séance ludique pour mettre en pratique certains outils de communication, la journée est passée vite. »</p> <p>« Excellent module, pédagogie bienveillante et intelligente. Merci ! »</p> <p>« Super cours qui permet de mettre en pratique ce que l'on apprend dans une situation de jeu (autre que les projets que l'on peut inventer dans d'autres cours et qui sont redondants) ! Allier le format jeu/travaux/vidéo permet un support de cours super ! »</p> <p>« Super séance, merci de l'expérience et des programmes des cours et du mode d'évaluation qui changent »</p> | <p>d'avoir des communiqués, note de services plus qualitatifs »</p> |
| <p>Enseignements</p> | |
| <p>Impliquant</p> <p>Formateur</p> <p>Pratique</p> | <p>Plus de préparation préalable</p> <p>Plus de temps pour le jeu</p> |

+

!

7 CONCLUSION / DISCUSSION

Notre méthodologie ne permet pas de proposer des éléments de comparaison avec d'autres étudiants ou avec des promotions précédentes. L'échantillon est lui-même réduit (20 étudiants, 18 répondants). Nous nous sommes interrogés sur la pertinence d'une étude comparative. Devions-nous prendre le risque de constituer un second groupe « témoin » auquel proposer une pédagogie plus « classique », avec un risque plus important d'échec ? Ce choix nous a semblé discutable d'un point de vue éthique, étant donné les enseignements convergents de la littérature démontrant un impact positif fort de l'approche ludique. Le rapprochement avec ce que nous enseignons la littérature nous amène à considérer cette expérience comme positive pour les étudiants (au-delà des évaluations très positives réalisées par l'enseignant). Sept pratiques semblent disposer d'un potentiel d'effet positif fort sur la réussite des étudiants (De Clercq, 2022, p 272), par ordre d'importance :

- La capacité à fournir du sens aux apprentissages enseignés ;
- L'encouragement à l'interaction, au questionnement et à la remise en question ;
- La capacité à présenter un contenu qui s'ajuste au niveau de l'étudiant ;
- L'opportunité pour l'étudiant de faire des erreurs et d'apprendre de ces dernières ;
- L'apprentissage par le jeu ou la réalité virtuelle ;
- Le travail en petits groupes ;
- La possibilité de recevoir des retours et feed-back sur sa compréhension.

Notre dispositif ludopédagogique recourt à ces sept pratiques. En pratique, le jeu a-t-il pédagogiquement performant ? La qualité intrinsèque des productions, les témoignages et l'investissement dont témoignent les étudiants le laissent penser. Au-delà de la conviction personnelle, partagée par les enseignants y ayant recours et faisant du jeu un dispositif d'apprentissage performant,

« Les jeux sont des outils d'enseignement et de formation efficaces pour les étudiants à tous les stades et dans de nombreuses situations, car ils sont très motivants et communiquent très efficacement les concepts et les faits sur de nombreux sujets »⁵
(Abt, 1970, p 13).

⁵ « Games are effective teaching and training devices for students of all ages and in many situations because they are highly motivating, and because they communicate very efficiently the concept and facts of many subjects. »

Au final, il nous semble que cette expérience peut être utile à des enseignants ou formateurs travaillant sur le développement des compétences managériales ; notre travail démontre plus précisément :

- l'intérêt de recourir au jeu collaboratif, en particulier en détournant un jeu commercial,
- l'intérêt de la différenciation et de la complémentarité des rôles joués par les étudiants,
- l'intérêt du recours au RETEX comme technique favorisant la réflexivité dans le cadre du développement d'une métacognition,
- l'intérêt du recours au RETEX comme technique de développement de la compétence professionnelle de l'enseignant (manifester le réel dans la classe),
- l'importance d'un travail amont sur la préparation de la séquence ludopédagogique (formulation d'objectifs pédagogiques clairs notamment) et sur la posture de l'enseignant en tant que facilitateur.

8. REFERENCES

- Abt C.C. (1970), *Serious Games*, University Press of America, – réimpression 1987
- Alsawaier, R. S. (2018), « The effect of gamification on motivation and engagement », *International Journal of Information and Learning Technology*, vol. 35, n°1, p. 56-79
- Alvarez, J., & D., Djaouti, (2012), *Introduction au serious game*, Editions Questions théoriques.
- Alvarez, J., Djaouti, D., & O., Rampnoux, (2016), *Apprendre avec les serious games ?*, Réseau Canopé
- Chi, M. T. H., & R., Wylie, (2014), « The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes », *Educational Psychologist*, Vol. 49, n°4, p. 219-243
- Chi, M. T. H., Adams, J., Bogusch, E. B., Bruchok, C., Kang, S., Lancaster, M., Levy, R., Li, N., Mceldoon, . L., Stump, G. S., Wylie, R., Xu, D. & D. L., Yaghmourian, (2018). « Translating the ICAP Theory of Cognitive Engagement Into Practice. », *Cognitive science*, Vol. 42, n° 6, p. 1777- 1832
- De Clercq, M. *sd.* (2020), « Oser la pédagogie active », *Les cahiers du Louvain Learning Lab*, n°13
- De Clercq, M., Charlier B. et D. Bédard, (2022), *Pédagogie active dans l'enseignement supérieur : description de pratiques et repères théoriques*, Peter Lang
- Delomier, F., David, B., Benazet, C. et R. Chalon, (2013), « Learning Games Collaboratifs Contextualisés : Conception et mise en œuvre », *Ingénierie des systèmes d'Information*, Vol. 18, n° 5, p. 107- 131
- Dietrich, A., & J., Riberot, (2021), « Gérer la résilience en contexte extrême : le cas de la brigade de sapeurs-pompiers de Paris », *Question(s) de management*, vol. 35, n°5, p. 51-60
- Douin, O., & P., Lépinard, (2022), « Former les futurs managers au retour d'expérience : le cas d'un dispositif ludopédagogique universitaire s'appuyant sur les wargames sur table », *Colloque International Game Evolution*, Institut de Recherche en Gestion (IRG), Montpellier Recherche en Management (MRM), Mai, En ligne, France.
- Dumazert, J.-P. (2011), « Chef de guildes et métier de manager : un constat RH pour une prospective sectorielle appliquée aux mondes virtuels », *Management & Avenir*, vol. 49, no. 9, p. 256-276.
- Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M. & K., Bentein, (2008). « *Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse ?* » In: Y. Rouiller & K. Lehraus, *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, Peter Lang, p. 139-164
- Gardet, E. & C., Riché, (2022), « Innovations pédagogiques en sciences de gestion. Le rôle croissant de la gamification et de la ludification », in : Deville, A. *et al.* *La disputatio au cœur du management : Débats et controverses*, Presses universitaires de Provence
- Kapp, K.M., Blair, L. & R. Mesch, (2014), *The gamification of learning and instruction fieldbook*, Wiley

- Lamri, J., Barabel, M. & O., Meier, (2022), *Le défi des soft skills : comment les développer au XXI^e siècle ?* Dunod
- Lépinard, P., (2022), « L'apprentissage expérientiel par le jeu comme méthode pédagogique d'acquisition des connaissances théoriques managériales ». *XXXI^{ème} conférence de l'AIMS*, Association Internationale de Management Stratégique, Jun 2022, Annecy, France.
- Lépinard, P. & I. Vandangeon-Derumez, (2019), « Apprendre le management autrement : la ludopédagogie au service du développement des soft skills des étudiant-e-s », *XXVIII^e Conférence Internationale de Management Stratégique*, Jun 2019, Dakar, Sénégal.
- Oriol, N. & M., David, (2022), « *L'innovation pédagogique à l'université : Dispositifs de mise en œuvre et de valorisation* » in Deville A. et al., *La disputatio au cœur du management : Débats et controverses*, Presses universitaires de Provence
- Puaud, M., (2018), « Pédagogies actives : mode d'emploi », *Bulletin des bibliothèques de France* (BBF), 2018, n° 16, p. 16-21
- Raucent B. & C., Vander Borght, (2006), *Être enseignant. Magister ? Metteur en scène ?* », in *Pédagogies en développement*, De Boeck Supérieur
- Sauvé, L., Renaud, L., et M., Gauvin, (2007), « Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 33, n°1 p. 89-107
- Sauvé, L., Renaud, L., Kaufman, D., Samson, D., Bluteau-Doré, V., Dumais, C., Bujold, P., Kaszap, M. et C. Isabelle, (2005). *Revue systématique des écrits (1998-2004) sur les fondements conceptuels du jeu, de la simulation et du jeu de simulation*, SAGE /SAVIE.
- Souarnec A. *sd.* (2019), *Les compétences de demain : Management et gestion des affaires*, Aunege-FNEGE

ANNEXE N°1 : LE TEAM CANVAS

Document à remplir en équipe sur MIRO.

The Team Canvas

Most important things to talk about in the team to make sure your work as a group is productive, happy and stress-free

TEAM NAME _____ DATE _____

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>PEOPLE & ROLES</p> <p>What are our names and the roles we have in the team?</p> | <p>GOALS</p> <p>What we want to achieve as a group? What are our key goals that are feasible, measurable and time-bounded?</p> | <p>VALUES</p> <p>What do we stand for? What are guiding principles? What are our common values that we want to be at the core of our team?</p> | <p>RULES & ACTION POINTS</p> <p>What are the rules we want to introduce after doing this session? How do we communicate and keep everyone up to date? How do we make decisions? How do we execute and evaluate what we do?</p> |
| <p>PERSONAL GOALS</p> <p>What are our individual personal goals? Are there personal agendas that we want to open up?</p> | <p>PURPOSE</p> <p>Why are we doing what we are doing in the first place?</p> | | <p>NEEDS & EXPECTATIONS</p> <p>What each one of us needs to be successful? What are our personal needs towards the team to be at our best?</p> |
| <p>STRENGTHS & ASSETS</p> <p>What are the skills we have in the team that will help us achieve our goals? What are interpersonal/soft skills that we have? What are we good at, individually and as a team?</p> | | <p>WEAKNESSES & DEVELOPMENT AREAS</p> <p>What are the weaknesses we have, individually and as a team? What our teammates should know about us? What are some obstacles we see ahead us that we are likely to face?</p> | |

The Team Canvas by TheTeamCanvas.com
Alicia Isaacs

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>